



TESIS DOCTORAL

La Gestión del Conocimiento y la Ciencia de la Información: Relaciones disciplinares y profesionales

Autora:

María Isabel Rueda Martínez

Directora:

Dra. Dña. Ana Reyes Pacios

Departamento de Biblioteconomía y Documentación

Facultad de Humanidades, Comunicación y Documentación

Getafe, junio de 2014



TESIS DOCTORAL

La Gestión del Conocimiento y la Ciencia de la Información: Relaciones disciplinares y profesionales

Autora: María Isabel Rueda Martínez

Directora: Dra. Dña. Ana Reyes Pacios Lozano

Firma del Tribunal Calificador:

Firma

Presidente: José Antonio Moreiro

Vocal: Ana Extremeño Placer

Secretario: Rosario Arquero Avilés

Calificación:

Getafe, de de 2014

A Regina in memoriam

AGRADECIMIENTOS

La llegada al final de un camino suele suponer un momento de reflexión, pero, la realidad es que, aún antes de reflexionar, lo más importante que se puede hacer es mirar, mirar quién hizo ese camino con nosotros. Nadie puede avanzar solo.

La gente que forma parte de tu entorno cotidiano te proporciona las dosis imprescindibles de cariño, esas dosis son el alimento necesario para la vida: entender lo que pesa un sueño y anteponer su realización a cualquier otra consideración es algo que tengo que agradecer a Enrique, sin ese planteamiento esta labor ni siquiera se hubiera iniciado. Gracias a mis hijas, a Chabela (correctora implacable) y a Mar (siempre animando). Gracias a Cristina, mi hermana (por estar siempre ahí); a Victoria (quien tiene un amigo tiene mucho más que un tesoro); a Sagrario (sin tus cocidos maragatos y tus licores no habría podido reponer fuerzas, ya se sabe: “mens sana in corpore sano”). Gracias a un grupo humano que dio otra dimensión al término compañeras (Ángela, María, María Jesús y Silvia). Consejos, apoyo, opiniones... ¿quién puede pasar sin ellos?

Todos ellos han sido (y espero que sigan siendo por muchos años) las condiciones imprescindibles para no cejar en la tarea.

Es evidente el reconocimiento a la Universidad Carlos III que me ha proporcionado la oportunidad de llevar adelante este trabajo y, en especial, al Departamento de Biblioteconomía y Documentación. Una institución de enseñanza es más que un nombre, su alma reside en las gentes que en ella desarrollan tareas muy diversas, pero imprescindibles, para que los alumnos logren sus objetivos: el personal administrativo, los diversos profesores con los que se tiene contacto y los fantásticos bibliotecarios apoyo silencioso de cualquier estudiante.

Pero, además, en mi caso la gratitud tiene cara y nombre:

Gracias, en primer lugar, a Mercedes Caridad, gracias a ella descubrí hace mucho tiempo un mundo apasionante.

A Carmen Jorge que, con paciencia, me devolvió a las tareas propias de un aprendiz.

A Pilar Azcárate, un placer haber trabajado bajo su tutela, su dulzura y su pasión por lo que enseñaba es el mejor de los regalos.

A Rosa San Segundo, sin su ayuda y su generosidad este trabajo no habría seguido adelante.

Gracias Ana Reyes, gracias debía haberlo escrito en mayúsculas, gracias a tu paciencia, gracias a tu capacidad para generar estructura en el caos, gracias por tu dirección. En verdad puedo decir que sin ti no habría conseguido cerrar esta tesis.

Gracias a todas, teneros como maestras ha sido un privilegio académico, haber contado con vosotras una suerte personal: excelentes maestras, excelentes personas.

RESUMEN

La gestión del conocimiento es una filosofía organizacional surgida a mediados de la década de los noventa del pasado siglo.

Su fundamento práctico descansaría sobre la evidencia de que ciertas compañías presentaban un mayor valor económico que aquel que se reflejaba en sus contabilidades tradicionales, este mayor valor vendría determinado por una serie de activos empresariales inmateriales (y por tanto de difícil conteo). De entre ellos el conocimiento atesorado por los trabajadores se apuntaba como el que mayor potencial presentaba para asegurar una sostenibilidad en el tiempo de la capacidad para competir con éxito.

A pesar de que se generaron un número importante de publicaciones sobre la gestión del conocimiento era perceptible tanto una falta de acuerdo en aspectos teóricos básicos (referentes, por ejemplo, a su extensión y límites), como inconsistencias en su articulación.

Paralelamente, una filosofía organizacional que se ocupa de potenciar y facilitar los intercambios de “conocimiento” entre trabajadores nace alejada de la disciplina que se había ocupado, tradicionalmente, de la provisión de información: la Ciencia de la Información no es la disciplina que impulsa la gestión del conocimiento.

Partiendo de estas dos circunstancias (debilidad teórica y distanciamiento ente Gestión del Conocimiento y Ciencia de la Información) esta investigación persigue establecer unos conceptos teóricos elementales sobre gestión del conocimiento, válidos para la Ciencia de la Información (consecuentemente marcando una aproximación disciplinar concreta y diferenciada). Si la hipótesis de la competencia disciplinaria de la Ciencia de la Información en la Gestión del Conocimiento (por semejanza de intereses y roles profesionales) se confirma, es objetivo, también, de esta tesis determinar los factores que han influido para

que la Ciencia de la Información no tenga una voz reconocida y reconocible dentro de la gestión del conocimiento.

Para ello este trabajo se articula en torno a dos ejes:

Uno de ellos es la aproximación teórica a la gestión del conocimiento: cómo surge la gestión del conocimiento, qué es (y qué no es gestión del conocimiento), cuáles son las concomitancias con otras filosofías organizacionales, cuáles sus inconsistencias y cuál es su relación con la información.

El segundo es la vinculación entre gestión del conocimiento y Ciencia de la Información: habiéndose señalado las múltiples relaciones entre gestión del conocimiento y Ciencia de la Información (mediante comparación entre intereses disciplinares y perfiles profesionales) se ahonda en las circunstancias históricas que han propiciado que la gestión del conocimiento no surgiera desde la Ciencia de la Información y que, posteriormente, no se haya desarrollado una relación fructífera (y diferenciada de otras disciplinas) entre ambas.

ABSTRACT

Knowledge management is an organizational philosophy that came up in the middle of the 90s.

Its fundamentals are based on the evidence that certain companies had a greater economic value than the official economic value that was reflected in their balance-sheets. This extra value would be due to a set of intangible assets (therefore, complex to quantify). Among all of them, the knowledge of the workers seemed to be the biggest potential, being recognized as a successful factor of competition and business sustainability.

Despite of the large number of publications about the knowledge management, it was admitted that there was a lack of agreement in theoretical aspects (related, for instance, with its limits and its extension) as well as inconsistencies in their theoretical approach.

Nevertheless an organizational philosophy that deals with promoting and providing the exchange of "knowledge" among workers arises far away from the discipline that had been concerned traditionally with the provision of information: Information Science is not the discipline that drives knowledge management.

From these two circumstances (theoretical weakness and the distancing between Knowledge Management and Information Science), this research aims to establish some basic theoretical aspects about Knowledge Management, valid for Information Science (via a differentiated disciplinary approach). Whether the hypothesis of the disciplinary competence in Knowledge Management is confirmed (because of the similarity of interests and professional roles), it will be also an objective for this thesis, to determine the factors of influence and the reasons why Information Science does not have a recognized voice in the knowledge management area.

For that purpose, this research work is based on two core ideas:

The first one is the theoretical approach to the knowledge management: how it arises, what it is (and what it is not), their overlap with other organizational philosophies, its inconsistencies and its relationship with the information.

The second one is the link between Knowledge Management and Information Science: after having pointed out the multiple relationships between them (by comparison between the disciplinary interests and the professional profiles), the research delves into the historical circumstances that have blocked the coming up of Knowledge Management from the Information Science, and the establishment of a productive relationship between them, differentiated from other disciplines

ÍNDICES

Tabla de contenidos

RESUMEN.....	IX
ÍNDICES.....	XIII
CAPÍTULO 1.-Introducción.....	27
1.1.- Justificación de la selección del objeto de la investigación.....	31
1.2.-Objetivos.....	33
1.3.- Metodología	34
1.4.- Fuentes de Información	37
1.5.- Estructura del Trabajo.....	39
PARTE I.- LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO: NOCIONES BÁSICAS.....	41
CAPITULO 2.- La Gestión del Conocimiento: Definiciones y conceptos	43
2.1.- Tipología de definiciones de Gestión del Conocimiento	53
2.2.- Aspectos duales en la Gestión del Conocimiento	61
2.3.- Los activos de conocimiento	66
2.4.- Fases y herramientas en la gestión del conocimiento	69
2.5.- Gestión de la Información o Gestión del Conocimiento	78

CAPÍTULO 3.- Factores facilitadores de la aparición de la Gestión del Conocimiento en las organizaciones.....	85
3.1.-La Sociedad de la Información	87
3.2. -Los activos intangibles.....	90
3.3.- Las reingenierías de procesos de negocio	93
3.4.- Sociedad de la Información o Sociedad del Conocimiento	94
CAPÍTULO 4.- Tendencias en Gestión del Conocimiento	99
4.1.- La visión económica.....	99
4.1.1.- Herramientas de medición del conocimiento	102
4.2.- La visión tecnológica.....	115
4.3.- La visión informacional.....	120
4.4.- Objeciones a las distintas tendencias	122
CONCLUSIONES PARTE I.....	127
PARTE II.- COMPONENTES QUE INTEGRAN LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO...129	
CAPITULO 5.- Componentes que integran la Gestión del Conocimiento (I): El Conocimiento Organizacional	131
5.1.- Aproximaciones contemporáneas al entendimiento del conocimiento.....	132
5.2.- El conocimiento y la empresa	135
5.2.1.- La naturaleza del conocimiento organizacional	140
5.3.- Tipos de conocimiento en las organizaciones	142

5.4.- Conocimiento explícito y conocimiento tácito	144
5.4.1.-El conocimiento tácito.....	144
5.4.1.1.- El conocimiento tácito: El concepto en Polanyi	145
5.4.1.2.- El conocimiento tácito: Conceptos en Nonaka y sus colaboradores	148
5.4.2.- El conocimiento explícito	158
5.4.3.- Distintas denominaciones de conocimiento explícito y tácito	159
5.5.- Otros tipos de conocimiento organizacional	160
5.6.- Diferencias en las visiones sobre la concepción del conocimiento en la corriente de pensamiento occidental y oriental.....	165
5.7.- Cuestiones acerca de la codificación del conocimiento.....	171
 CAPITULO 6.- Componentes que integran la Gestión del Conocimiento (II): La Información	 175
6.1.- Modelos de vinculación entre conocimiento, información y datos.....	177
6.2.- Perspectivas sobre la información.....	181
6.3.- ¿Conocimiento o información?.....	183
 CAPITULO 7.- Componentes que integran la Gestión del Conocimiento (III): El acto de compartir lo que se sabe.....	 189
7.1.- La comunicación.....	190
7.2.- La comunicación interpersonal	196
7.3.- La transferencia	199

7.4.- Compartición del conocimiento	202
7.5.- Otras formas de denominar el acto de compartir lo que se sabe.....	204
7.6.- Factores que facilitan o dificultan la comunicación, compartición o transferencia de información /conocimiento.....	206
7.6.1.- Factores relativos a las circunstancias genéricas del entorno en el que se desarrolla la transferencia	214
7.6.2.- Factores individuales.....	225
7.6.3.- La confianza y la seguridad	226
7.6.4.- Motivación para compartir el conocimiento	228
7.7.- Métodos para transferir el conocimiento	230
 CAPITULO 8.- Componentes que integran la Gestión Del Conocimiento (IV): El Aprendizaje Organizacional	 239
8.1.- El proceso de aprender	244
8.1.1.- Distintas aproximaciones al proceso de aprender en las organizaciones.....	246
8.2.- Aprendizaje Organizacional y Gestión del Conocimiento	257
8.3.- Aprendizaje, información y conocimiento.....	263
 CAPITULO 9.-Componentes que integran la Gestión del Conocimiento (y V): El Sistema Humano de la Empresa	 265
9.1.- Componentes del Sistema Humano	267
9.2.- El Sistema Humano: elemento esencial de la Gestión del Conocimiento	273
9.3.- La toma de decisiones en el puesto de trabajo	275

9.4.- El trabajador como productor de conocimiento y fuente de información para la empresa.....	277
9.5.- El conocimiento/información obtenida de la relación con los grupos de trabajo.	280
CONCLUSIONES PARTE II.....	285
PARTE III.- LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO Y LA CIENCIA DE LA INFORMACIÓN: RELACIÓN DISCIPLINARIA.....	289
CAPITULO 10.- La Ciencia de la Información y la aceptación disciplinar de la Gestión del Conocimiento.....	291
10.1.- la Ciencia de la Información: situación disciplinaria en el momento de surgencia de la Gestión del Conocimiento.....	294
10.1.1.- Aspectos históricos de la Ciencia de la Información que pueden explicar su desvinculación de la construcción de la Gestión del Conocimiento	297
10.1.1.1.- Falta de una visión acordada de la Ciencia de la Información.....	298
10.1.1.2.- Falta de un adecuado y constante aporte teórico.....	299
10.1.1.3.- Límites establecidos por los teóricos de la Información y Documentación acerca de su propio objeto de estudio.....	301
10.1.1.4.-Problemática derivada de las distintas disciplinas y profesiones relacionadas con la gestión de la información y de su integración para la formación de un corpus académico.....	311
10.1.1.5.-Predominio de las instituciones bibliotecarias (Biblioteconomía) como objeto de estudio y como salida profesional de los investigadores y titulados en Información y Documentación.....	319
10.1.2.- La pujanza de las tecnologías y su impacto en los planes de estudio de Ciencia de la Información.....	323

10.2.- Relación entre Gestión del Conocimiento y Ciencia de la Información	326
10.3.- La Gestión del Conocimiento: una evolución natural de la Ciencia de la Información	328
CAPÍTULO 11.- La Gestión del Conocimiento como disciplina académica.....	333
11.1.- Corrientes disciplinarias.....	334
11.1.1.- Dificultades de consolidación de la Gestión del Conocimiento como disciplina académica	338
11.2.- La investigación.....	338
11.3.- Los teóricos.....	341
11.4.- Contenido teórico de la Gestión del Conocimiento.....	344
11.5.- La situación de la Gestión del Conocimiento como materia docente dentro de la Ciencia de la Información.....	348
11.5.1.- Situación en el año 2003.....	349
11.5.2.- Situación en el año 2008.....	353
11.5.3.- Situación en el año 2013.....	358
11.5.4.- Oferta docente.....	359
CONCLUSIONES PARTE III	371
PARTE IV.- EL DESEMPEÑO PROFESIONAL DE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO	373
CAPÍTULO 12.- Perfiles profesionales relacionados con la Gestión del Conocimiento citados por la literatura especializada	375

12.1.- Funciones y competencias de los “profesionales del conocimiento”	376
12.2.- Perfiles profesionales	378
CAPITULO 13.- El profesional de la información y la Gestión del Conocimiento.....	387
13.1- El profesional de la información y su evolución laboral.....	388
13.2.- Descripción de competencias académicas y laborales de los profesionales de la información.....	393
13.2.1.- El conflicto tecnológico.....	399
13.3.- El profesional de la información como gestor del conocimiento.....	402
13.3.1.- Objeciones con respecto al perfil del profesional de la información.....	404
13.3.2.- Roles para el profesional de la información en la Gestión del Conocimiento	417
13.3.3.- Tareas a desarrollar por el profesional de la información en la gestión del conocimiento	422
13.3.3.1.- Conector del conocimiento.....	423
13.3.3.2.- Auditor de conocimiento.....	430
13.3.3.3.- Coordinador y monitor de comunidades.....	432
13.3.3.4.- Gestor del aprendizaje y la formación.....	433
CONCLUSIONES PARTE IV	437
PARTE V.-LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO: UNA APROXIMACIÓN CRÍTICA	441
CAPÍTULO 14.-Inconsistencias y paradojas en la concepción y aplicación de la Gestión del Conocimiento.....	443

14.1.- Cuestiones relativas a la definición de la propia materia, controversias y desacuerdos derivados de ella.....	444
14.1.1.- Cuestiones acerca de la posibilidad de gestionar el conocimiento.....	444
14.1.2.- Problemas relativos a la determinación de aquello que se gestiona	449
14.1.3.- Énfasis puesto en el conocimiento tácito.....	452
14.1.4.- Dudas planteadas sobre si la gestión del conocimiento es una moda	457
14.1.5.- Elusión de los elementos de conflicto.....	461
14.2.- Cuestiones relativas a los actores esenciales en la gestión del conocimiento: los trabajadores	463
14.2.1.- Disociación entre emoción y razón.....	465
14.2.2.- El valor del trabajador en la sociedad del conocimiento	467
14.3.- Gestión de la información, gestión del conocimiento o gestión de la pericia	472
CONCLUSIONES PARTE V	475
CONCLUSIONES	477
BIBLIOGRAFÍA.....	485

Índice de figuras

<i>Figura 1: Escuelas en Gestión del Conocimiento</i>	<i>47</i>
<i>Figura 2: Tipos de activos experienciales [traducido de Nonaka, Toyama y Konno (2002)]</i>	<i>67</i>
<i>Figura 3: Tipos de activos conceptuales [Traducido de Nonaka, Toyama y Konno (2002)]</i>	<i>68</i>

<i>Figura 4: Tipos de activos sistémicos [Traducido de Nonaka, Toyama y Konno (2002)]</i>	<i>68</i>
<i>Figura 5: Tipos de activos rutinarios [traducido de Nonaka, Toyama y Konno (2002)]</i>	<i>68</i>
<i>Figura 3: Base de conocimiento organizacional [traducido de Fei, Chen y Chen (2009)].....</i>	<i>69</i>
<i>Figura 4: Activos de la empresa [adaptado de Joia (2000)]</i>	<i>92</i>
<i>Figura 5: Navegador Skandia [traducido de Skandia (1995)].....</i>	<i>105</i>
<i>Figura 6: El Capital Intelectual según Skandia [traducido de Skandia (1998)]</i>	<i>106</i>
<i>Figura 7: El capital humano según Skandia [traducido de Skandia (1998)]</i>	<i>106</i>
<i>Figura 8: Cuadro de Mando Integral (Kaplan y Norton 1992)</i>	<i>108</i>
<i>Figura 9: Technology Broker (Brooking 1996).....</i>	<i>109</i>
<i>Figura 10: Intangible Assets Monitor (Sveiby 1998a).....</i>	<i>110</i>
<i>Figura 11: Composición del capital intelectual (Modelo Intelect 1998).....</i>	<i>112</i>
<i>Figura 12: De la Sociedad de la Información a la Sociedad del Conocimiento</i>	<i>128</i>
<i>Figura 13: Obtención de conocimiento en el aprendizaje de una tarea concreta.....</i>	<i>155</i>
<i>Figura 14: Términos utilizados por distintos autores para referirse al conocimiento “tácito” y “explícito”</i>	<i>159</i>
<i>Figura 15: Distintas visiones en la gestión del conocimiento [elaborado a partir de Zhu (2004)] ..</i>	<i>169</i>
<i>Figura 16: Concepción piramidal.....</i>	<i>178</i>
<i>Figura 17: Jerarquía inversa [traducido de Tuomi (1999)].....</i>	<i>179</i>
<i>Figura 18: Modelo dinámico</i>	<i>180</i>
<i>Figura 19: Dinámica conocimiento/comunicación/información</i>	<i>191</i>

<i>Figura 20: Información, conocimiento y comunicación</i>	197
<i>Figura 21: Diferencia entre comunicación y transferencia: la transferencia</i>	201
<i>Figura 22: Diferencia entre comunicación y transferencia: la comunicación</i>	202
<i>Figura 23: Elementos del proceso de comunicación en los que pueden surgir problemas</i>	208
<i>Figura 24: Problemas de comunicación en la fuente</i>	209
<i>Figura 25: Problemas de comunicación en el receptor</i>	210
<i>Figura 26: Subprocesos en el proceso de aprendizaje organizacional [traducido de Crossan, Lane y White (1999)]</i>	245
<i>Figura 27: Aprendizaje con el ciclo del conocimiento [traducido de Rowley (2001)]</i>	256
<i>Figura 28: Roles del trabajador con relación a la información y el conocimiento</i>	280
<i>Figura 29: Dinámica de aprendizaje</i>	283
<i>Figura 30: Modelos de relación disciplinaria con la información</i>	319
<i>Figura 31: Tareas relativas al conocimiento y tareas propias del profesional de la información</i>	419
<i>Figura 32: Vertientes en la Gestión del Conocimiento y sus tareas asociadas</i>	420
<i>Figura 33: Transformaciones: Conocimiento en información e información en conocimiento. [traducido de Orna (2007)]</i>	427
<i>Figura 34: El producto de información [traducido de Orna (2007)]</i>	428
<i>Figura 35: Funciones de un producto de información [traducido de Orna (2007)]</i>	429
<i>Figura 36: Fases en la determinación del conocimiento clave de una organización [traducido de Pérez Soltero, Amaya y Barceló (2013)]</i>	431

Figura 37: Roles del profesional de la información440

Figura 38: “Cómo afectan los estados emocionales al aprendizaje” (Jensen 2004)466

Índice de gráficos

Gráfico 1: Metáforas en Davenport y Prusak [traducido de Andriessen (2005)] 167

Gráfico 2: Metáforas en Nonaka y Takeuchi [traducido de Andriessen (2005)]..... 168

Gráfico 3: Relación entre el número de publicaciones sobre organizaciones que aprenden y sobre gestión del conocimiento (Swan, Newell y Robertson 2000a) 258

Gráfico 4: Porcentaje -por tipo de trabajo y año- de artículos publicados en JKM 340

Gráfico 5: Distribución geográfica de las Escuelas (LIS) que ofertan GC [adaptado de Roknuzzaman y Umemoto (2009b)] 346

Gráfico 6: Distribución por tipo de título ofertado [adaptado de Roknuzzaman y Umemoto (2009b)].. 346

Gráfico 7: Distribución temática de los cursos [adaptado de Roknuzzaman y Umemoto (2009b)]..... 348

Gráfico 8: Competencias futuras de los profesionales de la información. [traducido de CILIP (2010)]. 398

Gráfico 9: Ciclos de vida de las modas [traducido de Wasson (1978)]..... 458

Índice de tablas

Tabla 1: Ejes de interés de las escuelas [traducido de Earl (2001)] ----- 48

Tabla 2: Antecedentes de la gestión del conocimiento----- 49

Tabla 3: Hitos en la construcción de la gestión del conocimiento----- 50

Tabla 4: Hitos en la consolidación de la gestión del conocimiento -----	50
Tabla 5: Años de inicio de publicación de las revistas listadas por Serenko y Bontis (2009, 2013a) dedicadas a la gestión del conocimiento y que incluyen “gestión del conocimiento” en su cabecera -----	51
Tabla 6: Autores más citados [adaptado y traducido de Zhenzhong Ma, Kuo Hsun Yu y Yender Lee (2009)]-----	52
Tabla 7: Documentos más citados [adaptado y traducido de Zhenzhong Ma, Kuo Hsun Yu y Yender Lee (2009)]-----	52
Tabla 8: Fases y operaciones para la implantación de un programa de gestión del conocimiento (Pérez Montoro 2008)-----	75
Tabla 9: Procesos en gestión del conocimiento (Casas et al. 2009) -----	76
Tabla 10: Diferencia entre gestión de la información y gestión del conocimiento [traducido de Owen (1999)]-----	82
Tabla 11: Diferencia entre activos intangibles y activos tangibles [traducido de Nonaka y Teece (2001)]-----	92
Tabla 12: Diferencias entre información y conocimiento [traducido de Ahenkorah (2012)]-----	186
Tabla 13: Temática de las publicaciones [traducido de Swan, Newell y Robertson (2000a)]-----	259
Tabla 14: Frecuencia de aparición de artículos sobre AO en publicaciones recogidas en SSCI [traducido de Song, Cho e I-Pang (2014)]-----	260
Tabla 15: Artículos más citados en AO aparecidos en publicaciones recogidas en SSCI [traducido de Song, Cho e I-Pang (2014)]-----	261
Tabla 16: Términos empleados para la indización de trabajos aparecidos en LISTA [traducido de Onyanha y Ocholla (2009)]-----	262
Tabla 17: Procesos grupales para la creación de nuevo conocimiento-----	273

Tabla 18: <i>Aportación disciplinaria sobre gestión del conocimiento en las publicaciones [traducido de Ponzi y Koenig (2002)]</i> -----	293
Tabla 19: <i>Fusión/reubicación de los programas de CCI en los Estados Unidos [traducido de Hildreth y Koenig (2002)]</i> -----	295
Tabla 20: <i>Paradigmas en Ciencia de la Información</i> -----	303
Tabla 21: <i>Oferta formativa en GC inserta en escuelas/facultades o departamentos de CCI en Norteamérica</i> -----	361
Tabla 22: <i>Oferta formativa en GC inserta en escuelas/facultades o departamentos de CCI en Australia</i> -----	362
Tabla 23: <i>Oferta formativa en GC inserta en escuelas/facultades o departamentos de CCI en Reino Unido, Francia y Alemania</i> -----	362
Tabla 24: <i>Oferta formativa en GC inserta en escuelas/facultades o departamentos de CCI en España</i> -	363
Tabla 25: <i>Respuestas aparecidas en el trabajo de Baruchson-Arbib y Bronstein (2002) sobre la aceptación de la gestión del conocimiento</i> -----	364
Tabla 26: <i>Frecuencia de aparición de términos en la denominación de los másteres de CCI en España</i>	367
Tabla 27: <i>Debilidades y fortalezas del profesional de la información</i> -----	437
Tabla 28: <i>Temática de los artículos sobre gestión del conocimiento 1993-1998 [adaptado de Scarbrough y Swan (2001)]</i> -----	451
Tabla 29: <i>Evolución de los artículos sobre gestión del conocimiento [adaptado de Hislop (2010)]</i> -----	460

Listado de siglas

BIB	.....	Biblioteconomía
ByD	.....	Biblioteconomía y Documentación
CCI	.....	Ciencia de la Información
CI	.....	Capital Intelectual
DOC	.....	Documentación

GC	.....	Gestión del Conocimiento
GI	.....	Gestión de la Información
IS	.....	Information Science
IyD	.....	Información y Documentación
RPN	.....	Reingeniería de procesos de negocio
T/C	.....	Transferencia/compartición Tecnologías de la información y las
TIC's	.....	comunicaciones

CAPÍTULO 1

Introducción

La idea de gestionar el conocimiento aparece en la década de los noventa del pasado siglo. Tanto se puede considerar como una evolución de la previa Gestión de la Información (en adelante GI), como una reacción a la situación que enfrentan los trabajadores con la implantación de las tecnologías de la información y las comunicaciones (en adelante TIC's) y los despidos masivos que produjeron las reingenierías de negocio.

Las empresas desde mediados del siglo XX habían sido progresivamente conscientes del valor que la información aportaba a sus tareas: desde las relacionadas con los propios procesos productivos hasta el soporte para la toma de decisiones. La expansión de las TIC's, y su rápida evolución, soportan como herramienta imprescindible la utilización intensiva de la información.

No obstante ciertos teóricos perciben debilidades en el rendimiento esperado de tales tecnologías. Sus planteamientos, de una u otra manera, ponían de relieve la incapacidad de las tecnologías por sí solas para proporcionar una ventaja competitiva duradera para las organizaciones: tal ventaja se obtendría de una manera estable gracias al aporte de conocimiento/experiencia de los trabajadores a la organización para la que trabajan

De la adecuada gestión de tales conocimientos dependería, consecuentemente, la prosperidad de esta organización, ya que el conocimiento de los trabajadores que la conforman es difícilmente imitable por otras organizaciones.

Paralelamente, en ese principio de la década de los noventa del pasado siglo, nos encontramos con la implementación en la práctica cotidiana de las organizaciones de la reingeniería de procesos de negocios (en adelante RPN).

La RPN era definida por Hammer (1990) como <<una ruptura con las asunciones fundamentales y con las normas obsoletas>>¹ cuya finalidad era <<usar el poder de la moderna tecnología de la información para llevar a cabo un rediseño radical de los procesos de negocio para alcanzar mejoras drásticas en su rendimiento>>, esta definición de la finalidad de la RPN está ampliamente difundida y se encuentra en la obra de Hammer y Champy (1993). Esta filosofía planteó múltiples problemas, muchos gerentes se quedaron en la parte <<más fácil del proceso: reducir costes y cortar cabezas>> (Evans 1994), convirtiéndose en una <<justificación intelectual trivial>> (The Economist 2009) -y una base filosófica- para el downsizing, es decir, para reducciones permanentes de la fuerza de trabajo como manera de preservar o mejorar la capacidad competitiva. Estas reducciones han generado un sinnúmero de problemas, no solo –evidentemente- en los trabajadores despedidos, sino también en los que permanecían en la empresa².

Thomas Davenport (1995) (que es tanto uno de los padres intelectuales de la RPN como de la gestión del conocimiento – en adelante GC-) recordaba que la expresión “despidos masivos” no figuraba en la terminología inicial de la RPN, sin embargo la asociación RPN-reestructuraciones-despidos es sólida <<la reingeniería trata a las personas en las empresas como si fueran, tan solo, bits y bytes, elementos intercambiables que pueden ser “reingenierizados”...pero nadie quiere ser “reingenierizado”>> (Thomas Davenport 1995). La percepción de cosificación del trabajador, el desprecio de su valor, serían ideas sugerentes para Thomas Davenport, pues, como se verá, la concepción de la importancia del trabajador se encontraba en el centro de la GC.

Si entendemos que el eje de la GC es el trabajador, asumimos que: (en teoría) hablar de GC supone poner al ser humano en el foco del interés económico de una organización ya que:

¹ Se va a utilizar este tipo de entrecomillado (<< >>) cuando el texto sea una traducción en la que se ha mantenido la mayor literalidad posible. Reservamos las comillas tradicionales (“ ”) para las citas literales (por tanto citas del castellano)

² En los capítulos 9 y 14 se tratará más en profundidad el downsizing

- Una organización está compuesta por individuos y estos individuos son portadores no solo de conocimiento, sino también de emociones, preferencias, motivaciones...que condicionan su relación con el resto de individuos.
- Las organizaciones se estructuran, para llevar adelante sus tareas, en grupos y estos grupos poseen sus propias dinámicas y relaciones.
- Es preciso que el conocimiento fluya entre los distintos miembros de un grupo de trabajo, en particular, y de la organización, en general.

Estas premisas nos permiten afirmar que el trabajador es actor y fuente en los procesos de transmisión del conocimiento y que este proceso no es más que un proceso de intercambio (o cesión) de conocimiento (o, más bien, como veremos, de información).

Ya que en la GC, la puesta en común está en el corazón del concepto –pues se trata de cómo se comparte el conocimiento y no de su posesión o de su atesoramiento (Milne 2001b)- desde esta perspectiva, y aunque tan solo se tuviera en cuenta este aspecto, sería perfectamente asumible por la Ciencia de la Información³ (en adelante CCI). Sin embargo la GC ni surge, ni parece ser abrazada por la CCI. Esto no es una impresión, sino una realidad señalada por múltiples autores como se verá en el desarrollo del trabajo.

Cuando aparece la GC la CCI, al margen de circunstancias internas propias del grado de desarrollo y del entendimiento de la propia disciplina, se enfrentaba a varios retos:

³ Son múltiples las denominaciones que recibe el área disciplinar. Para evitar confusiones, hemos optado por:

→El genérico Ciencia de la Información para referirnos de forma global a la disciplina y sus distintas especialidades

→Información y Documentación para mencionar el grado español

→ Biblioteconomía y Documentación cuando los trabajos así la citan, este es el mismo caso de las denominaciones anglosajonas en las que se ha respetado la empleada por el autor (Library and Information Science, Information Science, Library...)

- en un ámbito global, la implantación de las TIC's y el advenimiento de Internet, que cambian de forma radical la manera de trabajar y de concebir el propio trabajo del profesional de la información.
- en el ámbito europeo, se afrontaban cambios curriculares con el objetivo de unificar formaciones en el espacio común europeo. En el año 2001 tuvo lugar la Reunión de Praga en la cual, tomando en consideración lo expresado por la Convención de Instituciones Europeas de Educación Superior (Salamanca) y las recomendaciones de la Convención de Estudiantes Europeos (Goteborg), los ministros se reafirmaban en los principios expuestos en la Declaración de Bolonia (1998) y confirmaban el horizonte del 2010 como fecha clave para su total aplicación.

Consecuentemente la disciplina había de realizar un esfuerzo de ajuste y, tanto ella como la profesión, un esfuerzo tendente a facilitar la asimilación de las tecnologías y su normalización en la rutina académica y laboral.

Pero, a la vez, como resultado de las nuevas circunstancias económicas y sociales, la necesidad de atraer nuevos perfiles de titulados expandiendo competencias se iba convirtiendo en una preocupación para las instituciones académicas (de hecho Ortiz-Repiso⁴, Calzada-Prado y Aportela-Rodríguez (2013) señalan tanto “la caída en la demanda observada en las antiguas titulaciones”, como “la necesidad de dar respuesta a las nuevas condiciones del mercado laboral” como problemas que trataron de ser resueltos con el diseño del nuevo grado en Información y Documentación -a partir de ahora IyD-).

Por tanto era sorprendente la reticencia a adoptar y liderar un área nueva que, a priori, parecía pujante y podría haber permitido la incorporación de perfiles de estudiantes distintos de los tradicionales.

⁴ Queremos agradecer a Virginia Ortiz-Repiso su amabilidad al habernos permitido acceder a su trabajo antes de que este fuera publicado

La necesidad de ampliar el rango de estudiantes que puedan estar interesados por la disciplina sería un reto a tener muy en cuenta pues los datos aportados por López-Cozar y Moneda-Corrochano (2010) reflejan un progresivo decremento del número de estudiantes matriculados tanto en la diplomatura como en la licenciatura, esta tendencia se confirma con los datos aportados por Ortiz-Repiso, Calzada-Prado y Aportela-Rodríguez (2013).

Esta es la coyuntura que ha determinado que CCI se convierta en el otro objeto de estudio de la tesis: la CCI desde la perspectiva de su relación, supuesta o real, con la GC.

1.1.- Justificación de la selección del objeto de la investigación

El interés por la GC es una consecuencia de mis propios intereses profesionales. El haber desarrollado mi trabajo cerca del entorno empresarial (en el Departamento de Documentación de una empresa de publicidad, en la década de los ochenta del pasado siglo, primero y como free-lance después) me proporcionó una visión clara de la relevancia de la información para las empresas.

Al retomar mi formación (ya en el inicio de este nuevo siglo) conceptos como “sociedad de la información” o “sociedad del conocimiento” eran, ya, términos familiares.

La idea de “Sociedad del Conocimiento” se iba imponiendo progresivamente a la “Sociedad de la Información” y la alusión a la “Sociedad del Conocimiento” era constante, tanto desde el ámbito organizacional (como se verá más adelante en el desarrollo del trabajo) como desde organismos e instituciones públicas.

Desde el surgimiento del concepto, la idea de una sociedad del conocimiento aparece indisolublemente unida a la explotación económica de ese conocimiento. El conocimiento parecía estar destinado a ser el elemento clave de unas sociedades hipercompetitivas: “se suponía que el capital era el recurso más importante y escaso de la empresa y que el papel de los

trabajadores consistía simplemente en aprovechar la inversión realizada por la empresa en equipos y maquinaria [...] A cambio de su lealtad y el sacrificio de su autonomía, los empleados recibían salarios y seguridad en el empleo [...] En un ambiente postindustrial a la mayoría de las empresas ya no les sirve la antigua doctrina directiva ni su contrato laboral implícito. En la emergente Era de la Información, el recurso escaso fundamental es el conocimiento [...] En un entorno mundial, competitivo y que cambia rápidamente, la capacidad de aprovechar el conocimiento es la que proporciona a las empresas su ventaja competitiva” (Bartlett y Ghoshal 1997).

Es precisamente por esta concepción economicista por lo que el estudio se ha centrado en las organizaciones y, más concretamente, en un tipo específico de organización: las organizaciones con ánimo de lucro (empresas).

Las circunstancias laborales y los objetivos de otras organizaciones –como, por ejemplo, las que conforman el Sector Público- implican una orientación distinta. Aunque necesiten innovar para afrontar los retos de un contexto dinámico, eludiendo problemas burocráticos en favor de una mayor eficacia y eficiencia, estos tipos de organizaciones persiguen distintos objetivos y afrontan unas distintas relaciones empleador/empleado y empleado/empleado. Como apuntaba Alós-Moner (2007): “[...] si un proyecto para compartir el conocimiento se afianza, su impacto es tangible en la cuenta de resultados. Mientras éste es un aspecto vital para las empresas, no lo es de la misma manera para el sector público, aunque esto contraste con que el sector público se basa en servicios y éstos en el conocimiento de las personas que los realizan. Pero en el sector público sencillamente no existe la cuenta de resultados contable, sino que su éxito se mide por consecución de objetivos, eficiencia y satisfacción de los ciudadanos. Todos ellos son parámetros mucho más difíciles de cuantificar que la cuenta de resultados”.

El entendimiento de que la única manera viable de aportar lo que un trabajador sabe a una organización es en forma de información -esté registrada o no- accesible para los demás y que la relevancia de este conocimiento estriba en su adecuada difusión y utilización suponía la percepción de la idoneidad de la CCI, y de los profesionales que en ella se forman, para

ocuparse de la GC. Esta consideración me llevó a realizar los primeros trabajos de investigación (en el marco de los cursos de doctorado) como una manera de acercamiento a este tema desde una perspectiva académica.

Las primeras aproximaciones teóricas a la GC parecían confirmar esta percepción inicial. También apareció, como una realidad constatable, el alejamiento de la CCI tanto de la gestación, como del crecimiento de la GC.

No obstante la idea de reclamar para la CCI la capacidad de desarrollar la GC fue tomando cuerpo. Esta idea planteaba dos retos iniciales:

- ➔ Verificar teóricamente si la GC se solapaba con la CCI
- ➔ Examinar porqué la relación entre GC y CCI había sido fallida

Estos dos retos determinaron los objetivos de la investigación.

1.2.-Objetivos

El objetivo general de la tesis es identificar las relaciones existentes entre la GC y CCI y su grado y modo de inserción en la misma. Para lograrlo, es preciso cubrir una serie de objetivos complementarios:

- ➔ Evaluar si, ciertamente, la relación percibida entre GC y CCI es real. Para ello es preciso:
- ➔ Determinar con claridad qué es la GC fijando unos criterios teóricos básicos.
- ➔ Estimar si la GC tiene cabida en la CCI.
- ➔ Si tal relación teórica existe, evaluar el grado de integración de la GC como materia en los currículos de CCI
- ➔ Evidenciar las peculiaridades de la CCI (y de sus profesionales) que puedan explicar el porqué del desinterés hacia la GC.

Consideramos, por tanto, que la investigación debe responder a las siguientes preguntas:

- ➔ ¿Existe realmente un solapamiento entre la GC y la CCI?
- ➔ ¿Cuál es la extensión, límites, conceptos y componentes de la GC desde la perspectiva de la CCI?
- ➔ ¿Cuáles son los argumentos históricos que pueden explicar el alejamiento de la CCI y la GC?
- ➔ ¿En qué situación se encuentra la GC como materia dentro de formación ofertada en CCI?
- ➔ ¿Cuál es la percepción que mantiene la CCI sobre la GC y sobre su capacidad para ocuparse de ella?
- ➔ La CCI como disciplina y sus profesionales en la aplicación práctica ¿están capacitados para investigar y absorber las funciones derivadas de la GC?

1.3.- Metodología

La GC es un área sujeta a diferentes perspectivas en función de la disciplina desde la que se aborda. Por tanto las definiciones podrían variar (y de hecho varían) según sean tratadas por la Ingeniería Informática, la Gestión o la CCI. La adscripción disciplinar determina qué se acepta como válido, qué temas se asumen como propios y qué será rechazado o difícilmente aceptado. Nuestra aproximación a la GC es una aproximación relacionada con las Ciencias Sociales y Humanas más que con las propuestas por la(s) Ingeniería(s).

El estudio de la mente humana y de sus constructos requiere un método independiente supuesto que lo que se persigue no es la predicción de la conducta humana o su control, sino su entendimiento y, más específicamente en el caso de las Ciencias Sociales, aquello que se pretende es la obtención de un conocimiento organizado acerca de la realidad social (Schutz 1962a).

Además no podemos obviar que el acto de conocer supone la existencia de aquel que conoce, en este caso del propio investigador: no se puede concebir un conocimiento (como veremos) independiente del conocedor, cuando tal posibilidad se plantea nos remite a la separación cuerpo/mente, ciencia/espíritu, racional/emocional clásica de la visión científica occidental. Esta visión (más ligada al universo de las ciencias de lo tangible) comienza a ser cuestionada desde el periodo final del siglo XIX y principios del XX (sobre todo por historiadores y sociólogos alemanes, por ejemplo Dilthey o Weber) buscando nuevas formas de entender las acciones humanas.

El investigador, frente al hecho a investigar, no mantiene una posición neutra, pues es portador de una formación previa y de una escala de valores que implican una diferencia en cuanto a su posicionamiento; aporta visiones y llega a conclusiones que implican sutiles matices con respecto a las que pueden ser aportadas por otro investigador.

La individualidad es un aspecto clave para el entendimiento de los procesos de investigación y teorización. Sin embargo, uno mismo no existe aisladamente, opera en el contexto de culturas y subculturas dentro de una sociedad (Glazier y Grover 2002). De este modo, lo que un determinado investigador incorpora en su trabajo no es sólo un método concreto, sino una visión general derivada de la propia formación y práctica profesional y, además, una visión personal determinada por las propias capacidades, aptitudes y actitudes: una investigación refleja una percepción de la realidad, una organización de los conocimientos preexistentes que responde a la estructura social, personal y cognitiva de quien afronta tal tarea.

Tomando en consideración estos planteamientos podemos decir que este trabajo queda comprendido dentro del paradigma interpretativo.

Es una investigación teórica y documental, en la que se han realizado dos tipos de lecturas:

- Una lectura exploratoria cuya finalidad fue seleccionar los trabajos que eran pertinentes para los objetivos y el tipo de tarea emprendida
- Y una lectura analítica y crítica de la bibliografía seleccionada

Para poder cumplir los objetivos planteados el trabajo se plantea en varias fases con diferentes estrategias:

1. Para el establecimiento de los mínimos teóricos de la GC se buscan los teóricos fundacionales y los teóricos más influyentes y se revisan los programas académicos de CCI que ofertaban GC. Esta es una tarea básica ya que sin un posicionamiento sobre la propia GC y sin una concreción en conceptos, relaciones y elementos no es posible realizar comparación alguna. Esta fase resultó compleja, pues la expansión y fortuna del rubro GC no encuentra correlación con la aportación teórica (ni tan siquiera en sus orígenes) y, aunque se hable de conocimiento, no es frecuente encontrar referencias a los rasgos que lo diferencian de la información, a los elementos relevantes que lo integran (y requieren atención) o al establecimiento de un centro de interés (centro de interés que acabó recayendo, de nuevo, en la tecnología más que en las personas).
2. Para evaluar el grado de solapamiento entre GC y CCI se examinan los planteamientos de ambas para poder establecer una comparación. La revisión de elementos esenciales se hace tanto sobre los aspectos teórico/docentes como desde el punto de vista de la práctica profesional.
3. Para verificar el grado de incorporación de la GC en la oferta docente formativa en CCI se lleva adelante un trabajo teórico apoyado en estudios de terceros y en dos revisiones de los programas que aparecían en internet, una del año 2003 y otra del año 2013.
4. Para evidenciar las peculiaridades que pueden explicar el alejamiento entre CCI y GC se han buscado estudios sobre competencias, imagen o debilidades (percibidas o reales) del profesional de la información o de la CCI. Entender la razón por la cual la CCI no ha ocupado un papel preponderante ni en la “Sociedad de la Información” ni en la posterior “Sociedad del Conocimiento”, dificultando su liderazgo y autoridad en temas que –al menos a priori- son de su competencia, es determinante para evaluar si se deben a alejamientos disciplinares reales o a otras circunstancias.

Por este carácter documental la construcción de una bibliografía adecuada era el elemento clave de la investigación.

1.4.- Fuentes de Información

El inicio de la investigación estuvo determinado por dos hechos clave:

- La falta de manuales de referencia que sirvieran como punto de partida y
- la enorme cantidad de referencias que devolvían las búsquedas bibliográficas⁵. Supuesto que este es un trabajo teórico y documental y para responder a la finalidad planteada: delimitar y discriminar conceptos, evaluar solapamientos y establecer correspondencias entre competencias, capacidades y perfiles profesionales, era necesario revisar la bibliografía con una perspectiva histórica: la manera como los primeros teóricos describieron la GC -y los autores a los que se remontaban-.

El elemento esencial para la presente investigación era, pues, la construcción de una bibliografía básica: esta tarea se comenzó en el trabajo presentado como parte del programa de doctorado (bajo la dirección de Pilar Azcárate en 2004) y continuó en la tesina (presentada en 2005 bajo la dirección de Rosa San Segundo). El procedimiento para la generación de esta bibliografía fue:

- La consulta en Internet de los programas de GC ofertados - bien como complemento formativo, bien como especialización- por las facultades de CCI (por ejemplo, la Universitat Oberta de Catalunya, la Universidad de Denver, la Dominican University, la Universidad de Hawai, la Universidad de Tejas) supuesto que indicaban cómo es abordada la GC desde el área de conocimiento específica de la CCI. El listado de centros

⁵ Por ejemplo, en una búsqueda tentativa lanzada en OCLC sobre “knowledge management” en abril de 2004 se obtuvieron más de tres mil documentos

y departamentos de CCI se obtuvo de la página web que, entonces, mantenía el profesor Thomas Wilson⁶. Esta labor era crucial, también, para identificar teóricos relevantes.

- El examen de las actas de los congresos sobre GC, pues, si bien el número de ponencias o comunicaciones no era muy elevado con respecto al total de documentos utilizados, tanto lo específico de sus temáticas como las bibliografías que aportaban eran indicativas del momento en el que se encontraba el área de investigación a la que estaban dedicados.

Para verificar la pertinencia de los trabajos que se habían de seleccionar era preciso consultar los resúmenes, sumarios e índices de publicaciones periódicas, monografías o conferencias. Para ello, al margen de los sumarios en papel, se emplearon las siguientes **fuentes** en internet:

- La Maison des Sciences de l'Homme⁷, fundación francesa concebida para ser un centro de investigación avanzada en Humanidades y Ciencias Sociales en la que se pudieron consultar sumarios de revistas.
- Academic Conferences International⁸, radicada en el Reino Unido y dedicada a la organización de conferencias, editora de las ponencias y de varias revistas electrónicas, entre ellas Electronic Journal of Knowledge Management.
- FindArticles⁹, que ofertaba, de manera gratuita, artículos de más de 900 publicaciones de tipo y temática diversa.
- Fundación Iberoamericana del Conocimiento¹⁰, organización sin ánimo de lucro constituida en Barcelona en el año 2002 con la idea de formar una Comunidad de

⁶ La página estaba disponible en el 2005 en: <http://informationr.net/wl/index.html>

⁷ Disponible en el 2005 en: <http://www.msh-reseau.prd.fr/RevuesSom/>

⁸ Disponible en: <http://www.academic-conferences.org/index.htm>

⁹ Disponible en el 2005 en: <http://www.findarticles.com/>

¹⁰ Disponible en: <http://www.gestiondelconocimiento.com/asociacion.htm>

personas de habla hispana interesadas en la GC y el Capital Intelectual. Documents in Information Science¹¹, base de datos mantenida por voluntarios, permitía encontrar y, en algunos casos, descargar artículos y documentación.

En muchos casos a través de Internet se logró no solo la consulta, sino también la descarga o visualización completa del documento, necesarias para la lectura exploratoria.

1.5.- Estructura del Trabajo

Además de contar con un capítulo introductorio en el que se explica diseño y metodología de la investigación, el trabajo se ha articulado en cinco partes. En cada una de ellas se ha incluido una conclusión parcial.

- ➔ Una primera parte que aborda los conceptos básicos en GC: Cómo se define en función de las distintas perspectivas, qué factores propiciaron su aparición y cuáles son las diferentes tendencias en lo que se refiere a su entendimiento y aplicación (esencialmente estas son: la económica, la tecnológica y la informacional) y cuáles son las objeciones que se pueden plantear a cada una de las tendencias. En este bloque se busca conceptualizar y definir qué es GC.
- ➔ Una segunda parte dedicada a discriminar entre los diferentes elementos que conforman la GC y las relaciones entre ellos. Desde nuestra óptica estos serían: el conocimiento organizacional, la información, el acto de compartir lo que sabe, el aprendizaje organizacional y el sistema humano de la empresa. El objetivo de esta parte es diferenciar conceptos que, si bien están íntimamente relacionados, no son equivalentes y establecer cómo se interrelacionan.
- ➔ Una tercera parte que centra la atención en la CCI. Se examinan:

¹¹ Disponible en el 2005 en: <http://dois.mimas.ac.uk/>

- ➔ Las relaciones académicas entre la GC y la CCI: posibles coincidencias de intereses, objeto de estudio y perspectivas.
- ➔ Las razones que podrían justificar por qué la GC no se impulsó desde la CCI.
- ➔ La GC como materia académica: si efectivamente lo es, cuáles serían sus teóricos, corrientes disciplinarias y contenido curricular.
- ➔ En la parte cuarta se confrontan las tareas de los profesionales de la GC y las tareas de los profesionales de la información para evidenciar los solapamientos.
- ➔ Por último se sugieren roles concretos a desempeñar por los profesionales de la información en la GC.
- ➔ La parte quinta (y última) incluye un único capítulo. Este capítulo propone una mirada crítica a la GC: cuáles son sus debilidades, inconsistencias y paradojas.

Para finalizar se exponen las conclusiones.

PARTE I.-

LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO: NOCIONES BÁSICAS

En esta primera parte se explica a qué nos referimos concretamente cuando hablamos de gestión del conocimiento; por qué surge este movimiento en un momento preciso y concreto y cuáles son las distintas aproximaciones al concepto en función de las diversas áreas de conocimiento o actividad.

CAPITULO 2

La Gestión del Conocimiento: Definiciones y conceptos

Este capítulo busca determinar:

- ➔ Si existe un consenso respecto a lo que es gestión del conocimiento y, consecuentemente, si hay una definición acordada.
- ➔ Cómo se entienden las tareas que se desarrollan bajo esta denominación.
- ➔ Si, inicialmente, hay diferencia con la gestión de la información.

Si aceptamos que nos encontramos en una “era del conocimiento”, supuesto que:

- En una empresa idealmente “[...] los inversores invierten su capital financiero y los empleados invierten su capital humano” (Ortega 2001).
- El conocimiento se ha convertido en un factor clave de producción.
- La característica básica de una empresa del conocimiento es << la habilidad para reconocer, medir y distribuir conocimiento valioso en la compañía>> (Huseman y Goodman 1999).

Entonces, siguiendo a Ortega (2001), podríamos afirmar que “las organizaciones con más éxito deberían desarrollar políticas para gestionar de forma conjunta y eficiente todos sus activos –el capital financiero invertido por los accionistas y el capital humano invertido por los empleados–”.

Es decir, junto con las funciones de gestión tradicionales deberían aparecer nuevos perfiles dedicados a gestionar lo más valioso que puede aportar un trabajador a su compañía: su conocimiento.

Ahora bien, nos seguimos enfrentando a concepciones clásicas sobre la visión de las empresas y el papel de los trabajadores, que suponen un reto conceptual para gestionar el conocimiento (suponiendo que debiera o pudiera hacerse).

Se gestiona un activo nuevo, y de características propias diferenciadas, con la misma visión, las mismas herramientas y la misma actitud que en el caso de la gestión de los activos clásicos de las empresas.

La gestión de estos nuevos activos comprende, según Streatfield (1999), diferentes percepciones:

- El concepto de conocimiento entendido como un constructo individual o social. Entendemos que esta visión supone un serio problema si aceptamos que lo que la organización se propone, realmente, es manejar lo que está en la cabeza de las personas.
- El entorno organizacional en el que la gente es motivada para aprender y compartir su conocimiento.
- Los aspectos del “conocimiento” o “inteligencia” organizacional (en un sentido político o militar) que son susceptibles de ser planificados y desarrollados por la organización.

Metaxiotis, Ergazakis y Psarras (2005) opinan que, desde una perspectiva histórica, se pueden distinguir tres fases en el desarrollo de la GC:

- La primera generación (1990-1995). Durante esta generación muchas iniciativas se centraron en definir la GC, investigar sus beneficios potenciales para los negocios y diseñar proyectos específicos de GC.
- La segunda generación emerge en torno a 1996 con diversas empresas estableciendo nuevos puestos para especialistas en GC. El interés se centra en las filosofías de negocio, sistemas, operaciones, prácticas y tecnologías.
- La tercera generación comenzaba a apuntar en el momento de elaboración del artículo (año 2005), esta tercera generación que estaba, recordemos, en sus inicios, parecía enfatizar el nexo entre conocimiento y acción.

Por su parte, Koenig (2005) describe cuatro estadios evolutivos en la GC:

- Una primera etapa, centrada en las tecnologías de la información y cuyo tema central es el capital intelectual: se toma conciencia del valor del conocimiento y, al mismo tiempo, de la importancia de que este conocimiento sea difundido en la organización. Por ello, se potencia el rol de estas tecnologías como transmisoras, con un papel preponderante de las intranets
- En la segunda etapa se añade el reconocimiento de la importancia de los factores humanos y culturales. Surgen tres conceptos relevantes: la “organización que aprende” acuñado por Peter Senge, el “conocimiento tácito” de Nonaka y las “comunidades de práctica”, todos ellos relacionados con la creación, puesta en común y comunicación del conocimiento.
- La tercera etapa supone la conciencia de la importancia de los contenidos y, en particular, de su recuperación. Por lo tanto, se da importancia a los criterios de ordenación y a la descripción, y estructura, de tales contenidos, siendo los conceptos esenciales de esta etapa “taxonomía” y “gestión de contenidos”.
- Aún habría una cuarta etapa en la que se enfatiza la importancia de la información y el conocimiento externos a la organización. Simultáneamente, en esta etapa, surge la importancia de situar la información y el conocimiento en su contexto.

Earl (2001) aisló siete “escuelas” en GC (fig.1), tres “tecnocráticas”, una “económica” y tres “conductuales”. En función de estas escuelas, Earl discriminaba distintos tipos de ejes de interés sobre los que se articulan sus prácticas y filosofías esta idea se puede ver representada gráficamente en la tabla 1.

En líneas generales (como veremos en el capítulo 4) las “escuelas” tecnocrática y económica no solo están totalmente aceptadas –bajo una u otra denominación-, sino que encontramos un acuerdo sobre sus orientaciones. Menos clara aparece la escuela conductual que, mezcla una orientación centrada en el individuo, una orientación informacional y una orientación puramente empresarial.

- La escuela tecnocrática se centra, especialmente, en las tareas de codificar, organizar y distribuir.
- La económica en la búsqueda de la maximizar los beneficios derivados del conocimiento y
- La escuela conductual ofrece una aproximación más dinámica, es, probablemente la que está más cerca de la idea de Nonaka.

Al margen de la evolución que haya podido seguir en su desarrollo la GC, o de las escuelas que se hayan podido desarrollar, en lo que se refiere a sus inicios, Swan, Newell y Robertson (2000a) y Anklam (2002), perciben la GC como una reacción a los problemas derivados de la masiva aplicación de la reingeniería. La vinculación GC/reacción a la RPN es observable, también, en Thomas Davenport (considerado uno de los padres intelectuales de la GC y, previamente, de la RPN junto con Hammer y Champy): en el caso de la RPN, la extensión y utilización masiva de las tecnologías de la información produjo una supresión importante de puestos de trabajo; en la GC, se parte de la premisa de la importancia del conocimiento atesorado por los trabajadores (Kuhlen 2004) y se cuenta con la colaboración imprescindible de estas tecnologías (que permiten la creación de redes y la comunicación e intercambio de la información).

Sistemas: <<la idea fundamental es capturar el conocimiento de los especialistas en bases de conocimientos que puedan ser accesibles para otros especialistas o personas cualificadas>>

Cartográfica: << interesada en el mapeo del conocimiento organizacional. Su objetivo es registrar y divulgar quién sabe qué construyendo directorios de conocimiento, asegurando que la gente que sabe en la organización sea accesible para los demás para poder consultarles, recibir su consejo...>>

Ingeniería: <<se basa en dos principios

--Primero: la ejecución de los procesos de negocio puede mejorar proveyendo al trabajador de los conocimientos necesarios para su tarea

--Segundo: la gestión de procesos es más intensiva en conocimiento que los procesos de negocio

Por tanto, la provisión, no solo de información, sino también de conocimiento contextual y buenas prácticas resultaría beneficiosa

Tecnocrática

Comercial: <<centrada en la explotación y protección del conocimiento de la empresa

Económica

Organizacional: <<describe el uso de estructuras organizacionales para compartir o generar un fondo común de conocimiento. El arquetipo de este tipo de estructuras se denomina, frecuentemente, comunidad de conocimiento>>

Espacial: <<articulada en torno a la idea de que la mayoría de las personas en una organización prefieren la conversación a los documentos o la tecnología. Consecuentemente, es necesario dotar a las organizaciones de espacios físicos para facilitar los intercambios de conocimiento, lo que, en ocasiones, se conoce como "cafés de conocimiento">>

Conductual

Estratégica: <<ve la gestión del conocimiento como una dimensión de la estrategia competitiva; de hecho puede ser vista como la esencia de la estrategia de una empresa>>

Figura 1: Escuelas en Gestión del Conocimiento

ESCUELAS	FOCO	OBJETIVO	FILOSOFÍA	
Sistemas	Tecnología	Bases de conocimiento	Codificación	Tecnocrática
Cartográfica	Mapeo	Directorios de conocimiento	Conectividad	
Ingeniería	Procesos	Flujos de conocimiento	Capacidad	Económica
Comercial	Ingresos	Activos de conocimiento	Comercialización	
Organizacional	Redes	Acervo de conocimiento	Colaboración	Conductual
Espacial	Espacios	Intercambio de conocimiento	Contacto	
Estratégica	Mentalidades	Capacidades de conocimiento	Conciencia	

Tabla 1: Ejes de interés de las escuelas [traducido de Earl (2001)]

Aunque la RPN pueda ser considerado por algunos teóricos el germen filosófico de la GC y aceptando que se consolida en la segunda mitad de los años noventa del pasado siglo, lo cierto es que se pueden encontrar trabajos previos que dejaban patente la importancia de aprovechar el conocimiento atesorado por o derivado de los procesos laborales (tabla 2). Como recuerdan Thomas Davenport y Prusak (2001)¹²: “aun antes de los días de <las competencias básicas> y <las organizaciones inteligentes>...los buenos administradores valoraban la experiencia y el <know-how> de los empleados, es decir, su conocimiento”.

En los primeros años de la década de 1990 se comienzan a sentar las bases de la GC (tabla 3). Adquieren relevancia temas relacionados con el aprendizaje organizacional, los activos

¹² La fecha de publicación de la obra en inglés es 1998

intangibles y, lo que resulta más relevante para el ámbito económico, los intentos para incluir estos activos intangibles en los balances de las empresas, como forma de evidenciar su impacto positivo en la cuenta de resultados

Sobre la segunda mitad de los años noventa del pasado siglo la GC se asienta como una filosofía organizacional aceptándose su capacidad de generar valor económico.

Como se puede apreciar en la tabla 4 aparece ya una revista evaluada dedicada al tema y que ostenta en su nombre la denominación “gestión del conocimiento”.

FECHA	AUTOR(ES)	EVENTO/OBRA
1945	F. Hayek	Destacó el valor económico del conocimiento
1958	F. Machlup	Revista Económica del Sistema de Patentes
1959	P. Drucker	Acuña el término "trabajador del conocimiento" en su obra <i>Landmarks of tomorrow. A report on the new "post-modern" world</i>
1986	Sveiby y Risling	Publican <i>KunsKapsföretaget</i> (The know-how company)
1987	Amidon y Dimancescu	Presentan <i>Managing the knowledge asset into the 21st century: Focus on Research Consortia</i> , como resultado de una conferencia celebrada en el mes de abril de 1987 en la "Purdue University" (Indiana)
1989	Konradgroup	Generan y presentan <i>The invisible balance sheet: Key indicators for accounting, control, and valuation of know-how companies</i>

Tabla 2: Antecedentes de la gestión del conocimiento

FECHA	AUTOR(ES)	EVENTO/OBRA
1990	Sveiby	Publica <i>Kunskapsledning</i> ("gestión del conocimiento", en sueco, sin traducir)
1991	Stewart	Escribe para la revista <i>Fortune</i> "Brainpower"
1991	Brown y Duguid	Publican en <i>Organization Science</i> "Organizational learning and communities of practice: Toward a unified view of working, learning and innovation"
1991	Edvinsson	Primer director de activos intangibles (llevó a cabo esta tarea para la empresa, entonces sueca, Skandia)
1992	Kaplan y Norton	Publican en <i>HBR</i> "Balanced scorecard"
1993	Prusak et al.	Primera conferencia dedicada específicamente a la Gestión del Conocimiento (Boston)

Tabla 3: Hitos en la construcción de la gestión del conocimiento

	AUTOR(ES)	EVENTO/OBRA
1994	Nonaka	Publica en <i>Organization Science</i> "A dynamic theory of organizational knowledge creation"
1995	Skandia	Presenta (como anexo a su informe anual del año 1994) <i>Visualizing intellectual capital in Skandia</i>
1995	Nonaka y Takeuchi	Publican <i>The knowledge creating company</i>
1995	Davenport	Publica en <i>Business Review</i> "Some principles of knowledge management"
1997		Aparece el primer número del <i>Journal of Knowledge Management</i>
1998	Davenport y Prusak	Publican <i>Working knowledge</i>
1998	HBR	Edita un monográfico sobre gestión del conocimiento

Tabla 4: Hitos en la consolidación de la gestión del conocimiento

Después del año 2000, continúan apareciendo publicaciones que, dedicadas a la GC, ostentan este término en su cabecera. Las publicaciones a las que nos referimos se han tomado del ranking elaborado por Serenko y Bontis (2009, 2013a) y, como se puede observar en la tabla 5, la fecha de aparición se concentra fundamentalmente en torno a la mitad de la primera década de este siglo:

Publicación	Año aparición	
Journal of Knowledge management Practice	1999	
Journal of Information & Knowledge Management	2002	
Electronic Journal of Knowledge Management, EJKM	2003	
Knowledge Management Research & Practice	2003	
VINE: The Journal of Information & Knowledge Management Systems	2003	Este es el año en el que se añadió al título original "Journal of Information & Knowledge Management Systems"
The UIP Journal of Knowledge Management	2003	
actKM Online Journal of Knowledge Management	2004	Último número publicado 2009
International Journal of Knowledge Management	2005	
Knowledge Management for Development	2005	
Journal of Universal Knowledge Management	2005	Último número 2006
International Journal of Knowledge Management Studies	2006	Último número publicado 2012
Knowledge Management & E-Learning	2009	

Tabla 5: Años de inicio de publicación de las revistas listadas por Serenko y Bontis (2009, 2013a) dedicadas a la gestión del conocimiento y que incluyen "gestión del conocimiento" en su cabecera

En lo que respecta a autores u obras que puedan ser consideradas referenciales, las argumentaciones teóricas se siguen basando, esencialmente, en Nonaka y Thomas Davenport.

Este hecho es confirmado por el trabajo de Zhenzhong Ma, Kuo Hsun Yu y Yender Lee (2009) (tabla 6), este mismo trabajo pone de manifiesto que en las primeras posiciones no se encuentra ninguna obra posterior a 2001:

Autores más citados 1998-2002	Autores más citados 2003-2007
Ikujiro Nonaka	Ikujiro Nonaka
Thomas Davenport	Thomas Davenport
Michael Polanyi	Maryam Alavi
Dorothy Leonard-Barton	Morten T. Hansen
John Seely Brown	Robert M. Grant

Tabla 6: Autores más citados [adaptado y traducido de Zhenzhong Ma, Kuo Hsun Yu y Yender Lee (2009)]

En la tabla 7 se pueden ver los trabajos más citados en ambos periodos, se puede observar que el más reciente de todos ellos data del año 2001.

Documentos más citados 1998-2002	Documento más citados 2003-2007
<i>The knowledge creating company</i> (1995- Nonaka)	<i>The knowledge creating company</i> (1995- Nonaka)
<i>Working knowledge</i> (1998- T. Davenport y Prusak)	<i>Working knowledge</i> (1998- T. Davenport y Prusak)
<i>A dynamic theory of organizational knowledge creation</i> (1994- Nonaka)	<i>Knowledge management and knowledge management systems...</i> (2001- Alavi y Leidner)
<i>The tacit dimension</i> (1966- Polanyi)	<i>A dynamic theory of organizational knowledge creation</i> (1994- Nonaka)
<i>Successful knowledge management projects</i> (1998- T. Davenport, De Long y Beers)	What's your strategy for managing knowledge (1999- Hansen, Nohria y Tierney)

Tabla 7: Documentos más citados [adaptado y traducido de Zhenzhong Ma, Kuo Hsun Yu y Yender Lee (2009)]

Así, y a la espera de trabajos bibliométricos posteriores, podemos afirmar que, al menos hasta el 2009, no aparece ningún autor ni obra novedosa que se convierta en referente.

No obstante, en el año 2003 se produce un hecho que si es relevante para la CCI: en diciembre la IFLA aprueba una sección (dependiente de la división "Library Services") dedicada a y denominada como GC.

2.1.- Tipología de definiciones de Gestión del Conocimiento

Asumimos que no existe una única y acordada definición de lo que es GC, este es un hecho señalado por numerosos autores -como Earl y Scott (1999), Mäki, Järvenpää y Hämäläinen (2001), Gloet y Berrell (2003), Ibrahim y Reid (2009) o Kazemi y Allahyari (2010) -, y, muy frecuentemente, se confunde o asimila con la GI (Milam 2005).

Podríamos establecer que esta falta de consenso se origina en la distinta procedencia de los teóricos de la GC (Beesley y Cooper 2008). El acuerdo en que la percepción de la GC depende de la persona y de su especialización es constatable en autores como Owen (1999), Srikantiah (2000), Rowley (2001), Saint Clair (2001) o White (2004). Consecuentemente, las definiciones de lo que se puede considerar GC y lo que abarca son realmente muy numerosas y reflejan la procedencia de quien teoriza e incluso se pueden ver inferidas su posición ideológica, filosófica y pragmática.

Las distintas definiciones de GC que se han manejado pueden ser integradas en diferentes grupos:

- La GC entendida como la **explotación** de un recurso a disposición de la organización y que, si bien, teóricamente, se asume como un recurso intangible, realmente se maneja como un recurso material sin conexión con su creador, creador que es eliminado del proceso. El conocimiento existe y está a disposición de la organización, que lo puede mover, almacenar y distribuir sin que exista ningún conflicto o cortapisa.

- La GC definida desde una **perspectiva humana productiva**. Humano es el originador del conocimiento, humano es el poseedor del recurso y humano aquel que lo utiliza.
- La GC conceptualizada en base a una descripción del **proceso de producción y aplicación** del conocimiento.

A continuación se mostraran algunas definiciones agrupadas en las categorías señaladas.

- **Definiciones de Gestión del Conocimiento desde una perspectiva de explotación**
 - <<GC es el proceso de identificación, captura y aprovechamiento del conocimiento para ayudar a la compañía a competir. El intercambio y la transferencia son evidencias tangibles de una organización que aprende>> (O'Dell y Grayson 1998).
 - La GC es más que la aplicación de TIC's para gestionar aplicaciones intensivas en conocimiento. La GC es una nueva manera de pensar sobre las modernas organizaciones. La GC ayuda a los directivos a poner en relación todos los aspectos de la organización con los temas relacionados con el conocimiento, facilitándoles responder cuestiones tales como cómo apoyar a los trabajadores del conocimiento o cómo transformar el conocimiento en productos y servicios (Owen 1999).
 - La GC es la suma del capital intelectual, el capital social y los sistemas¹³ (Srikantaiah 2000).
 - La GC se utiliza para <<describir el desarrollo de herramientas, procesos, sistemas, estructuras y culturas para mejorar la creación, compartición y uso del conocimiento crítico para la toma de decisiones>> (De Long y Seeman 2000).
 - << la GC hace referencia a cómo utiliza una organización su capital intelectual>> (Bontis 2002).

¹³ En este caso "sistemas" se entienden como: gestión de sistemas, reingeniería de procesos de negocio, gestión de sistemas de información, diseminación selectiva de la información, minería de datos....

- “Se puede definir la GC como aquella nueva forma de optimizar los diferentes procesos y procedimientos que se realizan en una empresa, teniendo como base no sólo el conocimiento que aparece contenido en los documentos impresos o digitales, electrónicos, etc., sino también aquel tipo de conocimiento que está en cada uno de los individuos y actividades que se desarrollan cotidianamente dentro de la empresa” (Munera Torres 2002).
- Ponjuán (2007) se refiere a la GC como “un proceso administrativo que permite analizar y controlar sistemáticamente, a lo largo de su ciclo de vida, la información registrada que crea, recibe, mantiene y utiliza una organización en correspondencia con su misión, objetivos y operaciones. También, se considera como un proceso para mantener la información en un formato que permita su acceso oportuno, y por ello requiere tareas y procedimientos para cada fase y la explotación de esta información registrada, que es evidencia de las actividades y transacciones de las organizaciones y que les permite lograr una mayor eficacia”.
- La GC incluye todas las actividades que utilizan conocimiento para alcanzar los objetivos de la organización con el fin de afrontar los desafíos del medio y mantener una posición competitiva en el mercado (Greiner, Böhmman y Krcmar 2007).
- “[La gestión del conocimiento ...] persigue el claro objetivo de implementar programas que, mediante el correcto fomento y administración del conocimiento, permitan a las empresas conseguir ese valor añadido que las distinguen frente a sus competidoras y sobrevivir en el entorno” (Pérez Montoro 2008).
- La GC sería cualquier intento por parte de una organización para gestionar el conocimiento, o los procesos de conocimiento, con el fin de mejorar en cualquier aspecto el rendimiento de dicha organización (Hislop 2010).
- La GC es el proceso mediante el cual las organizaciones extraen valor de sus activos intelectuales (Kazemi y Allahyari 2010).
- “La gestión del conocimiento identifica y explota, en el trabajo cotidiano, el conocimiento creado en la organización y el adquirido del exterior, generaliza las

mejores prácticas, propicia el incremento del capital intelectual de la organización y su valor de mercado, a la vez que facilita la generación de nuevos conocimientos y su materialización en productos y servicios” (González-García y Parés-Ferrer 2012).

▪ **Definiciones de Gestión del Conocimiento desde una perspectiva humana productiva**

- <<La construcción de conocimiento en una organización ocurre combinando las distintas individualidades de las personas con un determinado conjunto de actividades, es esta combinación lo que posibilita la innovación y es esta combinación lo que los gestores gestionan>> (Leonard-Barton 1995).
- La GC supone la tarea de reconocer un activo personal (encerrado en la mente de un ser humano) y convertirlo en un activo empresarial al que se pueda acceder y que pueda ser utilizado por un amplio número de individuos para la toma de decisiones en la organización (Marshall, Prusak y Shpilberg 1996).
- <<La GC en una empresa se refiere a la gestión de la manera en que las personas manejan el conocimiento en situaciones prácticas concretas>> (Essers y Schreinemakers 1997).
- <<La GC se refiere a un proceso organizacional y sistémico para adquirir, organizar y comunicar el conocimiento de los empleados tanto explícito como tácito a fin de que otros empleados puedan utilizarlo para ser más efectivos y productivos en su trabajo>> (Alavi y Leidner 1999).
- <<La GC se trata de personas conectando con personas>> (Abell y Oxbrow 1999).
- “La gestión del conocimiento tal como yo la entiendo aquí no es un producto de software, ni tampoco una categoría de software. No es ni siquiera una cuestión de técnica. Es algo que empieza con los objetivos y los procesos de la empresa y con el reconocimiento de la necesidad de compartir información. La gestión del conocimiento no es más que gestionar los flujos de la información y llevar la información correcta a las personas que la necesitan de manera que sea posible hacer algo con prontitud (Gates 1999, p. 277) [...] El conocimiento compartido es una noción que debe ser asumida por la alta dirección de la empresa, sin lo cual fracasarán

incluso las inversiones más serias en gestión del conocimiento (Gates 1999, p. 278) [...] De todas las formas de conocimiento compartido que se deben establecer en una empresa, la formación es la más básica y algunas veces la más descuidada. En ocasiones parece imposible que unas personas muy atareadas encuentren unas horas para asistir a unas clases” (Gates 1999, p. 287).

- Kim (2000) describe la GC como <<una disciplina que promueve una aproximación integrada de la identificación, gestión e intercambio de todos los activos de conocimiento de una organización incluida la experiencia que reside en cada trabajador. La GC implica tanto la identificación y análisis del conocimiento del que se dispone y del conocimiento que se necesita, como la planificación y control de las acciones encaminadas a desarrollar los activos de conocimiento precisos para alcanzar los objetivos de la organización>>.
- <<La GC concierne el lado humano de la información, el saber humano que se encuentra en las mentes de las personas, el aspecto documental de la información, lo tangible, los artefactos informativos que han registrado las ideas de generaciones previas y los sistemas que permiten generar una estructura que facilite y potencie su usabilidad>> (Todd 2001).
- La GC sería un método para cubrir una necesidad histórica de las empresas: “retener el conocimiento generado por su capital humano durante el periodo de permanencia de este en la empresa” (Pascual y Sundardas 2003).
- <<La GC en las empresas supone la gestión de las actividades de los trabajadores del conocimiento., gestión que se alcanza facilitando, motivando , destacando y respaldando a estos trabajadores del conocimiento y proporcionando o alimentando un entorno de trabajo adecuado>> (Gao, Meng y Clarke 2008).
- <<Es el proceso de adquirir conocimiento de la organización o de otra fuente y convertirlo en información explícita que los empleados pueden utilizar para transformarla en conocimiento propio que les permite crear y aumentar el conocimiento de la organización>> (Jones y Leonard 2009).

- **Definiciones de la Gestión del Conocimiento desde una perspectiva del proceso**
 - Marshall, Prusak y Shpilberg (1996), enumerando lo que se puede hacer con el conocimiento en una organización, describen lo que sería un proceso de GC. “El conocimiento en el nivel organizativo puede:
 - Ser generado.
 - Ser accedido [...] en fuentes internas o externas.
 - Ser transferido [...] mediante la formación o informalmente mediante las relaciones con los compañeros de trabajo.
 - Representarse en forma de comunicados, gráficos y presentaciones.
 - Incorporarse a los procesos, sistemas [...].
 - Ser facilitado mediante el constante desarrollo de una cultura basada en incentivos y liderazgo de gestión que valore, comparta y emplee el conocimiento”.
 - <<La GC es el proceso de identificar, capturar y potenciar el conocimiento para contribuir a la competencia de la empresa>> (O'Dell y Grayson 1998).
 - Para Odriozola (2000) gestionar el conocimiento “significa gestionar los procesos por los que pasa el conocimiento [...]. Básicamente se puede decir que el conocimiento:
 - ...se crea¹⁴
 - ...se almacena
 - ...y se transfiere”.

¹⁴ En negrita en el original.

Creemos que falta una fase esencial entre la creación y el almacenaje, que sería la codificación. Si no se tiene en cuenta que hay conocimiento codificado, pero no almacenado se va a perder una parte importante de los conocimientos de las organizaciones: aquellos que, por ser transferidos por canales informales, no son registrados y, por tanto, tampoco pueden ser almacenados.

- Swan, Newell y Robertson (2000b) definen la GC, de una forma amplia, como aquella actividad que comprende cualquier proceso y práctica relativa a la creación, adquisición, captura, intercambio y uso del conocimiento, habilidades y pericia.
- <<El término GC se usa comúnmente para describir el proceso de localizar, organizar, transferir y usar información>> (Duffy 2000).
- Según Edvinsson “la GC es solo una fracción del capital intelectual. La GC se ocupa del almacenaje, transferencia y migración del conocimiento” (Crainer 2001).
- “La gestión del conocimiento en una organización se puede entender como un proceso de creación, transferencia e integración (CTI) del conocimiento poseído por cada uno de los miembros de la empresa, que da como resultado el conocimiento organizativo que será la fuente para la obtención de ventajas competitivas. [la transferencia] se refiere al paso del conocimiento desde unos individuos a otros [...] Con el término integración se quiere representar la instalación del nuevo conocimiento en dichos individuos mezclándose con el que, ya residía en los mismos y pasando a constituirse todo en uno” (Zárraga Oberty 2002).
- <<La GC es el proceso de crear, capturar y usar el conocimiento para mejorar el rendimiento organizacional. Se refiere a una serie de prácticas y técnicas utilizadas por las organizaciones para identificar, representar y distribuir el conocimiento, el saber-como, la pericia, el capital intelectual y otras formas de conocimiento con el

objetivo de potenciar, reutilizar y transferir el conocimiento y el aprendizaje en toda la organización (Iandoli y Zollo 2007)¹⁵.

- <<En un sentido amplio la GC se refiere a un esfuerzo deliberado y constante para mejorar la utilización, transferencia y creación de conocimiento en las organizaciones>> (Saito 2007).
- <<Coordinación deliberada y sistemática de las comunicaciones, personas, procesos, estructuras y tecnología de una organización con el fin de producir una ventaja competitiva sostenible o conseguir altos rendimientos a lo largo del tiempo [...] El proceso de coordinación se alcanza mediante la convergencia en un ciclo de vida del conocimiento de la acción de la persona, grupo y empresa. El ciclo de vida del conocimiento integra la identificación, creación, adquisición, captura, protección, producción, publicación, intercambio y, eventualmente, descarte de los recursos y activos de conocimiento en una memoria organizacional>> (Sutton 2007).
- La GC es <<el proceso de crear, almacenar, compartir, aplicar y reutilizar el conocimiento organizacional para posibilitar que una organización alcance sus metas y objetivos>> (IFLA 2009).
- “La palabra o acción de gestionar, cuando se aplica al conocimiento, implica un conjunto de actividades y procesos que, en el caso del conocimiento expreso, persiguen identificarlo y organizarlo para poder recuperarlo cuando se necesite y explotarlo, y en el caso del conocimiento implícito se proponen transformar la mayor cantidad posible de conocimiento tácito en explícito o conectar quien tienen las preguntas con quien tiene las respuestas” (Casas Domínguez, González García, González Espejo y Hernández Alvarado 2009).

¹⁵ ¹⁵ Iandoli, L. y Zollo, G. (2007) *Organizational cognition and learning. Building systems for the learning organization*. Nueva York: Information Science Publishing. Citado por Evangelista et al.(2010)

- La GC organizacional trata, realmente, de la gestión del contexto y condiciones en las que el conocimiento puede ser creado, compartido y puesto en uso con el fin de alcanzar las metas de la organización (Choo y Alvarenga Neto 2010).
- <<Gestión de los procesos que afectan a la creación, comunicación, distribución y explotación del conocimiento relativo a la estrategia corporativa, mercados, tecnologías de producto y procesos y prácticas de gestión en una empresa>> (Mowery 2010). <<La GC se refiere al proceso global de actividades que afectan al conocimiento: su creación, captura, identificación, organización, almacenaje, representación, transferencia y reuso>> (Aharony 2011).

2.2.- Aspectos duales en la Gestión del Conocimiento

Generalmente, tras los distintos posicionamientos con referencia a cuál es el elemento central de la GC, lo que subyace es, no solo una diferente forma de gestión, sino también diferencias en el objeto de la propia gestión.

Estos posicionamientos pueden ser reducidos a concepciones que, si bien están claramente diferenciadas, representan estadios de un mismo proceso y no pueden existir sin la presencia previa o posterior de su contraria. Dicho de otra manera, representan los dos extremos de un continuo. En función del elemento extremo con más peso nos encontraremos con diferentes estilos de GC:

- **Flujos versus silos/stocks**

Ya en 1980 Machlup¹⁶ expuso la idea de los flujos y los silos. Un silo es un depósito de conocimiento disponible para uno o más usuarios. El silo puede ser tanto un almacén de

¹⁶ Machlup, Fritz. (1980). *Knowledge: Its creation, distribution, and economic significance* (volumen 1). Princeton: Princeton University Press. Citado por Holsapple (2003)

información (en el sentido documental del término) como referirse a los propios trabajadores que conforman la organización.

Los stocks de conocimiento forman parte de la memoria de la organización, y se relacionan con los repositorios. El objetivo de estos repositorios es capturar conocimiento, ofreciendo un fácil acceso a sus contenidos, con el fin de poner a disposición de los individuos el conocimiento capturado (la información).

Para Thomas Davenport, De Long y Beers (1999) existen tres tipos básicos de repositorios:

- De conocimiento externo (por ejemplo inteligencia competitiva).
- De conocimiento interno estructurado (informes, material de marketing orientado al producto, metodologías).
- De conocimiento interno informal (por ejemplo: bases de datos de discusiones o “lecciones aprendidas”).

Un flujo es un aspecto más dinámico y se entiende como el aporte -exterior a la organización- de nuevo conocimiento. En este sentido, el flujo de nuevo conocimiento se conseguiría esencialmente contratando expertos o a través de colaboraciones y alianzas entre organizaciones.

Para que pueda haber procesos de innovación sostenibles en el tiempo es necesario que exista un equilibrio entre la disponibilidad y calidad de los silos de información y el ingreso de nuevos conocimientos, pues sin ellos la información de la que dispone la organización quedaría rápidamente obsoleta.

Se indica con frecuencia en la literatura sobre el tema la posición dominante del flujo frente al silo (Al-Laham, Tzabbar y Amburgeyy 2011). Esto es así porque se entiende que el flujo evita que una organización se anquilese, y potencia que se abandonen las zonas de confort para explorar nuevas posibilidades.

No obstante, conviene recordar que los silos representan la memoria de la organización, qué es lo que se sabe hacer, cómo se hace y qué errores se cometieron en el pasado. Los silos evitan que ciertos procesos básicos y ciertos errores sean repetidos, y posibilitan una recombinación de los elementos preexistentes para generar nuevo conocimiento.

▪ **Creación (o exploración) versus utilización (o explotación) del conocimiento**

Las organizaciones bien explotan el conocimiento y el saber hacer que hay dentro de ellas, o bien desarrollan nuevas capacidades para alcanzar sus metas.

Explotación es el uso del stock de información, conocimientos y capacidades existentes en una organización; la exploración supone la creación de nuevo conocimiento.<<La esencia de la explotación es el refinado y extensión de las competencias, tecnologías y paradigmas existentes [...] la esencia de la exploración es la experimentación de nuevas alternativas>> (March 1991). Desde este punto de vista la concepción es muy similar a la dicotomía establecida entre creación y utilización.

El planteamiento de Grant (1996) acerca del conocimiento organizacional distingue entre la creación de conocimiento, que sería una actividad individual, y la aplicación del conocimiento existente para la producción de bienes y servicios, que sería la misión esencial de una compañía-, de hecho, el autor pone énfasis en su concepción de la empresa como una institución dedicada a la aplicación del conocimiento.

Puede ocurrir que al cumplimentar las tareas precisas para la consecución de los objetivos fijados se detecten lagunas en el conocimiento necesario para actuar. Cuando las organizaciones son conscientes de esas lagunas en el conocimiento disponible -o de las limitaciones en las capacidades existentes- <<inician una búsqueda y creación de conocimiento acorde con los parámetros derivados de la interpretación de los objetivos, agendas y prioridades de la organización. Los miembros de una organización (individual o colectivamente) fabrican nuevo conocimiento convirtiendo, compartiendo y sintetizando su conocimiento tácito y explícito, así como incorporando conocimiento de individuos, grupos e instituciones externas a la organización. El producto de este proceso

son nuevas capacidades e innovaciones que mejoran las competencias existentes o generan otras nuevas, nuevos productos, nuevos servicios o nuevos procesos, o bien expanden el rango de respuestas organizacionales adecuadas y viables ante situaciones problemáticas>> (Choo 2001b).

La capacidad para crear nuevo conocimiento está determinada por:

- las restricciones impuestas por los grupos de referencia (organizaciones, profesión) a los que se pertenece. Esto es así porque estos grupos establecen límites sobre unos ciertos tipos de conocimiento, y creencias, y tienden a la creación o aceptación de otros (Calhoun y Starbuck 2003). Más aún, por un problema de equilibrio - y de evitación de la disonancia - una vez que un conocimiento es aceptado, se tiende, con más facilidad a su refuerzo que a su cuestionamiento.
- Y por las dificultades que presenta el individuo para adquirir, entender e integrar conocimientos previos

Es frecuente incluir en la utilización del conocimiento su transferencia tecnológica (Backer 1993). No obstante, consideramos que la transferencia no implica utilización y puede apartar la atención de aspectos como: la dinámica comunicacional de los grupos e individuos, la motivación, aspectos de credibilidad y fiabilidad de la fuente, los objetivos personales, etc.

Ambas visiones -aunque frecuentemente encontradas- son complementarias, pues una organización que solo explote (o utilice) quedará, antes o después, obsoleta. Una organización que solo explore (o cree) nunca obtendrá un retorno efectivo de ese conocimiento obtenido.

- **Almacenar versus interactuar**

Como veremos en el capítulo cinco ambas estrategias responden a los dos tipos “clásicos” de conocimiento axiales en GC, el conocimiento explícito y el conocimiento tácito.

En términos generales cuando se piensa en una estrategia de codificación los autores suelen referirse a gestionar la “información” en sus aspectos más tradicionales, es decir capturar “el conocimiento”, “codificarlo” y almacenarlo en bases de datos que permitan su posterior acceso. Ahora bien este tipo de “gestión de la información” debería ser denominada más exactamente “gestión tecnológica de la información”.

Interactuar hace referencia al acto de comunicar el conocimiento de persona a persona. Esta estrategia implica potenciar los contactos en seminarios, conferencias, sesiones... Esta es la forma ideal de transferencia del conocimiento; sin embargo, no siempre es posible, fácil o eficiente. La captura y la codificación sistemática del conocimiento pueden soslayar las dificultades derivadas de un contacto cara a cara, y suponen una mayor facilidad en la diseminación y uso.

Por otra parte capturar el conocimiento de un individuo, comunicarlo, diseminarlo y almacenarlo para usos posteriores es crucial para la organización, pues le permite reutilizar todo el conocimiento acumulado (la memoria de la organización).

El conocimiento puede ser obtenido de las presentaciones escritas o de las discusiones individuales o intergrupales. Es frecuente que las compañías soliciten a sus trabajadores que, periódicamente, escriban o resuman sus experiencias grupales; otros, voluntariamente, escriben artículos, dan conferencias o hacen presentaciones. Las entrevistas con este tipo de personas “conocedoras” es una manera de captar una información más usable y efectiva (Bednar 1999) que se incorporará al stock de conocimiento.

Consideramos que no se puede establecer una división tajante entre una u otra estrategia a pesar de que algunos autores señalen que establecer ambas puede ocasionar problemas en la organización, esta es la posición mantenida por Hansen, Nohria y Tierney (1999), quienes enfrentan dos estrategias imposibles de armonizar: la estrategia de codificación del conocimiento y la estrategia de personalización que << busca compartir este conocimiento a través del contacto personal y, por tanto, el objetivo de los sistemas

informáticos no es (como en el caso de la estrategia de codificación) almacenar el conocimiento, sino comunicarlo persona a persona>>.

Solo se puede entender la dificultad de armonizar ambas perspectivas por la concepción restrictiva que se tiene de la “gestión de la información” considerada pura gestión tecnológica de la información eliminando del proceso al ser humano.

No obstante, la estrategia de personalización también presenta debilidades, pues implica la pérdida de información relevante, supone falta de memoria y por tanto puede llevar a tener que adquirir los mismos conocimientos una y otra vez.

2.3.- Los activos de conocimiento

Desde el momento que nos referimos a la GC precisamente como tal - es decir, como una gestión- no se puede obviar la relación existente entre dicha gestión y el concepto de “activo”: se gestiona aquello que posee la cualidad de productivo para una organización, aquello que coadyuva a la eficacia o a la eficiencia de un proceso o a la prestación de un servicio. Por ello es inevitable referirse al conocimiento como un activo, ya que es percibido como un elemento de mejora de los resultados de una organización.

Nonaka, Toyama y Konno (2002) definen los activos de conocimiento como recursos específicos de una compañía que son indispensables para crear valor para esa compañía.

Desde una perspectiva ligeramente diferente Kim (2000) los describe como el conocimiento que una organización posee, o necesita poseer, para cumplir sus objetivos.

Los activos de conocimiento facilitan la creación de conocimiento tanto desde una perspectiva estática como desde una perspectiva dinámica:

- ➔ Desde una perspectiva estática proporcionan una información y un conocimiento que son fáciles de compartir y articular; basándose en esta información, las personas

resuelven problemas y mediante estos procesos activos de resolución de problemas desarrollan nuevo conocimiento.

- ➔ Desde una perspectiva dinámica los activos de conocimiento proporcionan un contexto, método o entorno que facilita la interacción social entre individuos y organización para las transformaciones entre conocimiento tácito y explícito (Shih-Wei Chou y Mong-Young He 2004).

El término “activo de conocimiento” se presenta como la descripción más certera de lo que representa el conocimiento para una organización, y ello explica la dominancia de cuestiones como la medición, el retorno de la inversión, la titularidad del conocimiento... Este término sitúa el debate, el estudio y el desarrollo temático en aspectos puramente economicistas

- **Tipos de activos de conocimiento.**

Nonaka, Toyama y Konno (2002) para facilitar la comprensión de cómo los activos de conocimiento son creados, adquiridos y explotados, categorizan estos activos en cuatro tipos:

- Activos de conocimiento experienciales (fig. 2). Puesta en común de conocimiento tácito construido a través de experiencias prácticas compartidas.

Activos de conocimiento experienciales

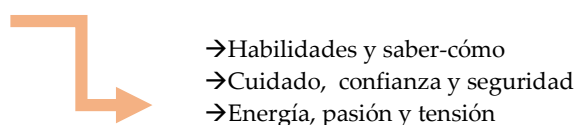


Figura 2: Tipos de activos experienciales [traducido de Nonaka, Toyama y Konno (2002)]

- Activos de conocimiento conceptuales (fig. 3). Conocimiento explícito articulado en imágenes, símbolos y lenguaje.

Activos de conocimiento conceptuales

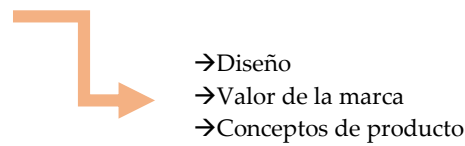


Figura 3: Tipos de activos conceptuales [Traducido de Nonaka, Toyama y Konno (2002)]

- Activos de conocimiento sistémicos (fig. 3). Conocimiento explícito sistematizado y empaquetado (manuales, patentes, licencias...).

Activos de conocimiento sistémicos

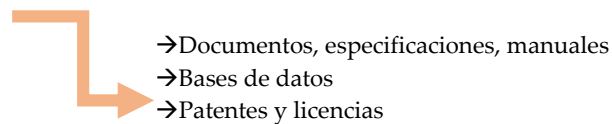


Figura 4: Tipos de activos sistémicos [Traducido de Nonaka, Toyama y Konno (2002)]

- Activos de conocimiento rutinarios (fig. 5). Conocimiento que se engasta en las acciones y prácticas cotidianas de la organización.

Activos de conocimiento rutinarios

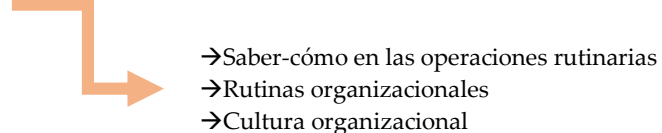


Figura 5: Tipos de activos rutinarios [traducido de Nonaka, Toyama y Konno (2002)]

- **La base de conocimiento organizacional**

La base de conocimiento organizacional es definida por Fei, Chen y Chen (2009) como <<la totalidad de los recursos de conocimiento que una organización puede utilizar como multiplicadores para ganar ventaja competitiva>>. Como vemos a continuación, en la figura 6, incluyen las cuatro variables que, combinadas, definen los tipos de conocimiento existentes.

→Destrezas/pericia →Experiencia →Actitudes	→Cultura →Imagen →Relaciones con clientes y proveedores →Otras relaciones	TÁCITO
→Educación →Formación	→Tecnologías y sistemas de información →Manuales de procedimientos →Propiedad intelectual		EXPLÍCITO
INDIVIDUAL	ORGANIZACIONAL	

Figura 3: Base de conocimiento organizacional [traducido de Fei, Chen y Chen (2009)]

“Educación” y “formación” son conceptos que no necesitan aclaración. Sin embargo, los autores aportan una clara explicación de lo que consideran pericia (“expertise” en inglés): <<se adquiere mediante la combinación de educación y experiencia laboral Son indicadores de la pericia los certificados de competencia y otras cualificaciones profesionales de relevancia. Además, son el resultado de la experiencia individual y se muestran no solo por la adquisición de cualificaciones profesionales, sino también por la capacidad individual para resolver problemas y por las habilidades innovadoras en el mundo laboral real>> (Fei, Chen y Chen 2009).

La experiencia está más bien relacionada con los años de desempeño de una tarea profesional concreta, en tanto que la pericia se deriva tanto de la formación formal continuada como de la experiencia en el desempeño de tal tarea.

2.4.- Fases y herramientas en la gestión del conocimiento

Aunque son numerosas las descripciones de los pasos que han de guiar la acción cuando se afronta un proyecto de GC en general se acepta que es necesario:

- ➔ Saber cuál es el “conocimiento” que está disponible en la organización.

- ➔ Determinar qué “conocimiento” precisa la organización para seguir desarrollando, mejorando o expandiendo sus posibilidades de negocio.
- ➔ Cuando se haya determinado la disponibilidad y la necesidad de “conocimiento” en un momento dado en la organización, se ha de determinar si el “conocimiento” que se precisa se va a generar dentro de la propia organización o si se va a adquirir en el exterior. Estas decisiones han de estar forzosamente alineadas con la estrategia de la organización.
- ➔ Una vez adquirido o creado el “conocimiento” este ha de ser convenientemente tratado a fin de que pueda estar disponible para los individuos de la organización que lo precisen.
- ➔ Paralelamente se ha de dar a conocer la actividad del centro de GC con aquellas acciones de marketing que mejor se adecuen al propio perfil de la organización y de los usuarios –potenciales y reales- para conseguir el objetivo fundamental que sería la utilización del conocimiento disponible. Este es un ciclo que ha de ser continuamente repetido y, además, concienzudamente evaluado para detectar lagunas o fallos y mejorar su propia dinámica.

A continuación citamos algunos ejemplos de fases y herramientas en GC ilustrativos de lo explicado:

- **Marshall, Prusak y Shpilberg (1996).** Aunque se refieren al contexto concreto de la gestión de riesgos, Marshall, Prusak y Shpilberg describen una hoja de ruta para el desarrollo de la GC que, creemos, puede ser exportable a cualquier campo: “Transferir el conocimiento a quienes toman las decisiones. Transferir el conocimiento [...] no es simplemente una cuestión de distribuir informes; también hace falta formación y educación para desarrollar el conocimiento necesario para interpretar la información”.
- ➔ “Mejorar la accesibilidad al conocimiento existente”.
- ➔ “[Mejorar la] representación del conocimiento. El conocimiento se tiene que representar de una forma que permita convertirlo rápidamente en información útil. Hay

dos elementos para lograrlo: la elección de la información y su presentación. Una buena presentación es esencial [...] las técnicas de visualización, multimedia e hipertexto han mejorado la presentación [...] la elección de la información que se ha de representar es más compleja”.

- ➔ “Incorporar el conocimiento en los controles y procesos. Según autores como Nonaka e Itami, las empresas que tienen éxito crean, difunden e incorporan el conocimiento a las nuevas tecnologías y organizaciones. Este conocimiento se convierte en la infraestructura del nuevo conocimiento, de los nuevos supuestos y de los nuevos controles. La formalización del conocimiento, mediante su incorporación a los controles y procesos existentes, es lo que permite la consolidación de los anteriores incrementos de conocimiento”.
- ➔ “Contrastar el conocimiento de la organización [...] Los sistemas organizativos eficaces exigen una comprobación periódica del conocimiento incorporado y de las presunciones en las que se basa”.
- ➔ “Generar nuevo conocimiento”.
- **Apostolou y Mentzas (1999)**. Aíslan tres procesos: generación, organización y distribución:
 - ➔ La generación apunta tanto a la adquisición del conocimiento externo a la organización, como al conocimiento que surge dentro de ella. La forma más habitual de obtener conocimiento es incorporar trabajadores que posean el conocimiento que la organización precisa.
 - ➔ La organización supone trabajar con el conocimiento que se posee, de manera que pueda estar disponible para todo aquel que lo necesite. Esta fase incluye: la interpretación, el análisis, la codificación, la indexación, el filtrado, la síntesis, el archivo...

- ➔ La distribución, por último, hace referencia a <<cómo la gente consigue acceder al material. Supone dos objetivos primarios: facilitar que las personas encuentren lo que buscan y fomentar la utilización y reutilización del conocimiento>>.
- **Eito Brun (1999)**. Señala las herramientas para la infraestructura de un proyecto de GC cuya adecuada “interacción” llevaría a la consecución del éxito. Estas serían:
 - “a) repositorios que recojan el conocimiento explícito de la organización,
 - b) directorios de expertos que permitan dirigirnos con la menor brevedad posible a las personas que puedan proporcionarnos información sobre un tema específico
 - c) árboles de competencias e
 - d) información procedente de fuentes externas que facilitan el seguimiento del mercado, competidores, clientes reales y potenciales, etc...”
- **Holsapple y Joshi (2000)**. Describen cuatro fases: adquisición, selección, asimilación y utilización.
 - ➔ La adquisición implica identificar el conocimiento que puede ser útil en el entorno y tratarlo de manera que pueda ser utilizado. Esta fase abarca las siguientes actividades: identificación del conocimiento adecuado, su captura, su organización y su transferencia.
 - ➔ La selección es, esencialmente, igual a la adquisición y abarca las mismas actividades, pero en este caso el conocimiento se localiza dentro de la propia organización.
 - ➔ La asimilación del conocimiento, supone integrar el conocimiento en la organización. Incluye las siguientes subactividades:
 - Evaluación y valoración del conocimiento que será interiorizado.
 - Selección de los recursos de conocimiento que recibirán este nuevo conocimiento.

- Estructuración del conocimiento de manera que se transmita de una forma adecuada para ser recibido por el/los recurso(s) seleccionado(s).
 - Entrega del nuevo conocimiento al/los recurso(s) seleccionado(s).
- ➔ La utilización del conocimiento implica tanto aplicar el conocimiento existente para generar nuevo conocimiento, como producir una exteriorización de dicho conocimiento.
- **Pérez Montoro (2008)**. Discrimina tres fases (análisis, diseño e implementación) integradas por distintas operaciones :
- ➔ Fase de análisis: sería “el conjunto de operaciones necesarias que se han de realizar antes de implementar [...] el programa de gestión del conocimiento en el contexto de una organización”. En esta fase es necesario llevar a cabo:
- Una auditoría de conocimiento. “[...] identificar qué es lo que, en realidad, esa organización quiere y necesita saber [...] –cuáles son las necesidades de conocimiento, en definitiva- para poder cubrir de forma adecuada sus objetivos”.
 - Un mapa de conocimiento. Recoge “qué conocimiento existe en la organización, qué personas lo poseen y, si es el caso, en qué documentos se encuentra representado [...] también discrimina cuál es verdaderamente relevante para la organización y cuál no[...] se propone, además, una taxonomía y clasificación de ese conocimiento. Y, por último, se realiza una representación bidimensional en forma de mapa [...] de esa taxonomía” (Pérez Montoro 2008, p. 156).

En lo que respecta a los mapas de conocimiento, estos mapas “hacen posible tener una visión gráfica de cuál es la situación de la organización en relación con su conocimiento, entendido como parte de su capital intelectual [reflejando] los procesos y las actividades clave, la información y el conocimiento estratégico que se necesita para llevarlas a cabo, quiénes son

las personas asociadas y quiénes son los suministradores o proveedores de información y conocimiento [...] dónde están las preguntas y dónde las respuestas que la institución necesita para realizar sus procesos de manera más efectiva. [y] cómo usan las personas la información y el conocimiento” (Alós-Moner 2003)

➔ Fase de diseño. Comprende:

- Planificación del proceso de gestión de contenidos (contenidos que el propio Pérez Montoro describe como “documentos que son la representación [del conocimiento]” “[...] conjunto de decisiones que van a determinar y a regular el ciclo de vida de esos contenidos dentro de una organización”. El ciclo de vida incluye tres fases:
 - Creación. “La persona [conocedora] [...] o un intermediario cualificado [...] crea un contenido cognoscitivo. El resultado material de esa creación es un documento.”.
 - Tratamiento. El autor señala que esta es una fase de “aprobación” del contenido. Esta aprobación presenta dos dimensiones: la determinación de su “pertinencia” “si ese conocimiento que representa [el contenido] puede ayudar a la consecución de los objetivos que persigue la propia organización” y por otra la constatación de que no supone ningún “riesgo” (es decir, evitar la publicación de contenidos cuya difusión pudiera perjudicar a la organización). Tras la criba se realizaría un “análisis documental” y, finalmente, se incorporaría al “sistema documental”.
 - Mantenimiento. En esta última fase “el contenido es sometido con periodicidad a un examen a partir del cual se decide si el conocimiento que encierra continúa siendo útil para la organización [...] o si necesita algún tipo de actualización”.

- Diseño conceptual de los recursos documentales: decisiones que han de ser tomadas para garantizar la utilidad de tales recursos.
- Diseño de los equipos y recursos responsables de la comunidad de GC y de su funcionalidad.

➔ Fase de implementación que conlleva:

- La puesta en marcha de una versión piloto del proyecto.
- Y el desarrollo de herramientas (entre las que el autor cita: intranets, sistemas de gestión de bases de datos...) (Pérez Montoro 2008 pp. 150-162)

Fase de análisis	Fase de diseño	Fase de implementación
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Auditoria del Conocimiento ▪ Mapa del conocimiento 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestión de contenidos cognitivos ▪ Diseño de recursos documentales ▪ Comunidad de GC 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Programa piloto y migración ▪ Desarrollo de herramientas tecnológicas

Tabla 8: Fases y operaciones para la implantación de un programa de gestión del conocimiento (Pérez Montoro 2008)

- **Casas Domínguez, González García, González Espejo y Hernández Alvarado (2009).** Consideran que lo que es susceptible de gestión en GC son los procesos y agrupan estos procesos en cinco “bloques de acciones” (tabla 9):

Capturar	Organizar	Acceder	Aplicar	Medir
Adquirir y codificar el conocimiento tácito	Filtrar, clasificar, indexar o categorizar	Buscar, compartir, transferir y difundir	Usar el conocimiento expreso o tácito	Evaluar y replantear la estrategia Planificar o prever mejoras o beneficios

Tabla 9: Procesos en gestión del conocimiento (Casas et al. 2009)

Como se puede ver, sea cual sea la aproximación a las tareas para una GC todas incluyen una adquisición y un tratamiento posterior del conocimiento/información para que se adecúe a las necesidades de la organización y pueda ser accedido por quienes lo precisen y cuando lo precisen; y una evaluación de las necesidades de información/conocimiento y de su utilización.

- **Ermine (2010).** Ermine describe el proceso de generación de mapas de conocimiento en un centro de investigación. Aunque pueden existir diferencias con respecto a una empresa creemos que el enfoque es extrapolable e incluye iniciativas interesantes. El proceso se desarrolla mediante los siguientes pasos:
 - ➔ Una localización de los <<dominios de conocimiento>>, es decir, la identificación de los distintos actores, departamentos, áreas, etc. que intervienen en la dinámica productiva de la organización. Este proceso conlleva la localización de los documentos que se refieren a:
 - La cultura de la organización, su estructura y descripción de actividades, documentos descriptivos de la estrategia de la compañía.
 - Los propios procesos productivos, resúmenes de actividades, informes internos.

- ➔ Y un <<análisis crítico>>. Análisis del grado de criticidad de un conocimiento. Implica no solo qué conocimiento se necesita desarrollar, abandonar o guardar, sino también qué conocimiento es vital para la organización y el porqué.

Independientemente de la forma visual o de la herramienta concreta que se adopte, este planteamiento de Ermine pone de relieve la necesidad de entender quién hace qué, qué tipo de documentos producen (o podrían producir) -y cuál de ellos son valiosos para la organización- y, a su vez que podrían necesitar en el desarrollo de sus tareas.

- **Las “wikis”.** Sutton (2010) señala el carácter de repositorio de conocimiento de las wikis. Las wikis son un espacio virtual que permite originar y distribuir “materiales” entre -o para- empleados que pueden estar próximos o geográficamente dispersos. Sutton señala que las wikis se corresponden perfectamente con la idea inicial de la web de Berners-Lee.

Esta sugerencia de ideal de Internet es apuntada, también, por Tay Pei Lyn (2009) esto es la idea de <<una comunidad accesible y democrática de usuarios responsables de los contenidos propios aportados, colaborando en un modelo abierto de creación y comunicación del conocimiento>>.

Las wikis se señalan también como una herramienta adecuada para capturar el conocimiento grupal (Kingston 2012).

- **Social Media.** El término “Social Media” se describe como un conjunto de aplicaciones de Internet sustentadas por las bases tecnológicas de la web 2.0 que permiten la creación e intercambio de contenidos generados por los propios usuarios (Kaplan y Haenlein 2010).

Se entiende que estas herramientas son más adecuadas que los tradicionales repositorios para intercambiar conocimiento (Y.Connie, Xuan, Qinying y Changyan 2013).

2.5.- Gestión de la Información o Gestión del Conocimiento

Según Chaín (2000), la denominación “Gestión de la Información” fue utilizada por primera vez en 1966 en la universidad de Lehigh¹⁷ “en una conferencia titulada “la Gestión de la Información en la enseñanza de la Ingeniería”. El uso que se dio allí a dicho término era el de una subdisciplina de la Ingeniería, encaminada a dotar al estudiante de una teoría y uso de la información como complemento de su aprendizaje [...] De esta manera, se agrupaba en un concepto el conjunto de fuentes, medios y sistemas de información, unificando actividades hasta entonces separadas, como eran las realizadas por bibliotecarios, documentalistas e informáticos” (Chaín 2000, p. 12).

La propia autora propone una definición de “Gestión de la Información Organizacional” en los siguientes términos: “un conjunto integrado y flexible de conocimientos y técnicas utilizadas para aumentar la productividad del trabajo (intelectual y/o físico) mediante un adecuado análisis de las necesidades de información de la organización. Es decir, optimización de funciones alimentando adecuadamente las necesidades de información” (Chaín 2000, p. 17). En un intento de acotar aún más el concepto precisa: “a veces se identifica [la Gestión de la Información Organizacional] con gestión de recursos de información [...] olvidando el análisis de las necesidades de información. Otras veces se identifica GIO con gestión de los sistemas de información que si parece que es lo mismo [...]. Se confunde, asimismo, con

- gestión informática, limitando el amplio contenido de la GIO,
- con tecnologías de la información, minimizando también parte de su campo de acción,
- con documentación automatizada, en el mismo sentido que la anterior,

¹⁷ Se entiende, sin ninguna duda, que se trata de una errata, pues la universidad a la que se refiere la autora es la universidad de Lehigh

- con gestión económica, relativizando el papel de la información [...]” (Chaín 2000, p. 18).

Podríamos, pues, asumir que la GI es, sin lugar a dudas, una ingeniería, en vez de asumir que lo que ocurrió fue, probablemente, la apropiación de una denominación polisémica por parte de uno de los perfiles relacionados con tal gestión y la aceptación –voluntaria o no- por los demás perfiles (indudablemente muy alejados de este área disciplinaria) de esta preponderancia. Chaín, de hecho, se refiere específicamente a la GI como algo distinto de la tecnología que la facilita. GI es más que gestión de sistemas tecnológicos y abarca más campos disciplinarios que la ingeniería.

Así la GI se ocuparía, según Prusak (2001), de cómo se gestiona la propia información, independientemente de las tecnologías que la albergan y con las que se manipula. La GC compartiría, desde su óptica, con la GI la perspectiva del usuario. En vez de interesarse por el poder de transporte de la tecnología que distribuye esa información, la GC y la GI estarían centradas en la calidad del contenido y en cómo esta información beneficia a su receptor y a la organización para la que trabaja; es la GI la que descubre que no toda la información se crea de la misma manera y que diferentes tipos de información requieren diferentes manejos. Resulta llamativo que, para Prusak, esta perspectiva sea la esencia de la GC y que, no obstante, los profesionales de la información hayan tenido tan poca presencia en sus inicios y consolidación.

Aunque muchos autores comiencen sus trabajos enfatizando que lo que se va a abordar atañe a la GC, y no sencillamente a la GI, es complicado encontrar definiciones claras y exhaustivas de lo que abarca cada denominación.

GI (como ya se ha dicho, sinónimo de “gestión de sistemas tecnológicos de información”) y GC se presentan, frecuentemente, como conceptos intercambiables o, al menos, con unas fronteras conceptuales débilmente trazadas. Posiblemente esta indefinición ha colaborado en la extensión de la percepción identitaria entre tecnología y GC.

Solamente por este estado de indefinición se puede explicar que nos encontremos con descripciones que podrían ser aplicadas tanto a un proceso de GI como a un proceso de GC, por ejemplo:

- Huseman y Goodman (1999) afirman que diseminar el conocimiento supone aplicar el conocimiento adecuado a una situación adecuada en el momento preciso. Esta concepción es igual a la que podría ser descrita como diseminar información.
- Alavi y Leidner (1999) perciben que hay una <<línea de sistemas orientados a la creación, reunión, organización y diseminación del conocimiento de la organización contrapuesto a la información o datos. Estos sistemas son aludidos como “sistemas de gestión del conocimiento”. El concepto de codificar y transmitir el conocimiento en las organizaciones no es nuevo: los programas de formación y desarrollo de los empleados, las políticas organizacionales, las rutinas, procedimientos, informes y manuales han servido a tal cometido durante años>>. El incluir dentro de la categoría “conocimiento” un informe contraponiéndolo a “información” solo se puede explicar por un matiz semántico, pues resulta claro que cualquier informe antes de ser codificado, elaborado y puesto a disposición de la organización fue conocimiento atesorado por aquel/aquellos que lo elaboraron; pero como informe que es, es, sin lugar a dudas, información.
- Pérez Montoro (2003) explica: “en la última década ha aparecido [...] una nueva disciplina, la Gestión del Conocimiento, dotada de una fuerte dimensión documental. Esta nueva disciplina se encarga, principalmente, de diseñar e implementar sistemas cuyo objetivo es identificar, capturar y compartir sistemáticamente el conocimiento involucrado dentro de una organización [...]”. Si se sustituye el término “conocimiento” por el término “información” no sería fácil encontrar factores diferenciadores de ambas actividades. En esta misma línea Saint Clair (2001) define la gestión de información como una <<metodología organizacional referente a la adquisición, ordenación, almacenaje, recuperación y uso de la información para producir conocimiento>>.
- Salazar (2003) describe las etapas que integran el proceso de GC y que :

- ➔ “se inician con la localización de los conocimientos internos y externos disponibles para identificar los stocks de conocimientos accesibles y el conocimiento útil para la empresa” [...]
- ➔ “A continuación los conocimientos explícitos valiosos serán inventariados y archivados para que se encuentren a disposición de quien los precise, los conocimientos tácitos serán representados en un mapa de localización” [...]
- ➔ “Posteriormente los conocimientos explícitos serán extraídos y transferidos a la parte de la organización que los necesite”.
- ➔ “Finalmente la parte más importante de todo el ciclo consiste en asimilar y utilizar el conocimiento creado y almacenado”.

Si comparamos esta descripción con la definición de GI propuesta por Bustelo y Amarilla (2001): “conjunto de actividades realizadas con el fin de controlar, almacenar y, posteriormente, recuperar adecuadamente la información producida, recibida o retenida por cualquier organización en el desarrollo de sus actividades”, podemos observar entre ambos procesos una semejanza notable, si bien Salazar incorpora un elemento que resultará, como veremos en el capítulo cinco, crítico: la mención del conocimiento tácito.

Fundamentándose en la concepción explícito igual a información frente a tácito igual a conocimiento, Owen (1999) elaboró una tabla (tabla 10) en la que reflejaba lo que, a su juicio, diferenciaba GI y GC.

Como se puede observar, la discriminación entre ambos términos se apoya en una clara disociación entre información y conocimiento, entre lo explícito y lo tácito, siendo lo tácito el elemento humano, dando por sentado que la información no tiene nada que ver con las personas (por tanto podemos asumir que es algo que generarían automáticamente los sistemas tecnológicos).

Gestión de la Información	Gestión del Conocimiento
Objeto	Concepto
Explícito	Tácito
Información	Personas
Sistemas	Organizaciones
Procesos	Relaciones
Operaciones	Innovaciones

Tabla 10: Diferencia entre gestión de la información y gestión del conocimiento [traducido de Owen (1999)]

Esta estricta limitación del concepto de “GI” puede provenir del entendimiento muy limitado del término “información”. Una parte de los teóricos de la CCI cuando hablan de “GI” se refieren al manejo de un tipo particular de información: <<formal, estructurada y con un ciclo de vida claramente definido, [...] esta visión ha prevalecido porque este tipo de información es importante desde un punto de vista comercial, y es relativamente fácil de procesar por medios tecnológicos [...] las limitaciones de esta concepción y, en particular, el hecho de que excluya gran parte de la información organizacional más valiosa - aquella, precisamente, que apoya la creatividad e innovación- han sido percibidas muy lentamente>> (Bawden 2001).

De esta manera, “GI” es sinónimo de “gestión del procesamiento tecnológico de la información”; es notable ver como el procesamiento de la información deja de lado los valores semánticos, los procesos de comunicación y la utilización efectiva de esa información para ser transformada en un conocimiento que implicaría una ventaja competitiva duradera. Es un hecho claro que la preponderancia de los aspectos tecnológicos han difuminado y sofocado los aspectos ligados al uso, a la comunicación (que no a la transmisión) y al usuario.

La ausencia de una posición teórica y de investigación propia de la CCI -al haberse adherido a la posición tecnológica- ha supuesto que esas áreas, que habían sido tradicionalmente de

su competencia (uso, usuario, colaboración en los procesos de aprendizaje), hayan quedado relegadas, y su papel absorbido por las tecnologías.

La GC se ha presentado como una manera de solucionar esta laguna ya que, no olvidemos, se apoya específicamente en el manejo de las formas “tácitas” de información (lo cual, como se explicará más adelante, es algo paradójico). Sin embargo, si en un primer momento parecía que el centro iba a ser el individuo, pronto la tendencia cambió y, de alguna forma, “gestión del conocimiento” se ha igualado a “gestión de sistemas tecnológicos para la gestión del conocimiento”. Si la información era aquello que gestionaban los sistemas tecnológicos de información, el conocimiento organizacional fue visto por un buen número de autores - como señalan Tsoukas y Vladimirou (2001)-, como sinónimo de información digital.

Desde nuestra perspectiva, la gestión del conocimiento puede ser descrita, sucintamente, como la distribución y aplicación eficiente de la información/conocimiento disponible a una tarea concreta ligada directamente con la generación de valor para la organización.

CAPÍTULO 3.

Factores facilitadores de la aparición de la Gestión del Conocimiento en las organizaciones

En este capítulo se revisan las circunstancias que propiciaron la aparición –en la década de los noventa del pasado siglo- de la gestión del conocimiento.

Resulta una obviedad afirmar que el objetivo primario de cualquier organización con ánimo de lucro es obtener los mejores resultados económicos posibles con el menor coste.

Esto se explica porque de esos resultados económicos depende su propia existencia. Por tanto, cuando en un determinado momento se ha producido un avance tecnológico que ha supuesto una mayor eficiencia, ese avance tecnológico se ha convertido en elemento esencial para mantenerse en posiciones económicamente viables. Esto es lo que ha ocurrido con el “conocimiento”.

La tendencia al reconocimiento del valor económico del conocimiento, si bien no es absolutamente novedosa, sí ocupa una posición dominante en los años finales del siglo XX y ello es debido a la disponibilidad de elementos tecnológicos que facilitan su explotación.

Obsérvese que el disponer de una herramienta tecnológica que posibilite la explotación de un determinado recurso no implica que esa explotación sea llevada a cabo de una manera eficaz y, ni siquiera, que se disponga de la materia prima precisa (se llame esta conocimiento o información).

Adicionalmente nos encontramos con un crecimiento del servicio sobre el producto. El servicio se caracteriza por su intangibilidad. Aunque pueda ir asociado a un producto o añadirle valor no resulta de la transferencia de una entidad material al adquiriente y sólo deja recuerdos en él, no una posesión, por ello son efímeros (se consumen en el momento) y no pueden tenerse en stock en previsión de futuras demandas.

Yamaguchi (1990) advertía en las sociedades evolucionadas el cambio del peso de la oferta: de los productos a los servicios; ya en la década de los ochenta del pasado siglo más de la mitad de los trabajadores de las sociedades occidentales se encontraban inmersos en la producción de bienes de carácter intangible, que no pueden ser manejados por el mercado de la misma manera que lo fueron los productos tradicionales, ya que necesitan otros elementos para su creación y plantean diferencias en su consumo.

La transición que se iba produciendo en las economías occidentales desde una sociedad industrial hacia nuevos modelos económicos y sociales es descrita por Bell (1976, p. 138): “[La] institución primaria de la sociedad [industrial] es la empresa industrial y el eje de la sociedad es la jerarquía social que se deriva de la organización del trabajo entorno a la producción de la máquina. Desde este punto de vista existen características comunes a todas las sociedades industriales; la tecnología es la misma en todas partes; el tipo de conocimiento técnico y tecnológico [...] es el mismo; la clasificación de tareas y especialidades es aproximadamente la misma [...] Las sociedades industriales son sociedades regidas por la <economía>. El concepto de “sociedad postindustrial” subraya el carácter central del conocimiento teórico como eje alrededor del cual se organizarán la nueva tecnología, el crecimiento económico y la estratificación de la sociedad. Las sociedades industriales [...] son sociedades productoras de bienes [...] una sociedad postindustrial se basa en los servicios. Lo que cuenta no es la fuerza bruta o la energía, sino la información”.

Parejamente, la tradicional visión de la empresa basada en el producto se transforma en una visión basada en los recursos: la ampliación de las fronteras geográficas, la expansión de las ventajas tecnológicas y, por tanto, el endurecimiento de la presión competitiva, provocan una búsqueda de recursos organizacionales alternativos capaces de proporcionar una ventaja competitiva estable y duradera. Estos nuevos recursos incluyen el conocimiento y, de la visión basada en los recursos, se pasa a la visión de la organización basada en el conocimiento y a la toma de conciencia del valor de la competencia de las personas.

Si el factor clave productivo de las antiguas sociedades fue la tierra y posteriormente el capital, es un hecho indiscutido, al menos nominalmente, que en los últimos decenios del siglo XX nos encontramos con un desplazamiento hacia el conocimiento, un nuevo tipo de factor de producción cuyo carácter inmaterial y cuya posesión (distinta de quien poseía los tradicionales activos) plantean interesantes y novedosos retos.

Como muy acertadamente afirmaba Cornellá (1999): “las “ideas” parecen haber sustituido al “capital” en su función de generador de “riqueza”. [La explotación y la conversión de información] en conocimientos, puede que sea la “única” fuente de competitividad sostenible”.

3.1.-La Sociedad de la Información

Como ya se ha apuntado, cada revolución económico-social está sustentada en un avance tecnológico. La capacidad de procesar información y la capacidad para transmitirla son las dos realidades que marcan el inicio de lo que, en un primer estadio, se conoce como “Sociedad de la Información” y que podría ser definida como:

- <<La sociedad en la que el bajo coste del almacenamiento y transmisión de datos e información ha permitido una generalización de su uso>> (Comisión Europea. Dirección General para el Empleo, Relaciones Industriales y Asuntos Sociales 1997).

- “[...] Estado de desarrollo social caracterizado por la capacidad de sus miembros (ciudadanos, empresas y administración pública) para obtener y compartir cualquier información instantáneamente desde cualquier lugar y de la forma que se prefiera. [En esta nueva sociedad] cada persona u organización dispone no solo de sus propios almacenes de información, sino que tiene también una capacidad casi ilimitada para acceder a la información generada por los demás. Lo peculiar de la Sociedad de la Información es precisamente el carácter de ilimitado que en ella tiene el acceso a recursos de información” (Telefónica. Dirección General de Comunicación y Relaciones Institucionales 2000).
- “Proceso de transformaciones sociales, económicas y políticas que se están produciendo como consecuencia del desarrollo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones , y la capacidad, prácticamente ilimitada, que su uso aporta para obtener, almacenar, procesar y compartir información” (Gobierno Vasco 2002).

Este nuevo concepto, y aquello que implica, suscitó un enorme interés en los organismos públicos, especialmente en los organismos supranacionales europeos. Es el caso de la Comisión Europea, que elaboró a principios de los años noventa (concretamente en 1993) el “Libro Blanco” presentado por Delors - “Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI” -, documento en el que se anticipan las nuevas relaciones entre sociedad y mundo económico y los nuevos yacimientos de empleo derivados de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC’s), pero en el que también se exponían los retos de integración y desarrollo que traía consigo esta situación.

Posteriormente, en 1997, el Informe final del Grupo de Expertos de Alto Nivel no solo prestaba atención a los aspectos económicos, sino que daba carta de naturaleza a los aspectos sociales: << dado que el conocimiento y la forma como se usa la información depende típicamente de las habilidades individuales y de lo que se ha optado por llamar conocimiento tácito, el nuevo activo complementario al crecimiento y uso de las nuevas TIC’s, es la inversión en capital humano >> (Comisión Europea..., 1997).

Las tecnologías de la información han permitido generar un mayor volumen de datos sobre la manera como una compañía desarrolla sus actividades, capturar información que no estaba disponible hasta ese momento y, además, al afectar a la manera en como las nuevas informaciones fluyen, ha permitido que se exploten los nexos entre actividades tanto dentro como fuera de la compañía. Las tecnologías de la información han transformado productos, procesos (permitiendo, por ejemplo, personalizar productos, ofrecer productos sin ningún componente físico) y la propia naturaleza de la competencia, creándose relaciones entre industrias que hasta ese momento no habían mantenido puntos de contacto (Porter y Millar 1985).

Pero la influencia de las nuevas tecnologías impacta solo en el ámbito económico-productivo, sino también en el ámbito social y personal implicando cambios:

- En la forma cómo se desarrolla el propio trabajo (teletrabajo, videoconferencias).
- En los usos y costumbres referentes a las relaciones sociales (comunicación vía correo electrónico, comunidades virtuales, diálogos a través del chat, blogs).
- En los hábitos de compra (posibilidad de compra remota no importa en qué lugar del mundo).
- En las propias estructuras mentales de los individuos que conforman esta sociedad (empequeñecimiento del mundo físico, necesidad de un aprendizaje continuo debido a la rápida evolución de las sucesivas tecnologías, preparación específica para afrontar y desenvolverse en un entorno en continuo cambio).

Las profundas transformaciones generadas por la popularización del uso de las tecnologías han supuesto en la práctica la rápida obsolescencia de los conocimientos de los trabajadores y en la teoría una necesidad de aprendizaje continuado que les permita adaptarse a las nuevas realidades laborales.

Los cambios, y la velocidad con que se producen, conllevan inestabilidad, incertidumbre y, en muchos casos, unas estructuras organizativas efímeras.

Así pues, resulta evidente que el elemento que conforma, sin ninguna duda, la Sociedad de la Información son las TIC's; de tal manera que una no se puede entender sin las otras y, más aún: queda definida por ellas hasta tal punto que podíamos decir que las aplicaciones de las TIC's son fundamentales para conceptualizar la Sociedad de la Información.

Precisamente la pujanza de las nuevas tecnologías determinó que "GI" fuera sinónimo de "sistemas informáticos para la gestión de la información". Como resultado de esta asociación las responsabilidades de tal gestión recayeron en departamentos y perfiles informáticos.

Esta es la razón por la cual cuando se evoluciona hacia la Sociedad del Conocimiento se reproduce la identificación entre "GC" y "gestión de sistemas informáticos para la gestión del conocimiento" y es, también, el motivo que justifica que la visión tecnológica de la GC adquiera con rapidez un papel de predominio.

3.2. -Los activos intangibles

La puesta en valor de los llamados "activos intangibles" surge de una evidencia económica: el exceso de valor de mercado de ciertas compañías en relación con el valor reflejado en los estados financieros.

El valor de una marca, la confianza de los consumidores en ella, la reputación de una compañía, las relaciones establecidas con distribuidores y/o proveedores son elementos que suponen un diferencial con respecto a otras organizaciones competidoras.

La apreciación de los activos intangibles deriva, pues, del reconocimiento de que, en las economías más desarrolladas, la producción de bienes y/o servicios involucra no solo los activos tradicionales (materias primas, mano de obra o capital), sino también elementos como: los valores y cultura organizacionales; el valor de la marca, su reputación y credibilidad; las metodologías y sistemas de trabajo; el entramado de relaciones (con clientes, proveedores, administraciones) o las habilidades, destrezas y conocimiento de los empleados.

De una forma muy general, podíamos definir los activos intangibles como todo aquello que, en principio, queda fuera de las contabilidades empresariales, pero conforma el valor real de mercado de una compañía.

Al respecto, Toffler (1994 pp. 88-89) señalaba que: “mientras que la tierra, el trabajo, las materias primas y el capital eran los principales factores de producción en la pasada economía [...] el conocimiento [...] es un recurso crucial de la nueva economía [...] El valor real de [las] empresas depende más de las ideas, percepciones o información en la mente de sus trabajadores y en sus bancos de datos y patentes [...] que en los camiones, cadenas de montaje y otros bienes físicos que puedan poseer”.

La definición de activo dada por Snyder y Burek Pierce (2002) nos parece clara y concisa: <<un activo puede ser entendido como un coste previo que generará un beneficio futuro probable>> y, en esta línea, podemos determinar que un activo intangible es << un tipo de activo no monetario, sin entidad física capaz de producir beneficios presentes o futuros y que puede ser generado internamente en la organización o adquirido en el exterior>> (Deloitte 2004).

Las diferencias entre ambos tipos de activos fueron sintetizadas por Nonaka y Teece (2001) (tabla 11).

Estos activos deben tener carácter económico, es decir, tienen que poder ser identificados, medidos y valorados y deben poder imputarse al rendimiento tangible que originan.

La inserción de los activos intangibles se visualiza (bajo la denominación activos intelectuales) en la figura 4 –adaptada de Joia (2000)-. Aunque se verá posteriormente con más detalle, de una forma muy genérica podemos definir el capital intelectual como los activos no financieros de una organización. Estaría compuesto (elementalmente) por el capital estructural (las patentes, los sistemas de información, los productos y procesos que se han ido desarrollando en la organización a lo largo del tiempo) y por el capital humano (habilidades y conocimientos desarrollados por los trabajadores por medio de la formación y la experiencia).

	Activos intangibles	Activos tangibles
Cuán públicos	Su uso por una parte no impide el uso por otras	El uso por una parte impide el uso por otras
Depreciación	No se agota con el uso pero se deprecia rápidamente	Se agota por el uso pero puede depreciarse rápida o lentamente
Costes de transferencia	Difíciles de evaluar	Fáciles de evaluar, dependen del transporte y costes relacionados
Derechos de propiedad	Limitados y confusos (incluso en países desarrollados)	Generalmente comprensibles y claros (al menos en países desarrollados)
Aplicación de los derechos de propiedad	Relativamente difícil	Relativamente fácil

Tabla 11: Diferencia entre activos intangibles y activos tangibles [traducido de Nonaka y Teece (2001)]

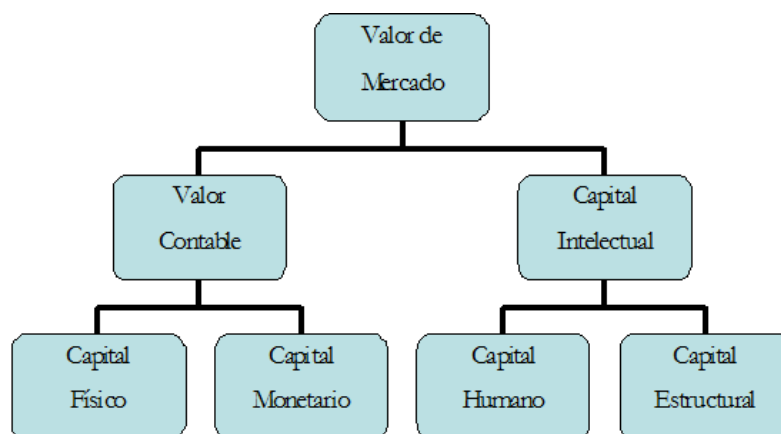


Figura 4: Activos de la empresa [adaptado de Joia (2000)]

La caracterización del conocimiento como un activo (integrante de los activos intangibles) está en la base de la visión económica de la GC y explica sobradamente el interés de las organizaciones en el tema.

3.3.- Las reingenierías de procesos de negocio

La reingeniería es un modelo organizativo que se centra en los procesos de negocio, es decir, en las actividades precisas para transformar insumos en productos valiosos para el consumidor, organizando las tareas en procesos de negocio coherentes. Las soluciones propuestas por la reingeniería descartan de una forma radical los procesos existentes que habrán de ser reemplazados por otros nuevos. Esto implica una disonancia “entre la nueva estructura organizativa propugnada por la reingeniería (desaparición de niveles jerárquicos, nuevo rol de los directivos que pasan de ser jefes a ser «entrenadores») y la utilización de métodos autoritarios para implantarla (implantación rápida y sin participación de los trabajadores)” (Albizu, Olazarán y Simon 2004). En la práctica, supuso despidos masivos precisamente de lo que se ha dado en llamar “trabajadores del conocimiento”.

Si bien este modelo ha sido altamente rentable para los altos directivos y los accionistas ha generado una serie nada despreciable de problemas, tanto entre los trabajadores que permanecieron en sus puestos de trabajo, como entre los que fueron despedidos. Como señalan Koenig y Srikantiah (2000) << la GC es en gran medida un rechazo y una reacción ante el exceso de las reingenierías de negocio que con su disminución de plantillas significó un sufrimiento en los que salieron de las organizaciones y un sentimiento de inseguridad en los que quedaron>>. Por ello, una palabra que parece ir íntimamente ligada a la GC es “confianza”.

En esta misma línea argumental, Anklam (2002) afirma que Thomas Davenport y Prusak <<crearon el término GC en 1995 para armonizar las corrientes que emergieron en el entorno del mundo de los negocios tras la negativa etapa de la reingeniería>>.

Esta reacción tendría lugar inmersa en un nuevo modelo organizacional alejado del modelo taylorista. Este modelo tiende a percibir al trabajador no como una pieza de una maquinaria, sino como un individuo con sus propias inquietudes y aspiraciones, que no tienen por qué coincidir con las del empleador. Las organizaciones serían, por tanto, asociaciones voluntarias de individuos que persiguen unos objetivos definidos y acordados.

3.4.- Sociedad de la Información o Sociedad del Conocimiento

Habitualmente se insiste en que, desde un punto de vista organizacional, la Sociedad del Conocimiento se caracteriza por un uso intensivo de las TIC's, y se remarca que de este uso derivan nuevas formas organizacionales y nuevos modelos sociales y de desarrollo.

No obstante, estas consideraciones no parecen suficientes para distinguir la precedente "Sociedad de la Información" de la actual "Sociedad del Conocimiento", pues debemos recordar que lo que caracteriza la –teóricamente- precedente, Sociedad de la Información es, precisamente, la extensión de las tecnologías y la importancia de la comunicación y el conocimiento atesorado por los trabajadores.

Así en la declaración de principios de la Cumbre sobre Sociedad de la Información (ONU. International Telecommunication Union 2003) se afirma: "la conectividad es un factor habilitador indispensable en la creación de la Sociedad de la Información. El acceso universal, ubicuo, equitativo y asequible a la infraestructura y los servicios de las TIC's constituye uno de los retos de la Sociedad de la Información y debe ser un objetivo de todas las partes interesadas que participan en su creación" y más adelante se apunta: "en esta sociedad incipiente [la sociedad de la información] es posible generar, intercambiar, compartir y comunicar información y conocimiento entre todas las redes del mundo".

Por tanto podemos percibir entre estos dos apelativos (“sociedad de la información” / “sociedad del conocimiento”) la misma estrecha relación que existe entre los términos “conocimiento” e “información”.

Así se refleja, por ejemplo, en el siguiente texto de Linares y Ortiz (1995): “las sociedades de la información se caracterizan por basarse en el conocimiento y en los esfuerzos por convertir la información en conocimiento. Cuanto mayor es la cantidad de información generada por una sociedad, mayor es la necesidad de convertirla en conocimiento”.

Se pueden señalar diferencias entre ambas “sociedades”, realmente sutiles, determinadas por las distintas perspectivas que se adoptan al evaluarlas, de este modo podemos centrar nuestra atención en:

- **La propia naturaleza de la información y la identidad entre mensaje y medio.** Apoyándonos precisamente en esta identidad contenido/soporte, la Sociedad de la Información se referiría al proceso de implementación, expansión y difusión de las TIC’s, en tanto que el estadio posterior -la Sociedad del Conocimiento-, supondría la puesta en valor del contenido de la información.
- **Los aspectos económicos.** Bueno Campos (2000) se refiere a la economía del conocimiento como “la economía [...] integrada por empresas y trabajadores <intelectuales>, es decir, que producen, intercambian, almacenan y consumen conocimientos [...]. Los productos actuales son básicamente un conjunto de servicios o de desarrollos y aplicaciones de naturaleza intelectual o intangible [...] la economía del conocimiento se basa, en suma, en la incorporación del conocimiento en el activo de las empresas”. Según se desprende de esta descripción el punto crítico se encontraría en la aplicación del conocimiento a la producción.
- **Las habilidades de los trabajadores.** Desde que en 1959 Drucker acuñara el concepto “trabajador del conocimiento”, se ha entendido que este nuevo tipo de trabajador: poseedor del más valioso medio de producción (el conocimiento), con capacidad para gestionarse y gestionar su aprendizaje, altamente cualificado e implicado en tareas laborales complejas. No es, solo, un trabajador capacitado tecnológicamente, sino un

trabajador que trabaja con su inteligencia y experiencia: <<de la asociación que se establece entre el trabajo del conocimiento y la actividad laboral de quienes ocupan una posición de privilegio en la división del trabajo, se desprende que los trabajadores del conocimiento pertenecen a una élite que desempeña tareas profesionales o directivas altamente cualificadas, estando involucrados en el desarrollo, comercialización y distribución de productos muy complejos de carácter abstracto>> (Knights, Murray y Willmott 1993).

- **Cambio en la dinámica organizacional.** Este cambio apunta en dos direcciones:
 - por una parte el hecho de que el trabajador posea –por primera vez- el medio de producción subvierte la tradicional relación trabajador/empresa, el trabajador aportaría el medio de producción y la empresa las herramientas para esa producción; se produce, también, la paradoja de que en un buen número de casos los directivos atesoren menos conocimiento que aquellos a quienes dirigen.
 - Por otra parte, como ponían de relieve Nonaka y Toyama (2002), <<en la teoría económica neoclásica, las compañías se asocian a la función de producción (y esencialmente de bienes físicos). Con el reconocimiento del valor económico del conocimiento se hace necesario un cambio de perspectiva que permita entender las compañías como creadoras de conocimiento y, dado que la creación de conocimiento es un proceso humano, no se puede responder a la pregunta de cómo crear conocimiento de alta calidad sin entender los factores humanos que intervienen en el proceso>>, es preciso añadir, además, que las organizaciones no solo crean conocimiento, también lo transforman y consumen. Este es un apunte necesario pues, como se verá más adelante, para que el conocimiento pueda tener valor económico es necesario que se aplique a una actividad concreta: la Sociedad de la Información precisaba trabajadores tecnológicos, la Sociedad del Conocimiento precisa trabajadores “sabios”.

- **El factor humano (la importancia del individuo frente a la tecnología).** Si el elemento diferenciador entre las empresas no es la maquinaria o el capital sino sus activos intangibles (es decir, la suma del conocimiento colectivo generado y adquirido; las habilidades creativas; los valores, actitudes y motivación de las personas que integran estas empresas y el grado de satisfacción manifestado por los clientes) (Rezende 2002); entonces el factor clave diferenciador de la Sociedad del Conocimiento se encontraría en el valor de los individuos que integran esa sociedad –o esas organizaciones-. Esta visión implica la puesta en valor del sujeto y de los grupos humanos que conforma, incluyendo sus procesos de aprendizaje, la interacción con otros sujetos y su evolución y mejora personal y social.

Asumiendo que una sociedad basada en el conocimiento es una sociedad basada en las personas, en su creatividad e iniciativa, pero también en su habilidad para aprender más de una forma sistemática, es por lo que una sociedad basada en el conocimiento es también una sociedad del aprendizaje (Rodrigues 2002).

Consecuentemente <<la transformación de la Sociedad de la Información emergente en lo que podría describirse con propiedad como una Sociedad del Conocimiento requiere de importantes inversiones tanto del sector público como del privado en lo que se ha descrito como activos complementarios esenciales: formación, educación y aprendizaje continuo>> (Comisión Europea 1997).

De este modo La Sociedad de la Información sería el paso previo, en el que se expanden y consolidan la TIC's, en tanto que la Sociedad del Conocimiento sería un paso posterior en el que el punto de interés se desplazaría de las tecnologías a las personas.

La gestión del conocimiento aparece propiciada por:

- El desarrollo y extensión de las TIC's (elemento tecnológico).
- La puesta en valor de los activos intangibles (elemento económico).
- La intención de reconocer el papel determinante de los trabajadores (elemento humano).

CAPÍTULO 4

Tendencias en Gestión del Conocimiento

En este capítulo se analizan las distintas perspectivas desde las que se aborda la gestión del conocimiento, ya que estas perspectivas, consolidadas como tendencias, suponen planteamientos diferenciados con respecto al alcance y naturaleza de la gestión del conocimiento.

Estas perspectivas son:

- La perspectiva económica.
- La perspectiva tecnológica.
- Y la perspectiva informacional.

4.1.- La visión económica

Como ya se ha expuesto, es el interés de las empresas lo que hace relevante la GC como alternativa en la búsqueda de ventajas competitivas estables y duraderas.

El interés en los aspectos ligados al valor económico y a su forma de medición es el elemento central de la visión económica de la GC, e implica una preocupación por un adecuado conocimiento de los activos intangibles para conseguir gestionarlos eficientemente y alcanzar los objetivos presentes de la organización y determinar los objetivos futuros. Los activos intangibles deben ser, al igual que los tangibles, utilizados y explotados convenientemente.

Además del reconocimiento genérico del valor atesorado por los trabajadores en sus mentes, la descripción del conocimiento como activo intangible y parte integrante del Capital Intelectual (a partir de ahora CI) de una empresa supone la necesidad de una medición económica de su impacto y rendimiento.

A principios de la década de los noventa del pasado siglo Kaplan y Norton (1992) explicitaron de una forma clara la aplicación de la tendencia económica natural por la medición a los nuevos activos al afirmar que <<lo que uno mide es lo que se logrará, si solo se miden parámetros financieros solo se crecerá en términos financieros, si se incluían otro tipo de factores se podría crecer en esos factores>>. Cuando observamos el conocimiento como un activo o un capital, se le reconoce no solo un carácter material sino también - implícitamente- la posibilidad de ser valorado, aparecer en estados financieros, ser gestionado y poseído. Como apuntaban Bonet, Sauquet y Bou (2002) una aproximación a la definición del conocimiento en términos de medios de producción, activos intangibles y ventajas competitivas, incide en las funciones y usos del conocimiento, pero no establecen su naturaleza o sus requerimientos.

Esta nueva visión sobre el conocimiento comportó la emersión de tensiones derivadas de la cuestión de la posesión y preservación de tal conocimiento.

Por vez primera, el factor clave de producción (el conocimiento) no pertenece a la empresa o al empresario, sino a los trabajadores.

De hecho, muchos esfuerzos de gestión están encaminados a transformar el capital humano en capital estructural, que no sólo permanece en la organización cuando el trabajador la abandona, sino que también es propiedad de la organización.

La tendencia a incorporar los activos intangibles en los estados financieros (aunque no puedan tener una asignación económica exacta) responde a diversos propósitos:

- La necesidad empresarial de entender claramente cómo generan valor y cuál es su modelo de negocio.
- De cara al mercado y a los accionistas, son una forma oficial de ofrecer información que pueda evitar rumores o especulaciones.
- La mejora del funcionamiento interno de la compañía.

La tarea de contabilizar el CI es extremadamente complicada, más aún si tenemos en cuenta que se hace sin cambiar la mentalidad de quien contabiliza. Las reglas contables están pensadas para activos de carácter material, aquellos que tenían capacidad para generar riqueza en la era industrial; transferir directamente a los estados contables tradicionales estos nuevos activos resultaba imposible. A esta realidad hay que agregarle dos hechos singulares:

- La naturaleza idiosincrásica del CI: lo que es relevante para una compañía puede ser absolutamente inservible para otra.
- Su carácter interactivo: es precisa una combinación de sus distintos componentes por lo que, frecuentemente, no pueden ser valorados aisladamente. Se afirma que el valor del CI es mayor que la suma de sus partes individuales (Starovic y Marr 2004).

Si, además, tenemos en cuenta que la investigación sobre CI se ha desarrollado esencialmente desde la práctica más que desde el mundo académico, nos encontramos con unos activos que presentan dificultades de encaje entre las valoraciones contables tradicionales –y su representación numérica- y que plantean problemas y controversias entre los expertos contables.

Para intentar salvar esta dificultad se han desarrollado distintas herramientas de evaluación.

4.1.1.- Herramientas de medición del conocimiento

Desde que en 1991 Skandia arrancó el primer proyecto de evaluación del CI, el conocimiento ha aparecido asignado en distintos rangos de valoración de las diferentes herramientas evaluadoras que han ido surgiendo.

La importancia de la aparición en los estados contables del conocimiento como activo intangible radica en su reconocimiento. El reconocimiento, en este campo, es el proceso de incorporar de una manera formal un elemento en la contabilidad de una organización; esto requiere una representación del elemento tanto en palabras (descripción del elemento) como en números (valor del elemento) (Snyder y Burek Pierce 2002).

Estas herramientas son intentos para poner en valor contable aspectos clave de la dinámica empresarial actual, para proporcionar medidas del rendimiento organizacional que, con criterios más amplios, incluyan más perspectivas que las financieras. No obstante, los planteamientos difieren de unas a otras y, de una manera muy genérica, podemos decir que buscan:

- Determinar y describir los elementos que forman parte de los activos intangibles.
- Medir los distintos elementos. Describir como los elementos se relacionan y proporcionan valor.

Sveiby ha llegado a identificar treinta y cuatro fórmulas para la medición y para la presentación de los datos sobre el CI; no obstante, el único punto en común entre todos ellos es el concepto de intangibilidad e, igualmente, parece haber un cierto grado de consenso sobre los componentes marco del CI (capital humano, capital estructural y capital relacional). Como apunta Andriessen (2004), todos estos modelos de medición han sido -en su mayoría- desarrollados por profesionales, más que por teóricos y, por tanto, la validez y los motivos subyacentes a su desarrollo pueden ser cuestionados (pues las herramientas e indicadores para su gestión y medición dependen, precisamente, del propósito de tal medida). Sveiby

(2010) plantea otra objeción: los indicadores se utilizan por la misma gente que los produce y se usan para mejorar sus propios procesos y no otros.

Entendemos en este contexto por “indicadores” la forma de medición de “los elementos intangibles que permiten avanzar en la consecución de los objetivos estratégicos de la empresa” (Instituto Universitario Euroforum 1998). El indicador es aquello que se va a tomar en consideración para ser evaluado y se ha de determinar, también, cómo se ha de evaluar.

La cuestión de las herramientas e indicadores no es objeto del presente trabajo, pero, teniendo en cuenta la estrecha relación que estos aspectos mantienen con el tema tratado (ya que muestran una manera concreta de entender, relacionar y aceptar el conocimiento), se hará breve mención de aquellos que nos parecen más relevantes:

- Skandia Navigator (por ser la primera vez que una organización integraba los activos intangibles en la contabilidad).
- Cuadro de mando integral de Kaplan y Norton (por su amplísima difusión en el ámbito empresarial).
- Technology Broker de Annie Brooking (la propia Brooking era responsable de la compañía británica Technology Broker, dedicada a la valoración del CI).
- Intangible Assets Monitor de Sveiby. (Sveiby era miembro integrante del Konrad Group, grupo pionero en la valoración de activos intangibles, creadores del Invisible Balance Sheet y cuya categorización en tres grupos se ha convertido en la base para el desarrollo de los demás modelos).
- La Medición del Conocedor de Glazer (por suponer una visión crítica con los sistemas de medición).

Además se citarán los dos modelos de medición españoles más conocidos, el “Proyecto Intellect” y la “Estructura y Función de los Activos Intangibles”.

▪ **Skandia y el Capital Intelectual (Skandia 1995, 1998)**

En el anexo al informe anual del año 1994 de Skandia se reconoce de una manera explícita que en la Bolsa de Estocolmo muchas compañías se valoraban entre tres y ocho veces por encima del valor nominal de sus contabilidades. Esta diferencia entre el valor real y el valor presentado en los estados financieros tradicionales supone un desfase entre la contabilidad tradicional (fundamentada en los activos tangibles) y la nueva realidad económica, en la que la capacidad de innovación o el talento humano determinan un mayor valor en términos puramente económicos de las compañías. El Navegador de Skandia se creó con el objeto de describir y poner en valor los aspectos intangibles de las operaciones.

En un principio se trabaja con dos elementos esenciales, el capital humano y el capital estructural, como un indicio del futuro valor de la compañía y de su habilidad para generar resultados financieros.

- El capital humano. Representa el conocimiento, habilidades y capacidades de los empleados individuales para proporcionar soluciones a los clientes.
- El capital estructural está formado por todo aquello que permanece en ella cuando los empleados se van a casa (bases de datos, software, manuales, marcas, estructuras organizacionales, ficheros de clientes).

Las ratios del CI se agruparon en grandes áreas (fig. 5):

- Enfoque del cliente incluye: cuota de mercado, base de clientes, número de clientes, clientes perdidos.
- Enfoque de procesos: son indicadores que tratan de evaluar la eficiencia administrativa poniendo en relación los costes administrativos con los activos gestionados y los ingresos.
- Enfoque humano: proporciona una imagen de la satisfacción con el trabajo, compromiso y conciencia de calidad (se evalúan, por ejemplo, los años de trabajo

en la compañía, el grado de rotación del personal, el nivel educativo, los gastos en formación...).

- Enfoque de renovación y desarrollo: no solo se evalúan los gastos de marketing sino que se tiene en cuenta la necesaria intervención para el desarrollo del negocio de los trabajadores desde el punto de vista de su competencia y, también, de sus actitudes y motivación.

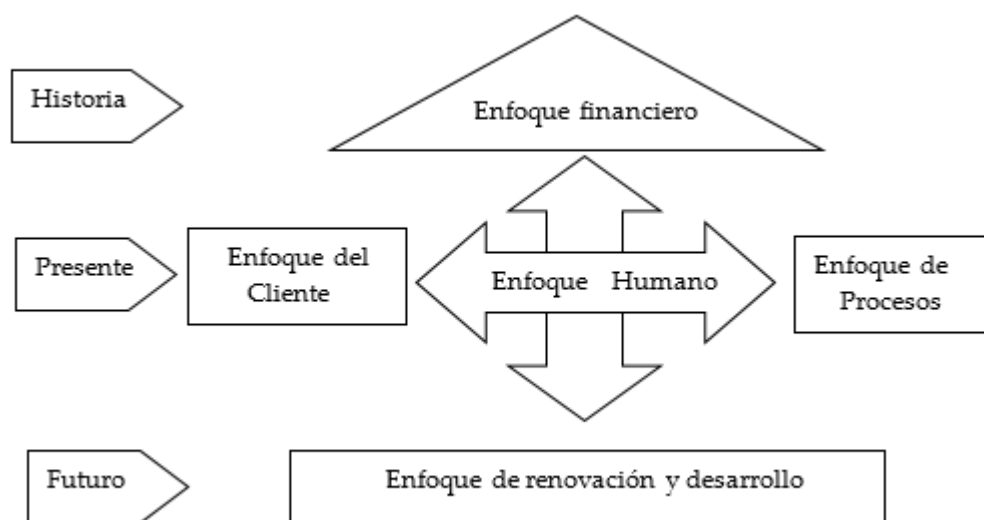


Figura 5: Navegador Skandia [traducido de Skandia (1995)]

Este tipo de contabilidad e informe tiene como resultado una mayor descripción sistemática de la habilidad y potencial de la compañía para transformar CI en capital financiero.

En el año 1998 se presenta un prototipo de informe sobre CI que (como su propio nombre indica, *Human capital in transformation*) se centra mucho más en los aspectos puramente humanos del CI.

Primeramente, establece de una forma gráfica los elementos que contribuyen al valor de mercado de una organización (fig. 6):

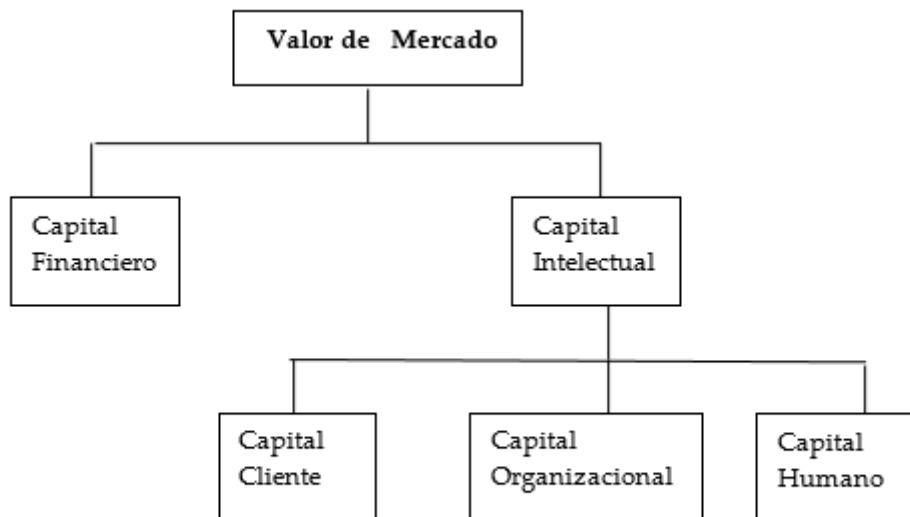


Figura 6: El Capital Intelectual según Skandia [traducido de Skandia (1998)]

La parte esencial del CI está compuesta por el acervo de talento de todos los individuos, es decir, por el capital humano, integrado por varios elementos (fig. 7):

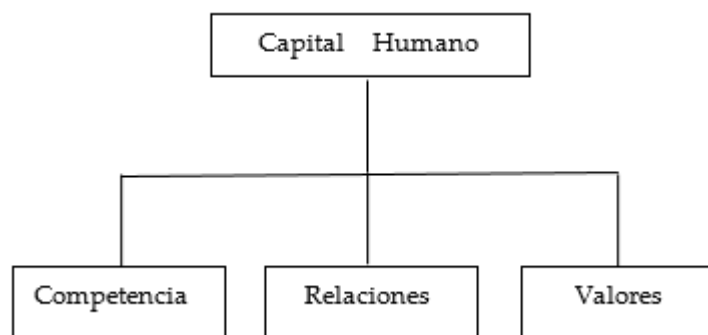


Figura 7: El capital humano según Skandia [traducido de Skandia (1998)]

- **La competencia** posee tres dimensiones:
 - Profesional, entendida como la habilidad humana para utilizar el capital estructural provisto por la organización.
 - Social, supone la habilidad para trabajar junto con otras personas en la creación de valor.
 - Comercial, referida a la habilidad para colaborar con clientes y otros partners externos a la organización para crear valor.

- **Relaciones.** Se enfatiza la importancia de transformar conocimiento en acción. Esta transformación puede materializarse por acciones individuales o bien intercambiando este conocimiento con compañeros o partners. Estas acciones tienen que ser significativas para el individuo y crear valor para la organización.
- **Valores.** Sirven como filtro, son decisivos en la determinación del desarrollo de las relaciones. Influyen en la selección entre modelos disponibles, medios y fines.

- **Cuadro de Mando Integral. Kaplan y Norton (1992)**

Ampliamente difundido y utilizado, y especialmente aceptado después de ser adoptado por el gobierno federal de los Estados Unidos. El rendimiento organizacional se mide por indicadores que cubren 4 perspectivas (fig. 8):

- Perspectiva financiera, indicadores basados en la contabilidad de la organización.
- Perspectiva del cliente, indicadores basados en la satisfacción y el valor percibido y esperado por el cliente.
- Perspectiva de procesos, idoneidad de los procesos internos de la organización con el fin último de lograr la satisfacción del cliente.
- Perspectiva de aprendizaje, la menos desarrollada. Examina los activos que permiten a una organización aprender y, como consecuencia, mejorar.

Se clasifican en tres grandes bloques: “capacidad y competencia de los trabajadores”, “sistemas de información” y “cultura de aprendizaje”.

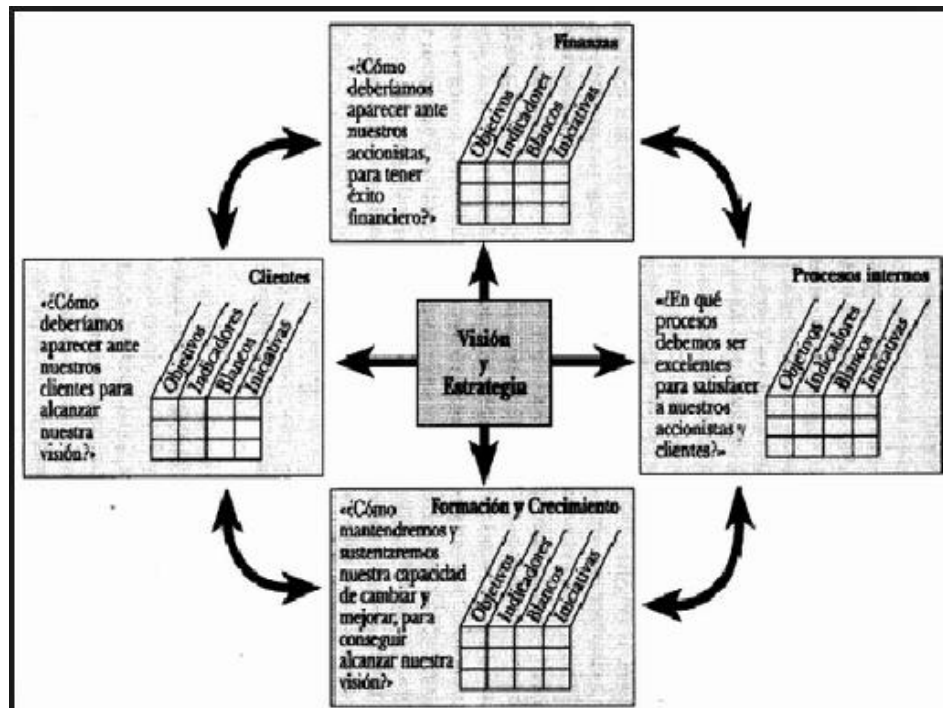


Figura 8: Cuadro de Mando Integral (Kaplan y Norton 1992)

- **Technology Broker. Annie Brooking (1996)**

Technology Broker es un método de valoración que fue creado y comercializado por la empresa del mismo nombre fundada y dirigida por Annie Brooking.

Para Annie Brooking también hay cuatro categorías en las que articular los indicadores de CI de una compañía (fig.9): activos de mercado, activos de propiedad intelectual, activos de infraestructura y activos de personas.



Figura 9: Technology Broker (Brooking 1996)

- “Activos de mercado [...] derivan de una relación beneficiosa de la empresa con su mercado y sus clientes. Comprenden las marcas, el prestigio, la repetibilidad del negocio, los canales de distribución...”¹⁸
- “Activos de propiedad intelectual [...] la propiedad intelectual es una forma de propiedad –protegida por la ley- derivada del intelecto. Habitualmente este término hace referencia a las patentes, copyright, marcas, secretos de fabricación, tecnología registrada y know-how”.
- “Activos de infraestructura son aquellas tecnologías, metodologías y procesos que hacen posible el funcionamiento de la organización”
- “Activos centrados en el individuo. Los activos centrados en el individuo comprenden la pericia colectiva, la capacidad creativa, la habilidad para resolver problemas, el liderazgo y la capacidad empresarial y de gestión encarnados en los empleados de la organización”.

¹⁸ La edición original en inglés de la obra de Brooking es del año 1996, nos ha parecido importante conservar esta fecha para contextualizar mejor las aportaciones, pero la versión consultada y citada aquí es la española publicada un año después

▪ **Intangible Assets Monitor. Sveiby (1997,1998a)**

Se fundamenta en la idea de una valoración indirecta de los activos intangibles -ya que estos no aparecen de una forma visible y material en las transacciones de mercado-. Es necesario un balance adicional que incorpore mediciones no financieras. Abarca tres categorías (fig. 10):

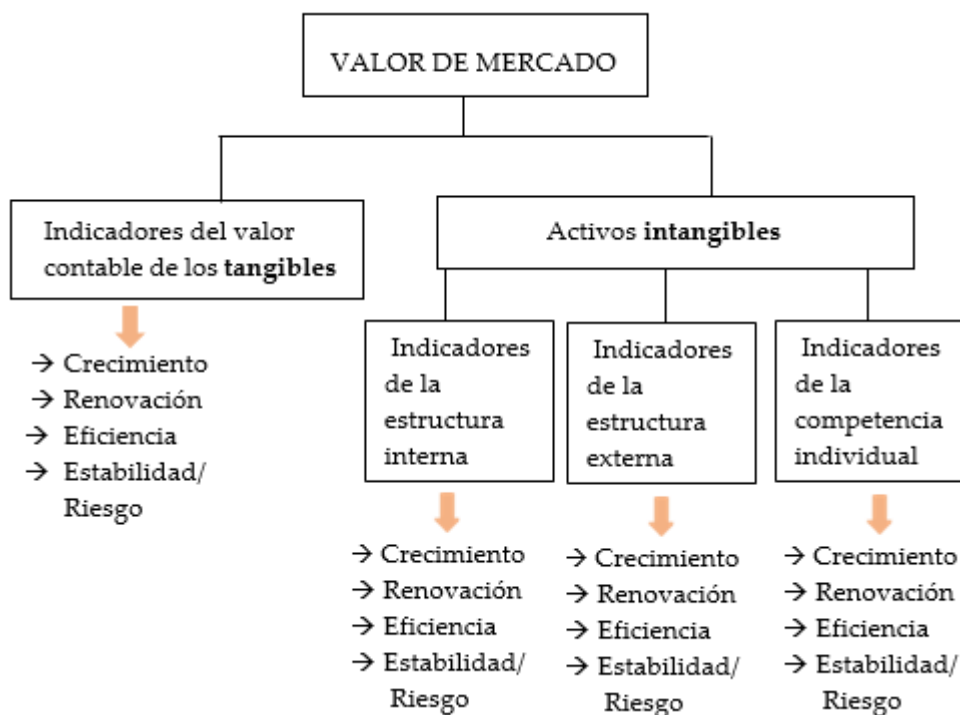


Figura 10: Intangible Assets Monitor (Sveiby 1998a)]

- Competencias humanas. Capacidad de las personas para generar valor. Incluye: valores, experiencia, habilidades sociales y formación.
- Estructura externa. Percepción externa de la empresa. Incluye: marcas registradas, nombres comerciales e imagen. También abarca las relaciones con los clientes, proveedores y partners.
- Estructura interna. Lo que queda cuando los trabajadores vuelven a casa. Son propiedad de la organización. Incluye: bases de datos, procesos, modelos, documentación.

▪ **La Medición del Conocedor Glazer (1998)**

El autor asume la necesidad de establecer medidas válidas y fiables para evaluar el conocimiento¹⁹.

Se parte de la premisa de que la percepción del conocimiento como una materia prima supone una dificultad para su medición utilizando los estándares tradicionales.

El típico bien económico muestra sus propiedades clásicas: divisibilidad, capacidad para ser poseído, escasez y depreciación por el uso; características que establecen las diferencias entre el “valor de uso” y el “valor de cambio”.

Por el contrario, la información como materia prima no comparte con los bienes típicos sus propiedades. No es escasa (aunque pueda ser perecedera) y no se deprecia con el uso, muy al contrario es más valiosa cuanto más se use; además, es auto regenerativa y se autoalimenta. Por ello, el “valor de uso” y el “valor de cambio” deben ser abandonados, ya que el conocimiento tiene valor económico (“valor de cambio”) solo cuando es utilizado.

La estimación del uso como elemento esencial para la medida o valoración del conocimiento lleva a la relación entre el conocedor (sujeto del conocimiento) y lo conocido (objeto del conocimiento): si el conocimiento solo tiene valor si es usado y si el conocedor es el usuario del conocimiento: entonces medir el conocimiento es, en última instancia, cuestión de medir al conocedor.

▪ **Proyecto Intellect (Instituto Universitario Euroforum Escorial, 1998)**

Fue un proyecto pionero en España, refleja el interés por el diseño de un modelo de medición de activos intangibles centrado en la realidad económica española y “responde

¹⁹ En este trabajo información y conocimiento parecen ser sinónimos

a la necesidad de recoger en un esquema fácilmente comprensible todos aquellos elementos intangibles que generan o generarán valor para la empresa”.

El modelo se estructura en:

- bloques (fig. 11) (entendiendo por tal la “agrupación de activos intangibles en función de su naturaleza”), bloques organizados en dimensiones: presente/futuro, interno/externo y explícito/tácito;
- elementos (“activos intangibles que se considera dentro de cada bloque”)
- e indicadores.

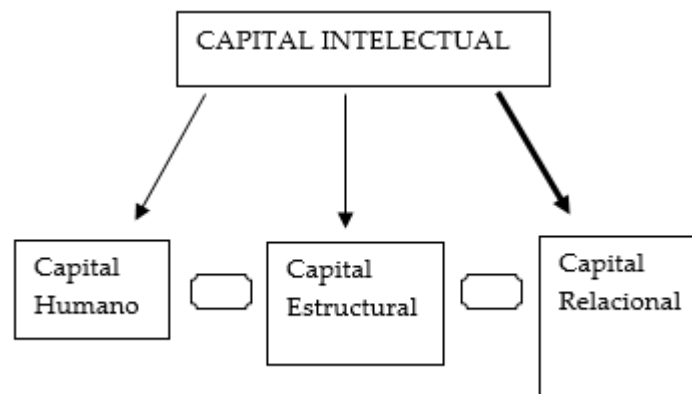


Figura 11: Composición del capital intelectual (Modelo Intellect 1998)

- El capital humano “se refiere al *conocimiento* (explícito o tácito) *útil* para la empresa que poseen las personas y equipos de la misma, así como su *capacidad para regenerarlo*; es decir, su capacidad para aprender. El capital humano es la base de la generación de los otros tipos de Capital Intelectual”. Incluye elementos tales como: la satisfacción del personal; su tipología; su competencia (entendida como la identificación de “los *conocimientos*, no solo técnicos, sino también las habilidades y actitudes [...] [el] análisis de los *conocimientos y habilidades necesarios* [...] [la] identificación de los conocimientos y habilidades que realmente poseen las personas de la empresa) la capacidad y hábito de trabajar en grupo o la estabilidad del personal”.

- Capital Estructural. “En la medida en que el conocimiento latente en las personas y equipos de la empresa consiga ser *explicitado, sistematizado, e internalizado* por la organización, se puede hablar de Capital Estructural [...] el Capital Estructural *es propiedad de la empresa*” [...] es conocimiento que puede ser reproducido y compartido [...] el máximo nivel de tangibilización se produce cuando el conocimiento *es protegido legalmente* por derechos de propiedad [...] otro nivel es *la documentación* del conocimiento, que lo convierte en un activo transmisible y susceptible de ser compartido por más de una persona”. Incluye elementos como la cultura organizacional, la filosofía de negocio, la propiedad intelectual, las tecnologías de la información, los procesos de captación del conocimiento...
- Capital Relacional. “se refiere al valor que tiene para una empresa el *conjunto de relaciones que mantiene con el exterior*”. Incluye elementos tales como la lealtad de los clientes, su satisfacción, la reputación de la empresa, notoriedad de la marca, interrelación con proveedores...” (Instituto Universitario... 1998, p. 31-41).
- **Estructura y función del Capital Intangible (Bueno Campos, 1998)**

En lo que se refiere al Capital Humano y al Capital Relacional, Bueno se adhiere a la definición ofrecida por el proyecto “*Intelect*” (Instituto Universitario Euroforum Escorial 1998) pero divide el capital estructural en dos tipos:

- “Capital Organizativo o conjunto de competencias organizativas” y
- “Capital Tecnológico o conjunto de competencias tecnológicas” (Bueno Campos 1998, p. 221).

Este modelo hace referencia a “competencias” ya que entiende que son estas “competencias básicas distintivas de carácter intangible [las] que permiten crear y sostener la ventaja competitiva” las que conformarían el capital intangible de una compañía.

Para explicar esta concepción, Bueno remite al trabajo de Bueno y Morcillo²⁰: “la <competencia esencial> de la empresa está compuesta por <tres elementos o competencias básicas distintivas: unas de origen tecnológico [entendiendo por tal] no solo el dominio tecnológico [...] sino también todos los elementos del saber y de la experiencia acumulados por la empresa; otras de origen organizativo propias de los <procesos de acción> de la organización y otras de carácter personal [...] [relativas a] actitudes, aptitudes y habilidades de los miembros de la organización”.

Por otra parte cada competencia básica está compuesta de actitudes (“lo que quiere ser la empresa”), conocimientos explícitos (“lo que sabe hacer o lo que hace la empresa”) y capacidades (“lo que es capaz de ser y de hacer”).

El modelo persigue orientar “la gestión del conocimiento de la empresa, [...] [para] crear nuevos conocimientos” proporcionando pautas de actuación sobre como “crear, [...] innovar y [...] difundir el conocimiento”; “como identificar el papel estratégico de cada competencia”; “como conocer [...] los valores que las personas incorporan a la organización”; “como lograr el desarrollo de las capacidades que facilitan la sostenibilidad de la ventaja competitiva”; “como trabajar y compartir experiencias” “comunicar e integrar ideas, valores y resultados” y “como aprender colectivamente” (Bueno Campos 1998, pp. 221-225).

En general los modelos que han ido surgiendo con posterioridad se adaptan, en lo esencial, a los modelos que se han examinado, si bien suelen incluir matices. Estos matices buscan su adecuación al contexto específicos para el que son diseñados. Un buen ejemplo de esta adaptación se encuentra en el trabajo de Ramírez (2010) que propone un modelos aplicado a la función pública española.

²⁰ El trabajo al que se refiere el autor es: Bueno, E.; Morcillo, P. (1997): *Dirección estratégica por competencias básicas distintivas: Propuesta de un modelo*, IADE-UAM, Madrid

La dificultad que se encara en lo que respecta a la valoración reside en la falta de hábito en la medición de ítems que, además de no tener un carácter material, son difíciles de identificar. Tradicionalmente los directivos han manejado medidas de tipo financiero, en estas medidas se basan para la toma de decisiones racionales con respecto al futuro de las compañías (Clemmons Rumizen 2001). Esta perspectiva “racional” de la toma de decisiones ha estado perfectamente soportada por la teoría organizacional en tanto que la aceptación de elementos de tipo subjetivo ha generado desconfianza y una imagen poco científica y fácilmente rechazable.

El gran reto que se afronta es aprender cómo contabilizar e incorporar en los informes los activos intangibles (Comisión Europea. Dirección General para la Empresa e Industria 2003).

4.2.- La visión tecnológica

Aunque muchos autores insisten en la dimensión humana de la GC, la identidad entre “gestión del conocimiento” y “gestión de sistemas para la gestión del conocimiento” está prácticamente aceptada y la responsabilidad de la creación, implantación y control de los programas de GC suele situarse en los departamentos o expertos informáticos (Bustelo Ruesta 2000).

Esta situación es heredera de la que se ha venido produciendo con la gestión de información, absoluta y totalmente identificada con las TIC's.

Desde que en 1944 IBM presentara su primer gran ordenador en la Universidad de Harvard hasta el día de hoy, el avance, la extensión y la mejora de los sistemas de información es indiscutible. Su progresión ha sido tan rápida que si a finales de los años 70 del pasado siglo los sistemas de información encaraban la automatización de los procesos de datos (contabilidades, gestión de stocks...), siendo capaces de crear nuevos productos y servicios (es el caso de la instalación de cajeros automáticos), poco después (apenas diez años) nos encontramos con herramientas de software que buscan aprovechar esos datos para mejorar

las actividades de gestión, buscando maximizar la posición competitiva de la organización. En este punto se comienza a manejar el concepto de “Sistemas Estratégicos de Información”.

Estos sistemas adoptan un enfoque más orientado hacia los datos provenientes del exterior de la organización, utilizando la información generada por los sistemas tradicionales para promover un desarrollo del negocio mejorando su posición en el mercado.

No obstante la ventaja competitiva deriva no solo de la utilización de la propia tecnología sino, fundamentalmente, de un mejor conocimiento:

- del propio negocio,
- de su entorno,
- del propio producto o servicio,
- del negocio, productos o servicios de la competencia,
- de para qué utilizan el producto o servicio los clientes,
- de cómo obtienen valor de los mismos,
- y de qué problemas encuentran para obtenerlo o al utilizarlo.

En lo referente a la Ingeniería Informática (o Ciencia de la Computación) es una disciplina muy joven (ya que alcanzó su estatus académico en la mitad de la década de los sesenta del pasado siglo) y es la búsqueda de una identidad científica lo que determina distintas definiciones de su naturaleza y alcance.

Así Wegner (1983) menciona a Newell, Perlis y Simon que se refieren a ella como el estudio de los fenómenos relacionados con los computadores; a Knuth que entiende que es el estudio de los algoritmos ya al Comité Curricular de la ACM²¹ que la concibe como el “estudio de las estructuras de información”.

²¹ Las obras a las que se refiere Wegner son: Newell, Perlis y Simon, 1967, “Computer Science”, *Science*, (157): p. 1373-1374. Knuth, 1968. *The art of computer programming, vol. 1: fundamental*

El mismo Comité Curricular de la ACM describe los “Sistemas de Información” como un campo académico que abarca los conceptos, principios y procesos de dos áreas de actividad organizacional: la adquisición, implantación, gestión y estrategia de recursos y servicios de tecnología de la información y la adquisición de paquetes (o desarrollos de sistemas), operación y evolución de la infraestructura y sistemas para ser usados en los procesos organizacionales. Los sistemas que distribuyen servicios de información y comunicaciones en una organización combinan tanto componentes técnicos como operadores y usuarios humanos.

Capturan, almacenan, procesan y comunican datos, información y conocimiento. La función desarrollada comprende la responsabilidad de planificar, desarrollar o adquirir, implementar y gestionar una infraestructura de tecnología de información (ordenadores y comunicaciones) datos (internos y externos) y procesamiento.

La revolución que supone la generalización del uso de las TIC's en las organizaciones ha supuesto una posición dominante de los aspectos relacionados con el contenido de la información obviando, de alguna manera, los contenidos materiales de esa información, pues “las tecnologías de la información han revolucionado nuestras capacidades de transmisión [...] pero han hecho poco para mejorar la transacción porque este sigue siendo un proceso básicamente humano en el que la comunicación y cognición humanas juegan un papel fundamental” (Cornellá 2000).

Como apuntan Bartlet y Ghosal (1997) “el problema de muchas empresas está en la forma en que definieron las oportunidades de la revolución de la información. Pensaron que el reto consistía en utilizar el poder de procesamiento de datos cuando realmente consistía en entender el potencial que tenía la tecnología de la información para desarrollar y divulgar el conocimiento como fuente de ventaja competitiva...”.

algorithms, Reading: Addison-Wesley. ACM Curriculum Committee on Computer Science, 1968, “Curriculum 68: recommendations for academics programs in Computer Science”, *Communications of the ACM*, (11): p. 151-197

Los tecnólogos de la información han diseñado y construido sistemas para la colección, almacenaje y recuperación del conocimiento (nótese una vez más como “conocimiento” e “información” son sinónimos y si se utiliza conocimiento es para enfatizar el factor humano sobre el tecnológico) que han limitado la visión de cómo las personas utilizan la información en su trabajo y han obviado que hasta el 70% del aprendizaje en el trabajo es informal (Pfeffer y Sutton 1999).

De hecho, como sugiere Webber (1993), en la nueva economía la conversación es la forma más importante de trabajo; es la manera como los trabajadores del conocimiento descubren lo que saben, lo comparten con sus colegas y, en este proceso, crean nuevo conocimiento para la organización ya que es precisamente a través de esas conversaciones como los individuos crean las relaciones que definen la organización. Los trabajadores y las redes de relaciones que tejen son tan relevantes porque, como el autor expone, esta nueva economía está fundamentada en una paradoja: la revolución producida en las tecnologías de la información y las comunicaciones ha hecho del conocimiento un nuevo recurso competitivo y, aunque el conocimiento fluye únicamente al través de los canales tecnológicos, sin embargo, realmente reside en los trabajadores del conocimiento y en las organizaciones que los alojan.

A pesar de la creencia generalizada de que la simple provisión de información tendrá como resultado un aprendizaje y, consecuentemente, la generación de nuevo conocimiento. El acceso a nueva información per se no implica que se aprenda. Aprender es un proceso complejo en el que intervienen múltiples factores y requiere una motivación: poseer un excelente sistema de GC y posibilitar el acceso no garantiza nada.

Son múltiples los ejemplos de descripciones de fracasos en la implementación de programas de GC. En muchos casos se consideró que la adquisición de, por ejemplo, un sistema de gestión de clientes (Smith, Blackman y Good 2003) sería suficiente para asegurar una mejora en el conocimiento productivo de la compañía, la práctica mostro el error. La infraestructura tecnológica requiere la presencia de otro tipo de elementos (Sharratt y Usoro 2003) para poder alcanzar los objetivos asignados a un programa real de GC.

En su estudio publicado en el año 2003, Khalifa y Liu constataron que en ausencia de unas determinadas capacidades no hay un efecto directo entre las TIC's y el éxito de los programas de GC, siendo estas capacidades: en primer lugar, una estrategia que identifique y asigne valor a las iniciativas y, en segundo lugar, una cultura organizacional que promueva la colaboración y el intercambio de conocimiento y que permita comunicar a la compañía los beneficios organizacionales y personales derivados de una adecuada GC (Khalifa y Liu 2003).

La implementación de un programa de GC requiere un reconocimiento de que su esencia es el foco en las personas (Smith y McLaughlin 2004), la tecnología es una manera de hacer las cosas, el que cumpla o no con los objetivos fijados depende, en parte, de las actitudes de los usuarios con respecto a ella.

La tecnología no proporciona conocimiento; un sistema de información bien diseñado puede ayudar a la gente a encontrar información, pero encontrar información es un proceso interpretativo. El juicio acerca de qué información es relevante o pertinente y cuál no lo es, es un ejercicio humano en el que intervienen otros elementos como el contexto o los propios intereses, las bases de datos son fuentes posibles desde las que se puede obtener la información precisa (Addleson 2000).

En cualquier caso, como recuerda Skyrme (1997) no se puede negar que las TIC's mejoran los procesos de conocimiento y proporcionan a los trabajadores del conocimiento un acceso rápido a una información organizada, mejores comunicaciones e interacciones con otros compañeros (a nivel individual o grupal), acceso a herramientas de toma de decisión y de apoyo al conocimiento.

Pero que la información sea la precisa; que esté adecuada al perfil del receptor; que sea convenientemente recibida, entendida y que se utilice, no depende de la tecnología que la transporta.

4.3.- La visión informacional

Resulta evidente que los profesionales de las bibliotecas, los archivos y la documentación -a pesar de las claras concomitancias con sus competencias tradicionales- han capitalizado escasamente la aplicación de sus habilidades al campo de la GC. Este hecho es reconocido por un número importante de autores como, por citar algunos ejemplos, Kebede (2010); Hillenbrand (2005) -quien se lamenta de que en esta era de creciente expansión de las TIC's las tradicionales profesiones de la información no hayan conseguido alcanzar preeminencia- Ajiferuke (2003) o Macmorrow (2001) -quien refiriéndose concretamente a las nuevas posibilidades profesionales señala que, aunque los científicos de la información cuentan con un dilatado interés en los aspectos del conocimiento, la moda de la GC no ha llegado desde la profesión, los negocios y la gestión, en particular las grandes consultoras, han encabezado los programas de GC-.

Es una realidad llamativa, ya que un autor tan influyente como Prusak (2001) señalaba la práctica profesional de la GI como uno de los tres campos desde los que se ha desarrollado la GC²²; no obstante la ausencia de teóricos de la CCI es constatable.

Muddiman (1999) apunta dos hechos como posibles responsables del, paradójicamente, escaso papel desempeñado por los profesionales de la información en la sociedad de la información:

- De una parte, el hecho de que la CCI sea un campo disciplinario predominantemente profesional, orientado a la resolución de problemas prácticos más que a la construcción de teorías sociales o culturales.
- Por otra parte una falta de reacción de la disciplina y la profesión asumiendo que si en la nueva sociedad el elemento central y crítico era la información, de una manera lógica

²² Los otros dos serían, para el autor, el movimiento de calidad y el del capital humano

aquellos que tradicionalmente habían sido sus proveedores (y la disciplina que los formaba) ocuparían un papel igualmente relevante.

La realidad ha demostrado que ni los profesionales de la información, ni la disciplina, ni las instituciones educativas han ocupado tal preeminente posición, bien al contrario sus áreas tradicionales de dominio profesional y académico se han visto amenazadas por el desarrollo de nuevas ciencias y prácticas fundamentadas en las TIC's.

La idea de la pérdida de espacio profesional ha sido ampliamente avalada, por ejemplo por Corral (1998) <<algunas bibliotecas corporativas se han reinventado como centros de conocimiento; no hay duda de que su futuro no está, en absoluto, asegurado puesto que hay otros perfiles profesionales dispuestos a ocuparse de estas tareas>>; por Berring (1999) <<los cambios en el entorno informacional, económico y social han traído nuevas oportunidades para la profesión, pero también grandes amenazas ya que tanto las escuelas de negocio como la ingeniería informática pretender ocupar las nuevas posiciones laborales y académicas que han surgido y habrá que pelear por ellas>> o por el ya citado Muddiman (1999).

Si tenemos en cuenta la pujanza que han tenido los profesionales informáticos apoyados en la ecuación que ya vimos (GI igual a gestión de sistemas de información) y en una, supuesta o real, mejor preparación y disposición para el desempeño de tareas directivas, han sido estos perfiles tecnológicos los que, como lógica evolución, han ido copando, mayoritariamente, estas nuevas posiciones. La identificación de objeto y función que ha podido darse entre profesionales de la informática y profesionales de la información y documentación, y la preponderancia que en algunos casos ha tenido el paradigma matemático (tan centrado en el continente de la información y en los aspectos de su recuperación), han podido tener como resultado una falta de diferenciación clara entre ambos perfiles.

Por otra parte la GC se origina en el mundo empresarial y de negocios y con un cariz de privacidad de la información, por lo tanto el tradicional planteamiento de igualar información con conocimiento objetivo, conocimiento objetivo con conocimiento registrado, y éste con conocimiento público (o que ha de ser público) ha supuesto una resistencia a la

restricción de la difusión de la información, precisamente siendo la difusión de la información un elemento crítico cuando se está en un entorno de competencia en el que tal información posee un elevado valor económico.

Esta asunción parece olvidar que, en origen, las bibliotecas eran colecciones privadas y la difusión muy limitada. Miksa (1996) recordaba que la biblioteca no surge como un servicio abierto a los ciudadanos, las grandes bibliotecas son propiedad de las órdenes religiosas, la nobleza o las grandes fortunas, y sirven a los fines de sus propietarios. Evidentemente esta realidad responde a una circunstancia sociopolítica determinada, la gran masa de población no requiere un acceso a una información que (aunque solo fuera por la escasa alfabetización de las poblaciones occidentales) en la mayoría de los casos no puede siquiera descodificar, la cultura y el conocimiento es privilegio de unos pocos.

Esta posición suponía una autorrestricción, pues, en vez de entender la disciplina ligada al estudio de cómo se crea, organiza, comunica y utiliza la información, favorecería la visión de una disciplina custodia de tal información.

La relación de la GC con la CCI, las posiciones con respecto a su naturaleza y con respecto a su idoneidad para ser objeto de estudio y de desempeño profesional serán revisadas en un capítulo posterior de este trabajo.

4.4.- Objeciones a las distintas tendencias

La idea de que lo que no puede ser medido no puede ser gestionado, si bien es una aseveración comúnmente aceptada, entra en conflicto con la realidad expuesta por Andriessen (2004): <<las empresas siempre han gestionado cosas que son esencialmente inmedibles (gente, moral, estrategias)>>.

La asunción de que la materia prima “información” puede ser transformada en productos o servicios, la consideración de que el conocimiento tiene un valor monetario y puede ser gestionado como se gestiona el stock de un almacén es una visión anclada en la concepción

industrial de la economía y si esta concepción industrial está siendo superada, la visión puramente monetaria del conocimiento también debería serlo.

Si el criterio que se sigue es puramente contable (e, indudablemente, este es un criterio fundamental en la dinámica empresarial), una gran cantidad de los elementos que integran la GC serán percibidos como gastos.

Aunque el deseo de medir intangibles -como el conocimiento atesorado por los trabajadores de una organización- pueda responder a un deseo de mejorar su rendimiento, puede surgir, como recuerda Sveiby (2010) <<una dificultad a veces poco tenida en cuenta: a la gente no le gusta ser medida y, por tanto, suele encontrar formas de evadir o bloquear los sistemas; si, además, se añade que los sistemas de recompensa individual se encuentran ligados al sistema de medida, entonces la tentación de manipular el sistema puede ser inevitable>>. Otro escenario sería, como explica el autor, <<que esta medición se utilizara para descubrir costes o explorar oportunidades de creación de valor que, de otra manera, quedarían ocultos en las contabilidades tradicionales; si el objetivo que se persigue es aprender, los empleados podrían estar tranquilos, y por tanto mantener una actitud colaborativa y activa, lo que ocurre de hecho es que la distinción entre un objetivo y otro suele ser difusa y fácilmente franqueable>>.

Por otra parte, la teoría de las compañías basadas en el conocimiento no se construyó sobre la base de una determinación real de qué es conocimiento sino sobre un interés pragmático en la capacidad de gestionar el conocimiento organizacional (Alavi y Leidner 2001). La falta de una teoría sólida, que contemple tanto los aspectos más utilitarios como los temas más ligados con la filosofía y la ética organizacionales, puede haber sido una de las causas por las que este concepto ha quedado muy constreñido y ha perdido pujanza. Esta carencia ha podido determinar igualmente que, en origen, nadie se haya hecho una pregunta elemental y planteada por Stenmark (2002): ¿pueden las TIC's utilizarse para manejar conocimiento?, y, en caso afirmativo, ¿qué tipo de conocimiento?.

La tendencia a percibir el conocimiento exclusivamente como un activo capaz de ser adquirido, medido y acumulado supone un casi exclusivo interés por la construcción de un

stock de conocimiento, en la creencia de que el conocimiento una vez poseído será utilizado apropiada y eficientemente; esta presunción es frecuentemente incierta (Fahey y Prusak 1998; Pfeffer y Sutton 1999) .

Otro efecto de esta percepción es la medición directa del conocimiento en vez de la medición de sus resultados, actividades relacionadas y consecuencias. Por tanto, se enfatiza el alcance, profundidad, número y calidad de las bases de datos; la extensión de la conectividad entre miembros y grupos de la organización; el número de peticiones y éxitos referidos a la intranet; los recursos de conocimiento o los paquetes de información. Tales indicadores no son capaces de reflejar de ninguna manera el stock o el flujo de conocimiento de una organización o su contribución a la toma de decisiones o al rendimiento de tal organización (Fahey y Prusak 1998).

Por otra parte, las organizaciones tienden a medir el pasado. Los típicos sistemas de información pueden decirnos que pasó, cuanto se vendió, cuáles fueron los costes... pero no por qué los resultados fueron esos y no otros o qué se supone que pasará en el futuro (Fahey y Prusak 1998; Pfeffer y Sutton 1999).

La innegable explosión de las TIC's ha creado los medios para capturar y transmitir datos e información a gran velocidad y a bajo coste. Los profesionales del área de tecnologías de la información han ido ocupando las posiciones relativas al conocimiento y muchos proyectos de GC descansan directamente en el uso masivo de tecnologías.

Aunque las TIC's son un gran facilitador de la transmisión y distribución de datos e información, nunca pueden sustituir la riqueza de la interacción, comunicación y aprendizaje inherente a los diálogos cara a cara (Fahey y Prusak 1998). Como se verá más adelante, existe, aún, otro problema: aunque la información esté disponible la tecnología no garantiza que sea usada ni aplicada.

Hendricks y Vriens (1999) formulan tres cuestiones básicas en relación a los sistemas de gestión de conocimiento: ¿Pueden los sistemas basados en el conocimiento hacer que una

organización este más preparada?, ¿son realmente diferentes de otros sistemas de información, supuesto que reivindican que aquello que manejan es conocimiento y no información? y por último, y tomando en consideración que estos sistemas de conocimiento aparecen valorados en la literatura especializada en base a sus méritos técnicos, ¿qué ocurriría si se juzgaran por cómo el conocimiento es usado y producido en la organización?.

Esta última pregunta es muy interesante, pues consultoras, directivos y tecnólogos rara vez se ocupan de cómo la gente utiliza la información en su puesto de trabajo.

Es necesario hacer hincapié en que los profesionales de la información han intervenido escasamente en este área de la utilización de información (a pesar de ser tan conocida para ellos) y, cuando se interviene, esta intervención se suele ver reducida a los aspectos más relacionados con las tecnologías de gestión de la información-conocimiento careciendo de un corpus teórico y práctico propio que permita distinguir al tecnólogo del profesional de la información.

→La **visión económica** de la gestión del conocimiento persigue la explotación del conocimiento para la consecución de los objetivos de una organización. El reto para esta visión sería afrontar un cambio de mentalidad que permitiera una percepción y valoración adecuada de los activos intangibles y, especialmente, del conocimiento.

→La **visión tecnológica** se ocupa menos de lo que está contenido en las herramientas que provee (y de cómo se utiliza ese contenido) que de la eficacia y eficiencia de tales herramientas. Para esta visión el reto estriba en no perder de vista que, aunque las tecnologías son imprescindibles, se necesita algo más que tales tecnologías para conseguir una ventaja competitiva estable y duradera.

→La **visión informacional** implica un foco en el usuario y en sus usos del conocimiento/información: ¿qué busca?, ¿qué necesita?, ¿cómo busca?, ¿para qué?... El reto para esta visión radica en su capacidad para proporcionar una perspectiva propia y distintiva.

CONCLUSIONES PARTE I

1.- El binomio **gestión del conocimiento/ventaja competitiva (o, dicho de otra manera, gestión del conocimiento/impacto positivo en la cuenta de resultados)** es sólido al igual que la relación **gestión del conocimiento/negocios**: en un entorno supercompetitivo como el que se presenta a partir de la segunda mitad del siglo XX la búsqueda de elementos capaces de proporcionar una ventaja competitiva estable y duradera es una preocupación constante. La primera gran evolución desde la previa “Sociedad Industrial” fue la “Sociedad de la Información” que suponía la utilización intensiva de las TIC’s. La implantación y extensión de estas tecnologías y la difusión de su uso determinaron que, progresivamente, dejaran de ser una ventaja competitiva para la empresa que las poseía (supuesto que se convierte en un elemento indispensable pero no exclusivo). La facilidad de acceso a la información y el reconocimiento de que las empresas contaban con un valor que no figuraba en los balances contables-, determinan el cambio a la “Sociedad del Conocimiento” (fig.12).

Si en la economía de la información se dedicó un gran volumen de inversiones a la dotación de sistemas tecnológicos que facilitaran y potenciaran las capacidades de las organizaciones empresariales para competir y obtener resultados satisfactorios, en la economía del conocimiento los esfuerzos se dirigen a la puesta en valor de los activos intangibles de las compañías, en su descripción y medición y en las formas para posibilitar que tal información sea aplicada en procesos laborales concretos.

2.- **Se detecta una falta de teoría en la gestión del conocimiento:** el hecho de que ninguna disciplina haya liderado la gestión del conocimiento ha supuesto una falta de aportes conceptuales que sustenten la práctica profesional. Como consecuencia, se percibe una

3.- **Progresiva reducción de la gestión del conocimiento a sus aspectos tecnológicos** pasando, realmente, a ser una “gestión de las tecnologías para el conocimiento”. Si bien la gestión del conocimiento parecía poner en valor al individuo, la realidad es que se ha ido limitando (como ocurrió con la gestión de la información) a los aspectos más puramente tecnológicos; se ha vuelto a producir, pues, el fenómeno que se pretendía evitar: si primero se equiparó la “gestión de la información” con la “gestión tecnológica de la información” – apartando del foco de atención al elemento humano-, después se ha caído en el mismo error, identificando la gestión del conocimiento con las técnicas y tecnologías para la gestión del conocimiento

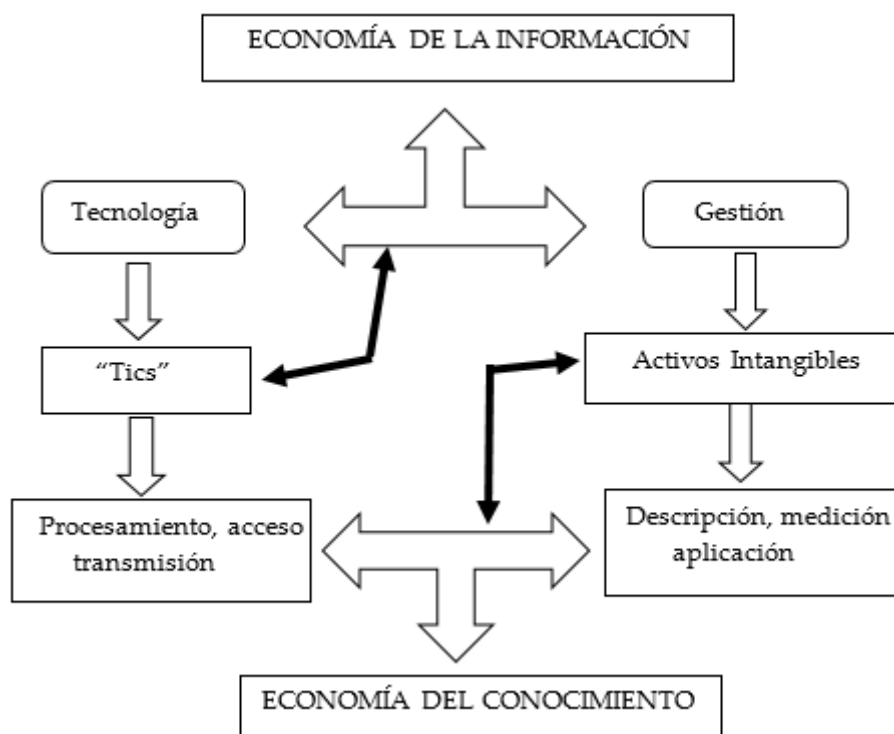


Figura 12: De la Sociedad de la Información a la Sociedad del Conocimiento

PARTE II.

COMPONENTES QUE INTEGRAN LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Existen discrepancias en relación a los elementos que pueden integrar la gestión del conocimiento.

Muchas de estas discrepancias se derivan del origen disciplinar de los teóricos; en otros casos, la clara orientación práctica determina un enfoque volcado en los aspectos más funcionales o, claramente, en las herramientas tecnológicas para la gestión.

Desde nuestra óptica, si se quiere abordar de una manera global la gestión del conocimiento, es necesario tener en cuenta cinco componentes: el conocimiento, la información, la cesión de lo que uno sabe, el aprendizaje y el sistema humano de la empresa.

Estos elementos han de ser descritos, definidos y limitados en lo que concierne al ámbito concreto de la gestión del conocimiento. Esta es la tarea que se aborda en esta segunda parte.

CAPITULO 5

Componentes que integran la Gestión del Conocimiento (I): El Conocimiento Organizacional

En este capítulo se determina qué se entiende por conocimiento en el contexto específico de las organizaciones, es decir:

- Qué es el conocimiento organizacional.
- Qué tipos de conocimiento organizacional se han descrito en la literatura, especialmente los dos tipos centrales en gestión del conocimiento: el conocimiento explícito y, sobre todo el conocimiento tácito.
- El diferente entendimiento del conocimiento en las tradiciones occidental y oriental.

No existe unanimidad en lo referente a la definición y límites de lo que se considera conocimiento (Atherton 2013). La dificultad estriba no solo en su carácter inmaterial, sino también en la utilización compartida del concepto por diferentes disciplinas (Kabir 2013), lo que determina un carácter polisémico.

De tal modo es compleja su definición que, incluso, en muchos trabajos se evita abordarla (Schreyoegg 2002). Así, el conocimiento es un cajón de sastre en el que caben: las habilidades humanas, las emociones o la capacidad para, mediante la (re)combinación de informaciones pertinentes, llevar a cabo tareas específicas.

5.1.- Aproximaciones contemporáneas al entendimiento del conocimiento

No es necesario insistir en que los intentos por definir y comprender el conocimiento son un asunto ampliamente planteado y debatido en la Filosofía, desde Platón hasta Averroes, desde Kant hasta Nietzsche.

No es esta una tesis de Filosofía. Perseguimos la determinación del concepto “conocimiento” en un contexto muy concreto, las organizaciones, y en un momento temporal determinado que arranca en la década de los noventa del pasado siglo cuando surge la GC. Esta circunstancia determina que, de una manera breve, se revisen algunas visiones sobre el conocimiento próximas a este periodo temporal.

- **La Imagen: Boulding (1961)**

Boulding sostiene que los individuos tienen una “imagen” del mundo consistente con el propio conocimiento subjetivo. Incluye nociones del espacio, tiempo, relaciones personales, tecnologías y emociones.

Esta imagen es dinámica y va variando con el transcurso del tiempo. Es bombardeada por “mensajes” que son sometidos a revisión por las “escalas de valores” de la persona, que serían, quizás, el elemento individual más importante en la determinación del impacto que los estímulos pueden tener en esta imagen.

▪ **Las estructuras (o marcos): Schutz y Luckmann (2003)²³**

El concepto de estructura o marco - ampliamente utilizado como forma de explicar la génesis del conocimiento- se encuentra, aunque con ciertos matices, en múltiples teóricos, como el propio Polanyi.

Esencialmente entienden que todo individuo posee un acervo de conocimiento que se asienta tanto en las experiencias previas del dicho individuo como en las experiencias que le son comunicadas por otros individuos. Este cuerpo de conocimiento conforma un marco de referencia que permite resolver problemas cotidianos: “si una nueva experiencia puede ser clasificada sin contradicción en un tipo constituido de experiencias anteriores...entonces, a su vez, confirma la validez del acervo de experiencia [...] Si los aspectos presentados de un objeto [...] son incongruentes con la experiencia anterior [...] lo que hasta ahora se ha presupuesto pasa a ser cuestionado (Schutz y Luckmann 2003, pp. 31-32). La adquisición de conocimiento es la sedimentación de experiencias actuales en estructuras de sentido, de acuerdo con su significatividad y tipicidad” (Schutz y Luckmann 2003, p. 126).

“El propio cúmulo social de conocimiento ya [...] ofrece hechas a medida las estructuras básicas de relevancias que conciernen a la vida cotidiana. Supongamos que dos personas tienen exactamente el mismo acervo de conocimiento. ¿Qué presupondría este supuesto? No solo que ambas personas tuvieron las mismas experiencias -es decir, con respecto a su “contenido”-, sino también que estas experiencias duraron el mismo tiempo en sus respectivos flujos de conciencia, tuvieron la misma profundidad y cercanía experienciales, y, sobre todo, que la secuencia de las experiencias individuales fue idéntica para ambas” (Schutz y Luckmann 2003, p. 120).

²³ Luckmann recopiló y organizó los escritos póstumos de su maestro Schutz, fallecido en 1959, por encargo explícito de su viuda. La obra original data de 1973

Un elemento central en la teoría de Schutz y Lukmann es la naturaleza social del proceso de conocer: la apropiación del conocimiento de los otros y la cesión del nuestro propio a lo que denominan “acervo social de conocimiento” implica una construcción social de la “realidad” y, precisamente por la cualidad interactiva, reviste un carácter de “aprendido”.

- **El pre-entendimiento: Hoel (1992)**

El pre-entendimiento no es entendimiento estrictamente hablando, sino una condición imprescindible para tal entendimiento. El concepto de “pre-entendimiento” dimana del reconocimiento de que ninguna persona podría conocer con una mente completamente vacía de sentimientos y actitudes, y -teniendo en consideración que nuestro conocimiento se transmite por medio del lenguaje- somos parte de una historia, pertenecemos a una determinada sociedad y nos hemos socializado en una determinada cultura.

- **Los modelos mentales: Kim (1993)**

Representan la forma en que un sujeto percibe el mundo y proveen el contexto por el que se interpretan los nuevos conocimientos y experiencias.

En estos modelos reside la gran mayoría del conocimiento de una organización. Estos modelos mentales constituyen, según Kim, la <<memoria activa, aquella memoria que define aquello a lo que una organización prestará atención, cómo escogerá actuar y qué recordará de su experiencia. Es la parte de la memoria organizacional relevante para el aprendizaje organizacional [...]. Los activos intangibles -y a menudo invisibles- de una organización residen en los modelos mentales individuales que contribuyen colectivamente a los modelos mentales compartidos [...], sin estos modelos mentales compartidos, que incluyen todas las sutiles interconexiones desarrolladas entre diversos miembros una organización, cualquier organización o cualquier individuo sería incapaz tanto de aprender como de actuar>>.

▪ **Aproximaciones genéricas al concepto de conocimiento**

Genéricamente el conocimiento puede entenderse bajo distintas ópticas:

- <<El conocimiento es más que información. La información se transforma en conocimiento cuando una persona lee, entiende, interpreta y aplica la información en una tarea específica. El conocimiento se hace visible cuando las personas experimentadas llevan a la práctica las lecciones aprendidas a lo largo del tiempo. Lo que para una persona es conocimiento, para otra puede ser información, si una persona no puede entender y aplicar la información a algo concreto permanece como solo información>> (Marshall 1997).
- <<El conocimiento es lo que el conocedor sabe. No hay conocimiento sin alguien que conozca. El conocimiento se conforma con el stock inicial de conocimiento que un individuo posee, lo que ocurre en el interior de su cabeza y el ingreso de nuevos estímulos>> (Fahey y Prusak 1998).
- <<El conocimiento es información que se ha entendido y engastado en el cerebro>> (Jones y Leonard 2009).
- <<El conocimiento es el resultado del aprendizaje>> (Argote y Miron-Spektor 2011).

5.2.- El conocimiento y la empresa

De una forma breve y gráfica, Toffler (1978, p. 144) describía una organización como “una serie de objetivos, expectativas y obligaciones humanas. Es, dicho en otras palabras, una estructura de papeles desempeñados por seres humanos”.

Una empresa es un tipo específico de organización: aquella que tiene como finalidad la producción de un bien o la prestación de un servicio para obtener una contrapartida de tipo dinerario. Su pervivencia depende de su rentabilidad económica y puede ser entendida como <<una comunidad especializada en la creación y transferencia rápida y eficiente de

conocimiento>> (Kogut y Zander 1996), pues <<por medio de la creación y uso de conocimiento la empresa aprende, descubre, innova y puede adaptarse al cambio>> (Kim 2000).

Ahora bien cuando hablamos de conocimiento en este ámbito concreto ha de entenderse que no se restringe al conocimiento universalmente aceptado como “científico” (aquel que se caracteriza por su condición de verdadero, válido y fiable) sino que se amplía a todo aquel conocimiento al que la organización reconoce capacidad para la acción empresarial (Essers y Schreinemakers 1997), es decir, aquello que un trabajador sabe hacer, la forma como es capaz de resolver problemas, la manera como afronta negociaciones, todo aquello que puede ser traducido en una mayor eficacia, eficiencia o competencia de una organización.

La forma como se distribuye el conocimiento en una empresa viene determinada por el tipo de estructura organizativa. Es bien conocida la distinción entre las estructuras jerárquicas (en las que la información se distribuye de forma vertical) y las estructuras matriciales (en las que fluye horizontalmente).

Adler (2001) discrimina entre tres grandes formas ideales de organización: la forma jerárquica, que descansa en el mecanismo de autoridad; la forma de mercado, que se basa en el mecanismo de precio, y la comunitaria que se fundamenta en la confianza. Cada una de estas formas ideales aparece en proporción variable en las distintas instituciones y cada una de ellas implica una distinta percepción del conocimiento y su papel en la vida corporativa:

- En la forma jerárquica el conocimiento pertenece y ha de ser manejado por los órganos de dirección que toman las decisiones y determinan el rumbo de la organización, el conocimiento no fluye, se posee.
- La forma de mercado se sustenta en el mecanismo de precios de modo que se supone que la dinámica de la competencia, la oferta y la demanda genera un precio en el que el bienestar social reflejaría el principio de Pareto (no se puede incrementar el bienestar de uno sin que se produzca un decremento equivalente en otro), el conocimiento se

entiende como un bien público, la producción de nuevo conocimiento se aprovecha estableciendo fuertes derechos de propiedad que crearían incentivos para repetir el ciclo. El conocimiento es un bien que se ha de proteger para que genere una riqueza capaz de producir más conocimiento

- La forma comunitaria responde a una organización informal en la que el elemento clave es la confianza, la confianza se genera, esencialmente, a través del contacto interpersonal o de la reputación laboral. En este modelo el conocimiento fluiría libremente y en todas direcciones.

Por otra parte, las empresas se organizan funcionalmente en grupos de trabajo. Estos grupos son reflejo de una división social del trabajo. La división del trabajo resulta en grupos especializados de trabajadores capaces de producir un conocimiento altamente especializado, especialmente valioso para la empresa. Obsérvese que el conocimiento producido por un grupo es esencialmente diferente del que poseen los miembros que lo componen; de hecho la visión sobre el conocimiento ha ido modificándose, Chiva y Alegre (2005) aíslan tres tipos de corrientes con respecto a la naturaleza del conocimiento:

- Cognitivista, el conocimiento es una representación del mundo y es, consecuentemente, individual, universal, abstracto y específico.
- Conectivista, repetiría la concepción cognitivista, pero en este caso el conocimiento no surge del individuo sino de las redes que estos conforman.
- Social, el conocimiento sería un acto de construcción y creación dependiente del contexto y basado en la interacción social.

Aunque esta especialización potencia la innovación, puede suponer un efecto estanco, un aislamiento intergrupar. Este aislamiento supone un problema para una empresa, pues, en tanto que en el mundo científico las disciplinas pueden llevar vidas independientes, las empresas no pueden desarrollar su trabajo sin el esfuerzo coordinado y conjunto de todos los grupos profesionales que la integran (Brown y Duguid 1998).

Si bien es cierto que el conocimiento sobre un aspecto concreto parte de un individuo en particular, dicho conocimiento a título personal no necesariamente refleja el conocimiento de toda la organización.

Ciñéndonos concretamente al ámbito de las empresas, el “conocimiento organizacional” se puede entender como:

- “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. Se origina y es aplicada en la mente de los conocedores. En las organizaciones [...] no solo queda arraigado en documentos o bases de datos, sino también en las rutinas, procesos, prácticas y normas institucionales” (Thomas Davenport y Prusak 2001, p. 6).
- La habilidad del individuo para comprender y actuar eficazmente (Wiig 2000).
- “El conocimiento colectivo acumulado por la empresa en relación con sus productos, servicios, procesos, mercados y clientes [...] es más que] una recopilación del conocimiento de cada individuo en la organización” (Huang, Lee y Wang 2000, p. 125).

Al abordar el conocimiento organizacional el debate esencial se centra en la posibilidad de que una organización como tal posea conocimiento, un conocimiento independiente de los individuos. Las visiones sobre la extensión e independencia del conocimiento de una organización varían desde la negación de la posibilidad de que una entidad abstracta posea tal conocimiento -posición que se encuentra por ejemplo en Baumard (2002): <<cuando hablamos de conocimiento “organizacional”, nos referimos en realidad a un corpus totalmente inexistente en las organizaciones. Inexistente, en el sentido de que no existe ningún “stock” de conocimiento que se pueda atribuir a una organización de manera absoluta>>- hasta la certeza de que el conocimiento de una organización es más que la suma del conocimiento de todos sus empleados.

Es cierto que una empresa posee la titularidad de las patentes y de las bases de datos en las que los empleados vuelcan lo que saben. Sin embargo, la gestión exclusiva del conocimiento

almacenado supone más una gestión de la memoria organizacional (imprescindible por otra parte) que un conocimiento (y una GC de una organización). La memoria de una organización es conocimiento, pero solo una parte: gestionar adecuadamente el conocimiento, poseer conocimiento organizacional, implicaría poseer y gestionar los individuos que lo atesoran y que son capaces de generarlo.

- Razones de la relevancia del conocimiento para las empresas

Para entender por qué el conocimiento adquiere un papel de relevancia es necesario tener en cuenta que se produce:

- Un cambio en la percepción del propio conocimiento: el papel societario del conocimiento se desplaza desde su comprensión como un recurso para representar lo verdadero hasta su reconocimiento como un recurso productivo. Aunque parezca haber tomado una especial relevancia en las décadas finales del siglo XX la idea de la importancia económica del conocimiento encuentra referentes anteriores; ya en el año 1945 el premio Nobel de Economía Frederick Hayek (1999)²⁴ destacaba tanto este aspecto como los problemas que podía plantear su adecuado aprovechamiento.

Este desplazamiento conlleva a la vez otro paralelo desde las tradicionales instituciones de conocimiento (por ejemplo Universidades) hasta las organizaciones (Maasdorp 2001). Pero tal reconocimiento plantea una interesante cuestión: el conocimiento entendido como un recurso económico subvierte la tradicional relación entre la organización y el empleado, ya que es él -y no la compañía- quien posee el medio de producción (su conocimiento), que puede, por tanto, desaparecer si el trabajador abandona la organización (Webber 1993).

²⁴ Se observará una discrepancia de fechas, esto es debido a que el artículo original apareció en 1945, pero el documento aquí citado es el que se incluyó en *The knowledge management yearbook* en el año 1999

- Un cambio en la percepción acerca de las posibilidades que el conocimiento presenta para ser considerado valioso. Es decir, su capacidad para establecer una dinámica competitiva duradera.

5.2.1.- La naturaleza del conocimiento organizacional

La línea tradicional de pensamiento occidental considera que el conocimiento es una entidad objetiva e independiente del sujeto que conoce, y reconoce un único conocimiento como válido: el conocimiento científico.

Este monopolio del conocimiento permite que se puedan articular definiciones del tipo: “las tareas cognitivas pueden definirse como etapas necesarias en el camino de la solución de los problemas científicos” (Cañedo Andalia 2003), afirmación que constriñe enormemente las propias tareas cognitivas

Así, o bien fuera de la ciencia no hay conocimiento, o bien el conocimiento es privativo de la tarea científica. Esta visión excluyente supone un menosprecio de actividades cognitivas cuyo objetivo sea la resolución de problemas “cotidianos”, sin pretensiones científicas y en los que la pericia y la experiencia -y no propiamente la experimentación- suponga una forma de avance personal y social.

También es evidente que, al referirse al ámbito organizacional, el conocimiento presenta peculiaridades que lo distinguen de las aproximaciones más filosóficas. El conocimiento organizacional que aquí examinamos no busca la consolidación de teorías o la generación de enunciados que puedan ser comprobados a través de la experimentación. En puridad, no se trata de conocimiento científico ni de conocimiento entendido en su sentido filosófico.

El hecho de que no se trate de lo que tradicionalmente se llama conocimiento científico, no le resta importancia pues, como señalan múltiples autores -por ejemplo Hannabuss (1991) o San Segundo (2002)-, aunque el dominio del conocimiento científico haya sido indiscutible -

e incluso considerado como el único válido- desde siempre ha coexistido con otros tipos de conocimiento igualmente importantes.

El conocimiento que interesa a una organización es un conocimiento que se genera y se aplica en un contexto determinado y para la ejecución de tareas concretas, pues se da la paradoja de que <<el conocimiento universal, que ha sido tradicionalmente considerado como el de mayor grado por su cualidad de “verdadero” en cualquier tiempo y lugar, no parece tener la misma capacidad para generar una ventaja competitiva que la que presenta el conocimiento local, específico y privado>> (Schultze 2003).

La necesidad y el objetivo de generación de beneficios económicos es lo que caracteriza al “conocimiento comercial” <<como conocimiento que funciona -en el sentido de ser capaz de generar los rendimientos económicos deseados-. Este hecho determina que el objetivo del conocimiento comercial no sea la verdad, sino la obtención de resultados efectivos; no lo que es correcto, sino lo que funciona o, incluso, lo que funciona mejor. Todo conocimiento comercial es social, producido y compartido a través de redes humanas -o no humanas- en una compañía>> (Demarest 1997).

La definición de conocimiento de Leonard-Barton y Sensiper (1998) nos proporciona la clave de lo que es y del porqué de la importancia del conocimiento para una empresa. Las autoras, al referirse al conocimiento organizacional como << información relevante, que nos conduce a una acción y basado, al menos parcialmente, en la experiencia>>, nos recuerdan, una vez más, el papel central del individuo como actor y como poseedor del conocimiento y anticipan una característica esencial del conocimiento organizacional: su relación con la acción.

El conocimiento en un entorno organizacional ha de entenderse forzosamente como la habilidad del individuo para comprender y actuar eficazmente (Wiig 2000), pues la actividades la que se traduce en beneficios económicos.

El conocimiento <<incrementa la capacidad individual para desarrollar una acción efectiva>> (Alavi y Leidner 1999).

5.3.- Tipos de conocimiento en las organizaciones

De una manera general, el grueso de los debates sobre el carácter y/o tipología del conocimiento organizacional se articula en dualidades. Cuando Nonaka y Takeuchi (1995) se refieren a esta circunstancia, la atribuyen a la herencia cartesiana y estiman que es una forma de entender la realidad puramente occidental.

- **Conocimiento práctico (saber cómo/know-how/conocimiento procedimental) versus conocimiento teórico (saber qué/conocimiento conceptual)**

Rittle-Johnson y Wagner Alibali (1999) definen el conocimiento conceptual como un entendimiento (explícito o implícito) de los principios que rigen un dominio y de las interrelaciones entre las diversas piezas de conocimiento de dicho dominio, en tanto que el conocimiento procedimental lo entienden como secuencias de acciones dirigidas a la resolución de problemas.

A pesar del innegable peso que los conocimientos teóricos han tenido históricamente en las sociedades occidentales, no es menos cierto que se observa un cambio hacia formaciones de tipo más práctico, que inciden de una forma clara en la preparación para el mundo laboral, percibiéndose un cierto desapego hacia el conocimiento teórico. Sin embargo, un tipo de conocimiento no se puede entender sin el otro.

El resultado del estudio llevado a cabo en la década de los noventa entre un grupo de estudiantes de cuarto grado por Rittle-Johnson y Wagner Alibali (1999) evidenciaba que <<el conocimiento previo de tipo conceptual sustenta ganancias en el conocimiento procedimental y, a su vez, estas ganancias sustentaron mejoras en el conocimiento conceptual, aunque la dirección de la relación causal del conocimiento conceptual hacia el procedimental fue mayor que la relación inversa>>. Este hallazgo recuerda un hecho que es, a veces, soslayado: si bien el conocimiento práctico es imprescindible, ha de estar necesariamente fundamentado en un conocimiento conceptual que, además, provee de las bases capaces de generar una visión crítica del entorno.

Si solo se facilita el conocimiento derivado de o dirigido a la práctica, se corren dos riesgos evidentes:

- la falta de un bagaje genérico amplio que dote de herramientas críticas y de desarrollo personal al individuo,
- y un segundo, consecuencia de este: sin un adecuado conocimiento básico y generalista el individuo puede quedar obsoleto, al ser superado su perfil (perfil para el que fue específicamente formado) por los avances rápidos de su entorno social y profesional.

Así podría darse la paradoja de que, en plena sociedad del conocimiento, nos encontráramos con profesionales más cerca de la cadena de montaje que del supuesto ideal del trabajador-creador, ello aunque lo que se utilice en esta cadena de producción sean ideas en vez de piezas.

- **Conocimiento como concepto versus conocimiento como objeto**

El conocimiento como concepto integra valores, opiniones, actitudes, habilidades, emociones, experiencias..., es decir, lo que conforma nuestra identidad.

Determina qué y cómo aprenderemos y orienta nuestra conducta individual o social. En este sentido, <<sirve para encontrar nuevas formas de estructurar las organizaciones, para crear relaciones externas e internas y para desarrollar nuevos productos y servicios>> (Owen 1999).

El conocimiento como objeto se refiere a una forma material de ese conocimiento que permite tratarlo como un tangible y posibilita que sea descrito, almacenado o distribuido.

- **Conocimiento formal versus conocimiento informal**

Conocimiento formal es el que se encuentra materializado en libros, manuales, documentos, bases de datos, etc. Precisamente por este carácter material puede, fácilmente, ser acumulado y gestionado, con facilidad, por las organizaciones.

El conocimiento informal es generado y utilizado en el proceso de producción del conocimiento y está formado por ideas, hechos, suposiciones, experiencias (Moresi 2001).

Por esta cualidad de intangible sería difícil de gestionar y, más difícil aún, de poseer por las organizaciones.

- **Conocimiento explícito versus conocimiento tácito**

Este es un tema recurrente en toda la literatura sobre GC y es el aspecto esencial sobre el que se ha desarrollado toda su epistemología. Por ello, se le dedica un apartado específico a continuación.

5.4.- Conocimiento explícito y conocimiento tácito

Aunque -como se verá más adelante- existe un criterio unánime sobre lo que se entiende por conocimiento explícito, no se encuentra un acuerdo sobre lo que es exactamente el conocimiento tácito. Y esto a pesar de ser -como es señalado, por ejemplo, por Mooradian (2005)- el término más utilizado por la literatura especializada cuando titula trabajos apareciendo como complemento del término conocimiento.

Consideramos que la teoría sobre GC se debe basar en la adecuada acotación de ambos términos.

5.4.1.-El conocimiento tácito

La profusión de la presencia del conocimiento tácito como temática de los trabajos sobre GC, puede dar una idea de la importancia que se le otorga -por cierto muy superior a la atribuida al conocimiento explícito-. Por ello, resulta más llamativa la carencia de un criterio, más o menos acordado, de lo que se entiende por conocimiento tácito.

Se puede afirmar que la determinación de lo que significa el conocimiento tácito es vaga y difusa (Hedesstrom y Whitley, 2000; Grant, 2007; McAdam, Mason y Macrory, 2007; Oguz y Ayse, 2011; Venkitachalam y Busch, 2012).

La práctica totalidad de autores que se ocupan del conocimiento tácito se apoyan en Polanyi y en Nonaka y sus colaboradores.

5.4.1.1.- El conocimiento tácito: El concepto en Polanyi

Es a Polanyi a quien, de una forma unánime, se cita y a quien se le atribuye la introducción del concepto.

Polanyi expone la necesidad de reconsiderar el conocimiento humano partiendo del hecho de que sabemos más de lo que podemos contar. Polanyi parece referirse a un tipo de conocimiento difícil de codificar o, más bien, que requiere de un esfuerzo consciente para poder ser codificado y comunicado. El conocer qué y el conocer cómo serían dos aspectos del conocimiento que están relacionados, nunca estará presente el uno sin el otro (Polanyi 1966).

Lo que es cierto, es que para explicar lo tácito en Polanyi, siempre se recurre al ejemplo prototípico que tiene que ver con las habilidades de tipo físico, como, por ejemplo, montar en bicicleta.

Habilidades que pueden ser mostradas, pero no explicadas y que, por lo tanto, como recuerda Håkanson (2007) estarían muy alejadas del tipo de habilidades que podrían tener relevancia en una organización. Habilidades porque, efectivamente, Polanyi se refiere a ellas de esta manera, es decir, con el término inglés "skill".

Con posterioridad se ha continuado insistiendo en este tipo de capacidades. Así Reilly (2009) se refiere al conocimiento tácito como: <<semiinconsciente, del tipo del que empleamos cuando caminamos, y difícil de transmitir a otros, como tocar el violín>>.

Los debates, interpretaciones y reinterpretaciones de los textos de Polanyi son abundantisimos y, en la mayoría de los casos, divergentes. El concepto de “conocimiento tácito” en Polanyi ha sido interpretado como:

- Conocimiento que **no puede** ser codificado.
- Conocimiento que **aún no** ha sido explicado.
- Conocimiento que **requiere de un esfuerzo** consciente para ser codificado.
- Conocimiento que **se encuentra en un segundo plano** y que es imprescindible para interpretar cualquier nueva información.
- Concepto estructural que describe **la relación** (Mooradian 2005) entre distintos tipos de conocimiento, involucrando principios operacionales desconocidos de interconexión entre estos tipos de conocimiento.

Grant (2007) detecta una cierta falta de consistencia en la utilización de Polanyi para apuntalar lo tácito. Y ello aunque está en la base (fundamentalmente a través de la obra de Nonaka y sus colaboradores) de la mayor parte de trabajos sobre la GC, <<permitiendo, incluso, a ciertos teóricos argumentar que el conocimiento explícito no es, en absoluto, conocimiento>>. Grant revisa todos los trabajos que citan a Polanyi en *Journal of Intellectual Capital*, *Journal of Knowledge Management* y *Knowledge and Process Management*, desde el inicio de su publicación hasta comienzos del 2006 (60 en total), para evaluar el grado de referencia al trabajo de Polanyi y si se evidenciaba un conocimiento directo del trabajo original que se citaba. Según el autor, tan solo en un tercio de los trabajos se apreciaba claramente el conocimiento de la obra de Polanyi y en un 23% se presentaban distorsiones del original entre las que cita:

- <<Lo más frecuente es la insinuación de que Polanyi identifica dos tipos de conocimiento (tácito y explícito) y que el planteamiento sería: uno u otro. Realmente es una contradicción con su visión pues Polanyi considera que todo conocimiento tiene un componente tácito y que el grado de lo tácito es variable.

- La idea de que Polanyi escribió sobre el conocimiento en un contexto empresarial u organizacional.
- La imposibilidad de convertir lo tácito en explícito.
- El conocimiento explícito es lo mismo que información.
- El conocimiento tácito se encuentra incorporado en los procesos y rutinas organizacionales.
- El conocimiento explícito se puede expresar en los sistemas informáticos>>.

Lo cierto es que Polanyi mantenía una actitud abiertamente crítica con la ortodoxia científica y, especialmente, con la línea objetivista marcada por Locke y Hume (que no contemplaba la intervención en los procesos científicos de los juicios personales del investigador): <<un juicio vital practicado en la ciencia es la valoración de lo verosímil. Solo las ideas verosímiles son tomadas en cuenta, discutidas y probadas por los científicos. Estas decisiones pueden, posteriormente, probarse como razonables pero [...] la valoración de lo verosímil se basa en un ejercicio amplio de intuición guiada por algunas sutiles indicaciones y, por tanto, del todo indemostrable. Es tácito>> (Polanyi 1969, p. 76).

La exposición teórica de Polanyi supone una concepción más personal de conocimiento, crítica con los objetivos de la ciencia positivista -y su objetivación del conocimiento separándolo de su conocedor-, reivindicando la importancia del individuo.

- Las ideas básicas en Polanyi (1969):
 - El conocer y el hacer son dos procesos que raramente se dan aislados el uno del otro. Lo usual es encontrar una mezcla de ambos (Polanyi 1969, p. 126).
 - Conocer es una actividad que puede ser descrita más precisamente como un proceso (Polanyi 1969, p. 132).
 - La división entre el conocimiento explícito y el tácito no es nítida. El conocimiento explícito depende de un entendimiento y aplicación tácita. Por consiguiente, todo conocimiento es o bien *tácito*, o bien *enraizado en el conocimiento tácito*. Un conocimiento *totalmente* explícito es impensable (Polanyi 1969, p. 144).

- El componente tácito, parece referirse más bien al componente personal que guía las acciones y las decisiones, a la imposibilidad de una racionalidad absoluta y totalmente explicable.

5.4.1.2.- El conocimiento tácito: Conceptos en Nonaka y sus colaboradores

La concepción de Nonaka y sus colaboradores es contraria a la tradicional visión cartesiana del conocimiento que enfatiza el aspecto objetivo, material e independiente del contexto. Bien alejada de esta posición, la creación de conocimiento está ligada al contexto en que se produce: los contextos sociales, culturales e históricos procuran las bases para interpretar la información (Nonaka, Toyama y Konno 2002).

- **El “BA”**

Un concepto esencial en Nonaka y Konno (1998) es BA. El “BA” es descrito como <<un espacio compartido para establecer relaciones. Este espacio puede ser físico, virtual, mental o cualquier combinación posible de ellos, y provee de una plataforma para avanzar en el conocimiento individual y/o colectivo>>. Es el universo en el que el individuo toma conciencia de sí mismo como una parte del entorno del cual depende su vida. El “BA” para el individuo es el equipo, la organización es el “BA” para los equipos y el mercado es el “BA” para la organización. Con posterioridad, Nonaka y Toyama (2002) especificaron que el conocimiento necesita de un contexto físico para ser creado, precisamente por su cualidad de dependiente del contexto.

El conocimiento está alojado en el “BA”, donde se adquiere a través de la propia experiencia o a través de la reflexión sobre las experiencias de los otros.

Si el conocimiento se separa del “BA” se convierte en información que puede, entonces, ser comunicada independientemente de él. La información es tangible, el conocimiento que reside en el “BA” es intangible.

Desde nuestro punto de vista, esta concepción del BA acentúa el proceso de generación del conocimiento frente a la visión más estática de la información.

El conocimiento codificado y convertido en información es una foto fija. Cuando se amplía, se rebate o afina, cambia y produce una nueva información. Por el contrario, los procesos de generación y re-generación son dinámicos y cambiantes.

En este concepto de BA como un espacio de compartición se basan los cafés de conocimiento (“knowledge café”), entendidos como espacios físicos (en principio relacionados con la máquina de café o la propia cafetería del lugar de trabajo) de descanso – desvinculados de la vorágine laboral- capaces de propiciar las relaciones personales necesarias para un intercambio efectivo de información.

▪ **El conocimiento explícito y el conocimiento tácito**

El conocimiento explícito puede ser expresado en palabras y números y compartido en forma de datos, formulas científicas, especificaciones, manuales, etc. Este tipo de conocimiento puede ser fácilmente transmitido entre individuos formal y sistemáticamente.

El conocimiento tácito es fuertemente personal y difícil de formalizar, convirtiéndose en difícil de comunicar y compartir con los demás. Las perspectivas personales, intuiciones y percepciones pertenecen a esta categoría de conocimiento, profundamente enraizado en las acciones y experiencias del individuo así como en sus ideales, valores o emociones. La variedad de experiencias influencia de una manera positiva la calidad del conocimiento tácito adquirido, las tareas monótonas y repetitivas tienden a disminuir progresivamente la cantidad de conocimiento tácito obtenido (Nonaka 1994).

El conocimiento tácito posee dos dimensiones:

- Dimensión técnica, que abarca el tipo de habilidades personales a menudo denominadas “saber-como”.
- Dimensión cognitiva. Refleja nuestra imagen de la realidad y nuestra visión del futuro. Esta dimensión cognitiva del conocimiento tácito moldea la forma como percibimos el mundo.

▪ **El Modelo SECI (Nonaka, Toyama y Konno 2002)**

SECI es un acrónimo de **s**ocialización, **e**xteriorización, **c**ombinación e **i**nteriorización. Representa la interacción entre el conocimiento tácito y el explícito, que conduce a la creación de nuevo conocimiento.

- **Socialización:** implica el intercambio del conocimiento tácito entre individuos. Los autores explican que utilizan este término concreto para poner énfasis en el hecho de que el intercambio de conocimiento tácito se lleva a cabo a través de actividades conjuntas de los individuos antes que a través de instrucciones verbales o escritas; supone capturar conocimiento por medio de la proximidad física; de hecho, el propio Nonaka (1994) había afirmado que un individuo podía adquirir conocimiento tácito en ausencia del lenguaje, este modo de conversión comenzaría con la construcción de un “equipo” o “campo” que posibilite a los participantes la compartición de experiencias y perspectivas. Compartir experiencias facilita la construcción de perspectivas compartidas.
- **Exteriorización:** requiere la expresión del conocimiento tácito y su traducción en formas comprensibles que puedan ser entendidas por otros.

En la práctica la exteriorización se soporta en la conversión de conocimiento tácito en explícito, lo que lleva aparejadas técnicas para ayudar a expresar las propias ideas o imágenes en palabras, conceptos, figuras retóricas... “La exteriorización se apoya principalmente en dialogar” (Nonaka, Reinmoeller y Senoo 1999).

- **Combinación:** supone la conversión de conocimiento explícito en estructuras aún más complejas de conocimiento explícito. En esta fase los aspectos claves son los procesos de comunicación y difusión.

En la práctica descansa en tres procesos: primero, capturar e integrar nuevo conocimiento explícito interno o externo a la organización; después ha de ser diseminado, transferido de una forma directa a través de presentaciones o mítines; por último, ha de ser editado para que se transforme en algo más usable (es decir, se registra en documentos). Este modo de conversión se potencia fomentando contactos entre distintos grupos y registrando el conocimiento disponible.

- **Interiorización:** conversión del conocimiento explícito en conocimiento tácito organizacional, siendo integrado en la práctica y la actividad cotidiana. Requiere que el individuo identifique qué conocimiento es relevante para él mismo dentro del conocimiento disponible en la organización.

En la práctica se basa en dos hechos: uno, el proceso de interiorizar conocimiento explícito, conceptos o métodos sobre estrategia, táctica, innovación o mejora (por ejemplo, los programas de formación en las grandes organizaciones) ayudan a los que participan en ellos a percibir a la organización y a ellos mismos como un todo.

Y dos, hay un proceso de encarnación del conocimiento explícito utilizando simulaciones o experimentos que desencadenen los procesos de “aprender haciendo”.

La interiorización se mejora continuamente con el uso de conocimiento formal (explícito) en la vida real o en aplicaciones simuladas.

- **El BA y los modos de conversión**

Correspondiéndose con estos cuatro estadios, nos encontramos con cuatro tipos de “BA”:

- **Socialización** → “BA” originario, es el espacio en el que los individuos intercambian emociones, sentimientos, experiencias y modelos mentales.

El individuo simpatiza, o mejor dicho empatiza, con los demás, eliminando las barreras entre él mismo y los otros. Es el “BA” primario, desde el que comienza el proceso de creación del conocimiento.

- **Explicitación** → “BA” interactivo. Se construye de una manera más consciente que en el anterior tipo.

Supone la selección de las personas con la mezcla correcta de conocimiento específico y capacidades para un proyecto de equipo o una tarea determinada. A través del

diálogo, los modelos mentales y las habilidades individuales se convierten en términos comunes y en conceptos.

- Combinación → Ciber “BA”. Es el lugar para interactuar en un entorno virtual. La combinación de nuevo conocimiento explícito con la información²⁵ y el conocimiento existentes genera y sistematiza el conocimiento explícito en la organización.
- Interiorización → “BA” práctico. Centrado en la formación con mentores y colegas, está constituido esencialmente por ejercicios continuados que subrayan ciertos patrones y el éxito de tales patrones.

Inspirado en el modelo de Nonaka y sus colaboradores Kakabadse, Kouzmin y Kakabadse (2001) proponen tres procesos en la conversión del conocimiento institucional:

- Creación $\leftarrow \rightarrow$ Interiorización: el nuevo conocimiento se obtiene por la interacción entre el esfuerzo individual y la interacción social. La creación de conocimiento organizacional, o CI, surge de la interacción del capital humano (conocimiento y habilidades de los empleados), el capital estructural (capacidad de la organización para responder a las demandas del mercado) y el capital cliente (fuerza de una base de clientes).
- Intercambio de conocimiento $\leftarrow \rightarrow$ socialización: compartir el conocimiento implícito entre actores se considera un proceso de socialización. El clima organizacional debe potenciar un clima de aprendizaje, de manera que motive a los individuos y grupos a compartir; el proceso de compartir conocimiento implícito entre individuos se considera un proceso de socialización.

²⁵ Es difícil determinar cuál es la diferencia exacta en este trabajo entre “conocimiento explícito”, “información” y “conocimiento”. Entendemos que “conocimiento explícito” e “información” son una misma cosa, excepto que se exprese así para enfatizar una nueva aportación (conocimiento explícito) al conocimiento explícito preexistente (información), y utilicen “conocimiento” para referirse a la información codificada (supuesto que se comparte) pero no comunicada de una manera formal

- Aplicación $\leftarrow \rightarrow$ Codificación: Se refiere tanto a la transformación de ideas en productos como a la aplicación de una idea a diferentes dominios. Ambos son procesos largos, caros y dificultosos que requieren infraestructuras tecnológicas, físicas e intelectuales.

De una forma general y a modo de síntesis podríamos decir que:

- La socialización implica pertenencia (con la complejidad de factores que conforman el concepto: valores compartidos, relaciones interpersonales, cultura común).
- La exteriorización supone interactuar (confianza y motivación).
- La combinación supone comunicar.
- La interiorización supone aprender.

5.4.1.3.- Perspectivas sobre el conocimiento tácito

Como ya se ha señalado reiteradamente, no hay un criterio uniforme en lo que concierne al entendimiento del conocimiento tácito, por ello citaremos a varios autores que, como veremos, mantienen perspectivas diferenciadas cuando describen el conocimiento tácito:

- Adler (1996): investigaciones recientes, en campos aparentemente no relacionados, han puesto de relieve puntos de vista derivados de la distinción entre dos formas de conocimiento: conocimiento explícito – en su forma más elaborada **ciencia**- y conocimiento tácito – en su forma más elaborada **arte**.
- Fahey y Prusak (1998): un conocimiento **específico para un contexto** determinado en el que se genera y en el que es posteriormente aplicado. Comprende un cuerpo de perspectivas, percepciones, creencias y valores, y es el medio por el que el conocimiento explícito se captura, asimila, crea y disemina.
- Brown y Duguid (1998): **habilidades** que se adquieren por la práctica y que son, en cierto modo, colectivas y derivadas de la cooperación.

- Griffith, Sawyer y Neale (2000): el conocimiento tácito es procedimental, en el sentido de que toma la forma de un **“saber-como”** en contraposición al “saber-que”. Se puede representar como relaciones de condición (si...) - acción (entonces...). El conocimiento tácito es práctico en tanto en cuanto es determinante para alcanzar objetivos; se aprende a través de la experiencia.
- Gourlay (2002): una forma de conocimiento **no lingüístico** y **no numérico**, altamente personal y dependiente del contexto, profundamente enraizado en las experiencias, ideas, valores y emociones individuales.
- Boiral (2001): un conocimiento personal por naturaleza, pertenece al individuo emana de sus vivencias y experiencias. Está **orientado hacia el cumplimiento de tareas específicas** y se deriva de un aprendizaje práctico.
- Ordoñez de Pablos (2003): “una forma de conocimiento con la que estamos todos familiarizados íntimamente, un tipo de **conocimiento adquirido por “ósmosis”** cuando entramos en una organización nueva o cuando iniciamos una actividad diferente a la que veníamos realizando hasta el momento”.
- Koskinen (2003): lo que un individuo ha **recopilado durante la realización de diferentes tareas** y obligaciones en distintos contextos y situaciones vitales. Por consiguiente, el conocimiento tácito representa el conocimiento basado en las experiencias de los individuos.
- Holste y Fields (2010): **memoria no escrita** de la empresa.
- Kingston (2012): la palabra “tácito” significa “oculto” y, por tanto, conocimiento tácito significa **conocimiento oculto**.

Al igual que se sugieren diversas conceptualizaciones para conocimiento tácito también nos podemos encontrar con conceptos que se sugieren como alternativos al término conocimiento tácito. Esencialmente estos son: el “saber cómo” y las “habilidades tácitas”.

▪ **El saber cómo**

Es un concepto que se relaciona con la dimensión técnica del conocimiento tácito expuesta por Nonaka y sus colaboradores y, en cierto aspecto y bajo ciertas interpretaciones, con el conocimiento tácito en Polanyi.

En líneas generales nos encontramos con un tipo de conocimiento que se adquiriría a través de un aprendizaje maestro-aprendiz, por el mecanismo de aprender haciendo y no requeriría uso del lenguaje (Gourlay 2002). Suponemos que se refiere siempre al lenguaje oral o escrito, y, por tanto, sería un aprendizaje por imitación. No obstante, si uno aprende algo de alguien por este mecanismo, siempre hay una carga de comunicaciones no verbales importante, aunque el proceso haya de ser completado con la experimentación. Aparentemente, este aprendizaje por imitación no requeriría de un saber teórico (saber qué). Creemos que esto sólo es así en tareas muy sencillas, a mayor complejidad de la tarea a desarrollar mayor cantidad y tipos de conocimiento han de verse implicados. Tampoco ha de obviarse que contar con saberes teóricos previos acorta el tiempo de aprendizaje, pues ahorra cometer errores que ya fueron cometidos y subsanados.

Tomemos como ejemplo, un estudiante de Ingeniería Química. Entendemos que, al estudiar química, el aprendiz desarrolla una tarea compleja. Para cumplir con dicha tarea obtendría conocimiento de la siguiente manera (fig. 13):

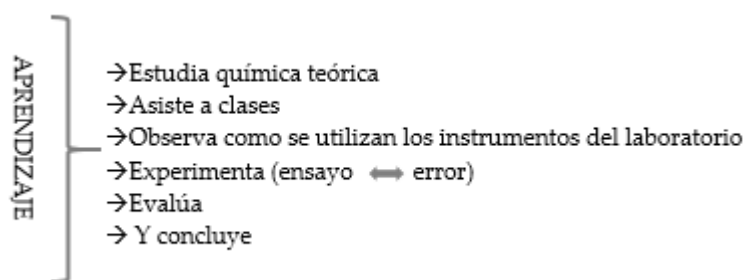


Figura 13: Obtención de conocimiento en el aprendizaje de una tarea concreta

El conocimiento de las teorías y estudios previos supone un avance más rápido del aprendizaje, al no tener que repetir experiencias que ya se han superado previamente por otros y al evitar errores que ya se han cometido. En el ejemplo propuesto la asistencia a clase supone un contacto directo maestro/aprendiz y también una interacción con otros aprendices. Los conocimientos previos acumulados por terceros en el desarrollo de una ciencia (o actividad) y la relación con “maestro” y “aprendices” en lo que conforma una comunidad de aprendizaje son, sin lugar a dudas, aceleradores del proceso.

- **Las habilidades tácitas**

Ambrosini y Bowman (2001) proponen reemplazar la expresión “conocimiento tácito” por “habilidades tácitas”, esta propuesta enfatiza el aspecto práctico y contextual.

Cuando se presta atención a una actividad humana, no se debe perder de vista la circunstancia cierta de que el ser humano es un ser social: nace, se desarrolla y actúa en un medio social. Es por ello por lo que muchas habilidades son aprendidas a través de procesos de socialización, del contacto interpersonal antes que a través de un proceso formal de aprendizaje, y esta realidad es la que sustenta la idea de la existencia de un conocimiento -o habilidad- tácito (Collins 1993).

- **Lo conocido y el conocer**

Una dualidad que, progresivamente, ha sido aceptada en lo que hace referencia a la naturaleza del conocimiento es la que remite a la distinción entre lo conocido y el conocer (o saber), distinción realizada por múltiples autores, desde el propio Polanyi (1966, 1969), Blackler (1995), Von Krogh y Roos (1996) o Cook y Brown (1999). Hace referencia a un proceso dinámico, permanente, interactivo y fuertemente contextual (conocer) frente a una visión estática, intemporal y permanente (lo conocido).

Según Cook y Brown (1999) lo conocido remite a aquello que se posee. El conocer se refiere más bien a la acción que nos lleva a adquirir lo conocido y/o a llevar lo conocido a la práctica. Sugiere, por lo tanto, una <<interacción con el mundo [ya que] saber es

interactuar con [...] el mundo utilizando el conocimiento como una herramienta>>. Los autores se apoyan en Ortega y Gasset (1935) quien <<formuló su interacción con el mundo de manera que, posteriormente, se presenta como una alternativa a la formula cartesiana del pensamiento en sí mismo>>. Ortega y Gasset abandona este marco de pensamiento cartesiano abstracto y dual: <<en su trabajo enfoca las cuestiones referidas a la acción, las epistemológicas, etc. desde la perspectiva del “yo y mis circunstancias”. Para Ortega, lo que podemos saber y lo que podemos hacer no se descubre por medio de un pensamiento cartesiano abstracto, sino que es un producto de interacciones concretas y continuas entre “yo mismo” (o “nosotros mismos”) y un contexto social y físico específico, o de las “circunstancias” en las que nos encontramos en un momento dado>>.

Von Krogh y Roos (1996) abordan la descripción de lo que sería conocer de la siguiente manera:

- Cada uno de nosotros como individuos contamos con un conjunto único de experiencias que nos conducen a mantener unas diferencias personales en las observaciones del mundo que nos rodea.
- Conocer es lenguaje. Es obvio que sin el lenguaje el conocimiento no puede fluir de un poseedor a otro; es igualmente obvio que, si no se habla el mismo idioma, la comunicación es, cuando menos, poco fluida.
- Conocer es moldear el futuro. Tomando como base el conocimiento que posee un individuo determinado, este individuo puede imaginar futuros alternativos en escenarios alternativos.
- La competencia no es un activo, es un evento. Si tenemos en cuenta que la competencia significa la intersección entre una tarea determinada y el conocimiento (y habilidades) de la persona o grupo que la completa, se puede realizar la afirmación de que la competencia es un suceso y no un activo, supuesto que la competencia no tiene la entidad de un objeto físico, sino que existe solo cuando el conocimiento y las habilidades encuentran la tarea a la que ser aplicados.

5.4.2.- El conocimiento explícito

Como ya se ha señalado reiteradamente, nos encontramos frente a un término cuya concepción es ampliamente aceptada.

Junto con el acuerdo en su descripción y límites, es frecuente encontrar, también, una infravaloración de su importancia en el juego económico.

El conocimiento explícito puede ser descrito como aquella parte del conocimiento tácito que, bajo una u otra forma, ha sido codificado y comunicado, es decir, puede ser igualado con el concepto "información".

Existe poca -por no decir nula- discrepancia en lo referente a este concepto.

Podremos encontrar matices o precisiones, pero, en ningún caso, las divergencias que se manifiestan a la hora de determinar qué es (o qué no es) conocimiento tácito.

Para Tuomi (1999) <<cuando se dota al conocimiento de estructura y se aloja en artefactos, se transforma en objetos de información que pueden ser compartidos. En algunos, casos esta articulación se vehicula a través del lenguaje; en otros casos, a través de la creación de diseños, imágenes o herramientas>>.

La práctica totalidad de los autores perciben ambos tipos de conocimiento no como entidades distintas y separadas, sino como los dos extremos de un continuo gradual; pues, como apunta Tsoukas (2003) no hay un conocimiento completamente objetivo, el conocimiento codificado (explícito) siempre incorpora aspectos personales de quien lo poseyó. Así pues, no existe un conocimiento tácito opuesto a un conocimiento explícito.

Tomando este hecho en consideración, conocimiento explícito y conocimiento tácito no serían mutuamente excluyentes, de esta dinámica de intercambio y conversión entre los aspectos explícitos y tácitos del conocimiento surge la creación de conocimiento organizacional (Boiral 2002).

5.4.3.- Distintas denominaciones de conocimiento explícito y tácito

Aunque el concepto preciso pueda diferir (fundamentalmente, en lo que respecta al conocimiento tácito -que es, como hemos visto, el más elusivo y más difuso-), las siguientes denominaciones (fig. 14) se integran perfectamente en la concepción global tácito/explicito; es decir, lo que cambia, esencialmente, es el apelativo utilizado.

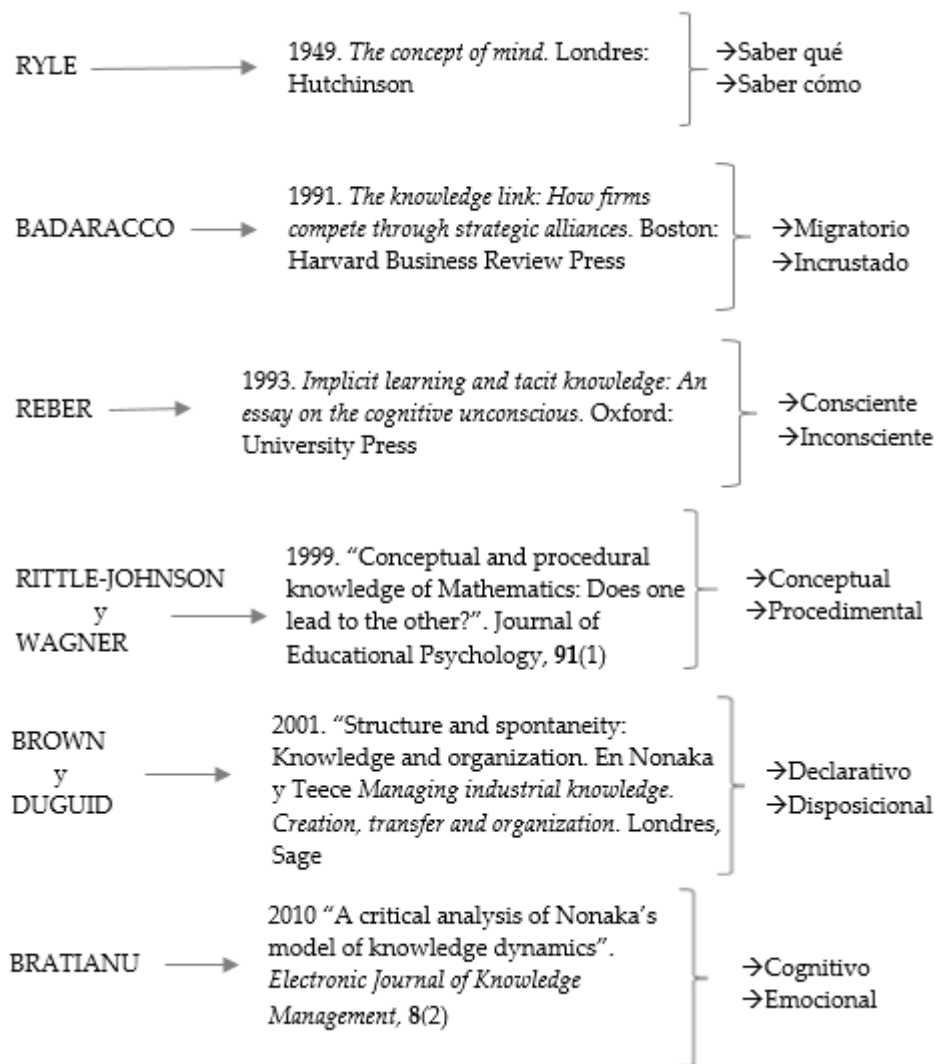


Figura 14: Términos utilizados por distintos autores para referirse al conocimiento "tácito" y "explícito"

Las distintas denominaciones se podrían explicar por las procedencias o intereses académicos de los distintos autores: así, Ryle era filósofo, Badaracco es profesor de ética empresarial, Reber psicólogo, Spender ingeniero, Rittle-Johnson se dedica a la neurociencia cognitiva, Duguid es profesor en la escuela de Información de Berkeley. Aunque la similitud en el concepto pueda ser evidente cada grupo profesional mantiene lenguajes y ópticas propias.

5.5.- Otros tipos de conocimiento organizacional

Además de las categorizaciones clásicas que giran en torno a la discriminación explícito-tácito o saber qué-saber cómo, nos podemos encontrar, según los autores, con otros tipos de clasificaciones del conocimiento.

- **Sackmann (1992)**

Describe cuatro tipos de conocimiento cultural (entendiendo como conocimiento cultural el acúmulo de saberes comúnmente mantenidos):

- **Conocimiento diccionario:** descripciones comúnmente aceptadas, incluyendo las etiquetas y conjuntos de palabras o definiciones que se utilizan en una organización en particular. Se refiere al qué de las situaciones.
- **Conocimiento directorio:** prácticas comúnmente asumidas. Es un conocimiento sobre el encadenamiento de eventos y sobre las relaciones causa - efecto. Se refiere al cómo.
- **Conocimiento receta:** basado en los juicios, se refiere a las prescripciones para recomponer y mejorar estrategias. Expresa qué debería haberse hecho para hacer mejor las cosas.
- **Conocimiento axiomático:** son las razones y explicaciones de las causas últimas percibidas que subyacen en un particular suceso. Es el porqué las cosas ocurren.

▪ **Cronin y Elisabeth Davenport (1993)**

- Conocimiento de la calle: derivado principalmente de la fuerza de ventas y de los conocedores de la industria. La diseminación es, frecuentemente, oral.
- Conocimiento del terreno: es el saber-como consolidado de los gerentes de divisiones sectoriales, reforzado por los sucesivos análisis de tendencias y por los resultados de los estudios de mercado.
- Conocimiento de horizonte: es el dominio de la planificación estratégica en la que el enfoque es largoplacista y necesariamente especulativo.

▪ **Blackler (1995)**

- Conocimiento cognitivo: es conocimiento que depende de las destrezas conceptuales y de las habilidades cognitivas (saber qué).
- Conocimiento accionable: está orientado a la acción y es sólo parcialmente explícito. Es el saber cómo.
- Conocimiento cultural: se refiere al proceso por el que se adquieren significados compartidos. Los sistemas de significado culturales están íntimamente relacionados con el proceso de socialización y culturización. Estos significados son altamente dependientes del lenguaje.
- Conocimiento incrustado: reside en las rutinas y los procedimientos organizacionales.
- Conocimiento codificado: es información expresada en señales y símbolos.

▪ **Choo (1995, 2001a)**

Señala tres clases de conocimiento con los que trabaja una organización:

- Conocimiento tácito: su definición se ajusta perfectamente a la expuesta por Polanyi (conocimiento personal difícil de articular).
- Conocimiento basado en las normas (“rule-based knowledge” en inglés): conocimiento explícito que se usa para emparejar acciones y situaciones apelando a las normas apropiadas. Este tipo de conocimiento se emplea en el diseño de rutinas

y en la estandarización de procedimientos operativos. Dota a la organización de un fundamento que facilita tanto unos mínimos de eficiencia y control operacional como una base que permite una respuesta organizacional consistente y uniforme (Choo 1995).

En este mismo trabajo, Choo cita un tercer tipo que desaparece en trabajos posteriores: el conocimiento marco (“background knowledge en inglés) que formaría parte de la cultura organizacional y se transmitiría a través de comunicaciones orales y escritas, tales como analogías, visiones o enunciado de la misión. Proporcionaría una perspectiva del entorno a los individuos de la organización, y facilitaría la construcción de significados y valores compartidos.

- Conocimiento cultural: está conformado por las creencias que se tienen como verdaderas. Están basadas en la experiencia, observación y reflexión acerca de uno mismo y del propio entorno. Una organización utiliza este tipo de conocimiento para responder preguntas tales como ¿qué tipo de organización somos?, ¿qué conocimiento puede ser valioso para la organización? y ¿qué conocimiento merece la pena perseguir? (Choo 2001a).
- **Grant: Conocimiento común y conocimiento especializado (1996, 2005)**
 - El conocimiento común: comprende los elementos de conocimiento del que participan todos los miembros de la organización. La importancia de este conocimiento reside en que permite a los individuos compartir e integrar aspectos del conocimiento que no son comunes (Grant 1996). Este conocimiento común se compone de elementos como un lenguaje compartido que da soporte a la comunicación, y una cultura común para apoyar conductas y procesos cognitivos compatibles (Grant 2005).
 - Conocimiento especializado: contrapuesto al conocimiento común y residente en los individuos.

Grant se muestra escéptico con relación al papel del conocimiento del individuo, ya que, según el autor, no puede proporcionar la base para una ventaja competitiva sostenible, ya que el individuo puede ser transferido entre compañías.

Nos parece una visión extremadamente cosificada del trabajador, un trabajador no se “transfiere”, abandona una compañía (de grado o por fuerza) para incorporarse a otra.

Probablemente la relativa incomodidad frente al papel de trabajador puede derivarse de un hecho que es planteado por el propio Grant: si el recurso esencial de una compañía es el conocimiento y el conocimiento reside en el individuo -en este caso, empleado- entonces es el empleado el que posee la mayoría de los recursos de la empresa. La empresa contrata con el empleado el uso de tales recursos de conocimiento y, contrariamente a lo que ocurre con los recursos físicos y financieros, la organización encuentra problemas y restricciones en lo que hace referencia a los derechos de propiedad sobre los activos de conocimiento de los empleados (Grant 1996).

- **Bueno Campos (1998)**

- *“Conocimiento captado²⁶, saber que procede del exterior de la organización y que es adquirido a través de contratos [...] Este conocimiento es explícito para la empresa.*
- *Conocimiento creado, es el saber que se gesta en el interior de la empresa y que tanto puede concretarse en conocimiento explícito como en tácito para la misma.*
- *Conocimiento explícito es el saber que puede ser transmitido o compartido entre las personas o en el seno de la organización con relativa facilidad.*
- *Conocimiento tácito es el saber que presenta cierta dificultad y complejidad para ser transmitido o comunicado interpersonalmente”.*

- **Zack (1999b)**

- *Conocimiento acerca de, conocimiento declarativo: puntos de vista compartidos y comunes sobre conceptos, categorías y descriptores. Proporciona los fundamentos para una comunicación e intercambio efectivo de conocimiento en la organización.*

²⁶ En cursiva en el original

- Conocimiento del cómo, conocimiento procedimental: conocimiento sobre la forma en que algo ocurre o es llevado a cabo, es la base para una eficiente acción coordinada en las organizaciones.
- Conocimiento del porqué, conocimiento causal: conocimiento explícito y compartido sobre el porqué algo ocurre, a menudo se presenta como historias organizacionales y permite a las organizaciones coordinar estrategias para alcanzar sus objetivos.
- **Zack: Tipos de conocimiento en relación con su capacidad para contribuir a la competitividad de una organización (1999a)**

Si se tiene en cuenta la profundidad y capacidad del conocimiento para mantener una posición competitiva de la organización, este conocimiento puede ser:

- **Esencial:** es el mínimo conocimiento requerido para poder establecer una organización en un sector determinado. Es, pues, un conocimiento compartido por todos los miembros de un determinado sector industrial o comercial y es, para estos miembros, una ventaja sobre otros individuos que pertenecen a un sector distinto.
- **Avanzado:** permite que una empresa sea competitivamente viable. Aunque los niveles, alcances y calidades del conocimiento suelen ser muy similares entre las compañías que trabajan en un mismo nicho y sector, existe un conocimiento específico de cada una de ellas -derivado de sus propias experiencias- que supone, de hecho, un elemento diferenciador.
- **Innovador:** permite a una compañía liderar su sector y supone una diferenciación muy significativa con respecto a los competidores, llegando, incluso, a posibilitar un cambio de las propias reglas directrices del sector.
- **Kingston: Categorías del conocimiento (2012)**
 - Conocimiento simbólico experiencial: conocimiento ganado por medio de la experiencia y que el conocedor sabe que posee.

Existe en forma de palabras, conceptos y, consecuentemente, puede ser verbalizado o registrado aunque aún no se haya hecho.

- Conocimiento explícito: conocimiento que ha sido escrito, descrito verbalmente o capturado en documentos.
- Conocimiento no simbólico experiencial: conocimiento obtenido a través de la experiencia. No existe en forma de símbolos sino bajo otras formas (numérica, geométrica, perceptiva o fisiológica). El poseedor de tal conocimiento sabe que lo tiene pero encuentra grandes dificultades para su verbalización.
- Verdadero conocimiento tácito: es conocimiento (bajo cualquier forma) que una persona posee pero que no sabe que posee.

5.6.- Diferencias en las visiones sobre la concepción del conocimiento en la corriente de pensamiento occidental y oriental

Es oportuno recordar que el conocimiento es un concepto abstracto sin un referente real, material, en el mundo físico. Es evidente, también, que el ser humano es capaz de razonar y pensar en conceptos abstractos.

De acuerdo con Lakoff y Johnson (2004) la forma como el ser humano piensa en conceptos abstractos es a través de las metáforas, pues “la función primaria de la metáfora es proporcionar una comprensión parcial de un tipo de experiencia en términos de otro tipo de experiencia (Lakoff y Johnson 2004, p. 195) [...] Hay tantos conceptos, importantes para nosotros, que son abstractos o no están claramente delineados en nuestra experiencia (las emociones, ideas, el tiempo, etc.), que es necesario que los capturemos por medio de otros conceptos que entendemos con mayor claridad” (Lakoff y Johnson 2004, p. 156). Andriessen (2005; 2008) y Andriessen y Van den Boom (2007; 2009) aplicaron la teoría de Lakoff y Johnson para describir y reflexionar sobre el conocimiento.

En el trabajo del año 2005 Andriessen toma la obra de Nonaka y Takeuchi (*The knowledge creating company*) y la de Thomas Davenport y Prusak (*Working knowledge*) para comprobar qué tipo de metáforas se utilizaban en cada obra. La elección no es casual, pues cada una de ellas representa prototípicamente las dos corrientes de pensamiento en GC: la oriental y la occidental. Distingue seis metáforas dominantes. Estas serían:

- <<1.- El conocimiento como algo físico: es decir, entendido como una sustancia que puede ser localizada, movida, intercambiada, convertida y transformada. La percepción del conocimiento como un recurso quedaría avalada por esta metáfora, ya que un recurso es un tipo específico de objeto físico – y que, por tanto, puede ser almacenado, gestionado y compartido-.
- 2.-El conocimiento como una onda: las ondas son objetos que tienen un referente físico, pero no pueden ser vistas o tocadas; las ondas se pueden amplificar, generar y difundir.
- 3.- El conocimiento como un organismo vivo: existe, se desarrolla, puede moverse y puede ser capturado.
- 4.- El conocimiento como pensamientos y sentimientos: nuestras experiencias corporales sobre sentimientos, ideas y pensamientos se utilizan para conceptualizar la naturaleza intangible del conocimiento. La distinción clásica entre conocimiento tácito y conocimiento explícito descansa en esta metáfora.
- 5.- El conocimiento como un proceso: enfatiza la naturaleza dinámica del conocimiento.
- 6.- El conocimiento como una estructura: remarca el hecho de que el conocimiento se compone de elementos que pueden ser dispuestos de una manera determinada. Esta sería la metáfora central en la definición de Thomas Davenport y Prusak (“el conocimiento proporciona un marco para evaluar e incorporar nuevas experiencias e información” (Davenport y Prusak 2001, p. 6).

Los autores ofrecían representaciones gráficas sobre la distribución de las metáforas e cada uno de ellos (graf. 1 y 2)

Como se puede ver en Nonaka y Takeuchi hay una cierta distribución de las metáforas entre el conocimiento como pensamientos y sentimientos -31%- , el conocimiento como algo físico -29%- y el conocimiento como un proceso -23%-; sin embargo en Davenport y Prusak si encontramos una metáfora dominante: la que encuentra su referente en el mundo físico -59%- (el conocimiento como recurso, el conocimiento como activo y el conocimiento como una propiedad).

La selección de metáforas para reflexionar y teorizar sobre el conocimiento no es un tema menor, pues Andriessen y Van den Boom (2009) muestran que <<la elección de la metáfora puede tener un gran impacto en el discurso que una organización mantiene sobre la GC>>, ya que <<la elección inconsciente de una metáfora repercute en cómo se piensa en el conocimiento, qué se destacará, qué se ocultará, qué se contempla como un problema en una organización y qué se entiende como una solución>> (Andriessen 2008)

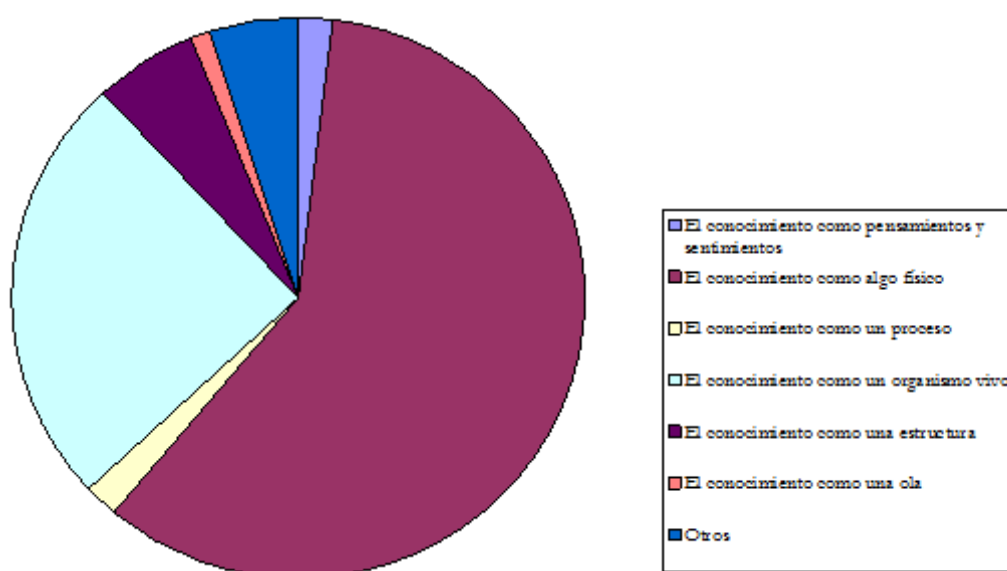


Gráfico 1: Metáforas en Davenport y Prusak [traducido de Andriessen (2005)]

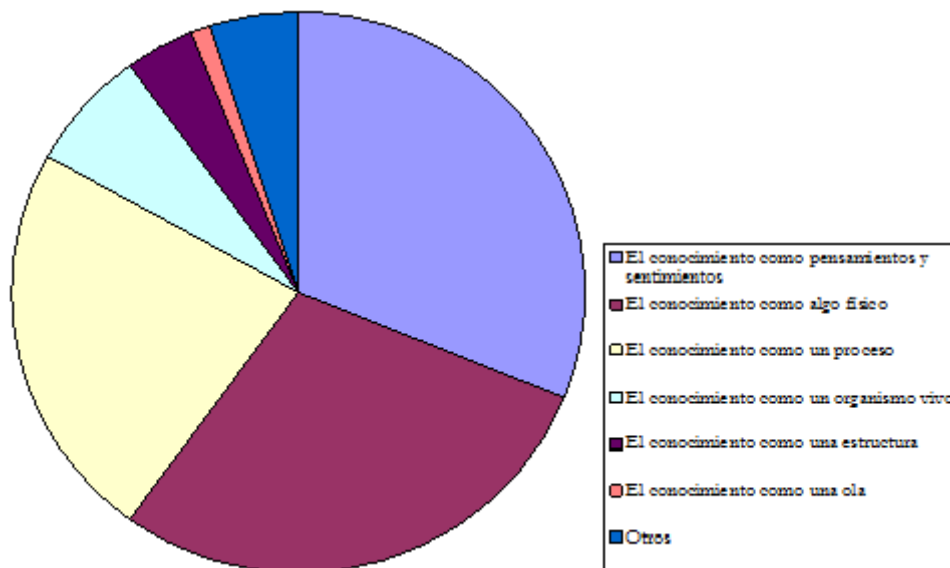


Gráfico 2: Metáforas en Nonaka y Takeuchi [traducido de Andriessen (2005)]

Zhu (2004) sugería diversas formas de entender el conocimiento y su gestión²⁷ (fig. 15). Recordemos que ya se mencionaron en el capítulo 2 las distintas escuelas en GC (la escuela tecnocrática, la económica y la conductual) En el trabajo de Zhu podemos encontrar relaciones con esas escuelas descritas por Earl. Sobre todo en la visión americana (relacionada con la escuela tecnocrática) y en la visión japonesa (relacionada con la escuela conductual). Aunque se mencione con frecuencia la visión europea es menos potente, sobre todo porque las concepciones americana y japonesa representan los dos elementos axiales en GC: el conocimiento explícito, lo que es físico, manejable y distribuible y el conocimiento tácito lo que se supone que es más personal y que fluye en los contactos personales y en las redes creadas por los individuos.

²⁷ En la obra de Zhu se menciona una cuarta aproximación: la concepción china. La dificultad idiomática imposibilitó poder consultar obras que nos permitieran tener una opinión clara sobre sus visiones, por ello hemos decidido obviarla

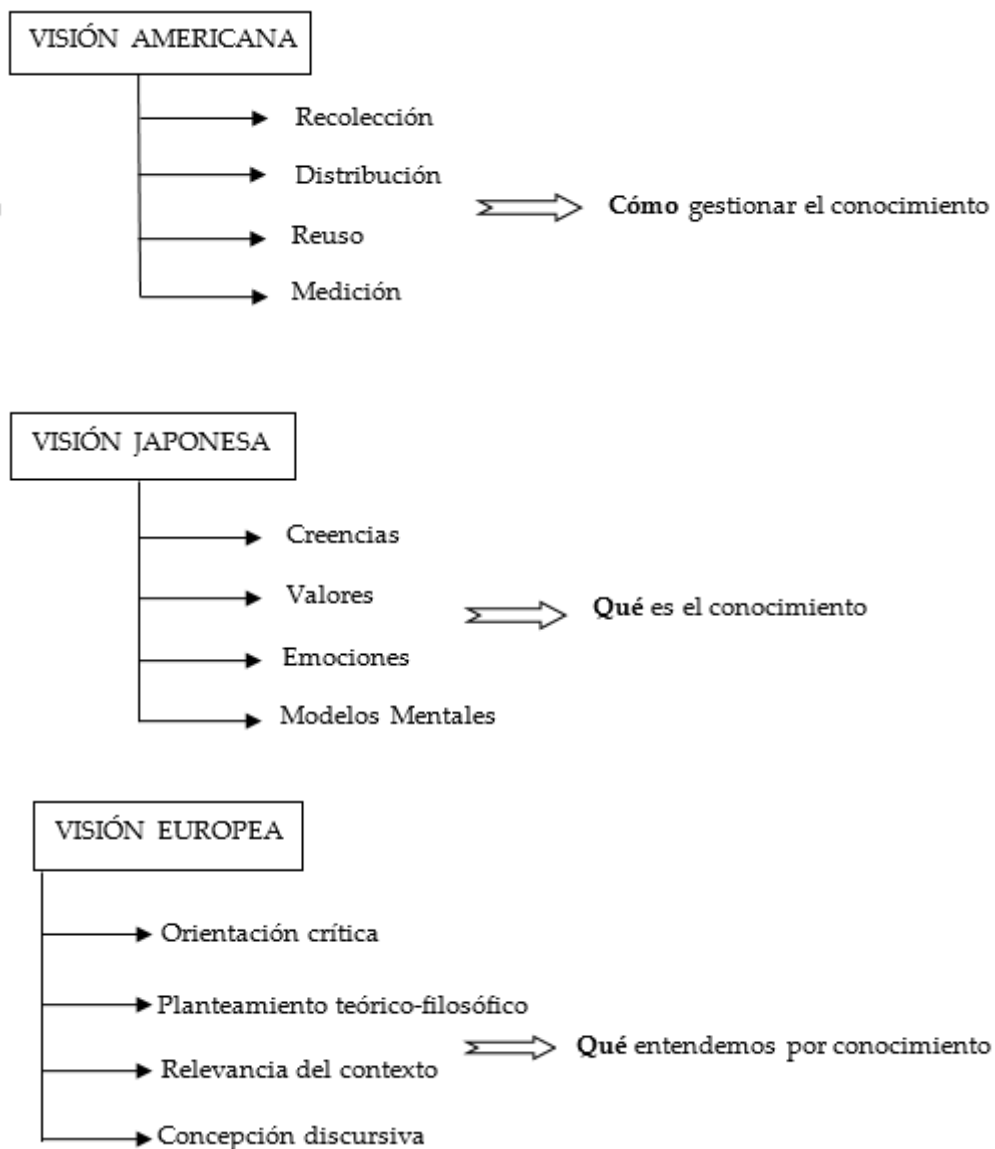


Figura 15: Distintas visiones en la gestión del conocimiento [elaborado a partir de Zhu (2004)]

La concepción dominante en GC es la americana. Esto es explicable si convenimos que el poder económico, la potencia empresarial y las teorías y modas organizacionales se concentran mayoritariamente en los Estados Unidos. Sus características son las siguientes:

- Una concepción cosificada de la información, que establece una distancia con el generador de dicha información y la dota de independencia. Buckland (1991) estableció

una diferencia de conceptos entre la información como “conocimiento” y la información como “objeto”. La información como “conocimiento” (lo que podría ser denominado simplemente conocimiento), vendría a ser lo intangible, que reside en el propio individuo y que, por su cualidad de personal, es subjetivo y ha de ser formalizado en un tipo de código que pueda resultar inteligible. Este conocimiento codificado, tangible o materializado en forma de documento, es lo que denomina “información como objeto” y sería aquello que puede ser transferido de una persona a otra y manejado por los sistemas de información

- Una visión concreta sobre su manejo: esta información, objeto esencialmente material y neutro, puede y debe ser gestionada con una finalidad económica. Dicha gestión es mediada por los sistemas tecnológicos (asimilación información–tecnologías de la información), su objetivo es gestionar el conocimiento en sí.

La visión japonesa enfatizaría los aspectos más personales (lo tácito), lo importante es, más bien, facilitar la creación de un nuevo conocimiento, la interacción entre los conocedores. Busca una gestión del grupo más que del propio conocimiento.

En cuanto a la visión europea, representa una visión más mestiza, en la que se reconoce la influencia ejercida por las culturas socialistas del este de Europa (Jelavic y Ogilvie 2010) y la tradición filosófica general imperante en occidente –la tradición cartesiana-.

Según la tendencia dominante (la americana) la GC manejaría un tipo concreto de activos: los activos intangibles.

Estos activos se engloban dentro del concepto más amplio de “capital intelectual” y hablar de capital supone <<evocar una serie de connotaciones: el capital es valioso e importante, es un activo para el futuro y no un gasto; tener más capital es mejor, el capital puede ser poseído y puede ser valorado financieramente>> (Andriessen y Van den Boom 2007).

El capital no es una entidad inconcreta, es algo, una cosa. Si el conocimiento es una cosa, entonces <<puede ser almacenado y recuperado sin distorsiones, puede ser transferido de

un ser humano a otro sin interpretación alguna. Las cosas no tienen sentimientos>> (Andriessen 2008). Las cosas no se interpretan, son.

La forma como nos referimos, definimos y describimos la gestión del conocimiento sugiere una percepción determinada de las relaciones socioeconómicas y laborales; una concepción global de cómo se organizan y articulan las cosas en el mundo que nos circunda.

5.7.- Cuestiones acerca de la codificación del conocimiento

A la tradicional dicotomía tácito-explicito, se suma otra que resulta aún más problemática y controvertida: la existente entre codificable y no codificable. Es este un tema que añade más confusión al, ya poco claro, asunto de la discriminación y conceptualización explícito-tácito.

Preliminarmente, nos parece preciso aclarar dos conceptos que pueden resultar equívocos: articulación y codificación.

Es frecuente encontrar que se presentan como dos términos diferenciados. En puridad, ambos se refieren al acto de transformar un concepto abstracto en un signo reconocible por otro individuo, pero en la práctica, cuando se establece una distinción entre ambos, dicha distinción obedece a un matiz de tipo tecnológico: se suele reservar el término “codificar” para referirse a la información contenida en un sistema tecnológico/ informático. De esta manera Cowan y Foray (1997)²⁸ pueden definir la codificación del conocimiento como <<el proceso de conversión del conocimiento en mensajes que pueden ser procesados como información>>.

Juzgamos que una vez que el conocimiento poseído por un individuo se ha expresado por medio de un mensaje (oral o escrito) ya se ha producido la codificación. No estamos, pues,

²⁸ Cowan, R. y Foray D. (1997) “The economics of codification and the diffusion of knowledge” *Industrial and Corporate Change* (6): pp. 401-424. Citado por Nightingale (2003)

muy de acuerdo con esta distinción: tanto en lingüística como en comunicación, “codificar” tiene un sentido muy exacto <<los códigos son sistemas en los que se organizan los signos y que determinan como estos signos se relacionan los unos con los otros>> (Fiske 2011). Que la información se preserve en un soporte informático (o en el más clásico papel) es registrar.

Se ha percibido un elemento adicional de confusión. Es el referido a la comunicación no verbal. En el trabajo de Johnson, Lorenz y Lundvall (2002) podemos leer <<Queremos hacer dos comentarios críticos sobre la asunción de que todo el conocimiento articulado es codificado. En primer lugar, la articulación y la comunicación social puede tener lugar por medio de gestos y mímica, y no implicar necesariamente el uso de un lenguaje. En segundo lugar, incluso si la articulación utiliza un lenguaje, es dudoso argumentar que esto presume “codificación”>>.

Si tomamos en consideración que, de una forma muy general, en la literatura sobre GC se entiende que la codificación es un proceso mediante el cual el conocimiento tácito se convertiría en explícito, este proceso parece ceñirse a un procesamiento por medio de diferentes modalidades tecnológicas. Hay que advertir que el debate se centra fundamentalmente en la necesidad y oportunidad económica de tal codificación (Nightingale 2003).

Por tanto, si bien la definición es precisa y, a nuestro juicio, correcta, la codificación es un proceso más amplio, que existe aún en ausencia de técnicas y tecnologías de la información que lo procesen. No es la capacidad de procesamiento lo que define un proceso de codificación, sino la capacidad de un mensaje para ser comunicado, independientemente de que pueda quedar un registro de la información transmitida en el proceso o no.

Partiendo de estos razonamientos, resulta innegable que el conocimiento siempre ha de ser codificado (y por tanto, convertido en información) para que pueda ser comunicado y recibido por uno/varios individuos. Creemos que esta cuestión no admite discusión. Nonaka, Toyama y Konno (2002), de hecho, exponen la necesidad de codificar el conocimiento para que pueda ser útil. Lo que podría ser cuestionable es la conveniencia de registrar esa información o no.

Si una organización se plantea la necesidad de registrar el conocimiento disponible, o no hacerlo, debería recordar que cuando el conocimiento individual no queda registrado, este no se comparte con otros, y acaba siendo eso, algo que se conoce a título individual (Huang, Lee y Wang 2000, p. 126)²⁹ que no influirá en aprendizajes futuros, no mejorará procesos, ni evitará errores que ya se cometieron.

Consecuentemente un reto que deben afrontar las organizaciones es construir métodos por los cuales los empleados con más talento y experiencia describan lo que saben (Huseman y Goodman 1999) - es decir, conviertan su conocimiento en información útil para los demás-, por algo muy evidente, precisamente, “generar conocimiento organizativo significa, invariablemente, convertir el conocimiento tácito del individuo en conocimiento explícito al que todos puedan acceder” (Marshall, Prusak y Shpilberg 1996).

Que una información quede registrada y haya sido sometida a un adecuado proceso documental para posibilitar una posterior (y adecuada) recuperación supone un esfuerzo para facilitar el aprendizaje, evitar la repetición de conductas erróneas y construir una memoria colectiva. Este acervo es un registro de errores y aciertos de la organización, del conocimiento individual que pueda resultar pertinente y, en general, de aquellas informaciones que se consideren útiles para el desarrollo óptimo de cualquiera de las funciones de una organización. Por tanto, registrar información relevante para la compañía -creemos- presenta claras ventajas:

- Evita la pérdida de conocimiento relevante para la organización cuando el empleado que lo posee abandona la empresa.
- Facilita la diseminación entre un grupo numeroso de trabajadores.
- Permite que se pueda utilizar aunque la distancia física entre los trabajadores sea grande. En lo que se refiere a la codificación, se indican muchos factores que pueden dificultarla.

²⁹ Los autores remiten a Argyris y Schon (1978) *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading: Addison Wesley Pub. Co

Nisbett y Wilson (1977) señalan, por ejemplo, la dificultad que entraña verbalizar los procesos cognitivos y el peligro subyacente de intentar explicar más de lo que realmente se sabe. Igualmente la competencia lingüística, la disposición personal para hablar en público, problemas de inhabilidad social o problemas para ajustar el mensaje al perfil de la audiencia.

Toda la gestión del conocimiento se asienta sobre lo que se ha denominado “gestión del conocimiento tácito” que sería el elemento diferencial con respecto a la “gestión de la información”. Aunque no hay acuerdo en su definición y límites, consideramos que solo puede ser entendido desde cuatro perspectivas:

- Acervo de conocimiento atesorado por un individuo y que no ha sido codificado.
- Reglas que guían la acción y de las que el individuo no es consciente.
- Conocimiento que se encuentra en un segundo plano, supone la estructura necesaria para interpretar cualquier nueva información.
- Habilidad no consciente para desarrollar una determinada tarea (este tipo de habilidad parece estar más cerca de lo biológico que de lo cognitivo).

CAPITULO 6

Componentes que integran la Gestión del Conocimiento (II): La Información

Al igual que la “Sociedad del Conocimiento” vino precedida de la “Sociedad de la Información”, la relevancia económica del conocimiento para una organización vino precedida de una percepción idéntica con respecto a la información.

Consideramos, por tanto, que es preciso que establezcamos la diferencia (si es que, efectivamente, esta existe) entre lo que es información y lo que es conocimiento en el ámbito de la gestión del conocimiento.

El incremento de producción científica, el rápido desarrollo de las TIC's y la enorme exigencia competitiva generada tras la Segunda Guerra Mundial -como consecuencia de la Guerra Fría- hacen que la información sea percibida como un recurso, como una condición necesaria para soportar la investigación. Así nos encontramos, por una parte, con un gran incremento de la información derivada del volumen de esta investigación, y, por otra parte, con una necesidad imperiosa de proporcionar a estos científicos una información de calidad, pertinente; además, todo esto ha de hacerse con rapidez.

En la segunda mitad de la década de los 80 del pasado siglo esta visión se transfirió al ámbito de las empresas y organizaciones (Araújo 2009); la concepción de las organizaciones como sistemas de información es ya un axioma.

Las organizaciones generan, adquieren y usan información, tanto para las tareas más cotidianas como para las más específicas, relacionadas con la producción de bienes o la prestación de servicios. Las organizaciones necesitan información de sus clientes para afinar sus productos o servicios. Necesitan también información sobre ellas mismas, para identificar sus puntos débiles y tratar de minimizarlos, y para identificar sus puntos fuertes y potenciarlos. Y necesitan información de su entorno para prever los cambios que se producen en ese entorno, controlarlos, poder anticiparse a esos cambios y ser capaces de ajustarse y adaptarse a ellos.

Para Choo (1995) en la organización hay tres escenarios en los que la creación y uso de información juega un papel estratégico:

- Toma de decisiones: para esta toma de decisiones, las organizaciones buscan y evalúan informaciones ya que, al menos en un plano teórico, las elecciones entre distintas alternativas se toman de una manera racional: basándose, en informaciones lo más completas posibles sobre objetivos, alternativas e implicaciones de la elección de cada distinta alternativa y los resultados esperados de cada una de ellas. El proceso de toma de decisiones se desencadena cuando se presenta una situación en la que hay que elegir (Choo 2001b).
- Creación de sentido: se produce cuando las organizaciones emplean la información para hacer comprensibles los cambios y novedades en el entorno externo a la organización. Las organizaciones desarrollan su actividad en un mundo incierto y dinámico con el que mantienen dependencias que requieren que estas estén en constante alerta de los cambios y variaciones en sus relaciones externas para poder anticipar acciones y acomodarse con los menores traumas posibles a las nuevas condiciones del entorno.

- Generación de nuevo conocimiento: las organizaciones crean, organizan y procesan información con el fin de generar nuevo conocimiento mediante el aprendizaje organizacional. El nuevo conocimiento resultante es aplicado en el diseño de nuevos productos o servicios, la mejora de la oferta existente y la mejora de los procesos organizacionales. El precipitante de un proceso de creación de nuevo conocimiento es la detección de una laguna en el conocimiento existente en una organización o en un grupo de trabajo (Choo 2001c).

Realmente no hemos podido encontrar ninguna afirmación contraria a la importancia o relevancia económica de la información. Es un hecho aceptado que las organizaciones consumen información tanto para la toma de decisiones, como para la producción de bienes o la prestación de servicios.

6.1.- Modelos de vinculación entre conocimiento, información y datos

Existe un consenso en el entendimiento de que conocimiento, información y datos son entidades relacionadas entre sí.

Partiendo de esta base difieren las formas en que se entiende esta relación, su jerarquía, su dinámica o la extensión de cada término.

- Concepción piramidal

Una aproximación muy común a los rasgos que diferencian la información y el conocimiento es el modelo representado gráficamente por una pirámide (fig. 16) en cuya base se encontrarían los datos, en la zona central la información y en su ápice el conocimiento; este modelo queda ampliamente explicado, por ejemplo, en Yates-Mercer y Bawden (2002).

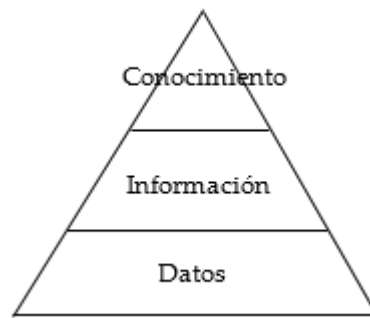


Figura 16: Concepción piramidal

Los datos serían elementos sin elaborar, altamente descontextualizados y que, per se, carecerían de significado. Cuando estos datos se tornan relevantes, se convierten en información. Esta información, una vez organizada en forma significativa e integrada en las estructuras cognitivas del individuo, se convierte en conocimiento (Hannabuss 1991).

Davenport y Prusak (2001, p. 4) se ajustan, igualmente, a este modelo cuando discriminan entre dato, información y conocimiento y afirman: “el conocimiento deriva de la información, así como la información deriva de datos... transformamos los datos en información al agregarles significación”.

- Modelo lineal puro

Existe una forma más simple de representación del modelo piramidal que es el modelo lineal puro:

Dato → Información → Conocimiento

Es decir, la información surge del procesamiento de datos, y el conocimiento surge del procesamiento de la información (Huseman y Goodman 1999).

En tanto que el piramidal sugiere una acumulación, este modelo indica simplemente una transformación.

Stenmark (2002) rechaza este tipo de modelos, pues sugieren una dirección única en el proceso -sin caminos alternativos-; una estructuración de la que se desprende un rango de valor, ya que el conocimiento es más valioso que la información y ésta más valiosa que el dato. La arrogación de valor es observada como un error por el autor, pues considera que las tres entidades, datos, información y conocimiento están imbricadas: dato e información necesitan del conocimiento para ser interpretados y, a su vez, dato e información son los pilares para construir nuevo conocimiento.

- Jerarquía inversa (Tuomi)

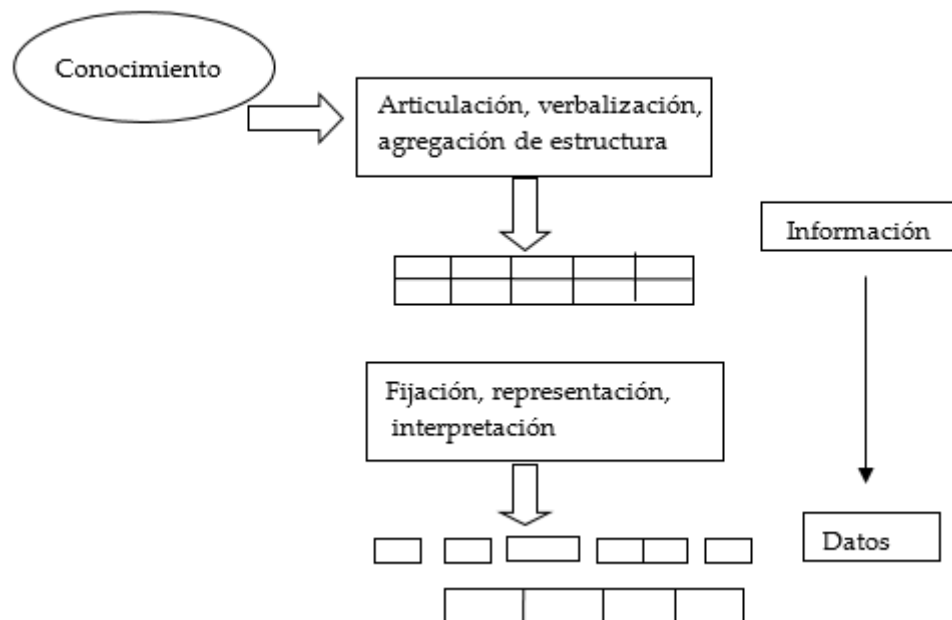


Figura 17: Jerarquía inversa [traducido de Tuomi (1999)]

Según la teoría propuesta por Tuomi (1999): los datos no se convertirían en información después de añadirles significado, sino que, por el contrario, los datos se crearían a partir de la información, ubicando esta en estructuras predefinidas de datos, que delimitan completamente su significado (fig. 17).

En lugar de ser materia prima para la información, los datos aparecen como el resultado de agregar valor a la información, traduciéndola en una forma que permite que sea procesada automáticamente.

- Modelo dinámico

Los modelos dinámicos (fig. 18) entienden la relación entre conocimiento-información como un continuo. Esta percepción dinámica transforma el conocimiento en un proceso, proceso en el que interviene un factor clave: la comunicación. La información es conocimiento codificado de manera que sea inteligible por los demás y comunicado. A su vez, el conocimiento se nutre de la información comunicada por los otros sujetos y de la mejora de sus propias informaciones (derivadas de la posibilidad de discusión subsiguiente a la comunicación).

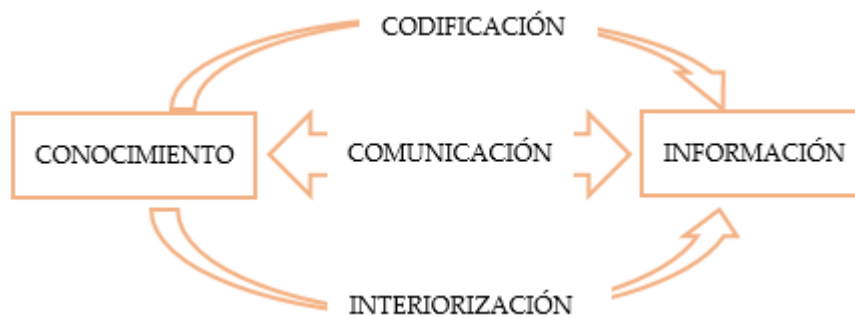


Figura 18: Modelo dinámico

Si se adopta una posición dinámica con respecto a la generación de información y a la transformación de ésta en conocimiento, podríamos afirmar que, cuando el individuo poseedor de un conocimiento lo exterioriza, se convierte en información.

6.2.- Perspectivas sobre la información

De una manera breve y preliminar podríamos decir que el concepto información puede ser entendido (y por tanto definido) de varias maneras:

- Información como sinónimo de documento.
- Información como sinónimo del contenido semántico de tal documento.
- Información como representación del soporte tecnológico que la transmite.
- Información como sinónimo de conocimiento comunicado.
- Cualquier forma física de representación o sustitución, del conocimiento o de una particular idea utilizada para comunicar.

Adicionalmente podemos observar tres grandes perspectivas en lo que concierne a la forma como se explica la información, estas serían la perspectiva productiva, la de aprendizaje y la comunicacional.

- **Perspectiva productiva**

La metáfora información como “materia prima” es ampliamente utilizada para explicar la naturaleza de la información.

- Comisión Europea (1997): <<es esencial hacer una clara distinción entre datos, información y conocimiento. Desde nuestra perspectiva, la generación de datos desestructurados no conduce automáticamente a la creación de información, ni la información se puede igualar al conocimiento. Toda información ha de ser clasificada, analizada y [...] ser procesada para generar conocimiento. Desde este punto de vista, datos e información pueden ser considerados como materias primas>>.
- Moreiro (1998): “la información es la materia prima del conocimiento”.
- Middleton (1999): “En el nivel semántico la información puede ser descrita como la materia prima desde la que se deriva el conocimiento. Se afirma que el conocimiento,

cuando está documentado, vuelve a ser mera información hasta ser digerida con éxito por alguien que la lee...”

▪ **Perspectiva de aprendizaje**

En esta perspectiva se introduce un elemento que, a nuestro juicio, es esencial para entender la dinámica información $\leftarrow \rightarrow$ conocimiento: el aprendizaje. “Aprendizaje” entendido como la pieza que engarza ambos conceptos.

- Choo (1995) apunta el papel que representa la información en los procesos de aprendizaje: <<en el aprendizaje organizacional la información se utiliza por los individuos para crear conocimiento>>.
- En esta misma posición se sitúa también Kuhlthau (1998): un proceso constructivo de aprendizaje incluye una serie de pasos hasta llegar a interpretar y crear un nuevo conocimiento. Interpretar información y crear conocimiento es el objetivo global de los procesos de búsqueda de información. Este es un proceso altamente individual, la persona establece conexiones entre informaciones procedentes de varias fuentes, ampliando sus propias ideas, y creando finalmente algo nuevo (Kuhlthau 1997).

▪ **Perspectiva comunicacional**

La perspectiva comunicacional armonizaría las dos vertientes clásicas del conocimiento: lo tácito- aquello que posee el individuo y se aloja en su mente- y lo explícito - la parte de ese conocimiento que hacemos visible a los demás-.

- Capurro (1985) cita la definición ofrecida en 1755 por el diccionario del Dr. Johnson <<información significa inteligencia que se cede, por lo que indicaría la acción por la que alguien dice algo a otra persona que, presumiblemente, ignora el contenido de tal mensaje>>.
- Brier (1992) considera la información como <<algo que una persona comunica a otra>>. El sentido de esta información solo puede entenderse dentro de un contexto

social/cultural al que ambos (emisor y receptor) pertenecen, pues solo compartiendo códigos comunes el mensaje puede ser comprendido.

- Para Orna (1999, pp. 8 y 9) conocimiento e información son entidades diferentes pero relacionadas: transformamos una en otra constantemente y en esta transformación continua está el fundamento de la comunicación.
- Davenport y Prusak (2001, p.3) describen la información como “un mensaje, generalmente en forma de documento o de comunicación audible o visible”.
- Yates-Mercer y Bawden (2002) entienden que el conocimiento, por su cualidad de subjetivo, no puede ser transferido o comunicado directamente de una persona a otra sino que debe convertirse primeramente en información.

6.3.- ¿Conocimiento o información?

Tanto “información” como “conocimiento” son términos polisémicos y utilizados por distintas disciplinas con sentidos muy distintos y, consecuentemente, con enfoques de investigación diferentes. Este hecho determina que las definiciones sobre ambos conceptos sean muy numerosas. Establecer unos límites claros entre lo que es información y lo que es conocimiento aparece como una tarea complicada, tanto es así que, frecuentemente, se obvia.

Históricamente, la definición de conocimiento y la definición de información han seguido caminos diferentes. En tanto que la información ha sido tratada por las Ciencias Exactas, (concibiéndose como un concepto matemático para definir la comunicación), el conocimiento ha sido estudiado por la Filosofía, Sociología y las Ciencias Sociales (Sirihal y Lourenço 2002). Desde este punto de vista, Paisley (1990) describe la información como <<un concepto utilizado por matemáticos e ingenieros, referido a la entidad que es almacenada y transmitida, independientemente de que tal entidad sea palpable (como la colección de una biblioteca) o impalpable (como un impulso eléctrico)>>. Los científicos sociales manejarían

el término comunicación entendiendo que este es un concepto necesario en la caracterización del proceso por el que el conocimiento es adquirido.

En un número significativo de casos, los conceptos “información” y “conocimiento” parecen estar escasamente diferenciados, siendo utilizados de una forma aleatoria.

Las apreciaciones sobre la falta de rigor o la ambigüedad en la utilización de los términos, pueden encontrarse referenciadas, por citar algún ejemplo, en Stenmark (2002) y el propio Sveiby observa esta sinonimia: refiere las ideas de Naisbitt³⁰ acerca de la Sociedad de la Información: <<en la Sociedad de la Información se produce masivamente información como solíamos producir masivamente coches. Para utilizar una metáfora industrial, ahora se produce masivamente conocimiento y el conocimiento es la fuerza motriz de nuestra economía>>; en este punto Sveiby (1998b) destaca la forma como, de una manera subrepticia, información se ha convertido en sinónimo de conocimiento, no advirtiéndose distinción alguna entre ambos. Esto ha llevado a una confusión, confusión que ha generado una pérdida de valor de la información y de su gestión. Aun cuando no se perciba una diferenciación real, parece preferirse el término conocimiento.

Son numerosos los trabajos en los que se puede constatar esta sinonimia. Así Huber (1991) advierte que, en su trabajo, ambos términos serán utilizados de una manera permutable; aunque intentará usar “información” cuando se refiera a datos que conllevan un significado (reduciendo la ambigüedad), y “conocimiento” para referirse a productos del aprendizaje más complejos (como las interpretaciones de la información, las creencias acerca de las relaciones causa-efecto o, de una manera más general, el saber-hacer).

En la exposición de Huber se advierte una idea que estará, también, presente en Nonaka y Takeuchi (1995, p. 58): <<el conocimiento, a diferencia de la información, trata de creencias y

³⁰ La obra a la que se refiere Sveiby es: Naisbitt, John (1982). *Megatrends*. Sl.: Warner Books

compromisos [...] el conocimiento, a diferencia de la información, trata de la acción [...]»>>.Esta visión, muy compartida (baste recordar la enorme influencia ejercida por esta obra y sus autores, -especialmente Nonaka- en la construcción intelectual de la GC), olvida que <<la información no existe, sin más, en el mundo exterior, sino que, bien al contrario, es producida por una determinada persona en un contexto específico y para unos fines concretos>> (Bannon y Kuutti 2002).

El entendimiento de que una información existe, con independencia de quien la creó, y, en consecuencia, la consideración de que es un producto aséptico -libre de los criterios, creencias y escalas de valores de quien la creó- supone una percepción restrictiva y despersonalizada.

En otros casos, la distinción parece descansar sobre el hecho de que (a diferencia de los datos o la información) el conocimiento parece incorporar juicios. La mente humana puede comparar información sobre una situación específica con otras situaciones conocidas, anticipando implicaciones acerca de decisiones y acciones, relacionando unas piezas de conocimiento con otras e intercambiando interpretaciones con otras personas (Tuomi 1999). En esta descripción la información queda escasamente delimitada, y se presenta dotada de una esencia objetiva que, a nuestro juicio, queda lejos de ser real.

Pérez Montoro (2008, p. 39) identifica información con el “contenido semántico de los datos” y aclara en nota a pie de página “[...] la información es una proposición verdadera asociada a un objeto físico (a un dato o señal) en la que se afirma que ha ocurrido algo”.

Nos resulta sorprendente la afirmación sobre la veracidad de la información: la veracidad es deseable pero no es un elemento diferenciador, puesto que puede darse el caso de que el emisor **crea** que la información que facilita es veraz o puede que facilite una información incierta de una forma consciente; se suele olvidar que cuando un ser humano facilita información lo hace con una **intencionalidad**.

Por otra parte describe el conocimiento como “estados mentales de un individuo construidos a partir de la asimilación de información y que rigen las acciones del propio sujeto [...] el conocimiento no es un tipo especial de información” (Pérez Montoro 2008, p.42).

La asimilación del conocimiento con un estado mental nos parece vaga e imprecisa y, entendiendo estado mental en un sentido estricto, inadecuada: el conocimiento no es un estado mental es una cualidad ya que un estado mental alude a una actitud o a una situación psicológica temporal; a este respecto Schmidt (2012) apunta: el conocimiento no es un estado mental, no pasamos de un “estado mental de ignorancia” a un “estado mental de conocimiento” cuando aprendemos a cocinar un huevo pasado por agua; saber algo no es un estado mental similar a estar aburrido.

Ahenkorah (2012) compendió gráficamente las diferencias por él percibidas entre conocimiento e información (tabla 12):

INFORMACIÓN	CONOCIMIENTO
Puede ser verdadera o falsa	Fáctico o verdadero
Familiaridad con los hechos	Comunicación de los hechos
Obtenido a través de la comunicación o de la compartición	Obtenido a través del estudio, la investigación, la experiencia personal y la compartición
El factor humano puede ser obviado	El factor humano no puede ser eliminado
Neutral	Contextual
Puede ubicarse en cualquier lugar	Reside en la mente
Fácil de gestionar, identificar, organizar y distribuir	No puede ser gestionado, ha de ser integrado

Tabla 12: Diferencias entre información y conocimiento [traducido de Ahenkorah (2012)]

No obstante, aun en el caso en el que se establece una delimitación, en general, la mayoría de los autores coinciden en la percepción de la información como un elemento esencial en la construcción del conocimiento.

El propio Nonaka (1994) había señalado esta relación: <<la información es un flujo de mensajes en tanto que el conocimiento se crea y origina por el mismo flujo de información arraigado en las creencias de su poseedor>>, no se pueden concebir incrementos de conocimiento sin aporte de nuevas informaciones ni se pueden entender informaciones que no hayan sido previamente conocimiento.

La diferencia entre conocimiento e información viene determinada por su comunicación: la información es conocimiento comunicado bien por códigos verbales o bien por código no verbales.

CAPITULO 7

Componentes que integran la Gestión del Conocimiento (III): El acto de compartir lo que se sabe

Se utilice el término que se utilice (comunicación transferencia, intercambio o compartición) para describir el proceso por el cual lo que un sujeto sabe llega a otro sujeto “desconocedor”, este proceso es esencial en las diversas dinámicas de la vida en sociedad.

En este capítulo analizaremos las diferencias entre los distintos conceptos utilizados para describir estos procesos y, también, los elementos que pueden facilitar o dificultar que aquello que uno sabe pueda ser adecuadamente recibido y utilizado por otro(s) sujeto(s).

Los conceptos con los que nos referimos al acto por el que un individuo cede lo que sabe a otro dificultosamente pueden ser considerados independientes. De hecho Sáenz, Aramburu y Blanco (2012) señalan la identidad conceptual entre compartición del conocimiento, transferencia de conocimiento, intercambio y un cuarto término: “flujos de conocimiento”-.

Para que una información sea transferida (es decir, para que el destinatario la reciba, integre y utilice) es necesario un acto comunicacional y para ello es necesario un emisor que comparta con otros aquello que sabe. La elección de uno u otro marca la posición que se mantiene sobre la naturaleza del propio proceso y el elemento considerado capital.

- Cuando se habla de “**comunicación**” se toma en consideración la fuente, el poseedor del conocimiento y el proceso.
- Cuando se emplea “**transferencia**” la atención se centra en el receptor-destinatario del conocimiento.
- “**Intercambio**” y “**compartición**” suponen una atención especial en el proceso, con una diferencia de matiz entre ambos: el intercambio implica una interacción, tanto la fuente como el receptor obtienen algo del proceso porque, dependiendo del momento o la tarea, intercambiarán sus papeles; la compartición es unidireccional, el que sabe pone a disposición de los demás su conocimiento, en este caso la recompensa es menos evidente aunque existe (como veremos más adelante puede ser de tipo económico, por prestigio...).

En el caso del acto de la cesión de lo que uno sabe ocurre algo similar al resto de conceptos que giran en torno a la GC, siendo un acto <<voluntario por naturaleza y nebuloso en lo que respecta a su definición y alcance>> (Eaves 2014).

7.1.- La comunicación

La comunicación es el nexo de unión entre el conocimiento y la información (fig. 18). De una manera sucinta: <<comunicar es hablar los unos con los otros [...] es diseminar información>> (Fiske 2011)

Consideramos que la cualidad de comunicado es la que establece la diferencia real entre “información” y “conocimiento”. Independientemente de los límites que establezcamos entre ambos conceptos, si no existe un receptor de la información (o del conocimiento, que

para este supuesto nos resulta indiferente), si no hay una entidad capaz de obtener, procesar y utilizar ese conocimiento/información, el proceso carece de sentido.

Como se ha repetido en algunas ocasiones, en el presente trabajo consideramos que “información” es la parte del conocimiento de un individuo que este comunica tras codificarlo –o, según otras terminologías, “articularlo”- bien cara a cara, o bien por medio de artefactos técnicos o tecnológicos. Que existan conocimientos que puedan ser adquiridos por otros tipos de aprendizajes no implica que para que exista una información capaz de ser recibida por un individuo deba haber otro individuo capaz de formalizar aquello que sabe y estar dispuesto a comunicarlo.



Figura 19: Dinámica conocimiento/comunicación/información

A pesar de que la relación entre información, comunicación y conocimiento es evidente, es esta una relación habitualmente poco tratada. Como, acertadamente, señalan Abell y Oxbrow (2001, p. 73) es la interacción entre personas e información lo que crea conocimiento: conocimiento es lo que la gente sabe, información es cómo lo comunican. Una concepción clara y concisa de la relación entre información, conocimiento y comunicación es la expuesta por el profesor Moreiro (1995), quien, refiriéndose al concepto de “Informatika” propuesto por Mikhailov, Chernyi y Gilyarevskyi, explica: “[...] el fin de la información consiste en introducir cambios en los pensamientos de la gente, lo que significa que la información es comunicación que se recibe y se asimila”.

Además, cuando se adopta una perspectiva comunicacional, el proceso se dota de una dimensión social y relacional: “la información como producto de la actividad comunicativa de un sujeto en particular, está destinada a las demás personas [...] La característica principal de la actividad comunicativa en los seres sociales [...] es que la información está directamente dirigida a la satisfacción de las necesidades de los demás, es decir, a las necesidades sociales. Es así que un sujeto traslada sus experiencias individuales mediante un sistema sígnico u otro de comunicación, subordinando sus acciones a la creación de conocimientos para los demás, es decir, de información” (Cañedo 2003). Esto supone que mediante procesos de comunicación los seres humanos construyen visiones, llegan a acuerdos y consensos y construyen identidades compartidas, sin comunicación no existirían grupos (ni humanos ni de trabajo).

Cinco son los elementos esenciales que componen un proceso de comunicación: los datos, el mensaje, la información- el conocimiento, el receptor y la fuente. Aunque de una forma obligadamente breve, vamos a delimitar a qué nos referimos con cada uno de estos términos.

- **Los datos:** Son símbolos que se conforman sujetos a patrones especificados por instrumentos o por manos humanas.
- **El mensaje:** Aunque no es un tema frecuente fuera de los estudios de comunicación hay algunos autores que se refieren al “mensaje” de forma específica -como Zins (2007) o Ingwersen (1992)³¹-.

El mensaje es la forma física de la información, aquello que es transmitido de un emisor a un receptor en un proceso de comunicación.

Queda bien entendido que el “mensaje” encierra en sí mismo dos distintas dimensiones: la forma física del mensaje y el contenido informacional que transmite. En el primer caso

³¹ Ingwersen, Peter (1992). *Information retrieval interaction*. Londres: Taylor-Graham. Citado por Talja (1997)

nos encontramos con un entorno aséptico, distorsionado específicamente por aspectos físicos; en el segundo caso, las distorsiones provienen tanto de las características como de la intencionalidad del emisor.

- **La información:** Desde el punto de vista de un proceso de comunicación, la información sería la opinión mantenida por un individuo -o por un grupo- de que unos determinados “datos” resuelven ciertas cuestiones, ponen de manifiesto distinciones o permiten nuevas actuaciones; en otras palabras, la información son datos útiles o relevantes para alguien.

Es necesario aclarar que esta perspectiva cuenta con puntos de vista en contrario. En concreto Pérez Montoro (2008, p. 51) considera que, teniendo en cuenta que los datos son el “soporte físico de la información”, no es preciso un receptor que dote de sentido a los datos.

El ejemplo que propone para apoyar esta perspectiva nos parece sumamente útil para explicar la diferencia entre “dato” e “información”: “si un trabajador del departamento de recursos humanos [...] da de alta a un compañero suyo y para eso rellena el formulario correspondiente colocando en la casilla adecuada el número del DNI del sujeto implicado [...] si nadie llega a leer el formulario tendremos que concluir que el conjunto de caracteres <<35879987>> que aparece en ese formulario no transporta la información³² de que el número del DNI del sujeto es 35879987”.

Efectivamente 35879987 es un dato, porque, per se, no es capaz de transmitir ningún tipo de información: 35879987 podría ser el número de folios consumidos en un año o la nómina del personal; el trabajador de RH inserta un dato en un documento que (este sí) es una pieza de información pensada para que esté a disposición de otros individuos que

³² Desde el punto de vista de un proceso de comunicación si, efectivamente, nadie lo lee, la ausencia de un receptor haría que este número fuera equivalente al conocimiento atesorado por una persona en su mente

le darán distintos usos (preparar una nómina, cobrar impuestos, obtener el alta en un seguro médico...). En este caso 35879987 tiene sentido porque alguien lo contextualizó previamente con diversas finalidades, 35879987 es ya información.

- **El receptor:** Destinatario de la información, su importancia en relación con la información es determinante, pues es el receptor el que determina a qué información se expondrá y cuál tomará en consideración para ser aplicada en aquella tarea que está desarrollando.

Wengert (2001) -citando a Barwise y Seligman³³ - proporciona un ejemplo que nos resulta muy útil para ilustrar la importancia del receptor (o usuario): las nubes ofrecen información sobre las tormentas que se aproximan. Aunque los autores no la emplean para este propósito, si tomamos esta proposición como punto de partida podemos describir distintos escenarios en función de la relación que mantenemos con la información “nubes de tormenta”:

- Al receptor “X” no le interesa el tiempo → información inútil → la información será ignorada.
- El mismo receptor “X” planifica unas vacaciones → información importante → la información será tenida en cuenta.
- El receptor “X” es agricultor → la información es relevante para su trabajo → la información se utilizará para tomar decisiones.
- El receptor “X” es meteorólogo → es su material de trabajo → la información le puede permitir ampliar conocimientos en su materia.

Es decir, una misma información puede ser relevante o no en función de la relación y posición del receptor con respecto a ella.

³³ Barwise y Seliman (1997). *Information flow: The logic of distributed systems*. Cambridge: Cambridge University Press

La formación y la experiencia previas del receptor son, igualmente, factores esenciales en la asimilación de la información comunicada. Por tanto, es necesario adecuar los productos de información a los usuarios, para que estos puedan obtener el máximo conocimiento. La información ha de ser seleccionada, organizada y contextualizada; pero, además, ha de ser adecuada al perfil de quien la ha de recibir.

En el caso de la información (no masiva), el receptor busca de forma activa y con un fin concreto la información que precisa.

- **El emisor, fuente o poseedor:** Una fuente puede ser “una persona, un sistema de comunicación, un colectivo, un estamento, un simple procedimiento, una reunión, un repertorio documental, una solución técnica, un evento... cualquier persona, elemento, medio o situación en la que se genera o reside el conocimiento” (Casas Domínguez, González García, González Espejo y Hernández Alvarado 2009, p. 103); aunque nos parece una definición acertada creemos que sería necesario apostillar que, además, la fuente ha de contar con la capacidad de transmitir, comunicar o poner a disposición de terceros el conocimiento que atesora.

Es importante tener presente que quien posee un conocimiento no suele buscar proactivamente la cesión de este conocimiento en forma de información, excepto que obtenga alguna recompensa en la transferencia. Esta recompensa no tiene que ser forzosamente económica: el prestigio, el reconocimiento profesional -o personal- o el incremento del propio conocimiento derivado de la interacción son recompensas poderosas.

La relevancia de la comunicación se expande más allá de las puras relaciones de tipo social básico, la importancia de la comunicación en el contexto organizacional es un asunto sobre el que se encuentra un acuerdo generalizado.

Hazleton y Kennan (2000) resaltaban la importancia de la comunicación en el desenvolvimiento de las actividades de una organización: <<la comunicación, es una condición necesaria para la formación y utilización del capital social [...] y es, el mecanismo

por el cual el stock disponible de capital social puede ser accedido y aplicado para favorecer determinados objetivos y metas de la organización>>.

El valor esencial de la conversión del conocimiento en información radica en el hecho de que la información puede ser –una vez registrada-, potencialmente accedida, recuperada, comprendida y utilizada por otro individuo, permaneciendo en la organización aún después de que el trabajador la abandone, integrándose en una memoria colectiva en teoría capaz de prevenir, por ejemplo, la repetición futura de errores pasados.

Para que el conocimiento se convierta en información es condición necesaria la comunicación, como acertadamente apuntaban Alavi y Leidner (1999), <<ya que el conocimiento es personal, para que el conocimiento de una determinada persona sea útil para otra debe ser comunicado, de tal manera que pueda ser interpretable y accesible para ese otro individuo>>. Lo que realmente tiene valor es lo que se puede comunicar y compartir con otros, puesto que << es la habilidad para expresar y compartir tal conocimiento lo que crea un entorno conocedor>> (Abell y Oxbrow 2001, p. 74).

Quintas (2002) retomó la idea de la importancia de la comunicación, señalando la necesidad de mejorar su comprensión, puesto que, a pesar de ser un área de estudio asentada, su valor como <<disciplina básica en el pensamiento y la formación en gestión ha sido subestimada, especialmente en Europa>>.

7.2.- La comunicación interpersonal

Si el conocimiento impregna la información y la información es la parte del conocimiento que es accesible a los demás (fig. 20), a priori, sería indiferente que este acceso se materialice mediante una conversación con el conocedor o mediante cualquier artefacto sustitutivo.

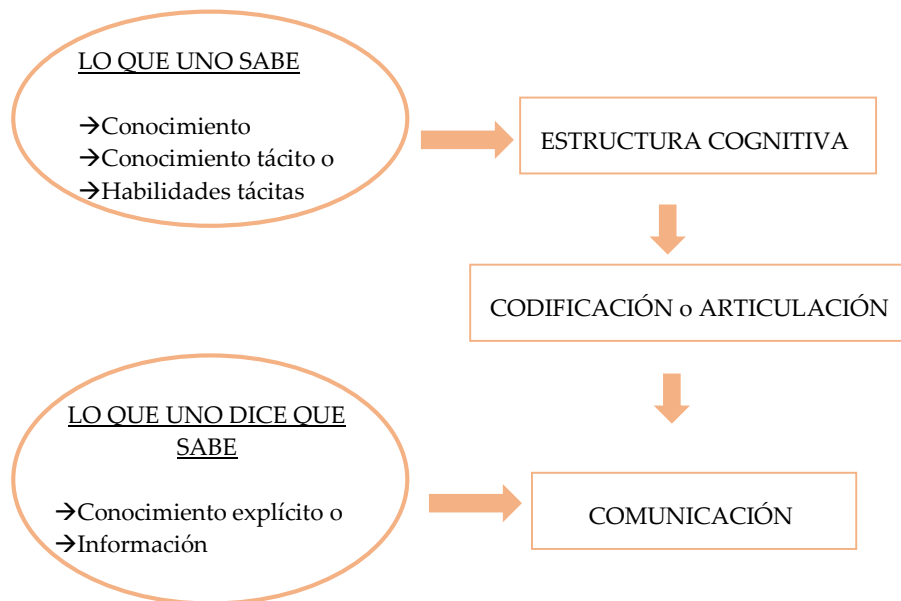


Figura 20: Información, conocimiento y comunicación

Ahora bien cuando dos o más personas se comunican -independientemente del contenido de esa comunicación- están:

- Interactuando, la riqueza del canal interpersonal es, sin discusión, superior a cualquier adquisición de información mediada por artefactos interpuestos.

Las comunicaciones interpersonales aportan una riqueza en elementos que van más allá del propio mensaje (información, conocimiento codificado o cualquier otro nombre que le queramos dar) y que incluyen los lenguajes gestuales, el tono de voz estos aspectos son señalados por Schein (1993), quien también, plantea la importancia de los sentimientos y otros factores emocionales en la comunicación (Schein 1993). Es importante recalcar que las comunicaciones interpersonales permiten tanto un feedback de lo comunicado como una interacción directa emisor- receptor.

- Creando redes. Los contactos personales están en la base de la creación de las redes informales que se superponen a las estructuras formales de las organizaciones. La relevancia de estas estructuras informales fue señalada ya en década de los treinta del pasado siglo por Elton Mayo.
- Definiendo su propia relación; una persona en este contexto específico no puede decidir, por ejemplo, no comunicar, pues, paradójicamente, la no comunicación comunica (Watzlawick, Beavin y Jackson 1967)³⁴. Este contacto personal permite crear vínculos entre los miembros de una organización, estos vínculos conforman redes sociales a través de las que se genera compromiso y confianza (Koskinen 2003).
- Creando relaciones. Las relaciones tanto afectivas como profesionales, entre el receptor y la fuente son elementos fundamentales en los procesos de comunicación y transferencia. De hecho <<cuando la relación entre el receptor y la fuente es distante, esta relación entre ambos actúa como barrera en la transferencia>> (Decker, Landaeta y Kotnour 2009).

La preponderancia de las comunicaciones interpersonales descansa en dos realidades:

- La evidente -e indiscutible- riqueza informativa que supone una comunicación cara a cara, pues conjuga en un solo acto códigos verbales, no verbales y feedback.
- Por otra parte, la preferencia que demuestran los directivos y profesionales por este tipo de comunicación podría derivarse también, y no en poca medida, de la facilidad de recepción. En su trabajo de 2011 Serenko, Bontis y Hull se refieren a las dificultades que afrontan distintos profesionales (por ejemplo médicos) para poder leer todo lo relevante que se publica y para poder entenderlo.

³⁴ Watzlawick, Paul; Beavin, Janet y Jackson, Don (1967) *Pragmatics of human communications: A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*. Nueva York: Norton. Citado por Littlejohn (2002)

Aunque la teoría organizacional presuponga una toma racional de decisiones fundamentada en informaciones de calidad, la realidad, según Serenko, Bontis y Hull (2011), es que los directivos confían más en sus intuiciones, experiencias pasadas e, incluso, fuentes de información poco fiables que en los hallazgos de los investigadores: <<los profesionales experimentados raramente buscan nuevas evidencias, ya que confían en sus experiencias previas más de lo que confían en los hallazgos de las investigaciones proporcionados por los demás [...] y creen que el conocimiento de primera mano es más rico y más próximo a los problemas que se busca resolver que el conocimiento/información proporcionada por los artículos de las publicaciones periódicas. Efectivamente, menos del 1% de los directivos de recursos humanos leen de forma regular literatura académica relevante (Rynes et al. 2002)³⁵. Los consultores y directivos ignoran igualmente la literatura académica (Rousseau 2006)³⁶>>

Ahora bien, aunque los contactos interpersonales sean esenciales en el desarrollo de la dinámica de las organizaciones y la información que se intercambia sea más rica y valorada que la adquirida por otras vías, esta información intercambiada a través de conductos informales no adquiere por ello cualidad de conocimiento.

7.3.- La transferencia

Es frecuente encontrar en la literatura anglosajona sobre el tema la utilización de dos términos distintos cuando se hace referencia al proceso por el cual un “conocimiento” (o

³⁵ Rynes S, Colbert A, Brown K. (2002). “HR professionals’ beliefs about effective human resource practices: Correspondence between research and practice”. *Human Resource Management* (41): pp. 149–174. Citado por Serenko; Bontis y Hull (2011)

³⁶ Rousseau D. (2006). “Is there such a thing as ‘evidence based management?’”. *Academy of Management Review*. (31): pp. 256–269. Citado por Serenko; Bontis y Hull (2011)

información) poseída por un individuo es conocida por otro u otros, son “share” y “transfer” que se podrían traducir al castellano por “compartir” y “transferir”³⁷.

“Transferir” es un término polisémico: dependiendo del sentido que le otorguemos, la concepción de lo que es transferencia varía notablemente.

Si entendemos que transferir es “pasar o llevar algo de un sitio a otro”, entonces podríamos referirnos específicamente al aspecto tecnológico de la gestión (de la información o del conocimiento).

Sin embargo, si entendemos que transferir es “ceder a otra persona el derecho, dominio o atribución que se tiene sobre algo” nos encontramos frente al aspecto más humano de dicha gestión.

Y, así, por “transferencia” se entiende tanto la transmisión y recepción de información (Grant 1996) como su intercambio. Cornellá (2000) explica el porqué de la precisión: “transmitirla [la información] es fácil, pero lo importante es la transferencia o la transacción (intercambio). Lo primero exige sólo que haya una fuente que emita, sin importarle la recepción y comprensión por parte del receptor. Pero para que exista un proceso de transacción es preciso que quien emita información sintonice con las necesidades de quien la va a recibir, de forma que las expectativas de este último se cumplan, y que el proceso sea eficiente”.

Transportar la información de un sitio a otro y hacer que, simplemente, esté disponible en una ubicación concreta no supone utilidad ni utilización. La mera posesión en un lugar determinado de la organización de un conocimiento potencialmente valioso no implica que, necesariamente, otras áreas de tal organización se beneficien de él (Szulanski 2000).

³⁷ Es importante reflexionar sobre lo que esconde el lenguaje, en tanto que en la transferencia parece haber un proceso unidireccional y hasta cierto punto más despersonalizado, el hecho de compartir implica unas connotaciones fuertemente emocionales (en la infancia se impele a compartir no a transferir)

Por ello, algunos autores consideran que para que la transferencia se produzca realmente es condición necesaria que el receptor de la información la utilice -lo que, además, sería una manera más sencilla de comprobar que tal transferencia se ha producido- (Darr y Kurtzberg 2000).

Esta concepción está en línea con la idea expuesta por McNeish y Singh Mann (2010): la transferencia se referiría a la habilidad para actuar basándose en el conocimiento que se posee, en tanto que la compartición afectaría al hecho de intercambiar conocimiento entre dos personas, por tanto tendríamos aplicación práctica frente a comunicación y esta comunicación sería un acto previo a la transferencia (figs. 21 y 22).

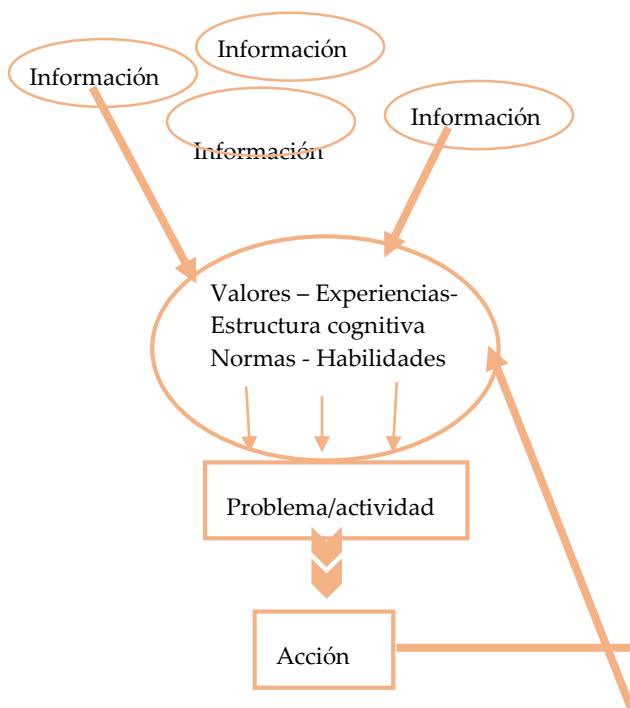


Figura 21: Diferencia entre comunicación y transferencia: la transferencia

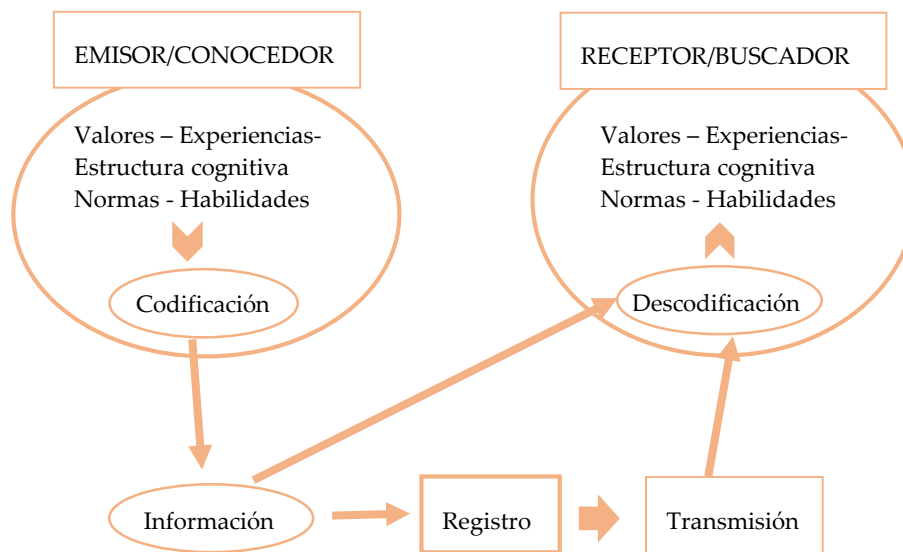


Figura 22: Diferencia entre comunicación y transferencia: la comunicación

Brevemente y a modo de resumen podemos establecer que en tanto que el concepto “comunicación” integra un número de elementos que implican un emisor (poseedor del conocimiento-codificador de la información) y un receptor, la transferencia parece concentrarse en el receptor eludiendo, de alguna manera, al conocedor. Una vez más, se percibe la información transferida como algo independiente de quien la generó.

7.4.- Compartición del conocimiento

Compartición del conocimiento (“knowledge sharing” en inglés) es, probablemente, el término más utilizado en GC. Esta actividad es descrita por Cyr y Choo (2010) como una conducta mediante la cual un individuo otorga, voluntariamente, a otros miembros de la organización acceso a su conocimiento y experiencia.

Hay dos grandes tipos de factores que influyen en la compartición del conocimiento: por un lado los relacionados con las tecnologías capaces de proveer dicho conocimiento y/o facilitar los contactos entre trabajadores. Por otro lado, los relacionados con factores humanos y organizacionales como las motivaciones individuales y grupales, la cultura imperante en la

organización en la que se desarrollan los intercambios, las actitudes sobre y frente a la comunicación entre individuos, individuos y grupos, individuos y organización y grupos y organización.

De Vries, Van den Hooff y De Ridder (2006) conceptualizan el conocimiento en función de dos conductas de compartición (donación de conocimiento y recolección de conocimiento) y dos actitudes sobre la compartición del conocimiento (el entusiasmo por compartir y la disposición a compartir).

La **disposición** a compartir se define como el grado en el que un individuo está predispuesto a permitir que otros miembros del grupo tengan acceso a su propio CI. El **entusiasmo** se define como la medida de la fortaleza del impulso de un individuo para comunicar su CI a otros miembros del grupo (Van den Hooff y Hendrix 2004).

La disposición se relaciona con una percepción colectivista, supone una actitud positiva hacia los demás miembros del grupo; se está dispuesto porque se está enfocado en el interés del grupo. Ahora bien, la disposición está condicionada, se espera que el resto de los componentes del grupo también aporten su conocimiento al acervo grupal común: si se aprecia una reticencia de otros miembros el sujeto responderá dejando de cooperar (De Vries, Van den Hooff y De Ridder 2006). Por tanto, podríamos decir que la recompensa cuando hay disposición es la reciprocidad, el equilibrio entre el conocimiento que se cede y el que se recoge; consecuentemente es fundamental un entorno de confianza y adecuadas relaciones.

Para los entusiastas las conductas de los demás sujetos son poco relevantes. Comunican porque consideran que aquello que saben es valioso y esperan que los demás aprecien ese conocimiento. La recompensa esperada es la reputación y el reconocimiento de sus iguales, el donante no espera recoger conocimiento (De Vries, Van den Hooff y De Ridder 2006).

El concepto “compartir” supone no solo una interacción entre conocedor y receptor del conocimiento sino también un camino de ida y vuelta, una relación en la que se supone o se espera que ambas partes ganen. Asumiendo esta premisa la definición de compartición dada por Van den Hooff y Hendrix (2004) es más precisa: el proceso por el cual los individuos

intercambian su conocimiento (tácito y/o explícito) creando conjuntamente un nuevo conocimiento.

Van den Hooff, Schouten y Simonovski (2012) relacionan las emociones enfocadas en los demás con la empatía y disposición a compartir y las emociones enfocadas en uno mismo con el amor propio y el entusiasmo por compartir. Consideramos que estos dos estilos de compartición responden a distintos enfoques laborales. El primero puede ser más efectivo para construir grupos, el segundo supone una actitud de liderazgo.

7.5.- Otras formas de denominar el acto de compartir lo que se sabe

Al igual que ocurre con el conocimiento tácito, aunque la forma más común para referirse al acto (y/o proceso) de compartir lo que un individuo sabe sea “compartición”, en la literatura sobre el tema se pueden encontrar otras denominaciones. Habitualmente incorporan matices o precisiones.

A continuación citaremos algunos ejemplos relevantes.

▪ **Transferencia del conocimiento**

- Desde un punto de vista amplio, Argote, Ingram, Levine y Moreland (2000) identifican la transferencia de conocimiento como el proceso por el cual una unidad organizacional (por ejemplo un individuo, grupo, departamento) es influida por la experiencia de otra.
- La transferencia de conocimiento se relaciona con el proceso de movilizar información útil de un individuo a otro (Ladd y Ward 2002).
- Kumar y Ganesh (2009) definen la transferencia como el proceso de intercambio de conocimiento explícito o tácito entre dos agentes durante el cual un agente recibe y utiliza, deliberadamente, el conocimiento provisto por otro agente. Por “agente” se puede entender tanto un individuo como un equipo; tanto una unidad de una

organización como la propia organización o, incluso, como un grupo de organizaciones. El proceso de intercambio involucra dos actos complementarios: el acto de proporcionar conocimiento por un agente (fuente) y el de recibir y utilizar el conocimiento por otro (receptor). Sin ambos, el proceso de transferencia está incompleto.

- **Intercambio de información: Hazleton y Kennan (2000)**

Se refiere a la habilidad que una organización posee para <<reunir, interpretar, organizar, almacenar y diseminar símbolos a grupos de interesados potenciales o reales>>.

El interés de la terminología empleada por Hazleton y Kennan estriba en la selección de “información” frente a “conocimiento” (a pesar de que este y su gestión eran conceptos comunes en el 2000) y el uso del término “símbolos” (“symbols” en inglés) para destacar la importancia del contenido semántico de la información.

Es destacable, igualmente que los autores eligieran “intercambio” (“exchange” en inglés), sugiriendo un proceso activo de dar y recibir.

Esta es, también, la terminología utilizada por Cabrera y Cabrera (2002).

- **Comunicación del conocimiento: Eppler (2004)**

Eppler define la comunicación del conocimiento como la actividad (deliberada) de expresar interactivamente y co-construir puntos de vista, valoraciones, experiencias o habilidades por medios verbales y no verbales.

- **Diseminación del conocimiento: Pérez -Montoro (2008)**

[...] Una vez capturado y estructurado el conocimiento, para conseguir convertirlo en valor, se suele diseminar [...] y realizar su compartimiento con el resto de la organización [...]. La diseminación puede entenderse como el conjunto de operaciones que persiguen

que el conocimiento involucrado (por lo general, una vez codificado) llegue, mediante su transferencia y difusión, de manera efectiva a los miembros de la organización que lo necesiten” (Pérez Montoro 2008, p.110)

7.6.- Factores que facilitan o dificultan la comunicación, compartición o transferencia de información /conocimiento

Si hemos de creer en la importancia del conocimiento como elemento clave para asegurar la posición competitiva de una empresa, hemos de tener en cuenta, como recuerdan Kang, Rhee y Kang (2010) que <<la creación de conocimiento no implica forzosamente que se cree un conocimiento completamente nuevo, sino que supone una operación que recombina o reorganiza el conocimiento existente. El conocimiento que se transfiere desde una fuente se convierte en materia prima en la creación de un nuevo conocimiento para una organización receptora, y una transferencia de conocimiento exitosa es una importante fuerza motora en la creación de conocimiento, ya que no es el conocimiento en sí mismo sino su intercambio y transferencia lo que le confiere su valor >>.

Para que un conocimiento útil pueda ser utilizado, antes necesita ser efectivamente comunicado: necesita pasar del emisor -es decir, del poseedor de tal conocimiento- al receptor mediante un proceso de codificación (comunicación interpersonal), o del depositario de la información (conocimiento codificado y registrado) al receptor. Consecuentemente se producen una serie de fases que abarcan desde:

- **La comunicación** del conocimiento (transformado ya en información). Esta comunicación se puede realizar cara a cara (sin que medie registro alguno) a uno o varios receptores o mediante registro a receptores concretos o – más probablemente- anónimos. Supone la cesión de una parte de lo que sabemos o el relato de alguna experiencia de una manera totalmente voluntaria.

En esta fase es necesario evaluar la capacidad de la fuente conocedora para comunicar, su disponibilidad para hacerlo y su motivación.

Adicionalmente, como recordaban Cyr y Choo (2010), cuando el destinatario de la comunicación no es anónimo en tal comunicación influye la relación que existe entre la fuente y el receptor. Los autores en concreto discernían entre “compañeros cercanos”, “compañeros distantes” y “subordinado/superior jerárquico”, en este último caso, parecía darse una motivación especial, encaminada a incrementar los beneficios mutuos que, derivados de estos intercambios de experiencias, pueden mejorar la calidad de la relación.

- La **adquisición** de la información por parte del receptor. En los procesos de adquisición hay elementos esenciales: elementos que determinan que una información sea aceptada o rechazada por un individuo concreto. Unos son inherentes al entorno en el que se produce la adquisición; otros, a la propia información en sí (como, por ejemplo, su calidad, novedad o pertinencia) y otros son atributos asignables al poseedor de ese conocimiento (como su experiencia en el área, su valoración ética, las relaciones interpersonales que se mantienen con él, etc.).
- Hasta la **utilización** de la información obtenida. Esta nueva información puede pasar a formar parte del acervo de conocimiento del receptor y será empleada bien en la resolución del problema origen de la búsqueda de información o bien en la generación de nuevo conocimiento.

En cualquiera de estas etapas pueden presentarse problemas que dificulten el proceso. De una forma gráfica (fig. 23) estos serían los elementos en la comunicación en los que se pueden presentar problemas:

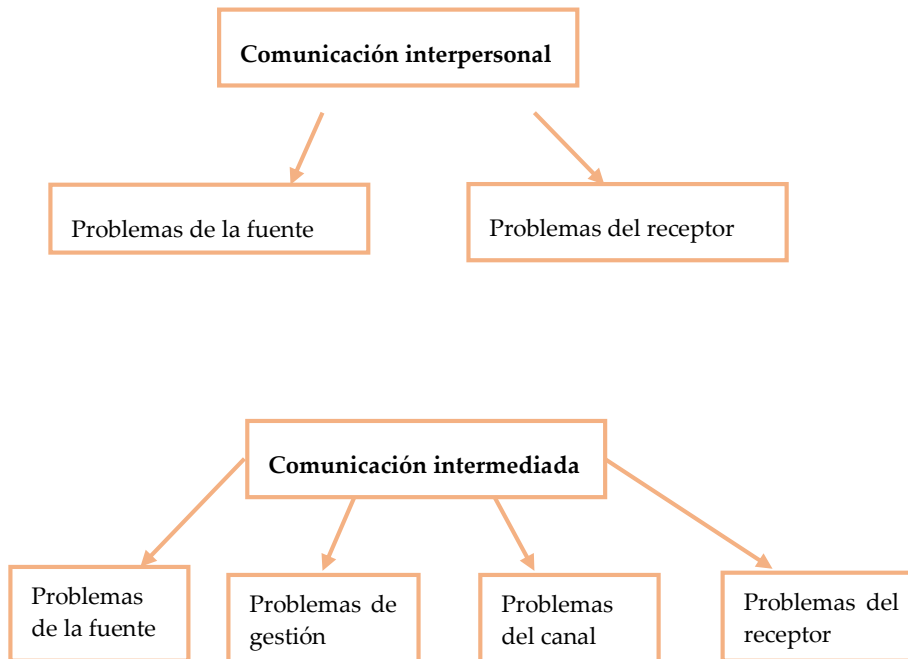


Figura 23: Elementos del proceso de comunicación en los que pueden surgir problemas

Los procesos de comunicación interpersonal se ven afectados, esencialmente, por circunstancias referidas a la fuente (fig. 24) y al receptor (figs. 25). Aunque, evidentemente, en la fuente y en el receptor influyen aspectos que se refieren tanto a su circunstancia social (por ejemplo la cultura originaria de la que proceden) como al contexto concreto en el que se produce el proceso, vamos a centrar la atención en los aspectos genéricos.

- La fuerza de los **lazos emocionales** entre la fuente y el receptor: se reflejan en la facilidad de comunicación y en intimidad de la relación global entre ambos (Hansen, 1999).
- La **capacidad** de la fuente **para comunicar** lo que sabe: entendida tanto como las habilidades necesarias para poner en palabras lo que uno sabe (capacidad para relatar) como la capacidad para ajustar el mensaje al receptor.
- La **percepción de la fuente**: una fuente percibida como capaz y confiable tiene más probabilidades de influir en la conducta del receptor.

- **Interés del receptor en la búsqueda** de información: el receptor puede estar más o menos motivado para buscar y aceptar conocimiento ajeno.
- **Capacidades del receptor:** los receptores presentan variaciones en su capacidad para absorber y en su habilidad para explotar las distintas fuentes de información.
- **Empatía mutua:** cuando otros individuos (aún perfectamente desconocidos) están de acuerdo con nosotros, nos resultan más agradables y estamos más dispuestos a compartir información. Darr y Kurtzberg (2000) citan para apoyar esta afirmación las investigaciones de: Tajfel, Billig, Bundy y Flament y Byrne Clore y Woche³⁸.

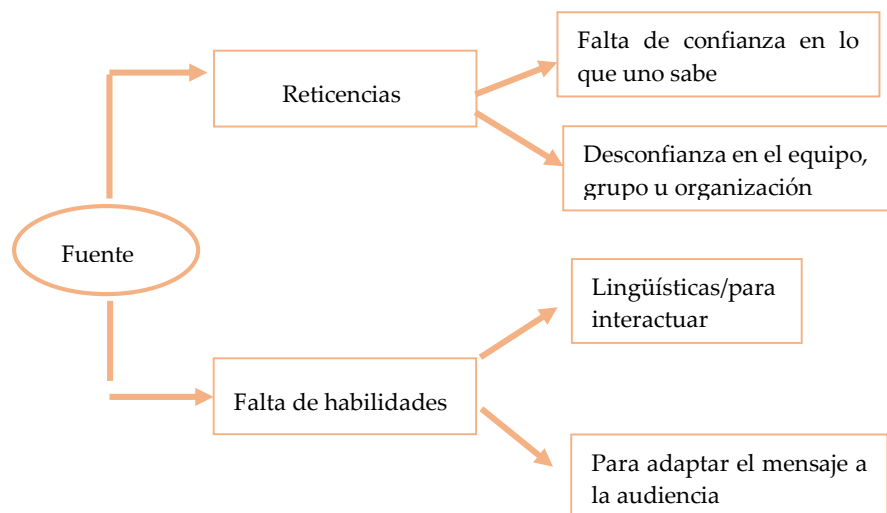


Figura 24: Problemas de comunicación en la fuente

³⁸ Tajfel; Billig; Bundy y Flament (1971). "Social categorization and intergroup behavior". *European Journal of Social Psychology*, (1): pp. 149-178. Byrne; Clore y Woche (1996). "The effect of economic similarity-dissimilarity on interpersonal attraction". *Journal of Personality and Social Psychology*, (4): pp. 220-224

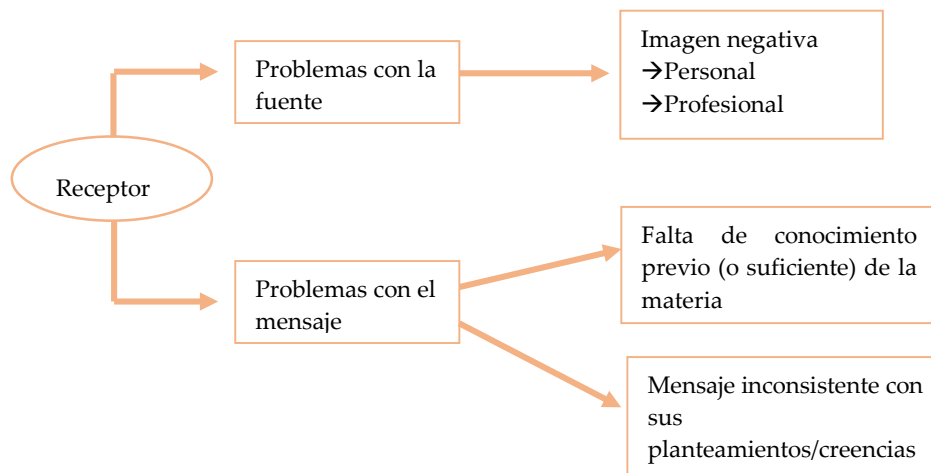


Figura 25: Problemas de comunicación en el receptor

Cuando los procesos de comunicación se encuentran mediados (es decir, no hay contacto directo entre fuente y receptor), a las dificultades que se pueden presentar en la fuente y en el receptor se unen las que pueden aparecer en el proceso de GI y las complicaciones, o fallos técnicos, relativos al canal.

Si asumimos que esta comunicación se produce en un entorno concreto (la organización) es necesario, también, evaluar los problemas que se derivan del contexto en el que esta se produce y que presenta unas características diferenciadoras con respecto a otros entornos.

Genéricamente Fei, Chen y Chen (2009) señalan que la literatura sobre flujos y transferencia de conocimiento identifica una serie de factores que pueden afectar tal proceso. Estos factores pueden estar relacionados con: el individuo, las relaciones que tejen los individuos, la organización, el propio conocimiento y el contexto.

Las transferencias/comparticiones³⁹ de información (en adelante T/C) se realizan entre individuos que no solo aportan en el proceso su propio conocimiento, sino sus propias condiciones personales (aptitudes y actitudes, y también circunstancias referidas puramente a su vida personal) y laborales (posición en la organización, percepción de seguridad, tiempo de práctica laboral).

Estos individuos no trabajan de forma aislada, sino que se unen de forma estable o puntual en grupos que, a su vez, se relacionan con otros grupos para cumplimentar determinadas labores. Las relaciones intragrupal e intergrupales suponen complejidades añadidas en el proceso de transferencia e integración de la información derivadas de:

- Los roles de los individuos en el grupo.
- las dinámicas de aceptación o rechazo.
- La falta de una base común mínima de conocimiento -la necesidad de una base de conocimiento común es examinada en detalle en el estudio llevado a cabo por Maaninen-Olsson, Wisme'n y Carlsson (2008)-.
- La imposibilidad de comunicar exactamente aquello que queremos debido a la falta de dominio de un idioma común. Este no es un tema menor, pues aunque exista una "lengua franca empresarial" (el inglés), la expresión y los esquemas mentales no son equivalentes. Esto supone un empobrecimiento en la capacidad para comunicar con riqueza y precisión.
- La carencia de un lenguaje compartido, entendiendo por tal las distintas jergas profesionales aportadas a los grupos por perfiles profesionales que, procediendo de áreas distintas, se unen en un proyecto común.

³⁹ Como estos son los términos más comúnmente utilizados en la literatura organizacional, a partir de este punto serán los que utilizaremos para referirnos a los procesos por los que los individuos ceden lo que saben a otros

- Distintos objetivos, etc.

Los procesos de T/C son procesos complejos, no solo porque no todos los individuos estén dispuestos a compartir lo que saben, sino también porque en la efectividad de la comunicación influye un gran número de elementos.

En una investigación llevada a cabo por Kang, Rhee y Kang (2010), los autores identifican tres características básicas que afectan a la T/C:

- El grado en que es tácito: cuando se crea nuevo conocimiento, ese conocimiento es fuertemente tácito. Este conocimiento tácito va gradualmente transformándose en conocimiento explícito, codificado. Sin embargo, si las organizaciones perciben que el conocimiento que desean adquirir es “demasiado” tácito y el esfuerzo requerido para adquirirlo es mayor que el beneficio obtenido, entonces las organizaciones pueden abandonar la adquisición y disminuir los esfuerzos para su transferencia.
- Complejidad: un elevado grado de complejidad del conocimiento implica una dificultad para su comprensión y un esfuerzo mayor en lo que respecta a su transferencia
- Importancia percibida: cuando un conocimiento es percibido como muy valioso para la organización, las organizaciones se muestran más proclives a realizar esfuerzos para su transferencia

García Pérez y Ayres (2009) señalan tres problemas esenciales en lo referente a la transferencia del conocimiento -referidos claramente a la fuente y al receptor-:

- 1º.- La motivación, que identifican como el más importante elemento en la transmisión de conocimiento. En el proceso es igualmente importante la motivación para ceder conocimiento como la motivación para buscarlo, aceptarlo e integrarlo en la propia estructura.
- 2º.- Problemas en la comunicación entre el experto y el especialista en conocimiento debidos a una falta de entendimiento sobre el dominio concreto de conocimiento.

- 3º.-El desacuerdo entre expertos: los autores sugieren para minimizar este problema el recurso a un árbitro.

Los problemas de T/C entre expertos han sido examinados por Eppler (2004; 2007) en dos trabajos sucesivos. Concretamente en su trabajo del año 2007 expone cinco tipos de problemas en la relación que se establece entre expertos y responsables:

- Dificultades causadas por el experto, suponen que el responsable encuentra complicado captar los puntos de vista del experto, puede relacionarse con la utilización excesiva de una jerga técnica, centrarse en los detalles sin haber proporcionado una visión general previa que facilite la comprensión, falta de interés por temas relacionados que son importantes para el responsable.
- Problemas causados por el responsable, frecuentemente derivados de una falta de claridad en la expresión al experto de aquello que se espera de él; esto dificulta al experto determinar qué y cómo comunicar lo que sabe y, consecuentemente, hará más complicado para el responsable el aprovechamiento integral de lo ofertado; por ello es necesario determinar con total transparencia cuál es el problema y que información se precisa.
- Problemas causados por los comportamientos mutuos derivados de la relación entre expertos y responsables incluyendo sus experiencias y actitudes (por ejemplo estereotipos recíprocos, malos entendidos relativos a los respectivos ejercicios de los cargos laborales...).
- Problemas causados por la influencia de la situación concreta en el momento de la interacción experto-responsable (limitaciones de tiempo, incidencia de la infraestructura de comunicación, intervención de terceros...).
- Y, finalmente, problemas causados indirectamente por el contexto organizacional global en el que se encuentran inmersos responsables y expertos (restricciones propias determinadas por la organización y diferencias en tareas, prioridades e intereses).

Transferir (o ceder o comunicar) lo que uno sabe a otro u otros es una actividad que se puede ver propiciada, u obstaculizada, por factores que tienen que ver tanto con el contexto concreto en que se produce esta T/C, como con los que se derivan de la propia posesión de ese conocimiento o con factores que dimanen de las características y problemáticas del individuo poseedor o con las dinámicas derivadas del grupo laboral en el que se actúa.

7.6.1.- Factores relativos a las circunstancias genéricas del entorno en el que se desarrolla la transferencia

La cesión de lo que uno sabe como trabajador es una acción que, por desarrollarse dentro de un contexto muy determinado, viene determinado por una serie de factores derivados de las dinámicas específicas de las organizaciones.

Las motivaciones intrínsecas como el sentimiento de logro y respeto por uno mismo derivado del trabajo bien hecho o los sentimientos de prestigio son factores difícilmente controlables por una organización; otros factores –señalados por Martín Cruz, Martín Pérez y Trevilla (2009)- como un adecuado ritmo de trabajo en un ambiente de bajo estrés o el involucramiento en una organización con la que se comparten valores y objetivos sí que pueden ser gestionados por esa organización; en el primer caso, propiciando una cultura que potencie la confianza y genere un entorno de trabajo amigable y en el segundo caso, estableciendo una política de contratación que tome en consideración las motivaciones e intereses de los trabajadores que se van a contratar y su engarce con la cultura de la organización.

▪ Las filosofías organizacionales

Las actuales filosofías organizacionales perciben las organizaciones como constructos sociales en los que la gente (los trabajadores) comparte intereses y objetivos.

La empresa como organización se considera un “sistema abierto [...] compuesta por un conjunto de relaciones de transformación de valor, unas basadas en la tecnología y otras en el comportamiento y comunicación de las personas que integran la organización” (Bueno Campos 2000); “la organización... no es una simple máquina.[...] no tiene únicamente una dimensión económica, definida por los resultados del mercado. La organización por encima de todo es un ente social, es un grupo de personas; su objetivo, por lo tanto, tiene que ser que los puntos fuertes de las personas sean eficaces y sus debilidades irrelevantes” (Drucker 1998).

No obstante, a pesar de estas visiones altamente humanizadas y comprometidas de lo que supone una organización, en algunos casos parece presentarse una realidad diferente.

La concepción de las organizaciones como comunidades en las que es necesario el compromiso y que deberían facilitar la colaboración entre sus miembros y proveer del clima adecuado para que los individuos estuvieran -en contra de lo que la mayoría de los autores señalan como “antinatural”- dispuestos a compartir su “conocimiento” entran en franco conflicto con muchas prácticas y teorías empresariales, y con muchas realidades en el desempeño diario de una tarea laboral. Sobre este aspecto es interesante la aportación de Brown y Starkey (2000): según estos autores la información que <<amenaza la propia imagen colectiva de la organización es ignorada, rechazada, reinterpretada, ocultada o perdida; el proceso por el cual las organizaciones preservan su identidad es -en muchos aspectos- análogo al seguido por los individuos para defender la suya, esto supone una utilización conservadora de la información y el conocimiento que comporta una disposición negativa hacia el proceso de aprendizaje>>.

Kofman y Senge (1993) recuerdan que <<muchas veces obnubilados con la idea de la competencia, nos encontramos compitiendo con mucha gente con quien deberíamos colaborar. El excesivo énfasis en la competencia nos lleva a que sea más importante “parecer” buenos que “ser” buenos. El miedo a no parecer bueno es uno de los grandes

enemigos del aprendizaje. Para aprender es necesario reconocer que hay cosas que no sabemos y ejecutar actividades en las que no somos en absoluto diestros, pero, en muchas corporaciones, la ignorancia evidencia debilidades o faltas de competencia>>.

Por otra parte, de la estabilidad laboral de la que disfrutaron los trabajadores (especialmente estadounidenses) en el periodo comprendido entre 1950 y 1970, derivada tanto de la coyuntura económica como del claro dominio de los mercados por las corporaciones norteamericanas, se va produciendo una transición hacia un escenario bien distinto. Estas mismas corporaciones clásicas comienzan a sentir la presión de la competencia, tanto interna como externa, y del cambio tecnológico. Para competir necesitaban cambiar radicalmente la forma como hacían negocios. Este cambio fue muy rápido y abocó a estrategias que podían resultar dramáticas, como fusiones, adquisiciones o reestructuraciones.

En 1993 Hammer y Champy publican *Reengineering the corporation...* La posición defendida por los autores determinaba que la mejor manera de afrontar la competencia internacional era con cambios masivos, reinventando el negocio. Los rediseños que funcionaron lo hicieron bien, pero, en la mayoría de los casos, estos rediseños no sólo no funcionaron, sino que engendraron confusiones, retardos y desmoralizaciones (Huseman y Goodman 1999), pues en la práctica supusieron la supresión de un número muy considerable de puestos de trabajo. La percepción de inestabilidad del propio puesto de trabajo aparece como uno de los factores que impiden la transmisión de conocimiento/información, ya que afecta directamente a la relación de confianza en la empresa (Hinds y Pfeffer 2002).

La práctica de los despidos no resulta un fenómeno nuevo. Sin embargo, en periodos anteriores se había ajustado a los ciclos empresariales; desde el comienzo de los noventa del pasado siglo se convierte en parte de las estrategias corporativas bajo el eufemismo de "downsizing".

El downsizing se define generalmente como una reducción planificada de personal bajo el supuesto de que constituye una respuesta a la globalización de la competencia y a los

entornos hipercompetitivos -que imponen elevados niveles de rapidez y eficacia, que conllevaría una mayor productividad y eficiencia en las compañías-.

No obstante, según exponen McKinley, Mone y Barker (1998), son pocas las evidencias que indiquen que esta práctica ha llevado a las organizaciones a ser más competitivas, rentables o eficientes en costes. Por el contrario, los efectos sobre los empleados que perdieron sus trabajos y sobre los que quedaron tras el proceso (ampliamente estudiados) parecen evidenciar una reducción de la moral y del compromiso con la empresa.

Estos mismos autores se extienden en los fundamentos ideológicos que subyacen en la práctica del downsizing, como la “autosuficiencia del empleado”, que implica un cambio en la naturaleza del contrato social entre los empleados y sus organizaciones (es decir, el intercambio de lealtad por parte del empleado, por seguridad en el trabajo por parte de la empresa): de una forma progresiva, los directivos han ido mitigando el papel de la lealtad, esperando que los empleados sean responsables de su propia capacidad para emplearse, incluyendo la obtención del entrenamiento necesario para ocupar nuevas posiciones en la empresa; igualmente, se ha producido un distanciamiento de la responsabilidad de preservar el puesto de trabajo, arguyendo que no se puede asegurar la estabilidad laboral en entornos tan competitivos.

Con estos presupuestos, la práctica del downsizing se establecería como una estrategia corporativa legítima. Este tipo de situaciones tiene contrapartidas, como la búsqueda continua de mejores posibilidades laborales ajenas a la empresa por parte de los trabajadores.

Así pues, este tipo de relación contractual ya no existe; el downsizing implica no solo la pérdida de un puesto de trabajo, sino también el quebrantamiento de un pacto social. Más allá del fin de una relación contractual, introduce un clima de miedo e incertidumbre entre los empleados que proviene, en gran parte, del hecho de que la decisión de eliminar un trabajo frecuentemente no se ha basado en una evaluación del rendimiento personal.

Y el miedo en el entorno laboral resulta extremadamente dañino para los flujos de información: <<el miedo en el contexto organizacional causa innumerables problemas. Uno muy evidente es la reticencia a intentar cosas nuevas si se percibe que ello puede acarrear un desastre para la carrera del innovador. El miedo a la pérdida del trabajo refleja, no solo la realidad de las dificultades para conseguir otro, sino también el malestar personal que supone cualquier forma de censura>> (Pfeffer y Sutton 1999).

Los problemas que se plantearon con el downsizing, los sentimientos de inestabilidad laboral y la percepción de que los trabajadores son “piezas intercambiables” son realidades que se han vuelto a reproducir, y con especial virulencia, en este periodo de crisis económica que se arrastra desde el 2007. Es un tema que afecta de una forma determinante a la GC y, por ello, se retomará (en el capítulo 14) desde la perspectiva del trabajador y de la paradoja del papel que está desempeñando en la sociedad del conocimiento.

- **La cultura organizacional**

La cultura organizacional se ha definido como <<una forma aprendida de percibir, pensar y sentir los problemas que se transmite a los miembros de una organización>> (Schein 1993).

La cultura de una organización es un factor esencial en una transferencia, porque actúa como un elemento que facilita o dificulta tal transferencia de conocimiento. La existencia de una cultura cooperativa y colaborativa potente, caracterizada por una apertura en los intercambios de información, facilidad de acceso a los compañeros de trabajo e interacciones cooperativas, es un prerrequisito para la transferencia de conocimiento entre individuos y grupos (Decker, Landaeta y Kotnour 2009), además de ser un factor indispensable para que se faciliten los procesos de creación e innovación (Saénz, Aramburu y Rivera 2009).

Aprender significa intentar una variedad de cosas (Pfeffer y Sutton 1999): experimentar, innovar, etc.; pero también implica una organización que sea capaz de aceptar y asumir los errores.

Innovar supone cuestionar el statu quo de las cosas. Para innovar, resolver problemas e incluso cambiar modelos es necesario que a la forma de pensar tradicional, racional o “vertical” en terminología de De Bono (1974), se le agregue el pensamiento creativo o “pensamiento lateral”.

Este tipo de pensamiento adicional supone un reto en las dinámicas cotidianas de las organizaciones, supuesto que en este pensamiento creador:

- “No es preciso que [cada paso que se dé sea correcto].
- Se explora incluso lo que parece completamente ajeno al tema.
- Se mueve para crear una dirección.
- Las categorías, clasificaciones y etiquetas [...] no son [fijas]” (De Bono 1974, pp. 52-56)

La cultura organizacional puede frenar esta manera de aproximarse a los problemas, pues las tareas y rutinas cotidianas implican unos altos niveles de formalización y las organizaciones suelen presentar una fuerte dependencia de los procesos operativos estandarizados, reglas y regulaciones (Kayworth y Leidner 2003). Apartarse de la forma preconcebida de entender las cosas supone asumir riesgos y cometer errores y la organización no solo ha de “tolerar” la comisión de errores sino que ha de apoyar que estos sean compartidos sistemáticamente.

La disposición para compartir errores no es, en absoluto, un tema menor; si la cultura imperante en la organización no tiende a aceptar y corregir errores como una dinámica enriquecedora, entonces el trabajador se encuentra en una disyuntiva: comunicar los errores o fallos que se descubren en productos o servicios cuando se intuye (o sabe) que serán mal recibidos por los directivos o responsables u ocultarlos intuyendo (o sabiendo) que cuando se detecten su ocultación será igualmente sancionada. El tipo de cultura

organizacional que potencia este tipo de comportamientos se verá abocada a costosos fallos derivados de la elusión de los errores (Argyris 1977). Por el contrario “fomentar una organización que propicie las ideas promueve la tolerancia con el fracaso que va de la mano de la experimentación” (Thomas Davenport, Prusak y Wilson 2003). Y, supuesto que el conocimiento organizacional y la cultura están íntimamente ligados las mejoras en como una empresa crea, transfiere y aplica el conocimiento son poco posibles sin alterar simultáneamente la cultura que soportaría nuevas conductas (De Long 1997).

Una orientación positiva de la organización que aliente el intercambio del conocimiento de sus trabajadores creando un entorno de seguridad personal, apoyo del aprendizaje y tolerancia a los fallos es imprescindible para que un proyecto de GC se convierta en elemento vertebrador de la capacidad competitiva de esa organización.

De esta forma, la dirección debe ser consciente de que el conocimiento necesita ser alimentado, soportado, mejorado y cuidado (Nonaka y Konno 1998). Ha de procurar un entorno que potencie a los individuos con una actitud positiva hacia el conocimiento (es decir, que los haga curiosos y deseosos de explorar), un clima que no cortapise la intención del individuo de compartir lo que sabe, incluso si esto incluye información acerca de errores: esta información es especialmente valiosa para la organización, ya que puede prevenir que se repitan en el futuro (Thomas Davenport, De Long y Beers 1999); pero el individuo ha de tener la seguridad personal de que este hecho será valorado, y no utilizado en su contra.

Un entorno que facilite la colaboración, el debate y la indagación forma parte de un entorno adecuado para el aprendizaje y, por ende, para una GC exitosa (Duffy 2000).

Es la cultura organizacional la que determina qué conocimiento va a ser aceptado, distribuido y asumido, y quién es el poseedor de las distintas entidades de conocimiento (dicho de otra manera: qué conocimiento se asume que es posesión exclusiva del trabajador).

La cultura marca la actitud colectiva frente a la innovación, el aprendizaje, los errores y fracasos, y el clima de reconocimiento y confianza precisos para que se pueda compartir el conocimiento. Si se está dispuesto a implantar un proyecto de GC y se quiere potenciar el aprendizaje, es condición imprescindible contar con una cultura organizacional abierta flexible, tolerante con los fallos, en la que la información fluya y se esté predispuesto y orientado al cambio.

Consecuentemente, Bronfman (Harvard Deusto Business Review 1996) entendía que las personas contribuirían al acervo común de conocimiento si “los valores, la visión y el sistema de dirección de la empresa” lo permitía. Es decir, un trabajador en un entorno adecuado se sentiría lo suficientemente motivado como para ceder lo más valioso que puede poseer (su conocimiento) a la organización.

Por ello las organizaciones no deben volcarse en las tecnologías para gestionar el conocimiento sino que deben centrarse en los cambios culturales dirigidos a permitir interacciones entre trabajadores y que, contribuyendo a un clima de confianza, potencien las oportunidades para la ayuda mutua (Teng y Song 2011).

No solo la cultura se señala como relevante en los procesos de transferencia: la estructura organizativa condiciona igualmente estas transferencias. Joia y Lemos (2010) señalan concretamente las dificultades que plantean para la transferencia las organizaciones jerárquicas: la rigidez de las estructuras organizativas, la estricta cadena de mando y la constricción de la definición de cada puesto de trabajo suponen barreras al libre flujo de información.

- **Factores relativos a la posesión del conocimiento**

Si aceptamos que el conocimiento es un activo y un elemento crítico en la producción de bienes y servicios, entonces debemos asumir que reviste un valor económico y su posesión sería equiparable a la posesión de cualquier otro bien o factor de producción.

La “propiedad” y la percepción de poder sentida por quien posee un conocimiento “valioso” son elementos que pueden distorsionar la disposición a compartir lo que uno sabe. Consideramos que estos factores se articulan en torno a dos aspectos esenciales: la titularidad de tal conocimiento y el poder otorgado por su posesión.

- **Titularidad del conocimiento:** Es interesante señalar que, tanto si nos referimos a la información como al conocimiento, la aproximación a su gestión implica tensiones empleador/empleado sobre su titularidad.

Así, desde la perspectiva de un conocimiento explicitado y formulado como teorías, patentes, procesos...podríamos hablar de un activo susceptible de ser poseído por la organización ya que, como recuerda Brooking (1997, p. 28) : “Los activos centrados en el individuo son aquellas cualificaciones que conforman al hombre y que hacen que sea lo que es...a diferencia de los activos de mercado, de propiedad intelectual y de infraestructura, los que se centran en el individuo no pueden ser propiedad de la empresa... Cuando aumenta su nivel de competencia [el de los seres humanos] y sobresalen en su trabajo, aprenden más y se hacen más valiosos, pero los conocimientos encerrados en la mente del individuo solo le pertenecen a él no a la empresa”.

Esto plantea un problema absolutamente novedoso en el ámbito de las relaciones laborales pues, por vez primera en la historia, el empleador no puede poseer un factor de producción crítico.

Sin embargo, de una forma mecánica, la dinámica organizacional persigue sistematizar y uniformizar los ciclos de información/conocimiento. Se supone que con una tecnología adecuada se podrá conseguir un ritmo y una rutina en la contribución individual al acervo de conocimiento de la organización. Por ello, se ha igualado primeramente “información” (relacionada con el individuo) con “sistemas tecnológicos de información” (propiedad de la organización), cuando se habla de conocimiento, en un intento de posicionar al trabajador en primera línea, volvemos a encontrarnos con la misma situación: “conocimiento” (individual) frente a “sistemas tecnológicos de gestión del conocimiento” (organizacionales).

- El poder otorgado por la posesión de información/conocimiento: Existe un problema esencial en lo que se refiere al conocimiento atesorado por los trabajadores: la relación que existe entre la posesión del conocimiento y las posiciones de poder plantean la cuestión de por qué un individuo estaría dispuesto a compartir aquello que podría salvaguardar su estatus y prestigio.

“Las personas pocas veces obsequian sus posesiones valiosas...sin pretender obtener algo a cambio”. Esta afirmación, elemental, de Thomas Davenport y Prusak (2001, p. 30) parece ser frecuentemente ignorada.

Pero, además, mientras que en las organizaciones la experiencia es muy apreciada, el mentoring y la ayuda a los demás no lo es tanto. Desde una óptica racional, la gente puede sentirse poco dispuesta a renunciar al poder que obtienen derivado del hecho de ser una importante fuente de conocimiento, y más aún si tenemos en cuenta que compartir conocimiento requiere tiempo dedicado al contacto personal (Leonard-Barton y Sensiper 1998), tiempo que puede ser percibido desde la organización como tiempo perdido.

Para que un trabajador esté dispuesto a colaborar en la construcción de un cuerpo de conocimiento conjunto, para que se sienta motivado a ceder su experiencia y saber hacer en beneficio de la organización (y por tanto de otros trabajadores), aun a costa de una supuesta o real merma en el poder y seguridad que le proporciona su exclusiva posesión, es necesario fomentar climas de confianza porque, como apunta Coopey (1998), el compromiso depende en cierto grado de la confianza entre los empleados y los directivos que, para ellos, representan a la organización; los empleados generalmente tienen poca confianza en que sus intereses no se vean perjudicados por los directores y jefes a los que (forzosamente para la mayoría de los trabajadores) encomiendan la administración de sus oportunidades para aprender, ampliar habilidades o desarrollar una carrera profesional satisfactoria.

Por otra parte, percibida desde el punto de vista de los directivos, la situación que afronta la gestión de trabajadores del conocimiento puede ser descrita como una relación opuesta entre “conocimiento” y “poder”. El directivo tiene que gestionar

personas que en sus respectivos campos saben mucho más que él. Esto haría a la organización dependiente del trabajador, entendido de una manera individual, cambiando la premisa clásica en gestión de que cualquiera es prescindible.

Para afrontar esta situación se pueden seguir dos estrategias: aceptar la autonomía de este tipo de trabajadores o tomar su conocimiento, explicitarlo y convertirlo en una parte integral de la compañía (Bordum 2002).

- **La necesidad de compartir contextos**

La necesidad de compartir un bagaje (entendiendo por tal un cúmulo de conocimientos previos y compartidos) es un aspecto poco señalado y, aunque a veces se refiere específicamente a “la transferencia del conocimiento tácito”(Mäki, Järvenpää y Hämäläinen 2001), es imprescindible para que el conocimiento comunicado (es decir, la información) pueda ser comprendido por quien lo recibe.

Las distintas profesiones, y los distintos perfiles profesionales incluso, comparten códigos y formaciones específicos que constituyen la base mínima para que la información pueda ser comprendida (Joia y Lemos 2010). Así, <<cuando los expertos comparten su experiencia con los demás, frecuentemente, la están comunicando a individuos menos expertos que ellos mismos y, por lo tanto, se requiere salvar esta distancia>> (Hinds y Pfeffer 2002).

La necesidad de establecer un contexto compartido por los miembros que forman una organización es un tema comúnmente citado en la literatura sobre GC, por ejemplo: Fahey y Prusak (1998), O'Dell y Grayson (1998) o Leonard-Barton y Sensiper (1998).

Tras esta necesidad se encuentra la idea de que, para que fluya el conocimiento, tanto entre individuos como entre grupos, es preciso que se generen cierta relación y cercanía entre ellos (Kayworth y Leidner 2003). Un clima de confianza, empatía y confort predispone a compartir con los demás lo que uno sabe.

<<Cuanto mayor es la identificación de un individuo con los valores de su organización mayor será su implicación en la compartición de conocimiento>> (Sharratt y Usoro 2003) y, además, cuanto mayor sea la identificación de un individuo con los miembros de su grupo de trabajo, mayor será la disposición para compartir información con ellos (Rosendaal 2009).

7.6.2.- Factores individuales

Un problema que se presenta, muy relacionado con la preponderancia tecnológica (que tiende a equiparar “cerebro” y “procesos de pensamiento humano” con “inteligencia artificial” y “procesamiento de información”) es el olvido de los factores personales, que pueden facilitar y predisponer a la acción o a la puesta en común de la información, o bloquearla. Como apuntan Bonet, Sauquet y Bou (2002): es usual que la gente adquiera o posea conocimiento para hacer cierto tipo de cosas y, sin embargo, no las hagan; esto es porque la acción además de conocimiento involucra sentimientos, requiere motivaciones, propósitos y voluntad.

Para crear nuevo conocimiento es necesario incorporar nuevas informaciones al acervo propio del individuo. El individuo vive rodeado de cantidades ingentes de información, unas son pertinentes para la tarea que desarrolla y otras son esencialmente indiferentes. Por tanto, lo primero que se requiere (toda vez que el sujeto ha decidido, de manera más o menos consciente, que requiere ampliar su conocimiento para completar una tarea determinada) es precisar qué información entre todas las disponibles es pertinente.

Es condición previa para la aceptación de nueva información que esta sea consistente con el sistema de creencias y valores del propio individuo (Glazier y Grover 2002) y no entre en conflicto con las informaciones previas de las que disponía: los individuos presentan una resistencia natural al cambio ya que el cambio requiere el abandono de la zona de confort en la que este individuo se autopercebe como seguro y capaz para la acción. En la selección de piezas pertinentes influye no solo la cualidad en si de dicha pieza sino también las características percibidas en función de la fuente de la que provienen, si asumimos que es fiable o si reconocemos que posee una importante experiencia.

Una vez que se ha determinado que esta información es congruente con la escala de valores del sujeto-usuario, este decide qué piezas de información son relevantes para la tarea concreta en la que se halla inmerso (Godbout 1999). Obsérvese que es preciso que este receptor haya definido correctamente el problema y que posea las habilidades y conocimientos previos precisos para poder aplicar el nuevo conocimiento generado a tal tarea.

Si importante es el individuo en los procesos de creación de conocimiento es igualmente necesario en la aplicación práctica de tal conocimiento. Es preciso tomar en consideración todas las circunstancias que intervienen en los procesos sin perder el foco en el ser humano. Y así lo destacaba Wiig (2000): la atención puesta en el conocimiento, particularmente en la GC, está centrada en una orientación muy explícita hacia la efectividad comercial; sin embargo, hay incipientes reconocimientos de que -para alcanzar el nivel de comportamiento requerido para alcanzar una excelencia laboral competitiva-, la persona debe ser considerada como un todo; debemos integrar la cognición, la motivación, la satisfacción personal, los sentimientos de seguridad y muchos otros factores.

Davy (2006) señalaba el papel central del receptor como factor determinante en los procesos de transferencia en tanto que las fuentes debían ser percibidas como facilitadores. Desde esta perspectiva la atención ha de centrarse en el receptor sus necesidades, perfiles, tareas y condiciones adecuadas para que proceso de transferencia culmine con éxito. La atención hacia el usuario es un aspecto completamente familiar para un profesional de la información y es cierto que la satisfacción de sus necesidades es el objetivo final de cualquier proceso de información, lo cual no ha de significar el olvido de las características, necesidades y objetivos de las fuentes capaces de cumplimentar las demandas de los receptores.

7.6.3.- La confianza y la seguridad

La confianza es la expectativa, individual o grupal, de que la palabra, promesas o comunicaciones de otro individuo -o grupo- son fiables (Decker, Landaeta y Kotnour 2009) y, también, la creencia de que aquello que aportamos será empleado de una forma limpia y recta.

Un alto nivel de confianza entre los empleados de una compañía incrementa la disposición a compartir el conocimiento (Hazleton y Kennan, 2000; Mäki, Järvenpää y Hämäläinen 2001; Koskinen 2003; Holste y Fields 2010; Paulin y Winroth 2013). Y, por el contrario, un individuo se siente menos dispuesto a compartir lo que sabe si aprecia intenciones poco fiables en su grupo (Ardichvili, Page y Wentling 2002).

Si bien la confianza y la seguridad son sensaciones experimentadas por el individuo, son potenciadas o debilitadas por comportamientos organizacionales.

Si se percibe al grupo o comunidad de práctica como intransigente, la disposición a compartir se debilita. Esto es así porque los individuos temen la pérdida de imagen que supondría la exposición de contribuciones que puedan ser valoradas por este grupo o comunidad de práctica como incorrectas, equivocadas o irrelevantes (Sharratt y Usoro 2003).

Si una organización potencia la capacidad de sus trabajadores para experimentar (aspecto esencial para que se pueda crear un nuevo conocimiento) debe, igualmente, promover un clima de aceptación de las opiniones e incluso de los errores del otro que han de ser vistos con “clemencia” (Zárraga Oberty y García-Falcón 2003), a pesar de que hayan podido producir problemas o inconvenientes en el entorno.

La seguridad (y no solo la seguridad en uno mismo, sino también la seguridad percibida en el trabajo) genera un clima tal que propicia la creación y exteriorización de nuevo conocimiento. Cuando un trabajador se siente seguro en su posición puede analizar adecuadamente un problema, recopilar la información necesaria y proponer soluciones (Tampoe 1996⁴⁰). Por tanto, la confianza y la seguridad son precondiciones esenciales para

⁴⁰ Tampoe, M. (1996). “Motivating knowledge workers: The challenge for the 1990’s. En: Myers (ed.) *Knowledge management and organizational design*. Boston: Butterworth Heinemann, p. 179-190. Citado por Martín Cruz, Martín Pérez y Trevilla Cantero (2009)

una transferencia de conocimiento efectiva (Adler 2001). La gente no genera ni comparte nuevo conocimiento por la fuerza y cuando está ansiosa>> (Kuronen 1997⁴¹).

Sin embargo en el ámbito de la empresa se dan contradicciones que cuestionan la posibilidad de existencia de una real confianza. Como respuesta a la creciente presión del mercado y a la competencia se constata un aumento en los esfuerzos encaminados a reforzar la disciplina en lo que se relaciona con la planificación y la ejecución de las operaciones comerciales en busca de una mayor eficiencia y control. Estas estructuras (fuertemente controladas) dificultan la creación y consolidación de redes informales que promuevan la actividad de conocimiento: las redes informales de conocimiento y las comunidades de práctica son consideradas por todos los teóricos como esenciales para el intercambio de conocimiento.

Por otra parte, las reducciones de plantilla (downsizing) y la contratación externa (vistas como una manera de reducir costes laborales, pero también como una manera de flexibilizar la mezcla de conocimiento y habilidades disponibles), pueden implicar un sentimiento de inseguridad (que supondría poca disposición para compartir aquello que uno sabe y que puede ser percibido como una ventaja sobre los demás) o una falta de compromiso con la corporación para la que se trabaja de forma transitoria.

Además las reducciones de plantilla suponen una mayor carga de trabajo para aquellos trabajadores que siguen en la organización; supuesto que colaborar al acervo común de conocimiento es una actividad que lleva tiempo, muchas veces estos trabajadores están demasiado ocupados para compartir (Connelly et al. 2014).

7.6.4.- Motivación para compartir el conocimiento

Supuesto que <<aumentos progresivos en tecnologías de la información no se reflejan en mejor transferencia y uso [de la información], ya que son los individuos los que deciden si

⁴¹ Kuronen, T. (1997). "Uuden tiedon luominen—tuskan tuottaja vai onnen la' hde?" Tiedepolitiikka 22(3), 15-23. Citado por Koski (2001)

compartirán su conocimiento tácito y si lo usarán>> (Holste y Fields 2010). Por consiguiente, si -en última instancia- es el individuo el que toma las decisiones, es necesario profundizar en los motivos que posibilitan o dificultan la compartición de la información.

Es necesario tener en cuenta que la organización cuenta con herramientas directas para intentar motivar a sus trabajadores para que compartan lo que saben; estas son motivaciones extrínsecas (posibilidad de obtención de recompensas o logros, esencialmente materiales). No obstante, hay acuerdo en que este tipo de motivación no es eficaz.

Sin embargo no hemos podido encontrar una sola posición contraria al papel preferente que, en la disposición a compartir, juegan las motivaciones intrínsecas (Cabrera y Cabrera 2002; Gagne 2009; Martín Cruz, Martín Pérez y Trevilla Cantero 2009; Wu 2013) tales como la satisfacción por la realización de una actividad concreta, el beneficio mutuo o el placer por ayudar a los demás (Lin 2007).

Se señala con frecuencia que aquellos trabajadores que poseen conocimientos valiosos para una organización “no se sienten motivados principalmente por el dinero o el poder, sino por el estímulo intelectual y la excitación de ver las ideas convertidas en realidad [...] Su disposición [la de los directivos] a escucharlos y a respaldar de forma notoria una idea es una motivación excelente” (Thomas Davenport, Prusak y Wilson 2003). Vemos que, aquí, Davenport, Prusak y Wilson introducen un factor que tiene que ver con la organización: líderes capaces de motivar consiguen dinámicas favorables a la compartición.

La motivación no es, pues, tan sólo un asunto individual, las organizaciones han de proveer un entorno y potenciar unas prácticas capaces de generar en sus trabajadores sentimientos positivos con relación a su desempeño profesional -puesto que cuando los empleados tienen un alto nivel de satisfacción con su trabajo son más proclives a compartir lo que saben (Wu 2013)- y a la importancia de compartir lo que saben.

Apoyándose en los resultados de su propia investigación, Hasgall y Shoham (2008) concluyen que <<cuando los empleados se perciben a sí mismos como poseedores de conocimiento personal y pericia, y capaces de influir en la eficiencia y efectividad de los

procesos de la organización, los procesos de trabajo se gestionan mejor y ven a los responsables como sincronizadores y coordinadores de los recursos de la organización; los empleados que no reciben reconocimiento por su conocimiento se convierten en empleados que rehúsan tomar parte activa en la transferencia de conocimiento. Estos empleados evitan implicarse en los procesos de integración y dejan de informar a los responsables>>. En la línea de reconocer las aportaciones de los trabajadores, Lank (1997) proponía <<crear, por ejemplo, un directorio temático de expertos de la compañía y darlo a conocer tanto dentro como fuera de la organización>>. De esta manera aquellos que compartan conocimiento podrían obtener un reconocimiento personal.

Por tanto, <<cuando los empleados pueden ver su contribución a la mejora de la organización se motivan más y se muestran más dispuestos a compartir su conocimiento porque se sienten más valorados por sus capacidades intelectuales y por sus habilidades>> (Ibrahim y Reid 2009). El reconocimiento y respeto de los compañeros de trabajo, la mejora de la reputación, la oportunidad de aprender de otros (Wu 2013) y la posibilidad de un desarrollo profesional o personal aparecen como la motivación esencial para compartir lo que un trabajador sabe. Hemos de insistir: la compensación económica parece jugar un papel anecdótico (Gammelgaard 2007; Correia, Paulos y Mesquita 2010).

7.7.- Métodos para transferir el conocimiento

Argote et al. (2000) señalan diversos mecanismos para la transferencia, mecanismos que incluyen: la movilidad del personal, la formación, la comunicación, la observación, la transferencia tecnológica, las patentes, las publicaciones científicas, las presentaciones, la interacción con clientes y proveedores, las alianzas, y cualquier otra forma de relación interorganizacional.

Decker, Landaeta y Kotnour (2009) describen tres métodos para transferir el conocimiento:

- De persona a persona: sustentado en la capacidad del contacto interpersonal para facilitar la comunicación de lo que uno sabe y en la vinculación “conocimiento-persona. En las empresas que adoptan esta perspectiva la tecnología no se emplea como un método para almacenar datos, sino más bien como un medio de comunicación entre la fuente de conocimiento y el receptor de tal conocimiento.
- De persona a documento: Se asume que la mejor forma de obtener el conocimiento que permita alcanzar los objetivos prefijados es mediante el conocimiento explícito. La tecnología se emplea como un medio para codificar y almacenar la información en bases de datos desde las que puede ser accedida y utilizada por cualquier trabajador. El conocimiento, en esencia, se extrae de la persona que lo crea, se hace independiente de su creador y es utilizado con diferentes propósitos en la organización
- De persona a eventos: se centra exclusivamente en la transferencia de conocimiento tácito por medio de experiencias compartidas entre miembros de una red –que puede superar los límites de la propia empresa para abarcar clientes y/o proveedores- mediante canales formales o informales. Habitualmente no es el método primario de transferencia en las organizaciones

Desde una perspectiva muy general, consideramos que existen, básicamente, tres grandes modos de transferencia de conocimiento en la organización: los repositorios, la memoria organizacional y los contactos interpersonales.

- **Los repositorios**

En la literatura producida con posterioridad al advenimiento de la GC (es decir a partir de finales de 1990 y, claramente, desde el año 2000) es frecuente encontrarse con la denominación repositorios de conocimiento (Papoutsakis, 2007); una vez más queremos dejar claro que un repositorio lo que contiene es siempre información.

Un repositorio es un depósito de información que representa todo aquello que la organización sabe y ha sido codificado y registrado. El repositorio documental proporciona un vehículo para recopilar e integrar los componentes nucleares del

conocimiento de la organización en un sistema único y unificado en el que se pueden efectuar las búsquedas de distinta manera actuando como un nexo entre los usuarios y este conocimiento (Saéñz, Aramburu y Blanco, 2012).

Según Papoutsakis (2007) son tres los tipos de <<conocimiento>> que se recogen en los repositorios:

- <<Conocimiento interno estructurado>> descrito como <<el conocimiento recogido en documentos>> (memorandos, informes).
- <<Conocimiento interno informal>> representa una forma de conocimiento acumulado menos estructurado>> el autor señala como ejemplo las buenas practicas contenidas en las bases de datos provenientes de las discusiones.
- <<Conocimiento externo>> conocimiento resultante de la Inteligencia Competitiva.
- **La memoria organizacional**

La información interna de la empresa es altamente valorada, no solo por la inmediatez y disponibilidad, sino por considerarse que es muy específica y adecuada al contexto y cultura de la empresa que la posee o facilita.

Sin embargo, la información relacionada con la memoria organizacional es más que un repositorio clásico de información, pues esta información también se preserva en forma de cultura organizacional y en la mente de los trabajadores activos en la misma (Jennex y Olfman 2003).

El concepto de memoria organizacional descansa en la idea de que el conocimiento y la experiencia de una organización deben ser preservados y compartidos por los miembros de esa organización. La existencia de esta memoria permite la explotación del conocimiento acumulado por la organización y <<favorece la creación, transferencia e integración del conocimiento en sus grupos de trabajo>> (Zárraga Oberty y García-Falcón 2003). Al igual que ocurre con el aprendizaje organizacional, la memoria organizacional puede ser entendida como la memoria individual de los trabajadores que

componen la organización, o bien presentar la memoria organizacional como una propiedad cognitiva de una entidad colectiva (Bannon y Kuutti 2002).

Sea cual sea la concepción, cuando se habla de memoria solemos evocar un almacén estático de <<experiencias registradas>> (Bannon y Kuutti 2002).

Sin embargo, esta visión pasiva ha sido superada.

La memoria “es un proceso, no una cosa fija o una habilidad singular” (Jensen 2004, p. 142), <<cada acción de memorizar o almacenar información y cada acción de recordar y recordar tiene lugar en el contexto de una actividad>> (Bannon y Kuutti 2002). En el proceso de creación de nuevo conocimiento interviene de forma determinante la memoria, pues es la depositaria de los fragmentos de conocimiento previos, informaciones, experiencias y emociones que, debidamente evocados y (re)combinados, originan ese nuevo conocimiento.

Aunque en un sentido estricto las organizaciones no tienen memoria, es esta una metáfora adecuada para definir la información y el conocimiento poseídos por una organización (Anand, Manz y Glick 1998), así como el proceso por el que estos conocimientos son adquiridos, almacenados y recuperados por los miembros de una organización para su uso.

Puede ser definida, por ejemplo, como “el conjunto de conocimientos que nos permiten hacer hoy lo que sabíamos hacer ayer” (Odriozola Sagastume 2000); o <<todo aquello que existe en un organización y que puede ser recuperable de alguna manera>> (Kim 1993).

Consideramos muy precisa la definición aportada por (Walsh y Ungson Rivera 1991) <<información acerca del pasado que puede ser almacenada en una organización; es importante observar que la organización no es únicamente un repositorio de su propio pasado: del mismo modo que cuando la memoria de un sujeto flaquea puede acudir a otros que le ayuden a recordar un evento concreto, una organización está rodeada de otras entidades que siguen sus acciones. Aunque no sean propiamente parte de la

memoria de la organización, estas otras fuentes conforman un compendio de información doméstica sobre el pasado de la organización que también puede recuperarse>>.

- Tipos de memoria

Existe un evidente e interesante paralelismo entre los tipos de memoria y los tipos de conocimiento. Esto indica, sencillamente, que cada disciplina maneja sus propios paradigmas.

- Memoria explícita: En ocasiones denominada también “consciente”, “muchos investigadores afirman que es, simplemente, la que podemos explicar y describir y acerca de la que podemos escribir” (Jensen 2004, p. 148).
- Memoria implícita: “Nuestra capacidad de recordar algo depende de qué vía de acceso utilizamos. Mucha información está todavía en nuestro cerebro; no es solo un déficit de recuperación. Lo sabemos pero no sabemos que lo sabemos [...] El aprendizaje de destrezas, la preparación y el condicionamiento clásico permanecen intactos en el caso de lesión del lóbulo temporal, incluso si no podemos responder a preguntas sencillas respecto a ellas. Eso se debe a que implican otras zonas del cerebro [...]” (Jensen 2004, p. 152). Como vemos, la explicación acerca de lo implícito (equivalente a lo tácito) siempre es más difusa.
- Memoria procedimental: O “memoria motora, aprendizaje corporal o memoria de hábito. Se expresa por respuestas, acciones o conductas. Se activa por movimientos físicos” (Jensen 2004, p. 152).
- Memoria reflexiva: “Una gran parte de lo que recordamos es automático [...] nuestro sistema de recuperación reflexivo está lleno de asociaciones instantáneas” (Jensen 2004, p. 15). Se refiere a asociaciones del tipo blanco/negro, lleno/vacío...

En puridad, la única manera en una organización puede acumular “conocimiento” o poseer “memoria” es en forma de información. Aun en el supuesto de que en una organización no hubiera rotación de personal, si estos conocimientos no son transferidos de alguna manera (es decir, como información, registrada o no), se perderían con la extinción física del trabajador.

Walsh y Ungson (1991) consideran que la información, y más concretamente la información sobre decisiones tomadas y problemas resueltos a lo largo del tiempo, conforma el núcleo de la memoria de una organización. Consecuentemente exponen <<tres imperativos>> en relación con la memoria organizacional:

- <<necesitamos especificar con detalle el emplazamiento de la memoria organizacional,
- necesitamos examinar los procesos mediante los que la información se adquiere, almacena y recupera desde las estructuras de retención,
- y necesitamos investigar de forma precisa cómo el uso de la memoria es consecuente con los resultados de una organización>>.

Si se observan las fechas de elaboración de los trabajos de Walsh y Ungson (año 1991) y de Odriozola (año 2000), se puede suponer que en el primer caso la corriente de gestión dominante es la gestión de la información, ya que la GC adquiere fuerza a mediados de la década de los noventa, pero consideramos que este hecho no merma en absoluto la validez del planteamiento: la memoria es, por definición, un almacén. En el caso de una organización este almacén solo puede ser físico, ya que no es un ente pensante. Por tanto solo se puede hablar de “almacén de información”.

Sin embargo, ese repositorio no surge de la nada, se conforma y se nutre de los conocimientos de los trabajadores y, también, estos trabajadores deciden <<qué información será adquirida>> (Walsh y Ungson Rivera 1991), qué información utilizará, y cuál descartará para una determinada tarea.

Así, cuando Huber (1991) expone los factores que determinarían una memoria organizacional pobre, hace referencia tanto a la problemática que se deriva de la

pérdida del poseedor del conocimiento (devida esencialmente a la rotación del personal) como a la que proviene de una inadecuada gestión de la información (imprevisión de las necesidades futuras que provoca un descarte de informaciones que pudieran ser relevantes, deficiencias en el proceso documental que hacen inviable una correcta recuperación). La adecuada gestión de la memoria de una compañía supone el descarte de información que haya podido quedar obsoleta y el ingreso permanente de nueva información <<si la memoria organizacional no es actualizada adecuadamente, el aprendizaje individual parece verse afectado por la reducción del valor del conocimiento [que contiene]>> (Cegarra Navarro, Cepeda Carrion y Jimenez Jimenez 2010).

Evidentemente, el conocimiento individual es una parte importante de la memoria organizacional que está en peligro permanente no solo por la mencionada posibilidad de rotación del personal, sino también porque las organizaciones pueden olvidar que, para que el acopio de conocimiento que forma una memoria no quede estancado, es imprescindible favorecer las oportunidades de aprendizaje de los trabajadores; y en no pocas ocasiones, como señalan Cross y Baird (2000) <<suele ocurrir que se explotan las destrezas de los trabajadores sin apoyarles para que adquieran nuevas habilidades, esto puede conducir a un empobrecimiento de sus capacidades y a una obsolescencia de sus conocimientos>>.

No obstante, al igual que la memoria de un individuo no es un elemento estático sino que es un proceso continuo de actualización (es decir de adquisición y descarte), la memoria de una organización necesita de procesos de sustitución de aquellos elementos que o bien han quedado obsoletos, o bien han demostrado no ser adecuados. Dicho de otra manera: para que la memoria de una organización funcione es necesario que se produzcan procesos de “desaprendizaje”. Los <<contextos de desaprendizaje>> <<proporcionan un entorno que apoya la modificación de la memoria organizacional cuando es necesario [...] los procesos de desaprendizaje se pueden ver como el abandono de prácticas que eran dominantes, pero van siendo sustituidas en pro de un nuevo aprendizaje [...] Los contextos de desaprendizaje fomentan disturbios en las zonas de confort habituales de los

empleados. Un cambio súbito en los hábitos fuerza a los individuos a reconsiderar sus viejas actitudes básicas [...]» (Cegarra Navarro, Cepeda Carrión y Jiménez Jiménez 2010).

- La relación interpersonal

Si, como ya hemos visto, la forma preferida de conseguir la información que se precisa es obtenerla de compañeros de trabajo (o profesionales con los que se comparten redes), es evidente que la potenciación de contactos, la posibilidad de que los trabajadores de una compañía creen vínculos que cimenten sentimientos de confianza mutua y de reconocimiento del valor profesional se presenta como una fórmula muy eficaz para que el conocimiento (información) fluya y se comparta.

Se denomine como se denomine el acto mediante el cual un sujeto “conocedor” cede lo que sabe a otro(s) sujeto(s) “desconocedor(es)” (comunicar, transferir, compartir...), es una actividad que se ve afectada por factores:

- de tipo social (grado de relación entre los sujetos que participan en el proceso, reputación del poseedor...),
- y de tipo individual (capacidad para comunicar, motivaciones para hacerlo...).

Cuando esta actividad se lleva a cabo en el contexto de una organización el clima de esta o su predisposición al reconocimiento del trabajador son elementos básicos para fomentar la compartición.

CAPITULO 8

Componentes que integran la Gestión Del Conocimiento (IV): El Aprendizaje Organizacional

No es concebible hablar de conocimiento o de habilidades sin remitirse a los procesos de aprendizaje.

El conocimiento puede sugerir un cierto grado de individualidad, pero, en el aprendizaje, los elementos sociales juegan un papel determinante.

Se aprende de los grupos y en ellos se valida lo aprendido, es el grupo (y por extensión la sociedad) el que aporta reconocimiento.

Teniendo en cuenta estas premisas era precisa la inclusión de un capítulo (en este caso el subsiguiente) que examine el papel que juega el aprendizaje en las dinámicas organizacionales y cuál es su relación con la información, el conocimiento y su gestión.

Al igual que ocurre con la mayoría de conceptos manejados en este trabajo, tampoco hay consenso sobre qué es el aprendizaje organizacional. Incluso -como apuntaban Fiol y Lyles (1985)-, no se dan acuerdos entre las diversas disciplinas sobre qué es y cómo se produce este aprendizaje. La necesidad de un mayor aporte teórico y práctico que consolide el área y

genere consensos es manifestada constantemente (Fiol y Lyles 1985; Crossan, Lane y White 1999; Ordóñez de Pablos 2003).

Así, «los economistas tienden a ver el aprendizaje simplemente como mejoras cuantificables en una actividad [...]. La literatura sobre gestión y negocios a menudo iguala aprendizaje con una eficiencia competitiva sostenida, y la literatura sobre innovación usualmente percibe el aprendizaje como promotor de la eficiencia innovadora. Todas estas literaturas tienden a examinar el producto del aprendizaje [...].

Por el contrario, la teoría organizacional y la psicología se ocupan mayoritariamente de examinar el proceso de aprendizaje. El aprendizaje relacionado con las empresas armoniza procesos y productos» (Dogson 1993). Es esta una apreciación muy acertada pues, al suponer un valor económico, no se puede desligar el aprendizaje de su producto que, en última instancia, es lo que supone un beneficio para la organización. Pero tampoco puede obviarse el proceso, pues solo se puede gestionar adecuadamente -o mejorar- aquello que es conocido y comprendido.

Se considera que el libro de Cyert y March (1992) es la obra fundacional sobre el aprendizaje organizacional, si bien son Cangelosi y Dill -en el año 1965⁴²- los primeros que titulan de una forma explícita un trabajo con este término.

Según señalan Chiva y Alegre (2005), en la literatura sobre conocimiento organizacional se encuentran, esencialmente, dos perspectivas: una cognitiva fundamentada en el aprendizaje individual (y, consecuentemente, basada en la Psicología) y una segunda enfocada en el aprendizaje social y los en los aspectos relacionales (y, por tanto fundamentada en la Sociología).

⁴² Cangelosi, V.E.; Dill, W.R. "Organizational learning: Observations toward a theory", *Administrative Science Quarterly*, 10(2): pp. 175-203. Citado por Crossan, Lane y White (1999)

El aprendizaje organizacional puede referirse a:

- <<La capacidad de una organización para aprender cómo hacer lo que hace. Proceso por el cual un grupo adquiere el saber-como asociado con la habilidad para desarrollar actividades conjuntas>> (Cook y Yanow 1993).
- <<Un círculo virtuoso en el que se utiliza nueva información para cuestionar las ideas existentes y desarrollar nuevas perspectivas y nuevas rutinas para la acción>> (Brown y Starkey 2000).
- <<El proceso social de crear, adquirir, interpretar, distribuir y almacenar conocimiento con el propósito de que, una vez utilizado, este conocimiento cambie el funcionamiento y resultados de la organización>> (Guidice, Heames y Wang 2009).
- O <<la mejora en la habilidad de una organización para adquirir, diseminar y usar conocimiento para adaptarse a un medio externo cambiante>> (Hoe y McShane 2010).

De una forma sucinta, el aprendizaje organizacional podría ser descrito como <<la capacidad de una organización para adquirir o generar el conocimiento necesario para sobrevivir y competir en su entorno>> (Bennet y Bennet 2003).

Hay una amplia discusión acerca de la posibilidad de que las organizaciones aprendan, fundamentalmente nos encontramos con dos posiciones:

- La que defiende que el aprendizaje organizacional es un tipo de aprendizaje producido en ellas por individuos clave cuyo aprendizaje conduce a cambios en la organización.
- Y la que mantiene que las organizaciones pueden aprender porque poseen capacidades iguales a las de los individuos; es decir, perciben a las organizaciones como si realmente fueran individuos. Esta posición fue expuesta por vez primera por Cyert y March en el año 1963.

En sentido estricto, el aprendizaje tiene lugar en las cabezas de los seres humanos y se entiende que ocurre cuando los errores se detectan y corrigen (Argyris 1996). El propio

Argyris afirma: << [...] son las personas quienes dan lugar al aprendizaje organizativo. Las organizaciones pueden crear contextos que permitan a estas personas un aprendizaje [...] y tienen una gran responsabilidad en la creación de estos contextos. No obstante, la persona tiene la habilidad o la competencia de poder hacer algo>>. Desde esta perspectiva, una organización puede aprender solo de dos maneras: por el aprendizaje de sus miembros o por el ingreso en la organización de nuevos individuos que aporten un conocimiento propio del que la organización carecía (Simon 1991).

Muy relacionado con las cuestiones acerca de la capacidad o posibilidad de aprendizaje de las organizaciones, se encuentra el debate sobre si el conocimiento se adquiere de una manera personal o bien a través de la participación en comunidades de práctica.

Desde finales de la década de los noventa del pasado siglo se ha percibido una fuerte tendencia a relegar a un segundo plano la formación tradicional (el “saber qué”) frente a las habilidades tácitas (el “saber cómo”). Gherardi, Nicolini y Odella (1998) explican esta concepción –el aprendizaje como un proceso de entrega de información desde una fuente conocedora- como <<la adquisición de un cuerpo de datos, hechos y sabiduría práctica acumulado por las generaciones precedentes>>. Si se aplica una perspectiva social al aprendizaje, la atención se desplaza desde el procesamiento de información y la modificación de la estructura cognitiva hasta el proceso de participación e interacción que provee y mantiene un contexto adecuado para el aprendizaje>>. Este tipo de percepciones (coincidentes en el tiempo con la GC) podían explicar la pérdida de fuerza de la información. Creemos que, al igual que no hay conocimiento explícito sin tácito y viceversa, tampoco puede haber un aprendizaje social, interactivo y derivado de la práctica sin aportaciones teóricas constantes.

Por concluir, podemos decir que, desde un punto de vista puramente objetivo, una organización no puede aprender, ya que son los individuos los que actúan, y aprenden (Hedberg 1981) extrayendo conclusiones sobre los resultados de esas acciones. Podemos hablar de aprendizaje organizacional entendiendo que este es el escenario en el que se

produce ese aprendizaje; este entorno concreto provee de estructuras, objetivos y relaciones que determinan la orientación del aprendizaje.

Ahora bien, desde una perspectiva metafórica, podemos hablar de aprendizaje organizacional cuando <<La organización es capaz de hacer las cosas de una manera distinta y mejor>> (Dogson 1993).

El aprendizaje supone tanto la adquisición como la creación de nuevo conocimiento, por tanto, es un elemento crítico en el desempeño de las tareas de las organizaciones. El conocimiento es producto del aprendizaje.

De una manera muy general, podemos decir que hay dos grandes corrientes en la consideración de lo que es conocimiento organizacional:

- La que considera que conocimiento, aprendizaje y memoria son elementos distintos, que pueden ser tratados independientemente.
- Y la que percibe los distintos elementos como un todo; como partes independientes de un único proceso, pero partes tan interconectadas que no pueden concebirse las unas sin las otras.

Sea cual fuere la línea de pensamiento mantenida, creemos que el tipo de aprendizaje que interesa a las organizaciones es el llamado “aprendizaje autorregulado”. El aprendizaje autorregulado es descrito por Mateos (2001, pp. 43-45) de la siguiente forma: “el aprendiz experto [...] es un participante intencional y activo, capaz de iniciar y dirigir su propio aprendizaje y no un aprendiz reactivo [...] el aprendizaje autorregulado está, por tanto, dirigido siempre a una meta y controlado por el propio sujeto que aprende . [La autorregulación] resulta de la coordinación de los componentes siguientes: (1) empleo de las estrategias específicas de la tarea y estrategias de supervisión y control de las estrategias específicas; (2) conocimiento sobre cómo, cuándo y dónde aplicar cada una de las estrategias específicas ([lo que se entiende como] conocimiento metacognitivo); conocimiento general

sobre la eficacia de las estrategias [...] y (4) activación de los conocimientos tanto generales como específicos de dominio que son relevantes para usar las estrategias de forma efectiva”.

El modelo de aprendiz estratégico había sido descrito por Pressley, Borkowski y Schneider en 1987: <<un aprendiz estratégico planifica [su aprendizaje] con antelación, con un plan motivado por algún objetivo y con el deseo de alcanzar algún fin>>⁴³. Como vemos, es la intencionalidad y la motivación lo que dirige este tipo de aprendizaje.

8.1.- El proceso de aprender

Los procesos de aprendizaje están irrefutablemente relacionados con la creación de conocimiento.

Algunos autores incluyen de una forma explícita los procesos de búsqueda de información en los procesos de aprendizaje, por ejemplo Huber (1991), Kuhlthau (1998) o Solomon (2002). La búsqueda de información sería un proceso por el que la persona construye de una forma activa un nuevo conocimiento a partir de la información hallada.

El valor de la nueva información para generar conocimiento se relacionaría tanto con la información previa existente en la organización -puesto que lo que un individuo aprende depende de << lo que otros miembros de ella saben (o creen que saben)- como de los tipos de información disponibles en el entorno organizacional>> (Simon 1991).

Un proceso constructivo de aprendizaje incluye una serie de pasos hasta llegar a interpretar y crear un nuevo conocimiento. Interpretar información y crear conocimiento sería, pues, el objetivo global de los procesos de búsqueda de información. La información se interpreta

⁴³ Pressley, M., Borkowski, J. G. y Schneider, W. 1987. “Cognitive strategies: Good strategy users coordinate metacognition and knowledge” en Vasta y Whilehurst, *Annals of child development*, vol.4. Greenwich: JAI Press, pp. 80-129. Citado por Pressley y Hilden (2006)

para crear lo que Bruner⁴⁴ llama “productos de la mente”. Esta interpretación se basa en constructos elaborados a partir de las experiencias previas. Es un proceso altamente individual, la persona establece conexiones entre informaciones procedentes de varias fuentes, ampliando sus propias ideas y creando finalmente algo nuevo.

Crossan, Lane y White (1999) describen cuatro (sub)procesos en el proceso de aprendizaje organizacional, que se pueden presentar tanto a nivel individual como grupal u organizacional. Estos serían: intuición, interpretación, integración e institucionalización.

Los niveles de aprendizaje (individual, grupal y organizacional) definen la estructura mediante la cual se produce el aprendizaje organizacional, en tanto que los procesos representan el elemento aglutinador que dota de coherencia a la estructura (fig. 26).

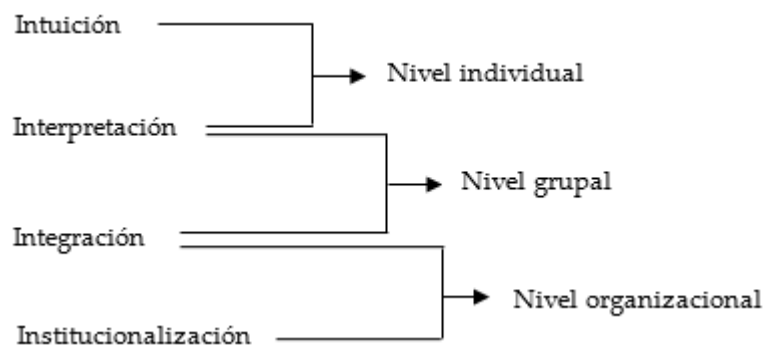


Figura 26: Subprocesos en el proceso de aprendizaje organizacional [traducido de Crossan, Lane y White (1999)]

- << La intuición es el reconocimiento preconscious de un patrón y/o posibilidades consustanciales a los flujos personales de experiencia.

⁴⁴ Bruner, J. 1986. *Actual minds possible words*. Cambridge: Harvard University Press. Citado por: Kuhlthau (1998)

- La interpretación es la explicación a uno mismo o a los demás de una idea o punto de vista mediante palabras o acciones. Este proceso es más rico si se interactúa con los demás.
- La integración es el proceso de desarrollar interpretaciones compartidas entre individuos y emprender acciones. El dialogo y la acción conjunta son cruciales en el desarrollo de la integración.
- La institucionalización es el proceso por el que se garantiza que se reproduzcan las acciones que se han convertido en rutinas. Mediante este proceso se incrusta en la organización el aprendizaje de individuos y grupos. La institucionalización incluye sistemas, estructuras, procedimientos y rutinas>>.

Como señalan los propios autores las organizaciones no intuyen, ni interpretan. Este es un atributo humano que las organizaciones no poseen. En el caso de la intuición, esta es exclusiva del individuo; en el caso de la interpretación esta capacidad se expande hasta el grupo.

8.1.1.- Distintas aproximaciones al proceso de aprender en las organizaciones

Cuando los expertos en aprendizaje organizacional se plantean la forma como se produce el aprendizaje enfatizan unos u otros procesos o acuñan diversos términos capaces de explicar la(s) dinámicas que culminan con un aprendizaje exitoso. A continuación revisaremos los más relevantes para la tarea que nos concierne.

- **Desaprender y corregir errores**

Adaptarse a un entorno inestable, complejo y turbulento que cambia rápidamente requiere descartar conocimientos que quedaron obsoletos. Es preciso que se desaprenda: <<el desaprendizaje es un proceso por el que los aprendices se deshacen de conocimiento. Desaprender deja el camino libre a nuevas respuestas y modelos mentales [...] las organizaciones aprenden y desaprenden a través de sus miembros>> (Hedberg 1981).

En un proceso de aprendizaje “perfecto”, el descarte de un conocimiento que se ha mostrado inútil -o que ha quedado obsoleto- resulta una etapa más, tan imprescindible como la de adquisición pues, como señalan Niri, Mehrizi y Atashgah (2009): <<la otra cara de la creación y desarrollo de nuevo conocimiento es la acumulación de viejo conocimiento y tecnologías que no solo permanecen en el laberinto de la organización sino que, también, pueden tener una influencia negativa en el proceso de crear y aprender un nuevo conocimiento>>. Los propios autores señalan la complejidad del proceso de desaprender. Esto es así porque las organizaciones (al igual que los individuos) son resistentes a los cambios y al abandono de la zona de confort que brindan los hábitos.

La ruptura de las inercias que supone la sustitución de las viejas rutinas exige un esfuerzo individual y colectivo que no siempre se está dispuesto a asumir. Y, además, este ha de ser un esfuerzo consciente y continuado: es el “olvido activo de conocimiento”, que Niri, Mehrizi y Atashgah (2009) definen como: << el proceso consciente por el cual una organización trata de lidiar con su conocimiento viejo y obsoleto para reducir su posible impacto negativo y asegurar el cumplimiento de los objetivos organizacionales>>. Mediante este proceso se evitaría que el arraigo del viejo conocimiento pudiera <<afectar negativamente el proceso de entender, absorber y asimilar el nuevo conocimiento [...] y la aplicación de las nuevas formas de actuar derivadas de ese nuevo conocimiento>>.

Argyris (1977) centra la atención en la corrección de errores. Considera que un error es <<cualquier rasgo de lo conocido o del saber que inhibe el aprendizaje>> y desde esta perspectiva define el aprendizaje como <<el proceso de detectar y corregir estos errores>>.

Posiblemente la aportación esencial de Argyris es la distinción entre lo que denomina “bucle único de aprendizaje” (“single loop learning” en inglés) y “bucle doble de aprendizaje” (“double loop learning”). Para mostrar de un forma gráfica la diferencia entre ambos recurre a la metáfora del termostato: <<el bucle único de aprendizaje puede ser comparado con un termostato que aprende cuando hace calor o frío y dispara o corta

la calefacción. El termostato es capaz de actuar porque recibe información y, en congruencia con ella, toma acciones correctivas [...] Si el termostato pudiera plantearse si la temperatura adecuada son los 21º establecidos, sería capaz no solo de detectar errores, sino también de cuestionarse las políticas y objetivos subyacentes, así como su propia programación [...] esto es lo que puede llamarse bucle doble de aprendizaje>>.

Como vemos, el planteamiento de Argyris expone el objetivo central de cualquier proceso de aprendizaje: hay que saber el qué (formación), hay que saber cómo (práctica), es necesario probar ese “saber qué” y “saber cómo” en las tareas cotidianas (experiencia) y, sobre todo, es necesario un espíritu crítico que posibilite, mediante el cuestionamiento de lo existente, la evolución hacia nuevos modelos, rutinas, procesos o que proceda a la eliminación de alguno de ellos.

Aprender sería, entonces, un proceso dinámico que implica una interacción continua entre la adquisición de nuevo conocimiento y el descarte del que se probó inútil.

- **La memoria transferible Wegner, Giuliano y Hertel**

El concepto fue introducido por los autores en su trabajo “Cognitive interdependence in close relationships” (1985).

Plantean que al igual que los psicólogos piensan en la memoria como un almacén individual de conocimiento, como un proceso por el que este conocimiento es construido y organizado, y la manera como se accede a él, se puede pensar en un concepto bastante similar que tendría que ver con cómo el conocimiento penetra en una díada, se organiza entre ella y se hace disponible para un posterior uso.

La memoria transferible es definida en relación a dos componentes:

- Un repositorio organizado de conocimiento que está enteramente contenido en los sistemas de memoria individual de los miembros de un grupo
- Un conjunto de procesos de transferencia relativos al conocimiento que se dan entre los miembros de un grupo

El concepto se fundamenta en la idea de que la dinámica de comunicación e interacciones que se genera en un grupo propicia <<un sistema de conocimiento participado que es mayor y más complejo que el sistema de memoria propio de cada individuo>> (Wegner 1986) y se refiere a la forma en que los grupos codifican, almacenan y recuperan información de una forma conjunta (Gorman 2002).

Es decir, la memoria transferible supone una combinación de mentes individuales, y la comunicación entre ellas. Construir una memoria transferible es adquirir una serie de procesos comunicacionales por los que dos mentes (o más) pueden trabajar como una.

Las interacciones y las dinámicas de intercambios (transacciones) que se producen en los grupos crean conocimiento porque los otros integrantes, aquellos que no son uno mismo, actúan como depósitos colectivos de memoria, como elementos aditivos de una memoria participada y como detonante de los procesos de recuerdo en los demás miembros que conforman ese grupo.

A su vez el grupo ejerce <<una fuerte presión directriz sobre lo que será codificado, almacenado y recuperado, premiando especialmente las transacciones integradoras>> (Wegner 1986). Estas “transacciones integradoras” hacen referencia al solapamiento que se produce cuando los diferentes almacenes de memoria individuales guardan los mismos ítems de información y, por tanto, las memorias individuales comparten categorías y ubicaciones para tales informaciones.

Cuando las piezas de información son diferentes y se encuentran almacenadas en diferentes almacenes de memoria individuales se habla de “memoria diferenciada” (Wegner 1986).

La percepción de los “otros” integrantes de un grupo como depósitos de mi propia memoria supone una visión claramente interactiva del aprendizaje y de la creación de su producto: el conocimiento.

▪ **La organización que aprende**

En el año 1990 Senge popularizó un término que, si bien está relacionado con el aprendizaje organizacional, presenta ciertas diferencias. Se trata de “la organización que aprende”. “Una organización que aprende [es] un grupo de personas que colaboran para potenciar colectivamente sus capacidades de conseguir unos resultados que de verdad les importan” (Fulmer y Keys 1999).

<<El aprendizaje organizacional es el proceso de aprendizaje individual y colectivo que tiene lugar en una organización, en tanto que la organización que aprende se centra en los métodos y herramientas para evaluar y mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje en una organización>> (Easterby Smith, Burgoyne y Araujo 1999)⁴⁵.

La diferencia entre ambos conceptos radica en su orientación. El aprendizaje organizacional es <<una corriente descriptiva con investigadores que se dedican a la cuestión: ¿cómo aprende una organización? La organización que aprende es una corriente prescriptiva orientada a profesionales interesados en la cuestión: ¿cómo puede aprender una organización?>> (Vera y Crossan 2003).

Pedler (1995)⁴⁶ sugería dos características fundamentales de una organización que aprende:

- 1.- Toda persona relacionada con la organización debe de operar de tal modo que se produzca un aprendizaje y desarrollo continuo.
- 2.- La organización, entendida como un todo, debe de operar de tal modo que incorpore e integre el aprendizaje y desarrollo de los individuos que lleve a un autodesarrollo de la organización.

⁴⁵ Easterby-Smith, M., Burgoyne, J. and Araujo, L. (1999). *Organizational learning and the learning organization*. Londres: Sage. Citado por Weldy (2009)

⁴⁶ Pedler, Mike 1995 “A guide to the learning organization” *Industrial and Commercial Training*, 27(4). Citado por Wallace (2007)

- **Las comunidades**

En la diferencia expuesta por Wenger, Trayner y de Laat (2011) entre red y comunidad descansa el núcleo de la idea de una comunidad. Si bien ambas son tipos de estructura social en la que se produce aprendizaje:

- La comunidad remite al desarrollo de una identidad compartida generada en torno a un tema predeterminado. Supone el deseo colectivo de responsabilizarse de un dominio de conocimiento, manteniendo un aprendizaje continuado sobre ese aspecto concreto.
- La red se refiere al conjunto de relaciones, interacciones y conexiones que se establecen entre sus miembros.

Así una comunidad es un grupo de individuos que se conforma con un objetivo específico: compartir lo que cada uno sabe sobre un tema concreto con el resto de miembros y, a la vez, atender a lo que saben los demás. El resultado es un espacio de aprendizaje para todos sus integrantes en el que se produce tanto un conocimiento individual como un aprendizaje colectivo.

- Las comunidades de aprendizaje

El individuo que aprende no lo hace de una forma aislada y son múltiples los autores que exponen la íntima relación existente entre el individuo, el aprendizaje y el contexto social en el que este se desarrolla (Gold y Watson 2001).

Según señalan Gherardi, Nicollini y Odella (1998), cuando se aplica una perspectiva social al aprendizaje, la atención se desplaza desde el proceso de información y la modificación de la estructura cognitiva hacia el proceso de participación e interacción que proporciona y mantiene un contexto adecuado para el aprendizaje. Estos autores manejan el concepto de "*situated curriculum*" para referirse al patrón de oportunidades de aprendizaje disponible para un recién llegado cuando se encuentra con una comunidad específica dentro de una organización dada. Una característica básica de este "*situated curriculum*" es su naturaleza tácita, se encuentra

incrustado en los hábitos y tradiciones generales de la comunidad y es mantenido y transmitido de forma tácita de una generación a otra.

Cada comunidad laboral/profesional conforma su propio patrón, estableciéndose un escalado de las tareas que está determinado por la propia área de aprendizaje. Desde esta perspectiva social el aspecto más relevante del aprendizaje en el lugar de trabajo sería, realmente, el aprendizaje necesario para convertirse en un practicante más que en aprender acerca de la propia práctica laboral (Brown y Duguid 1991).

Aprender se relaciona con el saber considerando que el aprendizaje es el acto de adquirir conocimiento. Pero también tienen en común la adquisición de una identidad: aprender no es sólo aprehender datos acerca del mundo, sino adquirir la habilidad necesaria para actuar en ese mundo de una manera socialmente reconocida. Brown y Duguid (2001) apostillan: no sería suficiente con considerarse un farmacéutico o un carpintero, otras personas y, particularmente, otros farmacéuticos o carpinteros deben reconocernos como tales. En otras palabras, Brown y Duguid se refieren al hecho de que para que un individuo sea reconocido en una labor profesional concreta, no basta con que lo proclame: ha de obtener la aquiescencia social -especialmente de otros miembros socialmente reconocidos del grupo profesional de referencia-. Esto es porque, como aclaran los propios autores, <<aprender supone adquirir identidades que reflejan cómo el aprendiz ve el mundo y cómo el mundo ve al aprendiz>>.

Es desde estos puntos de vista fuertemente sociales desde los que metafóricamente se puede hablar de una organización que aprende o de un aprendizaje organizacional. Así, podemos referirnos a los procesos y estructuras (tanto formales como informales) de los que dispone la organización para la adquisición, intercambio y utilización del conocimiento, y las destrezas disponibles en ellas. Los valores o las normas son comunicados y asimilados por los miembros de tal organización comenzando por un proceso de socialización y continuando mediante los sistemas formales e informales de comunicación grupal (DiBella, Nevis y Gould 1996).

- Las comunidades de práctica

El término fue acuñado a principios de los noventa por Lave y Wenger. Hace referencia a un tipo de grupo humano muy específico: el grupo en el que se comparte un saber-cómo y que necesita trabajar en equipo para ponerlo en práctica (Brown y Duguid, 1998). Una comunidad de práctica se conforma no solo por los miembros que la componen, sino también por una forma compartida de actuar e interpretar las cosas que suceden (Gherardi, Nicolini y Odella 1998).

Las comunidades de práctica aparecen como un escenario muy útil para examinar tanto el conocimiento organizacional como las identidades profesionales por dos razones: primeramente, son un ámbito privilegiado para la identificación de problemas, el aprendizaje y la producción de conocimiento; en segundo lugar son, también, repositorios significativos para el desarrollo, mantenimiento y reproducción del conocimiento (Brown y Duguid 2001).

A esto podíamos añadir que con la evaluación se completaría el proceso de adquisición de la identidad laboral, y este proceso se vería facilitado y reforzado por las comunidades de práctica. Sin embargo, los propios autores (Brown y Duguid 2001) avisan de la necesidad de ser cautos con esta idea de las comunidades de práctica, ya que, si bien el concepto comunidad puede evocar un entorno cálido y acogedor, en algunas ocasiones estas comunidades son más coercitivas que persuasivas y en algunos casos pueden llegar a ser extremadamente problemáticas. Conviene recordar que las comunidades de práctica no dejan de ser grupos humanos, sujetos, por tanto, a tensiones tanto de índole específicamente laboral como de carácter interpersonal y que, como recuerda Bell (1976, p. 153): "... cuando grupos muy diversos quieren cosas demasiado diferentes y no están preparados para pactar o negociar, entonces aumentan los conflictos".

Las comunidades de práctica se presentan como un espacio idóneo para que interactúen distintos perfiles de un mismo entorno laboral (Bordoloi e Islam 2012). Se conforman con un núcleo de individuos expertos y una periferia compuesta por "novatos", entre el núcleo y la periferia nos encontraríamos con individuos con

distintos grados de experiencia (Brown y Duguid 1991), para perfeccionar y potenciar los procesos de transferencia y el aprendizaje dentro de la comunidad es condición necesaria que se apoye a los novatos (Guechtouli, Rouchier y Orillard 2013).

La incorporación de los novatos presupone una actitud abierta en la comunidad que evitaría, de este modo, la endogamia, la consecuente reducción de la capacidad para asumir nuevas perspectivas y, por tanto, en la capacidad de aprendizaje y en la capacidad para producir nuevo conocimiento. Guechtouli, Rouchier y Orillard (2013) marcan una diferencia entre los roles desempeñados por expertos y novatos en la comunidad en función del modo de comunicación utilizado: cuando la comunicación se lleva a cabo directamente –persona(s) a persona(s)- los novatos actúan como intermediarios difundiendo el conocimiento obtenido de los expertos entre los demás novatos; si esta comunicación se realiza mediante foros, entonces el experto pone su conocimiento a disposición de todos y cada uno de los integrantes de la comunidad.

Los espacios sociales en los que se desarrollan las actividades cotidianas conforman superestructuras que actúan al mismo tiempo como posibilitadoras del aprendizaje y como mediatizadoras de tal aprendizaje. Por ello, las comunidades de práctica o cualquier otro espacio -virtual o real- en el que se interactúa proporcionan el marco para que se produzca un intercambio de información y un aprendizaje práctico pero, a la vez, este marco puede ser (y de hecho es) restrictivo en relación a la pertenencia al grupo, al tipo de conocimiento e información que se aceptará y, de una manera más o menos explícita, reflejará las tensiones que se producen en el devenir diario de una tarea profesional. Por más que la literatura de gestión obvие o pase de puntillas sobre los conflictos latentes en cualquier relación humana, (más aún si esta es laboral e intensificándose si la situación laboral es cambiante e inestable) estos existen e influyen de una manera determinante en la vida cotidiana de una organización.

- El laboratorio de aprendizaje: Leonard-Barton (1993)

Leonard describe el laboratorio de aprendizaje como “una organización dedicada a la creación, recopilación y control de conocimiento”.

Para conseguir que una organización funcione como un laboratorio de aprendizaje es necesario que la dirección de la empresa transmita y soporte valores que fomenten una actitud proactiva con respecto a aquellos aspectos organizacionales señalados como críticos que serían:

- “Reconocer [un] problema y resolverlo”, que supone además:
 - “Igualitarismo y respeto por el individuo. [Igualitarismo entendido como] la suposición de que todos los individuos tienen la posibilidad de contribuir a la empresa [...].
 - Recompensas compartidas”.
- “Acopio e integración de conocimientos [lo cual implica]:
 - Conocimientos compartidos.
 - Aprendizaje y educación. Una organización que valora los conocimientos debe proporcionar mecanismos para el aprendizaje continuo”.
- “Poner en cuestión la situación existente mediante una:
 - Experimentación continua.
 - [Asunción de un] Riesgo positivo [...] los directivos de una fábrica de aprendizaje deben tolerar, e incluso dar la bienvenida, a cierta cantidad de riesgo como condición indispensable para la adquisición de conocimientos.
 - [Adecuación de los] métodos de contratación y carrera laboral [...] debido a que los empleados han de ser innovadores, poniendo en

- cuestión constantemente la situación existente [es decir, afrontando con espíritu crítico su tarea cotidiana] son seleccionados tanto por sus posibilidades, su actitud hacia el aprendizaje y su entusiasmo, como por su currículum”.
- “Creación de una organización virtual de investigación: [posibilitando el] acceso a los últimos conocimientos; [integrando] los conocimientos externos [y estableciendo] alianzas y redes para compartir información y servicios”.
- Aprendizaje con el ciclo de conocimiento: Rowley (2001)

Una concepción integradora de los aspectos sociales y personales del aprendizaje es la propuesta por Rowley (fig. 27), el aprendizaje con el ciclo de conocimiento, fundamentada en la teoría de que el aprendizaje implica un conjunto impredecible de actividades basadas en el conocimiento, que suponen una mezcla de conocimiento tácito y conocimiento explícito:

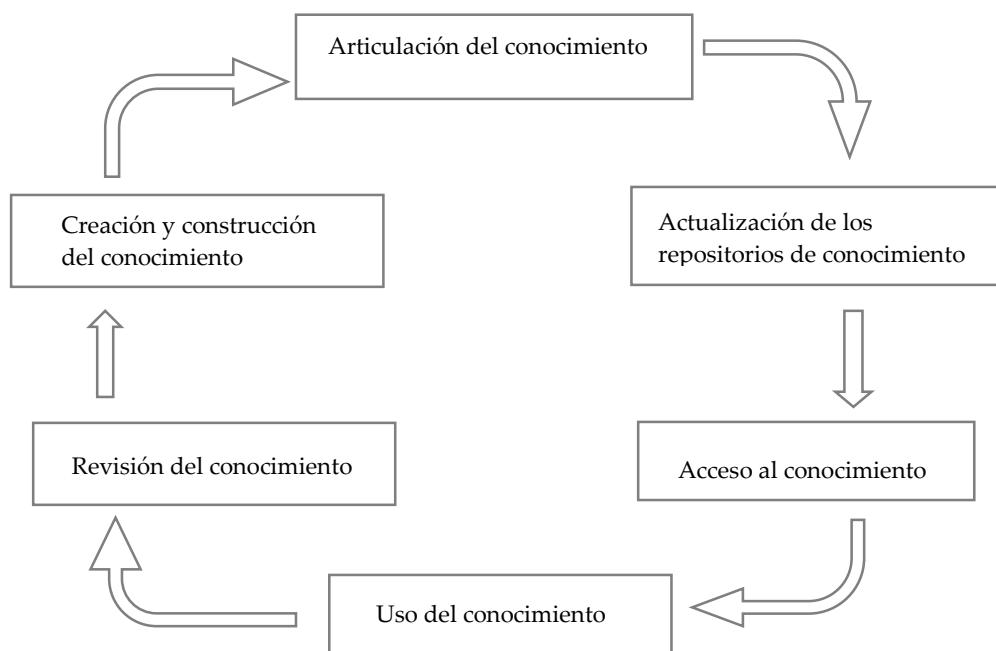


Figura 27: Aprendizaje con el ciclo del conocimiento [traducido de Rowley (2001)]

Procesos incluidos en el ciclo:

- Creación, adquisición y construcción del conocimiento. La adquisición se asocia con la contratación de conocimiento externo a la compañía, en tanto que la creación se relaciona con las actividades de investigación y desarrollo.
- Articulación del conocimiento. Proceso por el cual el conocimiento tácito se hace explícito y está en disposición de ser compartido.
- Actualización de los repositorios de conocimiento en los que se recolecta y organiza el conocimiento. Estos repositorios incluyen tanto sistemas como personas.
- Difusión, acceso y diseminación del conocimiento. Este proceso se inicia por el potencial receptor cuando éste busca conocimiento -bien en los sistemas, o bien estableciendo contactos interpersonales-.
- Uso del conocimiento. La utilización del conocimiento es el fundamento para el desarrollo de nuevo conocimiento por medio de la integración, creación, innovación y extensión del conocimiento existente y/o su uso para la toma de decisiones.
- Revisión del conocimiento. Tiene lugar como resultado del uso del conocimiento y de procesos de reflexión sobre la experiencia derivada de las acciones emprendidas y las decisiones tomadas.

8.2.- Aprendizaje Organizacional y Gestión del Conocimiento

No solo se entiende que el conocimiento es producto del aprendizaje sino que la relación entre aprendizaje y conocimiento es indisoluble. De hecho, Argote y Miron-Spektor (2011) incluyen en los procesos de aprendizaje tres subprocesos: creación, retención y transferencia del conocimiento.

El conocimiento provee de la base estructural y conceptual para que se puedan llevar adelante tareas específicas. En desarrollo de estas tareas ese conocimiento se refina, se modifica o se aumenta, se aprende; se gana experiencia que es convertida en información valiosa para los demás y en nuevo conocimiento para uno mismo.

Por tanto cuando uno de los dos términos prevalece sobre el otro, solo puede ser explicado por modas en las filosofías de gestión.

Swan, Newell y Robertson (2000a) presentaron una ponencia en el año 2000, en la 33ª Hawaii International Conference on System Sciences, en la que exponían los resultados de un estudio sobre la aparición de artículos dedicados a la GC y Organizaciones que Aprenden (en adelante OA) en el periodo que comprende desde enero de 1993 hasta agosto de 1998⁴⁷. La búsqueda se realizó sobre bases de datos de ciencias sociales y revistas de gestión (en particular, Proquest y BIDS ISI).

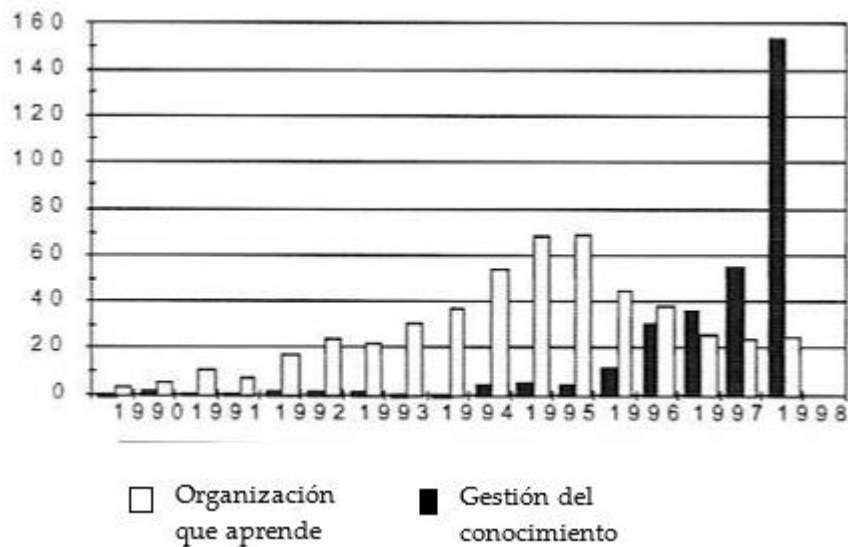


Gráfico 3: Relación entre el número de publicaciones sobre organizaciones que aprenden y sobre gestión del conocimiento (Swan, Newell y Robertson 2000a)

⁴⁷ Se puede convenir en que este periodo temporal coincide con una gran actividad en lo referente a ambas temáticas (aprendizaje organizacional y GC)

Como se refleja en el gráfico (graf. 3), hay más referencias a la GC en los seis primeros meses de 1998 que en los cinco primeros años del estudio sumados. Igualmente, se puede observar un descenso a partir de 1995 de las referencias a organizaciones que aprenden paralelo al referido incremento. Según los autores, el resultado podría ser debido a la sustitución de una “moda” por otra.

Sin embargo, en la siguiente tabla (tabla 13) se puede ver que el desarrollo de la GC se ha concentrado en la comunidad de las tecnologías de la información / informática, en tanto que “organizaciones que aprenden” pertenecía al área de dominio de los recursos humanos y la gestión y organización. Es llamativa la ausencia de los profesionales de la información (no informáticos) en asuntos tan relacionados con sus competencias como los referidos no solo a la GC sino también en materia de aprendizaje.

Temática de la Publicación	Gestión del Conocimiento %	Organizaciones que Aprenden %
Informática/tecnologías de la información	47.7%	0.5%
Gestión de recursos humanos	6.9%	33.4%
Teoría de la organización (revistas de carácter académico)	0	6.3%
Gestión en general (revistas de carácter académico)	3.7%	11.2%
Gestión estratégica y sus tecnologías (revistas de carácter académico)	5.9%	1.3%

Tabla 13: Temática de las publicaciones [traducido de Swan, Newell y Robertson (2000a)]

Los propios autores señalan la evidente tendencia tecnológica de la GC, en tanto que los asuntos relacionados con la gestión de personas (que, dado que el trabajador es el poseedor del conocimiento, podría parecer tema central) quedan muy lejos del ser prioritarios. Esta situación derivaría del hecho de que la mayor parte de la literatura tiene un carácter más práctico que teórico y aparecía en publicaciones informáticas profesionales.

Lamentablemente carecemos de datos más actualizados ya que este estudio no se ha repetido.

No obstante contamos con otros estudios posteriores que, aunque distintos, pueden aportar algún dato adicional de interés:

Según Gho, Elliot y Quon (2012) un número significativo de autores han señalado un incremento notable de la investigación en el área de la OA, sin embargo con anterioridad a 1993 no encuentran un número importante de trabajos empíricos que midan la construcción de las OAs, el crecimiento se constata desde 1998 (desde esta perspectiva podemos decir que tanto la GC como la OA son claramente coetáneas).

La tabla (tabla 14) que se inserta en el trabajo de Song, Cho e I-Pang (2014) en su trabajo para identificar los artículos e investigadores más influyentes en el tema (AO) llevado a cabo sobre SSCI (Social Sciences Citation Index), parece apoyar lo aportado por Gho, Elliot y Quon:

Año - Frec.	Año - Frec.	Año - Frec.	Año - Frec.	Año - Frec.
1970 0	1980 0	1990 1	2000 16	2010 20
1971 0	1981 0	1991 0	2001 27	2011 20
1972 0	1982 0	1992 1	2002 14	
1973 0	1983 0	1993 6	2003 11	
1974 0	1984 0	1994 9	2004 9	
1975 0	1985 0	1995 13	2005 14	
1976 0	1986 0	1996 12	2006 12	
1977 0	1987 0	1997 17	2007 18	
1978 0	1988 0	1998 21	2008 18	
1979 1	1989 0	1999 18	2009 20	
Total 1	Total 0	Total 98	Total 159	Total 40

Tabla 14: Frecuencia de aparición de artículos sobre AO en publicaciones recogidas en SSCI [traducido de Song, Cho e I-Pang (2014)]

Como se puede ver el incremento es continuo.

Se percibe una cierta distancia entre la GC y el AO. Parecen ser campos que se desarrollan paralelamente, pero que se entrecruzan poco; no se encuentran teóricos comunes y se considera que el AO se centra en la adquisición de conocimiento y en la conversión de información en conocimiento (es decir, sobre los puros procesos de aprendizaje y su potenciación en el contexto de las organizaciones) en tanto que la GC se ocuparía los temas de acceso y aplicación (es decir una perspectiva más práctica y técnica). La distancia entre ambos campos se puede visualizar en la tabla siguiente (tabla 15):

TÍTULO	FREC.
1- Garvin, D.A. (1993). Building a learning organization	91
Nevis, E.C.; Dibella, A.J. y Gould, J.M. (1995).	
2- Understanding organizations as learning systems	22
Tsang, E.W.K. (1997). Organizational learning and the learning organization: A dichotomy between descriptive and prescriptive research	17
3- Kim, D.H. (1993). The link between individual and organizational learning	14
4- Coopey, J. (1995). The learning organization, power, politics and ideology	12
5- Easterby Smith M. (1997). Disciplines of organizational learning: Contributions and critiques	8
6- Crossan, M. y Guatto, T. (1996). Organizational learning research profile	5
7- French, R. y Bazalgette, J. (1996). From 'learning organization' to 'teaching-learning organization'?	4
8- Hult, G.T. y Ferrell, O.C. (1997). A global learning organization structure and market information processing	4
8- Simonin, B.L. (1997). The importance of collaborative know-how: An empirical test of the learning organization	4
8- Slater, S.F. y Narver, J.C. (2000). Intelligence generation and superior customer value	4

Tabla 15: Artículos más citados en AO aparecidos en publicaciones recogidas en SSCI [traducido de Song, Cho e I-Pang (2014)]

La tabla completa de Song, Cho e I-Pang recoge un total de treinta y cuatro títulos, en ninguno de ellos se menciona, directa o indirectamente, la GC y en el listado de publicaciones que incluyen artículos sobre AO hay que bajar hasta la posición dieciséis para encontrar una dedicada a la GC (en concreto Journal of Knowledge Management).

La tabla 16 recoge los resultados del trabajo de Onyancha y Ocholla (2009):

TÉRMINO	FREC.
Information resources management	555
Information Science	417
Information services	385
Information retrieval	200
Library Science	170
Management information systems	131
Libraries	124

Tabla 16: Términos empleados para la indización de trabajos aparecidos en LISTA [traducido de Onyancha y Ocholla (2009)]

Aunque el trabajo de Onyancha y Ocholla presente la limitación de mantenerse dentro de los límites de las publicaciones del LISTA y de cubrir solo hasta el año 2007, es un trabajo interesante, pues es el primero que presenta un listado de este tipo (términos utilizados en la literatura para describir los trabajos). En concreto ofrece cien términos, pues bien, para encontrar referencias al aprendizaje hay que descender hasta la posición dieciséis (en la que aparece “organizational learning”) y cuarenta y tres (“learning”).

Como conclusión podemos decir que, a pesar de los muchos puntos en común y de la importante interrelación ambas áreas no solo están distantes, sino que tampoco se encuentran fuertes relaciones cruzadas. Viven desarrollos paralelos e independientes.

8.3.- Aprendizaje, información y conocimiento

Se apunta con frecuencia que <<la creación de conocimiento supone un proceso continuo que permite superar los límites y restricciones individuales impuestas por la información y el aprendizaje previo>> (Saénz, Aramburu y Rivera 2009). Esta afirmación es indiscutible, lo que parece más cuestionable es la presentación del aprendizaje e información previa como un elemento restrictivo. Ciertamente es:

- Que lo que uno sabe o cree determina lo que uno puede aceptar o rechazar.
- Que lo que uno sabe y cree forma parte indisoluble de lo que uno es capaz de crear, nunca un individuo crea de la nada.
- Que la información previa puede determinar orientaciones y sesgos en la forma de afrontar problemas nuevos.
- Que el individuo en solitario no puede decir qué y cómo aprende (Gold y Watson 2001).

Pero cierto es, también, que:

- La información previa permite conocer los elementos comunes mínimos para poder abordar ciertas temáticas.
- Y que, como apuntaba Gregory (2000) una organización que aprende solo puede ser eficaz en la medida en que la información que la alimenta sea precisa, relevante, oportuna y esté a disposición de las personas que requieren tal información en el momento apropiado en un formato que facilite el uso efectivo de tal información.

Por tanto, consideramos que no se debe dar un papel preponderante a ninguno de los elementos que conforman un proceso de aprendizaje. Un proceso de aprendizaje es esencialmente: adquirir la información adecuada, la “digestión” de esa información, el contacto con colegas, la creación de nuevo conocimiento, su testeo, aplicación práctica y posterior evaluación para la obtención de conclusiones.

Asumiendo plenamente la importancia determinante del contexto en el que se aprende, no podemos dejar de señalar que es esencialmente un factor más. Aunque, de una forma concreta, podemos entender que el aprendizaje organizacional es aquel que se desarrolla específicamente en este entorno, es la persona la que aprende en un contexto determinado, con unas informaciones determinadas (y no otras) y con sus características intelectivas, cognitivas, actitudinales y aptitudinales personales.

Adquirir nuevo conocimiento es algo que sólo puede llevarse a cabo mediante un proceso de aprendizaje.

Cuando abordamos esta adquisición afrontamos, primeramente, una búsqueda consciente de información encaminada a solventar la laguna concreta de conocimiento; del engarce de esta información con otras que se poseen previamente, de la experimentación (en su caso) y de la interacción con el entorno deriva un conocimiento nuevo para su poseedor y útil para este poseedor y sus objetivos concretos.

CAPITULO 9

Componentes que integran la Gestión del Conocimiento (y V): El Sistema Humano de la Empresa

El objetivo de este capítulo es revisar el último componente de la gestión del conocimiento: el sistema humano de la empresa.

El sistema humano está compuesto por:

- El trabajador (bien como entidad individual, bien integrado en un grupo de trabajo) considerando las decisiones que toma con respecto a su tarea laboral, la información que aporta a la organización y la información que necesita para el desarrollo adecuado de tales tareas.
- Las relaciones que el (los) trabajador(es) teje(n) en el discurrir de esa dinámica laboral.

Como acertadamente afirmaba Nomen (1996): “la empresa no tiene un derecho de propiedad o de suspensión de concurrencia sobre el personal, ni puede ignorarlo, cederlo o licenciarlo, como sucede con otros activos. El personal tiene voluntad propia, no es patrimonializable”. Por tanto, cuando un trabajador abandona su organización, el conocimiento (o una parte importante de él) se pierde para esa organización.

Pero, además, esta puesta en valor del conocimiento ha supuesto una interesante contradicción. Si el conocimiento es el factor clave para una competitividad y un desarrollo duradero y este es posesión del trabajador, podríamos inferir que el trabajador pasaría a ocupar un papel importante y reconocido en las compañías para las que trabaja. La visión de la empresa basada en el conocimiento <<alentaba a los investigadores a explorar los aspectos estructurales, sociales y relacionales de la organización en los que tenía lugar la creación, explotación y transferencia del conocimiento [...]. La visión de la empresa basada en el conocimiento enfatiza la creatividad, visión y ambición como rasgos humanos esenciales [...] [apuntando] a la interacción humana -y a cómo esta se lleva a cabo- como elemento central de la creación y transferencia del conocimiento>> (Carlisle 2002).

Sin embargo, la experiencia ha demostrado que esto no ha sido así.

Desde la práctica intensiva del outsourcing, la reingeniería o el downsizing, a partir de finales de la década de los ochenta del siglo XX, hasta el momento presente las posiciones favorables a una GC no siempre han tenido correspondencia con la realidad de la práctica empresarial. Dumay (2009) señala que el enfoque organizacional ha cambiado de la retención y desarrollo de la gente a la reducción de puestos de trabajo en muchos sectores industriales.

Además, muchas organizaciones que habían apostado públicamente por la importancia de los beneficios derivados de los activos de conocimiento han contradicho con sus decisiones la realidad de tal compromiso.

Esta es una realidad plenamente vigente, aún y cuando la experiencia en los Estados Unidos demostró que los despidos de los ochenta y primeros noventa tuvieron como efecto claro la pérdida de una parte de la memoria organizacional y de un conocimiento que, en algunos casos, llevó a la recontratación de aquellos que habían sido previamente despedidos.

Y no solo eso, si bien la GC puede ser vista como una filosofía organizacional novedosa, las terminologías, las ideas sobre cómo gestionarlo se desarrollan dentro del marco tradicional de la gestión clásica.

La conceptualización del conocimiento como un “activo” y su consideración como parte del “capital” supone que este conocimiento puede ser gestionado del mismo modo que lo fueron otros activos tangibles y asignárseles un valor contable; de este modo (como ya se ha expuesto previamente) la preocupación por la medición no solo determina una percepción muy concreta (fuertemente financiera) sobre lo que es el conocimiento como parte de los activos intelectuales, sino que también ha influido en su desarrollo posterior.

La GC requiere una inversión en capital humano sostenida en el tiempo; sin embargo, según señala Mouritsen (2006)⁴⁸, las empresas están dispuestas a invertir en capital humano cuando los estados financieros están en negro, pero esta tendencia se invierte en cuanto estos números pasan a ser rojos.

9.1.- Componentes del Sistema Humano

Cuando nos referimos al sistema humano de una empresa nos referimos básicamente a tres elementos constitutivos: el capital humano, el capital social y el grupo de trabajo.

⁴⁸ Mouritsen 2006. “Problematizing intellectual capital research: Ostensive versus performative IC”. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 19(6): pp. 820-841. Citado por Dumay (2009)

▪ **El capital humano**

El capital humano puede ser definido como las habilidades, conocimientos y competencias que permiten a los individuos mejorar sus posición socio-económica y su bienestar personal.

El cuerpo de conocimiento poseído por un profesional opera en cuatro niveles:

- <<Conocimiento cognitivo (o saber qué): es el dominio básico de una disciplina que se obtiene por medio de una instrucción amplia y de las correspondientes certificaciones. Este conocimiento es esencial pero, generalmente, dista mucho de ser suficiente.
- Habilidades avanzadas (saber cómo): la capacidad para aplicar las reglas de una disciplina a los problemas del mundo real [es decir transponer lo aprendido, aplicarlo a una acción concreta].
- Entendimiento de los sistemas (saber por qué): conocimiento profundo del entramado de relaciones causa-efecto que subyacen en una disciplina.
- Automotivación para la creatividad (preocuparse del porqué): consiste en la voluntad, motivación y capacidad de adaptación para el éxito [...] Sin estas características se fracasará en la adaptación a los rápidos cambios externos y, particularmente, en la adaptación a las innovaciones que llevan a una obsolescencia de las habilidades preexistentes>> (Quinn, Anderson y Finkelstein 2002)

Hay una creciente coincidencia en la percepción del capital humano como algo que se adquiere y construye en un contexto social: familia, comunidad local, escuela, o lugar de trabajo. En una sociedad del conocimiento las inversiones en capital humano son cruciales para incrementar la productividad, la capacidad competitiva y la innovación (Frissen 2009). Dado que el capital humano no es propiedad de la empresa, el reto para las organizaciones se plantea en términos de conversión: “siempre que el capital humano consigne por escrito cualquier parcela de conocimiento, know - how o aprendizaje [...] la empresa

puede trasladar el activo, no al individuo, allí donde se necesite. Nótese que la empresa no posee el capital humano [...] pero sí que es propietaria de sus activos intelectuales que fueron creados por el capital humano que trabaja para ella [...] Teniendo esto en cuenta redonda en el propio interés de la compañía alentar a sus empleados para que codifiquen su conocimiento, creando así más activos intelectuales, más oportunidades de convertirlos en beneficios” (Sullivan 2001, pp. 27-28).

En este sentido Silver (2001) ilustró con un ejemplo muy gráfico la necesidad de incentivar para conseguir una colaboración: “un científico de Pillsbury que estaba tratando de lograr consistencia en los “gofres”. Sabía que había conocimiento disponible dentro de la empresa que le podía ayudar a resolver su problema. Como es lógico, pensó en crear un espacio virtual al cual pudieran acudir las personas que tuviesen conocimientos sobre ese tema para compartir su información. El grupo de tecnología de la información diseñó y lanzó un espacio comunitario, el científico introdujo unas preguntas iniciales para fijar las bases del flujo de conocimiento y se invitó a participar a los miembros de la organización. Seis meses más tarde, no había circulado la más mínima información. Se retiró la aplicación informática y se la calificó de fracaso. Sin embargo, no había fracasado porque no existiera conocimiento [...] sino porque los empleados no tenían incentivos que les movieran a realizar aportaciones”.

- **El capital social**

El concepto “capital social” hace referencia las relaciones, normas, confianza y mutuo entendimiento que mantienen unidos a los miembros de las redes y comunidades humanas, y permite a sus miembros actuar en la consecución de objetivos compartidos conjuntamente de una forma más efectiva (Widén-Wulff y Ginman 2004): <<a diferencia del capital financiero, necesita mantenimiento y, a diferencia del capital físico, no tiene una ratio de depreciación previsible>> (Smedlund 2008).

Entiéndase bien que el “capital social” hace referencia a las relaciones interpersonales, no a las personas en sí y, por tanto, el capital social sería la suma de los recursos, reales o potenciales, incrustados en la red de relaciones –poseídas tanto por un individuo como

por una unidad social-, disponible mediante ella o derivada de ella. También incluye los recursos que pueden ser movilizados a través de tal red (Nahapiet y Ghoshal 1998).

Desde esta perspectiva del capital social es desde la que puede ser mejor comprendida la importancia organizacional que se ha otorgado a los grupos de trabajo y, más concretamente, a las comunidades de práctica. Las comunidades de práctica son parte muy evidente y gestionable de este capital.

La “disposición para mancomunar”⁴⁹, definida por Leana y Van Buren (1999) como el <<deseo y habilidad de los miembros de una organización para subordinar los objetivos individuales -y las acciones que llevan aparejados- a los objetivos y acciones colectivas>>, es condición imprescindible para que los grupos de trabajo puedan funcionar adecuadamente.

Solo cuando el individuo es capaz de comprender que la consecución de un objetivo común requiere la acomodación de los objetivos propios, se genera un sentido de cooperación que permite que tal grupo funcione como un todo, y, por tanto, sea más que la suma de sus partes.

La confianza, la reciprocidad, el grado de implicación del individuo y la comunicación son condiciones necesarias para la formación y utilización del capital social (Hazleton y Kennan 2000), ya que sobre ellas descansa la disposición para mancomunar.

Guidice, Heames y Wang (2009) señalan que, supuesto que los individuos y sus relaciones son los vehículos esenciales en lo que respecta al aprendizaje organizacional, la situación ideal en una organización sería aquella que mantuviera un adecuado balance entre la permanencia y la renovación de sus trabajadores.

⁴⁹ Hemos traducido el término original “associability” por “disposición para mancomunar” asumiendo el significado de “unir fuerzas para un bien común”

Una tasa elevada de rotación del personal puede plantear problemas en el adecuado flujo de información capaz de generar innovaciones, porque sin los vínculos que proporcionan la familiaridad y la confianza, los trabajadores se muestran menos dispuestos a ceder al acervo común de ideas, conocimiento o sugerencias de una manera recurrente. Los trabajadores recién llegados y los que permanecen en la plantilla, necesariamente, han de emplear una cantidad de tiempo en familiarizarse con la estructura resultante de los cambios de personal, y en construir las redes sociales que posibiliten crear, intercambiar y combinar conocimiento.

Por otra parte, si la tasa de reposición es muy baja las organizaciones corren el riesgo de que el conocimiento que poseen se estanque y, por hábito, se pierda la percepción de los problemas y errores (Guidice, Heames y Wang 2009).

- **El grupo de trabajo**

Una organización puede ser vista como una serie de individuos estructurados en grupos especializados en el desempeño de prácticas laborales concretas, y las relaciones existentes entre esos grupos. <<El éxito de la gestión de una organización depende de su habilidad para coordinar las diferentes prácticas y conocimientos entre esas divisiones comunales>> (Østerlund y Carlile 2003).

Precisamente, la característica fuertemente social y grupal de una organización determina dinámicas que son frecuentemente olvidadas.

Los grupos de trabajo o las comunidades de práctica –como cualquier grupo humano– están sujetas a relaciones complejas. En estos grupos, las aportaciones de conocimiento no se realizan de forma simétrica, las relaciones personales intragrupalas no están exentas de tensiones, y los objetivos no siempre son coincidentes.

Aunque la literatura sobre grupos reconoce que estos están influenciados por elementos sociales y emocionales, tan solo recientemente, este tipo de factores han comenzado a ser tenidos en cuenta por los investigadores.

En un grupo los individuos no solo adquieren conocimientos útiles para el cumplimiento de una determinada tarea, sino que aprenden sobre: las propias relaciones intragrupalas, los roles representados por sus distintos miembros, los comportamientos y actitudes que son aceptados y rechazados, la posición personal del individuo en el grupo, y su rol y relaciones con el resto de los miembros. De esta manera <<actividades, tareas, funciones e interpretaciones son parte de un sistema más amplio de relaciones en el que una persona se convierte en miembro de un grupo con participantes interdependientes>> (Østerlund y Carlile 2003).

También, las emociones afectan de una forma significativa la dinámica del grupo, dado que esas emociones individuales pueden influir en el compromiso, cohesión y confianza del grupo cuyo “clima relacional” – determinante en el rendimiento del grupo- es resultado de las diferentes emociones que cada persona posee en sí misma y las que genera en su interacción con otros miembros.

Mitchell y Nicholas (2006) presentan el grupo de trabajo como una herramienta para la creación de nuevo conocimiento. Para llegar a crear nuevo conocimiento, un grupo desarrolla cuatro procesos (tabla 17):

- 1.- Acumulación: supone la concurrencia de aportaciones de conocimiento individuales que están, al menos en teoría, disponibles para el grupo.
- 2.- Interacción: describe el uso de lenguaje y otros códigos simbólicos para compartir el conocimiento.
- 3.- Análisis: debate de los puntos de vista y suposiciones de los miembros de un grupo y de las ventajas de las posibles soluciones.
- 4.- Integración y creación: elaboración de una posición -o solución- consensuada que integre lo mejor del conocimiento disponible, e incorpore el conocimiento creado como resultado de las fases previas.

PROCESO		SE RELACIONA CON
Acumulación	➤	Adquisición
Interacción	➤	Comunicación
Análisis	➤	Evaluación
Integración y creación	➤	Acuerdo para la acción

Tabla 17: Procesos grupales para la creación de nuevo conocimiento

El conocimiento colectivo que emana de un grupo de trabajo es más difícilmente imitable, es relativamente fácil “adquirir” el conocimiento que aporta un trabajador (mediante su contratación) pero es imposible reconstruir la dinámica de un grupo, el conocimiento de un grupo es, como ya hemos dicho más que la suma del conocimiento de sus integrantes. Como apuntaban Zárrega y Bonache (2005) el éxito de un grupo se fundamenta en la confianza y en las relaciones que se fraguan entre sus componentes, estas relaciones tardan tiempo en construirse y no se pueden replicar en otra organización distinta de aquella en la que se generan.

9.2.- El Sistema Humano: elemento esencial de la Gestión del Conocimiento

Si el sistema humano es concebido como un elemento básico de la GC es debido a que:

- Como se ha demostrado en la práctica -y en múltiples estudios- generalmente, cuando se inicia un plan de GC la primera acción que se lleva adelante es <<la implementación de las herramientas tecnológicas que permitan capturar y compartir el saber-cómo, solo tras este paso, las compañías son conscientes de cuán vital es el factor humano[...] Si la tecnología solventa el problema, no es un problema de conocimiento>> (Ruggles 1999).

- Los procesos de aprendizaje son procesos complejos, que no pueden ser entendidos sin el individuo y su interacción con el entorno. Como afirmaba Senge (1998, p. 179): “las organizaciones sólo aprenden a través de individuos que aprenden. El aprendizaje individual no garantiza el aprendizaje organizacional, pero no hay aprendizaje organizacional sin aprendizaje individual”.
- La información y/o el conocimiento sólo tienen valor cuando se utilizan.
- Para que una información /conocimiento sea utilizado es necesario un ser humano. Si bien en el proceso de transferencia se puede contar con tecnologías facilitadoras, la información ha de ser recibida por un ser humano que la transforme en conocimiento válido para la acción. Esta habilidad para usar información es una capacidad humana (McDermott 1999). Por otra parte, se puede poseer el saber-cómo pero, además, es necesario saber por qué, cuándo y dónde aplicarlo.
- Para que los procesos de aprendizaje se perfeccionen, los conocimientos poseídos por un individuo han de contrastarse y evaluarse. Ambas acciones se llevan a cabo en un medio social. Aunque las nuevas TIC's pueden mejorar la habilidad de las compañías para codificar y gestionar el conocimiento, este conocimiento existe en la cabeza de las personas.

La importancia crítica del elemento humano manifiesta su valor en el relato de la experiencia puesta en marcha de un programa de GC en la Biblioteca Rector Gabriel Ferraté de la Universidad Politécnica de Cataluña: “respecto al coste del proyecto de GC, en nuestro caso ha sido un coste de recursos humanos, no hemos realizado ninguna inversión en software porque creemos que en una primera fase lo más importante es asentar la cultura de aprendizaje, del compartir y generar conocimiento y a menudo los programas informáticos dificultan más que ayudan” (Valls Pasola y Hernández Bastida 2003).

- La codificación del conocimiento tácito y, generalizando, la GC es inseparable de la gestión de las personas, ya que, como se ha visto a lo largo del desarrollo de este trabajo, consideramos que el individuo es la única entidad capaz de desarrollar, crear y poseer

- conocimiento, aplicarlo, y también la única entidad capaz de transformar este conocimiento en información reutilizable por otros individuos.

9.3.- La toma de decisiones en el puesto de trabajo

La desvinculación del conocimiento de su conocedor⁵⁰ dota al producto material del proceso de aprendizaje -la información codificada- de un carácter tangible, y es percibido como un stock que tiene vida propia. Este hecho refuerza la idea de crear y gestionar bases de datos cada vez más complejas y estructuras de información cada vez más sofisticadas. Si el aspecto tecnológico supone alejar del centro de atención a los individuos -sin los cuales el conocimiento no puede ser generado, transmitido ni usado (Fahey y Prusak 1998; Nonaka y Toyama 2002)- podemos encontrarnos con la paradoja de grandes repositorios vacíos de contenido o sin usuarios que los utilicen. <<El conocimiento es información interiorizada. Si no hay persona, no puede haber conocimiento>> (San Segundo 2002).

Además, esta situación implica un problema básico: la disponibilidad de información no garantiza que esta sea utilizada.

Este aspecto no es un tema menor en absoluto, puesto que se entiende que la información y el conocimiento se utilizan no solo para “innovar”, sino que son consumidos cotidianamente para tomar decisiones relacionadas con los problemas que se presentan en el normal transcurso de una tarea laboral.

En sus trabajos Simon y March señalan el cariz racional de la toma de decisiones. La mayor parte de las tomas de decisiones –sean individuales u organizacionales- conciernen al

⁵⁰ Sería interesante analizar si esta desvinculación está relacionada con la posesión de un activo valioso. Hasta el momento actual los activos pertenecían de una manera indiscutible a la organización

descubrimiento y selección de alternativas satisfactorias. En el proceso se plantean cuatro cuestiones:

- ¿Cuáles son las alternativas?
- ¿Cuáles son las consecuencias de cada alternativa?
- ¿Cuán deseables son estas consecuencias?
- ¿Qué criterios se van a emplear para elegir entre alternativas?

Resulta evidente que durante estos procesos se busca, utiliza y evalúa información, pero la elección de la información pertinente, la selección de alternativas y la decisión final es un producto no únicamente de la información adquirida, sino también de la formación, experiencia y objetivos de aquel o aquellos que la toman.

Damasio (2001, pp. 196-197) reconoce que “los términos razonamiento y decisión suelen implicar que quien decide tiene conocimientos: a) sobre la situación que requiere una decisión, b) sobre las diferentes opciones de acción (respuestas), y, c) sobre las consecuencias de cada una de estas opciones (resultado) [...] Los términos razonamiento y decisión también implican, por lo general, que el decisor posee alguna estrategia lógica para producir inferencias válidas sobre cuya base se selecciona una opción de respuesta adecuada, y que los procesos de soporte requeridos para el razonamiento están en su lugar. Entre estos últimos se suele mencionar la atención y la memoria funcional [...] pero no se oye nunca ni un murmullo sobre la emoción o el sentimiento”.

No es solo la falta de consideración de las emociones y sentimientos lo que distorsiona la visión clásica de la toma de decisiones.

El mismo Damasio (2001, pp. 198-199) puntualiza “[cuando] las situaciones estímulo son más complejas; las opciones de respuesta son más numerosas; sus consecuencias respectivas poseen más ramificaciones y dichas consecuencias suelen ser diferentes, de inmediato y en el futuro, lo que plantea conflictos entre posibles ventajas y desventajas en función de marcos temporales diversos [...] Para efectuar una selección de la respuesta final debemos aplicar el

razonamiento, y ello implica tener en la mente muchísimos hechos, hacer cuadrar los resultados de acciones hipotéticas y compararlos con fines intermedios y últimos, todo lo cual requiere un método, algún tipo de instrucciones del juego entre las varias que ensayamos en incontables ocasiones en el pasado". Es decir, las posibilidades son tantas, y los pros y contras de cada una de ellas tan numerosos y mutables a lo largo del tiempo, que la evaluación de cada alternativa y sus implicaciones haría inviable la toma de una decisión.

Para salvar esta dificultad, Damasio (2001, pp. 205) expone la teoría del "marcador somático". "Los marcadores somáticos son un caso especial de sentimientos generado a partir de emociones secundarias. Estas emociones y sentimientos han sido conectados, mediante aprendizaje, a resultados futuros predecibles de determinados supuestos. Cuando un marcador somático negativo se yuxtapone a un determinado resultado futuro, la combinación funciona como un timbre de alarma. En cambio, cuando lo que se superpone es un marcador somático positivo, se convierte en una guía de incentivo". Estas señales automáticas nos permiten "elegir a partir de un número menor de alternativas". Los marcadores que actúan fuera de la consciencia son "el origen de lo que llamamos intuición, el mecanismo misterioso por el que llegamos a la solución de un problema *sin* razonar con respecto a él".

Consecuentemente, la toma de decisiones depende de: la información disponible, el conocimiento y los objetivos del individuo o de los individuos que las toman. En estas tareas juegan un papel importante las emociones e intuiciones de los sujetos, ya que no existe una toma de decisiones absolutamente racional.

9.4.- El trabajador como productor de conocimiento y fuente de información para la empresa

<<El conocimiento existe en la mente de una persona y/o en [su manifestación material, a través de] su puesta en práctica en una acción concreta, dentro de una situación concreta [...]. Esto quiere decir que el conocimiento existe sólo, y puede ser creado, sólo, por la mente humana. Gracias a los individuos, los grupos y las organizaciones pueden tener la capacidad

de actuar efectivamente y pueden poseer conocimiento. Los grupos y las organizaciones pueden poseer un conocimiento colectivo, real y potencial y, consiguientemente, llevar a cabo acciones que un individuo no podría llevar>> (Bennet y Bennet 2003).

Para Fei, Chen y Chen (2009) está claro que la estructura de los flujos de conocimiento se corresponde con la de la movilidad del personal, puesto que el movimiento del personal es reconocido como un mecanismo para la distribución de habilidades y de conocimiento tácito. Como el trabajador es un contenedor de conocimiento y un proveedor de información, cuando cambia de puesto -o de organización- lleva el conocimiento con él y lo aporta en el nuevo trabajo.

Como recuerda Drucker (1992), en las antiguas sociedades las cosas cambiaban poco y lentamente. Después de unos años los aprendices habían conseguido todo el conocimiento que necesitarían a lo largo de su vida. En la sociedad actual, es preciso asumir que cualquiera -y cualquiera que sea el conocimiento que atesore- necesitará de nuevos conocimientos cada cuatro o cinco años para no quedar obsoleto, porque como explica Bell (1976, p. 427): “la clase social de la nueva sociedad emergente es primordialmente una clase profesional basada en el conocimiento y no en la propiedad”. Los trabajadores ya no son los abastecedores de unos servicios laborales asentados en el aspecto físico y en tareas rutinarias y meticulosas (que pueden ser suplidas por artefactos mecánicos), sino que aportan un trabajo intelectual y, por ello, han de ser tratados como parte de los inputs informacionales (Yamaguchi 1990).

No obstante, esta percepción plantea ciertas cuestiones. El propio Drucker (1994) (quien acuñó el término “trabajador del conocimiento”) plantea que el conocimiento más “teórico”- el que tiene que ver con las llamadas “artes liberales”- tendrá cada vez menos peso, supuesto que tiene poco que ver con la vida profesional (se relaciona con la persona y con su desarrollo como individuo en vez de centrarse en las aplicaciones prácticas-evidentemente de tipo laboral-). En nuestra opinión, un excesivo énfasis en los aspectos más prácticos de la formación supondría eliminar la parte formativa que ayuda a la construcción del individuo y que le dota de elementos críticos y de herramientas de desarrollo personal cuya falta, a la larga, podría conllevar una alienación del trabajador. Por otra parte, el desarrollo del

individuo como tal sienta las bases para un desarrollo integral de sus capacidades cognitivas, que se encuentran en la base de la capacidad para aprender y aplicar lo aprendido.

El conocimiento es un atributo humano y las personas son tanto una fuente de conocimiento e información como un elemento esencial de los procesos de conocimiento. Este no es un concepto nuevo. Choo (1995) en el año 1995 recalca que las personas, no las fuentes impresas o las bases de datos electrónicas, serán siempre las fuentes de información más valiosas de cualquier organización; las personas leen mucho, comunican con mucha frecuencia con los clientes, competidores, proveedores, trabajan en distintos proyectos y acumulan conocimiento especializado y experiencia. Esta afirmación es, además, un claro ejemplo de la distinción entre conocimiento e información: la persona es fuente de información, aquello que acumula es conocimiento.

La transformación de la información en conocimiento ni es automática ni puede ser automatizada. Requiere individuos que asuman un papel central y apliquen su intuición, creatividad, destreza y experiencia: <<Es la gente la que convierte información en conocimiento y conocimiento en información continuamente>> (MacMorrow 2001); la transformación del dato en información, y después en conocimiento, requiere un esfuerzo cognitivo humano que resulta de la percepción de la estructura y de la atribución de significado y sentido (Choo 2001a).

Este debiera ser el punto central de la GC; el individuo es quien posee la capacidad para aprender y para codificar el producto de tal aprendizaje (el conocimiento) y este proceso y su producto son tan personales que implican diferencias en la capacidad de aprender; también en la forma como se aprende, lo que se aprende y la capacidad para una posterior codificación y aplicación de lo aprendido. Y ello porque diferentes individuos y diferentes grupos experimentan los eventos de forma diferente y, por tanto, aprenden lecciones diferentes de la misma experiencia (March, Sproull y Tamuz 1996; Duffy 2000). Los distintos papeles que desempeña el trabajador en lo que concierne a la información y el conocimiento se puede visualizar de una forma concisa en la figura 28.

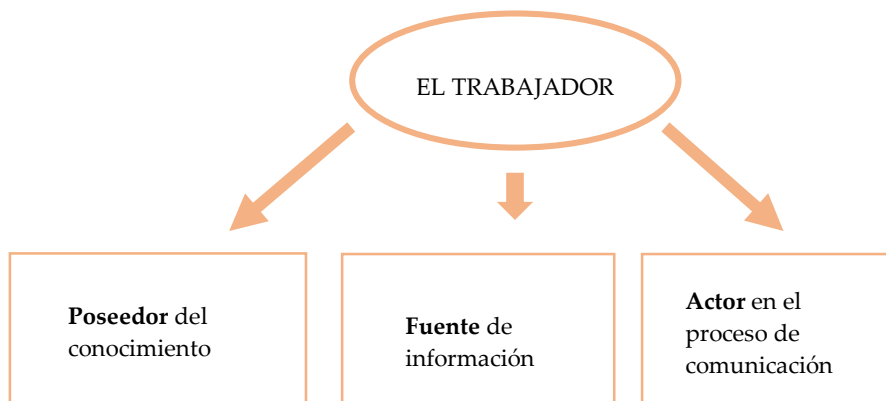


Figura 28: Roles del trabajador con relación a la información y el conocimiento

Progresivamente los profesionales de la información y los profesionales dedicados a la gestión de sistemas de información han comenzado a ser conscientes de que, más allá de la información registrada, hay una fuente de conocimiento, saber hacer profesional y (a veces) sabiduría que reside en la mente de los empleados y clientes de una organización, así como en los equipos de sus actuales y futuros socios y/o competidores, consignando la necesidad de estos profesionales de la información de desarrollar la capacidad de utilizar los abundantes recursos que se encuentran no en las bases de datos sino en los seres humanos (Thomas Davenport y Prusak 1993; Crowley 2000).

9.5.- El conocimiento/información obtenida de la relación con los grupos de trabajo

El empleo de la información y su aplicación a la acción y a la toma de decisiones se perfecciona cuando se contempla como un proceso de aprendizaje:

- ➔ para actuar, el individuo necesita llenar los vacíos de información de los que adolece.

- ➔ esta información la puede obtener bien del stock de información almacenada, o bien de la relación directa con el entorno laboral (de la propia compañía o de otras).
- ➔ una vez procesada (entendiendo por procesar integrar en la estructura cognitiva) esta información, se procede a aplicarla mediante sistemas de ensayo/error.
- ➔ la experiencia ganada en este proceso puede ser codificada, y comunicarse de una manera formal (documental), pasando a formar parte de la información almacenada. Otra alternativa posible es que sea codificada y comunicada de una manera informal al entorno laboral. Sin los individuos el proceso no puede llevarse a cabo.

Pero, además, como recuerda Schutz (1962b), una gran parte del acervo de conocimiento que posee una persona no deriva de la propia experiencia, sino que procede del conocimiento que nos es legado o comunicado por nuestros semejantes. A esto es a lo que Schutz llama <<conocimiento obtenido socialmente>>.

La teoría de Schutz se fundamenta en la idea de que es nuestro interés inmediato lo que motiva nuestro pensamiento, proyectos y actuaciones, y, por consiguiente, establece qué problemas se afrontarán para ser solucionados por nuestro pensamiento y hacia qué objetivos se orientarán nuestras acciones. De este modo, se pueden distinguir cuatro regiones de relevancia decreciente:

- primeramente la parte del mundo que se encuentra a nuestro alcance, que puede ser observada y, al menos parcialmente, dominada por nosotros -es decir, cambiada y reorganizada por nuestras acciones-
- en segundo plano, nos encontraríamos con otros campos, que si bien no son directamente afectados por nuestro dominio, se encuentran conectados con los campos primarios (bien porque dotan de herramientas listas para alcanzar los objetivos previstos, bien porque establecen las condiciones de las que depende la planificación de dichos objetivos o su ejecución)

- en tercer lugar, hay otra zona que, por el momento, no tiene relación alguna con nuestro interés inmediato.
- Finalmente, habría zonas que podríamos denominar absolutamente irrelevantes.

El tipo de conocimiento "obtenido socialmente" se puede originar de cuatro formas diferentes:

- 1.- Conocimiento del testigo. Originado en la experiencia inmediata de un individuo que la comunica a otro (al que para facilitar la comprensión llamaremos aprendiz). La creencia del aprendiz en esta comunicación se soporta en el hecho de que el objeto de tal comunicación pertenece a su mundo cercano, y supone un cierto grado de concurrencia en los sistemas de creencias del aprendiz y del comunicador.
- 2.- Conocimiento de aquel que posee información privilegiada. Surge de la experiencia de un individuo que, por poseer un sistema de relevancias distinta de la del aprendiz, es considerado por éste como alguien que conoce mejor el objeto comunicado y es capaz de comprender su significado intrínseco de una forma que el aprendiz no podría. No es necesario que el conocedor privilegiado sea testigo del evento objeto de la comunicación, ni que esta comunicación sea directa "conocedor privilegiado" – aprendiz.
- 3.- Conocimiento del analista. El analista recopila información de diversas fuentes. Estas informaciones son organizadas conforme al sistema de relevancias del aprendiz.
- 4.- Conocimiento del comentarista. El comentarista acude a las mismas fuentes del analista, pero su organización está basada en un sistema de relevancias notablemente diferente de aquel del aprendiz. Su opinión es tanto más confiable cuanto más le permita formarse un suficientemente claro conocimiento del sistema de relevancias discrepante

La integración en un grupo proporciona interacciones de las que se deriva un conocimiento muy valioso para la empresa (fig. 29).

Este valor se asienta en la especificidad del conocimiento que se intercambia y genera en el grupo, pues está ligado a una tarea específica, y se da en un contexto muy concreto que,

además, será en el que se aplicará tal conocimiento. Esa especificidad de tarea y contexto hace que este conocimiento sea difícil de trasplantar a otra organización distinta de aquella en que se generó.

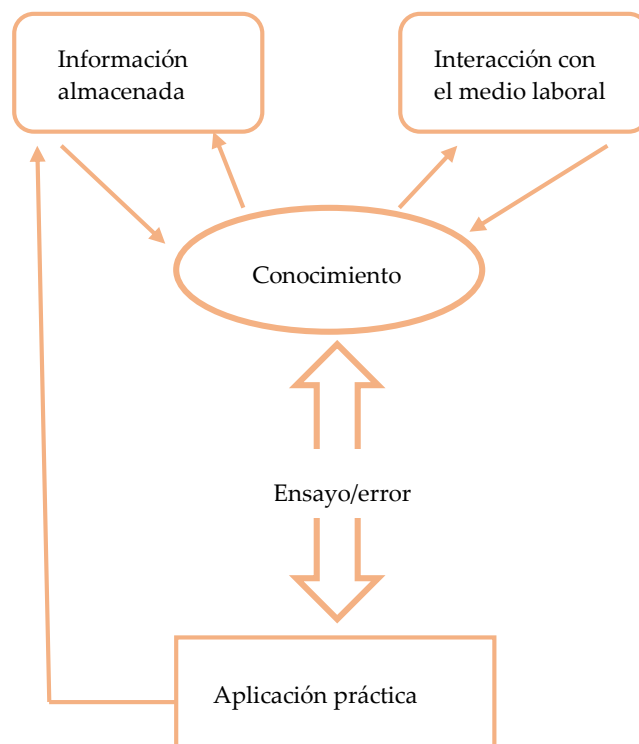


Figura 29: Dinámica de aprendizaje

El eje de la gestión del conocimiento ha de situarse, forzosamente, en el ser humano. El conocimiento es posesión del trabajador, quien puede – o no- compartirlo con el resto de integrantes de la organización: sin él no hay conocimiento, ni información, ni posibilidad de aplicar lo que se sabe.

No deja de ser una contradicción que una filosofía de gestión que ostenta en su nombre el término “conocimiento” haya prestado más atención a elementos tecnológicos que a las dinámicas, dificultades, peculiaridades y necesidades de los individuos y de los grupos que estos forman.

CONCLUSIONES PARTE II

1.- El **conocimiento** reside en el individuo proveyéndole de una estructura previa en la que se integran los nuevos mensajes. Esta estructura está: limitada por las propias capacidades intelectivas del receptor, mediada por factores emocionales y determinada por la intencionalidad de la exposición al mensaje.

El conocimiento organizacional, por tanto, sólo puede tomarse en consideración desde un punto de vista metafórico: o bien lo entendemos como intrínsecamente unido a su poseedor (el trabajador) quien, además puede aplicarlo en la práctica, o bien nos referimos a la forma material en la que la organización puede “poseerlo”, es decir, incorporado a productos y servicios o depositado en sus bases de datos como información o formalizado en procesos.

En la base de la gestión del conocimiento subyace la idea de que se precisa obtener un beneficio del “conocimiento tácito” de sus trabajadores y que este puede ser transferido de un individuo a otro. Ahora bien, se ha llegado a entender que bajo el paraguas “conocimiento tácito” cabe todo lo que conforma la esencia de un ser humano: sus capacidades intelectivas, los conocimientos adquiridos por su formación específica, sus actitudes, sus emociones y sus experiencias sucesivas –no solo laborales, sino también personales. A pesar de que se pueda mantener con frecuencia lo contrario, el conocimiento no puede ser injertado en otro individuo distinto del que, originariamente, lo posee porque ese poseedor es una “mezcla” única e irrepetible.

2.- **La información.** Ciñéndonos al ámbito concreto de interés de la presente investigación (el entorno de las organizaciones y el dominio de conocimiento de la Ciencia de la Información) podemos convenir que “información” y “conocimiento explícito” son dos maneras de referirse a una misma realidad; siguiendo esta misma línea de pensamiento, consideramos que la información es la parte del conocimiento que, debidamente codificada, puede ser comunicada a otro(s) individuo(s). Esta información puede ser registrada de manera que sea susceptible de ser gestionada por medios tecnológicos o bien puede ser comunicada de persona a persona sin que quede un registro físico reproducible posteriormente.

3.- **El acto de compartir lo que uno sabe.** Se olvida frecuentemente que, si bien compartir conocimiento precisa de una estructura técnica (o un espacio físico) que posibilite tanto los intercambios como la generación de grupos (virtuales o no), tan solo la estructura no genera el contenido. Para que el contenido llegue a la estructura son necesarias una serie de circunstancias capaces de estimular a un individuo a compartir lo que sabe.

Compartir lo que uno sabe en un entorno extralaboral puede significar un acto altruista que se recompensa por el reconocimiento de los demás o por la autosatisfacción que supone la contribución a una causa común. Compartir lo que uno sabe en el puesto de trabajo puede significar una disonancia cognitiva al confrontar los posibles beneficios de prestigio o liderazgo de opinión en una determinada materia con los riesgos de pérdida de control sobre una parcela de poder, pérdida de la cualidad de “imprescindible” o la exposición a críticas y/o refutaciones que pongan en peligro el propio puesto de trabajo.

Una organización que permita los errores, tolere el cuestionamiento, facilite los contactos interpersonales y apoye el aprendizaje, estará construyendo un clima de confianza que maximizará las comparticiones.

4.-**El aprendizaje** está relacionado tanto con la estructura previa de conocimiento del individuo, como con la adquisición de nueva información (registrada o directamente de la fuente conocedora) y con los testeos (o validaciones del nuevo conocimiento resultante del proceso) que posibilitan correcciones en el caso de que se detecten errores.

Tanto la estructura de conocimiento, como la escala de valores del individuo y la posterior aplicación práctica de conocimiento resultante se generan y producen en un entorno social de aprendizaje, relaciones e intercambios.

5.- **El trabajador.** No se puede concebir una gestión del conocimiento que no implique una armonización de los elementos que conforman el “conocimiento” de un trabajador: la información, el aprendizaje, la experiencia y la pericia.

La experiencia se adquiere con la práctica profesional, pero la pericia va más allá. La pericia incluye la habilidad para poder aplicar en la práctica lo que se sabe y la habilidad para aplicar el conocimiento preciso, en el momento preciso y a la tarea precisa, lo que podríamos denominar pertinencia aplicativa. La pericia es personal y aunque se puede transmitir no puede ser “transplantada” y nunca va a poder ser exactamente reproducida.

Es una clara contradicción que frente al enflaquecimiento del mercado laboral y frente a la pérdida de seguridades, beneficios y calidad de los puestos de trabajo, sin embargo, se insista en la importancia del compromiso del trabajador con su organización, en la necesidad del trabajo en equipo, en la importancia de potenciar las habilidades de los trabajadores, y en la necesidad de favorecer un clima de confianza entre el trabajador y la organización y entre los propios trabajadores.

A pesar del énfasis puesto en la pericia de los trabajadores la realidad ha venido a demostrar (especialmente en España) que los trabajadores de más edad tienen mayores dificultades para recolocarse. Tampoco son frecuentes los programas específicos de mentoring que aprovechen esta pericia en beneficio de los trabajadores más jóvenes; estos programas maestro-aprendiz supondrían, además, un reconocimiento del trabajador de más edad. Se entiende que el trabajador del conocimiento trabaja con su experiencia, su sabiduría y su pericia, estos atributos no decaen (todo lo contrario) más allá de los cuarenta y cinco años.

PARTE III

LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO Y LA CIENCIA DE LA INFORMACIÓN: RELACIÓN DISCIPLINARIA

Habiendo asumido como punto de partida el óptimo perfil disciplinar de la Ciencia de la Información para haber podido liderar los sucesivos avances que situaban la información y el conocimiento como ejes económicos y sociales, en esta sección pretendemos:

- Revisar si la Ciencia de la Información permite este tipo de evoluciones.
- Analizar la Gestión del Conocimiento como disciplina.
- Verificar si la Ciencia de la Información oferta formación en Gestión del Conocimiento y, si es así, de qué tipo.

CAPITULO 10

La Ciencia de la Información y la aceptación disciplinar de la Gestión del Conocimiento

Cuando aparece la gestión del conocimiento (más o menos a mediados de la década de los noventa del siglo XX), la Ciencia de la Información se encontraba inmersa en un proceso de cambio y revisión –no solo curricular, sino también en aspectos tales como el alcance futuro desarrollo de la misma disciplina- y afrontaba un cuestionamiento general de sus perspectivas y papel social.

En este capítulo pretendemos evaluar qué factores pudieron determinar que la Ciencia de la Información no liderara – y aprovechara- la gestión del conocimiento.

Como se ya se ha apuntado, uno de los objetivos de la presente investigación era profundizar en la razón por la cual la GC no surge del área competencial de la CCI, a pesar de que, a priori:

- Se presentaba como un campo idóneo para ser investigado y como un nuevo nicho profesional de cierta importancia, sobre todo en momentos en los que la expansión de los perfiles profesionales podía suponer un reclamo importante para el crecimiento del número de alumnos que cursan estudios en CCI.
- Para adaptarse (como veremos más adelante) a los requerimientos laborales de la GC, se precisaba, tan solo, una actualización de las competencias tradicionales de los profesionales de la información.

Asumimos que los objetivos de cualquier disciplina o campo se dirigen hacia (Serenko y Bontis 2013b):

- el avance o entendimiento del fenómeno objeto de estudio de tal disciplina,
- la acumulación de un cuerpo de conocimiento consistente que la convierta en una disciplina referente susceptible de fundamentar teórica o metodológicamente otras disciplinas académicas
- y la mejora de la práctica profesional asegurando la aplicación práctica de los esos avances teóricos.

Podríamos entender que cualquier avance que se produzca en la materia objeto de una disciplina, aún en el supuesto de que se hubiera originado en una disciplina distinta, puede ser explotado para mejorar la propia base de conocimiento de tal disciplina y, también, sus posibilidades de desarrollo. De una forma paralela, al trasplantar los avances teóricos a la práctica profesional, se abren nuevos nichos laborales.

Sin embargo, la CCI como disciplina (y, por tanto los profesionales que forma) no solamente no se ha encontrado en el origen de la GC, sino que tampoco ha jugado un papel relevante en su desarrollo.

La tabla que sigue (tabla 18) -obtenida del estudio bibliométrico realizado por Ponzi y Koenig (2002)- muestra la afiliación disciplinaria de las revistas a lo largo del periodo de tiempo comprendido entre el año 1996 y el 2001. Como se puede ver la actividad aparece centrada,

fundamentalmente, en tres áreas de estudio, Ingeniería Informática, Negocios y Gestión. La CCI se incorpora más tarde y con una aportación sustancialmente menor.

DISCIPLINA	AÑOS					
	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Ingeniería Informática	35,70%	43,10%	42%	38,80%	28,70%	32,60%
Negocios	21,40%	16,90%	32,40%	25,60%	18%	20,70%
Gestión	42,90%	7,70%	5,30%	12,80%	13,20%	17,20%
CCI		15,40%	10,60%	5,90%	16,90%	14,20%

Tabla 18: Aportación disciplinaria sobre gestión del conocimiento en las publicaciones [traducido de Ponzi y Koenig (2002)]

Tampoco la implantación de asignaturas o titulaciones específicas en GC dentro de la CCI ha sido, ni mucho menos, mayoritaria.

El trabajo llevado a cabo por Roknuzzaman y Umemoto (2009b) entre trescientas escuelas de CCI/LIS de todo el mundo da como resultado que tan solo treinta y siete de ellas (un 12.3%) ofrecen formación en GC, siendo su distribución geográfica la que sigue:

- Norteamérica dieciséis escuelas (43%) → en Estados Unidos once, en Canadá cinco.
- Oceanía nueve escuelas (24%) → siete en Australia, dos en Nueva Zelanda
- Europa cinco escuelas (14%) → tres en el Reino Unido, una en Dinamarca y una en Estonia
- África cuatro escuelas (11%) → todas ellas en Sudáfrica
- Asia tres escuelas (8%) → una en Singapur, una en Hong Kong y una en Israel

10.1.- la Ciencia de la Información: situación disciplinaria en el momento de surgencia de la Gestión del Conocimiento

Entorno al momento temporal de aparición de la GC, la CCI encaraba una serie importante de cambios: unos en el contexto anglosajón, otros circunscritos al ámbito europeo y, por último, cambios de tipo global relativos a la irrupción de las TIC's.

▪ Cambios en el contexto anglosajón

La disciplina se encontraba en un estado (a veces percibido como permanente) de crisis. Algunas posiciones dejan, incluso, ver la posibilidad de su desaparición apoyándose, con cierta exclusividad, en el papel meramente mediador del documentalista/bibliotecario. De este modo podíamos encontrar afirmaciones como: <<es muy posible que los editores, distribuidores y otros intermediarios puedan optar por obviar las bibliotecas y ofertar sus productos directamente al consumidor final>> (Drabenstott 2000). Aunque esto fuera así no debería implicar la desaparición total de la profesión, la capacidad económica general podría no ser suficiente como para garantizar un acceso a informaciones esenciales para la formación y desarrollo de todos los ciudadanos, por lo tanto podría implicar la pérdida de un derecho básico como es la igualdad de oportunidades.

La literatura profesional anglosajona deja ver una profunda preocupación por la enseñanza universitaria en general y por este área en particular. Esta preocupación abarca desde la propia esencia de las enseñanzas, la falta de profundidad, la falta de acuerdo en cuanto a la especialización o unificación y, especialmente en el área norteamericana, la inquietud generada por el cierre de centros o por las reubicaciones o absorciones.

Entre 1978 y 1990, quince programas y escuelas de Biblioteconomía cerraron en Estados Unidos y, fundamentalmente en la década de los noventa del pasado siglo, al menos diecisiete escuelas se vieron implicadas en fusiones o reubicaciones (Hildreth y Koenig 2002). En términos generales estas escuelas, queriéndolo o no, pasaron de un estado de relativa independencia y autonomía a formar parte de una nueva estructura, bien con un

papel relevante, bien en una posición subordinada dentro de nuevos encuadres organizativos (tabla 19).

ESCUELA	FUSIONADA CON	FECHA FUSIÓN
Rutgers	Comunicación	1982
Kentucky	Comunicación	1993
S. Connecticut	Comunicación	1995
Alabama	Comunicación	1997
W. Ontario	Comunicación	1997
Buffalo	Comunicación	1999
Alberta	Educación	1991
UCLA	Educación	1994
McGill	Educación	1996
Missouri	Educación	1996
Texas Woman	Educación	2000
Hawai	Ingeniería Informática	1996
Long Island	Ingeniería Informática	2001
Dalhousie	Gestión	1984

Tabla 19: Fusión/reubicación de los programas de CCI en los Estados Unidos [traducido de Hildreth y Koenig (2002)]

Valga como ejemplo de tales circunstancias las reflexiones de Cronin (2012): «En 1970 era estudiante en el departamento de Biblioteconomía y Estudios de Información en la Queens University de Belfast, el departamento ya no existe. En 1980 era responsable del departamento de Ciencia de la Información (lo que previamente fue departamento de Biblioteconomía) en la Strathclyde University (Glasgow), actualmente fusionada con el departamento de Ciencias de la Computación. Desde los noventa fui deán de la escuela de

Biblioteconomía y Ciencia de la Información en la Universidad de Indiana, en junio de 2012 esta escuela se fusionará con la escuela de Informática y Computación>>⁵¹.

- **Cambios en el ámbito europeo**

Los países miembros de la Unión, con el objetivo de cumplir las directrices en materia formativa de las instituciones europeas, estaban comprometidos en un proceso de convergencia educativa que cambiaría de forma significativa denominaciones, orientaciones y contenidos de las disciplinas universitarias.

Este proyecto conocido como Declaración de Bolonia, no sólo perseguía una homologación, sino la creación de un auténtico espacio educacional europeo.

La plasmación material del plan Bolonia, para España, se reflejó en los libros blancos de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación que sirvieron de base para la elaboración de los planes de estudios actuales.

- **Cambios de tipo global**

El cambio global más importante que ha debido encarar la CCI es la irrupción de las TIC's. Esta irrupción ha supuesto un replanteamiento de la disciplina que, si bien en algunos casos habría podido suponer una revitalización de la disciplina y la profesión, en otros tantos ha supuesto una pérdida de identidad.

La influencia que las tecnologías de la información han ejercido sobre la CCI ha sido tan importante que parecen ocupar un lugar preponderante. En ocasiones es difícil encontrar

⁵¹ Efectivamente la fusión se ha llevado a cabo como se puede constatar en: <http://ils.indiana.edu/>
[Fecha de consulta: 23 de marzo de 2013]

una posición diferenciada en los aspectos teóricos, afianzándose la identidad GI/gestión de las tecnologías de la información.

Si es importante reclamar un campo de investigación y, por ende, un campo profesional es porque, como recuerdan Van House y Sutton (1996) apoyándose en Bordieu⁵²: <<tanto los individuos como los grupos compiten por el dominio en un determinado campo. Esta competencia se refiere tanto a la definición del campo y a los estándares que prevalecerán, como a la determinación de los propios estándares por los que se evaluará el éxito, la prevalencia de la competencia, o los límites del propio campo>>.

10.1.1.- Aspectos históricos de la Ciencia de la Información que pueden explicar su desvinculación de la construcción de la Gestión del Conocimiento

Consideramos que los factores se pueden concentrar en seis categorías según su origen, las derivadas de:

- La falta de una visión acordada de la CCI.
- La falta de un adecuado y constante aporte teórico.
- Los límites establecidos por los teóricos de la CCI acerca de su propio objeto de estudio.
- La problemática derivada de las distintas disciplinas y profesiones relacionadas con la gestión de la información y de su integración para la formación de un corpus académico.
- El predominio de las instituciones bibliotecarias (Biblioteconomía) como objeto de estudio y como salida profesional de los investigadores y titulados en CCI.
- La prevalencia de las materias tecnológicas en los planes de estudio de CCI.

⁵² Esta es una idea traducida de Van House y Sutton, los autores citan numerosos trabajos de Bourdieu pero no especifican claramente de cuál está tomada la idea original.

10.1.1.1.- Falta de una visión acordada de la Ciencia de la Información

Tanto la interdisciplinaridad como la breve historia académica se señalaban como responsables de la falta de una visión unificada de la disciplina. Ambas circunstancias llevan a Hernández Quintana (2007) a afirmar que: “según los principios de Kuhn (1962), podría afirmarse que la BCI [Biblioteconomía-Ciencia de la Información] es una disciplina inmadura, con una adscripción plural, donde se desarrollan variadas líneas y donde las diferencias de enfoques no son definitivas”.

- **Interdisciplinaridad**

La CCI es tanto multidisciplinar como interdisciplinar, compartiendo temas de estudio con la Ingeniería Informática (aunque la Ingeniería Informática -como apunta Saracevic (1995)- se ocupe de los algoritmos relacionados con la información, en tanto que la CCI lo haga de la forma en que esta información es utilizada por los seres humanos), con la Estadística o con la Sociología, entre otras. En lo que respecta a la interdisciplinaridad, una visión holística de las relaciones de la Información y Documentación con otras disciplinas se puede encontrar en la obra de Moreiro (1990).

Esta interdisciplinaridad no ha supuesto ningún obstáculo científico para la CCI y tampoco debería haber supuesto ningún impedimento para el desarrollo en su ámbito de la GC, ya que, como indican Machlup y Mansfield (1983), <<que una disciplina se conforme enteramente uniendo parcelas seleccionadas de dos o más disciplinas existentes no es una razón para denegarle la designación de ciencia, pues para el estudio de un fenómeno o problema particular pueden requerirse conocimientos de diversos campos. Se puede aceptar cierto grado de coincidencia en los campos científicos, y el hecho de que una disciplina adopte una parte significativa de sus materias docentes y/o métodos de otras disciplinas no supone una reducción de su seriedad y solidez científica>>.

▪ **Breve historia académica**

Otra de las realidades que afrontaba la CCI era su corta historia en el ámbito universitario, pues, en comparación con otras áreas científicas, es una disciplina académica joven.

El referente más antiguo de inserción de la CCI en la Universidad española lo encontramos en el año 1967, con una formación de primer ciclo impartida en la Escuela de Bibliotecarios de la Universidad de Navarra, escuela cerrada diez años después.

Posteriormente, por una orden ministerial de fecha 18 de octubre de 1975, se incluyó en las ramas de Periodismo, Imagen y Publicidad de la facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid una asignatura (en aquel entonces obligatoria y anual) denominada Documentación.

Las enseñanzas universitarias de Biblioteconomía y Documentación se crearon por un Real Decreto de fecha 1 de diciembre de 1978. La pionera fue la antigua Escola Universitària Jordi Rubió i Balaguer de Biblioteconomía i Documentació. Por tanto, la andadura universitaria de la disciplina aún no tiene cincuenta años.

10.1.1.2.- Falta de un adecuado y constante aporte teórico

Era frecuente en la literatura académica sobre CCI la referencia a una disciplina en la que algunos autores detectaban una falta de teorías consistentes y señalaban la necesidad de una investigación sistemática, por ejemplo:

- Järvelin y Vakkari (1990)⁵³ entendían que las teorías en Biblioteconomía y Ciencia de la Información (B/CI) <<son vagas y conceptualmente poco claras y sus conceptos básicos no han sido definidos>>.

⁵³ Järvelin y Vakkari P. (1990). "Content analysis of research articles in Library and Information Science". *Library and Information Science Research* (12): pp. 395-421. Citado por: Pettigrew y McKechnie (2001)

- Bonnice (1999) apuntaba que el reconocimiento profesional se genera por la aplicación de la teoría en los respectivos campos profesionales y, por lo tanto, aplicar el pensamiento teórico al escenario práctico contribuiría a la ganancia de estatus profesional para el campo de la B/CI.
- Glazier (2002) percibía que <<la formación en B/CI continúa teniendo, en muchos casos, una orientación de gestión y tecnológica evitando aproximaciones más teóricas>>. El autor hacía notar, también, que, aunque algunos programas de doctorado buscaban el desarrollo de paradigmas que conformaran una base teórica sólida, otros tantos seguían una línea eminentemente práctica.
- Algunos autores -como, por ejemplo, Ribeiro (2004)- señalaban que esta falta de un cuerpo teórico sólido pudo ser debida a que la disciplina nació de la práctica profesional y, por lo tanto, buscaba más la adecuación entre desempeño laboral y formación que una formulación en términos eminentemente teóricos.
- Para Fernández Molina y Moya-Anegón (2002), la falta de formación de teorías presentaba “tres inconvenientes: a) sin una descripción clara y conceptualmente estructurada del objeto de investigación, nuestra capacidad para crear una representación válida y específica del mundo es imposible; b) la carencia de estructura teórica con poder de discriminación dificulta la utilización de los resultados de la investigación en estudios futuros; c) como resultado, en nuestro campo hay un crecimiento teórico lento o nulo”.
- Biggs (1991) consideraba que la investigación es necesaria porque sin ella <<no puede haber una articulación de los procedimientos prácticos, ni una base de conocimiento que otorgue a estos procedimientos la suficiente consistencia, eficiencia, especialización y mitificación para ganar el reconocimiento social que añaden a una profesión>>. De esta investigación emergería una teoría y un cuerpo de conocimientos acreditados cuya carencia habría impedido a los bibliotecarios <<posicionarse en un estado de autonomía en relación con la confianza que la sociedad deposita en su capacidad para afrontar y resolver los problemas planteados por la práctica cotidiana; la sociedad no ve la

profesión de la misma manera que a los abogados o médicos porque aún no habrían desarrollado esa autonomía>> (Stueart 1998).

Si convenimos que sobre un cuerpo teórico se desarrolla una práctica profesional, la “sabiduría” percibida sobre una materia concreta dota a esa profesión de autoridad intelectual y laboral sobre la materia en cuestión y, por tanto, le concede la aquiescencia y el reconocimiento social

10.1.1.3.- Límites establecidos por los teóricos de la Información y Documentación acerca de su propio objeto de estudio

Dentro de lo que se podría considerar la tradición académica, se ha producido una notable discrepancia sobre cuál debía ser la forma correcta de nominar la disciplina heredera de la Biblioteconomía.

Así en el año 2007 Alimohammadi⁵⁴ llevó a cabo un muestreo en Internet para determinar las denominaciones de las titulaciones que eran más frecuentemente empleadas en las escuelas de Biblioteconomía. Citaba once en total, por ejemplo: “Gestión de la Información”, “Ciencia de la Información”, “Estudios de Información”, “Informática y Ciencias de la Información”, “Estudios de Información y Biblioteconomía” “Ciencia del Conocimiento”, “Ciencias de la Información y la Comunicación” o “Gestión del Conocimiento”⁵⁵. Como se puede comprobar, existe una gran diversidad de términos para referirse a unas formaciones que debería determinarse si resultan iguales, muy próximas o claramente diferentes.

⁵⁴ Alimohammadi, D. 2007. “Renaming the librarianship in an age of Cyber”. En: Malik y Swain, *Librarian to cybrarian: A transformational approach to Librarianship*. Citado por: Alimohammadi y Sajjadi (2007)

⁵⁵ En inglés: Information Management, Information Science, Information Studies, Computer and Information Sciences, Information and Library Studies, Knowledge Science, Information and Communication Sciences y Knowledge Management respectivamente

En el estudio publicado por Alimohammadi y Sajjadi (2007) se concluyó que, de entre las cincuenta y seis titulaciones referenciadas de Estados Unidos y Canadá, solo dos no incluían la palabra “información” en su denominación (un 3,6% de los casos); de entre las catorce titulaciones del Reino Unido, esto ocurre solo en un caso (7,4%) - es significativa la pérdida de la denominación biblioteconomía/biblioteca en el caso británico, pues únicamente se conserva en una denominación (es decir, se ha perdido en el 98,2% de los casos)-.


La denominación de una disciplina no es neutra, supone la manera como es entendida y percibida por sus teóricos y profesionales y, más allá del mantenimiento de determinadas denominaciones, la definición que, acerca de la CCI, establecen sus propios teóricos y profesionales implica la existencia de unas formas diferenciadas de descripción de su ámbito de estudio y su aplicación práctica.

Como explica Day, tanto en la historia de las disciplinas, como en la propia historia de la universidad, existen flujos informacionales que compiten por las prioridades y naturaleza del conocimiento, y las determinan. El porqué de que ciertas corrientes se admitan en una disciplina -en tanto que otras se descartan- no es solamente el resultado de la tradición de tal disciplina, también depende de cómo la disciplina se percibe a sí misma, y cómo se percibe en su propio entorno (Day 1997). Consecuentemente, la imagen que la propia disciplina posee de sí misma podía suponer la aceptación o rechazo de la GC como competencia propia: asumir la GC implicaba asumir cambios o asumir evoluciones.


En lo que concierne a la concepción de la CCI, Capurro (2007) señalaba la existencia de tres paradigmas (tabla 20) -el físico, el cognitivo y el social:

Y al respecto de estos paradigmas explicaba: -“Mi tesis es que la ciencia de la información nace a mediados del siglo XX con un paradigma físico, el cual es cuestionado por un enfoque cognitivo idealista e individualista, siendo éste a su vez reemplazado por un paradigma pragmático y social o, para tomar un famoso concepto acuñado por Jesse Shera y su colaboradora Margaret Egan a mediados del siglo pasado [...] por una <epistemología social> (<social epistemology>), pero ahora de corte tecnológico digital”.


	Paradigma físico	Paradigma cognitivo	Paradigma social
La información	Un objeto	Un proceso	Un ciclo
El usuario	Recepiona	Conoce	Interactúa con el entorno
Tema	Recuperar la información	Organizar la información	Utilizar la información
La misión	Proveer documentos	Gestionar la información	Personalizar la información
La visión	Colectar y describir	Apoyar y servir	Potenciar el conocimiento



Lo físico
La transmisión
La Matemática



Lo individual
El aprendizaje
La mente



Lo social
La comunicación
El contexto

Tabla 20: Paradigmas en Ciencia de la Información

- El paradigma matemático (o físico): base de la recuperación de información, tiene su origen en la teoría matemática de la información de Shannon y Weaver -ampliamente conocida, aceptada y difundida en diversas áreas de conocimiento- y en una cierta tradición bibliotecaria ligada a la preocupación por el continente -materia de la información-, “[...] volcada hacia los soportes y sistemas de información, con privilegio de la recuperación como un proceso tecnológico-físico donde el usuario es un elemento más” (Capurro 2007)⁵⁶.

⁵⁶ La obra aquí citada corresponde a la traducción castellana, la obra original está fechada en 1985

El problema de este paradigma estriba en que -al centrar su atención en los aspectos técnicos y de transmisión del mensaje- descarta de una forma explícita tanto el papel activo del receptor, como los contenidos semánticos de aquello que se transmite. Capurro (2007) apuntaba con precisión cuál es la debilidad del paradigma: “esta teoría, tomada como modelo de la ciencia de la información, implica una analogía entre el transporte físico de una señal y la transmisión de un mensaje cuyos aspectos semánticos y pragmáticos íntimamente relacionados al uso diario del término información son explícitamente descartados por Shannon [...] en el campo de la ciencia de la información lo que este paradigma excluye es nada menos que el rol activo del sujeto cognoscente o, en forma más concreta, del usuario, en el proceso de recuperación de la información científica en particular, así como en todo proceso informativo y comunicativo en general”.

Cuando, en el año 1968, el “American Documentation Institute” (Instituto Americano de Documentación) cambia su nombre por “American Society for Information Science” (Sociedad Americana para la Ciencia de la Información), se produce, no sólo un cambio de denominación, sino también -como señala Rayward (1983)- la génesis de un nuevo lenguaje en el que debatir sobre el propio trabajo paralelamente a un avance continuo y constante de los aspectos relacionados con la informática y la matemática. Es decir, se iba reduciendo la información a un aspecto meramente técnico, relacionado con su transmisión y los problemas derivados de ella.

En esta misma idea insiste Shera (1983): los bibliotecarios han interpretado mal el uso que del término “información” hacen Shannon y Weaver, asumiendo que se refiere a los aspectos de comunicación del conocimiento en lugar de a la transmisión de señales. La CCI se fundamenta en los datos y su manipulación y no en las ideas.

Las críticas, aunque acertadas, no son óbice para tener en cuenta la aportación que supone la teoría matemática para la comprensión del fenómeno -máxime en un momento en el que son múltiples los intentos de dar contenido “científico” y “objetivo” a las nuevas disciplinas-. Como Bonville (1978) subrayaba, aunque la teoría de la información

no se utilice de una forma específica para la comunicación humana, esta teoría -y, por extensión, el modelo de Shannon derivado de ella- ofrece posibilidades amplias de aplicación, ya que supone un cuadro conceptual al que puede ser reducido el conjunto de fenómenos que conforman la comunicación humana.

Se entiende que la teoría matemática de la comunicación -al encontrarse íntimamente ligada a la Recuperación de la Información- sería el fundamento de la Ciencia de la Información (Saracevic 1992), pues “de la visión física, se entiende el análisis documental como una condensación objetiva [...] que debe transmitirse neutralmente (sin criterios de valor) al conjunto de usuarios (a todos por igual) por medio de una representación extractiva (con los términos de los documentos preferentemente) [el objetivo sería] tener para recuperar -y mientras mayor fuera la colección más posibilidades de recuperar documentos-” (Hernández Quintana 2007).

- El paradigma cognitivo: observa el proceso de búsqueda de la información. Da, pues, un papel preponderante al individuo (usuario) que precisa la información, y a los aspectos involucrados en tal búsqueda. La perspectiva cognitivista busca entender la información desde el punto de vista del usuario: por qué y qué información buscan, para satisfacer qué tipo de necesidades, cómo la buscan y cómo se integra en la estructura de conocimiento previa del individuo. Se persigue, pues, “relacionar el carácter subjetivo de la información, los estados de conocimiento -a nivel individual, grupal, operacional; y los procesos de cognición (aprendizaje, memoria, etc.)” (Hernández Quintana 2007).

Capurro (2007) apunta, de nuevo, cuál es el problema de este paradigma: “los límites del paradigma cognitivo radican precisamente en la metáfora [...] de considerar a la información o como algo separado del usuario [...], o de ver al usuario si no exclusivamente, sí, en primer lugar, como sujeto cognoscente, dejando de lado los condicionamientos sociales y materiales del existir humano”.

- Por último el paradigma social (también denominado por otros teóricos – como Hernández Quintana (2007)- paradigma sociocognitivo): incide en los aspectos puramente individuales presentes en un proceso de información, e, igualmente, en los

elementos sociales y ambientales. Su desarrollo se relaciona frecuentemente con una concepción postmoderna de la ciencia.

Toma en consideración que los procesos de búsqueda -y el aprendizaje que pueda derivarse de ellos- se producen en un determinado entorno y en presencia de unas determinadas interacciones sociales y, así, “mientras que el criterio cognitivo clásico consideraba que las necesidades de información se desarrollan en un marco individual, el paradigma sociocognitivo, o analítico de dominio, plantea que son causadas por factores macro, de tipo sociocultural [...] este enfoque reconoce que un documento puede servir para fines distintos a diferentes grupos de usuarios (o a los individuos en situaciones distintas)” (Hernández Quintana 2007).

De este modo, [la] “información no es algo que se comunican dos cápsulas cognitivas con base a un sistema tecnológico, sino que todo sistema de información está destinado a sustentar la producción, recolección, organización, interpretación, almacenamiento, recuperación, diseminación, transformación y uso de conocimientos y debería ser concebido en el marco un grupo social concreto y para áreas determinadas. Sólo tiene sentido hablar de un conocimiento como informativo en relación a un presupuesto conocido y compartido con otros con respecto al cual la información puede tener el carácter de ser nueva y relevante para un grupo o para un individuo” (Capurro 2007).

En líneas generales, bajo una u otra designación, estos serían, efectivamente, los paradigmas dominantes (este es un asunto sobre el que sí parece haber acuerdo).

Como vemos los grandes paradigmas determinan orientaciones diferenciadas y, aunque no haya una adscripción pura, en el momento en el que comienza la construcción de la GC, la CCI se mueve entre el paradigma físico (sobre todo por la potente irrupción de las TIC's) y el paradigma cognitivo. La fuerte influencia de la herencia biblioteconómica y documental, que establece una identidad entre la información y el soporte físico que la sustenta, es perceptible, sobre todo en España. De hecho la profesora Ribeiro (2004) señala a la “escuela” española -representada por López Yepes y sus seguidores- como el ejemplo paradigmático de esta corriente, que se ciñe a la información registrada como objeto de estudio.

Esta posición se evidencia en la exposición que el propio López Yepes (2004) hace de su concepción de la Documentación (a partir de ahora DOC): “ciencia que se ocupa de los documentos, esto es, de los vehículos sobre los que se transmiten las ciencias”. Estos límites de estudio son, sin embargo, más amplios en el caso de otra clásica definición del propio López Yepes (1981): “ciencia general que tiene por objeto el estudio del proceso de transmisión de las fuentes para la obtención del nuevo conocimiento”.

Si tuviéramos en cuenta exclusivamente los límites más restrictivos establecidos acerca de la CCI (interés específico por la información registrada), los procesos de transmisión de conocimiento interpersonales quedarían fuera de su ámbito conceptual. Sin embargo, no deja de ser, estrictamente, un proceso de transferencia de información (que luego puede ser registrada o no) y, como tal, asumido por distintos teóricos, por ejemplo:

- Becker (1976), cuya definición muestra un campo de actuación amplio, pues se refiere a la CCI como: <<el estudio de cómo el hombre crea, usa y comunica información>>.
- Wilson (1977)⁵⁷, <<los bibliotecarios remiten documentos a los clientes para su información; también pueden, y en ocasiones lo hacen, remitir a los clientes a otras personas. Al igual que tienen directorios de fuentes de información impresas, tienen también directorios de fuentes humanas de información. En lugar de proporcionar fuentes documentales -de las que puedo obtener información por mí mismo- pueden remitirme a agencias o individuos de los que puedo obtener consejo y ayuda>>.
- Mikhailov, Chernyi y Gilyarevskiy (1980), cuando -describiendo lo que entienden por Informática (Informatika en ruso)- aclaran que la Informática estudia todos los procesos de comunicación científica efectuados tanto por los canales formales como por los

⁵⁷ Hemos respetado la fecha original de publicación del trabajo Wilson, Patrick (1977) “The librarian as information source”. En: *Public knowledge, private ignorance*, Wilson, Patrick. Greenwood: Greenwood Publishers. El que se consultó aquí (1999) es una reedición posterior en la obra *Knowledge and Special Libraries*

canales informales, mencionando entre estos últimos los contactos personales entre científicos y especialistas. Nuestra apreciación es que esta concepción no solo es amplia, sino que abre numerosos campos de actuación. Sin embargo, Oliveira, Mota y Urbizagastegui (2004) entienden que es esta una visión muy restrictiva, señalan la peculiaridad de la referencia a la información científica lo que excluiría cualquier otro tipo de "información". El trabajo de Mikhailov, Chernyi y Gilyarevskiy se desarrolla alrededor de los años 70 del siglo XX; es probable que, en un momento de expansión de los medios de comunicación de masas -y de los estudios ligados a ellos-, esta referencia a la información científica fuera hecha para distinguirse de la información concebida y transmitida por estos medios de comunicación masivos, regidos, evidentemente, por otras dinámicas.

- Katz⁵⁸ (1982), el concepto de fuentes de información abarca "cualquier obra que se usa para responder a una pregunta, puede ser un folleto, una lámina, un disco, un informe inédito, un artículo de publicación periódica, una monografía, incluso un especialista que está a disposición para contestar una cuestión".
- Karande (1986)⁵⁹, comparando la Biblioteconomía y la CCI, encuentra que existe tanto una diferencia en el alcance de ambas, como un cambio desde el estudio de los métodos para la adquisición, catalogación, almacenamiento y disseminación, hacia un interés en como la información se crea, usa y comunica.
- Saracevic (1992), concibe la CCI como un campo comprometido con la investigación y la práctica profesional que aborda los problemas relativos a la comunicación efectiva de conocimiento -y sus registros- entre humanos.

⁵⁸ Katz, William. (1982). *Introduction to reference work* (4ªed). Nueva York: McGraw Hill, p. 14. Citado por Muñoz (1996)

⁵⁹ Karande, A.G. (1986) "A review of research in Library and Information Science". *Lucknow Librarian*, (18): pp. 83-89. Citado por Hale (1991)

- Ingwersen (1992), entiende que si se sustituye el tradicional concepto biblioteconómico de “usuario” por “personas” o “seres humanos, se expande claramente el alcance de la CCI. Con este cambio se manifiesta un mayor interés en el uso y transformación de la información en conocimiento, tanto en el nivel individual como en el social. Según el autor, hay cuatro tendencias claramente manifestadas en lo que concierne a la investigación y desarrollo de la CCI:
 - Un desplazamiento del objeto de investigación: desde el documento a la información transformada en conocimiento.
 - Un cambio de los aspectos tecnológicos por la dimensión humana.
 - Un viraje desde el entendimiento de la información como algo puramente científico, hasta un concepto mucho más amplio de información⁶⁰.
 - Una visión unitaria de la accesibilidad y del uso.

El punto crítico para superar las limitaciones es la consideración de lo que se entiende por fuente. Elisabeth Davenport y Cronin (1994) consideraban que las fuentes de información informales se podrían consolidar en un corpus de información más estructurada y confiable y recordaban como precedente histórico el surgimiento de las revistas académicas desde una fase previa de intercambio epistolar entre científicos.

La ampliación de los límites de lo que se considera fuente queda patente, por ejemplo, en:

- Muñoz (1996): “en la noción de **fuentes de información** tiene cabida todo aquello nos ofrece conocimientos sobre una materia o un tema determinado”.
- Riesco Terrero (2000): “La ciencia de la Documentación dentro de su cometido y actividad recorre distintos pasos. En primer lugar la recogida de las fuentes de información: orales, escritas [...] tanto originales como secundarias, después las interpreta y canaliza...”.

⁶⁰ Entendemos que se refiere a la superación del paradigma matemático y a la inclusión de otras perspectivas como la sociológica, la lingüística o la psicológica

- Association of Research Libraries (2007)⁶¹, <<Las fuentes de información incluyen: (a) material impreso y no impreso; (b) bases de datos [...]; (c) los propios catálogos de la biblioteca y otros registros accesibles; (d) otras bibliotecas e instituciones [...] y personas tanto dentro como fuera de la biblioteca>>.

De este modo se incorporan nuevas percepciones sobre el cometido de la CCI que pueden abarcar desde:

- Una nueva forma de enfocar la disciplina partiendo de la visión tradicional de la Información: <<la asunción central del ideario del bibliotecario es que la información existe independientemente de la acción humana, y el valor de la CCI reside en la descripción de la realidad. Por tanto, la atención de la Información y la CCI se centra, más que en la información en sí, en sus contenedores -sean estos libros, revistas o mapas-. Aunque se entiende que se ha desplazado la atención hacia el usuario, esta atención, a menudo, se reduce a la relación de este con los sistemas de información, más que con el universo de la creación de conocimiento y la conducta informacional>> (Myburgh 2002). Concluye que, para afrontar el futuro, se debe aprender a considerar la información y el conocimiento, cómo se utilizan y crean y no atender, exclusivamente, a sus contenedores.
- La inclusión de la comunicación como objeto de estudio: Araújo (2009) -refiriéndose al papel que desempeñó desde los años cuarenta del pasado siglo la información como soporte y ayuda para la investigación científica- recuerda cómo en ese momento proliferaron los estudios sobre el comportamiento informacional de los científicos: qué información precisaban, con qué regularidad o de dónde obtenían las distintas informaciones que utilizaban. Estos estudios terminaron por desviar el foco desde la información en sí (es decir, concebida como producto o documento) hacia sus flujos,

⁶¹ Association of Research Libraries (2007). *Academic Law Library Statistics 2006-2007*. p. 39. Citado por: ALA. Reference and User Services Association (RUSA) (2008)

transferencia o -como el propio autor apunta- para utilizar un término más común, su “comunicación”.

- La consideración de las fuentes orales: Turner (2010), a lo largo de su trabajo, ofrece numerosas referencias tanto sobre la importancia, como sobre la pertinencia de la investigación de la transmisión oral de información.

10.1.1.4.-Problemática derivada de las distintas disciplinas y profesiones relacionadas con la gestión de la información y de su integración para la formación de un corpus académico

Como ya hemos visto en los capítulos precedentes no hay acuerdo en lo que es información, lo que es dato y lo que es conocimiento. Lo cierto es que tampoco hay acuerdo en la(s) denominación(es) de la(s) disciplina(s) cuyo objeto de estudio es la información, en sus límites de actuación ni en su campo de especialización.

Este es un consenso que, al menos en lo básico, si han alcanzado otras disciplinas, estableciendo acuerdo sobre significado de conceptos y determinación de especializaciones. Esto plantea una dificultad, pues las formas de referirse a lo que en España hemos denominado IyD, o DOC o Biblioteconomía, son múltiples y no siempre equivalentes.

De una forma breve, presentaremos una definición clásica de cada uno de los perfiles tradicionales de la CCI (Biblioteconomía, Documentación y Archivística). Nos extenderemos algo más en la anglosajona “*Information Science*”, pues juzgamos que, de alguna manera, es el equivalente foráneo de la IyD: un intento de aglutinar y armonizar los distintos enfoques de las profesiones de la información. Igualmente nos referiremos al perfil más novedoso: la Ingeniería Informática.

- **Los perfiles disciplinarios en España: Biblioteconomía, Documentación y Archivística**

Aunque los bibliotecarios tienen una dilatada historia profesional de dedicación a la organización, conservación y uso de registros gráficos, Hjørland (2000) considera que Martin Schrettinger (siglo XIX) es el creador del término “**Biblioteconomía**” (o Ciencia de la Biblioteca).

Buckland (1999) señala a este respecto que el manual de Martin Schrettinger supuso una redefinición de la finalidad de la biblioteca, articulándose en torno a la función de proporcionar un acceso lo más rápido posible a los mejores documentos disponibles. También supuso la concreción de las técnicas bibliotecarias en unos principios esenciales y bien definidos.

Carrión Gútiérrez (1987, p. 708) define la Biblioteconomía como el: “estudio de las técnicas necesarias para la organización y funcionamiento de una biblioteca”. Aunque el término “Bibliotecología” es muy frecuente, hemos optado por el que más comúnmente se utiliza en España, pues, aunque se puedan percibir diferencias (sutiles): “Biblioteconomía y Bibliotecología constituyen con frecuencia sinónimos, determinando el uso de uno u otro término el área cultural de que se trate. Por ejemplo, el área sudamericana emplea el término Bibliotecología, mientras que en España el término más extendido es el de Biblioteconomía” (Orera Orera 1996)

Posteriormente, como resultado de los trabajos de Otlet y La Fontaine, quienes fundaron en 1895, en Bruselas, el Instituto Internacional de Bibliografía, germen de lo que en 1931 sería el Instituto Internacional de Documentación (actualmente Federación Internacional de Información y Documentación) aparece el concepto “**Documentación**”.

Para López Yepes (1996) “[...] la Documentación es una ciencia informativa de carácter social con una función mediadora entre el creador de la información y el receptor de la misma”. Es decir a diferencia de la BIB, la DOC se ocupa, también, de la creación y adecuación de la información para que esta pueda ser apropiadamente comunicada; por tanto incluye tareas de análisis y creación.

La última de las disciplinas históricas en España es la **Archivística**. Según Fuster (1999), “Archivística es la ciencia que se ocupa de los archivos en sus aspectos teóricos y prácticos, estableciendo principios inalterables y estudiando técnicas adecuadas de gestión de documentos, administración y tratamiento técnico de archivos, así como la función jurídica, administrativa y científica de los mismos, desde un punto de vista archivístico o de ciencias y técnicas diversas, y su relación con las entidades productoras

de los conjuntos orgánicos de documentos, a fin de manejar y hacer accesible la información de los fondos documentales ”.

Apoyándonos de nuevo en Fuster, nos parece adecuado puntualizar que: el documento de archivo tiene un carácter propio que le distingue de otros tipos de documentos manejados por los profesionales de la información, pues el documento de archivo “da fe de un hecho” y “prueba o justifica la certeza o verdad de una cosa [...] *es único e irrepetible [posee un] carácter seriado, unido a otros de su especie por un vínculo originario y necesario, condicionado a los demás y siendo por ellos condicionado, y formando parte de un fondo o conjunto orgánico*⁶²”.

El archivo es, pues, un tipo muy específico de colección documental, pues “es la institución donde se reúne uno o más conjuntos orgánicos de documentos, de cualquier fecha o soporte, producidos, recibidos y acumulados, como resultado del ejercicio de la función o actividad de una persona o entidad pública o privada, organizados y conservados científicamente, respetando su orden natural, en un depósito que reúna las debidas condiciones y atendido por personal capacitado, para servir al sujeto productor o a cualquier persona, como testimonio de la gestión de actos administrativos y/o jurídicos, o como información para fines científicos o culturales” (Fuster 1999).

Por más que algunos autores recuerden la marginación (o automarginación) de la Archivística en el desarrollo de la CCI -como, por ejemplo, Ribeiro (2004)- su importancia es tal que, aunque exista una profunda discrepancia con respecto a su naturaleza, no se puede dejar de mencionar. La archivística es ciertamente la ciencia del documento y de la memoria. Resulta sorprendente que, a pesar de la importancia otorgada a la memoria organizacional, este área sea tan invisible en el entorno empresarial.

⁶² Cursiva en el original

▪ **“Information Science”: un perfil netamente anglosajón**

Se considera el artículo de Bush (1945) “As we may think” el documento fundacional de la “Information Science”(en adelante IS).

En su trabajo, Bush pone de relieve el problema fundamental con el que se encuentran los científicos tras la Segunda Guerra Mundial: la gran cantidad de conocimiento derivado de la intensa actividad investigadora y la necesidad de que dicho conocimiento pueda ser eficientemente transmitido.

Lo excepcional de esta obra es su percepción holística del problema: cómo ha de ser la tecnología que facilite la transmisión, cómo se ha de evolucionar en los lenguajes que permitan su recuperación y cómo el conocimiento y su difusión afecta no solo a los científicos sino a todos los ciudadanos.

Las observaciones de Bush se corporeizaron cuando, a principios de la década de los cincuenta del pasado siglo, Calvin Mooers acuñó el término **“recuperación de la información”**.

Mooers era un tecnólogo (de hecho, cuando acuñó dicho vocablo se encontraba realizando su trabajo fin de carrera en el MIT), pero era, también, documentalista, y su visión sobre los problemas de la información no fue meramente técnica.

En 1959 formuló la conocida “Ley de Mooers”, derivada de la observación del hecho de que determinados individuos evitaban la utilización de los sistemas de recuperación de información aunque fueran eficientes y, como consecuencia de dichas observaciones, estableció que un sistema de recuperación de la información tiende a no ser usado, si para el usuario es más molesto y problemático tener información que no tenerla.

Esto es así porque la posesión de información implica un esfuerzo de entendimiento, una toma de decisiones, un cuestionamiento y una acción que el usuario no siempre está dispuesto a asumir (Mooers 1959)⁶³.

Así pues, en tan temprana fecha, nos encontramos con una preocupación por el usuario, un reconocimiento de que, por muy bien que funcione, un sistema de recuperación de la información necesita de alguien que lo utilice para que todo el proceso tenga sentido.

El nacimiento formal de la IS como disciplina se data en 1962, durante una reunión del Instituto de Tecnología de Georgia. Nace con una inequívoca vocación interdisciplinaria y, como cualquier otra disciplina emergente, toma de otros campos del saber tanto conceptos como métodos.

Según acota Braga (1995), desde sus orígenes la IS se ocupa de una manera muy notable de la automatización de los sistemas de recuperación de la información y de las teorías bibliométricas como forma de explicar el comportamiento de la literatura especializada y como manifestación de las tendencias científicas y de las dinámicas de los procesos de comunicación y comportamiento de los usuarios.

Cuando, como ya hemos visto, el *American Documentation Institute* cambia su denominación a *American Society for Information Science* y, con motivo de tal cambio, Borko (1968) articula la más conocida definición de IS: <<IS es la disciplina que investiga las propiedades y comportamiento de la información, las fuerzas que gobiernan sus flujos y los medios de procesamiento de la información para una óptima accesibilidad y uso>>.

Si múltiples son las definiciones de información (como hemos visto), múltiples son también las definiciones que se han propuesto sobre qué es la IS. Un análisis bastante

⁶³ La fecha, 1959 es la del documento original, el que se ha manejado -una reedición- está fechado en 1996

pormenorizado de las distintas corrientes, disensiones y posiciones con respecto a la naturaleza de la IS se puede encontrar en Robinson (2009).

Consideramos que, buscando una definición que pueda dar una idea genérica del ámbito de estudio de la IS, la ofrecida por Saracevic (1992) es clara y concisa: <<la IS aporta un mejor entendimiento sobre un conjunto de problemas, procesos y estructuras asociados con el conocimiento, la información y las conductas informacionales, desarrollando un cuerpo organizado de conocimiento y unas competencias profesionales referentes a los problemas relacionados con la información>>.

- **Discrepancias sobre la existencia de disciplinas diferenciadas o de campos especializados de una misma disciplina**

Del mundo anglosajón proviene la más extensa discusión acerca de la existencia de una única disciplina académica o de, esencialmente, dos: Biblioteconomía (“Library Science”) y/o IS. La literatura especializada en CCI ha mostrado discrepancias con respecto a la existencia bien de una disciplina única, bien de disciplinas diferenciadas. En el caso concreto de Estados Unidos, esta polémica estuvo impulsada por los cambios de denominación que han sufrido las titulaciones, incorporando la denominación “Estudios de Información” o “IS” y, en algunos casos, perdiendo la tradicional de Biblioteconomía.

En el ámbito de la formación, Saracevic (1999) señala la existencia de dos grandes corrientes: el modelo biblioteconómico encarnado en Shera, y el modelo de recuperación de información personificado en Salton. Ambos presentan orígenes y desarrollos profesionales bien distintos y, consecuentemente, sus concepciones de la materia docente y de la práctica profesional son distintas. Salton era matemático y fue uno de los fundadores del departamento de Ciencia de la Computación de la universidad de Ithaca. Shera era filólogo y jugó un papel decisivo en la puesta en marcha del Centro para la Investigación de la Documentación y la Comunicación.

En el caso español, aunque se reconozcan tres especializaciones tradicionales BIB, Archivística y DOC, las posiciones se han inclinado esencialmente por una formación

única, aunque, como puntualiza Chaín (2000), si bien la formación es única, presentaría especializaciones diferenciadas: “existen tres grandes grupos tradicionales: archiveros, bibliotecarios y documentalistas y, dentro de ellos, ciertas actividades especializadas [...] A estos diferentes trabajos corresponden generalmente distintas líneas de formación [...] Hoy día se habla más de los <profesionales de la información> como incluidos todos en subcategorías de una profesión única”.

Con respecto a las relaciones entre las diferentes (sub)disciplinas estas oscilan entre quienes defienden que:

- La IS es solo una rama de la BIB que supondría, únicamente, la inclusión de tecnologías (Marco 1996).
- Existen diferencias entre la IS y la BIB, siendo, por tanto, perfiles separados (la IS perfil teórico, la BIB perfil práctico) (Borko 1968, Crowley y Brace 1999 o Saracevic 1992).
- Que lo que se ha producido es una transición desde la BIB a la IS (Ørom 2000).

Lo mismo ocurre con la DOC, en este caso nos encontramos con quien entiende que:

- Los documentalistas son “bibliotecarios especializados en la difusión de los contenidos de material no librario” (López Yepes 1996).
- La DOC es uno de los muchos componentes aplicados de la IS (Borko 1968).
- La DOC es el resultado de un proceso evolutivo. El concepto “DOC” habría sido sustituido por los conceptos de “Recuperación de la Información” primero, y “Ciencia de la Información” después. Es la posición mantenida por Buckland y Liu (1995), Zins (2007a), Ørom (2000), o Moreira (1998, p. 93), quien explica: “[...] el concepto de recuperación de la información se hizo así sinónimo de investigación y desarrollos técnicos hacia la adecuada explotación y difusión de los documentos. En los trabajos que aparecen en las décadas de los años cincuenta y sesenta se aprecia el proceso terminológico por el que desde el antiguo término “Documentación” se pasa al de “Ciencia de la Información”. Sin duda el interés técnico por la recuperación de la información sirvió de tránsito entre las dos concepciones”.

▪ **La Ingeniería Informática o Ciencia de la Computación**

Aproximadamente sobre la segunda mitad del siglo XX aparece un nuevo perfil de profesionales que también trabajan con la información, si bien desde una orientación notablemente más tecnológica y volcada en los aspectos de la transmisión. Su disciplina, la Informática o Ciencia de la Computación, es, no se debe olvidar, una ingeniería.

Los propios teóricos de esta disciplina consideran que la Ciencia de la Computación tiene una relación profunda con las matemáticas aunque interactúe con otras disciplinas como la BIB, la Psicología, la Medicina, la Lingüística o las Humanidades. En concreto Denning (2000) encuentra que el solapamiento entre BIB y Ciencia de la Computación se centra en el campo de la recuperación de información y la conversión de las tradicionales bibliotecas a los entornos digitales.

Denning (2000) definió la Ciencia de la Computación como el estudio sistemático de procesos algorítmicos que describen y transforman información: su teoría, análisis, diseño, eficiencia, implementación y aplicación. Asimismo, trazó las áreas básicas en las que sus profesionales tienen que poseer habilidades:

- Representación: aborda la forma en que los datos han de ser almacenados para que se pueda dar respuesta eficiente a las preguntas de un usuario.
- Pensamiento algorítmico: una interpretación del mundo en la que una persona entiende y formula acciones en forma de procedimiento detallado paso a paso, de modo que pueda ser seguido por cualquier otra persona.
- Programación: permite materializar el pensamiento algorítmico y la representación en un software que lleve a la máquina a trabajar de una manera predeterminada.
- Diseño: conecta las antedichas habilidades con la realidad de la gente que utiliza los sistemas.

Aunque la tecnología es, sin duda, esencial para la CCI, cabría preguntarse -como Saracevic (1999)- si es tan fundamental como para la Ciencia de la Computación o si, realmente, son los aspectos humanos (conocimiento, comunicación, contextos sociales

y/o individuales, usos y necesidad de información) la base sobre la que han de construirse las soluciones tecnológicas.

Por lo tanto en el trabajo con la información conviven (o, en ocasiones, pugnan) diversas orientaciones, con diferentes orígenes y distintos intereses (fig. 30).

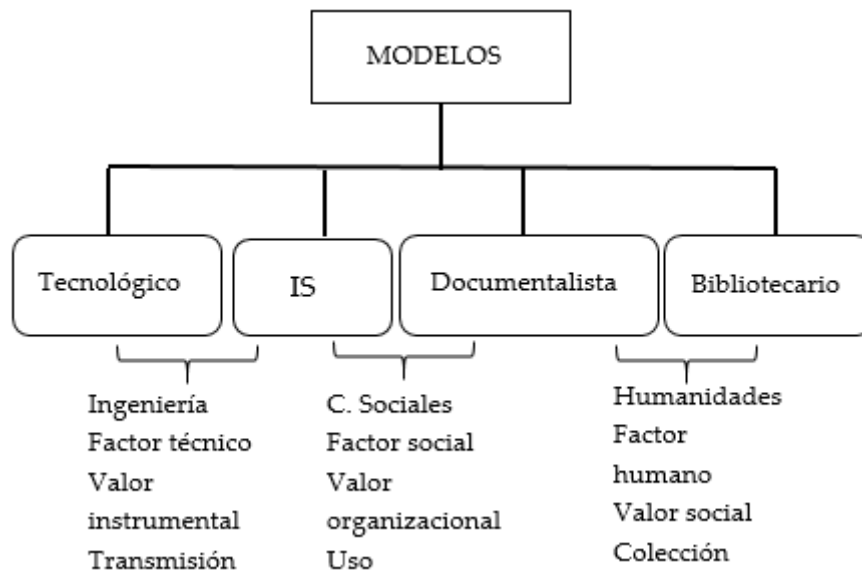


Figura 30: Modelos de relación disciplinaria con la información

10.1.1.5.-Predominio de las instituciones bibliotecarias (Biblioteconomía) como objeto de estudio y como salida profesional de los investigadores y titulados en Información y Documentación

Son numerosos los trabajos que, aparecidos en el final del siglo XX y primeros años del veintiuno, demostraban este sesgo. Así, en lo concerniente a las temáticas de monografías y congresos -que reflejan las orientaciones de los investigadores en un área concreta- en el trabajo de Delgado (2003) se indicaba que: “atendiendo a la temática de los congresos, [celebrados en este periodo temporal] sobresalen los destinados a aspectos relacionados con las bibliotecas y sus servicios (50%)”. Asimismo de un total de setenta y tres monografías sobre Ciencias de la Documentación publicadas en el 2002 citadas por el autor, y tomadas del ISBN, no se encontraba ningún título que pudiera relacionarse con la empresa privada y

la información, o temáticas asimilables, y tan solo dos llevaban en su título GC, aplicado uno al ámbito de las bibliotecas universitarias y otro al de la comunicación.

En el trabajo de la propia ANECA (2004) se señalaba: “A pesar de que cada vez son más los titulados que encuentran acomodo laboral en empresas privadas, aún parece existir un cierto desconocimiento y falta de prestigio de la titulación entre los empleadores de este sector. Este fenómeno es detectado por los titulados en el proceso de búsqueda de empleo y a él atribuyen las dificultades para incorporarse en mayor número a las empresas privadas”. En este mismo informe quedaban recogidas opiniones en el sentido de: “la necesidad de poner más énfasis en la capacidad de entender la cultura corporativa de la propia empresa u organización”.

Así pues, como reconocía Assumpció Estivill (2004): “el ámbito de las bibliotecas continúa siendo la fuente principal de empleo de los titulados del área en algunas comunidades, y algunos de nuestros centros nacieron con una vocación intensamente bibliotecaria”.

Si bien aquí hacemos referencia al caso español, este peso de la biblioteca -como objeto de investigación y como salida profesional prioritaria- parecía ser común, también, en otros países: por ejemplo, Myburgh (2002) –Australia- observaba que, entre las características de la CCI, se producía una focalización en la biblioteca como lugar de desarrollo de la profesión, en vez de centrarse en las habilidades y conocimientos que los bibliotecarios aportan. Esta visión de la profesión habría puesto un énfasis indebido en las tareas a desarrollar en este lugar, más que en una visión completa de la creación, evaluación, búsqueda y funciones de uso de la información.

La resistencia a la incorporación al entorno empresarial podría explicarse por los valores tradicionales de las bibliotecas públicas. Van House y Sutton (1996) dibujaban un distanciamiento de tipo filosófico entre la tradición bibliotecaria - y los valores que representa- y los profesionales de la información que desarrollaban sus tareas en el ámbito de la empresa privada. La idea de la información como un bien de consumo, y las normas y valores del sector privado parecían ser percibidos como ajenos a los valores, celosamente mantenidos, por muchos profesionales de la información y la biblioteconomía.

Si se entendía, como en el caso de McCook (1999), que el objetivo de los bibliotecarios era la consecución de la igualdad en el acceso a la información, entonces la necesidad de preservar cierta información -no solo hacia el exterior de una organización (por el valor competitivo que conlleva), sino intraorganizacionalmente (por los distintos perfiles laborales que llevan implícitos accesos diferenciados)- podría suponer un serio conflicto ético.

A su vez, el reconocimiento del valor económico de la información y el poder que supone – para la organización y dentro de la organización- su posesión, adquisición y control, atrajo el interés de otros perfiles (como la Informática o la Administración de Empresas), consiguientemente, el bibliotecario era solo una parte -cada vez más pequeña- de la industria de la información y, para algunos segmentos de la sociedad, no la más importante.

Los ejemplos acerca de la necesidad de que esta prioridad bibliotecaria fuera superada -para ampliar los horizontes de la práctica profesional adaptándola a las nuevas realidades y necesidades sociales- eran numerosos y se encontraban, por ejemplo, en:

- Klobas (1997), quien -pronosticando en el año 1997 el papel que desempeñarían los bibliotecarios en el nuevo milenio- esperaba que los bibliotecarios se reorientasen para centrarse en los usuarios del conocimiento y la información antes que en las bibliotecas. Para ello, explicaba, es necesario que los bibliotecarios <<desarrollen conocimientos y habilidades en áreas que son percibidas como sus puntos débiles por los directivos del ámbito empresarial -como la orientación y conocimiento del área de negocios-. Los bibliotecarios pueden aprovechar la oportunidad que les brinda la GC para proponerse como gestores del conocimiento y analistas de información, no limitándose a las bibliotecas>>.
- Berring (1999), -refiriéndose a la identificación entre la profesión y la biblioteca- señalaba que los bibliotecarios han sido siempre una profesión orientada al servicio. Los grandes bibliotecarios han sido devotos de la institución a la que servían. Esta identificación se muestra palpablemente en la designación de la profesión por el nombre de la institución en la que se trabaja, por ejemplo, “American Libraries Association” no “American Librarians Association”. Este era un tema recurrente: Almeida (2000) insistía en que la

obstinación en el empleo del término bibliotecario (como designativo del profesional con formación en Biblioteconomía) es un ejemplo de la tentativa de mantener una estructura que ya no coincidía con las actuales necesidades sociales. "Bibliotecario" es, para la sociedad en general, todo aquel que trabaja en el espacio de una biblioteca, independientemente de la existencia o no de una formación específica (ignorándose en muchos casos la existencia de tal formación).

- Breen et al. (2002) pusieron de relieve que, en tanto que los graduados en BIB y CCI pueden poseer las habilidades necesarias para ocupar su lugar en la economía del conocimiento, la visión del "bibliotecario" ("librarian") aún impide su entrada en el ámbito laboral de la GC.

Esta tendencia hacia la BIB parece continuar en Australia: dos terceras partes de los que respondieron al cuestionario sobre temas asociados a la formación en LIS en este país-para el estudio llevado a cabo por el Australian Learning & Teaching Council (Partridge, 2011)- indicaron que sus programas académicos no tenían una especialización concreta, del tercio restante la mitad cursó programas ligados al perfil bibliotecario tradicional (BIB 25% y Bibliotecas Escolares 25%).

Es preciso, no obstante, destacar que la aceptación de la GC como una nueva área de investigación y un nuevo perfil profesional para los teóricos y practicantes de la CCI era una tendencia creciente, como se puede constatar en los trabajos de Koenig (1999), Loughridge (1999), Albert (2000), Chaudhry y Higgins (2001), Elisabeth Davenport (2004) o Roggema (2004).

Igualmente se puede constatar, en el momento presente, una progresiva incorporación de titulados, al menos por lo que respecta al caso español, al ámbito de la empresa privada, como se comprueba en diversos estudios de inserción, por ejemplo: Moreiro et al. (2008); González Santos, Ratia Serrano y Yagüe Serrano (2011) o Villalobos Murillo et al. (2013). En el trabajo de Moreiro et al. (2008) -que abarca los años 2000-2005 y se refiere, específicamente, a las universidades madrileñas- se señala que, de aquellos que manifestaron tener preferencia con respecto al tipo de unidad en la que trabajar (71,3%) un 46,7% se decantaba

por una institución privada en tanto que 43,9% prefería una pública y preferían una unidad documental el 40,5% y una biblioteca el 32%. Curiosamente la realidad laboral les situaba desarrollando tareas en bibliotecas (40,2%) más que en centros de documentación (30,5%). En el estudio de la universidad de Extremadura (Villalobos Murillo et al. 2013) se aporta un dato interesante, si bien los diplomados trabajan mayoritariamente en la empresa privada, los licenciados lo hacen en la administración pública y los primeros perciben una relación entre estudios/tarea profesional (en una escala de 0 a 10) de 3,3, en tanto que en el caso de los segundos se eleva a un 7.

10.1.2.- La pujanza de las tecnologías y su impacto en los planes de estudio de Ciencia de la Información

La irrupción de las tecnologías de la información -que han supuesto una nueva manera de trabajar, vivir y percibir nuestro entorno- significó una convulsión tanto en el desarrollo profesional de la CCI, como en el planteamiento docente de la disciplina. En España, en las ya desaparecidas diplomaturas y en las licenciaturas, diversos trabajos resaltaban el aumento de la carga lectiva de las materias de tipo tecnológico. Para profundizar más en este tema son útiles los trabajos de Bonal et al. (1996), Espelt y Pons (1996) o ANECA (2004).

Esta circunstancia pudo explicarse por el rápido desarrollo y expansión tecnológicos que, en la última década del siglo XX, se hizo extensivo a todos los perfiles y competencias profesionales y, en especial, al sector de la CCI. Por tanto, como apuntaba Carbo (1984), había una necesidad patente de <<aprender a utilizar nuevas herramientas y tecnologías que podían eliminar una gran parte del trabajo de tipo repetitivo>>.

Paulatinamente, las habilidades tecnológicas fueron integradas y desarrolladas en el currículo. Como señalaban los profesores Hernández y Rodríguez (2000): “si bien durante casi una década, la preocupación de empresas y educadores fue la “alfabetización tecnológica”, primando la formación tecnológica, durante los últimos años [...] se está produciendo un fenómeno, tanto en Europa como en Estados Unidos, que trata de concienciar a la sociedad en su conjunto de que la formación tecnológica no es suficiente para adaptarse a los cambios que la nueva economía exige”.

El dominio en el manejo de las tecnologías es una habilidad esencial en el momento actual y la posibilidad de investigar sus aplicaciones para la CCI abre nuevas oportunidades académicas y laborales.

Pero es necesario equilibrar ese nuevo componente tecnológico con las destrezas y competencias fundamentales que conforman el perfil diferenciador de la disciplina, pues la tecnología plantea una paradoja en la que frecuentemente no se repara y que fue desarrollada por Carr.

Carr (2003) -en un artículo publicado por el Harvard Business Review- reconocía el papel de la tecnología como elemento diferenciador pero, al mismo tiempo, explicaba que <<lo que hace que un recurso sea realmente estratégico, lo que le da capacidad para ser la base para una ventaja competitiva sostenida, no es su ubicuidad sino su escasez. Sólo se puede obtener un margen sobre los competidores haciendo algo que ellos no pueden hacer>>. Gracias a su rápido desarrollo y evolución, la tecnología es algo accesible para cualquier organización.

Por tanto, lo que ofrece una ventaja competitiva no es la tecnología en sí, sino lo que seamos capaces de hacer con ella.

Esta idea no era nueva. El que fue director editorial de esa misma publicación -Alan Webber- en un artículo del año 1993 sobre la nueva economía, ya exponía la paradoja que supone el hecho de que la ventaja tecnológica sea autoanulable: <<supuesto que más y más compañías se incorporan a la economía de la información y tienen acceso a las tecnologías, la habilidad que puede poseer cualquier compañía para dominar estas tecnologías deja de conferirles una ventaja competitiva. Esta circunstancia ha propiciado una evolución de la nueva economía tendente a evidenciar la importancia diferenciadora de las personas: los trabajadores del conocimiento cuyas destrezas, habilidades y compromiso determinarán, en última instancia, cuándo una compañía puede alcanzar el éxito>> (Webber 1993).

Las tecnologías son un instrumento para la CCI, por tanto, lo relevante es qué se puede hacer con ellas, no ellas en sí mismas.

Los problemas que podrían surgir si se tomara como eje de la disciplina la tecnología eran, de hecho, destacados por múltiples autores:

- Galvin (1995) apreciaba que el excesivo énfasis curricular puesto en los aspectos técnicos – característicos de los programas académicos altamente especializados- podía condenar rápidamente a los nuevos profesionales de la información a la obsolescencia tecnológica.
- Tenopir (1998) insistía en que el esfuerzo y tiempo dedicado a la formación en tecnologías emergentes significaba, a menudo, un énfasis excesivo en el medio más que en el contenido de la información.
- Swigger (1999) advertía de que <<la educación para la Biblioteconomía debería evitar un excesivo adiestramiento en el uso de las herramientas de información, pues fracasaría si se centrara tanto en la competencia tecnológica que ignorara sus propios fundamentos>>.
- Para Savard (2000) <<el bibliotecario actualmente debe conocer profundamente el funcionamiento de las nuevas tecnologías, pero, por otra parte, no debe perder de vista su misión originaria. A pesar de la importancia que se puede conceder a las nuevas tecnologías, estas no son más que útiles. Del mismo modo que, estrictamente hablando, el bibliotecario no es un especialista en el libro, tampoco puede ser definido como un especialista en informática>>.
- Balas (2001) subrayaba que, si bien las habilidades informáticas son necesarias, las funciones básicas de la profesión continuaban siendo las mismas: preservar la cultura y ayudar a la gente a encontrar la información que necesita.

A pesar de que -como afirman Alimohammadi y Sajjadi (2007)- esta disciplina (CCI) sea una de las disciplinas en cuyo desarrollo las tecnologías de la información han tenido mayor incidencia, no podemos coincidir con su apreciación de que “se ha fusionado con las tecnologías de la información”.

Efectivamente, las necesidades tecnológicas de los centros de información son no solo necesarias, sino imprescindibles.

Es una realidad que la producción científica y la tarea docente se han visto inundadas por temáticas tecnológicas, pero no es menos cierto que el campo tecnológico no es el fundamento de nuestra disciplina, y que somos tan dependientes de la tecnología como muchas otras áreas de la actividad científica y cotidiana.

Pero, las tecnologías son instrumentos facilitadores de una tarea que abarca un espectro mucho más amplio. Son, por consiguiente, herramientas, que es imprescindible conocer, pero no la base conceptual y filosófica de la disciplina o la profesión.

No se puede olvidar que los aspectos considerados puramente formativos, alejados de la preparación práctica para la vida laboral, son cruciales para el desarrollo integral del individuo. Como recordaba Stieg (1990), una educación humanística (entendida en un concepto amplio) busca aumentar la sensibilidad, desarrollar un aprecio por la excelencia, fomentar el pensamiento crítico y percibir las implicaciones éticas, cultivando respuestas apropiadas; es decir, alienta a los individuos a desarrollar un código personal de valores y principios.

Sería interesante evaluar si la excesiva preocupación por formar profesionales no está sacrificando estos objetivos tradicionales de la educación, vaciando los currículos de aquellos temas considerados “excesivamente teóricos” a favor de planteamientos “instrumentales”: si lo que se está formando son trabajadores en vez de individuos.

10.2.- Relación entre Gestión del Conocimiento y Ciencia de la Información

Además de las conclusiones que se puedan extraer de la extensión y propósito de la GC y su relación con la CCI, consideramos que realmente existe un solapamiento entre GC y CCI. Esta percepción descansa, esencialmente, en cinco realidades:

- Históricamente, las bibliotecas y los centros de información han gestionado lo que desde la GC se denomina conocimiento explícito.

- Existe un incuestionable nexo entre la gestión de la información y la GC (al menos la gestión del conocimiento explícito).
- La conciencia de la importancia del conocimiento y de su aplicación se encuentra en el núcleo de las tareas de los profesionales de la información (Roknuzzaman y Umemoto 2009a).
- En los centros de documentación se han gestionado diversos materiales para el servicio de distintas comunidades (no solo, o específicamente, laborales), ayudando a los usuarios en búsquedas concretas (sobre materiales propios o ajenos accesibles), trabajando sobre los contenidos y creando productos de información adecuados a los distintos perfiles de usuarios.

En las bibliotecas de empresa (o en sus centros de información) se facilitaban informaciones ajustadas a las necesidades comerciales o de mercado, informaciones que eran precisas para el desarrollo de determinadas tareas o para la toma de decisiones – y estas informaciones podrían proceder tanto del interior como del exterior de la organización-.

Como recuerdan Silva y Cunha (2002) el bibliotecario es esencialmente un mediador, un comunicador, alguien que pone en contacto informaciones con personas y personas con informaciones. Creemos que se puede añadir que, igualmente, pueden poner en contacto una persona demandante de información con un experto o experto(s).

Teniendo en cuenta que el objetivo básico de la titulación (CCI) es “formar profesionales capaces de seleccionar, gestionar, organizar y preservar la documentación y la información para que pueda ser utilizada por terceros independientemente del lugar donde esté depositada o de su formato y soporte” (ANECA 2004, p. 92) y aunque las iniciativas de GC y su conceptualización y aplicación no hayan surgido desde el área de la CCI no solo las funciones que se describen como GC recaen en su dominio competencial, sino que su tradición como tal es reconocida por expertos acreditados como Sveiby (2001), quien afirma: <<muchas iniciativas tempranas de transferencia de habilidades e información pueden ser etiquetadas como GC, las bibliotecas son una, las escuelas y la capacitación laboral por el tradicional sistema de aprendices otra>>, o Thomas Davenport y Prusak (2001, p. 34) quienes

reconocen que “tradicionalmente, los bibliotecarios⁶⁴ valoran la atención al cliente y tienen técnicas muy desarrolladas para descubrir lo que ellos todavía no saben. Todos estos factores los convierten en intermediarios de conocimiento naturales [...] Con frecuencia las empresas no se dan cuenta de la importancia de las funciones de los bibliotecarios como trabajadores y gestores del conocimiento, y pocas veces su categoría y su remuneración reflejan su valor real para la empresa”.

10.3.- La Gestión del Conocimiento: una evolución natural de la Ciencia de la Información

Griffiths (1998) expuso una idea que podría entenderse como una aproximación básica a la estructura elemental de la CCI, considerando que tres son los elementos claves de la disciplina: las personas, el conocimiento registrado y las herramientas.

- Personas. La investigación sobre las personas incluiría: el estudio de los procesos cognitivos y de las estructuras de conocimiento y sus modelos; el estudio de las preferencias y conductas en los procesos de búsqueda de información; el estudio del uso y no-uso de la información o el estudio del uso organizacional de la información y el conocimiento, por ejemplo.
- Conocimiento registrado. Su investigación abarcaría: la Teoría de la Información, la Bibliometría, la Cienciometría, la BIB, la DOC y la Archivística.
- Herramientas. Comprendería la investigación sobre: esquemas de clasificación, vocabularios de indización, sistemas automáticos, algoritmos de recuperación o motores de búsqueda, entre otros.

⁶⁴ Davenport y Prusak parecen referirse muy en concreto a lo que ellos denominan “bibliotecario empresarial”, aunque pensamos que esta es una característica compartida por todos los profesionales de la información

Creemos que estos tres elementos claves - y las relaciones que se generan entre ellos- cubren las distintas perspectivas y sensibilidades que conforman la CCI y consideramos, igualmente, que se puede apreciar cómo la GC engazaría perfectamente en nuestro área disciplinar.

La apreciación de distintos matices, la distinta aplicación práctica, o las distintas percepciones han supuesto extensos y arduos debates no solo sobre la epistemología o la metodología, sino, igualmente, sobre la denominación y el alcance de la CCI. No obstante, no debe perderse de vista que cualquier disciplina, por bien fundamentada que esté científicamente -y sólidamente instaurada que se encuentre en la sociedad a la que sirve-, evoluciona.

Esta realidad le permite a Ørom (2000) recordar que el desarrollo de la IS, desde la Biblioteconomía de principios del siglo XX hasta la IS como es concebida en la actualidad, se caracteriza por el cambio de concepciones del objeto, estructura, enfoques y contenido de la disciplina.

Si a finales de los años 30 del pasado siglo se realizó un esfuerzo por ir más allá del libro y de la biblioteca, aceptándose un universo informacional más amplio -que abarcaba soportes que por sus capacidad para ser difundidos o por su novedad tecnológica no habían sido tomados en consideración previamente- de la misma manera la CCI puede volver a adaptarse a concepciones que, tiempo atrás y a priori, podrían haber sido descartadas.

Pero, además, Ingwersen y Wormell⁶⁵ en 1990 ya habían señalado las múltiples posibilidades de la disciplina cuando apuntaban las cinco áreas fundamentales de estudio de la IS:

- <<La primera área se encarga, principalmente, de la transferencia -formal e informal- de información.

⁶⁵ Ingwersen, P. y Wormell I. (1990). *Informationsformidling: Teori og praxis*. Copenhage: Munksgaard. Citado por Ingwersen (1996)

- La segunda área busca entender la generación y desarrollo de las necesidades de información en la sociedad, en grupos humanos específicos, o en el individuo.
- La tercera área estudia los métodos y tecnologías que pueden minorar el rendimiento y calidad de la información y de los sistemas de información.
- La cuarta área se ocupa del conocimiento generado, de su análisis y representación.
- La quinta, se centra en la relevancia, uso y valor de la información>>.

Como se puede observar, a pesar de ser un trabajo relativamente antiguo, se cubren prácticamente todas las posibilidades de desarrollo.

Por tanto, no resulta descabellado incorporar nuevas visiones y nuevas misiones. Visiones y misiones que ofrezcan nuevas posibilidades laborales a los profesionales, posibiliten la captación de nuevos perfiles de alumnos, y permitan, en resumen, la apertura de nuevas áreas de investigación dentro de nuestra disciplina -sobre todo cuando suponen una extensión natural del área de conocimiento de la CCI-.

Se observe como un proceso de cambio o como una evolución, lo que parece evidente es que se han ido produciendo cambios en las instituciones que surten de información a la sociedad. Estos cambios se han producido tanto dentro de las propias instituciones, como en la misma función de las instituciones en sí. Estas dos circunstancias, unidas al cambio de las tecnologías que soportan las transacciones, han comportado distintos entendimientos del fenómeno central de la CCI (sea cual sea la denominación que se la aplique): la provisión de la información que precisa un usuario para una tarea concreta presente, y para acrecentar y/o potenciar sus habilidades presentes y futuras. Las perspectivas de estudio de las temáticas que rodean esta provisión pueden ser abordadas desde enfoques distintos y, consecuentemente, el ámbito de estudio ha ido ampliándose y adaptándose a las nuevas realidades.

Sea cual sea la denominación que se le asigne (Biblioteconomía, Documentación, Ciencia de la Información...) la misión de la Ciencia de la Información sigue siendo, esencialmente, la misma: la provisión de la información que precisa un usuario para una tarea concreta presente y para acrecentar y/o potenciar sus habilidades presentes y futuras.

Teniendo en cuenta este planteamiento resulta sorprendente que la Ciencia de la Información no haya estado implicada en la gestación y desarrollo de la gestión del conocimiento.

CAPÍTULO 11

La Gestión del Conocimiento como disciplina académica

Si la función profesional existe, como es el caso de la práctica de la gestión del conocimiento, y si esta función es socialmente percibida como relevante para el avance económico y social, entonces parece plausible tomar en consideración la posibilidad de instaurar programas educativos insertos en las distintas titulaciones universitarias.

Esta inserción proporcionaría a medio plazo investigaciones básicas y aplicadas (derivadas de las investigaciones doctorales) capaces de proveer unos fundamentos sólidos para un desarrollo disciplinario.

El propósito de este capítulo es revisar si la gestión del conocimiento es considerada una disciplina –o no- y de ser así en qué grado de desarrollo se encuentra.

El interés por la inserción de la GC en un entorno académico resulta de la consideración de la Universidad como el lugar en el que se establecen los fundamentos, límites y desarrollos de un campo de estudio.

La Universidad es el lugar en el que se conforman las identidades profesionales, en el que se construyen las bases del conocimiento de un área y es, también, el foro en el que surgen las investigaciones y las cuestiones de tipo profesional que han de ser resueltas (Kyriaki-Manessi, 2003).

La GC podría ser considerada una disciplina académica porque -según Sagsan (2009) o Serenko y Bontis (2009)- <<posee sus propias revistas especializadas, asociaciones profesionales, un currículo académico y una base de conocimiento aceptada>>. Una disciplina construida en gran parte fundamentándose en conocimiento derivado de la experiencia, pues como hacen notar Serenko y Bontis (2013a) el conocimiento con el que se construyen más de la mitad de los artículos más influyentes publicados por Journal of Knowledge Management⁶⁶ proviene de fuentes no arbitradas.

11.1.- Corrientes disciplinarias

Pemberton (1998), Alvesson y Karreman (2001) y Swan (2003) apuntan la existencia de dos claras tendencias disciplinarias en lo que concierne a la GC: la corriente tecnológica y la corriente humana.

- Corriente tecnológica

Centrada en las tecnologías de la información y las comunicaciones, y en los sistemas tecnológicos para la gestión de la información. Esta concepción implica la percepción del conocimiento como un objeto; algo que puede ser almacenado electrónicamente, manipulado y transmitido. Es, sin duda, la corriente más potente, Spender (2003) ya señalaba esta tendencia afirmando que la mayor, y más accesible, parte de la literatura sobre GC trata de sistemas y aplicaciones informáticas.

⁶⁶ Esta publicación es la decana en el campo de la GC

Según esta línea de pensamiento, la GC <<estaría orientada a la creación y distribución del conocimiento en las organizaciones por medio de novedades tecnológicas [para esta época] como Internet, intranets, correo electrónico...>> (Alvesson y Karreman 2001).

Nos resulta muy difícil entender cuál es la diferencia entre la GC y la previa GI, sobre todo porque lo que se distribuye (como se ha señalado con anterioridad) es “información”.

Considerar que la GC es, solamente, cuestión de disponer de las adecuadas herramientas informáticas, eliminándose de la ecuación a las personas y obviando las características peculiares de la organización, conlleva una seria merma de las posibilidades de éxito en la GC. Algunas de las debilidades de esta perspectiva son mencionadas por Holsapple (2003): <<la tecnología puede convertirse en un fin en sí misma, sin preocuparse por las implicaciones. Los vendedores de tecnologías quieren convertirse en la fuente primaria de soluciones para la GC. [...] Las iniciativas se pueden centrar en el conocimiento explícito abandonando el tácito [...] Las personas pueden ser vistas como apoyos de la tecnología, en lugar de considerar a las tecnologías [como herramientas] facilitadoras, complementarias o potenciadoras de las habilidades de esos seres humanos para procesar conocimiento>>.

Se asume que la codificación sería una estrategia fundada en la corriente tecnológica (Kayworth y Leidner 2003). La identificación entre sistemas de información y sistemas tecnológicos de información ha excluido el papel del ser humano en los procesos de lo que debía llamarse más propiamente “registro”. Las entrevistas -y la observación- y registro de los eventos en un grupo de trabajo son labores humanas que parecen despreciarse. Es interesante apuntar que la ayuda en el registro resulta importante, sobre todo cuando los trabajadores disponen de poco tiempo para aportar al acervo común.

Swan (2003) entiende que esta corriente <<encuentra sus raíces en los trabajos fundamentales de la Biblioteconomía y los Estudios de Información [...]. El enfoque se restringe, frecuentemente, a enfatizar el uso de los sistemas basados en la tecnología –y

las metodologías- para capturar, codificar y almacenar el conocimiento para que pueda ser más efectivamente explotado en la organización>>. Para Swan (2003), las asunciones básicas de esta corriente serían:

- El conocimiento puede ser codificado, almacenado y distribuido.
 - La GC versa sobre gestionar/engarzar piezas de capital intelectual.
 - El conocimiento es una entidad objetiva.
 - El propósito de la GC es la explicitación del conocimiento.
 - El conocimiento puede ser capturado y transferido vía tecnologías de la información.
 - El resultado de la GC es el re-uso (explotación).
- Corriente humana

<<La posición que se asienta en el supuesto de que la tecnología es incidental con respecto al progreso y a la práctica de la GC descansa en una determinada perspectiva de lo que es conocimiento: el conocimiento se define como exclusivamente humano; sólo existente en el contexto de la interpretación y procesamiento humanos. Todo lo demás son datos o información. Por tanto, lo que puede ser representado y procesado -tanto por humanos como por computadores- es llamado "datos" o "información"; pero si puede ser representado y procesado sólo por humanos, entonces es llamado "conocimiento">> (Holsapple 2003).

Quienes asumen esta perspectiva, asumen que es el ser humano el que crea conocimiento y lo comunica para que pueda ser usado por otros seres humanos.

Esta corriente entiende que la estrategia adecuada es <<la construcción de redes sociales o comunidades de práctica que faciliten la transferencia de conocimiento tácito>> (Kayworth y Leidner 2003).

La posibilidad de una **tercera vía** armonizadora de ambas grandes tendencias solo se ha encontrado de una forma clara en Holsapple (2003): <<entre pensar que la conexión entre conocimiento y tecnología es todo o nada existe un camino intermedio. Desde esta

perspectiva, la GC se ocupa de las personas, la tecnología, las organizaciones y los nexos de unión entre ellas>>.

Es evidente que consideramos este punto de vista más acertado que el punto de vista tecnológico.

Como se ha repetido en numerosas ocasiones, una cosa es cómo se trasmite, maneja y almacena la información y otra cosa bien distinta es quién, cómo y para qué se crea.

- Corriente comunitaria

Propuesta, entre otros teóricos, por Swan (2003), se presenta como una forma de superar el fracaso de los sistemas tecnológicos para la GC, y las limitaciones en la codificación del conocimiento relevante para una compañía.

Esta corriente señala la naturaleza cognitiva del conocimiento, pero, también, su naturaleza social y relacional.

Los principales supuestos de esta corriente serían (Swan 2003):

- <<El desarrollo del conocimiento está estrechamente ligado al desarrollo de las relaciones sociales, redes y comunidades.
- Compartir el conocimiento tácito es crítico, pero mucho conocimiento valioso permanecerá tácito (por tanto la codificación presenta limitaciones).
- El conocimiento reside en la cabeza de las personas, pero, también, en las comunidades sociales.
- El conocimiento fluye a través de redes y comunidades.
- La GC tendría como resultado la explotación y creación de nuevo conocimiento>>.

11.1.1.- Dificultades de consolidación de la Gestión del Conocimiento como disciplina académica

Bien por su juventud, bien por su carácter multidisciplinario e interdisciplinario, el establecimiento de la GC -como disciplina- está siendo un proceso lento (Zhenzhong y Kuo-Hsun 2010).

Precisamente, la gran diversidad de visiones y la distinta procedencia de profesionales, teóricos e investigadores suponen una falta de acuerdo sobre conceptos y límites, dificultando su asentamiento, aunque la “academización” de la disciplina es progresiva y evidente. Serenko et al. (2010) en su estudio acerca de la producción de literatura sobre GC y CI (analizando autores, centros de investigación y temáticas de las investigaciones, examinando artículos aparecidos en once revistas arbitradas -de la lista previa confeccionada por Serenko y Bontis (2009)- en el periodo temporal que comprende desde el número uno de cada publicación hasta el alcanzado en otoño de 2008) observa una disminución drástica de las aportaciones de artículos de profesionales (que comenzó siendo en el periodo 1994-1998 de casi un tercio del total de aportaciones decayendo hasta un corto 10% en el 2008).

11.2.- La investigación

Continuando con los datos aportados por Serenko et al (2010), el 57% de la literatura analizada sobre GC y CI se produjo en cinco países: Estados Unidos, Reino Unido, Australia, España y Canadá; Estados Unidos por sí solo produce el 21% de la literatura.

En lo concerniente al tipo de investigación elegido en el periodo 1994-2008, esta sería:

- 1.- Marcos, modelos, principios, medición o desarrollo de herramientas.
- 2.- Estudio de caso.
- 3.- Revisión de la literatura.
- 4.- Informes.

- 5.- Estudios basados en la utilización de datos secundarios (empleo de informes o estadísticas procedentes de organizaciones).

El estudio de Zhenzhong y Kuo-Hsun (2010) muestra que las investigaciones sobre GC llevadas a cabo en el periodo 1998-2002, se podían dividir en tres subcampos:

- <<Fundamentos de la GC>>: como respuesta a los esfuerzos por fijar una teoría aceptable y aceptada de lo que es la GC.
- <<Teoría de la organización y la innovación: basada en el conocimiento>>: responde a la visión más economicista y comercial de la GC. Se centra en el estudio del conocimiento como activo intangible, y como forma de explicar lo que una organización es y lo que hace, y los beneficios económicos derivados de la aplicación eficiente de dicho conocimiento.
- <<Aprendizaje organizacional>>: se ocupa de los intercambios de información como una forma de aprendizaje, de la forma como se resuelven problemas, o del papel de los trabajadores en estos procesos.

En tanto que las llevadas a cabo entre el 2003 y el 2007 se subdividían en:

- <<Estrategia en GC>>: el interés originario por los aspectos más “teóricos” declina con bastante rapidez, siendo sustituido por una preocupación creciente por la adecuada “gestión” del conocimiento. Se proporcionan evidencias del valor que añade el conocimiento en las distintas actividades de la organización. El adecuado intercambio de conocimiento se configura como un elemento clave en los procesos de innovación y, de una forma casi natural, las tecnologías disponibles para tales intercambios van ocupando un papel preponderante.
- <<Aprendizaje organizacional>>.
- <<Teoría de la organización y la innovación basada en el conocimiento>>.

En lo que se refiere a las instituciones, de entre las 30 que aparecen como más productivas se encuentran dos españolas: la universidad de Oviedo (en cuarta posición) y la Universidad

Autónoma de Madrid (en la posición vigesimotercera). Las cinco primeras posiciones se encuentran ocupadas en primer lugar por la Universidad de Cranfield (Reino Unido), a continuación Copenhagen Business School (Dinamarca), Macquarie University (Australia), Universidad de Oviedo y McMaster University (Canadá).

Lo cierto es que se detecta una cierta carencia en lo que respecta a la construcción teórica. Si tomamos como ejemplo el *Journal of Knowledge Management* -supuesto que es pionera en el campo y está calificada primera en los rankings de publicaciones dedicadas a la GC de Serenko y Bontis (2009,2013a)- lo primero que hay que hacer notar es que los artículos dedicados a teorizar o a revisar lo avanzado no abundan, es un campo que nace ligado a la práctica (graf. 4).

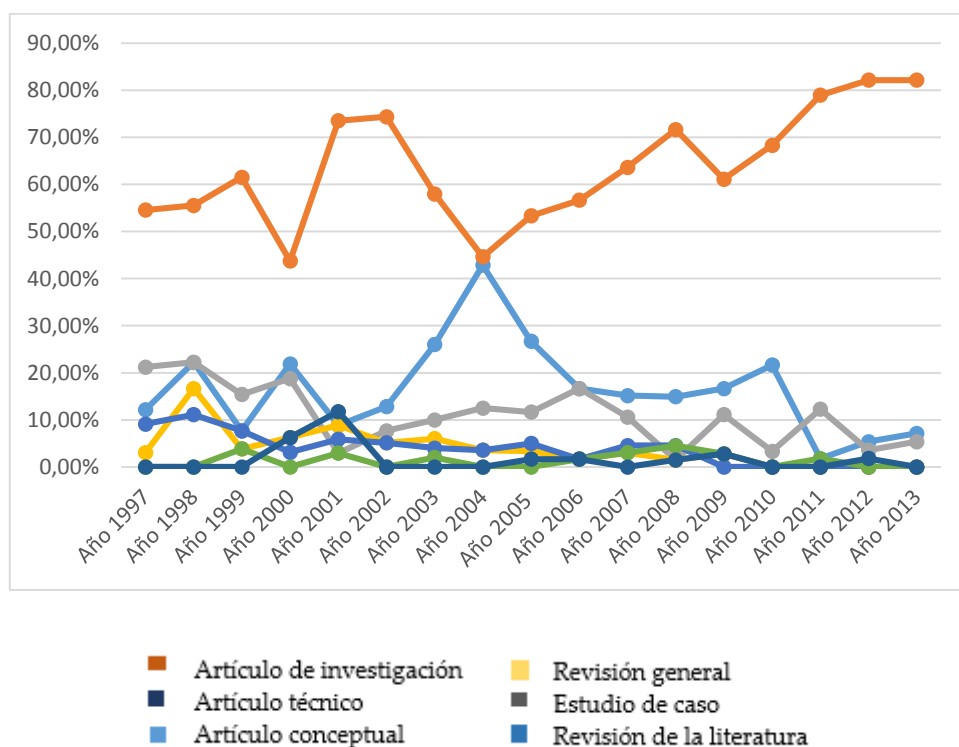


Gráfico 4: Porcentaje -por tipo de trabajo y año- de artículos publicados en JKM

Entendiendo que lo que más podría aproximarse conceptualmente a un trabajo sobre teoría sería el “artículo conceptual” e incluyendo en esta categoría “teórica” las “revisiones generales” y la “revisión de la literatura” nos encontramos con que en esta publicación han aparecido un total de ochocientos cuarenta y dos artículos de los cuales pertenecen a las categorías antedichas ciento cuarenta y uno (“artículo conceptual”), veinticinco (“revisión general”) y veinticuatro (“revisión de la literatura”) lo que supone el 16,75%, el 2,97% y el 2,85% del total respectivamente. Parece poca aportación teórica para un tema nuevo en el que se tendrían que aclarar y delimitar conceptos.

Según Serenko (2013) nos encontraríamos con una disciplina que va madurando poco a poco y en la que en el periodo temporal concreto que, arrancando de principios del año 2000 abarcaría hasta el momento actual, se buscaría la conciliación entre las visiones tecnológica y humana.

11.3.- Los teóricos

La GC proviene, esencialmente, del entorno empresarial. Así nace con una vocación práctica respaldada por los perfiles de los pioneros: Sveiby⁶⁷ y Lloyd o Stewart.

La idea de que el conocimiento estaba llamado a ser la fuerza motriz de la nueva economía se ve refrendada por una serie de publicaciones de conocidos teóricos -con un enfoque fundamentalmente de negocio - que consiguen una importante difusión.

Zhenzhong y Kuo-Hsun (2010) -como hemos visto-, mediante un estudio métrico, aislaron obras, autores y temáticas en dos periodos temporales: el que abarca de 1998 al 2002 y el comprendido entre el 2003 y el 2007. La objeción que se puede hacer el trabajo es la selección de las revistas, pues, estrictamente, de GC solo aparece el *Journal of Knowledge Management*,

⁶⁷ Recordemos que Sveiby fue el creador del “intangible asset monitor”

el resto del panel (hasta completar 15 publicaciones en total) está compuesto por publicaciones del campo de la gestión y la organización empresarial (como *Harvard Business Review*, *Organization Science*, *California Management Review*...), y relacionadas con el mundo de las tecnologías de la información y la computación (*Communications of the ACM*). Del área de la CCI no aparece ninguna. Creemos que, aunque éste es un importante sesgo, los resultados merecen ser citados.

En el periodo 1998-2002, las obras más citadas eran (por orden):

- The knowledge creating company (Nonaka y Takeuchi 1995)
- Working knowledge (Thomas Davenport y Larry Prusak 1998)
- “A dynamic theory of organizational knowledge creation” (Nonaka 1994)
- The tacit dimension (Polanyi 1966)
- “Successful knowledge management projects” (Thomas Davenport, De Long y Beers 1998) y Wellsprings of knowledge (Leonard 1995)

Obras más citadas en el periodo 2003-2007

- The knowledge creating company (Nonaka y Takeuchi 1995)
- Working knowledge (Thomas Davenport y Prusak 1998)
- “Knowledge Management and knowledge management systems: Conceptual foundations and research issues” (Alavi y Leidner 2001)
- “A dynamic theory of organizational knowledge creation” (Nonaka 1994)
- “What's your strategy for managing knowledge” (Hansen, Nohria y Tierney 1999)

En lo que respecta a los autores los más citados en el periodo 1998-2002 fueron: Nonaka, Thomas Davenport, Polanyi, Leonard-Barton y Brown. En tanto que los más citados en el periodo 2003-2007 fueron: Nonaka, Thomas Davenport, Alavi, Hansen y Grant.

- **Ikujiro Nonaka:** Interesado primeramente, como él mismo afirmaba, en el procesamiento de información, pasó después a interesarse por el marketing y la teoría organizacional (Scharmer 1996). Escribió junto con Takeuchi -quien, a su vez, había

colaborado con Porter- The knowledge creating company, que es la obra más citada el periodo temporal completo (1998-2007).

- **Thomas Davenport:** Nombrado en 2003 uno de los 25 principales consultores del mundo por la revista "Consulting". Si bien su trabajo se ha desarrollado en las escuelas de negocio de distintas universidades estadounidenses, su especialidad ha sido la gestión de la información y los sistemas de información. Escribió con Prusak *Working knowledge* (segundo libro más citado en el periodo completo 1998-2007). Prusak es un conocido consultor que obtuvo su MS en Ciencia de la Información. Ambos son autores, también, de un interesante artículo centrado en la CCI: "Blow up the corporate library".
- **Dorothy Leonard:** procedente del M.I.T, Sloan School of Management y de la Harvard Business School. Autora de *Wellsprings of knowledge*.
- **John Seely Brown:** proveniente del mundo de la investigación en la empresa. Autor de diversos trabajos sobre el aprendizaje organizacional y, junto a Duguid, de "Organizational learning and communities of practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation".
- **Maryam Alavi:** inserta en el campo de la universidad, y enfocada (como se puede confirmar en la página web de la Goizueta Business School⁶⁸) en <<redes de gestión de conocimiento>>, <<aprendizaje soportado por la tecnología>> y <<sistemas de negocio electrónico y diseño de procesos>>. Es un perfil claramente tecnológico.
- **Morten Hansen:** si bien es profesor en la Escuela de Información de la Universidad de Berkeley, sus orígenes e intereses⁶⁹ (liderazgo, colaboración, transformación corporativa) se centran claramente en la gestión.

⁶⁸ http://goizueta.emory.edu/faculty/academic_areas/isom/alavi_maryam.html [Fecha de consulta 23-03-2013]

⁶⁹ <http://www.ischool.berkeley.edu/people/faculty/mortenhansen> [Fecha de consulta 23-03-2013]

- **Robert M. Grant.** economista, profesor de Gestión Estratégica en el Departamento de Gestión y Tecnología de la Universidad Bocconi de Milán.

Curiosamente, tanto Nonaka como Thomas Davenport y Prusak -que son considerados “padres” de la GC - parten de una formación y un interés en la GI.

11.4.- Contenido teórico de la Gestión del Conocimiento

Todd y Southon (2001) -como resultado de su estudio llevado a cabo entre profesionales de la información- agruparon las temáticas que serían precisas para una adecuada comprensión de la GC en cinco categorías:

- Conocimiento sobre el conocimiento: incluye naturaleza, creación, adquisición, tipología del conocimiento y forma como se disemina y utiliza.
- Personas: dinámicas organizacionales y grupales, aspectos referentes a la psicología de la gente integrada en el grupo -cómo aprenden, piensan, absorben ideas, comparten información-, estilos de aprendizaje, y estrategias para crear una cultura de intercambio de conocimiento.
- Información: principios de la GI (sistemas de gestión de información, índices, catálogos) e integración del conocimiento y la información en los sistemas de gestión.
- Organización: comprensión de la cultura organizacional; comprensión de los productos y servicios de la compañía, del mercado y de los requerimientos del cliente; papel y valor del conocimiento para una organización.
- Tecnología: Internet entendida como una red global de infraestructura informativa - minería de datos, aplicaciones, algoritmos de motores de búsqueda, e impacto de la tecnología en la organización-.

Según Lai (2005), la formación para la GC debería dotar a los estudiantes de una adecuada comprensión de:

- las dinámicas organizacionales,
- la cultura empresarial y su entorno,
- la habilidad para llevar adelante cambios en tal entorno,
- cómo los servicios de información de una empresa pueden aumentar la productividad,
- los conceptos que se manejan en el entorno empresarial,
- y las destrezas de comunicación (utilizando el mismo lenguaje que se emplea en la comunidad empresarial).

Del estudio llevado a cabo por Roknuzzaman y Umemoto⁷⁰ (2009b) sobre una muestra de trescientas escuelas que ofertaban titulación en Library and Information Science, los autores concluyen que tan solo treinta y siete escuelas (entorno al 12.3%) ofrecen formación en GC. Norteamérica ocupa la primera posición con dieciseis escuelas (47%) -once de ellas en USA y cinco en Canadá-. La siguiente área geográfica en importancia es Oceanía con nueve escuelas (24%) -de ellas siete en Australia y dos en Nueva Zelanda-seguida por Europa con cinco escuelas (14%) -tres en el Reino Unido, una en Dinamarca y otra en Estonia-, cuatro en África (en Sudáfrica todas ellas), que representan el 11%, y, por último, tres en Asia (Singapur, Hong Kong e Israel) (graf. 5).

La formación abarca desde lo que sería un simple curso -que otorga un certificado- hasta programas de doctorado.

La mayor parte de esta formación ofertada (programas o cursos) se centra en los másteres (un total de treinta y uno, lo que representa el 51.7%), seguida por los grados (ocho, lo que supone el 13.3%), finalmente, los cursos (siete, el 11.7%) y programas de postgrado (siete, el 11.7%) y los estudios de doctorado (siete, el 11.7%) (graf. 6).

⁷⁰ Los datos se tomaron, fundamentalmente, de la IFLA World Guide to Library, Archive & Information Science 2007

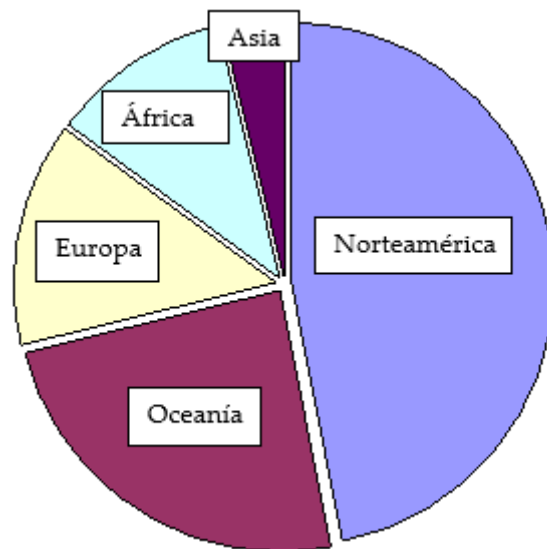


Gráfico 5: Distribución geográfica de las Escuelas (LIS) que ofertan GC [adaptado de Roknuzzaman y Umemoto (2009b)]

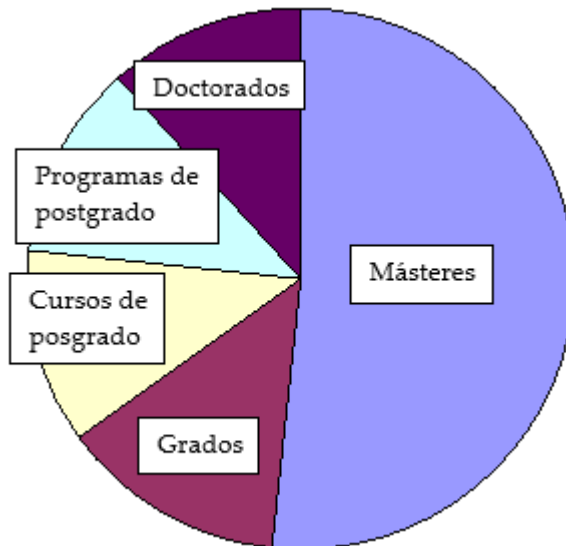


Gráfico 6: Distribución por tipo de título ofertado [adaptado de Roknuzzaman y Umemoto (2009b)]

Roknuzzaman y Umemoto distribuyen los cursos impartidos en los másteres en seis categorías teniendo en cuenta <<sus títulos y contenidos curriculares>> (graf. 7):

- Sistemas de información, informática, tecnologías de la información → 24%
 - Gestión de tecnologías de la información; sistemas de gestión de bases de datos; tecnologías para la GC; minería de datos; ingeniería de conocimiento; tecnologías para Internet; metadatos para recursos de Internet...
- Información y gestión de contenidos → 22%
 - Organización de la información; catalogación y clasificación; taxonomías y codificación; Indización y resumen; gestión de documentos y archivos; recuperación de la información; políticas de información...
- Negocios y gestión → 16.4%
 - Inteligencia competitiva / inteligencia de negocio; comercio electrónico; gestión de procesos de negocio; gestión de sistemas de información; publicación electrónica; marketing ...
- Conducta humana y organizacional → 14.3%
 - Gestión del capital humano; aprendizaje organizacional y organizaciones que aprenden; comunicación y conducta organizacional; liderazgo; cultura y gestión del cambio ...
- Miscelánea → 13.7%
 - Métodos de investigación; proyectos; seminarios; tesis...
- Fundamentos de la GC → 9.6%
 - GC; fundamentos de la GC; introducción a la GC...



Gráfico 7: Distribución temática de los cursos [adaptado de Roknuzzaman y Umemoto (2009b)]

Si observamos la distribución del peso de la formación, se puede, fácilmente, deducir que se sigue la línea de pensamiento tradicional de la disciplina: sus fundamentos por un lado, y por otro la más que cuestionable tecnologización. Así, lo que podría concernir específicamente a la GC supone un peso pequeño dentro de las materias. Por otra parte, la falta de un cuerpo de conocimiento teórico básico -acreditado y aceptado (véanse los cursos impartidos en los doctorados que son fuente de investigación)- puede explicar la escasez teórica.

11. 5.- La situación de la Gestión del Conocimiento como materia docente dentro de la Ciencia de la Información

La universidad es la institución óptima para generar nuevo conocimiento. La aceptación de un campo de estudio por una disciplina concreta supone no solo la construcción de un corpus teórico que pueda sustentar y hacer evolucionar una práctica profesional, sino que también

proporciona la jurisdicción de determinadas disciplinas sobre determinadas áreas de estudio.

La sociedad otorga a las instituciones universitarias el reconocimiento de su autoridad para establecer qué materias son necesarias para la construcción y desarrollo de las disciplinas y, a la vez, qué formación es precisa para que los estudiantes posean las bases teóricas y las herramientas necesarias para ser competentes en el desarrollo de las tareas propias de su profesión. Aceptar un campo de estudio nuevo en una disciplina supone que tal disciplina asume la autoridad investigadora, docente y profesional.

Así pues examinar si la GC ha sido (o no) incluida en los planes de estudio de las titulaciones de CCI supone evaluar si la disciplina entiende que es un campo propio y si, por lo tanto, se considera competente para desarrollar la materia.

Por ello se va a analizar la oferta formativa de GC dentro de los currículos de CCI.

El análisis se lleva a cabo en tres momentos temporales: años 2003, 2008 y 2013.

La elección de la fecha no es caprichosa: el año 2013 es evidente, pues es el año de cierre de este trabajo. En el año 2003 finalicé el primer ciclo de los antiguos estudios de doctorado y comencé los trabajos de investigación (que ya se centraban en este tema). Por último la elección del año 2008 responde a un doble criterio, el encontrarse en un punto medio entre el inicio de mis primeros trabajos y su fin y el haber contado con un estudio de Hernández López et al (2009) que se realizó con datos de ese año 2008.

11.5.1.- Situación en el año 2003

En el año 2003 se aprobó la Sección dedicada a la Gestión del Conocimiento en la IFLA. En el trabajo sobre competencias de los profesionales de la información amparado por la SLA, Abels (2003) citaba la posición laboral “gestor del conocimiento” en segundo lugar inmediatamente detrás de bibliotecario, por lo tanto había una aceptación por parte de las asociaciones profesionales, era relevante examinar si se daba una situación paralela en el ámbito académico. De hecho la literatura sobre coincidencia de roles, competencias e

intereses en estos primeros años fue abundante, por ejemplo: Broadbent (1998), Reardon (1998), Martínez Méndez (1999), Rodríguez Rovira (1999), Gulati y Raina (2000), Yakel (2000), Morris (2001), Todd y Southon (2001), Cram y Sayers (2001), Milne (2001a) o Koina (2003).

El examen de la situación se realizó de junio a septiembre de 2004, sobre programas académicos ofertados para el curso 2003/04, para revisar las escuelas y facultades se utilizó la página web del profesor Thomas Wilson (world list of schools and departments of Information Science, Information Management and related disciplines)⁷¹.

Los resultados se organizaron en función de ámbitos geográficos con estrecha relación cultural. Generalizando la situación era la siguiente:

- **Situación en Norteamérica:** se encontraron cursos en algunas universidades (por ejemplo la universidad de Columbia Británica –Canadá- y Rutgers University y Dominican University – USA-) y dos de ellas (en concreto Denver y Oklahoma - USA-) ofertaban másteres.
- **La situación en Australia** era particularmente interesante, pues la Australian Library and Information Association (ALIA) había titulado su conferencia bianual del año 2000 como “Capitalising on knowledge. The information profession in the 21st century” abordándose temas directamente relacionados con la GC, igualmente se encontraron ponencias dedicadas a este tema en el año 2002 y 2004. En concreto, la Edith Cowan University ofertaba tanto un Bachelor como un máster, la Universidad Tecnológica de Sydney un máster y la de Canberra dos cursos.
- En lo que concierne a la **Unión Europea** había ciertas diferencias entre países:

⁷¹ <http://informationr.net/wl/index.html> [Consultada por última vez el 2 de octubre de 2004]

- En el Reino Unido se encontraban másteres o especializaciones como, por ejemplo, en la Universidad de Loughborough (en el Departamento de Ciencia de la Información) o en la Robert Gordon University (Aberdeen Business School). También había cursos en la Universidad de Brighton (Facultad de Informática, Matemáticas y Ciencia de la Información) y la Universidad de Northumbria (Escuela de Informática. Estudios de Información y Comunicación).
- En Alemania hay un caso destacable: en la Universidad de Ciencias Aplicadas de Darmstadt, se encontró un “Departamento de Información y GC” que ofertaba una diplomatura en Información y GC –fuertemente tecnológica-. En este caso, el Colegio de Biblioteconomía de Frankfurt había sido disuelto y sus cursos fueron integrados como parte de este curso.
- En Francia era muy frecuente la inclusión de especializaciones en GI para la empresa, pero era más común la “vigilancia competitiva” que la GC. En Sciences PO (París) se impartía un curso de GC.
- **En España** había una escasa oferta de GC en los planes de estudio de los centros que impartían la diplomatura en Biblioteconomía y Documentación y/o la licenciatura en Documentación en España, tan solo se encontró en cinco de los dieciséis centros⁷² que las impartían para el curso 2003/2004.
 - Universidad Autónoma de Barcelona: Escuela superior de Archivística y Gestión de Documentos, graduado superior en Archivística y Gestión de Documentos: se impartía como optativa “Teoría y Gestión del Conocimiento”. Facultad de Ciencias de la Comunicación. licenciado en Documentación: se tenía que cursar como obligatoria/troncal “Teoría y Gestión del Conocimiento”.
 - Universidad Complutense de Madrid, Escuela de Biblioteconomía y Documentación. En la diplomatura figuraba como obligatoria “GI y GC en las organizaciones” con los siguientes temas: la sociedad de la información

⁷² El total de titulaciones ofertadas era veinticuatro: doce diplomaturas y doce licenciaturas.

y del conocimiento; la información en las organizaciones; el conocimiento en las organizaciones; la calidad; los procesos: herramienta fundamental del control de calidad; importancia del centro de documentación en la gestión de la información y del conocimiento.

- Universidad de Murcia, Facultad de Comunicación y Documentación, licenciatura de Documentación. Se podía optar por una asignatura denominada “Modelado y Gestión de Conocimiento Corporativo” (optativa) con este temario: ubicación del conocimiento; repositorios y librerías de conocimiento; el flujo del conocimiento; las comunidades de conocimiento; las organizaciones y el conocimiento; la estrategia intraorganizacional; complejidad y competencia organizacional; memorias corporativas; la estrategia interorganizacional; gestión de conocimiento estratégico; el CI.
- Universitat Oberta de Catalunya, Estudios de Ciencias de la Información y de la Comunicación, licenciatura en Documentación. Al igual que en la universidad de Murcia la asignatura que se ofertaba (“GC”) era optativa. Temario: la sociedad del conocimiento: interacción entre la nueva economía y el movimiento de GC; claves conceptuales: del dato al conocimiento; el conocimiento como proceso; aprendizaje y organizaciones aprehendientes; CI y GC; claves de la GC en las organizaciones; implantación del programa de GC; mercado de GC: experiencias y perspectivas de futuro.

Por tanto, si bien la GC despertaba cierto interés en el ámbito académico, la oferta formativa era reducida. Hay que tener presente que en este momento la CCI afrontaba cambios importantes derivados de la implantación y extensión de las TIC's.

La pujanza de las tecnologías suponía tanto el ajuste curricular (para su incorporación) como un constante cuestionamiento de lo que podrían suponer para el futuro (y la pervivencia en muchos casos) de la disciplina y la profesión. Así en los programas entonces amparados por la Association for Library and Information Science Education (ALISE) enfatizaban la

preparación para ser participantes activos en la fuerza laboral del mercado de las tecnologías de la información (Koteles y Haythornthwaite 2002).

También era frecuente que se enfatizara la orientación al usuario, aun cuando la realidad es que esta orientación estaba más centrada en la relación del usuario con los sistemas de información que en cómo y en qué contextos se produce la necesidad de información del usuario y la forma cómo la utiliza.

De la simple revisión de los programas de las distintas Universidades de diversos países, se podía deducir que la tendencia a la tecnologización era clara, esta circunstancia podría explicar que, en muchos casos, cuando se introduce la GC se le dote de un fuerte contenido tecnológico.

En paralelo con esta situación la consideración de la GC como un tema adecuado para ser tomado en cuenta iba en aumento entre profesionales y académicos de la CCI. Por ejemplo, Ajiferuke (2003) tras un estudio llevado a cabo entre veinte profesionales adscritos a la sección GC de la Special Libraries Association (ALA) de Toronto, mostraba que estos profesionales entendían que los profesionales de la información tendrían un importante papel que desempeñar en los programas de GC (total de respuestas de “acuerdo” o “muy de acuerdo” 96,8%), consecuentemente se asumía que era una oportunidad a tener en cuenta.

Da idea, también, de la importancia que iba adquiriendo la cuestión el hecho de que la SLA contara con una sección específica.

11.5.2.- Situación en el año 2008

La idea de la GC como una materia que podía ser impartida por la CCI había sido aceptada de una forma progresiva, pero, paralelamente otros muchos campos habían ido incrementando su interés en la materia dando como resultado un número creciente de congresos, investigaciones, cursos o seminarios con distintas aproximaciones.

El estudio de Hazeri y Martin (2006)⁷³ mostraba que, de entre quienes respondieron:

- ➔ El 93,4% entendía que los profesionales relacionados con la LIS debían implicarse plenamente en la GC.
- ➔ El 70% veía pertinente que se ofertara formación en GC integrada en las escuelas de LIS.
- ➔ Sin embargo, el 69,9% se mostraban de acuerdo con que estas escuelas debieran replantearse su misión y estrategias respecto a la GC, incluyendo cambios para responder a los retos que la GC planteaba (74,5%)
- ➔ Y hasta un 63,2% percibía que los currículos no proporcionaban las competencias requeridas para desempeñar con solvencia las distintas tareas profesionales a desarrollar en la GC.

La tesis doctoral de Hazeri (2008) presentaba resultados interesantes en lo referente a la GC, la CCI y la formación⁷⁴.

Globalmente:

- El 77,7% no concordaba con la afirmación de que la práctica profesional de la LIS (y la investigación y docencia que soporta tales prácticas –asumimos-) debe centrarse en la GI y abandonar otras posibilidades tales como la GC u otras disciplinas.

⁷³ Era un estudio cuantitativo y cualitativo para el que se enviaron cuestionarios a académicos relevantes del ámbito LIS de Australia, Nueva Zelanda y Estados Unidos elegidos aleatoriamente y, paralelamente cuestionarios web difundidos a través de listas de distribución y grupos de discusión de la materia (incluidas IFLA, SLA, ALIA...), estos cuestionarios web fueron contestados mayoritariamente por estadounidenses y australianos (69,7%)

⁷⁴ El perfil de los respondedores era el siguiente: en su gran mayoría angloparlantes nativos (69,7% -esencialmente australianos y estadounidenses-), rango de edad principal entre cuarenta y seis y cincuenta y cinco años (33%); ocupaciones: educadores y estudiantes el 42,5%, bibliotecarios el 35,8% y profesionales de la GC (19,8%) y el porcentaje de mujeres era abrumador (75,5%)

- El 70,2% creía que los profesionales de la información tenían todo el potencial para gestionar el conocimiento tácito de la misma manera que, tradicionalmente, gestionaron el explícito (Hazeri, 2008 pp. 131-132).

Se preguntó si la GC debía ser una prioridad para las instituciones que forman en LIS:

- El 62,5% consideró que la formación en GC debería, efectivamente, ser una preocupación destacada (Hazeri 2008, p.152).
- El 70% juzgaba que la inclusión de la GC contribuiría a reducir el riesgo de que la LIS se convirtiera en algo irrelevante (Hazeri 2008, p. 172).
- Y el 70,5% percibía a las escuelas de LIS como proveedores principales de formación en GC (Hazeri 2008, p. 234).

Se estudió, también, la percepción sobre habilidades y competencias:

- El 95,2% era favorable a la inclusión de la enseñanza de las competencias relativas a la GC dentro del currículo de LIS.
- El 63,5% acordaban que la formación en LIS es clave para la distinción entre GI y GC.
- El 93,3% entendía que para engancharse en la GC los profesionales de la información debían adquirir nuevas habilidades.
- El 97,1% estaban de acuerdo en que se debería preparar a los graduados para que puedan cubrir en las organizaciones perfiles más amplios.
- El 89,4% apuntaban la necesidad de incorporar competencias en el ámbito empresarial (Hazeri 2008, pp. 152-154).

Junto con estas percepciones favorables a la GC los participantes en el estudio señalaban que los currículos que presentaba la LIS en ese momento no dotaban a los estudiantes con las competencias demandadas en GC -en concreto estaban conformes con esta aseveración el 64,4%, un dato llamativo es que el siguiente gran grupo de respuestas se concentraba entorno a “no sabe” en concreto el 24% (Hazeri 2008, p. 197)-.

En lo que concierne a los contenidos de la formación, genéricamente Roknuzzaman y Umemoto (2008) establecen sus objetivos:

Promover el conocimiento de las teorías, técnicas y tecnologías de GC y sus aplicaciones.

- Proporcionan las bases para que los graduados puedan desarrollar roles de liderazgo en la gestión del CI, articulando culturas basadas en la compartición del conocimiento promocionando las prácticas relativas a la GC en la organización.
- Dotar a los graduados con habilidades y competencias multidimensionales de manera que puedan competir en el mercado laboral con otros perfiles implicados en GC.
- Preparar profesionales del conocimiento innovadores, orientados al servicio para múltiples entornos.

Por otra parte, los participantes en estudio de Hazeri y Martin (2006) señalaron las materias que se consideraban importantes en la GC integrada en el currículo de LIS:

- Economía basada en el conocimiento.
- Conocimiento e intangibles relacionados.
- Mecanismos para la GC, abarcando la creación, adquisición, organización, transferencia y aprovechamiento del conocimiento.
- Aspectos organizacionales y de gestión.
- Algún tipo de prácticum.

En lo que afecta a los grados académicos en los que se inserta la formación en GC, en los países anglosajones se encontraban formaciones para la GC desde la CCI esencialmente en posgrados.

La situación no era exactamente igual en toda Europa, así Widén-Wulff (2005) puntualiza que tal formación en el Norte de Europa se ofertaba como opcional en los másteres, en tanto que en Europa Central y del Sur, los programas específicos sobre GC (e, incluso, sobre GI) son escasos y, en su mayoría, conectados con las unidades de tecnología y negocios. Con respecto a la oferta formativa concreta, si bien no contamos con un trabajo propio de

evaluación, en esta fecha se publicó un trabajo que permite aproximarse a la situación en este momento. El trabajo fue llevado a cabo por Hernández López et al (2009)⁷⁵.

Hernández López et al (2009) seleccionaron (para su revisión) cuatro programas de “maestría” y tres de “especialización”. Para la selección de los programas de maestría “se tuvo en cuenta que su diseño curricular fuera sólido y muy bien constituido en términos de la perspectiva de las ciencias de la información y los componentes multidisciplinarios requeridos”⁷⁶. Los autores indican “el programa del País Vasco, en España, y el de Chile se identificaron en el sitio web de la Fundación Iberoamericana del Conocimiento⁷⁷. Cabe señalar que de ese listado son muy pocos los programas que aparecen activos o que son propiamente en GC”. Tanto la Universidad de Denver como la de Oklahoma continuaban ofertando másteres⁷⁸. Además, los autores mencionan los másteres de la Dominican University y Drexell y la especialización de la McGill University (todas en Estados Unidos).

La conclusión fundamental que se puede extraer del somero análisis planteado por Hernández López (su objetivo era evaluar para implementar estudios de GC en la Escuela Graduada de Ciencias y Tecnologías de la Información) es que no había uniformidad en el

⁷⁵ Si bien la fecha de publicación es el año 2009, el estudio se llevó a cabo entre los meses de febrero y junio de ese año, por lo tanto sobre planes académicos diseñados y comenzados en el 2008

⁷⁶ No hay constancia del criterio de elección de los programas de especialización, asumimos que debieron haber seguido un criterio similar

⁷⁷ Esta Fundación continúa activa en la siguiente dirección:
<http://www.gestiondelconocimiento.com/web/gestion-del-conocimiento/home> [consultada el 24 de agosto de 2012]

⁷⁸ Es necesario insistir en que los autores seleccionaron cursos concretos, por lo tanto sería perfectamente posible que hubiera más másteres que no fueron tomados en consideración

En España los autores mencionan la Universidad de País Vasco. Su Departamento de Sociología (conjuntamente con la “Sociedad para la Promoción y Reconversión Industrial”) ofertaba un máster en Gestión de la Innovación y el Conocimiento. Sin vinculación con el área de la CCI. En la actualidad este máster no continúa impartándose

planteamiento de la formación en GC, ni tan siquiera cuando esta estaba adscrita a un área de conocimiento única; consecuentemente (y, se insiste, teniendo en cuenta lo limitado del estudio) podemos convenir que no hay una posición disciplinaria específica de la CCI.

Si bien la preocupación por el dominio de las tecnologías seguía presente, se volvía a evidenciar otra preocupación tradicional: la dotación a los estudiantes de un bagaje adecuado para ser capaces de transponer sus capacidades al entorno empresarial: esta es una debilidad claramente percibida del profesional de la información y la inquietud por la falta de atención a este tipo de habilidades se extiende en el tiempo, por ejemplo: Butler (1999), Lai (2005), Rehman y Chaudhry (2005), Hazeri, Sarrafzadeh y Martin (2007) o Hazeri (2008). Se manifestaba como deseable la capacidad para desplegar las habilidades tradicionales de los profesionales de la información en las organizaciones comerciales, hablando el mismo lenguaje que los profesionales de los negocios emplean en entornos empresariales (Lai 2005), entendiendo la naturaleza de tales entornos, sus procesos, clientes y el papel que desempeñan en ella la información y el conocimiento (Rooi y Snyman 2006).

Se entiende que sin esta orientación es difícil participar con un papel relevante en la GC.

11.5.3.- Situación en el año 2013

En el momento actual hay cierta unanimidad en el ámbito académico en la percepción de que la GC es una oportunidad para los titulados en CCI (Roknuzzaman y Umemoto 2013b), y un gran acuerdo acerca de la convergencia entre la CCI y la GC (Roknuzzaman y Umemoto 2013a).

No obstante una cosa es que haya acuerdos en las posibilidades que ofrece un nuevo campo y otra cosa es que haya acuerdo sobre la extensión y límites de dicho campo o que tales percepciones de oportunidad cristalicen en ofertas formativas concretas.

11.5.4.- Oferta docente

En lo referente a la oferta docente, para visualizar su tendencia se ha decidido revisar las universidades⁷⁹ que fueron citadas en el 2003 por proporcionar a los alumnos asignaturas o programas de GC, a esta revisión se han agregado las universidades que aparecen en el estudio de Hernández, Flores y Suárez (2009).

En el caso de España se han examinado⁸⁰ todas las universidades que contaban con titulaciones (grado o máster) en IyD; para ello nos apoyamos en el listado de SEDIC⁸¹. En él figuran dieciséis centros, no obstante en la Universidad de Vic ya no aparecen titulaciones relativas a IyD, quedando, por lo tanto, excluida.

- Situación en Norteamérica

Observando los datos, podríamos decir que en Norteamérica (tabla 21) la situación es estable, aunque en lo referente a la oferta de másteres o especializaciones el número de los ofertados en la formación acreditada por la ALA incrementa el número total en dos (se añaden la Universidad de Toronto y la Universidad de Puerto Rico). Incluso fuera de ellas la referencia a la GC como salida profesional es frecuente, pero no parece correlacionarse con la inclusión en los currículos de materias que pudieran capacitar para el nuevo perfil.

⁷⁹ Esta tarea se realizó en el periodo comprendido entre el 15 de junio de 2013 y el 4 de julio de 2013

⁸⁰ La revisión se llevó a cabo entre el 28 de julio de 2013 y el 7 de agosto de 2013 (por lo tanto los datos se refieren a la oferta formativa para el curso académico 2013/2014)

⁸¹ http://www.sedic.es/ss_dondeestudiar.asp [Consultada el 2 de octubre de 2013]

- Situación en Australia

En lo que respecta a Australia (tabla 22) la situación mejora con respecto al año 2003. Hay que tener en cuenta que la Edith Cowan University no oferta para 2013/2014 másteres en el área de CCI, por lo tanto, sus dos cursos se eliminan y el curso que ofertaba la universidad de Canberra pasa a ser una especialización. De las ocho universidades acreditadas por ALIA que cuentan con másteres, además de las que aparecen en el cuadro, Charles Sturt ofrece una especialización, Curtin, RMIT y la universidad de South Australia cursos y la Monash University ofrece un "Graduate Diploma" en "Information Knowledge Management", esto quiere decir que la práctica totalidad oferta algún tipo de enseñanza relacionada con la GC y en todas ellas se señala como una salida profesional.

- Situación en Reino Unido, Francia y Alemania

La oferta formativa en GC en Reino Unido, Francia y Alemania (tabla 23) ha empeorado claramente, pues no sobrevive ni tan siquiera el 50% de tal formación, tan solo la universidad de Loughborough la mantiene.

- Situación en España

Como se puede apreciar en la tabla 24, en España la situación es estable. Aunque algunas universidades han suprimido asignaturas relativas a al GC, otras las han incorporado y, así, la oferta nominal es igual en 2003 que en 2013

La única Universidad que apuesta plenamente por la GC es la UOC, única en ofertar un máster y dos títulos propios. Como detalle curioso, podemos comentar que en la Universidad Carlos III la asignatura que se ofrece es impartida por el Departamento de Informática (al igual que el título propio "Máster de Gestión y Tecnología del Conocimiento") y no hay un solo profesor del área de conocimiento de la CCI impartiendo cursos en él.

Como se puede desprender de los datos la oferta formativa en CG no es abundante; si esta fuera reflejo de la aceptación de la GC entre los investigadores, docentes y profesionales de la CCI podríamos afirmar que la GC no se considera un ámbito en el que actuar.

INSTITUCIÓN	FORMACIÓN OFERTADA	2003	2013
Universidad de Denver (USA)	Máster	X	
Dominican University (Illinois - USA)	Curso	X	X
Drexel University	Curso		X
Universidad de Oklahoma	Máster	X	
	Curso		X
Rutgers University	Curso	X	X
	Especialización		X
Universidad de la Columbia Británica (Canadá)	Curso	X	
McGill University (Canadá)	Especialización		X
TOTALES	Curso	3	4
	Máster	2	
	Especialización		2

Tabla 21: Oferta formativa en GC inserta en escuelas/facultades o departamentos de CCI en Norteamérica

INSTITUCIÓN	FORMACIÓN OFERTADA	2003	2013
Universidad de Canberra: Escuela de Gestión de la Información y Turismo	Curso	X	
Universidad de Canberra: Faculty of Arts and Design. (Master of Information Studies)	Especialización		X
Edith Cowan University: Escuela de Informática y Ciencia de la Información	Máster	X	
	Bachelor	X	
Universidad Tecnológica de Sydney: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales	Máster	X	
Universidad Tecnológica de Sydney: Comunicación	Máster		X
TOTALES	Bachelor	1	
	Curso	1	
	Máster	2	1
	Especialización		1

Tabla 22: Oferta formativa en GC inserta en escuelas/facultades o departamentos de CCI en Australia

INSTITUCIÓN	FORMACIÓN OFERTADA	2003	2013
Universidad de Brighton: Facultad de Informática, Matemáticas y Ciencia de la Información	Curso	X	
Universidad Metropolitana de Londres: Departamento de Ciencias Sociales Aplicadas	Máster	X	
Loughborough: Departamento de Ciencia de la Información	Máster	X	X
	Curso		X
Universidad de Northumbria: Escuela de Informática. Estudios de Información y Comunicación	Curso	X	
Robert Gordon University: Aberdeen School of Business. Gestión de la Información	Curso	X	
Sciences PO (Paris): Gestión de Información en la Empresa	Curso	X	
Universidad de Darmstadt: Departamento de Información y Gestión del Conocimiento	Diplomatura	X	
TOTALES	Curso	4	1
	Máster	2	1
	Diplomatura	1	

Tabla 23: Oferta formativa en GC inserta en escuelas/facultades o departamentos de CCI en Reino Unido, Francia y Alemania

INSTITUCIÓN	FORMACIÓN OFERTADA	2003	2013
Universidad de Alcalá: Departamento de Cirugía, Ciencias Médicas y Sociales	Obligatoria (máster)		X
Universidad Autónoma Barcelona: Escuela Superior de Archivística y Gestión de Documentos	Optativa (diplomatura)	X	
Universidad Autónoma de Barcelona: Facultad de Ciencias de la Comunicación	Obligatoria (máster)	X	
Universidad Carlos III: Facultad de Humanidades, Comunicación y Documentación	Optativa (máster)		X
Universidad Complutense: Facultad de Ciencias de la Documentación	Obligatoria (diplomatura)	X	
	Obligatoria (máster)		X
Universidad de Murcia: Facultad de Comunicación e Información	Optativa (licenciatura)	X	
	Obligatoria (grado)		X
Universidad Oberta de Cataluña: Ciencias de la Información y de la Comunicación	Optativa (licenciatura)	X	
	Obligatoria (grado)		X
	Máster		X
Universidad Oberta	Título propio		X
Conjuntamente con "El Profesional de la Información"	Título propio		X
TOTALES			
	Optativa	3	1
	Obligatoria	2	4
	Máster		1
	Título Propio		2

Tabla 24: Oferta formativa en GC inserta en escuelas/facultades o departamentos de CCI en España

Sin embargo en distintos estudios (y, como hemos visto, entre diversos teóricos) la idea de que campos novedosos (como la GC) podrían proporcionar nuevas oportunidades es una afirmación sobre la que hay consenso.

Baruchson-Arbib y Bronstein (2002) desarrollaron en Israel -entre el año 1998 y el 2000- un estudio Delphi con el objetivo de revisar las opiniones y visiones de expertos procedentes de los Estados Unidos, Canadá, Europa -del oeste y central- e Israel cuyo perfil abarcaba tanto

directores de grandes bibliotecas públicas y académicas, como responsables de departamentos de BIB y CCI o directores de centros de información de grandes corporaciones. En concreto sobre la GC se preguntaba: <<para reafirmar su lugar en la nueva era de la información el profesional de la información tendrá que contar con ideas innovadoras como el concepto GC, por lo tanto la CCI adoptará un papel activo con los usuarios al principio en vez de al final del proceso de información>>, y este era el resultado.

La escala de puntuación de la respuesta variaba desde 1 (poco probable/poco deseado) hasta 5 (muy probable/muy deseable), pues bien, se percibía una probabilidad de ocurrencia muy alta (77,5% sumando el rango del 4 y el rango del 5) y un deseo de que ocurra aún más elevado (92,5% sumando el rango del 4 y el rango del 5).El resultado se puede visualizar en la tabla 25.

Lamentablemente previsiones y deseos no parecen haberse cumplido doce años después.

	Probabilidad de que ocurra	Deseo de que ocurra
1	2,50%	2,50%
2	2,50%	0%
3	17,50%	5%
4	47,50%	22,50%
5	30%	70%

Tabla 25: Respuestas aparecidas en el trabajo de Baruchson-Arbib y Bronstein (2002) sobre la aceptación de la gestión del conocimiento

En fechas más recientes los trabajos de Roknuzzaman y Umemoto (2009a,2009b) vuelven a proporcionar datos sobre la realidad y las percepciones del mundo académico proporcionando los siguientes hallazgos:

- De entre las mil treinta y tres escuelas en las que se forma en CCI listadas en la guía de la IFLA ofertan formación -de cualquier tipo- en GC ciento seis, con la siguiente distribución geográfica: treinta y ocho en Asia (de ellas respondieron al estudio quince);

veintiocho en América (de ellas respondieron al estudio diecisiete); veinticuatro en Europa (de ellas respondieron al estudio catorce -seis en el Reino Unido, tres en Alemania y una respectivamente en: Austria, Croacia, Estonia, Finlandia, Italia y España); nueve en Oceanía (de ellas respondieron al estudio seis) y siete en África (de ellas respondieron al estudio cinco todas ellas en Sudáfrica).

Sólo 35 han proporcionado información sobre las prioridades en las perspectivas adoptadas en las escuelas, de entre ellas veintitrés se ajustaban a las categorías temáticas propuestas por los autores (tecnológica, informacional, de negocios y humana) con las siguientes orientaciones por categoría:

- Tecnológica → diez
- Informacional → ocho
- De negocios → dos
- Humana → dos
- Tan solo una refiere un intento de armonizar las perspectivas tecnológica, informacional y de negocios (Roknuzzaman y Umemoto 2013b).
- En el trabajo publicado en *Library Review* Roknuzzaman y Umemoto (2013a) analizan qué factores se juzgan influyentes para responder positivamente a la incorporación de la GC en las escuelas de CCI, siendo estos:
 - Emergencia de la economía del conocimiento → 4.44⁸²
 - Evolución natural del campo de la información/conocimiento → 4.31
 - Cambios en la percepción de los empleadores → 4.24
 - Naturaleza interdisciplinaria de ambas (LIS y GC) → 4.22
 - Expansión del dominio de conocimiento de la LIS → 4.22

⁸² La escala de respuestas ofrecía cinco posibilidades desde 1 (en completo desacuerdo) hasta 5 (completamente de acuerdo)

- Supervivencia de las escuelas de LIS y toma de una posición de liderazgo en el competitivo mercado de la GC → 3.93
- Seguimiento en las tendencias en innovación tecnológica → 3.87
- Falta de demanda de mercado para los actuales currículos en LIS → 3.56
- Creciente demanda de formación en GC desde el ámbito académico (estudiantes y profesorado) → 3.54
- Potenciar la imagen académica y profesional de la LIS → 3.25
- Complementariamente, en el trabajo publicado por los mismos autores en Vine (2013b) describen las trabas a la incorporación de la GC en el currículo de la LIS, estas son:
 - Falta de recursos humanos y materiales → 4.0
 - Falta de la cooperación necesaria para llevar adelante un currículo de GC holístico, ya que desde sus orígenes la GC ha sido un ámbito en el que se pueden delimitar múltiples perspectivas → 3.88. Derivado de esta naturaleza pluridimensional otro problema señalado (con un valor de 3.74) es la falta de conocimientos para determinar un contenido apropiado para la GC desde la LIS.
 - Falta de iniciativa → 3.61. Se expone que, a pesar del potencial, muchos miembros de la comunidad educativa en LIS son reticentes a tomar la decisión de implicarse en la GC debido a una falta de liderazgo y de comprensión real del concepto.
 - El entorno existente en las escuelas de LIS se considera una barrera, ya que es difícil incorporar la GC sin cambiar su cultura y su mentalidad → 3.6.

De los resultados de Roznuzzaman y Umemoto se puede concluir que la implantación de la GC como materia a impartir en el currículo de CCI es pequeña y se siguen detectando preocupaciones históricas entre la comunidad LIS: la falta de liderazgo, la preocupación por las amenazas sobre la pervivencia de la materia o el alejamiento del entorno empresarial que podría proporcionar nuevos nichos laborales y, por tanto, aumentar la demanda de la

formación; en este aspecto en concreto se señala la oportunidad que podría proporcionar la GC para salvar –o al menos minimizar- la brecha entre el mundo profesional y la LIS (Roknuzzaman y Umemoto 2013a).

El distanciamiento del ámbito empresarial es una debilidad constantemente mencionada y que se mantiene sin corrección. Por ejemplo de entre los cincuenta y dos programas acreditados por la ALA sólo dos de los veintitrés que aparecen dependiendo de estructuras académicas más amplias (o en conjunción con otras disciplinas) estaban insertos en el área descrita como “Business” o “Management”.

En el caso concreto español y tomando en consideración que los términos que se emplean para denominar los másteres describen de una manera sucinta el contenido, pero, también, la percepción mantenida sobre la disciplina y el camino que debe seguir la investigación, consideramos útil analizar las palabras escogidas en las denominaciones (tabla 26):

TÉRMINO	NÚMERO de APARICIONES
Gestión	7
Información	7
Documentación, documento...	6
Digital	6
Biblioteca	5
Archivística, archivo...	3
Organizaciones	2
Conocimiento	1

Tabla 26: Frecuencia de aparición de términos en la denominación de los másteres de CCI en España

Como se puede apreciar tan solo en dos casos se deja notar claramente la relación entre la disciplina y las “organizaciones” – término más próximo a la idea de empresa- y al servicio global que se puede ofertar, estos dos casos son:

- Universidad de Murcia → “Gestión de la Información en las Organizaciones”.
- UOC → “Gestión Estratégica de la Información y el Conocimiento en las Organizaciones”, este es, también, el único máster en el que aparece el término “conocimiento”.

Como ya hemos visto con anterioridad, la GC requiere una orientación hacia la organización, una comprensión de sus visiones y objetivos. Gestionando la información de una empresa se traspasarían los límites del propio departamento de información, documentación, biblioteca o como quiera que se llame; se posibilitaría la proyección de la profesión (y del valor que esta aporta), se facilitaría el acceso de los profesionales de la información a posiciones de responsabilidad **fuera** de su propio departamento.

Por ello, lo importante no es gestionar el conocimiento del departamento de información, sino gestionar el conocimiento de **toda** la organización; lo significativo para la profesión no es, tan solo, gestionar adecuadamente el departamento de información (o conocimiento, si se prefiere, o archivo o biblioteca) sino ser capaz de **gestionar el sistema global de información** (o conocimiento) de una empresa.

La formación debe proveer la base adecuada para poder desplegar habilidades de gestión y capacidades de entendimiento de las dinámicas empresariales. De este modo sería más fácil superar las tradicionales visiones –limitadoras- de la profesión: la falta de visibilidad de la labor que se realiza, la falta de capacidad de liderazgo y el desconocimiento del valor que se aporta a la organización. Superando las barreras (impuestas o autoimpuestas), alcanzando puestos de gestión más allá del tradicionalmente asignado, los profesionales de la información podrían convertirse en líderes de opinión dentro de las compañías para las que trabajan, encabezando las nuevas tendencias o filosofías que, relativas a la información, pudieran mejorar las posiciones competitivas de las empresas.

La inserción de la gestión del conocimiento en las distintas instituciones que forman e investigan en Ciencia de la Información es, a nivel global, minoritaria.

La mayor parte de la formación se centra en los másteres a bastante distancia de los doctorados (base y puerta para la investigación).

Se percibe un desequilibrio en los contenidos de la formación en favor de aquellos de carácter técnico-tecnológico.

CONCLUSIONES PARTE III

1.- Consideramos que en el momento de aparición de la gestión del conocimiento (mediados de la década de los noventa del pasado siglo) se presentan una serie de **condicionantes para la Ciencia de la Información que pueden explicar su desvinculación de esta nueva filosofía organizacional.**

A.- **Falta de liderazgo y autoridad teórica sobre el ámbito de la información.** La notoriedad económica alcanzada por la “información” no parecía corresponderse con un similar auge de la disciplina y sus profesionales. La consciencia del valor de la información la convierte, sobre todo desde mediados del pasado siglo, en un “bien” cada vez más apreciado y máspreciado. Esta circunstancia, potenciada por los desarrollos técnicos y tecnológicos -que posibilitaron su distribución- determinó la aparición de numerosas profesiones y disciplinas cuyo ámbito de aplicación laboral y de investigación y práctica docente estaba relacionado, de una u otra manera, con la información. Estos nuevos perfiles y disciplinas han competido por los nichos profesionales y académicos que iban surgiendo y algunos de ellos se han posicionado en un lugar dominante.

B.- **Necesidad de “tecnologizar”.** La tensión entre la tendencia a tecnologizar la profesión y la disciplina (por tanto a volcarse en el continente de la información y en su transmisión) y la tendencia a centrarse en el usuario, en qué información precisa y en cómo la utiliza (por tanto en el contenido de la información) era evidente y supuso que la Ciencia de la Información se encontrara inmersa en un proceso de cambio y en un replanteamiento de sus fundamentos y de la dirección a seguir.

C.- **Vinculación al “documento”**. Para la tradición bibliotecaria y documental la información está ligada al documento físico que la soporta: se establece, así, una identidad información-documento. Bajo este principio, la transmisión de información de persona a persona (uno de los aspectos en los que inciden especialmente algunos teóricos de la gestión del conocimiento) sería un aspecto que habría quedado fuera de las competencias de la Ciencia de la Información, puesto que no está, en sentido estricto, plasmada en un soporte físico.

D.- **Visión restrictiva de la Ciencia de la Información**. Las (auto)restricciones derivadas de la propia concepción teórica de la disciplina (es decir, de la imagen que los teóricos mantienen tanto de la disciplina como de ellos mismos) pudieron determinar el desinterés por aspectos que se podían considerar ajenos a ella.

2.- **La Gestión del Conocimiento como disciplina académica**. La GC parece no implementarse en el ámbito académico con la misma rapidez que se implantó (en un principio) en el ámbito de la práctica profesional – en concreto entre consultoras-. A pesar de que se indique que cuenta con sus propios teóricos y sus publicaciones arbitradas no parece existir unanimidad en lo referente a su consolidación académica.

3.- **La Gestión del Conocimiento y su inserción en la formación en Ciencia de la Información**. Si bien la gestión del conocimiento se apunta como un posible perfil profesional e, incluso, en Australia se reconoce como una de las áreas de especialización en LIS, la realidad es que su implantación en el ámbito académico es, en el momento actual, escasa.

PARTE IV

EL DESEMPEÑO PROFESIONAL DE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

En esta parte abordaremos varias cuestiones:

- Qué perfiles se demandaban a los profesionales que debían ocupar distintas posiciones laborales en las tareas relacionadas con la GC.
- En qué situación se encontraban los profesionales de la información cuando surge la GC (recordemos que la fecha establecida es mediados de la década de 1990).
- Cuáles eran las competencias de los profesionales de la información.
- Si las competencias demandadas para la GC eran coincidentes con las poseídas por los profesionales de la información, determinar cuáles fueron las debilidades percibidas que les impidieron ocupar este nicho laboral y si estas debilidades continúan siendo percibidas

CAPÍTULO 12

Perfiles profesionales relacionados con la Gestión del Conocimiento citados por la literatura especializada

La gestión del conocimiento, como cualquier otra tarea desarrollada en una organización, requiere profesionales que se ocupen de las distintas funciones derivadas de su implementación y desarrollo.

Este capítulo examina qué tareas se asignan a los “nuevos” “profesionales del conocimiento”. De esta manera podremos evaluar si existe solapamiento entre la labor de los “profesionales de la información” y los “profesionales del conocimiento”.

12.1.- Funciones y competencias de los “profesionales del conocimiento”

La determinación de las responsabilidades de los gestores del conocimiento son diversas y, en líneas generales, podrían abarcar desde una función idéntica a la previa gestión de la información hasta las acciones precisas para atraer y retener buenos trabajadores del conocimiento (Burstein, Sohal, Zyngier y Sohal 2010).

No es suficiente con que se dote a los proyectos de las adecuadas herramientas tecnológicas ni con que tales proyectos estén debidamente diseñados e implementados, es preciso que se controle y evalúe el desarrollo de los programas. Chua (2009) señalaba cómo los programas de GC, aunque hubieran sido exitosos, mostraban debilidades que debían ser corregidas y que abarcaban, entre otras: inercia en las prácticas, decremento en la capacidad para resolver problemas o resistencia a la incorporación de nuevos miembros –en el caso de las comunidades de práctica-, el autor apoya los distintos problemas en la realidad de casos prácticos. Así, la inercia en las prácticas y la resistencia a la incorporación de nuevos miembros fue observada en el caso de una comunidad de práctica de una institución de enseñanza superior; la pérdida de eficacia en la solución de problemas se ejemplifica con la exposición del caso ocurrido en una empresa de equipamiento para telecomunicaciones, en esta compañía existía un compromiso de tiempo para la resolución de problemas considerados graves, se creó un repositorio digital centralizado con soluciones a problemas aportadas por los propios ingenieros, el sistema mostró ser altamente exitoso (por ejemplo después del primer año de su implementación el tiempo medio de resolución de un problema de prioridad alta se redujo de dos días a cuatro horas) pero se constató que el 90% de las soluciones habían sido aportadas por, tan solo, el 5% de los ingenieros. Devane y Wilson (2009) apuntan en la misma dirección si el conocimiento se cosifica puede acabar con la habilidad del usuario de tal conocimiento para superar las barreras específicas derivadas de las circunstancias cambiantes, por lo tanto es preciso conseguir un equilibrio entre los beneficios que supone el acceso inmediato a una información y la necesidad de preservar la diversidad de pensamiento y la libertad para abordar nuevos problemas, o viejos problemas con nuevas perspectivas.

Consecuente cualquier proyecto de GC ha de ser evaluado permanentemente: cómo, quién y para qué son utilizadas las herramientas, cuáles son los problemas prácticos detectados en el uso cotidiano de las soluciones ofertadas y cómo pueden ser mejoradas herramientas y procesos para una optimización de los recursos de información (o conocimiento) disponibles: aunque un proyecto funcione, se ha de estar atento para mejorarlo o para evitar disfunciones. No obstante el gestor del conocimiento no ha de prestar atención tan solo al desarrollo e implantación del proyecto sino que, también, deberá trabajar proactivamente para implementar una cultura que contribuya tanto a generar un clima de confianza entre los trabajadores (Teng y Song 2011) como a animarles a emprender iniciativas (es decir, potenciación de la autonomía y de la toma de decisiones).

Mäki, Järvenpää y Hämäläinen (2001), tras un estudio llevado a cabo en una empresa de ingeniería, determinaron que <<la diseminación e intercambio de conocimiento en un entorno de trabajo intensivo en conocimiento es crítico para el éxito de tal trabajo>>, estableciendo los factores que influenciaban tal diseminación:

- Definición de las personas o grupos responsables de la diseminación activa del conocimiento.
- Definición de los distintos “grupos objetivo” de usuarios potenciales en la organización.
- Existencia de técnicas de diseminación adecuadas tanto para el conocimiento explícito como para el tácito.

Señalan también la necesidad de que alguien tenga la responsabilidad de almacenar el conocimiento explícito (o sea, la información), las instrucciones sobre qué, dónde y cuándo se ha de almacenar una información han de ser claras.

Parecen, igualmente, poner un especial énfasis en lo que concierne al almacenamiento de la información generada por un grupo de trabajo. Es evidente que, si no hay un responsable de recolectar y almacenar esa información (con posibilidades de ser exitosamente recuperada cuando se precise, añadiríamos nosotros), la probabilidad de que la información se pierda es

alta. Creemos que esta misma necesidad existe en lo referente a la información generada por un individuo: una adecuada ayuda para el registro y almacenaje de esa información, permite liberar a un trabajador valioso de una tarea que consume tiempo, o evitar que -precisamente por falta de tiempo- esa información se pierda.

12.2.- Perfiles profesionales

Numerosos autores mencionan la necesidad de un responsable que se ocupe de las tareas relacionadas con la GC. El hecho de que se reconozca la importancia de una actividad no supone de una manera automática que tal actividad sea implantada, coordinada, gestionada y evaluada. Son numerosas las labores y las decisiones que se han de tomar y, consecuentemente, son necesarios individuos que se ocupen de las tareas concretas y estos individuos han de estar legitimados por las organizaciones para tomar decisiones y liderar los equipos que trabajan en GC.

A continuación examinaremos algunos perfiles laborales concretos, relacionados con la gestión de la información o el conocimiento descritos en la literatura sobre el tema y que se relacionan explícitamente con él.

- Ingenieros de conocimiento (Poulter, Morris y Dow 1994)

Un ingeniero de conocimiento es una persona que <<participa en la construcción de sistemas expertos, entendiendo por “sistemas expertos” sistemas basados en el conocimiento que se posee en forma de datos, del conocimiento humano, consistente en hechos y heurísticas acerca de una tarea o dominio. Es experto en obtener conocimiento de los expertos. La forma más frecuente para llevar a cabo la obtención es a través de entrevistas con los propios expertos, aunque, también, observan al experto en la realización de una tarea relevante y demandan información verbal. Una vez que se ha extraído el conocimiento humano de un experto -o de otras fuentes- debe ser organizado y estructurado para ser usado en una base de conocimiento>>.

Como se puede ver, tanto el proceso de adquisición como el de representación están en el fundamento de la profesión. Es importante también el conocimiento y manejo de fuentes alternativas al propio experto.

Este es un perfil percibido como fuertemente tecnológico, volcado en la construcción de sistemas expertos.

- Editor de conocimiento (Skyrme 1997)

El editor de conocimiento (“knowledge editor” en inglés) debe desarrollar técnicas y habilidades en comunicaciones electrónicas, extrayendo los elementos importantes de los distintos hilos de las conversaciones que se están manteniendo. Se trataría de monitorear las distintas comunidades (o redes sociales) para detectar y registrar las informaciones de interés para la organización para la que trabaja el editor.

- “Knowledge navigators” (Chase 1998)

Chase presupone que el bibliotecario estará mucho mejor pagado en esta posición que ocupando puestos de gestor del conocimiento, editor o analista (posiciones que señala como bajas salarialmente hablando). Una metáfora adecuada para describir al “knowledge navigator” sería la de una araña en el centro de una tela gigante de conocimiento, conectado con los clientes (internos y externos), expertos y bases de datos. Deben ser capaces de proporcionar -“just in time”- conocimiento de valor añadido, adaptado al perfil del usuario tras un estudio de las diferentes necesidades de adquisición e intercambio de los distintos grupos de trabajadores y comunidades de práctica.

Debe promocionar continuamente sus servicios alineándose con las demandas y cambios del entorno de negocio en el que desarrolla su actividad.

- “*Knowledge manager*” (Rodríguez Rovira 1999)

(...)“Especialista que tiene la responsabilidad de definir, impulsar, coordinar, dar coherencia y evaluar los procesos que configuran la GdC (...). No hay una profesión concreta que cualifique para esta actividad, pero es evidente que los profesionales de la información/documentación reúnen unas condiciones inmejorables de partida si, además, están motivados en todos los aspectos de gestión y tecnología”.

- Consultor de recursos humanos (Oxbrow 2000)

Dedicado al <<desarrollo de nuevas maneras de reconocer y recompensar a las personas por sus actitudes y habilidades en GC; embebiendo estas actitudes en las descripciones de los puestos de trabajo y sistemas de evaluación>>.

- Gestor de la intranet (Oxbrow 2000)

Su responsabilidad sería el <<desarrollo de una plataforma común y de herramientas que posibiliten que las distintas unidades de negocio publiquen información en un formato fácilmente accesible por los demás miembros de la organización>>.

- Gestor de contenidos (Bishop 2001)

Centrado en la gestión de la información en entornos virtuales y en el desarrollo de intranets. Habilidades requeridas:

- Capacidad para identificar las necesidades de información y conocimiento de la organización -entendida globalmente- así como de sus unidades de negocio y los individuos que la integran.
- Capacidad para identificar la información interna creada y evaluar su valor/relevancia para la organización.
- Capacidad para identificar las lagunas en la información disponible y entender los procesos informativos.

- Revisión y evaluación del uso de las fuentes de información tanto internas como externas.
 - Identificación de barreras y priorización de los cambios precisos para asegurar un adecuado flujo de información y conocimiento en la organización.
 - Capacidad para integrar información/conocimiento tanto de fuentes internas como externas.
 - Capacidad para diseñar / estructurar entornos virtuales de información.
 - Entendimiento de las dinámicas de las interacciones que se producen en estos espacios virtuales.
 - Capacidad para ayudar a los participantes a liberar su creatividad.
 - Actualización y estudio de las nuevas formas de aprendizaje informal que surgen espontáneamente.
 - Identificación de lo que es necesario hacer para facilitar este aprendizaje.
- El profesional de la gestión del conocimiento y las comunidades de práctica (Ardichvili, Page y Wentling 2002)

Como resultado del estudio llevado a cabo en Caterpillar, los autores destacan que el reto en las comunidades de práctica virtuales no estriba en su creación (puesto que la mayoría surgiría espontáneamente), sino en la eliminación de las barreras para la participación de los individuos en ellas, apoyando y enriqueciendo el desarrollo de las singularidades individuales en el contexto de la comunidad, ligándolas con el propósito de dicha comunidad. El papel de los profesionales de la GC no es tanto ayudar en la captura y distribución del conocimiento como crear las condiciones para su generación y diseminación desarrollando un contexto óptimo para un intercambio libre de ideas e información, y el tiempo y espacio adecuado para compartir historias y experiencias. Todo ello ha de hacerse sin inhibir la espontaneidad natural de estas interacciones informales.

- Categorías laborales genéricas (Rezende 2002)

Rezende discriminaba varias categorías profesionales cuyo desempeño laboral dependía directamente del uso o interpretación de la información:

- Agentes creativos: profesionales que utilizan la información para la resolución de problemas, o como insumo generador de ideas que servirán de fundamento a nuevas tecnologías, o conceptos capaces de proporcionar una ventaja competitiva. Las demandas de información han sido satisfechas primero por el modelo más antiguo y tradicional de sistema de información: la biblioteca de empresa, generalmente un depósito de libros, publicaciones profesionales y normas, mantenida con escasos recursos. Las bibliotecas de empresa fueron relevadas por el modelo siguiente: el centro de documentación, que busca un mayor criterio selectivo en cuanto a sus fondos. Casi a la vez, surgen los centros de información que, en algunos casos, se arriesgan seleccionando y realizando análisis de contenidos y que fueron los embriones de los sistemas de inteligencia competitiva.
- Agentes intérpretes: profesionales que interpretan el contexto de actuación de la organización. Utilizan la información como herramienta de prospección e identificación de nuevos negocios, mercados o tecnologías. Sus necesidades de información se ven cubiertas por los sistemas especialistas en inteligencia competitiva.
- Agentes intermediarios: especialistas en intermediar en el acceso a la información. Su tarea es identificar e interpretar las demandas de información de una organización, la selección de fuentes y la organización de la información para que esta sea accesible y se posibilite su posterior diseminación. Esta categoría estaba compuesta por bibliotecarios, en la actualidad los perfiles que intervienen en esta tarea son cada vez más amplios.
- Agentes gestores del conocimiento: nueva categoría profesional cuya función es administrar el CI de la organización.

- Responsable de la (conducción – tutoría) de la transferencia de conocimiento (García-Pérez y Ayres 2009)

Su papel es facilitar el desarrollo de un marco común de entendimiento entre los participantes en un proyecto determinado. Sus funciones serían:

- Entrevistar a expertos y participantes en tareas y/o grupos de trabajo sobre los temas que son relevantes para cada uno de ellos y que necesitan ser analizados. Estas entrevistas han de ser personalizadas y darán como resultado preguntas o sugerencias sobre los conceptos claves relativos al área de interés.
- Extraer los conceptos y cuestiones principales para poder obtener un feedback de los participantes cuando se reúna el grupo. Los conceptos que son relevantes variarán en función del dominio.
- Seleccionar los esquemas de representación apropiados para el dominio concreto teniendo en cuenta el bagaje de los participantes.

Una vez que estos pasos preparatorios han sido cumplimentados, debe organizar las reuniones y, tras estas reuniones, debe documentar los resultados y hacerlos circular entre los participantes antes de la siguiente reunión.

- El director de conocimiento (*Chief knowledge officer, CKO*)

Es el perfil sobre el que se encuentra más literatura, aunque, como apuntaban Earl y Scott (1999) hace solo catorce años era un perfil cuyas competencias no estaban aún construidas.

Burstein et al. (2010) señalaban que las funciones de un CKO podían variar considerablemente debido tanto al hecho de encontrarse funciones muy similares bajo

epígrafes distintos⁸³, como al hecho de que –por la juventud del área disciplinaria y de la profesión- los roles aún se estén definiendo.

Es una posición que se percibió, generalmente, como una evolución de la previa “director de información” (Thomas Davenport, 1996; Tang, 2000).

Ahora bien, ha de quedar claro que, en la práctica mayoría de los casos, el previo “director de información” era una posición ocupada por un ingeniero o un experto informático. Desde el principio se observó, por tanto, una clara tendencia a ocuparse primariamente de las tecnologías que podrían soportar una gestión –evidentemente, para nosotros, de la “información”, incluso aunque se insista en las tecnologías para compartir ese “conocimiento”-. Se prioriza, así, el cómo transportar y poner a disposición esa información o conocimiento, por encima de qué se necesita y para qué se necesita. Esta orientación se constató en un temprano estudio llevado a cabo por Earl y Scott (1999) entre veinte directores de conocimiento (CKO's) para determinar cuáles eran sus tareas.

Esta es una visión compartida en España y desde el propio ámbito de la CCI como podemos constatar en la descripción del cargo expuesta por Portela (Portela, 2000): “Es un ejecutivo responsable del capital intelectual. Persona con amplias competencias en el área gerencial, buen comunicador, con habilidades de gestión de la información y excelente tecnólogo. Tiene que estar en una posición que le permita actuar sobre tres áreas, la de RRHH, la TI y la de recursos de información”.

Thomas Davenport (1996) entiende que un director de conocimiento <<debe combinar una orientación hacia el conocimiento explícito con una predisposición para determinar cómo los factores culturales y conductuales pueden favorecer o impedir la potenciación

⁸³ Por ejemplo: director de gestión del conocimiento, director de aprendizaje organizacional, director del capital intelectual...

del conocimiento en una empresa. La medición y el retorno de la inversión son también puntos importantes>>.

Su responsabilidad sería:

- El <<desarrollo y control del cumplimiento de la visión sobre la GC, asignando valores estratégicos a las distintas iniciativas y revisando las políticas y prácticas de negocio armonizándolas con los objetivos de dicha GC>> (Khalifa y Liu 2003).
- Desarrollar el “saber-cómo” -o activos intelectuales de la organización-. Esto incluye: la gestión del conocimiento que se posee, la creación de nuevo conocimiento, el acceso al conocimiento -tanto interno como externo-, la representación del conocimiento de maneras que puedan ser accedido por los empleados, y verificar que el conocimiento se disemina adecuadamente por la organización (Pemberton 1997).
- Desplegar el desarrollo de una cultura del conocimiento (Oxbrow 2000), construirla (Thomas Davenport 1996) o involucrarse en su creación (Khalifa y Liu 2003).
- Acometer las acciones pertinentes para el logro del apoyo y compromiso de los altos directivos (Khalifa y Liu 2003).
- <<Crear una infraestructura para la GC, entendiendo que esta infraestructura implica más que una decisión sobre qué herramienta tecnológica utilizar pues, aunque, evidentemente, el componente tecnológico es importante, es necesario gestionar algo mucho más complicado: la infraestructura humana>> (Thomas Davenport 1996).
- Trabajar para acabar con la natural resistencia a compartir información y promover un entorno en el que se impongan la colaboración y el espíritu de equipo (Pemberton 1997).

En pocas palabras, en lo que respecta al perfil requerido para el director de conocimiento (responsable orgánico de la gestión del conocimiento en una organización), este es muy genérico y aplicable a cualquier otra posición de responsabilidad en gestión: conocimiento del negocio, capacidades colaborativas, habilidades para la comunicación interpersonal, capacidad de liderazgo. En lo que afecta a los requerimientos específicos, el perfil de un profesional de la GC difiere poco de lo demandado a un profesional de la GI.

De la descripción de las funciones de los distintos roles en gestión del conocimiento no se ha aislado ninguna que no pudiera ser cubierta (aún con ligeras adiciones) por los previos perfiles relacionados con la gestión de la información.

CAPITULO 13

El profesional de la información y la Gestión del Conocimiento

Una vez que se ha acotado lo que es gestión del conocimiento, sus solapamientos con la gestión de la información y los requerimientos para ocuparse profesionalmente de la gestión del conocimiento, en este capítulo determinaremos:

- Cuál es la evolución y situación actual del profesional de información.
- Cuáles son las habilidades y competencias de un profesional de la información.
- Si el perfil de un profesional de la información es adecuado para trabajar en la gestión del conocimiento.
- Si, efectivamente, el perfil es adecuado, cuáles son las objeciones sobre la profesión que han podido frenar su incorporación a nuevos nichos laborales, especialmente en la gestión del conocimiento.

13.1- El profesional de la información y su evolución laboral

Tres circunstancias resultan llamativas en lo que respecta a los profesionales de la información:

- La situación de crisis (manifestada en la literatura sobre CCI) – casi permanente- de la profesión, que lleva a un cuestionamiento constante de funciones y misiones.
- Una inconcreción sobre las posibilidades de futuro de la profesión.
- Las tensiones derivadas de la búsqueda de una denominación capaz de unificar los distintos perfiles de profesionales de la información.

En lo referente a la situación de crisis, Hillenbrand (2005) consigue una descripción concisa y certera apuntando los signos externos de la transformación profunda que se estaba (y se está) produciendo en la profesión:

- <<La preocupación por el cuestionamiento de los estereotipos e imágenes tradicionales y, al mismo tiempo, la necesidad de una seguridad y una justificación de por qué y cómo los bibliotecarios hacen lo que hacen.
- La dificultad para encontrar una denominación de la profesión comúnmente aceptada: bibliotecario, científico de la información, gestor de la información o trabajador del conocimiento.
- El debate sobre si el objeto, propósito o producto del trabajo son “datos”, “información” o “conocimiento”>>.

La falta de una visión clara sobre el futuro de los profesionales de la información es abordada en un número significativo de trabajos- por ejemplo Barreau (2003) o Baruchson-Arbib y Mendelovitz (2004)- : la pujanza de las tecnologías de la información –que cuestionan el papel del profesional de la información e, incluso, anuncian su desaparición- o la notoriedad económica de la información primero y la posterior extensión de la GC ,no correspondidas

con una potenciación de la figura del profesional de la información, llevan a los teóricos de la CCI a un cuestionamiento permanente de funciones.

Así, en la literatura sobre el tema, es fácil apreciar posiciones encontradas que podrían oscilar desde el augurio de la desaparición de la profesión (propiciada, esencialmente, por la facilidad en el acceso –más bien autoacceso- a la información) hasta la exposición entusiasta de las múltiples posiciones laborales que se podrían ocupar –gestores de la información, gestores del conocimiento, gestores de contenidos, *community managers*- pero que, al menos de una forma significativa, no se han ocupado.

Ostler, Dahlin y Willardson (1995) señalaban como responsable de esta falta de una dirección evolutiva clara, entre otros factores a la ausencia de teóricos fundacionales.

Merece la pena reflexionar, aunque sea brevemente, sobre la tradicional ausencia de teóricos de peso: de cara a la propia disciplina y a la práctica los teóricos las dotan de referentes; de cara a las organizaciones, una continuidad de teóricos supone la posibilidad de influir en las tendencias y prácticas de las organizaciones. Su falta, por el contrario, supone que las opiniones que se despliegan o las teorías que se plantean hayan sido ignoradas por las cúpulas directivas de las empresas: el mundo académico provee a la profesión de los fundamentos teóricos que otorgan al grupo profesional su competencia y autoridad en la materia; la práctica profesional, a su vez hace visible esa competencia, dota de un sentido social a la disciplina, no es entendible la una sin la otra.

Aunque se haya podido percibir la ausencia de una perspectiva clara con respecto al futuro de los profesionales de la información, los esfuerzos por adaptarse a las necesidades cambiantes del mercado de la información han sido continuos y han propiciado la convivencia de perfiles: desde el bibliotecario al profesional de la información.

- Del bibliotecario al profesional de la información

No hay ninguna duda de que el bibliotecario es el perfil tradicional, considerado origen de la profesión y, consecuentemente, del que emanan sus fundamentos y sus valores

éticos. Parece haber acuerdo en señalar los comienzos del Renacimiento como momento de aparición de la figura del bibliotecario, pues como recordaba Ortega y Gasset (1935) “durante la Edad Media, la ocupación con los libros [...] no aparece en el haz del público: está [...] confinada en el recinto secreto de los conventos. En las mismas universidades no se destaca ese ejercicio. Se guardaban en ellas los libros necesarios para el tráfico de la enseñanza ni más ni menos que se guardarían los utensilios de limpieza. El guardián de libros no era algo especial [...] [en] el Renacimiento vemos surgir [...] el bibliotecario como profesión” y como los libros son escasos “la catalogación no es aún urgente. La adquisición, la producción de libros, en cambio, cobra rasgos de heroísmo”. Cuando el coste de impresión se ve reducido y el número de volúmenes aumenta notablemente entonces aparece la necesidad de catalogarlos, a la vez los cambios sociales marcan un creciente interés por el fomento de la lectura, Ortega data este momento en torno a 1800.

Desde ese momento la profesión ha ido adaptándose a las demandas de la sociedad en la que y para la que trabaja, ya que, retomando de nuevo a Ortega y Gasset (1935), “[...ha de notarse] la profunda transformación que un tipo de quehacer humano sufre cuando pasa de ser necesidad o misión personal a ser menester colectivo u oficio y profesión. En el primer caso, el hombre hace lo suyo [...] bajo su exclusiva responsabilidad. En cambio, ese hombre, al ejercer una profesión, se compromete a hacer lo que la sociedad necesita”. El profesional trabaja pero la sociedad legitima su tarea.

En el contexto del siglo XX en el que la sociedad y las profesiones cambian con más rapidez que en periodos previos, los bibliotecarios necesitan ir adaptando sus funciones para continuar sirviendo a esa sociedad. Frente a la necesidad de adaptarse Berring (1999) describe tres posiciones; los bibliotecarios conservadores, los reformistas y los radicales:

- Los bibliotecarios conservadores: se identifican a sí mismos con el libro. La información que no está contenida en un libro es, en el mejor de los casos, elemental.
- Los bibliotecarios radicales: rechazan de plano cualquier herencia bibliotecaria

- Los bibliotecarios reformistas: intentan que la profesión evolucione hacia nuevos roles. Creen que lo esencial para los bibliotecarios radica en los ideales de la profesión y su tradicional preocupación por la distribución equitativa de la información..

Añadiéndose a las divergencias entre los propios bibliotecarios con respecto a la realidad de su propia profesión nos encontramos con la aparición de nuevos perfiles profesionales más (o menos) diferenciados del tradicional bibliotecario. Aún antes de llegar al “documentalista” -que sería “un puente de enlace entre el productor de información y el usuario” (López Yepes 1996) - dentro del propio rango profesional de los bibliotecarios nos encontramos con un perfil, clásicamente norteamericano, el bibliotecario referencista que supone, en la práctica, una expansión del trabajo del bibliotecario, puesto que el trabajo del referencista comprende <<las transacciones referenciales (entendidas como las consultas en las que el personal de la biblioteca recomienda, interpreta, evalúa y/o usa recursos de información para ayudar a terceros a satisfacer sus necesidades particulares de información) y otras actividades que incluyen la creación, gestión y valoración de recursos, herramientas y servicios de información o investigación>> (ALA 2008).

Toda vez que los profesionales no solo trabajan en una biblioteca y con material librario, sino que expanden soportes y tipos de usuarios, se plantea la necesidad de encontrar un término capaz de aglutinar bajo una única denominación tanto los perfiles tradicionales como aquellos que han ido surgiendo con el paso del tiempo. El término que se ha acordado es “profesional de la información”.

Según Debons, Horne y Cronenweth (1988), el concepto profesional de la información fue popularizado por la “American Society for Information Science” durante la década de los 70 del pasado siglo. El mismo Debons⁸⁴ diferencia la labor del profesional de la

⁸⁴ Debons, Anthony et al. 1981. *The information professional: A survey of an emerging field*. Nueva York: Marcel Dekker. Citado por Debons, Horne y Cronenweth (1988)

información de la del resto de profesionales relacionados con lo que denomina “gestión de datos”: un profesional de la información se ocupa de la transferencia del contenido y, por tanto, le conciernen las operaciones cognitivas llevadas a cabo con los datos por parte del usuario final. Así, su interés primario radica en los usuarios, y, de una forma secundaria, en la logística de su manejo. En esta discriminación radica la razón de ser del profesional de la información frente al tecnólogo, quien se ocupa de la transmisión y limpieza de los datos pero no de su contenido semántico o de la forma en que se utiliza (o se ha de utilizar).

Siguiendo esta línea argumental, lo que aquí se denomina profesional de la información es, pues, -fundamental y funcionalmente- algo distinto a un tecnólogo o informático. Las tecnologías de la información son utilizadas por profesionales de la información del mismo modo que son utilizadas por todos los demás profesionales, como apuntaba Danner (1998): <<con la irrupción de la información electrónica se generan y expanden los papeles de los tecnólogos cuya formación se sitúa fuera del ámbito de la biblioteconomía, que podían ubicarse tanto en la biblioteca como en cualquier otro departamento, y que nunca se han percibido iguales ni identificados con los bibliotecarios>>; en la diferenciación entre tecnólogos y profesionales de la información insistía Malhotra (2000), quien, en un momento de máximo interés por los activos intangibles, se preguntaba si los profesionales e investigadores de la información representarían algún papel en lo que se refiere a la gestión de estos activos intangibles, si bien su respuesta era positiva, planteaba una objeción: esto sería así siempre que se centrasen, más que en los aspectos puramente tecnológicos, en aquello que se hace con la información, señalando la necesidad de llevar a cabo investigaciones y trabajos que desarrollen un mejor conocimiento de la relación existente entre información y conocimiento, y las tareas en las que se aplica.

Asumimos, pues, que tecnólogos y profesionales de la información trabajan con la misma “materia prima” -con información-, pero con objetos y objetivos totalmente distintos.

Desde otro punto de vista –alejándonos de una posición unificadora-, el cambio de denominación podría ser entendido como un intento de potenciar perfiles distintos al habitualmente hegemónico del bibliotecario. Como afirmaba Almeida (2000), la idea del profesional de la información no es específica ni privativa del bibliotecario, al contrario, identifica una gama de profesionales que trabajan con la información en sus diversos aspectos, enfoques, soportes y momentos.

Sea cual sea el supuesto que sustenta el acuerdo en una denominación global, este acuerdo implica un reconocimiento de que, en la práctica, la tarea profesional ha cambiado, surgiendo nuevos perfiles, nuevas responsabilidades y nuevas maneras de trabajar.

13.2.- Descripción de competencias académicas y laborales de los profesionales de la información

En el entorno supercompetitivo en el que se desarrolla la actividad laboral en este comienzo del siglo XXI -y tomando en consideración la pujanza de otros perfiles profesionales ligados a las actividades informacionales de las organizaciones- “ya no es suficiente gestionar de manera más o menos eficiente un servicio de información” (Alós-Moner 2001), o poseer suficientes capacidades tecnológicas; son precisas otras aptitudes y otras actitudes que posibiliten que el profesional de la información pueda ocupar nuevos nichos profesionales y acceder a nuevas posiciones laborales dentro de las organizaciones en las que presten sus servicios. Sobre todo teniendo en cuenta que “una de las consecuencias de estos cambios que debe asumir la profesión es la multiplicación de lo que se denomina <las nuevas ocupaciones>, cuyas fronteras no están muy definidas y cuyos nombres no siempre están bien establecidos” (CERTIDOC 2004).

Así se trataría de aprovechar las habilidades y destrezas propias de estos profesionales de la información para conseguir su adaptación a las nuevas demandas de la sociedad y las

organizaciones y para ocupar y asegurar los perfiles que han ido surgiendo como consecuencia de estos cambios sociales y económicos.

Estos profesionales de la información se encuentran implicados en labores de organización, almacenamiento y recuperación de la información; de difusión del conocimiento; de promoción de la lectura; de conservación de documentos relevantes; de relación con de sus usuarios y conocimiento de ellos. Pero, más allá de ese aprovechamiento, se trataría de llevar a la acción y desplegar todo ese potencial teórico.

Es la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos y la autopercepción profesional lo que nos permite encontrarnos con:

- La imagen más clásica del bibliotecario-guardián del conocimiento (Myburgh 2002).
- Con el científico de la información que trabaja para otros científicos facilitando sus tareas de investigación (López Yepes 2004).
- Con un profesional que desarrolla formas de hacer la información útil (Crosby 2000).
- O con un líder capaz de transformar sus organizaciones en organizaciones basadas en el conocimiento (Chase 1998).

Como la determinación de las competencias se centra más en las tareas que el individuo lleva a cabo en el desempeño de un determinado trabajo, que en lo que debe saber de una manera aislada, la competencia sería la aplicación práctica del conocimiento y las habilidades -tanto de tipo profesional como personal-. Es por ello por lo que se incluye dentro de lo que se entiende por competencia, no solo el conocimiento y las habilidades, sino también las actitudes y la motivación.

Podemos decir que, si bien nos encontramos con unos perfiles profesionales que encaran evidentes dificultades, en los distintos trabajos sobre el tema se puede apreciar un esfuerzo

colectivo por recordar lo esencial y característico de la profesión, lo que la distingue frente a otros profesionales. Así:

- Los bibliotecarios son <<las personas que entienden cómo funciona la información, han entendido cómo la gente utiliza la información y han servido desde siempre como mediadores para introducir nuevas formas de información>> (Berring 1999).
- Aunque su labor se centra en la biblioteca “el bibliotecario actual es cada vez más un mediador entre la información y el usuario. El suministro de información, no de documentos, se ha convertido en el fin primero de la biblioteca. La figura del bibliotecario erudito, y del conservador, está en regresión frente al informador” (Moreiro 1998, p. 35).
- La tradicional presencia e implicación con los ámbitos de la docencia y la perspectiva fuertemente centrada en el usuario y en su utilización de la información propiciaría funciones claramente relacionadas con el aprendizaje. El profesional de la información debería ser capaz de **identificar conductas, actitudes y necesidades en los procesos de aprendizaje** –procesos que suponen consumo e intercambios de información- para poder facilitar prácticas que maximicen ese aprendizaje, esta es una idea defendida por ejemplo por Ray (2001)⁸⁵.

De los resultados del trabajo de Baruchson-Arbib y Bronstein (2002) -ya citado en el epígrafe 11.5.4- se desprendían las expectativas de los expertos sobre los nuevos enfoques que los profesionales de la información habían de adoptar para adaptarse a las nuevas realidades sociales y de su mercado de trabajo. Desde aquí, podríamos extrapolar varias competencias expresadas como deseables:

⁸⁵ La autora se apoya en dos trabajos: la obra de Shera *Knowing books and men; Knowing computers, too*, publicada en 1973 por Libraries Unlimited y el trabajo de Wolff del año 1995 “Using the accreditation process to transform the mission of the library,” *New Directions for Higher Education* (90)

- **Foco en el usuario:** entendido tanto como la tendencia a proveer una información precisa y adecuada al usuario, como a orientarse a la manera en que este usuario utiliza dicha información. Realmente, lo que esta respuesta revela es un interés mayor en el usuario que en la colección, es decir, el fin de la ya arcaica visión del bibliotecario-guardián.
- **Capacidad para el liderazgo:** como veremos posteriormente, esta es una de las objeciones que con más frecuencia se encuentran relacionadas con el profesional de la información. La falta de una actitud de liderazgo se plantea como un obstáculo importante para su progreso, relegando al profesional de la información a posiciones subordinadas que lo alejan de los entornos de poder y decisión. Es un problema especialmente serio en el ámbito de la empresa donde, además, cuentan con la competencia evidente de los informáticos. Los informáticos son percibidos, como veremos, como más capaces para ocupar posiciones de dirección. En el estudio se desprendía un cierto pesimismo, pues se desearía ser percibido con un perfil de líder en la organización para la que se trabaja.
- **Habilidades comunicacionales:** el manejo de las herramientas sociales para desenvolverse en entornos cada vez más complejos; la necesidad percibida de avanzar en el desarrollo de las habilidades para comunicar -como medio para relacionarse con los usuarios y como estrategia para hacerse visibles-; la capacidad para vender dentro de la organización la utilidad y rentabilidad de un departamento de información, y la seguridad profesional para proyectarse a tareas de responsabilidad suponen una reorientación clara de la autopercepción de los profesionales de la información, así como un deseo expresado (y apoyado por las otras respuestas citadas) de ocupar nuevos nichos profesionales, y adaptarse a las nuevas demandas del mercado de la información. El profesional de la información debe poseer aptitudes para: “el trabajo en equipo, la comunicación y las relaciones publicas [y] tener un rol de liderazgo en la organización” (Alós-Moner 2001).

Estas habilidades se completarían con otras igualmente relevantes: alineación con los objetivos y la visión de la organización, actitud proactiva y capacidad de anticipación:

- **Alineación con los objetivos y la visión de la organización para la que trabajan:** “[...] hay que ser capaz de situarse junto al motor de la organización, ser un elemento central que incide en su crecimiento. [...] [por ello, el profesional de la información] ha de saber cómo funcionan las organizaciones y conocer la forma en la que se toman las decisiones [y] mostrar cómo ese servicio aporta valor a la organización y genera beneficios” (Alós-Moner 2001). <<Si los profesionales de la información quieren sobrevivir y prosperar en el competitivo mercado de trabajo de hoy en día necesitan desarrollar una mentalidad corporativa>> (Rehman 2006). No es suficiente con mantener una adecuada “colección” de información, es necesario conseguir que el centro de información de una empresa sea “imprescindible” para ayudar a todos y cada uno de sus miembros a alcanzar los objetivos directores de la actividad global de la compañía.
- **Actitud proactiva:** <<El factor más importante para el éxito es buscar proactivamente la implicación en la organización, haciendo de la creación y GC una parte integrante de los procesos de negocio>> (Chase 1998). “En un entorno de gestión empresarial [es necesario] “orientar hacia el cliente” los servicios documentales [pues] el esquema de organización tradicional de “centros de documentación” con servicios preestablecidos y a los que hay que acudir expresamente si deseamos obtenerlos falla constantemente en el contexto empresarial, donde ni existe tiempo para realizar una labor de investigación, [...] ni [...] existe, aún, la “cultura informacional” suficiente” (Bejarano Rojas 1998). La insistencia en esta capacidad deja ver la necesidad de que el profesional de la información traspase los límites –físicos y metafóricos- de su lugar de trabajo, que ofrezca servicios y haga ver el valor que aportan a la organización a la que sirven.
- **Capacidad de anticipación:** El nuevo profesional de la información “[...] debe tener visión de futuro, ser capaz de prever y anticiparse a escenarios que están aún por venir, saber enfrentarse a nuevos cambios [...] ayudar a la organización a adaptarse a las nuevas realidades” (Alós-Moner 2001). La previsión de futuras amenazas y la detección de oportunidades (vigilancia o inteligencia competitiva) a través de un escaneo del entorno –condiciones políticas, sociales, cambios técnicos o tecnológicos, iniciativas y estado de competidores- parecían, en principio, tareas asignables a un profesionales de

la información ya que se trata de obtener y distribuir información de una forma constante y planificada.

A pesar de ello, bastaría una simple ojeada a la página de empleos de SCIP⁸⁶ (Strategic and Competitive Intelligence Professionals)⁸⁷ para adquirir la conciencia de que el profesional que se demanda no es, en ningún caso, un profesional de la información.

En un estudio publicado en el año 2010 por el Chartered Institute of Library and Information Professionals (CILIP) expusieron las previsiones sobre las futuras competencias de los profesionales de la información (graf. 8).

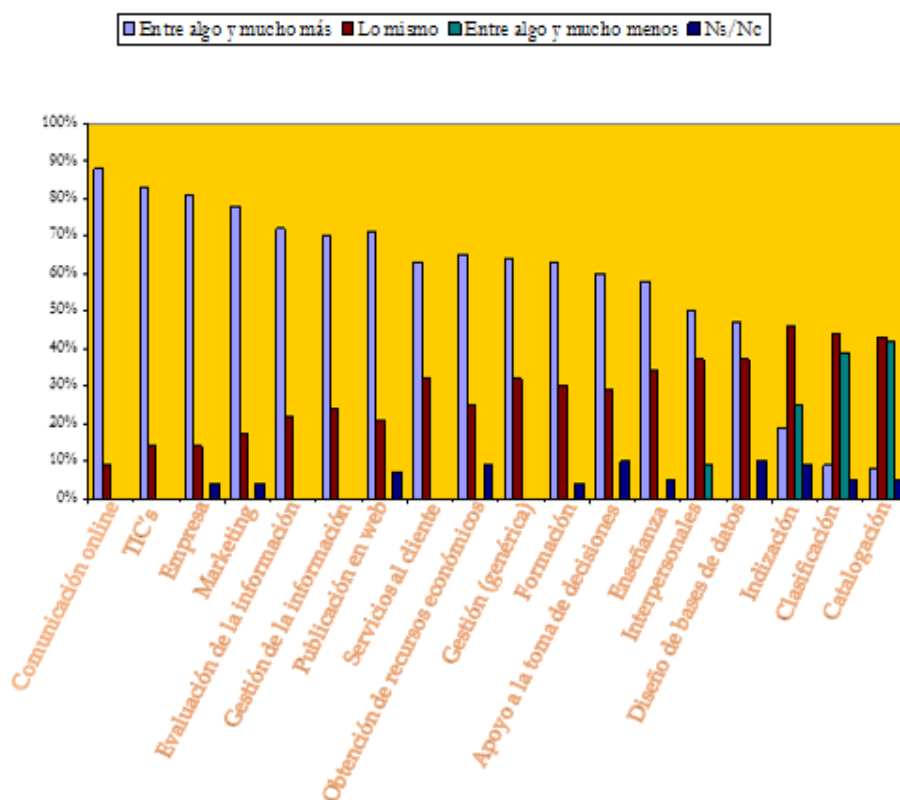


Gráfico 8: Competencias futuras de los profesionales de la información. [traducido de CILIP (2010)]

⁸⁶ <http://www.scip.org/index.cfm> Consultada en diversas fechas, última consulta 19-02-2012

⁸⁷ Organización estadounidense que aglutina a los profesionales de la inteligencia competitiva

Como se puede ver la influencia de los aspectos tecnológicos siguen teniendo un gran peso en el imaginario profesional.

A la vez es muy interesante constatar la previsión de una mayor orientación hacia el mundo de la empresa y las habilidades que permiten progresar en un entorno en el que habrá que competir por posiciones laborales y por recursos económicos.

13.2.1.- El conflicto tecnológico

Aunque ya se ha hecho referencia a este tema, nos parece oportuno hacer mención a las tensiones que se han derivado de las distintas percepciones sobre el peso y profundidad que han de tener las habilidades tecnológicas tanto en la formación, como en el desempeño profesional.

Para el profesional de la información la utilización y gestión de herramientas tecnológicas supone una pequeña (y cambiante) parte de su trabajo. Quien se vuelque específicamente en las herramientas tecnológicas se verá abocado a una rápida obsolescencia; como apreciaba Alós-Moner (2001): “una herramienta importante como Internet ha tenido un papel perverso ya que muchos han considerado que son unos buenos profesionales por el simple hecho de saber moverse con agilidad por la Red o dominar los lenguajes de edición electrónica. Internet ha desvirtuado a menudo el papel del nuevo profesional, que debe centrarse en ver cómo puede aportar valor a la organización, a sus usuarios, clientes o ciudadanos. Para poder añadir valor es indispensable conocer las necesidades y expectativas cambiantes de los usuarios”.

Es, efectivamente, relevante conocer qué herramientas existen y para qué se utilizan, pero es más relevante saber qué necesita una organización y, después, buscar la herramienta que se adapte mejor. Resulta curioso comentar un aspecto concreto del trabajo de Arias y Costa (1996): los autores dedicaban un espacio importante a “los sistemas reconocedores de voz y de traducción asistida por ordenador” y, concretamente, podemos encontrar una línea en la que hacen referencia a los “accesos a Internet” como tecnologías para el teletrabajo. Su trabajo tiene validez en lo relativo a la descripción de competencias -que sí permanecen inalterables,

pues suponen la columna vertebral de la profesión-, al respecto los autores eran visionarios pues afirmaban: “no creemos que el gestor de la información deba ser un especialista técnico en informática, pues, para la explotación de este medio, debe servirse de los informáticos que trabajan en la empresa, pero sí debe tener los conocimientos suficientes como para entender el diseño y funcionamiento de las bases de datos y de sistemas que se utilicen en la empresa”.

No podemos olvidar que el ritmo de sustitución tecnológica es tan rápido en que cortos periodos de tiempo la herramienta ha sido superada o actualizada. El manejo concreto de las herramientas no resulta problemático pues las propias compañías de software proporcionan la formación precisa no solo para utilizar, sino para explotar al máximo sus posibilidades. La tecnología pasa, pero los conceptos básicos permanecen.

Lozano (2011) propone un cambio en la orientación tecnológica, asumiendo que “hasta ahora cuando hablábamos de la competencia informática o digital nos referíamos a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) y todo el interés, especialmente de las bibliotecas escolares y universitarias, se centraba en dotar a los estudiantes y a los profesores de formación para dominar estas tecnologías. Muchas tecnologías pero muy poca metodología [...] las TAC van más allá de aprender meramente a usar las TIC y apuestan por explorar estas herramientas tecnológicas al servicio del aprendizaje y de la adquisición de conocimiento [...] lo que se plantea es cambiar el “aprendizaje de la tecnología” por el “aprendizaje con la tecnología”, enfoque éste orientado totalmente al desarrollo de competencias metodológicas fundamentales como el aprender a aprender”.

Topi et al. (2010) describen las competencias asociadas a distintos roles profesionales relacionados con las tecnologías: tan solo en un caso se refieren específicamente a los profesionales de la información como una formación apta para ser complementada y dedicarse a este campo. Es llamativo que, para el puesto “consultor de empresa” – siendo éste definido como <<una persona con una buena experiencia comercial general, que ayuda a los clientes a desarrollar soluciones de tecnologías de la información para facilitarles el logro de sus objetivos empresariales ->>, y, asumiéndose que algunas empresas ofrecen

programas de formación a los graduados de todas las disciplinas para que puedan trabajar en este área, estiman que deberían considerar este tipo de puesto <<personas con titulación de tercer ciclo en campos relacionado con la empresa (por ejemplo, Contabilidad, Estudios Empresariales, Económicas), o un área técnica (Tecnologías de la Información, Informática, Electrónica, Matemáticas). Las personas con cualificaciones más generales en áreas como: Filología Francesa, Alemana, Inglesa, Historia, Geografía, etc., pueden también considerar este tipo de trabajo>>. Nótese que la cualificación en CCI no se menciona, y ello a pesar de que se afirma que “la mayoría de las personas que ocupan este tipo de puesto [consultor] trabajan en gestión de la información o desarrollo de aplicaciones de una organización”. Parece evidente que este menosprecio solo se puede explicar por una muy deficiente percepción de lo que es un profesional de la información, y de lo que puede aportar a una organización.

Aharony (2006) apuntaba que <<numerosos estudios han mostrado que el estatus del bibliotecario es bajo>>. Recuerda que es el monopolio sobre un área concreta de conocimiento lo que otorga a un determinado grupo profesional un estatus elevado: <<los profesionales de la información no han podido reclamar el monopolio sobre la información porque todo el mundo la utiliza >> (sin embargo los informáticos si que se han asentado como el profesional que **sabe** de información).

Por su parte Genoni y Greeve (1997)⁸⁸ descubrieron que, para los estudiantes que finalizaban la secundaria, la Biblioteconomía y la Información era poco atractiva –profesionalmente- como opción, ya que era percibida como poco interesante y poco creativa. Las perspectivas profesionales, los ingresos derivados de su práctica y el estatus en la comunidad eran, también, percibidos como bajos.

⁸⁸ Genoni, P. and Greeve, N. (1997). “School-leaver attitudes towards careers in librarianship: The results of a Survey”. *Australian Library Journal*, 46(3): pp. 288-303. Citado por Hallam y Partridge (2005)

Se precisaría redimensionar el peso de los aspectos tecnológicos en el ámbito de la información. Es importante recordar que la atención de los profesionales de la información (archiveros, bibliotecarios, documentalistas, gestores de información, gestores de conocimiento o cualquier otro apelativo que se pudiera utilizar) debe estar centrada en el contenido de la información y en las necesidades de sus usuarios, y no en la eficacia y rapidez de su transporte (tarea que compete a los expertos informáticos) para evitar lo que certeramente indicaba el profesor Peris (1999) refiriéndose a los sistemas de información médica: “muy pocos de los sistemas de información diseñados para ayudar al médico en su práctica clínica diaria son utilizados. Una razón de este fracaso es que el diseño de los sistemas de información habría estado dominado por la tecnología, sin un estudio cuidadoso de las necesidades de información de los médicos asistenciales que debían satisfacer, entendiendo por información clínica o asistencial la que ayuda al médico a tomar decisiones asistenciales”. Esta apreciación puede hacerse extensiva a cualquier otra área profesional, lo importante es el usuario y la información que precisa: las tecnologías evolucionan, la esencia del trabajo de un profesional de la información permanece.

13.3.- El profesional de la información como gestor del conocimiento

La sensación de que el profesional de la información no ha jugado un papel relevante ni en el desarrollo de la sociedad de la información/conocimiento ni en la génesis y desarrollo de la GC es general.

Klobas (1997) manifestaba que, a pesar del interés de las organizaciones en la gestión de la adquisición, transferencia y uso del conocimiento -sea éste interno o externo a la organización-, los bibliotecarios (“librarians” en el original) no habrían aprovechado esta oportunidad, por más que, sobre el papel, era el perfil más adecuado para haberse ocupado de estos temas. Años después la impresión se mantenía, como se puede comprobar, por ejemplo, en el trabajo de Rehman y Chaudhry (2005).

Si se revisan las funciones atribuidas a los profesionales de la información como gestores de información, veremos que no son en absoluto tan distintas de las que hemos visto que eran atribuidas a los gestores de conocimiento.

De hecho la coincidencia de perfiles fue analizada por Morris (2001) quien, tras examinar los requerimientos exigidos en las ofertas de trabajo para desarrollar tareas relacionadas con la GC publicadas entre octubre de 2000 y marzo de 2001, concluía que muchas de las destrezas requeridas estaban relacionadas con el área competencial de la Biblioteconomía y la CCI (LIS), ya que las más demandadas eran:

- Habilidad para desarrollar el proceso de transferencia y captura del conocimiento.
- Experiencia en gestión de la información.
- Capacidad para la investigación.
- Habilidad para acceder a las fuentes externas de investigación.
- Gestión de contenidos.

Ahora veamos como, por ejemplo, Arias y Costa (1996) describían los conocimientos y tareas del gestor de la información:

- Diseñar “un sistema de comunicación que procure unos flujos de información libres de barreras, garantizando así la recepción rápida de una información relevante y de calidad”.
- “[...] Debe ser especialista en gestión de recursos de información, en técnicas de organización de la información, en psicología del usuario de información, en fuentes de información, [...] en inteligencia corporativa, en métodos de investigación, y en elaboración de información [...]”.
- “Debe tener capacidad para la escucha, [la cultura informacional [...] implica la necesidad de una buena y constante transferencia de información entre los miembros de la organización y para ello, tanto la dirección como el

responsable de recursos humanos y el responsable de la información deben aprender a escuchar a sus clientes internos, es decir, a los empleados”. Esta ha de ser una escucha activa que atienda no solo a las necesidades de información del cliente/usuario, sino también al hecho de que este usuario/cliente es una fuente de información, capaz de proporcionar ideas sobre las formas de mejorar las tareas cotidianas, y las nuevas maneras de solucionar problemas concretos.

- Por último, el gestor de información “debe asegurar una buena transferencia de información, y para ello debe conocer las necesidades de información de cada uno de los miembros de la empresa y debe procurar, no solo satisfacer los deseos de los mismos, sino superar sus propias expectativas articulando, organizando y comunicando información de la forma más adecuada en las distintas situaciones”.

Como vemos, ambos perfiles son perfectamente intercambiables. Por tanto, cabría preguntarse si existen problemas percibidos con el profesional de la información que le hayan alejado de posiciones que podría haber cubierto con poco esfuerzo.

13.3.1.- Objeciones con respecto al perfil del profesional de la información

La ausencia de profesionales de la información en los niveles de responsabilidad -tanto en el papel de CIO (director de información) como de CKO (director de conocimiento)- ha sido una realidad constatable. Igualmente era (y es) muy difícil encontrar este tipo de profesionales ocupando posiciones relacionadas con la estrategia o planificación de las tareas de conocimiento y/o información en las organizaciones (Oxbrow 2000).

Habiendo constatado el solapamiento entre las funciones desarrolladas por el profesional de la información y las requeridas al gestor de conocimiento y aunque, a priori, la formación y las capacidades del profesional de la información podrían haberle convertido en una figura laboral esencial en la sociedad de la información, primero, y en la del conocimiento después,

la realidad ha demostrado que los expertos informáticos son quienes han desempeñado este papel. Por ello hemos evaluado cuáles han sido los factores que han podido favorecer esta situación.

Son múltiples las debilidades (tanto de percepción como de autopercepción) señaladas como responsables de la falta de visibilidad en este área. Estas debilidades abarcan desde la falta de conocimiento e implicación en tareas que se relacionan con el ámbito empresarial, pasando por la sensación de falta de ambición, o simplemente la consideración de este ámbito como muy parcialmente relacionado con las tareas que un profesional de la información es capaz de desarrollar eficiente y eficazmente (de hecho estas tareas suelen ceñirse a tareas subalternas en la gestión de la información).

- Límites del ámbito de actuación

Aunque ya se habló de los límites autoestablecidos por la disciplina, queremos referirnos, aunque sea brevemente, de nuevo a esta restricción ya que es posible que esta sea una de las objeciones más serias que se puede hacer a la asunción de las responsabilidades laborales, docentes e investigadoras en GC. Más concretamente la limitación en lo que se refiere a la competencia para actuar con un “soporte” –el ser humano- que no es el aprobado por un buen número de estos teóricos. Dicho de otra manera, necesitaríamos aceptar al individuo como fuente de información y asumir sus comportamientos comunicacionales como objeto de investigación. Es evidente que el papel que se ha asignado al profesional de la información está íntimamente ligado al “conocimiento registrado” (Klobas 1997).

Sin embargo, son múltiples los teóricos en CCI que apoyan una visión mucho más amplia de sus límites. Entienden que ha de ocuparse de los asuntos relacionados genéricamente con la información. Esta es la posición mantenida por muchos teóricos históricos de la disciplina, por ejemplo: Belkin y Robertson (1976); Mikhailov, Chernyi y Gilyarevskyi (1980); Kochen (1983) o Shera (1983).

En otros muchos casos se argumenta que los bibliotecarios están en una muy buena situación teórica y profesional en lo que hace referencia a la información externa a la organización, y, no tanto, en lo que respecta a la información interna (Dewe 2005). Este tipo de planteamientos parece olvidar la existencia de los archiveros, si tenemos en cuenta que lo que un archivero gestiona es la información surgida en la propia organización -su memoria- la posición de privilegio para crear productos de información emanados de estos archivos es evidente. La toma de conciencia del gran potencial de los archivos, -y el cambio de posición de los propios archiveros- quedó patente en la ponencia del profesor Martín Fuertes (2000): “hoy el archivo, sin renunciar a su función histórica, se considera un ente actual, vivo y útil [destinado] a prestar un servicio de información a cualquier tipo de usuario que se lo demande...El archivo, por tanto, es centro de información porque proporciona información [...]”.

Abrirse a nuevas posibilidades es más un problema de autorrestricción que de falta real de capacidades y formación para afrontar la tarea; baste recordar que se ha considerado que un profesional de la información es experto en preguntar al usuario: preguntar para saber lo que el usuario quiere y necesita, de manera que la información se ajuste en cantidad y calidad a su demanda

- Problemas con la percepción de los profesionales

Es constante, en la literatura sobre la profesionalización de las actividades ligadas al trabajo con la información, la preocupación por el reconocimiento social de la labor del profesional de la información.

Flek y Bawden (1995) llevaron a cabo un estudio se llevó en una firma de abogados en Londres y en una escuela de medicina -dependiente de la Universidad de Londres-, su objetivo era proporcionar información sobre la percepción del profesional de la información (o bibliotecario) estableciendo como era visto por sus usuarios; se solicitó a los encuestados que ubicaran la categoría laboral de los profesionales de la CCI. Abogados, y médicos que desarrollan su actividad en los hospitales, ocupaban las primeras posiciones; los profesionales de la CCI se situaban en la zona media del

ranking, ocupando posiciones similares a los maestros de escuela, y, aunque, en general, se ofrecían calificaciones positivas de los profesionales de la información, el 63% de los que respondieron en la firma de abogados y el 58% de los que lo hicieron en la escuela de medicina juzgaban que estos deben mejorar su imagen y señalaban como puntos débiles:

- Una prestación de servicio pasiva. Es decir, se es muy eficiente dando respuestas a demandas solicitadas, pero no se buscan proactivamente qué servicios pueden ser prestados.
- Carencia de dinamismo y/o ambición. Aunque los profesionales de la información se perciban como inteligentes, se percibe, igualmente, que evitan la presión que supondría las tareas directivas encontrando su realización laboral en la tarea de ayudar a los demás a alcanzar sus objetivos. Esta satisfacción diferida, es decir vivida a través de la satisfacción de un tercero, es a la vez, un estereotipo fuertemente femenino.

La percepción social de una profesión determina lo que se espera de ella, lo que la sociedad piensa que puede aportar, y el reconocimiento de autoridad sobre esa materia -tanto en el ámbito laboral como en el docente-. Souza (2006) recordaba que <<el reconocimiento social de un campo del saber parece tener conexión directa con la visibilidad social profesional y con la identidad social profesional. Muchos de los problemas de identidad de las profesiones se establecen a partir de las percepciones y, por tanto, de la representación que trasladan los profesionales del valor de su participación en la sociedad>>. El propio autor señala tres aspectos que son demandas manifestadas en eventos y encuentros profesionales y académicos: la visibilidad social, la identidad profesional y el reconocimiento social.

Podemos encontrar reflexiones, realmente muy abundantes, sobre esta problemática, por ejemplo en: Kim (2000) -<<los bibliotecarios han sido vistos durante mucho tiempo como parte del equipo de soporte de la organización trabajando silenciosamente en un segundo plano, a menudo sin implicarse en ninguna de las funciones críticas de la

organización>>-; Todd y Southon (2001) -<<los profesionales de la información, y particularmente los bibliotecarios, tienen la reputación de ser bastante reservados y de estrechos de miras>>-; Aharony (2006) -<<los bibliotecarios tienen una pobre imagen profesional ligada a una imagen estereotipada: son introvertidos, sin confianza en sí mismos y demuestran poseer pobres habilidades interpersonales>>-; Merlo (2006) o Davis (2008).

Alós-Moner (2003) señalaba en una conferencia en la UOC: “¿dónde estamos los profesionales? El Colegio [Oficial de Bibliotecarios-Documentalistas de Cataluña] ha realizado acciones para averiguarlo. Almorzamos con personas de la prensa, (asistieron representantes de todos los diarios), visitamos empresas de recursos humanos y a todos les preguntamos cómo nos veían. Las respuestas son durísimas. Desde "no existís", "sois invisibles", hasta "no sabemos exactamente qué es lo que hacéis", "no sabemos para qué servís". Éste es el panorama con el que nos encontramos. En otros casos, tenían una imagen muy pobre de lo que podemos aportar.”. Es frecuente, incluso, que muchos usuarios desconozcan el hecho de que un bibliotecario -o profesional de la información- ha recibido una formación universitaria que le habilita para sus funciones, funciones <<que van más allá de colocar los libros en sus estantes o pasar el lector por el código de barras>> (Hillenbrand 2005).

La percepción de una falta de (re)conocimiento social permanece incluso en trabajos posteriores como, por ejemplo, el de Moreiro et al. (2008) o el de Gómez Hernández, Hernández Sánchez y Merlo Vega (2011) y se presenta como una dificultad tanto para la profesión como para la captación de nuevos perfiles de estudiantes (Robledano Arillo, 2012).

Existe, de hecho, una dificultad para situar a los profesionales de la información fuera del contexto específico y limitado de la biblioteca. Esta es una realidad que fue constatada por Anglada (2000): <<trabajar fuera de la biblioteca es muy difícil. Es algo paradójico, pues el bibliotecario es un profesional capaz de aportar mucho en el desempeño de otras

funciones. En Inglaterra, por ejemplo los directores de bibliotecas universitarias han terminado por dirigir a la vez los servicios de biblioteca, idiomas e informática. El gran problema de los bibliotecarios es que los empleadores nos ven siempre como bibliotecarios y no nos ubican en empleos diferentes>>>.

A esta constricción vuelve a referirse años después Bustelo (2011): “parece que estamos ante la paradoja de que la explosión de la sociedad de la información en vez de favorecer la importancia y la presencia de los que nos autodenominamos profesionales de la información y la documentación, empuja para marginarnos entre los hoy estrechos muros de nuestras bibliotecas, centros de documentación y archivos. Y así, generalizando, y a pesar de estar en campo abonado a la innovación, nuestra profesión es percibida como profundamente “conservadora” en sus planteamientos y actitudes”.

Las cosas parecen, pues, haber evolucionado poco incluso en entornos más abiertos a perfiles nuevos, como es el caso de Australia, el estudio de Partridge⁸⁹ (2011, p. 52) confirma que el destino profesional mayoritario para los titulados en CCI es la biblioteca.

Esta percepción del profesional de la información lleva aparejada la consideración de que estos profesionales presentan un deficiente conocimiento de los asuntos propios de una organización; objetivos, valores, visión de negocios son conceptos que se ven alejados de lo que sabe -y le interesa- al profesional de la información.

Cuando se piensa en un perfil idóneo para ocupar puestos de gestión (fuera de una biblioteca) es realmente infrecuente que se piense en un titulado en CCI. Por el contrario, es frecuente la convicción de que la mayor parte de los profesionales de la información no tienen ni los conocimientos operacionales, ni la visibilidad suficiente en sus compañías, como para ocupar posiciones de director de conocimiento o de director de

⁸⁹ El objetivo esencial del estudio era el desarrollo de un marco para la formación de profesionales de la información en Australia, la muestra estuvo formada por educadores, profesionales, empleadores, estudiantes y asociaciones profesionales del área

aprendizaje, incluso aunque se posean las habilidades tecnológicas requeridas (Albert 2000). Abell y Oxbrow (2001) coincidían con Albert : <<aunque a los profesionales de la información se les reconozca como poseedores de habilidades valiosas para una organización, los empleadores tienden a percibir en ellos una falta de visión de negocio, y escasas destrezas en lo referente a la dirección y liderazgo lo cual supone que sean vistos como trabajadores de segunda línea que dan servicio a los verdaderos directivos>>.

En esta misma línea Skyrme (1997) propone la participación del profesional de la información en la GC otorgándole un papel subalterno. Explica que éste necesita mejorar su visibilidad y que debería poner en valor lo que una buena GI puede aportar a la organización para la que trabaja; tendría que desarrollar una colaboración muy estrecha con los “líderes del conocimiento”⁹⁰ de la organización, ya que ellos necesitan sus habilidades y, a su vez, los profesionales de la información pueden beneficiarse de su popularidad (la de los “líderes del conocimiento”) entre los directivos. La posibilidad de expandir roles e influencia en la organización apoyándose y colaborando con otros perfiles laborales -como medio para eludir la falta de liderazgo que ejercen los profesionales de la información en un tema observado como esencial, el cambio organizacional- es señalada por Schwarzwald (1999). Griffiths (1998) marca, incluso, el rol de “auspiciador del cambio” en la organización como una de las tareas esenciales que tendría de desarrollar el nuevo profesional de la información.

De estas opiniones se desprenden dos de los puntos débiles más comúnmente aceptados: la falta de reconocimiento profesional y la carencia de habilidades directivas. Estas debilidades relegan a los profesionales de la información a posiciones subalternas. La aceptación de roles secundarios se da, también, entre los propios profesionales de la

⁹⁰ El término que utiliza Skyrme es “knowledge champions”. Nos ha parecido más adecuado, por ser de uso más corriente en castellano, “líderes del conocimiento” que “campeones del conocimiento”

información: el estudio llevado a cabo por van Wanrooy (2006) ponía de manifiesto que ciertos bibliotecarios de entre los que desarrollaban sus funciones en bibliotecas públicas de Australia percibían que una cosa era ser bibliotecario y otra, bien distinta, ocupar la gerencia de dicha biblioteca; se sentían con la cualificación adecuada para ejercer su tarea pero para ocupar posiciones de dirección juzgaban que adolecían de las capacidades adecuadas (conocimiento para gestionar presupuestos, escribir informes o relacionarse y negociar con consejos y juntas).

- Escaso conocimiento y alineación con los objetivos de la organización

Es preciso recordar que la GC es un concepto eminentemente organizacional que surge dotado de una fuerte carga economicista. Por tanto <<la información/conocimiento debe organizarse de acuerdo con principios de gestión>> (Kuhlen 2004) y al servicio de los fines de la organización: <<la GC debe estar alineada con el negocio al que soporta>> (Pemberton 1997).

Supuesto que el destino laboral de la mayoría de los profesionales de la información ha sido tradicionalmente las organizaciones sin ánimo de lucro, es necesario un esfuerzo formativo en todo lo referente al entendimiento del mundo de los negocios, puesto que, realmente, hay una diferencia “cultural” entre ambos entornos.

Glockner (1999) recordaba que <<muchas bibliotecas y centros de información cerraron porque el bibliotecario nunca preguntó a la dirección qué información necesitaba. Cuando una organización no puede ver los beneficios y la relevancia de una biblioteca - o centro de información- es posible que pierda el apoyo de la dirección y vea recortados sus presupuestos o afronte un cierre del servicio>>. Esta percepción derivaría directamente de la tradicional vocación bibliotecaria y del reproche generalizado de que el profesional de la información se ha interesado más por los contenedores de la información que por la información en sí (Van House y Sutton 1996).

- Dominio profesional de la mujer

De los 182 individuos que respondieron al cuestionario para el estudio ya citado realizado por Harris y Marshall en 1998, el 72% eran mujeres y el 28% hombres. Esta distribución refleja -de una manera bastante ajustada- la distribución de varones/mujeres entre los graduados de la disciplina en Canadá. Este dato se vuelve a confirmar en el estudio de Partridge (2011), los participantes eran mayoritariamente mujeres, en concreto la cifra se eleva al 79%.

En España la situación es la misma: la distribución por sexo del empleo en bibliotecas y archivos era, según datos aportados por el estudio de FESABID, el 71,9% de posiciones ocupadas por mujeres frente al 39,5% cuando estas posiciones se encuadran dentro del ámbito global “cultura” (Gómez Hernández, Hernández Sánchez y Merlo Vega 2011).

Consecuentemente, la profesión es percibida como eminentemente femenina. El predominio de la mujer en el desempeño profesional se destaca, por ejemplo, en Chaudhry y Higgins (2004), en Harris y Wilkinson (2004), en van Wanrooy (2006) o en Amante y Extremeño (2012).

La consideración de “femenina” no tendría por qué ser un hándicap, sin embargo esta etiqueta arrastra automáticamente otras.

Hildenbrand (1998) recordaba que las ideologías dominantes han tendido a identificar al varón con cualidades positivas -como profesionalidad, liderazgo o capacidades tecnológicas -cualidades que eran descartadas en el caso de las mujeres. Estos prejuicios conformaron la visión médico (varón)/ enfermera (mujer), o directores (varones)/maestras (mujeres).

Adicionalmente Harris y Wilkinson (2004) observaron que un mayor dominio laboral femenino de una profesión se correspondía con menor necesidad percibida de conocimientos informáticos. Este estudio (que Harris y Wilkinson llevaron a cabo entre un numeroso grupo de estudiantes integrantes de un programa de orientación académica de una gran universidad canadiense) mostró que, de entre un listado de doce

profesiones ofrecidas para evaluar (abogado, ingeniero informático, presentador de informativos, bibliotecario, analista de sistemas, administrador de bases de datos ...), por criterios como nivel salarial, estatus profesional, oportunidades laborales etc., abogado e ingeniero informático eran las más valoradas en tanto que bibliotecario tenía la valoración más baja. Se establecía, además, una correlación entre dominio masculino de la profesión \leftrightarrow mayor valoración, y dominio femenino de la profesión \leftrightarrow menor valoración y una correlación negativa entre percepción del conocimiento informático requerido para el desempeño de las profesiones evaluadas y el porcentaje de mujeres que desempeñan dicha profesión (es decir a mayor dominio laboral de la mujer, menor necesidad percibida de conocimientos informáticos).

Así, de alguna manera, se asigna a la mujer un papel auxiliar muy en consonancia con lo que explicaban Castro y Ribeiro (2004) cuando se referían a la adopción -por parte de los bibliotecarios brasileños- de la denominación "servidores de los servidores de la ciencia", dando relevancia a su función de auxiliares de los científicos; aquellos a quien este científico recurría cuando precisaba información para el desarrollo de sus investigaciones. La denominación, en sí, implica una posición de subordinación.

Cram (1996) apuntaba que uno de los motivos de menosprecio hacia las mujeres trabajadoras: la tan obsesión femenina por las relaciones. Independientemente de la "veracidad" de la apreciación, realmente esto debiera ser una ventaja, sobre todo de cara a las posiciones directivas o las relacionadas con la potenciación de la colaboración, no hay más que recordar el relevante papel que, en la actualidad, se otorga a la inteligencia emocional.

Estas percepciones heredadas, aún, se pueden percibir hoy en día. Es una tendencia que se observa a lo largo del tiempo y en diferentes países, así el predominio de la mujer en la profesión queda también patente en el estudio realizado en 2005 por ALDEE (Grupo de Trabajo sobre el Perfil Profesional de ALDEE 2005) o en el análisis de la autoimagen del profesional de la información que, llevado a cabo por Inácio (2006), revelaba que el

74% de los que respondieron eran mujeres, identificándose la mayoría con la descripción bibliotecario-documentalista-archivero en tanto que solo un 2% se identificaba como “profesional del área de la información.

Se constata que la distancia entre el número de mujeres en posiciones de dirección dista mucho del porcentaje que deberían ostentar –teniendo en cuenta el número de profesionales mujeres-. Asimismo esta circunstancia dificulta que los profesionales de la información ocupen nuevos nichos laborales; por ejemplo: en el estudio de Hazeri y Martin (2009) estos puntualizan: <<en consonancia con la estructura de género de la profesión, la mayoría de los respondedores [al cuestionario que propusieron para su estudio] fueron mujeres, concretamente el 75,5%>>; sin embargo en el estudio conducido por Cheong y Tsui (2010), en el que se preguntó a personas afiliadas a asociaciones, grupos de interés o sociedades de GC, los porcentajes son significativamente diferentes: el 39,3% eran mujeres y el 60,7 % varones.

- Profesión desconocida

El desconocimiento de las capacidades (y, por tanto, del valor que puede aportar un profesional de la información), el desconocimiento, incluso, de la existencia de una cualificación universitaria (que, no solo habilita para una tarea profesional, sino que investiga sobre los problemas relacionados con la información –su explotación, su difusión, su utilización...- supone una desventaja a la hora de ocupar posiciones de responsabilidad en las organizaciones y a la hora de competir con otros perfiles cuyas formaciones son sobradamente conocidas y prestigiosas.

De hecho Davis (2008) señala que un buen número de ciudadanos (norteamericanos) se sorprende cuando se les indica que existe una formación universitaria específica que cualifica a los profesionales de la información. “El trabajo que llevamos a cabo es poco conocido y está poco valorado por las entidades para las que trabajamos, contratantes y ciudadanos. Normalmente nuestros centros son considerados <unidades de apoyo> de los organismos para los que trabajamos. También se da la paradoja de que nuestra función está muy bien valorada por los usuarios a los que atendemos, pero sigue siendo

desconocida para quienes no utilizan los servicios de nuestros centros” (Merlo Vega 2006).

Del desconocimiento del potencial real de los profesionales de la información se derivan otros problemas asociados:

- **Menor empleabilidad.** Si los empleadores no visibilizan el potencial de un profesional de la información y las diferencias con otros perfiles es probable que se inclinen por otros profesionales cuya imagen sea más conocida o prestigiosa – o que haya sido mejor promocionada por sus asociaciones profesionales-. De hecho Cunha (2009) hacía notar que, en muchos casos, los contratantes no son capaces de discriminar qué tipo de profesional es el que realmente quieren.
- Si los usuarios no distinguen entre un trabajador titulado y otro que no lo esté para afrontar el decremento de recursos asignados a las bibliotecas, se puede optar (como de hecho ocurrió en un número significativo de casos en Norteamérica) por la asignación de determinadas tareas -que venían siendo tradicionalmente desempeñadas por bibliotecarios de carrera- a profesionales no cualificados. Si no somos capaces de reivindicar nuestra importancia y la importancia del trabajo que desarrollamos puede que, a medio plazo, nos encontremos frente a un proceso de **desprofesionalización**. Esta podría ser una de las explicaciones de la realidad expuesta por Tejada (2010): “[...]los estudios de inserción laboral muestran como el empleo al que acceden nuestros titulados es bastante negativo y en realidad son contratados más como técnicos medios que como profesionales”.
- Si la población no tiene un concepto claro de lo que es un profesional de la información, de cuáles son las realidades, las posibilidades y la importancia del trabajo que desarrollan; si sigue predominando la imagen de un bibliotecario timorato y estricto (habitualmente mujer), la capacidad para captar estudiantes se verá notablemente reducida, enfrentándonos con una **profesión**, a priori, **poco atractiva**. Desde la década de los noventa del siglo XX se percibe en Norteamérica una inquietud tanto por el perfil envejecido de los profesionales, como por el estancamiento en el número total de graduados.

En el estudio llevado a cabo por Harris y Marshall (1998), la edad media de los que respondieron oscilaba entre los cuarenta y los cuarenta y cinco años. Esta misma realidad fue constatada también por Webster (2000) al señalar que, comparada con otras profesiones, la biblioteconomía cuenta con un 75% de profesionales con cuarenta y cinco o más años y también por Partridge (2011). Sería interesante verificar si este fenómeno ocurre igualmente en Europa

- Se alude muy frecuentemente que el advenimiento de Internet trae consigo el **fin del papel mediador** del bibliotecario -o del profesional de la información- al poner la información directamente a disposición de los usuarios finales. Si se dispone de toda la información que se precisa simplemente conectando un ordenador, no sería necesario disponer de una biblioteca o centro de información. Las nuevas aplicaciones de Social Media han ahondado esta percepción, pues hacen creer a cada consumidor de información que es un experto en búsquedas (Caputo 2012).

Sin embargo este supuesto no es completamente cierto. Si bien el acceso directo a la información contenida en Internet es un hecho incuestionable, la superabundancia de información y de fuentes (no siempre reconocibles y fiables) plantea problemas relacionados con la veracidad de la información obtenida y con su pertinencia. El exceso de información puede llevar aparejadas dificultades tanto con su actualización como con la selección de la información más adecuada.

En entornos en los que el factor tiempo y la veracidad de la información manejada son elementos a tener en cuenta se requieren expertos capaces de filtrar, verificar y condensar -en una palabra tratar adecuadamente- la información de manera que se ajuste a las necesidades del usuario.

Sería necesaria una labor intensa de propaganda sobre las capacidades y el valor que aporta un P.I. a la empresa para la que, hipotéticamente, trabaja y para la sociedad en general, tanto desde el ámbito académico como desde las asociaciones profesionales.

13.3.2.- Roles para el profesional de la información en la Gestión del Conocimiento

Los requerimientos profesionales han cambiado de forma muy rápida para los profesionales de la información.

Los bibliotecarios, documentalistas y archiveros han encarado importantes retos desde el último tercio del siglo XX. La irrupción de las tecnologías de la información pusieron en cuestión muchos de los roles y funciones históricamente mantenidos y la profesión y la disciplina han realizado importantes esfuerzos (aunque pueda ser discutible si en la dirección adecuada) para intentar adaptarse al nuevo entorno.

Desde el interés por aplicar sus competencias a nuevos roles profesionales describiremos brevemente cuáles son los papeles que el profesional de la información puede desarrollar dentro de las organizaciones comprometidas con el conocimiento.

Volvemos a insistir, una vez más, en la sorpresa que produce observar cómo se obvia al profesional de la información en tareas que son (en todo o en parte) propias de su dominio profesional.

Cuando se piensa en términos de GC, los autores -generalmente procedentes de otras disciplinas- nunca visualizan al profesional de la información: “la gestión del conocimiento y su creación da lugar a importantes corrientes de trabajo en el campo de los recursos humanos, las tecnologías de la información que facilitan el intercambio de conocimientos y la medición de los activos intangibles de la empresa” (Arbonés 2001, p. 122). Es peculiar que la información haya desaparecido del contexto del conocimiento, nos podemos ocupar del contenedor, de la medición... pero el contenido comunicable del proceso no cuenta.

La realidad es que, a priori, el profesional de la información parecía estar en una posición inmejorable para haber copado las posiciones (fueran estas numerosas o escasas) que se ofertaban bajo la etiqueta de GC. En un artículo escrito en 1999 -fecha relativamente cercana al momento de eclosión de la GC- por Abell y Oxbrow los autores sostienen que las

habilidades tradicionales de los profesionales de la información (su capacidad para - aportando un conocimiento real del contexto en que trabajan- aplicar tales habilidades y su destreza para manejar las complejidades informacionales que se producen en las corporaciones) les otorgarían la posibilidad de un interesante futuro en la GC. La realidad ha demostrado que tales augurios no se han materializado.

Examinemos las cinco orientaciones que Thomas Davenport, Jarvenpaa y Beers (1997) dibujan tras estudiar treinta proyectos de mejora del trabajo del conocimiento y contrastémoslas con las capacidades de un profesional de la información:

- “[...] descubrimiento del conocimiento existente: conocer las necesidades de conocimiento, buscarlo en múltiples fuentes y trasladarlo a la persona que lo necesita o usuario”. Si cambiamos conocimiento por información es una definición bastante precisa de la tarea tradicional de un profesional de la información. El conocimiento e identificación de las fuentes propias del sector en el que desarrolla su actividad la organización para la que trabaja el profesional de la información es una competencia absolutamente reconocida (Tomaél y Montoza Alvarenga 2000).
- Nos encontramos con otras dos -que los autores denominan reutilización y aplicación- que se centran en el individuo que aplica el conocimiento disponible (es decir, el usuario).
- En las otras dos restantes, la intervención del profesional de la información sería, como en el primer supuesto clara.
 - La primera de estas orientaciones es la “creación de nuevo conocimiento”; citan como ejemplo de esta orientación “las actividades de investigación de una empresa farmacéutica”, en este caso el suministro de información para la tarea resulta evidente.
 - La última orientación es “empaquetar o reunir conocimientos creados fuera del proceso [del trabajo de conocimiento]”, aunque citan como ejemplo el trabajo editorial de publicación, la creación de productos específicos de información es, igualmente, una tarea asumible por el profesional de la información.

Si revisamos estas orientaciones podemos encontrar las claras relaciones entre estas y la tarea habitual de un profesional de la información (fig. 31).

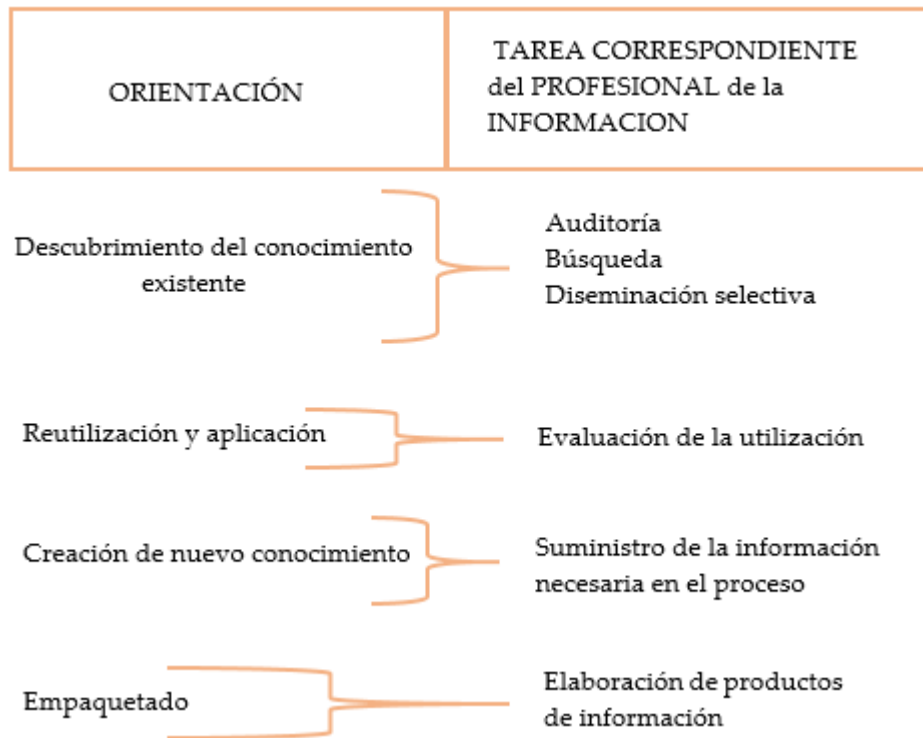


Figura 31: Tareas relativas al conocimiento y tareas propias del profesional de la información

Partiendo de la base de que “información” y “conocimiento” son conceptos que se confunden y aunque no exista una clara delimitación de la extensión y límites de cada concepto, tradicionalmente se ha situado al profesional de la información en el campo de la gestión de información, considerando, como hemos visto, que su papel en la GC debía ser limitado, cuando no inexistente.

Pues bien -aún asumiendo estas diferencias-, consideramos que es necesaria una visión y un rol capaz de armonizar ambas tendencias tan interconectadas e interdependientes que no se puede entender ni concebir la una sin la otra.

Todo conocimiento explícito fue tácito. La persona es quien genera y usa la información. Los seres humanos nos movemos en entornos sociales que generan relaciones, relaciones determinantes (como ya hemos visto) en los procesos de aprendizaje. Gestión de la información y gestión del conocimiento son, pues, elementos de un mismo proceso.

Esto nos lleva a señalar que la GC posee tres vertientes (fig. 32):

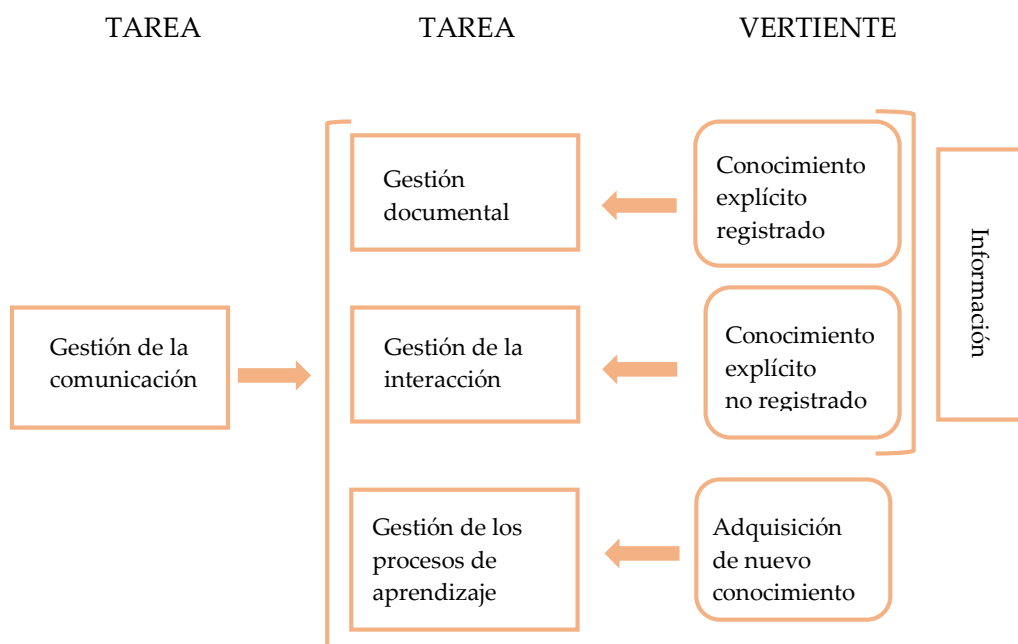


Figura 32: Vertientes en la Gestión del Conocimiento y sus tareas asociadas

- La gestión del conocimiento explícito registrado, que preferimos llamar “información”.
- La gestión del conocimiento explícito, codificado pero no registrado en soporte almacenable. Si se ha eludido el término “conocimiento tácito” es porque consideramos que ni está suficientemente delimitado (ya que en la mayor parte de los casos hace referencia al conocimiento antes de ser comunicado), ni, en los casos que determinan los autores clásicos, parece tener relación con las capacidades más puramente intelectivas.
- La gestión de los procesos de “adquisición” de conocimiento, es decir, los procesos de aprendizaje.

En lo que se refiere a la gestión de la información no registrada es pertinente recordar que - debido a su interés profesional y a sus habilidades- generalmente el profesional de la información sabe quién sabe qué, quién conoce a quién y dónde se puede encontrar lo que es requerido (Wormell 2004). Ya en 1995 se expresaba como deseable que, no solo se catalogaran los materiales impresos -o las personas poseedoras de conocimientos-, sino también en qué proyectos trabajan, y qué conocimientos específicos poseen (Choo 1995).

En lo que atañe a la gestión del aprendizaje, no es preciso volver a recordar la histórica implicación del profesional de la información en las tareas de apoyo a la formación y la investigación. Así se constata en el trabajo realizado por Pacios (2007): examinando los planes estratégicos⁹¹ de una muestra de bibliotecas públicas norteamericanas afloraba, con claridad, el interés por participar en la elaboración de materiales educativos. Amante y Extremeño (2012) señalan también este interés: “a partir de la década de los 2000 se comienza a considerar su papel [el de los bibliotecarios universitarios en concreto] en asuntos relativos a su implicación en docencia e investigación”.

Además, si se ha promocionado la lectura, igual función se podría desarrollar en una promoción proactiva del aprendizaje; esto supondría una tarea movilizadora, que se expandiría hasta la interacción con el usuario, y las estrategias para conseguir su implicación con el centro de información: “conocer exactamente qué quieren los usuarios, reales y potenciales [...] para que sea [el usuario] un sujeto activo de la cultura y no un mero receptor cultural” (Pacios 2002).

- Funciones genéricas a desarrollar por el **profesional de la información**

Apoyándonos en el trabajo de Correia, Paulos y Mesquita (2010), en el que se detallaban los problemas que percibían los participantes para colaborar en una comunidad de práctica virtual, podemos describir varias tareas genéricas a desarrollar por un

⁹¹ El periodo temporal es el comprendido entre 1998-2010

profesional de la información partiendo de las problemáticas que originan esas reticencias:

- Tomando en consideración la falta de tiempo de los usuarios para <<condensar, transformar y reutilizar el conocimiento>> → tarea asociada → **elaboración de productos de información.**
- Contando con la percepción personal del usuario de que <<no se tiene nada nuevo que aportar>> → tarea asociada → **dinamización de la comunidad.**
- Asumiendo la <<falta de tiempo para participar en las comunidades de práctica>>⁹² (foros o cursos se podría agregar) → **adecuada preparación y conducción de las reuniones para centrar los temas.**
- Teniendo en cuenta que los temas que se plantean en los espacios de intercambio suelen ser <<de tipo técnico y con una respuesta directa, haciendo que el intercambio de ideas sea raro -pues se refiere a problemas conceptuales->> → tarea asociada → **liderazgo para crear una cultura organizacional** que considere el aprendizaje derivado de estas actividades como una actividad laboral esencial. El hecho de abordar temas conceptuales puede favorecer la innovación.

13.3.3.- Tareas a desarrollar por el profesional de la información en la gestión del conocimiento

A continuación reseñaremos brevemente posibles tareas que puede llevar adelante el profesional de la información bajo el paraguas “gestión del conocimiento” o bajo cualquier otra denominación que pudiera surgir. Esencialmente estas son: las relativas a la tarea de proporcionar y adecuar la información que cede un conocedor/fuente/poseedor de la información a un(os) desconocedor(es)/receptor(es)/destinatario de la información; las

⁹² Recordemos que ya nos habíamos referido a la falta de tiempo como barrera para aportar conocimiento al acervo común, concretamente en el capítulo 7

auditorías de conocimiento y las referentes a la implicación y gestión tanto de comunidades como del aprendizaje y la formación.

Hacemos notar que nos referimos a funciones laborales, ya que, en lo relativo a posiciones laborales, el profesional de la información puede optar (por formación, capacidades, competencias y aptitudes) a puestos de responsabilidad en cualquier área de la compañía y, especialmente, por supuesto, a todos aquellos que tienen relación con la información.

13.3.3.1.- Conector del conocimiento

Si aun antes de que el término “sociedad del conocimiento” o “economía del conocimiento” nos fuera familiar nos encontrábamos con referencias a la sobreabundancia de información y al crecimiento exponencial de la información disponible, cuando las tecnologías hacen posible el manejo de ingentes cantidades de información esta sobredisponibilidad entraña una paradoja: los trabajadores que precisan información para desarrollar sus actividades y/o para tomar decisiones no pueden, probablemente, dedicar mucho tiempo a determinar qué información es la adecuada. Como explicaba Chaparro (2001) “debido al hecho de que actualmente se confronta un exceso de información generado por los adelantos [en las tecnologías de la información y las comunicaciones]. Al mismo tiempo (...) hay muchos usuarios de dicha información que no saben dónde encontrarla o no pueden utilizarla en su estado natural (...) Esta última debe ser analizada y organizada en forma tal que pueda convertirse en conocimiento utilizable por parte del usuario. Uno de los desafíos que aquí se confronta es el de convertir información en conocimiento útil, para usuarios específicos de dicho conocimiento”.

Es decir, <<sin un proceso de filtrado los trabajadores se ven inundados de informaciones y pueden emplear más tiempo en organizar esta información que en hacer su trabajo>> (Godbout 1999).

Pues bien, el profesional de la información conoce “[...] diversas técnicas y herramientas que [...] ayudan a identificar la información que necesita el usuario y la forma en que ésta le será

más útil, por ejemplo, mediante cuestionarios, entrevistas y la creación de grupos temáticos de análisis.” (Aramayo 2001).

Se ha insistido incansablemente en la importancia del conocimiento “tácito” frente al “explícito”. Se ha llegado, incluso, a un cierto menosprecio de la “información”. Sin embargo la información -y la forma como esta es preparada para el usuario- sigue siendo un elemento central para el desenvolvimiento de las actividades de las organizaciones.

Levy (2009) expone un hecho que refleja la importancia de una adecuada información: <<debido al fallo en una maquinaria avanzada de una compañía en Israel, el proveedor fue invitado a Europa para chequear y solventar el problema. Después de llevar a cabo el chequeo se sorprendió, ya que el ingeniero en esa factoría no fue consciente de que el mismo problema se había presentado cinco meses antes en otra factoría de la misma empresa [...]. El ingeniero había consultado los archivos e, incluso, había encontrado el documento en el que se describía el problema. El documento era tan extenso -y el ingeniero estaba tan ocupado- que no alcanzó a encontrar el punto (dentro del documento) que le hubiera permitido comprender el problema y solucionarlo>>.

Pero este papel de conector se desempeña también con el conocedor/fuente/poseedor de la información: cuando se recurre sistemáticamente a un determinado trabajador como experto, éste es utilizado por los demás por el conocimiento que atesora y/o su capacidad para ayudar a otros a resolver problemas; además, suele ser utilizado por la dirección por su capacidad para hacer que las cosas se hagan y por su capacidad para ayudar a que el grupo cumpla con sus indicadores de rendimiento; por tanto puede darse la paradoja de que, precisamente por la presión a la que se ve sometido, su capacidad para crear e innovar se vea mermada así como su habilidad para transferir conocimiento (Smith 2009). Igualmente podría darse el caso de un conocedor que por falta de tiempo o habilidades no fuera capaz de proporcionar la información valiosa que atesora. En estos casos la ayuda y el criterio de un profesional de la información pueden resultar determinantes en el proceso.

Este papel de conector se puede materializar, entre otras, en dos tareas muy concretas: el diseño de objetos-frontera y la elaboración de productos de información.

▪ **Diseño de objetos-frontera**

Dada la complejidad de los entornos laborales, los grupos de trabajos se conforman con individuos que provienen de ámbitos profesionales distintos. Esta realidad implica disfunciones en la comunicación, pues, como ya hemos visto, compartir un bagaje común es condición básica para que las transferencias de información sean efectivas.

El concepto objeto-frontera fue propuesto y desarrollado por Star y Griesemer (1989). Su trabajo versaba sobre la historia del Museo de Zoología de los Vertebrados de la Universidad de Berkeley y describe las concepciones de los intervinientes en su desarrollo (científicos profesionales, naturalistas aficionados, patrocinadores, personal contratado) apuntando una realidad fácilmente constatable: <<la gente que se agrupa para llevar adelante un trabajo colectivo y que proviene de distintos entornos, a menudo tiene la experiencia de tratar con un objeto que tiene diferentes significados para cada uno de ellos>>.

<<Para alcanzar los objetivos científicos del museo [...] se requerían dos cosas: primero desarrollar, enseñar y reforzar un conjunto claro de métodos para “disciplinar” la información obtenida por los coleccionistas, cazadores y otras figuras no científicas, y generar una serie de objetos-frontera dirigidos a maximizar tanto la autonomía, como la comunicación entre universos>>.

<<Estos objetos-frontera serían objetos científicos que se sitúan en la intersección de varios mundos sociales, satisfaciendo los requerimientos informacionales de cada uno de ellos. Los objetos-frontera son suficientemente flexibles como para adaptarse a las necesidades locales y a las limitaciones de las distintas partes que los utilizan, y lo suficientemente robustos como para mantener una identidad común en los distintos entornos. [...]

Pueden ser abstractos o concretos. Poseen diferentes significados en diferentes mundos sociales, pero su estructura es lo suficientemente común para que pueda ser reconocible para varios mundos, para que, consecuentemente, suponga un elemento de conversión.

La creación y gestión de los objetos-frontera es un proceso clave en el desarrollo y mantenimiento de la coherencia entre mundos sociales que se interseccionan [...] posibilitando un contexto común>>.

Maaninen- Olsson, Wisme'n y Carlsson (2008) estudiaron la manera como el conocimiento se integra entre grupos de trabajo distintos. El análisis se llevó a cabo en dos escenarios distintos, un escenario laboral permanente (un laboratorio de microbiología) y un escenario laboral temporal (un proyecto de ingeniería). Aunque el estudio presenta limitaciones reconocidas por los propios autores -la posibilidad real de un diferente escenario en el caso de unas diferentes organizaciones- aporta la visión de cómo se funciona in situ.

En ambos casos, se empleaban herramientas de mediación destinadas a minimizar los desajustes en la comprensión entre distintos grupos profesionales: objetos-frontera e intermediarios -en este caso, debemos entender el concepto "intermediarios" como aquellos individuos que poseen una especie de multipertenencia a grupos por tanto, pueden servir como enlace y traductor entre distintos grupos con diversas bases de conocimiento (Maaninen-Olsson, Wisme'n y Carlsson 2008)-. En el caso del laboratorio los primeros (volantes y los propios informes del laboratorio) eran ampliamente utilizados; en el caso del proyecto (las rutinas y reglas, el uso de prototipos o test prácticos y el uso de estándares y documentación) eran un complemento, en tanto que los intermediarios (mediante reuniones formales e informales) eran un recurso intensivamente utilizado.

Maaninen-Olsson, Wisme'n y Carlsson ponen, de este modo, de nuevo en valor la utilidad de los objetos-frontera.

Elaboración de productos de información

Para elaborar la idea de un producto de información, Orna (2007) discriminaba primeramente entre lo que considera "información" y lo que considera "conocimiento":

<<podemos llamar a lo que hay en nuestras cabezas “conocimiento” y, cuando hacemos este conocimiento visible/accesible para otras personas, “información”>> (fig. 33).

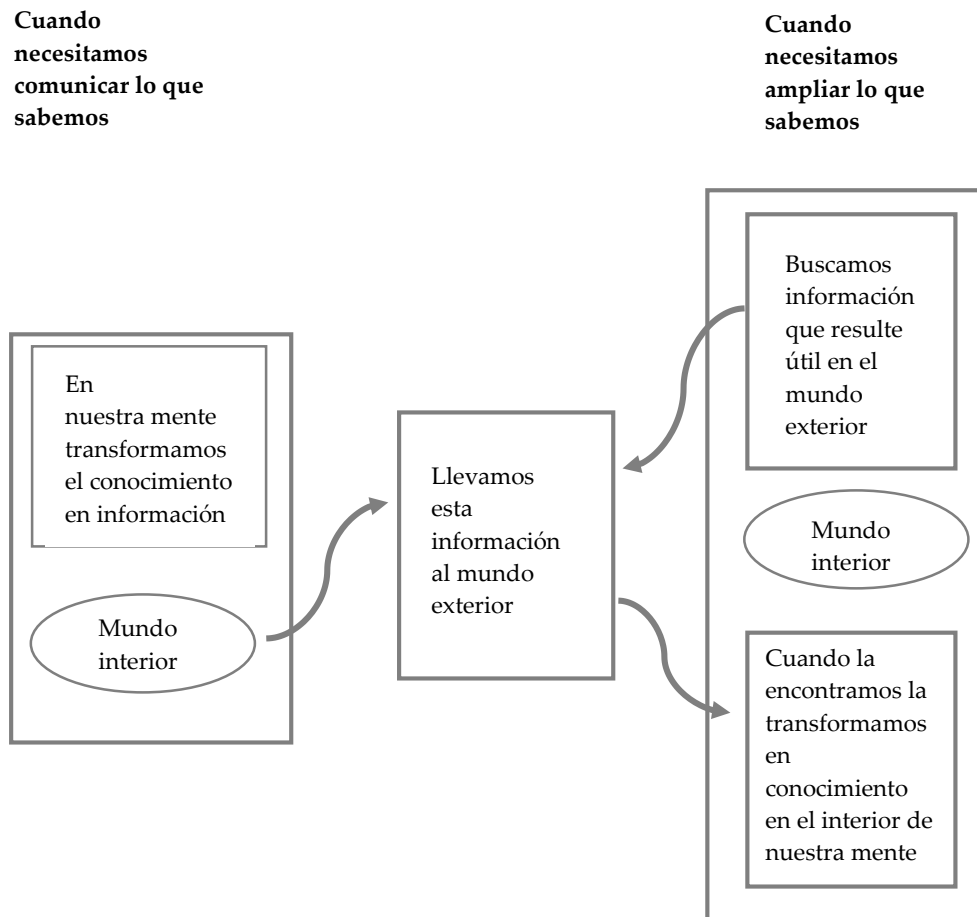


Figura 33: Transformaciones: Conocimiento en información e información en conocimiento. [traducido de Orna (2007)]

Siguiendo la concepción de Orna (2007), la información situada en el mundo exterior puede ser presentada en forma de productos de información (fig. 34). Los productos de información son artefactos destinados a su transmisión y manipulación, y suponen la adecuación entre el contenido y el continente de dicha información.

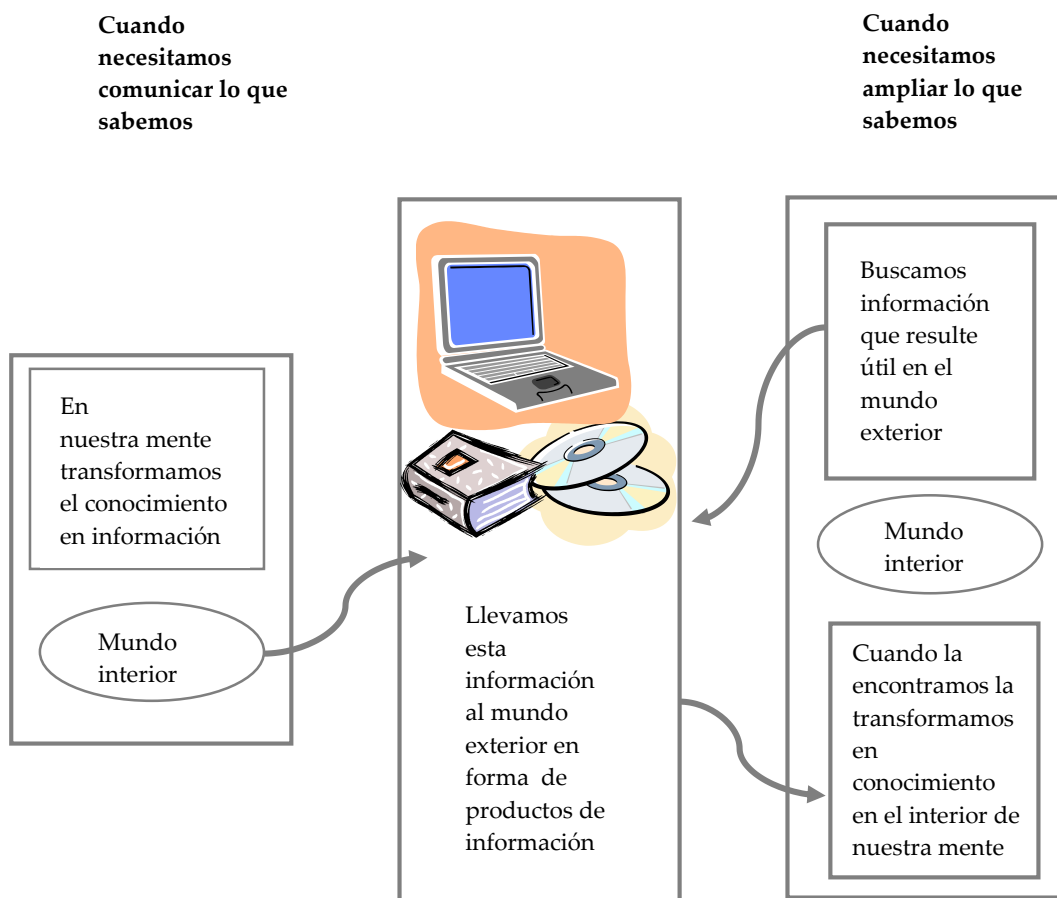


Figura 34: El producto de información [traducido de Orna (2007)]

Estos productos de información son importantes para las empresas, ya que «las organizaciones los crean para comunicar e intercambiar conocimiento con sus mundos internos y externos, es decir, las personas que trabajan en ellas, los clientes, consumidores, etc.». Los nuevos productos de información (marketing de contenidos) al ser un canal abierto de comunicación con los clientes, pueden transformarse en una poderosa herramienta, no ya para la construcción de una adecuada imagen pública de la compañía, sino para la venta de sus productos o servicios.

Según Orna (2007) un producto de información debería responder a una serie de funciones (fig. 35):

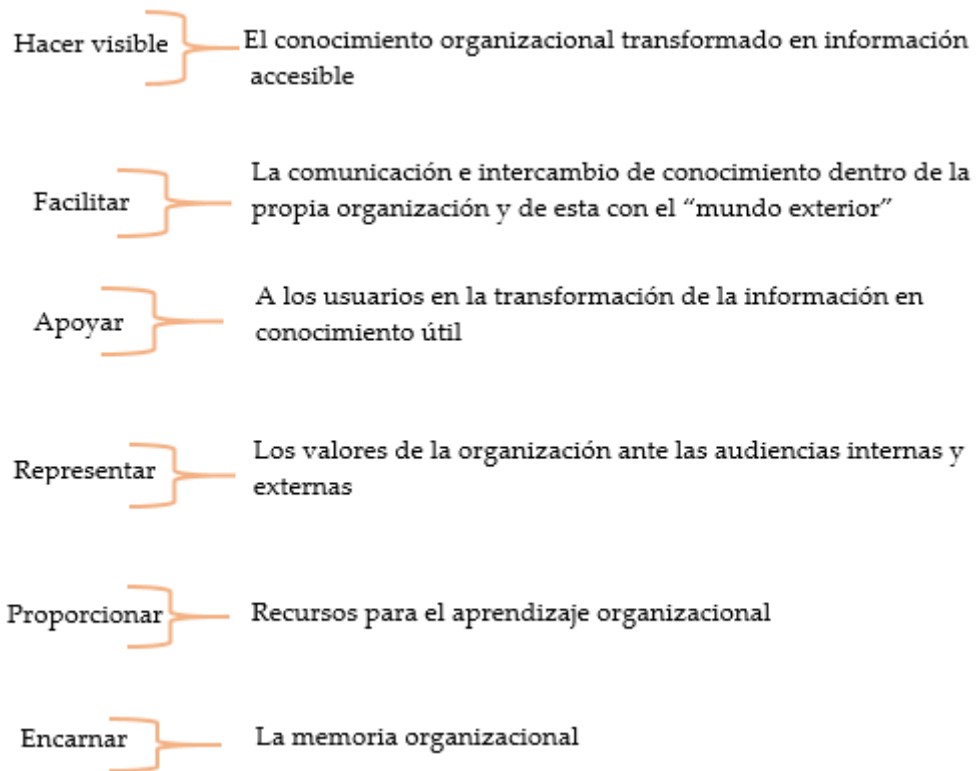


Figura 35: Funciones de un producto de información [traducido de Orna (2007)]

La autora reconoce que, frecuentemente, los productos de información son descuidados por las organizaciones. Creemos que, si bien, la información es considerada clave, el desconocimiento de la importancia de contar con adecuados productos de información supone que, en el mejor de los casos, estos sean responsabilidad de profesionales no cualificados, entendiéndose que el manejo técnico de una web, por ejemplo, es garantía de calidad informacional. Igualmente la presencia de un profesional cualificado supondría una promoción y publicitación de dichos productos entre sus potenciales usuarios.

Adicionalmente el P.I. se ha de ocupar de:

- La **creación de documentos estandarizados** que permitieran el registro del conocimiento atesorado por los trabajadores. Este documento debería estar adecuado y adaptado no solo al sector económico en el que la organización se desenvuelve, sino también al perfil

- de los usuarios que han de aprender de esa información, y a la acción concreta que tal información apoya.
- Y del **registro del conocimiento valioso**, bien por entrevista directa con el experto (cuando se trata de tal) o bien (cuando se trate de una dinámica de grupo) mediante observación o cualquier otra técnica que se considere pertinente. Para ello sería deseable incluir en la formación de los profesionales de la información metodologías de investigación sociológica.

13.3.3.2.- Auditor de conocimiento

Por lo que respecta a su trabajo cotidiano, habitualmente, los profesionales de la información se han ocupado de llevar a cabo auditorias de información. Las auditorias de información son descritas como una práctica que “permite determinar cuáles son los contenidos adecuados a las necesidades de la institución y de sus usuarios a partir del conocimiento de la realidad de la misma (misión, objetivos, áreas básicas y subsidiarias, procesos de negocio, conocimientos vinculados a las diferentes funciones y tareas) [...]. De forma sintética, podemos indicar que [la auditoria de información]:

- Implica una revisión del uso de la información⁹³ dentro de la organización.
- Identifica y mapea los recursos de información disponibles.
- Determina qué información es esencial, por qué y para quién.
- Cómo se utiliza y se comparte.
- Establece los costes y valor de la información” (Soy i Aumatell 2003).

Una auditoría de conocimiento es descrita como: “el proceso mediante el cual se realiza un diagnóstico en una organización para precisar qué conocimiento existe, quién lo posee, cómo se crea, dónde se almacena, cómo fluye entre sus miembros y cómo se utiliza” (Pérez Soltero 2009).

⁹³ Obsérvese que, una vez más, podríamos sustituir información por conocimiento

Pérez Soltero, Amaya y Barceló (2013) han configurado una metodología para la determinación del conocimiento clave de una organización que estructuran en una serie de fases (fig. 36):

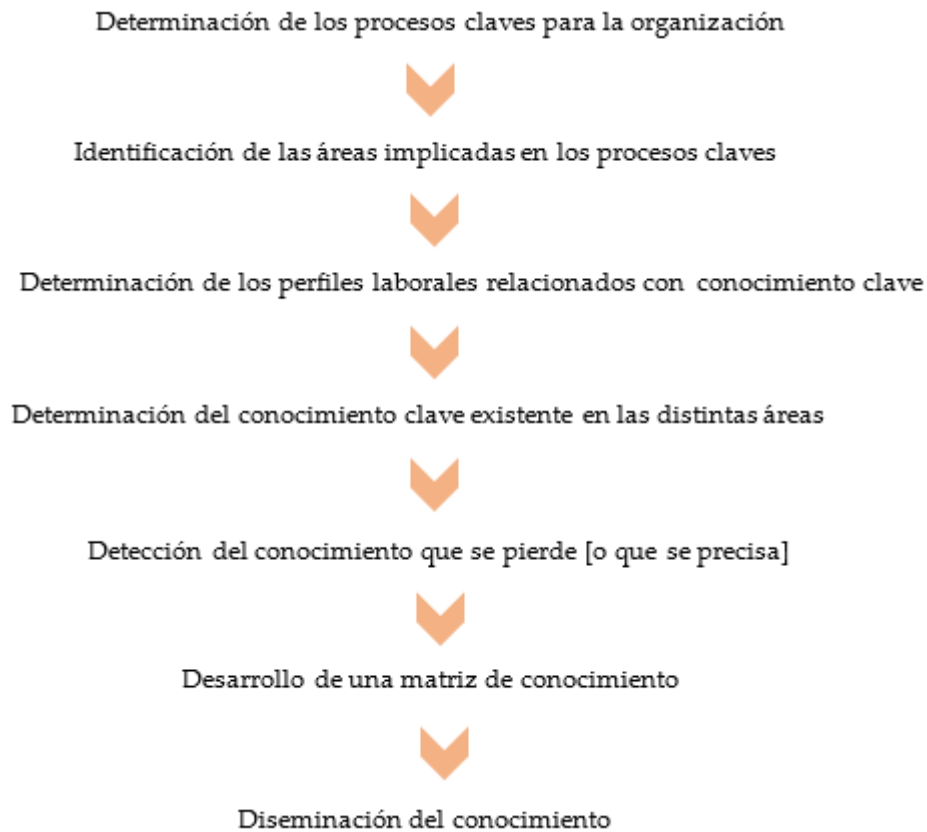


Figura 36: Fases en la determinación del conocimiento clave de una organización [traducido de Pérez Soltero, Amaya y Barceló (2013)]

La similitud metodológica entre “auditoría de información” y “auditoría de conocimiento” es evidente y notable.

De hecho Webster (2007) estima que la auditoría de información es precursora de las iniciativas en GC, supuesto que determinan:

- Qué información está siendo utilizada.
- Por qué se utiliza.
- Cómo se utiliza.
- Cómo se comparte con otros colegas.

Esta descripción de la realidad informacional de una organización sirve de base para tomar decisiones respecto a qué adquirir, qué abandonar, qué recursos relevantes pueden estar poco explotados -y han de ser más (o mejor) difundidos-, y qué lagunas puede haber en la cobertura de las necesidades de información de la organización.

13.3.3.3.- Coordinador y monitor de comunidades

El conocimiento necesita de alguien que se ocupe de él. Las comunidades precisan de responsables que organicen, promocionen, fomenten la participación y extraigan las informaciones que deban ser preservadas para una futura reutilización.

Se pueden crear sistemas que afecten a toda la organización para compartir el conocimiento, de manera que esté accesible para todo el mundo, pero la realidad es que las comunidades se mantienen cohesionadas por gente que se preocupa de ellas, en las comunidades naturales un individuo o pequeño grupo asume este papel, en comunidades creadas deliberadamente este papel es, igualmente, crítico pero, habitualmente, necesita ser designado.

Las funciones esenciales de con respecto a una comunidad serían: mantener la comunidad viva, conectar cada uno de los miembros con los demás, ayudar a la comunidad a centrarse en temas importantes y aportar nuevas ideas cuando la comunidad comience a perder fuerza (McDermott 1999).

En esta línea, se apunta que una importante función a desempeñar sería la gestión de las comunicaciones (en el momento tecnológico actual los foros):

- monitoreando y coordinando el flujo de información,
- actuando como moderadores,

- proporcionando a los participantes en el foro información adicional proveniente de los recursos de información internos o externos,
- actuando como garantes de los derechos de los autores/productores (Kuhlen 2004).

En el estudio de FESABID (Gómez Hernández, Hernández Sánchez y Merlo Vega 2011) se señala la tarea de *community manager* como uno de los posibles nuevos roles a desempeñar por el profesional de la información.

Para determinar de una forma concisa las tareas de un *community manager* nos remitimos al documento de Aerco citado por Tejada (2011), tales tareas se describen como: “monitorización en la red en busca de conversaciones sobre nuestra empresa, nuestros competidores o nuestro mercado; circular internamente la información obtenida; comunicar la posición de la empresa a la comunidad; buscar líderes y personas de alto potencial tanto interna como externamente; encontrar vías de colaboración entre la comunidad y la empresa.

13.3.3.4.- Gestor del aprendizaje y la formación

Es frecuente la afirmación de que lo único que se puede gestionar es la información -ya que es lo que posee cualidad física-.

Estando de acuerdo en que gestionar la información es vital para cualquier organización, no es menos cierto que el conocimiento (antes de convertirse en información) también puede ser gestionado. Probablemente, si pensamos en ello en términos de ayuda al aprendizaje y la formación -en lugar de hablar de gestión- veremos un campo de acción muy familiar para los profesionales de la información. Y, más allá, consideramos que los profesionales de la información están, por sus intereses y su formación, en una posición de privilegio para convertirse en un elemento vertebrador.

El profesional de la información puede proactivamente detectar qué conocimientos serán deseables y qué formación complementaria pueden recibir determinados trabajadores, con el fin de mantener la competencia global de la compañía.

La intervención del profesional de la información como figura intermediaria y garante de los derechos en los procesos de intercambio de información facilitaría la interacción entre la cesión de conocimiento (en forma de información) y la formación del donante (en forma de formación continua).

La detección de las lagunas de conocimientos que pueden presentar trabajadores valiosos – incluso trabajadores clave- para una organización, y la necesidad de que estas lagunas sean cubiertas con una formación adecuada (Pérez Soltero, Amaya Melendrez y Barceló Valenzuela 2013) se presenta como una dinámica esencial para desarrollo de las actividades de una organización y para el mantenimiento de su nivel competitivo.

Del mismo modo, si asumimos la importancia de la comunicación entre profesionales como medio tanto para ampliar (adquirir) conocimientos, como para construir redes de relaciones interpersonales (y teniendo en cuenta que el profesional de la información conoce mejor que nadie las necesidades de información de los trabajadores individuales y de los grupos de trabajo), **planificar y organizar** (y en su caso documentar) **reuniones y jornadas** para potenciar el intercambio de experiencias es una tarea que recae perfectamente en su dominio competencial.

Sería deseable una posición proactiva que convirtiera al profesional de la información en **prescriptor**:

- ➔ Prescriptor de las tecnologías más adecuadas para las necesidades específicas de una organización concreta.
- ➔ Prescriptor, también, de las necesidades de formación de unos trabajadores expuestos a una rápida obsolescencia de sus aptitudes.

En esta misma línea de pensamiento, Alós-Moner (2003) dibuja una tarea crítica a desarrollar por el profesional de la información: “cada vez más, los directivos desearían tener a alguien en la empresa que pudiera ayudarlos. Si formamos un triángulo, en un vértice está el directivo, en otro, el servicio informático, y en el otro vértice tiene que haber alguien que

entienda al directivo y los objetivos de la organización, y que al mismo tiempo sepa hablar con los informáticos y sepa discernir qué propuestas pueden tener un impacto y ser válidas [...]”.

A pesar de la concomitancia entre las funciones que se han de desarrollar en gestión del conocimiento y las tareas clásicas del profesional de la información, la realidad demuestra que éste no ha ocupado las posiciones que se han ido generando en el área.

CONCLUSIONES PARTE IV

1.- **Capacidades del profesional de la información en relacionadas con la gestión del conocimiento.** La deficiente percepción de las habilidades y competencias del profesional de la información y su histórico alejamiento de la empresa privada – en muchos casos propiciados por una escasa formación en gestión o teoría organizacional, por ejemplo- son debilidades, pero debilidades no demasiado difíciles de subsanar (tabla 27).

PUNTOS FUERTES	PUNTOS DÉBILES
Capacidad para gestionar la información	Falta de identificación con los requerimientos empresariales
Competencia en lo relativo a la colección	Falta de habilidad para influenciar
Competencia en lo relativo a la organización	Falta de participación en la planificación estratégica
Competencia en lo relativo al filtrado	Falta de liderazgo
Competencia en lo relativo al análisis	Tendencia a no asumir riesgos
Competencia en lo relativo al diseño	Escasa proactividad
Orientación al usuario	Tendencia a no reconocer las oportunidades
Habilidades para la formación	

Tabla 27: Debilidades y fortalezas del profesional de la información

2.- Problemas específicos percibidos en el profesional de la información como gestor del conocimiento. Esencialmente son: el alejamiento del entorno empresarial, la tecnologización y la falta de visibilidad.

A.- Alejamiento del entorno empresarial. Históricamente existía una cierta desconexión entre la disciplina y la profesión y las empresas. Aún parece que se conserva la imagen de una disciplina y una profesión más orientada al sector público y a la que se presupone una falta de ambición por el liderazgo que la apartaría de la posibilidad de gestionar el conocimiento de toda la organización, trascendiendo los límites de la biblioteca o el centro de documentación. Una mayor orientación percibida hacia el ámbito empresarial sentaría las bases necesarias para un mayor desarrollo de la disciplina y propiciaría las condiciones adecuadas para enriquecer las tareas profesionales, abriendo nuevos campos para un futuro desempeño profesional.

B.- La tecnologización. En la formación de los profesionales de la información (y en la disciplina) la orientación hacia las tecnologías, como se puede constatar, es evidente; desde nuestro punto de vista, si bien es necesario manejar dichas tecnologías, estas no dejan de ser meras herramientas. Si el profesional de la información (y la disciplina) no se centra en lo que se consideran sus capacidades claves y se vuelca en las capacidades tecnológicas, puede quedar relegado a una posición subalterna (o desaparecer) frente a unos profesionales específicamente formados para la tecnología (ingenieros informáticos) y que, además, tienen una mejor y más potente imagen en las organizaciones.

C.- Falta de visibilidad. Los empleadores no poseen una adecuada imagen (a veces, incluso, no tienen ninguna) del valor que los profesionales de la información pueden aportar a una organización. Esta circunstancia implica que no se piense en un profesional de la información para gestionar la información, involucrarse en las tareas de aprendizaje y desarrollar un papel de liderazgo.

3.- Roles del profesional de la información en una organización

A.- Entendiendo que en las organizaciones distintos grupos poseen distintos conocimientos, distinta profundidad en áreas de conocimiento comunes, e incluso distintas jergas, se plantea la necesidad de contar con herramientas que puedan facilitar y agilizar los intercambios de información- es decir, posibilitar y facilitar la comunicación entre individuos conocedores e individuos que necesitan ese conocimiento-. Este **papel de mediador y/o facilitador** puede ser desempeñado perfectamente por un profesional de la información.

B.- Se obvia que la información ha de ser obtenida, registrada adecuadamente, tratada y convenientemente difundida para que pueda ser entendida como un elemento con valor competitivo, por ello preferimos referirnos al proceso por el cual se hace explícito el conocimiento como codificación y al tratamiento posterior de la información (con el objetivo de ser preservada y/o puesta de forma conveniente a disposición de un usuario) como proceso documental (término familiar para la Ciencia de la Información y sus profesionales, pero que –a pesar de su evidente vigencia- no se menciona en la literatura sobre gestión del conocimiento).

El profesional de la información está cualificado para tratar cualquier tipo de información (fig. 37), puede poner en contacto individuos “conocedores” con otros que precisen ese conocimiento (y puede registrar convenientemente esos contactos para preservarlos), entiende perfectamente cómo utilizan la información sus usuarios, cómo la buscan, qué necesitan y qué podrían necesitar. Pero, al haberse asimilado sus funciones con la de los tecnólogos de la información, su perfil ha perdido pujanza y se ha ido desdibujando, hasta el punto de ser percibidos como similares.

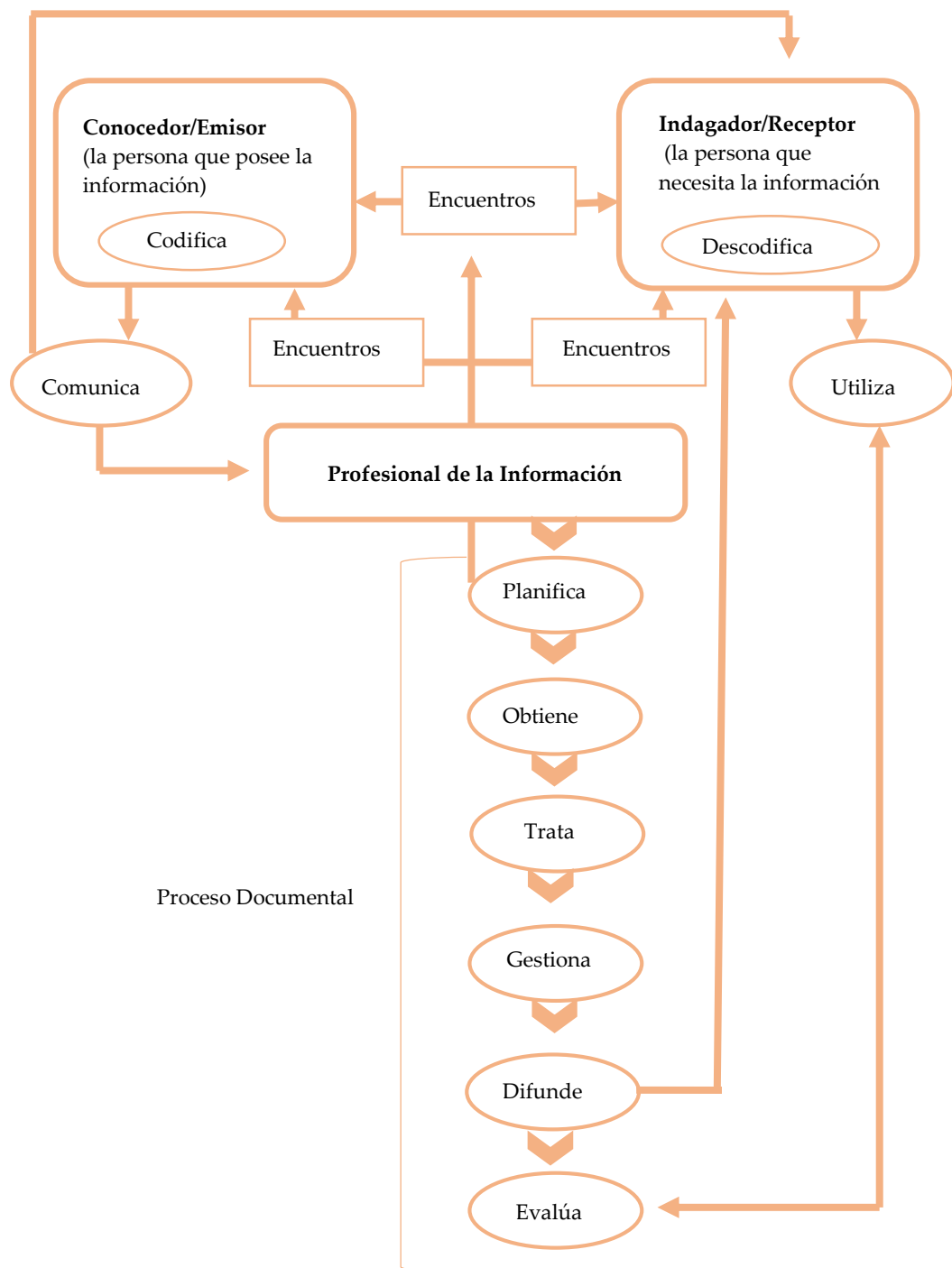


Figura 37: Roles del profesional de la información

PARTE V

LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO: UNA APROXIMACIÓN CRÍTICA

Si bien la gestión del conocimiento se presenta como un asunto cuyo interés es aceptado, presenta paradojas, tanto en su aplicación como en su concepción.

En esta parte abordamos de una forma sintética cuáles son las inconsistencias en la concepción y aplicación de la gestión del conocimiento.

CAPÍTULO 14.-

Inconsistencias y paradojas en la concepción y aplicación de la Gestión del Conocimiento

En tanto que la literatura sobre GC es muy abundante, las paradojas (derivadas en muchos casos de la propia vaguedad de conceptos) siguen presentes. Así aunque la GC se reconoce como algo que “genera beneficios” y que representa una ventaja competitiva para una organización simultáneamente estos beneficios no se pueden traducir fácilmente en una cuenta de resultados; la compartición de conocimiento se presenta como un tema nuclear en GC pero aún se debate sobre qué es realmente compartir conocimiento (Crane 2011); se asume el papel central que juega el ser humano/trabajador en los procesos de creación de conocimiento pero el mercado laboral es progresivamente más precario; se acepta el valor de la experiencia, pero los trabajadores mayores de cincuenta años encuentran enormes dificultades para desplegar esta experiencia, la edad puede resultar clave para que un trabajador sea rechazado.

Consecuentemente creemos necesario evidenciar aquellas cuestiones que se han detectado como inconsistentes en la GC. Esencialmente consideramos que serían de dos tipos:

- Las cuestiones relativas a la definición de la propia materia, controversias y desacuerdos derivadas de ella.
- Y las cuestiones relativas a los actores esenciales en la GC: los trabajadores.

14.1.- Cuestiones relativas a la definición de la propia materia, controversias y desacuerdos derivados de ella

Aun asumiendo la importancia que se ha otorgado al conocimiento como elemento esencial en los nuevos paradigmas productivos <<las organizaciones generalmente lo han gestionado muy desafortunadamente>> (Evangelista, Esposito, Lauro y Raffa 2010), pues, se pretendía gestionar un nuevo activo con las antiguas herramientas y mentalidades.

Muy probablemente, la manera como se encaró la GC estaba fuertemente anclada en las concepciones más tradicionales de la empresa y su gestión. Como consecuencia, las teorizaciones muestran líneas fuertemente discrepantes evidenciando una falta de criterios sólidos y homogéneos.

Las dificultades esenciales se articulan entorno a cinco grandes temas: la posibilidad de gestionar el conocimiento, la determinación de aquello que se gestiona, el énfasis puesto en el conocimiento tácito, las dudas planteadas acerca de si la GC es una moda más de gestión y la elusión de los elementos de conflicto.

14.1.1.- Cuestiones acerca de la posibilidad de gestionar el conocimiento

Según Drucker (1993, p. 53), cuando aparecen las organizaciones modernas emulan a la que se considera la mejor de las organizaciones: el ejército y, más concretamente, el ejército prusiano del periodo comprendido entre 1855 y 1865. Esta es una organización fuertemente jerarquizada, basada en el mando y en la que unos pocos individuos (con una gran formación) controlaban y organizaban a un número muy elevado de sujetos escasamente formados. Por ello, un directivo se entendía como “un jefe y gestión era jerarquía y poder”.

Así, la realidad de la organización era tal que:

- Las teorías organizacionales desarrolladas durante el siglo XIX y principios del XX se centraban esencialmente en las prácticas asociadas con la gestión fabril.

- En este entorno fabril (en el que hay una clara división del trabajo, una segmentación del proceso de producción y unas tareas repetitivas) el trabajador requiere solo una serie limitada de destrezas para realizar un trabajo.
- Este trabajo se realiza independientemente de otros individuos, existiendo poca oportunidad para la cooperación -ya que los individuos se relacionan fundamentalmente con máquinas-.

En esta coyuntura, los trabajadores, que conforman la práctica totalidad de la fuerza laboral, son trabajadores manuales, ligados a las empresas por contratos en los que los términos están claros: ellos aportan la mano de obra y el empleador aporta los medios de producción. Se da por supuesto que la gestión deriva de la división vertical del trabajo: unos realizan el trabajo y otros gestionan (es decir, ajustándonos a la descripción de Fayol: planifican, organizan, coordinan y controlan).

La situación se subvierte cuando los trabajadores van abandonando progresivamente la cualidad de trabajadores manuales para convertirse en “trabajadores del conocimiento”.

Los trabajadores del conocimiento podrían ser definidos como aquellos que utilizan de forma intensiva la información y aplican el conocimiento resultante de procesos de aprendizaje continuo para generar o mejorar bienes o servicios. El conocimiento aplicado y surgido de los procesos de aprendizaje es propiedad del trabajador, pues él mismo es catalizador de tales procesos.

Así, el trabajador del conocimiento posee un medio fundamental de producción que, además, va con él si abandona la empresa, y que -por las características propias de cada individuo- es único.

Podríamos aventurar que la teoría convencional de la organización ofrece, a priori, unos fundamentos poco adecuados para pensar acerca de cómo gestionar el conocimiento. Sobre todo, cuando se pretende gestionarlo siguiendo las pautas tradicionales.

Para añadir valor a sus empresas, se supone que los trabajadores del conocimiento aportan algo intrínseco a ellos mismos, por ejemplo: su conocimiento personal, experiencia o intuiciones a aquello que producen o al servicio que prestan. Esta consideración lleva implícita una paradoja <<establecer el trabajo del conocimiento como una categoría independiente sugiere que algunas actividades humanas no requieren este conocimiento>> (Schultze 2003).

La dificultad para cambiar las pautas de acción frente a la gestión de unos nuevos tipos de activos de carácter inmaterial deriva de la inercia marcada por la línea de pensamiento dominante en la cultura occidental. Esta línea de pensamiento dominante enfatiza el papel de la medida y la predicción basada en modelos: describe el mundo como un conjunto de objetos físicos, tangibles, que pueden ser manipulados y que se comportarán conforme a patrones derivados de las teorías demostradas.

Medir la calidad y utilidad de la información que circula en una empresa; evaluar adecuadamente el conocimiento, las habilidades, la perspicacia y la pericia de sus trabajadores; determinar la repetibilidad de los comportamientos relacionados con la puesta en común de la información/conocimiento; imputar la parte de conocimiento que un trabajador o grupo de trabajadores aporta en la creación o mejora de un nuevo producto son parámetros difícilmente reflejables (al menos con las técnicas y la mentalidad empresarial dominante) en un estado contable. Y este no es un tema menor pues -como ya hemos visto- el axioma “lo que no se mide no existe” continúa estando plenamente vigente y, podríamos añadir, lo que no existe no se puede gestionar.

Igualar el conocimiento con un activo físico, hablar de gestionar el conocimiento de la misma manera que se gestionan otros activos, sitúa el problema en su contexto real, pues, como apunta Arbonés (2001, p. 71), “el énfasis no está en tratar de gestionar un nuevo recurso [el conocimiento], sino en cambiar las formas de gestión”.

El desarrollo de la gestión -como un área de conocimiento reconocido ligada a la idea de “gestión científica” originada en los primeros años del siglo XX- plantea una debilidad

esencial en lo que se refiere a la GC: la “gestión científica” fundamentada en la idea de una separación clara entre las tareas de los trabajadores y las tareas de los gestores (es decir, entre quien hace el trabajo y quien toma las decisiones) se apoya en la idea de una mayor inteligencia y conocimiento de estos últimos. Una empresa que utiliza intensivamente el conocimiento reconoce que éste se encuentra distribuido entre sus trabajadores y que, en determinados campos, estos poseen más y mejor conocimiento que sus directivos.

Esto plantea una serie de problemas inéditos hasta el momento. Si la información/conocimiento es poder, esto supondría que el poder (al menos sectorial) se encuentra distribuido entre un buen número de trabajadores, que pueden decidir si lo comparten o no, y, si lo comparten, en qué grado y con quién lo harán.

La asunción de que los gestores pueden acceder a todo el conocimiento que poseen los trabajadores es falsa. En los modelos jerárquicos, las decisiones sobre las rutinas de trabajo y el conocimiento de los problemas cotidianos aparecen alejados de las estructuras jerárquicas superiores -dedicadas específicamente a tareas globales y de tipo estratégico-; así, una gran parte de la información no fluye hacia los niveles superiores. Esta es una de las debilidades que se intentan soslayar con modelos de gestión posteriores, que buscan estructuras horizontalizadas. Pero ni siquiera la existencia de una estructura descentralizada y horizontal asegura la distribución de la información/conocimiento -o que esta pueda llegar a los directivos-.

En este escenario, la posibilidad real de gestionar el conocimiento ha suscitado una cierta polémica: desde la posición de Sveiby (2001), afirmando que el conocimiento ha sido gestionado al menos desde que el primer humano aprendió a transferir la habilidad de hacer fuego, a la de Martín Rubio (2002), señalando que el conocimiento se transfiere en las organizaciones tanto si se gestiona el proceso como si no se hace en absoluto, pasando por la de Portela (2000) sosteniendo que “no se puede gestionar el conocimiento, sino el ambiente para optimizar su uso, o sea, ayudar a cambiar el modo en que la gente trabaja y la manera en que usa y crea información”, o a la de Arbonés (2001), quien entiende que el conocimiento

como tal no se puede gestionar, sino que aquello que sería gestionable sería el proceso en el que se intercambia y crea este conocimiento.

Ya que ni el conocimiento ni las estructuras cognitivas del ser humano pueden, en puridad, ser “gestionadas” (Kuhlen 2004), se presenta una posición consistente con la idea de que gestionar supone la existencia de un tangible que pueda ser gestionado, lo que lleva a Capurro (2004) a afirmar que lo único gestionable es la información o conocimiento explícito.

Las discrepancias pueden surgir de la interpretación que se le dé al concepto “gestión”, pues al igual que “conocimiento” e “información”, “gestión” tampoco parece ser un concepto unívoco. Podemos encontrar concepciones dispares:

- Roelof (1999): <<la gestión es el proceso de planificar, organizar, liderar y controlar>>.
- Addleson (2000): <<gestionar tiene la connotación de sistematizar, proveer de una estructura y contribuir a un sentido global de coherencia en una organización>>.
- Weihrich (2007): <<La gestión es el proceso de diseñar y mantener un entorno en el cual los individuos trabajen juntos en grupos para alcanzar eficientemente unos objetivos prefijados>>.
- Aidemark (2009): <<gestionar implica un control sobre algo>>.

En lo que se refiere más específicamente a la “gestión” en GC algunos autores consideran que:

- La cuestión sería más organizar (que implica una atención sobre los procesos de interacción y el soporte del aprendizaje) el conocimiento que manejarlo, Addleson 2000).
- <<La tarea esencial es la coordinación de esfuerzos de diferentes especialistas, coordinación que implicaría la concepción de mecanismos por medio de los que los recursos de conocimiento de los individuos se puedan desplegar para la producción de un determinado bien o servicio>> (Grant 2001).
- <<Por gestión no nos referimos al control, pero no en el sentido de una autoridad y dirección fuerte. Este estilo de gestión fracasaría con el conocimiento, puesto que nadie

puede controlar la mente de otra persona - que es el lugar en el que reside este conocimiento-. Más bien, los directivos deben dar ejemplo a través del liderazgo, la gestión y la conducta personal. Después deben esforzarse en crear y fomentar una cultura y una infraestructura que estimule a los trabajadores a crear, usar y compartir su conocimiento y que apoye, igualmente, su libertad para actuar efectivamente en un amplio rango de situaciones>> (Bennet y Bennet 2003).

Consecuentemente, en función de la perspectiva que se adopte, se puede entender que el conocimiento es o no es gestionable. Creemos que -teniendo en cuenta que el conocimiento se encuentra en el individuo- una adecuada GC supondría una adecuada gestión del aprendizaje y la formación continua de los trabajadores, entendidas no solo como ayuda sino también con un sentido de anticipación: qué podría demandar la organización en el futuro que, con un adecuado entrenamiento, pudiera ser desempeñado por un trabajador específico considerando sus aptitudes y sus actitudes. Esto, además, supondría una contrapartida para que, a su vez, estos trabajadores pudieran responder a la demanda de transmisión de su conocimiento en forma de información útil para la organización y en forma de participación en programas de mentoring.

14.1.2.- Problemas relativos a la determinación de aquello que se gestiona

Como ya hemos visto una de las primeras cuestiones que se plantean cuando abordamos la GC es en qué se diferencia exactamente de la previa gestión de la información y qué abarca concretamente cada una de ellas.

Para Abell et al. (2006) la GC se ocuparía del desarrollo e intercambio de conocimiento tácito, en tanto que la gestión de información se ocuparía de la creación, intercambio, uso y organización del conocimiento explícito. Evidentemente, los propios autores advierten de lo difusos que son los límites entre ambos tipos de conocimiento, y la total interdependencia de ambos, por lo que plantean una denominación que abarque ambos aspectos: esta sería KIM (*knowledge management and information management*), lo que en castellano podría traducirse por “gestión de la información y del conocimiento”.

En una posición muy clara se sitúan Bustelo y García-Morales (2001) cuando afirman: “La información que se puede registrar es, mientras no se demuestre lo contrario, la única que se puede gestionar. Y la información sólo se puede registrar de dos formas: en bases de datos o en documentos. Si hablamos de contenidos no puede ser otra cosa que bases de datos y documentos. Si nos referimos al término <conocimiento>, nos situamos en un nivel superior de trabajo intelectual que implica que la información se procesó por un sujeto pensante, pero cuando se trata de <gestionar conocimiento> todavía no hemos visto una sola experiencia que no pase en mayor o menor medida porque los conocimientos se vuelquen en documentos o bases de datos antes de que puedan compartirse”.

En una línea similar de pensamiento se encuentra Middleton (1999) “se afirma que el conocimiento, cuando está documentado, vuelve a ser mera información hasta ser digerido con éxito por alguien que la lee. Sobre esta base parece tener poca importancia la distinción entre gestión de la información y GC. Todo uso trata necesariamente con la forma registrada de modo que pueda ser compartida y cuando está registrada, revierte a información (...). Si no está documentado, el conocimiento es compartido a través de conversaciones o reuniones propias de la cultura organizacional y es gobernado por la GRH”⁹⁴.

Si lo que la GC gestiona, supuestamente, es el conocimiento, esta visión se contradice con los datos bibliométricos.

En el trabajo de Scarbrough y Swan (2001) los autores se fijan en el distinto desarrollo de las referencias sobre “organizaciones que aprenden” y “gestión del conocimiento” entre los años 1993 y 1998⁹⁵. El incremento en referencias sobre GC se correspondía con un decrecimiento en las existentes sobre organizaciones que aprenden. Esta circunstancia determina el enfoque

⁹⁴ Recursos humanos

⁹⁵ Las búsquedas se hicieron en PQD. El periodo temporal es significativo porque supone, ciertamente, el inicio de la gestión del conocimiento

y la temática. Scarbrough y Swan (2001) compararon los principales temas de discusión que se reflejaban en los artículos sobre GC y organizaciones que aprenden (tabla 28).

Organización que aprende		Gestión del conocimiento	
Formación	95 éxitos	TIC's	58 éxitos
Desarrollo(s) organizacionales	65 éxitos	Capital intelectual	48 éxitos
Recursos humanos	42 éxitos	Sistemas de información	40 éxitos

Tabla 28: Temática de los artículos sobre gestión del conocimiento 1993-1998 [adaptado de Scarbrough y Swan (2001)]

De esta manera, asuntos como la formación continua de los trabajadores parece preocupar poco en los trabajos sobre GC, siendo mucho más relevante las tecnologías – en el caso de este trabajo se obtuvieron tan sólo veintiséis recuperaciones en los artículos sobre GC-. Si el conocimiento reside en los trabajadores no se puede explicar razonablemente que la GC se ocupe tan poco de lo que les concierne a estos trabajadores.

Por tanto la GC es, en sí misma, una paradoja. El hecho de que, desde un principio -y aún antes de que hubiera una filosofía que apoyase el concepto o unas bases disciplinarias mínimas- haya habido dos posiciones escasamente reconciliables (la tecnológica y la humana), ha supuesto una debilidad.

Pero, además, ambas visiones tienen razón y ambas visiones están equivocadas.

No se puede obviar el papel que las tecnologías han desempeñado como posibilitadoras de capacidades de comunicación y de acceso a la información sin las que nuestra sociedad del siglo XXI no sería entendible.

Pero estos sistemas tecnológicos son utilizados y alimentados por personas. Consecuentemente las personas (solas o en grupos sociales) han de estar siempre en el centro

de cualquier proceso que implique información, comunicación y/o aprendizaje, pues ellas son, también, constructoras de los entramados sociales en los que se desarrolla su vida personal y sus actividades cotidianas.

De la sociedad aprendemos, de los grupos aprendemos, pero sociedad y grupos están constituidos por seres humanos que también aportan su saber, sus valores y sus acciones.

14.1.3.- Énfasis puesto en el conocimiento tácito

El tema filosófico central en la GC ha sido la distinción entre conocimiento explícito y conocimiento tácito: su distinto valor económico, la preponderancia de lo tácito sobre lo explícito, y la distinta capacidad de ambos para proporcionar una ventaja competitiva duradera a una empresa.

El inmenso potencial económico que se atribuye al conocimiento tácito ha propiciado todo tipo de aproximaciones con el fin de maximizar el “conocimiento” y, especialmente, el “conocimiento tácito” atesorado por los trabajadores de una empresa.

Por otra parte, es recurrente el tema de la importancia de las comunidades y redes de trabajo como forma de transferir el conocimiento tácito, que pasa por ser el más valioso. Es peculiar que algo que no se puede codificar (o articular) se pueda transferir por una interacción social. Es indiscutible que, a través del contacto personal, los códigos de comunicación se enriquecen (tanto por la interacción con los demás -enriquecimiento derivado de la confrontación de lo que sabemos con lo que saben los otros- como por la propia riqueza de los códigos no verbales), e, incluso aunque sea una comunidad virtual la interacción no se pierde. No obstante, parece olvidarse con frecuencia que, para que el conocimiento pueda ser transferido, ha de ser codificado. Es cierto que el sistema maestro/aprendiz ha funcionado desde tiempos inmemorables, pero es igualmente cierto que estas antiguas profesiones estaban sólidamente vinculadas al trabajo manual y que aprender con un mentor no significa –solo- aprender viendo: la comunicación verbal, la codificación de lo que sabemos para que el otro sepa, la corrección verbal -o gestual- del error es una dinámica humana primordial.

En tareas más abstractas, más ligadas a la reflexión intelectual, no se encuentran evidencias (por la ausencia de estudios) de que con un nivel de codificación elemental el sistema maestro/aprendiz sea eficiente. De hecho, las dificultades derivadas de los distintos lenguajes en entornos de trabajo transnacionales son señaladas siempre como una dificultad añadida.

El aprendizaje por imitación tiene grandes limitaciones, se puede repetir una acción pero no se sabe porqué, por tanto, será difícil exportar esta habilidad a situaciones distintas.

Es cierto que las tareas que implican destreza física o manual se perfeccionan con la práctica e incluso algunas pueden ser aprendidas “haciendo”. Sin embargo, la posesión de unas nociones teóricas, por elementales que sean, acorta el tiempo de aprendizaje. Si bien se podría suponer que aprender interactuando - o aprender haciendo (modelo aprendiz-maestro)- sería una forma óptima de recoger el conocimiento atesorado por los “maestros”, hay que apuntar que esta concepción tiene puntos débiles:

- El trabajo desarrollado por la mayoría de los trabajadores de las economías desarrolladas tiene poco de manual. Son trabajos complejos alejados de la habilidad manual o física. Este tipo de trabajo requiere una formación teórica previa tanto mayor, cuanto más compleja es la labor.
- Si se supone que la formación ha de ser continua y prolongarse a lo largo de toda la vida activa del trabajador, es preciso un aporte constante de información; información que, recordemos una vez más, en algún momento, antes de ser codificada y registrada fue conocimiento de alguien.
- Cualquier transferencia de conocimiento implica **siempre** una codificación. Podríamos asumir que cuando expresamos lo que sabemos se pueda producir una merma, que el conocimiento originalmente atesorado en el interior de un ser humano no es exactamente el mismo que somos capaces de comunicar, pero para que otro ser humano reciba lo que queremos transmitir necesitamos codificar -codificar por medio de un lenguaje oral o por un código de señales, pero sin codificación no hay comunicación-. Además, no todo lo

que atesora un sujeto en su interior es conocimiento: los sentimientos, los valores, las inteligencias forman parte de la esencia del ser humano, por eso un ser humano es único.

Así, pese a la importancia que se le otorga, la aplicación (y explicación) conceptual del conocimiento tácito nos parece indefinida y extremadamente abstracta.

Es evidente que hay una confusión incluso no solo en su aplicación, sino incluso con respecto a lo que se entiende por conocimiento tácito, pues tan pronto se define como las habilidades personales, como se refiere a las habilidades que se adquieren por la práctica -y que son en cierto modo colectivas y derivadas de la cooperación-, o a una estructura en la que se integrarían los otros posibles tipos de conocimiento.

Creemos que mucha de la confusión existente se debe a la mezcla de conceptos:

- Si entendemos que el conocimiento tácito es equivalente al “saber hacer”: si este saber hacer solo se puede aprender por imitación de un maestro; si la habilidad enseñada es puramente física (por ejemplo montar en bicicleta, que es el ejemplo paradigmático de conocimiento tácito) y si el maestro no interactúa de ninguna manera con el aprendiz, entonces, y solo entonces, puede ser discutible que en este proceso haya codificación de un conocimiento.
- Si entendemos que este conocimiento tácito es un entramado de cognición, formación, experiencias y pericia: si la habilidad enseñada implica estas habilidades -y el maestro interactúa con el aprendiz- entonces se puede afirmar, sin duda, que en este proceso hay una codificación, y que, además, y en puridad, se utiliza más de un código. Al elemental código verbal se sumarían <<códigos no verbales, códigos de presentación del hablante>> (Fiske, 2011) que manifiestan el estado de este hablante con relación al entorno y a el (los) escuchante(s).
- Si nos referimos concretamente a la transmisión cara a cara de una información (o conocimiento), entonces nos encontramos frente a una forma de codificación de una gran riqueza en contenido. Al código verbal se suma el código no verbal -tanto del emisor, como del receptor-; al existir un contacto presencial, ambas partes leen y descodifican, y

- el emisor puede adaptar la comunicación en función de la respuesta del receptor. La gran ventaja de una información de tipo informal sobre una información formal es que la primera es totalmente contextual y, en el proceso de interacción entre el emisor y el receptor, la información puede ser modificada para ajustarla a las necesidades específicas –que, además, pueden ser cambiantes-. Por otra parte esta interacción es altamente positiva para la fuente, pues de ella puede obtener nuevas informaciones que enriquezcan su conocimiento.

Pero, insistamos una vez más, el gran valor del conocimiento “tácito” es su inarticulación y la falta de consciencia sobre su posesión. La lógica, entonces, parece determinar la enorme dificultad que supone compartir (y aplicar) un conocimiento que <<no puede ser expresado de una forma verbal o escrita -ya que es por definición no verbal, inarticulable e inconsciente- siendo, entonces difícil, o incluso imposible, su expresión>> (Küpers 2005). No obstante, y por complicado, o increíble, que parezca el conocimiento “tácito” se supone puede ser transmitido por ciertos mecanismos:

- La imitación o mentoring (en este aspecto podríamos estar parcialmente de acuerdo).
- Las “buenas prácticas” (si estas se encuentran plasmadas en un manual, recogidas en sistemas tecnológicos de información adecuados o se han transmitido mediante charlas y coloquios, deberíamos asegurar, sin lugar a duda, que lo que se transmite es conocimiento “explícito”, es decir, en otros términos “información”).
- El relato de historias y las conversaciones (en este caso consideramos que hay un innegable proceso de codificación, pero, también, una gran riqueza en la comunicación. Esta riqueza se produce siempre que existe contacto entre el poseedor del conocimiento/información (o fuente) y el receptor, ya que la comunicación interpersonal involucra tipos de códigos complejos -no verbales- capaces de transmitir emociones. Este contacto posibilita una interrelación entre fuente y receptor que puede suponer un intercambio (y, por tanto, un enriquecimiento para ambas partes) de experiencias, intuiciones e impresiones. Desde este punto de vista, sí creemos que hay algo más próximo a la transmisión de un conocimiento “tácito”.

- Las wikis. La percepción de que una Wiki puede ser una adecuada herramienta para gestionar el conocimiento tácito se encuadra dentro de la idea global de la utilización de la tecnología para la gestión de este tipo de conocimiento. Así Tay Pei Lyn (2009) afirma: <<se utilizan también [las wikis] en el sector de la educación para capturar el conocimiento tácito de los profesores en un repositorio de conocimiento>>. Nos parece evidente que aquello que se ingresa en un repositorio es un documento y un documento es información codificada y registrada (aunque, evidentemente y como ya se ha dicho repetidas veces, antes de ser información, fue conocimiento en la cabeza de quien creó la pieza de información).
- Lo que en ningún caso se puede considerar conocimiento “tácito” es una conversación telefónica, una reunión informal o los contactos vía correo electrónico, pues en estos casos nos encontramos frente a un conocimiento “explícito”, o “información”, ya que ha sido adecuadamente codificado y transmitido aunque tenga un carácter informal y aunque pueda no estar registrado.

En afirmaciones como:<< la mayor parte del conocimiento en las organizaciones es tácito, difícil de articular y reside en las cabezas de las personas; se crea y pone en común directamente por la interacción persona a persona, el relato de historias y la puesta en común de las experiencias>> (Zack, 1999) se observa una debilidad: la confusión entre **codificación y registro**, pues, desde el momento que algo es comunicado, se puede afirmar sin lugar a dudas que ese algo ha sido articulado, codificado, cosa bien distinta es que se haya (o no) registrado y que ese registro se conserve (o no).

Sorprendentemente se acepta por un buen número de autores que el conocimiento tácito es <<conocimiento que uno posee pero no puede articular>> (Johnson, 2007).

La gran contradicción que se plantea es que, si bien todos los teóricos recurren a la reiterada frase de Polanyi: “sabemos más de lo que podemos contar” (reconociéndose la imposibilidad o dificultad para codificar el conocimiento tácito -que, recordemos, no sabemos que poseemos-) al mismo tiempo, se acepta el extremo valor de este conocimiento y la necesidad de que sea compartido y aplicado.

14.1.4.- Dudas planteadas sobre si la gestión del conocimiento es una moda

Abrahamson y Fairchild (1999) describen una moda de gestión como: <<una creencia colectiva, relativamente transitoria, en que una determinada técnica de gestión es la vanguardia de un progreso en gestión>>. Estas modas son difundidas por figuras a las que se reconoce una autoridad en la materia, como empresas consultoras, gurús o escuelas de negocio.

Muchas ideas en gestión se caracterizan por suponer una solución a corto plazo para solventar problemas muy distintos que entorpecen el, supuesto, óptimo devenir de una organización. Las que se desvanecen más o menos rápidamente -las modas-, se olvidan y, después las organizaciones cargan con los costes (materiales y/o humanos) que se han podido derivar de su implementación. La moda puede pasar rápidamente pero sus efectos negativos se pueden extender a lo largo de bastante tiempo.

Los primeros estudios sobre la persistencia de la GC (como por ejemplo el llevado a cabo por Ponzi y Koenig en 2002) se fundamentaron en un análisis bibliométrico de varios tópicos de gestión (“gestión total de la calidad”, “reingeniería de procesos de negocio”). Estos análisis apoyan la teoría previa de Wasson⁹⁶ (1978) sobre los ciclos de vida de las modas y de las modas efímeras que se pueden ver plasmadas en el gráfico 9.

Las modas efímeras responden a una rápida aceptación, carencia de un periodo de madurez (teórica y/o aplicativa) -por breve que este sea- y un desuso tan veloz como su aceptación. La moda se caracteriza por una aceptación más lenta y un periodo de madurez.

⁹⁶ Wasson, C. (1978). *Dynamic competitive strategy & product life cycles*. Austin: Austin Press. Citado por Ponzi y Koenig (2002)

Las modas, y las modas efímeras, implican una imitación casi viral, y su velocidad de sustitución puede suponer el cambio de una técnica a otra sin un periodo de asentamiento y explotación. Por tanto, se descarta antes de que se haya podido dotar a la organización del conocimiento y habilidades necesarias para poder aprovechar adecuadamente las posibilidades que ofrece tal técnica y, por consiguiente, antes de que esta haya podido funcionar (Abrahamson 1991).

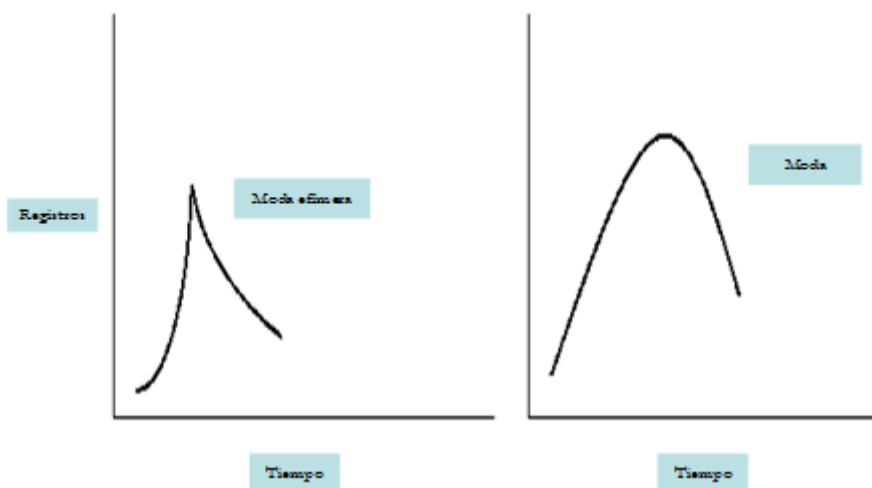


Gráfico 9: Ciclos de vida de las modas [traducido de Wasson (1978)]

Así, teniendo en cuenta que <<los movimientos de gestión se revelan como modas o modas efímeras dentro de, aproximadamente los cinco años después de haber empezado a ganar impulso, si se aplica esta máxima a la GC cabría afirmar que la GC ha sobrevivido>> (Ponzi y Koenig 2002).

Ahora bien, tras esta afirmación -realizada en el año 2002-, sí parece percibirse un cierto declive del concepto. Así, por ejemplo:

- En Business Information Review se publicó desde el volumen 15, número 2 (año 1998) un espacio destinado a una selección de diez resúmenes de artículos sobre GC tomados

de LISA, IMID y BHI⁹⁷. Esta sección se publicó por última vez en el volumen 20, numero 2 (año 2003).

- En el año 2006 se consultó la descripción que hacía de sí misma la Sociedad de Profesionales de la Inteligencia Competitiva (SCIP): <<una organización global, sin ánimo de lucro, para cualquiera que se encuentre implicado en la creación y GC en el ámbito de los negocios>>⁹⁸. En la actualidad, y para adaptarse al nuevo plan estratégico 2009-2013, nos encontramos con la desaparición de cualquier referencia a GC y, así la misión de SCIP⁹⁹ es definida como: <<la organización global de elección para los profesionales comprometidos con la Inteligencia Competitiva y disciplinas relacionadas>>.

Más recientemente Hislop (2010) evaluó las publicaciones aparecidas en ABI-Proquest en el periodo 1998-2008¹⁰⁰. Los resultados obtenidos le permitieron afirmar que existía un crecimiento de artículos estable y sostenido pero constató, igualmente, que esto ocurría tan solo en el ámbito académico, las consultoras y las compañías de servicios profesionales parecían haber perdido interés en el tema. Hislop consideró que sería necesario esperar hasta, más o menos, el 2020 para constatar si se trata de una moda o bien es una filosofía perdurable.

⁹⁷ Institute of Management International Database y British Humanities Index respectivamente

⁹⁸ <http://www.scip.org> [Consultada el 18 de febrero de 2006]

⁹⁹

<http://www.scip.org/About/content.cfm?ItemNumber=5556&token=30241&userID=&navItemNumber=12737> [Consultada el 26 de marzo de 2011]. Dentro de este plan la organización también ha cambiado de nombre sustituyendo el significado de la “s” inicial que pasa de “society” (sociedad) a “strategic” (estratégico)

¹⁰⁰ El autor utilizó diferentes términos de búsqueda en el título como: gestión del conocimiento, compartición del conocimiento, transferencia, codificación, comunidades de práctica, conocimiento tácito...

No obstante, en los propios datos ofrecidos por Hislop (2010) se observa una cierta pérdida de ritmo en el crecimiento, como se puede ver en la tabla 29.

Al año siguiente Grant (Grant 2011) presentó un nuevo estudio bibliométrico. En esta ocasión el estudio abarcaba el periodo de tiempo comprendido entre el año 1990 y el año 2009. El autor establece que <<al menos veintiún estudios sobre modas en gestión se desarrollaron entre 1996 y 2010 examinando treinta y dos rubros de gestión. En la mayoría de los casos el periodo de latencia (de cinco años o más) es seguido por un rápido crecimiento de la popularidad (entre tres y cinco años) para finalizar con una disminución constante en el interés durante un periodo de entre cinco y siete años. El ciclo típico completo de una moda de gestión parece estar situado entre los diez y los quince años>> (graf. 10).

Creemos que se puede percibir una cierta pérdida de pujanza de la gestión del conocimiento, pero sería necesario realizar estudios recientes que confirmen si se ha instaurado definitivamente o ha sido sustituida por otra tendencia, ya que, de momento, los datos no son concluyentes.

	Año 2000	Año 2002	Año 2004	Año 2006	Año 2008
Total artículos recogidos	207	281	361	415	440
Porcentaje de aumento con respecto al periodo anterior		36%	28%	15%	6%

Tabla 29: Evolución de los artículos sobre gestión del conocimiento [adaptado de Hislop (2010)]

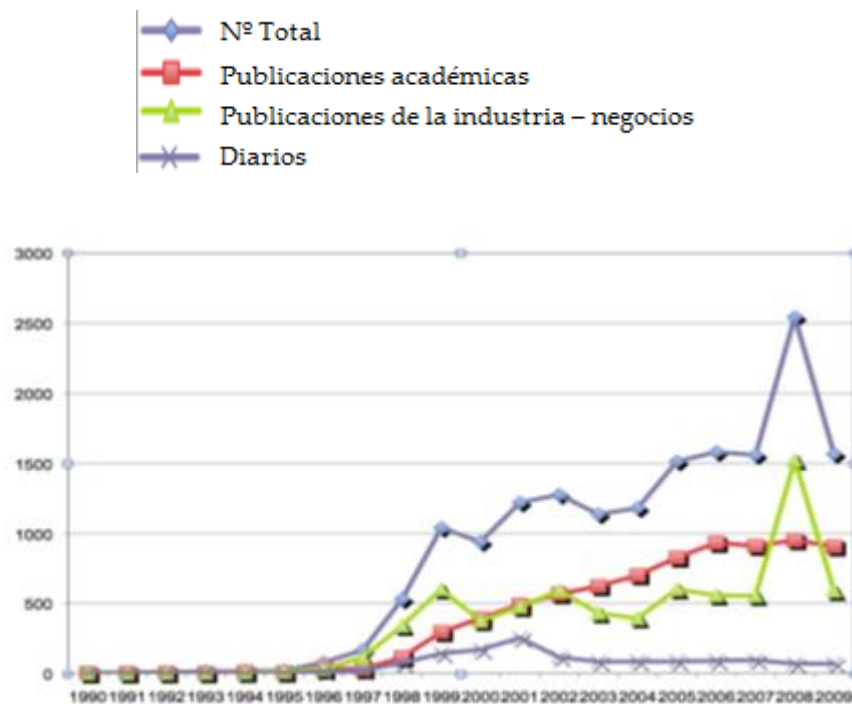


Gráfico 10: Evolución del rubro "gestión del conocimiento" [traducido de (Grant 2011)]

14.1.5.- Elusión de los elementos de conflicto

La GC (siguiendo una larga tradición en la teoría de gestión) elude los elementos de conflicto que se generan en las dinámicas cotidianas de las organizaciones, y los elementos de irracionalidad que influyen en estas dinámicas.

Entender que, por pertenecer a una organización, un individuo comparte con esta sus intereses, es tanto como entender que esa organización posee intereses.

Como hemos repetido numerosas veces, las organizaciones no aprenden, no conocen y, desde luego no tienen intereses: "[las organizaciones] solo pueden tener fines [son los individuos quienes los tienen y estos interesen suelen estar en conflicto, pues] el conflicto de

intereses surge del mismo hecho de que varios individuos con sus respectivos intereses personales estén colaborando para la consecución de un mismo fin o fines” (Nemesio Ruíz 2000, p. 86).

De hecho, autores como Essers y Schereinemakers (1997) encuentran una seria dificultad, tanto teórica como práctica, en la visión que Nonaka mantiene sobre estas dinámicas organizacionales: <<Nonaka pasa por alto la posibilidad de rupturas en la comunicación o de conflicto entre miembros de una organización derivados del choque de los marcos de referencia [...] (inconmensurabilidad en terminología de Kuhn) [...]. Inconmensurabilidad que se puede manifestar claramente cuando individuos con diferentes bagajes profesionales en la empresa muestran tener visiones divergentes sobre las oportunidades para la innovación, la solución de problemas organizacionales e, incluso, sobre la propia naturaleza de las organizaciones [...]. Las organizaciones no se pueden concebir, como Nonaka se inclina a pensar, desde una perspectiva cultural unitaria>>.

Como atinadamente destacan Alvesson y Karreman (2001) <<la mayor parte de la literatura sobre GC y/o creación de conocimiento organizacional trata la gestión como algo que es a la vez autoevidente y libre de problemas>>.

Pero, está claro que la dinámica de las organizaciones demuestra que es un entorno en el que abundan los conflictos de todo tipo: interpersonales entre iguales, interpersonales con subordinados o responsables, intra e inter grupales... y algo tan evidente como lo que exponen Gherardi, Nicolini y Odella (1998): las relaciones sociales en el lugar de trabajo incluyen no solo relaciones de amistad y compañerismo sino también rivalidades, conflictos intergeneracionales, celos y rivalidades entre iguales.

También se obvian temas tales como el reconocimiento de la posesión del conocimiento, la privacidad en el puesto de trabajo o la real influencia de las continuas reestructuraciones de plantillas en el capital social de las organizaciones (Manning 2010) y, consecuentemente, en la disponibilidad para compartir conocimiento y en la inestabilidad en las redes laborales que posibilitan la creación de nuevo conocimiento.

14.2.- Cuestiones relativas a los actores esenciales en la gestión del conocimiento: los trabajadores

Se olvida con frecuencia que el individuo que trabaja desempeña un rol, pero no es una entidad unidimensional. El trabajador es, ante todo, un ser humano y, como tal, portador de emociones, protagonista y generador de conflictos y sujeto capaz de crear y aprender continuamente.

La GC parece surgir como un intento consciente de poner en valor al trabajador:

- Tanto por las concepciones orientalistas de Nonaka y sus colaboradores (avaladas en ese momento temporal -mediados de la década de los noventa del pasado siglo- por el indiscutible éxito empresarial japonés),
- como por una cierta mala conciencia derivada de los estragos producidos en Estados Unidos -entre trabajadores cualificados de rango medio- a consecuencia de la introducción de las reingenierías de negocio y el downsizing en, más o menos, el mismo momento temporal. La irrupción de las nuevas tecnologías supuso, de hecho, una reducción importante del número de puestos de trabajo, entre los que se puede denominar con todo acierto “trabajadores del conocimiento”, y una ruptura de la tradicional vinculación del empleado con su organización.

Si entendemos que una organización es una construcción social compuesta por los trabajadores que la integran, sus interacciones y las interacciones de estos -como colectivo y como individuos- con su entorno, entonces, como recordaba Jorna (2001): <<en lo que respecta al conocimiento en las organizaciones, una organización consiste, esencialmente, en individuos -solos o agrupados- que ejecutan tareas para las que emplean interpretación, inteligencia y conocimiento. Incluso si existen edificios o maquinarias sin individuos pensando y dotando de sentido a una organización no habría organización >>. Así, cuando hablamos de memoria organizacional, conocimiento organizacional o motivos organizacionales, no se debe olvidar que manejamos metáforas que -como apunta Jorna (2001)- <<son investigadas como si de realidades empíricas se tratara>>, a pesar de que

hablando, con propiedad, <<las organizaciones no tienen memoria, ni conocimiento, ni pueden aprender>>. Son los individuos los que tienen memoria, atesoran conocimiento y son capaces de aprender.

Paralelamente a la “humanización” de las organizaciones nos encontramos con la irrupción de las tecnologías y la metáfora que iguala el cerebro humano al procesador de un ordenador y, a la vez, con la equiparación información / tecnología.

Como consecuencia de la identificación entre información y tecnología, la información es percibida como algo que se genera de la nada (independiente de su codificador) y que resulta injertable directamente -y con idénticos resultados- en un teórico receptor. Cuando se toma el “conocimiento” almacenado en un ordenador y se transfiere a una segunda máquina, el “conocimiento” en ambas sería idéntico (Collins 1993). Pero -como el ser humano es poseedor único de un conjunto de experiencias propias, y diferenciadas de las de otros individuos (Von Krogh y Roos 1996)- resulta evidente que, si se realizara esta misma transferencia de “conocimiento”, entre seres humanos, el resultado sería bien distinto; ni la capacidad de absorción de información, ni la estructura cognitiva, ni las experiencias y conocimientos previos acumulados pueden ser iguales en dos individuos, por tanto el resultado del aprendizaje no sería idéntico.

La potencia de las tecnologías ha permitido una capacidad de diseminación y acceso a la información impensable hace apenas veinticinco años. Se ha mejorado el canal de transmisión, pero ello no quiere decir que haya aumentado la calidad o pertinencia de lo comunicado en ese canal. El valor de las TIC's es innegable pero, en muchos casos, se ha cometido el error de obviar el elemento humano que, en cualquier caso, es responsable y capaz de dotar de contenido a una herramienta que es, no lo olvidemos, un mero contenedor. Desde sus orígenes, y debido a la preponderancia de la visión tecnológica, los papeles de responsables de la gestión de conocimiento (CKO según denominación anglosajona) han sido copados por personas con un perfil esencialmente tecnológico, lo cual ha ahondado en una visión muy parcial (Swan, Newell y Robertson 2000a).

La tecnologización del “conocimiento”, la búsqueda de lo eminentemente “racional”, la percepción de la información como algo separable del ser humano que la maneja o crea son consecuencia de la tradicional división occidental entre emoción y razón, entre lo material y lo inmaterial.

14.2.1.- Disociación entre emoción y razón

El mundo académico ha supuesto, habitualmente, que el aprendizaje es un proceso consciente y racional.

Sin embargo Underwood¹⁰¹ señaló el nexo existente entre experiencia, conocimiento y conciencia: entender cómo un individuo comprende algo nuevo sobre lo que no tenía una explicación previa es un proceso más complejo de lo que se suponía, y está conectado con facetas hasta hace poco tiempo escasamente valoradas, facetas relacionadas con el dominio puramente subjetivo del individuo.

Los aspectos más subjetivos de los procesos de pensamiento y conocimiento han encontrado, tradicionalmente, dificultades para su estudio y comprensión.

Reflexionando sobre el divorcio lógica-emociones, Jensen (2004, p. 103) concluye: “la cultura occidental ha adoptado una actitud peculiar ante la emoción humana. Aunque reconocemos que las emociones existen, siempre se les ha dado poca importancia. La literatura ha descrito el mundo de las emociones como errático, veleidoso, incontrolable, voluble e incluso siniestro. La vía estable, fiable y “científica” ha sido la de la razón y la lógica [...] Nuestras emociones son nuestras personalidades y nos ayudan a tomar la mayoría de nuestras decisiones. Cuando los investigadores quitan áreas del lóbulo frontal (la zona denominada inteligencia más elevada) el rendimiento humano en pruebas normales de inteligencia

¹⁰¹ Underwood, B.J. (1982). *Studies in learning and memory. Selected papers*. Nueva York: Praeger. Citado por Crossan, Lane y White (1999)

disminuye generalmente muy poco [...] sin embargo eliminar la amígdala es algo devastador ya que ello destruye las capacidades para el juego creativo, la imaginación, la toma de decisiones clave y los matices de las emociones que rigen las artes, el humor, la imaginación [...]” (Jensen 2004, p. 108).

Estas teorías fueron expuestas por Damasio (2001, p. 189), quien ya había confirmado que los pacientes que habían sufrido cirugías de eliminación se recuperaban razonablemente bien o conservaban las destrezas de pensamiento. Y puntualiza: “No parece sensato dejar las emociones y los sentimientos fuera de cualquier concepción global de la mente. Pero hay informes científicos respetables sobre cognición que hacen precisamente esto, al no conseguir incluir las emociones y los sentimientos en su tratamiento de los sistemas cognitivos [...] emociones y sentimientos se consideran entidades escurridizas, inadecuadas para compartir el escenario con los contenidos tangibles de los pensamientos a los que, no obstante, califican” (fig. 38).

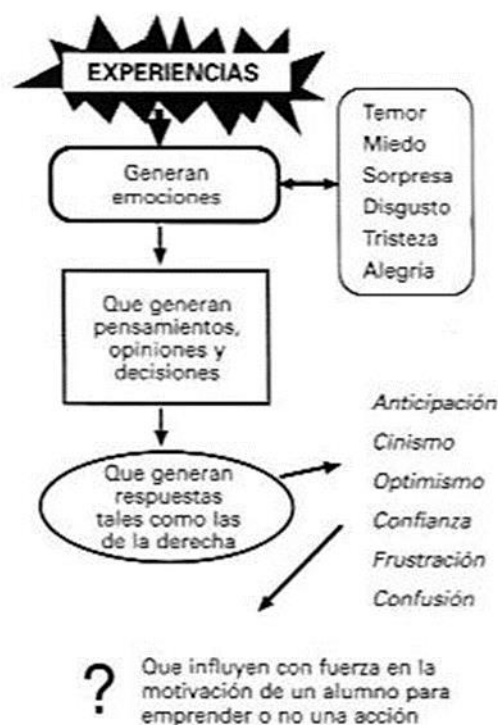


Figura 38: “Cómo afectan los estados emocionales al aprendizaje” (Jensen 2004)

La inserción del aprendizaje y del conocimiento en la teoría organizacional refleja la dicotomía razón-cientificismo/emoción-acentificismo. Intentar integrar los procesos de conocimiento en el marco de la racionalidad pura y, lo que es más, pretender gestionarlos plantea problemas evidentes. Así en las dinámicas laborales se obvia que el temor (a la pérdida de puesto de trabajo, por ejemplo), la confianza o la frustración influyen tanto en la relación con los demás como en la capacidad para aprender.

La práctica (y la revisión de la literatura) presenta el conocimiento como algo personal pero, a la vez, parece encontrarse ligado al “saber hacer” (aspecto material). La GC es, de alguna manera, un concepto desligado del trabajador; no es su inteligencia, pericia o aptitudes lo que se gestiona, sino lo que es directamente útil y práctico para la organización. El conocimiento, al incorporarse a las dinámicas organizacionales, se reviste de un carácter de objetivo y verdadero o, cuando menos, de habilidad directamente observable. Solo lo que es objetivo u observable puede ser digno de estudio y aplicación. Y, lo que es más importante, puede ser susceptible de ser medido, cuantificado y manejado. Las emociones y los sentimientos (“culpables” ciertamente de la inmensa mayoría de los conflictos en las organizaciones) se ignoran, pues ignorando el causante, parece ignorarse el efecto: los conflictos. Así, la vida de las organizaciones suele presentarse como apacible y armónica, carente de conflictos.

Nada más lejos de la realidad: la actividad cotidiana en una empresa se encuentra mediatizada por las emociones de aquellos que la integran. La importancia de las emociones en el desarrollo de estas actividades son reseñadas en múltiples trabajos, por ejemplo: Johnson e Indvik (1999), Decker, Landaeta y Kotnour (2009) o Voronov y Vince (2012).

14.2.2.- El valor del trabajador en la sociedad del conocimiento

<<El lenguaje de la GC basado en el conocimiento como recurso es mecanicista, deshumanizado, frío. Habla de reunir, almacenar o distribuir conocimiento como si no tuviera nada que ver con las persona>> (Andriessen 2008).

Mucho se ha hablado en la literatura que se ha revisado para esta tesis doctoral, de la importancia de las personas en la sociedad del conocimiento en general y en la GC en particular, desde la pretensión de **obtener** el conocimiento valioso que atesora un trabajador antes de que este pueda dejar la organización para la que trabaja, hasta la idea de que es preciso implementar políticas que posibiliten **retener** el conocimiento de aquellas personas que se han identificado como poseedoras de un conocimiento crítico para la organización (Martins y Martins 2011).

Es muy frecuente encontrar afirmaciones del tipo “las personas son el mayor activo”; afirmaciones que podrían llevarnos a suponer que estas personas (trabajadores) desempeñarían un papel central y sus aportaciones en “saberes” serían apreciadas y valoradas. Sin embargo esto no ha sido exactamente así.

En primer lugar se arrastra, por inercia, el error fundamental de la sociedad de información. El espectacular avance, desarrollo y difusión de las tecnologías de la información provocó que muchas sociedades se <<conformaran con gestionar sus datos e información automatizando su almacenamiento y recuperación. Esta práctica trajo inesperadas consecuencias: primera el incremento y la mayor disponibilidad de información supuso lo que popularmente se ha conocido como “sobrecarga de información”; segunda, cuando las compañías sufrieron procesos de downsizing confiaron en sus datos e información para mantener su ventaja competitiva de mercado, en tanto que contemplaban a sus empleados como un capital prescindible>> (Ladd y Ward 2002).

Cuando se insiste en la importancia del conocimiento muchas compañías asumieron que era suficiente con implantar las nuevas tecnologías que se decían capaces de gestionarlo. En segundo lugar, el conocimiento que poseen los trabajadores es visto como un activo -la consideración de activo no es un tema menor ya que los activos son, tradicionalmente, propiedad del empresario-.

Como vemos Ladd y Ward vuelven a poner de manifiesto el cambio de mentalidad, con respecto al trabajador, que implican las filosofías organizacionales que se comienzan a implantar a principio de los ochenta, los autores, en concreto, se refieren al downsizing (al

que ya nos hemos referido en diversas ocasiones). Si lo valioso de un trabajador es lo que sabe y asumiendo que un trabajador puede abandonar (por fuerza o de grado) la empresa en la que trabaja “llevándose” con él su “conocimiento” se manifiesta una preocupación por que este conocimiento quede en la compañía, por consiguiente la preocupación se ha centrado en maximizar la “extracción”.

Si el tipo de exigencia laboral ha cambiado -porque ha cambiado el tipo de aportación que el trabajador ha de realizar a la empresa- con toda seguridad deberían replantearse las relaciones económicas -y de propiedad- entre el trabajador y la empresa que lo aloja. Al trabajador del conocimiento se le pide:

- Formación continua.
- Cesión de su conocimiento.
- Aceptación de la inseguridad laboral.
- Confianza en el grupo y la organización.

Junto con una gran exigencia en formación, destrezas y habilidades nos podemos encontrar con una realidad que contraviene la posición idílica del “trabajador del conocimiento”: lo que el trabajador sabe no tiene nada que ver con él. El trabajador y su conocimiento son piezas equivalentes a una bujía, un tornillo o un código informático.

Así, en el trabajo de Niri, Mehrizi y Atashgah (2009) refiriéndose a las distintas estrategias que puede llevar adelante una organización para desaprender, para descartar el conocimiento que quedó obsoleto citan la que consiste en <<barrer el viejo conocimiento: en este caso el KAF [olvido activo de conocimiento] significa explícita y formalmente eliminar las viejas partes de la memoria organizacional de una manera radical, por ejemplo, despidiendo a los antiguos expertos [...]. Sacar el viejo hardware y software de la organización, descartar documentos y archivos obsoletos e incluso despedir expertos afines al viejo conocimiento son algunos ejemplos de esta corriente>>. Los autores señalan que esta tendencia parece haberse abandonado, no existe por tanto una constatación fehaciente. Esta forma de ver la innovación, el progreso de una organización, minusvalora la capacidad del trabajador para aprender y desprecia la pericia que un trabajador experimentado aporta a la

organización, le percibe como un activo amortizado del que se puede prescindir. Lamentablemente esta idea parece haberse implantado en nuestra sociedad.

Frente a la repetida teoría de la importancia de los conocimientos atesorados por un trabajador Rikowski (2007, pp. 66 y 69) argumenta que <<la fuerza de trabajo aún continua siendo explotada en la nueva economía en lugar de ser empoderada como algunos quieren hacer creer>> pues en <<la revolución del conocimiento se enfatizaría tanto la mercantilización de este conocimiento y de otros intangibles como la extracción de valor de la fuerza de trabajo intelectual [...] en el capitalismo, el propósito es mercantilizar más y más áreas de la vida>>. Esta idea se ve reforzada por la constatación de que siempre que se habla del conocimiento o de su gestión la atención se centra en la forma de obtenerlo, explotarlo o preservarlo, pero se presta mucha menos atención al trabajador como usuario de la información, qué necesita, cómo y para qué la utiliza.

Toda la cultura organizacional que se ha desarrollado en torno a la relevancia del conocimiento ha convivido con unas circunstancias (la inestabilidad laboral) que, paradójicamente, eran negativas con respecto al conocimiento:

- La creencia de que el conocimiento que, como trabajador, se atesora es crítico para mantener el valor como empleado, y, por tanto, ser reacio a compartirlo es la mejor estrategia para mantener la posición en la compañía.
- La disposición para compartir se asienta –como factor esencial- en un sentimiento de compromiso con la organización y si este compromiso proviene de una percepción de ser justamente tratado el despido por motivos puramente financieros genera inseguridad en los trabajadores que quedan. El desarrollo del trabajo en entornos estresantes dificulta las tareas ligadas al conocimiento.
- La sensación de confort y pertenencia a una organización en la que nos sentimos bien tratados y valorados supone que el trabajador desarrolle sentimientos positivos con respecto a ella y que el deseo de cambiar de entorno laboral sea menor.

De este modo, los trabajadores permanecerán en la organización por largos periodos de tiempo, esta permanencia favorecería los intercambios de conocimiento entre estos trabajadores mejorando su desempeño profesional (Martín Cruz, Martín Pérez y Trevilla Cantero 2009).

La realidad es que en el momento presente parece hacerse realidad la “profecía” que en 1996 hacía Rifkin: “desde el principio de los tiempos las civilizaciones han quedado estructuradas, en gran parte, alrededor del concepto de trabajo [...] en la actualidad por primera vez, el trabajo humano está siendo paulatina y sistemáticamente eliminado del proceso de producción”. Las formas de aumentar beneficios a expensas, específicamente, de los trabajadores ya no consiste, exclusivamente, en los despidos, el trabajo eventual (que recorta salarios y evita costes asociados como aportaciones sociales o vacaciones) y la externalización de servicios -que, según señala el propio autor “permite a las empresas evitar el contacto con las centrales sindicales” (Rifkin 1993, p. 23), y con los propios trabajadores, añadiríamos nosotros-. Estas nuevas formas de entender la relación empleador/empleado no parecen ser óptimas para incrementar flujos de conocimiento que beneficien a las empresas.

Y no solo esto, tras revisar los descriptores utilizados en los artículos publicados por el *Journal of Knowledge Management* desde su publicación hasta el año 2013 encontramos pocos que se refieran al trabajador, así:

- *Rotación del personal* (“employee turnover” en inglés), primera aparición año 2007.
- *Desarrollo del trabajador* (“employee development”), primera aparición año 2007.
- *Satisfacción laboral* (“job satisfaction”), primera aparición año 2007.
- *Trabajadores mayores* (“older workers”), primera aparición año 2007.
- *Confianza entre compañeros* (“trust in colleagues”), primera aparición año 2012.

Por tanto solo se puede explicar que coexista una idea de sociedad del conocimiento con la realidad de una sociedad que no toma en consideración a los conocedores asumiendo que confrontamos una concepción del mundo que entiende que los objetos (conocimiento, información) poseen entidad en sí mismos y son autónomos de quien los percibe (igualdad en la aplicación de ese conocimiento sea quien sea ese conocedor). Es decir, aceptamos que vivimos en un universo poblado por objetos (en el caso que nos concierne información/conocimiento) y sujetos (en nuestro caso trabajadores).

14.3.- Gestión de la información, gestión del conocimiento o gestión de la pericia

Una vez examinadas teorías, discrepancias, disensiones o inconsistencias en GC, merecería la pena preguntarse si, realmente, tras la cantidad de literatura producida sobre el tema y el uso intensivo de conceptos como “sociedad del conocimiento” o “trabajadores del conocimiento” existen conceptos novedosos que merezcan ser estudiados y aplicados por la CCI y sus profesionales.

Sobre la gestión de la información, poco hay que explicar: la información ha sido la materia con la que, históricamente, han trabajado los profesionales de la información, (libros, artículos, ponencias, mesas redondas, memorias, charlas...) empleando técnicas y tecnologías progresivamente más eficaces y depuradas.

La GC por su parte, debiera haber supuesto la puesta en valor de los saberes de los trabajadores. El problema reside, como hemos visto, en el hecho de que se trate de un concepto bastante vago sobre cuya extensión y límites hay escaso acuerdo.

Desplazar el interés hacia el “conocimiento” supuso cosificar la “información”, entendiéndose que es algo independiente de su productor o, incluso, no generado por individuo alguno: la información es algo que existe en sistemas tecnológicos y se puede manejar por medio de ellos.

Económicamente, la información se supone menos valiosa que el conocimiento, que pertenecería al individuo y sería, por tanto, más difícil de imitar. Pero este conocimiento, paradójicamente, ha de ser codificado (por tanto convertido en información) para poder ser compartido y ha terminado, igualmente, siendo gestionado por sistemas tecnológicos (eso sí, sistemas tecnológicos para la “gestión del conocimiento”). Al desligarse de su generador se produciría una transferencia, el conocimiento seguiría siendo propiedad del conocedor pero le habría sido enajenada aquella parte de su conocimiento que comunicó.

Si se tiene en cuenta que el conocimiento que puede ser útil para una organización sería la suma de:

- Las experiencias, intuiciones, habilidades y acervo de conocimiento del trabajador individual.
- La información disponible en la organización tanto depositada en bases de datos, manuales, buenas prácticas, como la obtenida por medio de las relaciones interpersonales.
- Las interacciones derivadas de las relaciones inter e intragrupalas que se producen en una organización concreta.

Entendemos que el elemento diferenciador (y valioso económicamente) de un trabajador es su **pericia**.

La pericia sería el resultado de la formación continua y la experiencia adquirida en el desarrollo de una actividad laboral concreta que permite convertir la información disponible en una organización en soluciones capaces de ser trasladadas a la práctica. Una misma información puede servir a varios propósitos y puede ser usada de distinta forma por distintas organizaciones, comunidades o individuos, pero es necesario recordar que, en última instancia es el individuo el que piensa haciendo la información útil y actuando en consecuencia.

La forma en que un trabajador ejerce su pericia es recurriendo a sus años de experiencias previas y a los distintos contextos en que estas se dieron para reconocer patrones y extrapolar

una respuesta apropiada (Swap, Leonard, Shields y Abrams 2001). A pesar de toda la literatura, la realidad es que es difícil reconocer el valor de la pericia cuando las empresas han prescindido sistemáticamente de los trabajadores de mayor edad (piénsese en las numerosas prejubilaciones -que han retirado del mercado laboral trabajadores muy experimentados sin haber aprovechado dicha experiencia y competencia, ni reconocido su valor- y, generalmente, esto se ha hecho por una visión puramente mercantilista y financiera).

CONCLUSIONES PARTE V

1.- **Falta de teoría.** La gestión de conocimiento adolece de fundamentos y acuerdos teóricos, incluso sobre su elemento central: el conocimiento tácito. Este conocimiento tácito es, sobre el papel, muy superior a la información en capacidades para hacer más competitiva la organización, pero no se encuentra un acuerdo sobre lo qué es (y lo que no es) conocimiento tácito. Hasta tal punto esto es así que, en ocasiones, la utilización del término conocimiento (preferido al de información) parece responder más a una cuestión de “prestigio” que a una diferenciación real.

2.- **Elusión de los elementos y circunstancias conflictivas.** Se supone que la vida de las organizaciones y las relaciones de los individuos que las forman, se desarrollan de una manera aséptica, racional, carente de conflictos y tensiones. Bajo esta perspectiva, los trabajadores cederían lo que saben sin mayor problema. Este supuesto es, a todas luces falso.

3.- **Paradojas en relación al conocimiento y a su poseedor.** Lo importante es lo que el trabajador “sabe” (pero no el propio trabajador y/o el grupo de trabajo), ya que se asume que una organización “sabiendo” lo que “sabe” otra funcionaría igual y obtendría las mismas ventajas. De esta manera lo relevante es lo conocido y no el conocedor.

4.- **El papel del trabajador.** Si entendemos que el objetivo de la gestión del conocimiento es conseguir que el “conocimiento” de los trabajadores fluya y que estos compartan lo que “saben” con el resto de la organización, entonces deberíamos convenir que se han de dar unas condiciones mínimas que inciten a tal compartición. Teniendo en cuenta la realidad laboral (especialmente la española) podemos decir que esta sería una tarea difícil ya que:

- ➔ Un trabajador temporal, o que no se siente seguro en su puesto de trabajo, puede no sentirse comprometido con la organización para la que trabaja. En estas condiciones no es fácil que se sienta dispuesto a ceder a la organización aquello que sabe.
- ➔ Un trabajador que no encuentre reconocimiento (y no precisamente económico) en su cesión de conocimiento se sentirá menos dispuesto a continuar compartiendo.
- ➔ Un trabajador inseguro aprenderá peor, el aprendizaje en situaciones estresantes es menos eficiente y, como el aprendizaje es imprescindible para la generación de nuevo conocimiento, esta producción de nuevo conocimiento se vería afectada.
- ➔ Un trabajador en un entorno crítico y/u hostil será muy cauto a la hora de probar nuevas cosas y más cauto aún para comunicar errores, esta es una circunstancia que impide la creación de nuevo conocimiento.
- ➔ Los trabajadores no son tornillos, ningún trabajador “sabe” exactamente lo mismo otro y tampoco aplica de igual manera, y en las mismas circunstancias, lo que sabe.

CONCLUSIONES

Puesto que al finalizar cada parte de la tesis se han ido exponiendo las conclusiones derivadas de cada una de ellas, a continuación se recogen las más relevantes atendiendo a los diferentes aspectos tratados y a las preguntas que nos planteamos en la investigación:

1.-En lo referente a los conceptos en Gestión del Conocimiento

A.- Información y conocimiento. La información es aquella parte del conocimiento poseído por un individuo que este codifica y comunica haciéndolo accesible para un tercero.

Es un error considerar que la información no tiene nada que ver con el ser humano; esta percepción solo puede deberse al dominio de la concepción tecnológica: los sistemas tecnológicos han pasado de “transmitir” información a “crear” información.

Este es un punto de vista con el que no podemos estar de acuerdo, no solo porque, como ya hemos señalado, la información sea la parte de nuestro conocimiento que hacemos visible a los demás, sino porque la idea de que un sistema tecnológico pueda crear información, en vez de proporcionar datos, es, en sí, errónea. Es el ser humano el que transforma los datos que proporcionan un sistema tecnológico de información. Ciertamente es un problema semántico; este juego semántico es perfectamente perceptible en la contradicción que supone hablar de tecnologías y sistemas para compartir el “conocimiento”.

B.- Información y conocimiento explícito. Aunque, en puridad, “información” y “conocimiento explícito” puedan ser considerados sinónimos, el concepto “información” ha articulado gran parte de la teoría en Ciencia de la Información; es un término axial para esta

disciplina que, entendemos, no tiene por qué desaparecer frente al más novedoso “conocimiento explícito”.

C.- El conocimiento tácito. Se acepta que el conocimiento tácito es “personal”, “difícil” (cuando no imposible) de articular e incluso, en ocasiones, se señala la inconsciencia de su posesión. Si uno posee algo que no posee y, que, además, no es capaz de articular, es evidente que este tipo de conocimiento (aunque pueda ser imprescindible para ciertos –o todos- procesos cognitivos) no puede ser gestionado ni manejado.

Tanto la inconsciencia de su posesión, como la dificultad para ser expresado suponen la imposibilidad de evocar (e invocar) ese conocimiento con fines prácticos, en un momento temporal concreto. Si consideramos que esto es “conocimiento tácito”, entonces debemos inferir que la gestión del conocimiento tácito (aspecto sobre el que se incide mayoritariamente en gestión del conocimiento) es una falacia y, por tanto, la gestión del conocimiento encierra un error en su fundamento.

D.- La información, el conocimiento y la comunicación son dinámicas sociales. No se puede entender el conocimiento, la información, la comunicación o el individuo sin su entorno social. Pero, tampoco existe un entorno social sin el individuo, sus diferencias, capacidades e interacciones:

- ➔ Sin entidades pensantes no hay conocimiento
- ➔ Sin sociedad no hay comunicación
- ➔ Sin ambas no hay información

E.- Gestión del conocimiento y gestión de la información. Si bien la gestión del conocimiento en su origen se orientaba a otorgar un papel preponderante al trabajador, la realidad ha demostrado que, en la práctica, la gestión del conocimiento tan solo ha supuesto la posibilidad de implementar nuevas herramientas tecnológicas.

Consecuentemente podemos afirmar que la gestión del conocimiento no es algo tan diferenciado de la gestión de la información como para que se pueda entender como un asunto radicalmente nuevo y distinto.

F.- La gestión del conocimiento y el poseedor del conocimiento (el trabajador). A pesar del papel que, en teoría, se asignaba al trabajador en la anunciada Sociedad del Conocimiento, la realidad laboral ha demostrado que los problemas y conflictos, que se podían percibir en estadios sociales previos, siguen vigentes. La Gestión del Conocimiento no ha supuesto poner el foco en quienes poseen el conocimiento, lo comparten y aplican.

G.- ¿Qué gestiona (o qué debería gestionar) la gestión del conocimiento? Lo que interesa de un trabajador, lo que le distingue de otro y le hace único es la suma de su conocimiento, su experiencia laboral y su habilidad para la pertinencia aplicativa, a esta mezcla la podríamos llamar pericia. Y la pericia es importante porque si el conocimiento se posee, la pericia se despliega. Por lo tanto la gestión del conocimiento debería gestionar esta pericia. Así, entendemos que se deberían llevar adelante tareas coordinadas y planificadas encaminadas a: conseguir una adecuada gestión de la información, fomentar una formación continua, facilitar contactos personales que supongan comparticiones e intercambios de información, crear un clima que tolere errores y anime a los trabajadores a experimentar y desarrollar programas maestro-aprendiz que posibiliten la transmisión de las experiencias ganadas a lo largo de los años de práctica profesional.

Ahora bien, gestionar los “saberes” de un trabajador puede ser una tarea muy compleja: en entornos organizacionales percibidos como hostiles, en condiciones laborales precarias, en circunstancias sociales de inestabilidad, y en cualquier caso en el que el trabajador se sienta inseguro, poco reconocido, o en situación de pérdida de la posición laboral ostentada, hablar de “gestionar el conocimiento” resultaría, cuando menos, un eufemismo.

2.-En lo referente a la situación de la Gestión del Conocimiento como disciplina académica

Aunque haya tenido un amplio eco en publicaciones académicas y haya contado con teóricos influyentes en el campo de la gestión y los negocios, no hay un acuerdo en si ha sido una moda o no, y tampoco se percibe un ritmo constante de teorización que permita la construcción de una disciplina.

3.- En lo referente al solapamiento Ciencia de la Información/Gestión del Conocimiento

A.- Grado de aceptación de la Gestión del Conocimiento. En concordancia con los estudios y la literatura que se ha manejado sobre el tema, podemos concluir que la gestión del conocimiento aparece como una salida profesional viable para los titulados en Ciencia de la Información. Entre los docentes y responsables académicos la aceptación de la Gestión del Conocimiento es amplia.

B.- Implantación de la Gestión del Conocimiento como materia en los planes de estudio de la Ciencia de la Información. Se puede afirmar que, a pesar de la opinión favorable y la aceptación mayoritaria de la Gestión del Conocimiento en la comunidad académica de la Ciencia de la Información, la realidad es que no se distingue una corriente propia y la implantación académica de la Gestión del Conocimiento dentro de la Ciencia de la Información es anecdótica.

En líneas generales parecería asumirse que no se precisa formación específica para la Gestión del Conocimiento. Con esta falta de iniciativa se corría, y se corre, el riesgo de que otras disciplinas ocupen una posición dominante en este campo.

C.- Implicación disciplinaria y profesional en la Gestión del conocimiento. Que los profesionales de la información formados en Ciencia de la Información puedan asumir nuevas tareas como, por ejemplo, la gestión del conocimiento y que sus docentes e investigadores puedan construir teorías válidas y pertinentes que asienten las bases de este

nuevo área implica, por parte de los propios profesionales y académicos, un reconocimiento de que la profesión y la disciplina:

- ➔ Cuenta con unos límites laborales, filosóficos y teóricos amplios que no se ciñen solamente al documento registrado, a su preservación y a su recuperación.
- ➔ Cuenta con distintos perfiles que han estado tradicionalmente implicados tanto en los procesos de aprendizaje, como en la construcción y mantenimiento de las memorias organizacionales.
- ➔ Es capaz de proveer (en el caso de la disciplina) y desplegar (en el caso de los profesionales) las habilidades y formación necesarias que les pueden otorgar un papel relevante en la organización para la que trabajan, pues sus tareas son esenciales para las actividades de cualquier organización. Tareas como:
 - Proporcionar información.
 - Ejercer una labor de apoyo en los procesos de investigación y/o ejercer una labor de apoyo en los procesos de toma de decisiones organizacionales.
 - Aportar una visión global y específica sobre la información que necesita la organización y que requieren los distintos perfiles laborales que la integran
 - Elaborar productos de información personalizados.
 - Colaborar y apoyar proactivamente las tareas de formación de la organización.
 - Dinamizar y promover la utilización de los recursos de información de la organización (sean estos del tipo que sean).

D.- Necesidad de adaptación de los profesionales de la información y de la Ciencia de la Información a las nuevas posibilidades y oportunidades derivadas del trabajo con la información:

- ➔ Con seguridad la ausencia del profesional de la información en posiciones, responsabilidades y roles que, por sus aptitudes y actitudes, podrían desempeñar perfectamente, se ha de deber, en buena parte, a la débil percepción que tienen (o se tiene) de sus propias posibilidades y capacidades laborales.

Por tanto uno de los retos que tienen ante sí los profesionales de la información es reconocer los cambios e identificar de qué manera sus habilidades pueden encajar en ellos.

- ➔ Es preciso que tanto desde el mundo académico como desde la profesión y sus asociaciones se defiendan, promuevan y difundan las capacidades de los profesionales de la información. El profesional y la disciplina deben ser capaces de hacerse visibles (y valiosos) para los empleadores y para la Sociedad.
- ➔ La Ciencia de la Información necesita no solo incorporarse a las nuevas tendencias, sino anticiparlas de manera que pueda abrir nuevos nichos laborales (para sus titulados) y disciplinares (para sus investigadores). Es preciso que esto lo haga con una visión propia que la distinga de sus posibles competidores. Si no es así la Ciencia de la Información se quedará descolgada en beneficio de otras disciplinas que se han labrado una mejor imagen académica y profesional.

Líneas para futuras investigaciones

Sería interesante llevar adelante investigaciones en varias líneas

- ➔ Evaluar la imagen que mantienen los empleadores de las empresas sobre los profesionales de la información formados en CCI en España con una doble intención detectar los puntos débiles que podían ser minimizados durante el periodo de formación y anticipar habilidades que pudieran situarles en una posición ventajosa en el mercado laboral local.

- ➔ Evaluar la influencia social que ejercen tanto las asociaciones profesionales como las instituciones educativas: ¿tienen visibilidad social? ¿se les reconoce la competencia para opinar y liderar en los asuntos que conciernen a la información?
- ➔ Realizar trabajos de campo tendentes a mostrar la importancia económica y competencia de la CCI y de los profesionales que en ella se forman en los siguientes aspectos:
 - ➔ Influencia sobre el acervo común de “conocimiento” derivada de la intervención de los profesionales de la información en los procesos de registro de la información/conocimiento atesorado por los trabajadores.
 - ➔ Influencia sobre el desarrollo del conocimiento del propio trabajador derivado del aporte continuo de informaciones relevantes y adecuadas para cada perfil.
 - ➔ Influencia en el desarrollo y vitalidad de las comunidades de práctica y de las webs de la organización
 - ➔ Y estudios sobre las dinámicas reales de intercambio de conocimiento en función de:
 - ➔ El tipo de organización
 - ➔ El clima social y grupal de la organización
 - ➔ La estabilidad percibida de los trabajadores

BIBLIOGRAFÍA

- ABELL, Angela; CHAPMAN, Darron; PHILLIPS, Peter; STEWART, Helen y WARD, Sandra (2006). "Roles in the e-landscape". *Business Information Review*, **23**(4): pp. 241-251
- ABELL, Angela y OXBROW, Nigel (1999). "Skills for the knowledge economy: The reality of the market place". *Business Information Review*, **16**(3): pp. 115-121
- ABELL, Angela y OXBROW, Nigel (2001). *Competing with knowledge: The information professional in the knowledge management age*. Londres: Library Association Pub.
- ABELS, Eileen; JONES, Rebecca; LATHAM, John; MAGNONI, Dee y MARSHALL, Joanne G. et al. (2003). *Competencies for information professionals of the 21st century (revised edition)*. Special Libraries Association Board of Directors. Disponible en: http://sla.org/wp-content/uploads/2013/01/0_LRNCompetencies2003_revised.pdf [Fecha consulta: 19-02-2014]
- ABRAHAMSON, E. (1991). "Managerial fad and fashion: The diffusion and rejection of innovations". *Academy of Management Executive*, **16**(3): pp. 586-612
- ABRAHAMSON, E. y FAIRCHILD, G. (1999). "Management fashion: Lifecycles, triggers, and collective learning processes". *Administrative Science Quarterly*, **44**(4): pp. 708-740
- ADDLESON, Mark (2000). "Organizing to know and to learn: Reflections on organization and knowledge management". En: SRIKANTAIAH y KOENIG, *Knowledge management for the information professional*. Medford: Information Today, pp. 137-160

- ADLER, Paul S. (1996). "The dynamic relationship between tacit and codified knowledge: Comments on Ikujiro Nonaka's, 'managing innovation as an organizational knowledge creation process'". En: POGOREL y ALLOUCHE, *International handbook of technology management*. Amsterdam: North-Holland. Disponible en: <http://www-bcf.usc.edu/~padler/research/Tacit%20to%20explicit%20draft-1.pdf> [Fecha consulta: 19-02-2014]
- ADLER, Paul S. (2001). "Market, hierarchy, and trust: The knowledge economy and the future of capitalism". *Organization Science*, **12**(2): pp. 215-234
- AHARONY, Noa (2006). "The Librarian and the information scientist: Different perceptions among israeli information science students". *Library and Information Science Research*, **28**(2): pp. 235-248
- AHARONY, Noa (2011). "Librarians' attitudes toward knowledge management". *College and Research Libraries*, **72**(2): pp. 111-126
- AHENKORAH, Michael (2012). "Clarifying concepts of knowledge and information: Literature review". *Journal of Knowledge Management Practice*, **13**(2). Disponible en: <http://www.tlinc.com/articl308.htm> [Fecha consulta: 19-02-2014]
- AIDEMARK, Jan (2009). "Knowledge management paradoxes". *Electronic Journal of Knowledge Management*, **7**(1): pp. 1-10. Disponible en: <http://www.ejkm.com/issue/download.html?idArticle=154> [Fecha consulta: 19-02-2014]
- AJIFERUKE, Isola (2003). "Role of information professionals in knowledge management programs: Empirical evidence from Canada". *Informing Science*, **6**(6): pp. 247-257. Disponible en: <http://www.inform.nu/Articles/Vol6/v6p247-257.pdf> [Fecha consulta: 19-02-2014]
- AL-LAHAM, Andreas; TZABBAR, Daniel y AMBURGEYY, Terry L. (2011). "The dynamics of recruitment and collaboration in biotech". *Industrial and Corporate Change*, **20**(2): pp. 555-583
- ALA. Reference and User Services Association (RUSA) (2008). *Guidelines, standards, and definitions* [Documento electrónico]. Disponible en: <http://www.ala.org/rusa/resources/guidelines/definitionsreference> [Fecha consulta: 19-02-2014]
- ALAVI, Maryam y LEIDNER, Dorothy E. (1999). "Knowledge management systems: issues, challenges and benefits". *Communications of the AIS*, **1**. Disponible en: <http://belkcollegeofbusiness.uncc.edu/jpfoley/Readings/artic07.pdf> [Fecha consulta: 19-02-2014]

- ALAVI, Maryam y LEIDNER, Dorothy E. (2001). "Knowledge management and knowledge management systems: Conceptual foundations and research issues". *MIS Quarterly*, **25**(1): pp. 107-133
- ALBERT, Judith (2000). "Is knowledge management really the future for information professional". En: SRIKANTIAH y KOENIG. *Knowledge management for the information professional*. Medford: Information Today, pp. 63-75
- ALIMOHAMMADI, Dariush y SAJJADI, Mahshid (2007). "What our schools are named? An investigation among information leaders". *Vine*, **37**(4): pp. 532-546
- ALÓS-MONER, Adela d' (2001). "El profesional del siglo XXI al servicio de la sociedad y las organizaciones". *El Profesional de la Información*, **10**(12): pp. 25-28
- ALÓS-MONER, Adela d' (2003). "Oportunidades para los profesionales de la información". En: Inauguración del Segundo Semestre del Curso 2002-2003 de los Estudios de Ciencias de la Información y de la Comunicación de la UOC. Disponible en: <http://www.uoc.edu/dt/20253/index.html> [Fecha consulta: 19-02-2014]
- ALÓS-MONER, Adela d' (2007). "10 años después en gestión del conocimiento: Lecciones aprendidas". *Anuario ThinkEPI*, **1**, 134-137. Disponible en: <http://www.thinkepi.net/10-anos-despues-en-gestion-del-conocimiento-lecciones-aprendidas> [Fecha consulta: 19-02-2014]
- ALVESSON, Mats y KARREMAN, Dan (2001). "Odd couple: Making sense of the curious concept of knowledge management". *Journal of Management Studies*, **38**(7): pp. 995-1015
- AMBROSINI, Véronique y BOWMAN, Cliff (2001). "Tacit knowledge: Some suggestions for operationalization". *Journal of Management Studies*, **38**(6): pp. 811-829
- AMANTE, Maria João y EXTREMEÑO PLACER, Ana (2012). "Bibliotecarios universitarios- Profesores ¿Caminos convergentes?". *Revista Española de Documentación Científica*, **35**(2): pp. 298-324
- ANAND, Vikas; MANZ, Charles C. y GLICK, William H. (1998). "An organizational memory approach to information management". *Academy of Management Executive*, **23**(4): pp. 796-809
- ANDRIESEN, Daniel (2004). "IC valuation and measurement. Classifying the state of the art". *Journal of Intellectual Capital*, **5**(2): pp. 230-242

- ANDRIESEN, Daniel (2005). "On the metaphorical nature of intellectual capital: A textual analysis". En: *International Critical Management Studies Conference (4ª, Cambridge, 4-6 de julio de 2005)*. Universidad de Cambridge, Judge Institute of Management. Disponible en:
<http://www.mngt.waikato.ac.nz/ejrot/cmsconference/2005/proceedings/intellectualcapital/Andriessen.pdf> [Fecha consulta: 19-02-2014]
- ANDRIESEN, Daniel (2008). "Stuff or love? How metaphors direct our efforts to manage knowledge in organisations". *Knowledge Management Research and Practice*, **6**(1): pp. 5-12
- ANDRIESEN, Daniel y VAN den BOOM, Marien (2007). "East is East, and West is West, and (n)ever its intellectual capital shall meet". *Journal of Intellectual Capital*, **8**(4): pp. 641-652
- ANDRIESEN, Daniel y VAN den BOOM, Marien (2009). "In search of alternative metaphors for knowledge: Inspiration from symbolism". *Electronic Journal of Knowledge Management*, **7**(4): pp. 397-404. Disponible en:
<http://www.ejkm.com/issue/download.html?idArticle=191> [Fecha consulta: 19-02-2014]
- ANECA (2004). *Titulo de Grado en Información y Documentación*. Disponible en:
http://www.aneca.es/var/media/150424/libroblanco_jun05_documentacion.pdf [Fecha consulta: 19-02-2014]
- ANGLADA i de FERRER, Lluís M. (2000). "Les acteurs des bibliothèques: Bibliothécaire en Catalogne". *Bulletin des Bibliothèques de France*, **45**(1), 76-81. Disponible en:
<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2000-01-0077-007> [Fecha consulta: 19-02-2014]
- ANKLAM, Patti (2002). "Knowledge management: The collaboration thread". *Bulletin of the American Society for Information Science and Technology*, **28**(6): pp. 8-11
- APOSTOLOU, Dimitris y MENTZAS, Gregory (1999). "Managing corporate knowledge: A comparative analysis of experiences in consulting firms. Part 1". *Knowledge and Process Management*, **6**(3): pp. 129-138
- ARAMAYO, Susan (2001). "La labor profesional de bibliotecarios y documentalistas en el siglo XXI". *BiD: Textes Universitaris de Biblioteconomia i Documentació*, (6). Disponible en:
<http://www.ub.edu/bid/06arama2.htm> [Fecha consulta: 19-02-2014]
- ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila (2009). "Correntes teóricas da Ciência da Informação". *Ciência da Informação Brasília*, **38**(3): pp. 192-204. Disponible en:
<http://www.brapci.ufpr.br/download.php?dd0=10337> [Fecha consulta: 19-02-2014]

-
- ARBONÍES, Ángel Luís (2001). *Cómo evitar la miopía en la gestión del conocimiento*. Madrid: Díaz de Santos
- ARDICHVILL, Alexander; PAGE, Vaughn y WENTLING, Tim (2002). "Motivation and barriers to participation in virtual knowledge sharing communities of practice". En: *European Conference on Organizational Knowledge, Learning, and Capabilities* (3ª, Atenas, 5-6 de abril de 2002). Disponible en: <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/wbs/conf/olkc/archive/oklc3/papers/id78.pdf> [Fecha consulta: 19-02-2014]
- ARGOTE, Linda; INGRAM, Paul; LEVINE, John M. y MORELAND, Richard L. (2000). "Knowledge transfer in organizations: Learning from the experience of others". *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, **82**(1): pp. 1-8
- ARGOTE, Linda y MIRON-SPEKTOR, Ella (2011). "Organizational learning: From experience to knowledge". *Organization Science*, **22**(5): pp. 1123-1137
- ARGYRIS, Chris (1977). "Double loop learning in organizations". *Harvard Business Review*, (sept-oct): pp. 115-125
- ARGYRIS, Chris (1996). "Prologue: Toward a comprehensive theory of management". En: Moingeon y Edmonson, *Organizational learning and competitive advantage*. Londres: Sage Publications, pp. 1-6.
- ARIAS COELLO, Alicia y COSTA CARBALLO, Carlos da (1996). "Un nuevo profesional de la información para una mayor competitividad de la empresa". En: *Sistemas de información: Balance de 12 años de jornadas y perspectivas de futuro. Jornadas Españolas de Documentación Automatizada* (5ª, Cáceres, 17-19 de octubre de 1996). Cáceres: Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones
- ATHERTON, Andrew (2013). "Organisational 'know-where' and 'know-when': re-framing configurations and distributions of knowledge in organisations". *Knowledge Management Research and Practice*, (11): pp. 410-421
- BACKER, Thomas E. (1993). "Information alchemy: Transforming information through knowledge utilization". *Journal of the American Society for Information Science*, **44**(4): pp. 217-221
- BALAS, Janet I. (2001). "Does technology define librarians' roles?". *Computers in Libraries*, **21**(10): pp. 58-60
- BANNON, Liam J. y KUUTTI, Kari (2002). "Shifting perspectives on organizational memory: From storage to active remembering". En: Little; Quintas y Ray, *Managing knowledge: An essential reader*. Londres: Sage, pp. 190-210

- BARREAU, Deborah (2003). *The new information professional: Vision and practice*. Special Libraries Association. Disponible en: <http://sils.unc.edu/sites/default/files/general/research/TR-2003-04.pdf> Fecha consulta: [19-02-2014]
- BARTLETT, Christopher y GHOSHAL, Sumantra (1997). "Transformar el papel de la alta dirección: más allá de los sistemas, hacia las personas". *Harvard Deusto Business Review*, (76): pp. 4-17
- BARUCHSON-ARBIB, Shifra y BRONSTEIN, Jenny (2002). "A view to the future of the Library and Information Science profession: A delphi study". *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 53(5): pp. 397-408
- BARUCHSON-ARBIB, Shifra y MENDELOVITZ, Sherry (2004). "A study of israeli Library and Information Science students' perceptions of their profession". *Libri*, (54): pp. 82-97
- BAUMARD, Philippe (2002) "Les paradoxes de la connaissance organisationnelle". En: JOSSERAND y PERRET, *Paradoxes en management*. Paris: Ellipses. Disponible en: http://www.iae-aix.com/fileadmin/files/cerog/cv/baumard/pages/38Paradoxes_Connaissance.pdf [Fecha consulta: 19-02-2014]
- BAWDEN, David (2001). "The shifting terminologies of information". *Aslib Proceedings*, 53(3): pp. 93-98. Disponible en: <http://www soi.city.ac.uk/~dbawden/terminology.pdf> [Fecha consulta: 19-02-2014]
- BECKER, Joseph (1976). "The rich heritage of Information Science". *Bulletin of the American Society for Information Science*, 2(8): pp. 9-13
- BEDNAR, Chris (1999). "Capturing and packaging knowledge". En: CORTADA y WOODS, *The knowledge management yearbook 1999-2000*. Boston: Butterworth-Heinemann, pp. 211-220
- BEESLEY, Lisa G. A. y COOPER, Chris (2008). "Defining knowledge management (KM) activities: Towards consensus". *Journal of Knowledge Management*, 12(3): pp. 48-62
- BEJARANO Rojas, Natividad (1998). "Los servicios de información y documentación en una empresa pública y su razón de ser en la organización". En: *Los sistemas de información al servicio de la sociedad: Jornadas Españolas de Documentación (8ª, Valencia, 29-31 de octubre de 1998)*. FESABID. Disponible en: http://www.ciepi.org/fesabid98/Comunicaciones/n_bejarano.htm [Fecha consulta: 19-02-2014]

- BELKIN, Nicholas J. y ROBERTSON, Stephen E. (1976). "Information science and the phenomenon of information". *Journal of the American Society for Information Science*, 27(julio/Agosto): pp. 197-204
- BELL, Daniel (1976). El advenimiento de la sociedad postindustrial. Madrid: Alianza Editorial
- BENNET, Alex y BENNET, Dave (2003). "The partnership between organizational learning and knowledge management". En: HOLSAPPLE, *Handbook on knowledge management: 1 knowledge matters*. Berlin: Springer, pp. 439-458
- BERRING, Robert C. (1999). "Future librarians". En: MATARAZZO y CONNOLLY, *Knowledge and special libraries*. Boston: Butterworth- Heinemann, pp. 195-215
- BIGGS, Mary (1991). "The role of research in the development of a profession or a discipline". En: McCLURE y HERNON, *Library and Information Science research: Perspectives and strategies for improvement*. Norwood: Ablex Publishing Corporation, pp. 72-84
- BISHOP, Karen (2001). "Leveraging our knowledge: the skills and attributes information service professionals bring to new roles in information and knowledge management". En: *Rivers of Knowledge: Special, Health and Law Libraries Conference (9ª, Melbourne, 26-29 de agosto de 2001)*. Disponible en: <http://conferences.alia.org.au/shllc2001/papers/bishop.2.html> [Fecha consulta: 19-02-2014]
- BLACKLER, Frank (1995). "Knowledge, knowledge work and organizations: An overview and interpretation". *Organization Studies*, 16(6): pp. 1021-1046
- BOIRAL, Olivier (2002). "Tacit knowledge and environmental management". *Long Range Planning*, 35(3): pp. 291-317
- BONAL ZAZO, José Luis; GUERRERO BOTE, Vicente-Pablo; LÓPEZ PUJALTE, Cristina; SOLANO MACÍAS, Carmen y CASTRO CASTRO, Carlos (1996). "Tecnologías de la Información en los nuevos planes de estudio de Biblioteconomía y Documentación". En: *Sistemas de información: Balance de 12 años de Jornadas y perspectivas de futuro: Jornadas Españolas de Documentación Automatizada (5ª, Cáceres, 17- 19 de octubre de 1996)*. Cáceres: Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones
- BONET, Eduard; SAUQUET, Alfons y BOU, Elena (2002) "On the concept of knowledge and learning presented in a dialectical framework". En: *European Conference on Organizational Knowledge, Learning, and Capabilities (3ª, Atenas, 5-6 de abril de 2002)*. Disponible en: <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/wbs/conf/olkc/archive/oklc3/papers/id471.pdf> [Fecha consulta: 19-02-2014]

- BONNICE, Laurie J. (1999). "Theory and practice: A white paper". En: *ALA Congress on Professional Education (1º, Washington, 30 abril-1 de mayo de 1999)*. Disponible en: <http://www.ala.org/ala/educationcareers/education/1stcongressonpro/1stcongresstheory.cfm> [Fecha consulta: 14-2-2011]
- BONTIS, Nick (2002). "The rising star of the chief knowledge officer". *Ivey Journal* (marzo/abril): pp. 20-25. Disponible en: <http://iveybusinessjournal.com/topics/the-organization/rising-star-of-the-chief-knowledge-officer#.UwZLAjhNbIU> _ [Fecha consulta: 20-02-2014]
- BONVILLE, Jean de (1978). "Application du paradigme de Shannon à la Bibliothéconomie et à la Documentation: Application of Shannon's paradigm in Library Science and Documentation". *Canadian Journal of Information and Library Science*, (3): pp. 13-27
- BORDUM, Anders (2002). "From tacit knowing to tacit knowledge: Emancipation or ideology?". *Critical Quarterly*, **44**(3): pp. 50-54
- BORKO, Harold (1968). "Information Science: What is it?". *American Documentation*, **19**(1): pp. 3-5
- BOULDING, Kenneth E. (1961). *The image: Knowledge in life and society*. S.l.: Ann Arbor Paperbacks, The University of Michigan Press
- BRAGA, Gilda María (1995). "Informação, Ciência da Informação: Breves reflexões em três tempos". *Ciência da Informação Brasília*, **24**(1): pp. 84-88
- BREEN, Charlotte; FARRAGHER, A.; McQUAID, M.; CALLANAN, M. y BURKE, M. (2002). "New Information Management opportunities in a changing world". *Library Review*, **51**(3/4): pp. 127-138
- BRIER, Søren (1992). "A Philosophy of Science perspective: On the idea of a unifying Information Science". En: VAKKARI y CRONIN, *Conceptions of Library and Information Science: Historical, empirical and theoretical perspectives*. Londres: Taylor Graham, pp. 97-108
- BROADBENT, Marianne (1998). "The phenomenon of knowledge management: What does it mean to the information profession?". *Information Outlook*, **2**(5): pp. 23-36
- BROOKING, Annie (1997). *El Capital Intelectual: El principal activo de las empresas del tercer milenio*. Barcelona: Paidós
- BROWN, Andrew D. y STARKEY, Ken (2000). "Organizational identity and learning: A psychodynamic perspective". *Academy of Management Review*, **25**(1): pp. 102-120

- BROWN, John Seely y DUGUID, Paul (1991). "Organizational learning and communities of practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation". *Organization Science*, 2(1): pp. 40-57
- BROWN, John Seely y DUGUID, Paul (1998). "Organizing knowledge". *California Management Review*, 40(3): pp. 90-111
- BROWN, John Seely y DUGUID, Paul (2001). "Knowledge and organization: A social-practice perspective". *Organization Science*, 12(2): pp. 198-213
- BUCKLAND, Michael K. (1999). "The landscape of Information Science: The American Society for Information Science at 62". *Journal of the American Society for Information Science*, 50(11): pp 970-974. Disponible en: <http://people.ischool.berkeley.edu/~buckland/asis62.html> [Fecha consulta: 19-02-2014]
- BUENO CAMPOS, Eduardo (1998). "El capital intangible como clave estratégica en la competencia actual". *Boletín de Estudios Económicos*, 53(164): pp. 207-229
- BUENO CAMPOS, Eduardo (2000). "De la sociedad de la información a la del conocimiento y el aprendizaje: La necesidad de programas de dirección del conocimiento y el aprendizaje". En: *La gestión del conocimiento: Retos y soluciones de los profesionales de la información: Jornadas Españolas de Documentación (7ª, Bilbao, 19-21 de octubre de 2000)*. S.l.: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco), pp. 647-657
- BURSTEIN, Frada; SOHAL, Simran; ZYNGIER, Suzanne y SOHAL, Amrik S. (2010). "Understanding of knowledge management roles and responsibilities: A study in the Australian context". *Knowledge Management Research and Practice*, (8): pp. 76-88
- BUSH, Vannevar (1945). "As we may think". *The Atlantic Monthly* (julio)
- BUSTELO RUESTA, Carlota (2000). "Gestión documental en las empresas: Una aproximación práctica". En: *La gestión del conocimiento: Retos y soluciones de los profesionales de la información: Jornadas Españolas de Documentación (7ª, Bilbao, 19-21 de octubre de 2000)*. S.l.: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco
- BUSTELO RUESTA, Carlota (2011). "Especialistas en información y documentación: ¿avanzamos algo?". *Anuario ThinkEPI*, 5: pp. 30-40
- BUSTELO RUESTA, Carlota y AMARILLA IGLESIAS, Raquel (2001). "Gestión del conocimiento y gestión de la información". *Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 8(34): pp. 226-230. Disponible en: http://www.intercontact.com.ar/comunidad/archivos/Gestion_del_Conocimiento-BusteloRuesta-AmarillaIglesias.pdf [Fecha consulta: 19-02-2014]

- BUSTELO RUESTA, Carlota y GARCÍA-MORALES HUIDOBRO, Elisa (2001). "Tendencias en la gestión de la información, la documentación y el conocimiento en las organizaciones". *El Profesional de la Información*, **10**(12): pp. 4-7
- BUTLER, Yvonne (1999). "Knowledge management: If only you knew what you knew". En: *Strait to the future: Asia-Pacific Specials, Health and Law Librarians Conference (8ª, Hobart, 22 al 26 de agosto de 1999)*. Disponible en: <http://conferences.alia.org.au/shllc1999/papers/butler.html> [Fecha consulta: 20-02-2014]
- CABRERA, Ángel; CABRERA F., Elizabeth (2002). "Knowledge sharing dilemmas". *Organization Studies*, **23**(5): pp. 687-710
- CALHOUN, Mikelle A. y STARBUCK, William H. (2003). "Barriers to creating knowledge". En: EASTERBY-SMITH y LYLES, *The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management*. Oxford: Wiley-Blackwell, pp. 473-492
- CAÑEDO ANDALIA, Rubén (2003). "Análisis del conocimiento, la información y la comunicación como categorías reflejas en el marco de la ciencia". *Acimed*, **11**(4)
- CAPURRO, Rafael (1985). "Epistemology and Information Science". En: *Lectures at the Royal Institute of Technology Library (Stockholm, Sweden) [REPORT TRITA-LIB-6023]*. Disponible en: <http://www.capurro.de/trita.htm> [Fecha consulta: 19-02-2014]
- CAPURRO, Rafael (2004). "Sceptical knowledge management". En: HOBOLM, *Knowledge management: Libraries and librarians taking up the challenge*. Munich: K.G. Saur, pp.47-57
- CAPURRO, Rafael (2007). "Epistemología y Ciencia de la Información". *Enl@ce: revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, **4**(1). Disponible en: <http://www.capurro.de/enancib.htm> [Fecha consulta: 20-02-2014]
- CAPUTO, Anne (2012). "Reflections on the state of specialized libraries: Five global trends all knowledge professionals should understand". En: MARCHIONINI y MORAN, *Information professionals 2050: Educational possibilities and pathways*. S.l.: University of North Carolina at Chapel Hill, School of Information and Library Science, pp. 76-78. Disponible en: <http://sils.unc.edu/sites/default/files/publications/Information-Professionals-2050.pdf> [Fecha consulta: 20-02-2014]
- CARBO, Tony (1984). "The changing role of the information professional". *Library Journal*, **32**(3): pp. 255-260. Disponible en: http://www.ideals.uiuc.edu/bitstream/2142/7319/1/librarytrendsv32i3c_opt.pdf [Fecha consulta: 20-02-2014]

- CARLISLE, Ysanne (2002). "Strategic thinking and knowledge management". En: LITTLE; QUINTAS y RAY, *Managing knowledge: An essential reader*. Londres: Sage, pp. 122-138
- CARR, Nicholas G. (2003). "IT doesn't matter". *Harvard Business Review*, **81**(5): pp. 45-49
- CARRIÓN GÚTIEZ, Manuel (1987). *Manual de bibliotecas*. Madrid: Ediciones Pirámide
- CASAS DOMÍNGUEZ, Isabel; GONZÁLEZ GARCÍA, Carmen; GONZÁLEZ ESPEJO, María Jesús y HERNÁNDEZ ALVARADO, Marta (2009). *Gestión del conocimiento en despachos de abogados: Implantación y práctica*. Madrid: Aranzadi
- CASTRO, Cesar Augusto y RIBEIRO, Maria Solange Pereira (2004). "As contradições da sociedade da informação e a formação do bibliotecário". *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, **1**(2): pp. 41-52. Disponible en: <http://www.sbu.unicamp.br/seer/ojs/index.php/rbci/article/view/293/172> [Fecha consulta: 20-02-2014]
- CEGARRA NAVARRO, Juan Gabriel; CEPEDA CARRIÓN, Gabriel y JIMENEZ JIMENEZ, Daniel (2010). "Linking unlearning with innovation through organizational memory and technology". *Electronic Journal of Knowledge Management*, **8**(1): pp. 1-10. Disponible en: <http://www.ejkm.com/issue/download.html?idArticle=215> . [Fecha consulta: 20-02-2014]
- CERTIDOC (2004). Euroreferencial en Información y Documentación. Volumen 1: Competencias y aptitudes de los profesionales europeos de Información y Documentación (2ª ed.). Madrid: SEDIC. Disponible en: <http://www.certidoc.net/es1/todo.php> [Fecha consulta: 19-02-2014]
- CHAÍN NAVARRO, Celia (2000). *Gestión de información en las organizaciones*. Murcia: ICE Universidad de Murcia, DM
- CHAPARRO, Fernando. (2001). "Conocimiento, aprendizaje y capital social como motor de desarrollo". *Ciência da Informação Brasília*, **30**(1): pp. 19-31
- CHARTERED INSTITUTE of LIBRARY and INFORMATION PROFESSIONALS (CILIP) (2010). *Defining our professional future: Report to CILIP Council*. Londres: Chartered Institute of Library and Information Professionals (CILIP). Disponible en: <http://www.webarchive.org.uk/wayback/archive/20130626104538/http://www.cilip.org.uk/about-us/cilipfuture/Pages/default.aspx> [Fecha consulta: 20-02-2014]
- CHASE, Rory L. (1998). "Knowledge navigators". *Information Outlook*, **2**(9): pp. 17-24

- CHAUDHRY, Abdus Sattar y HIGGINS, Susan E. (2001). "Perspectives on education for knowledge management". En: *Libraries and librarians: Making a difference in the knowledge age: IFLA Council and General Conference (67ª, Boston, 16-21 de agosto de 2001)*. Disponible en: <http://www.ifla.org/IV/ifla67/papers/036-115ae.pdf> [Fecha consulta: 20-02-2014]
- CHAUDHRY, Abdus Sattar y HIGGINS, Susan E. (2004). "Education for knowledge management: A spectrum approach". En: HOBOM, *Knowledge management: Libraries and librarians taking up the challenge*. Munich: K.G. Saur, pp.127-136
- CHEONG, Ricky K. F. y TSUI, Eric (2010). "The roles and values of personal knowledge management: An exploratory study". *Vine*, 40(2): pp. 204-227
- CHIVA, Ricardo y ALEGRE, Joaquín (2005). "Organizational learning and organizational knowledge: Towards the integration of two approaches". *Management Learning*, 36(1): pp. 49-68
- CHOO, Chun Wei (1995). "Information management for the intelligent organization: Roles and implications for the information professions". En: *Digital Libraries Conference Proceedings (Singapur, 27-30 de marzo de 1995)*. Disponible en: [Página personal del autor] <http://choo.fis.utoronto.ca/FIS/ResPub/DLC95.html> [Fecha consulta: 20-02-2014]
- CHOO, Chun Wei (2001a). "Knowledge management". En: SCHEMENT, *Encyclopedia of Communication and Information*. Nueva York: Macmillan Reference USA. Disponible en: [Página personal del autor] <http://choo.ischool.utoronto.ca/Macmillan/macmillan.pdf> [Fecha consulta: 20-02-2014]
- CHOO, Chun Wei (2001b). "The knowing organization as learning organization". *Education and Training*, 43(4/5): pp. 197-205. Disponible en: [Página personal del autor] <http://choo.ischool.utoronto.ca/FIS/ResPub/ET.pdf> [Fecha consulta: 20-02-2014]
- CHOO, Chun Wei y ALVARENGA NETO, R. C. D. (2010). "Beyond the ba: Managing enabling contexts in knowledge organizations". *Journal of Knowledge Management*, 14(4): pp. 592-610
- CHUA, Alton Y. K. (2009). "The dark side of successful knowledge management initiatives". *Journal of Knowledge Management*, 13(4): pp. 32-40
- CLEMMONS RUMIZEN, Melissie. (2001). *The complete idiot's guide to knowledge management*. S.l.: Alpha
- COLLINS, Harry M. (1993). "The structure of knowledge". *Social Research*, 60(1): pp. 95-116

- COMISIÓN EUROPEA. DIRECCIÓN GENERAL PARA LA EMPRESA E INDUSTRIA (2003). *Study of the measurement of intangible assets and associated reporting practices* [Presentation at the DG enterprise workshop on the "intangible economy"]. Disponible en: <http://ec.europa.eu/DocsRoom/documents/2771/attachments/1/translations/en/renditions/pdf> [Fecha consulta: 19-02-2014]
- COMISIÓN EUROPEA, DIRECCIÓN GENERAL PARA EL EMPLEO, RELACIONES INDUSTRIALES Y ASUNTOS SOCIALES (1997). *Building the european information society for us all. Final policy report of the High Level Expert Group*. Disponible en: http://www.epractice.eu/files/media/media_688.pdf [Fecha consulta: 19-02-2014]
- CONNELLY, Catherine E.; FORD, Dianne P.; TUREL, Ofir; GALLUPE, Brent y ZWEIG, David (2014). "I'm busy (and competitive)! Antecedents of knowledge sharing under pressure". *Knowledge Management Research & Practice*, **12**: pp. 74-85
- COOK, Scott D. N. y BROWN, John Seely (1999). "Bridging epistemologies: The generative dance between organisational knowledge and organizational knowing". *Organizational Science*, **10**(4): pp. 381-400
- COOK, Scott D. N. y YANOW, Dvora (1993). "Culture and organizational learning". *Journal of Management Inquiry*, **2**(4): pp. 373-390
- COOPEY, John (1998). "Learning to trust and trusting to learn. A role for radical theatre". *Management Learning*, **29**(3): pp. 365-382
- CORNELLÁ, Alfons (1999). "En la sociedad del conocimiento la riqueza está en las ideas". *Infonomia.com*. Disponible en: http://dis.eafit.edu.co/EstrategiasTIC/attachments/213_La%20Riqueza%20Esta%20en%20las%20Ideas.pdf [Fecha consulta: 13-3-2012]
- CORNELLÁ, Alfons (2000). "La gestión de la información en las organizaciones". *Quaderns Digitals.net*. Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_8/a_82/82.html [Fecha de consulta 20-02-2014]
- CORRALL, Sheila (1998). "Knowledge management: Are we in the knowledge management business?". *Ariadne*, (18). Disponible en: <http://www.ariadne.ac.uk/issue18/knowledge-mgt> [Fecha consulta: 20-02-2014]
- CORREIA, Ana Maria Ramalho; PAULOS, Alice y MESQUITA, Anabela (2010). "Virtual communities of practice: Investigating motivations and constraints in the processes of knowledge creation and transfer". *Electronic Journal of Knowledge Management*, **8**(1): pp. 11-20. Disponible en: <http://www.ejkm.com/issue/download.html?idArticle=216> [Fecha consulta: 21-02-2014]

- CRAINER, Stuart (2001). "La importancia de la contactividad: Entrevista con Leif Edvinsson". *Harvard Deusto Business Review* (101): pp. 10-16
- CRAM, Jennifer (1996). "No permission needed: librarians and the PPC factor". *Australian Special Libraries*, **29**(2), pp. 39-47. Disponible en: http://alianet.alia.org.au/~jcram/no_permission.html [Fecha consulta: 2-6-2012]
- CRAM, Jennifer y SAYERS, Richard (2001). "Creating and managing context: The use of knowledge management principles to deliver virtual information services to schools". En: *Forging Future Directions: ASLA Conference (17^a, Queensland 1-4 de octubre de 2001)*. Disponible en: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.203.4628&rep=rep1&type=pdf> [Fecha consulta: 20-02-2014]
- CRANE, Lesley (2011). "What do knowledge managers manage?: Practitioners' discourse in an online forum compared and contrasted with the literature". *Journal of Knowledge Management Practice*, **12**(4). Disponible en: <http://www.tlinc.com/articl278.htm> [Fecha consulta 20-02-2014]
- CRONIN, Blaise (2012). "The waxing and waning of a field: Reflections on information studies education". *Information Research*, **17**(3). Disponible en: <http://informationr.net/ir/17-3/paper529.html> [Fecha consulta: 20-02-2014]
- CRONIN, Blaise y DAVENPORT, Elisabeth (1993). "Social intelligence". *Annual Review of Information Science and Technology (ARIST)*, **28**: pp. 3-44
- CROSBY, Olivia (2000). "Librarians: Information experts in the information age". *Occupational Outlook Quarterly*, **44**(4): pp. 3-15. Disponible en: <http://www.bls.gov/pub/ooq/2000/Winter/art01.pdf> [Fecha consulta: 20-02-2014]
- CROSS, Robert y BAIRD, Lloyd (2000). "Technology is not enough: Improving performance by building organizational memory". *Sloan Management Review*, **4**(3): pp. 69-78
- CROSSAN, Mary M.; LANE, Henry W. y WHITE, Roderick E. (1999). "An organizational learning framework: From intuition to institution". *Academy of Management Executive*, **24**(3): pp. 522-537
- CROWLEY, Bill (2000). "Tacit knowledge and quality assurance: Bridging the theory-practice divide". En: SRIKANTIAIAH y KOENIG, *Knowledge management for the information professional*. Medford: Information Today, pp. 205-220
- CROWLEY, Bill y BRACE, Bill. (1999). "A choice of futures: Is it libraries versus information?". *American Libraries*, **30**(4): pp. 76-79

-
- CUNHA, Miriam Vieira da (2009). "The information professional's profile: An analysis of Brazilian job vacancies on the Internet". *Information Research*, 14(3). Disponible en: <http://informationr.net/ir/14-3/paper407.html> [Fecha consulta: 20-02-2012]
- CYERT, Richard Michael y MARCH, James G. (1992). *A behavioral theory of the firm*. Malden: Blackwell
- CYR, Sylvio y CHOO, Chun Wei (2010). "The individual and social dynamics of knowledge sharing: An exploratory study". *Journal of Documentation*, 66(6): pp. 824-846
- DANNER, Richard A. (1998). "Redefining a profession". *Law Library Journal*, (90): pp. 315-356. Disponible en: http://scholarship.law.duke.edu/faculty_scholarship/301/ [Fecha consulta: 20-02-2014]
- DARR, Eric D. y KURTZBERG, Terri R. (2000). "An investigation of partner similarity dimensions on knowledge transfer". *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 82(1): pp. 28-44
- DAVENPORT, Elisabeth (2004). "Organizations, knowledge management and libraries: Issues, opportunities and challenges". En: HOBOMH, *Knowledge management: Libraries and librarians taking up the challenge*. Munich: K.G. Saur, pp. 81-89
- DAVENPORT, Elisabeth y CRONIN, Blaise (1994). "Competitive intelligence and social advantage". *Library Trends*, 43(2): pp. 239-252
- DAVENPORT, Thomas H. (1995). "The fad that forgot people". *Fast Company*, (octubre - numero inaugural). Disponible en: <http://www.fastcompany.com/magazine/01/reengin.html> [Fecha consulta: 20-02-2014]
- DAVENPORT, Thomas H. (1996). "Knowledge roles: The CKO and beyond". *CIO Magazine* (1/abril): pp. 24-26
- DAVENPORT, Thomas H.; DE LONG, David W. y BEERS, Michael C. (1999). "Successful knowledge management projects". En: CORTADA y WOODS, *The knowledge management yearbook 1999-2000*. Boston: Butterworth-Heinemann, pp.89-107
- DAVENPORT, Thomas H.; JARVENPAA, Sirkka L. y BEERS, Michael C. (1997). "Mejora de los procesos del trabajo del conocimiento". *Harvard Deusto Business Review*, (77): pp. 4-30
- DAVENPORT, Thomas H. y PRUSAK, Laurence (1993). "Blow up the corporate library". *International Journal of Information Management*, 13(6): pp. 405-412

- DAVENPORT, Thomas H. y PRUSAK, Laurence (2001). *Conocimiento en acción: cómo las organizaciones manejan lo que saben*. Buenos Aires: Pearson Education
- DAVENPORT, Thomas H.; PRUSAK, Laurence y WILSON, H James (2003). "¿Quién aporta las buenas ideas y cómo responde usted?". *Harvard Deusto Business Review*, (114): pp. 4-11
- DAVIS, Candy (2008). "Librarianship in the 21st century-crisis or transformation?". *Public Library Quarterly*, 27(1): pp. 57
- DAVY, Carol (2006). "Recipients: The key to information transfer". *Knowledge Management Research and Practice*, 4(1): pp. 17-25
- DAY, Ronald E. (1997). "Beyond the oedipus age: Professionalism and information". *Journal of Education for Library and Information Science*, 38(1): pp. 54-63. Disponible en: <http://www.jstor.org/pss/40324230> [Fecha consulta: 20-02-2014]
- DE BONO, Edward (1974). *El pensamiento lateral: Manual de creatividad*. Barcelona: Programa Editorial
- DE LONG, David (1997). *Building the knowledge-based organization: How cultures drives knowledge behaviors*. Ernst & Young Center for Business Innovation. Disponible en: http://www.providersedge.com/docs/km_articles/Building_the_Knowledge-Based_Organization.pdf [Fecha consulta: 20-02-2014]
- DE LONG, David y SEEMAN, Patricia (2000). "Confronting conceptual confusion and conflict in knowledge management". *Organizational Dynamics*, 29(1): pp. 33-44
- DE VRIES, Reinout E.; VAN DEN HOOFF, Bart y DE RIDDER, Jan A. (2006). "Explaining knowledge sharing: The role of team communication styles, job satisfaction and performance beliefs". *Communication Research*, 33(2): pp. 115-135
- DEBONS, Anthony; HORNE, Esther y CRONENWETH, Scott (1988). "The information professional". En: *Information Science: An integrated view*. Boston: G. K. Hall, pp.21-43
- DECKER, Brent; LANDAETA, Rafael E. y KOTNOUR, Timothy G. (2009). "Exploring the relationships between emocional intelligence and the use of knowledge transfer methods in the project environment". *Knowledge Management Research and Practice*, 7(1): pp. 15-36
- DELGADO LÓPEZ-COZAR, Emilio (2003). "Las cifras de la documentación en España: 2002". *El Profesional de la Información*, 12(5): pp. 344-367

- DELGADO LÓPEZ-COZAR, Emilio y MONEDA-CORROCHANO, Mercedes (2010). "Las cifras de la enseñanza universitaria en documentación en España: 2008". *Anuario ThinkEPI*, 4: pp. 26-40
- DELOITTE (2004). "IAS 38 intangible assets". En: *Summaries of International Financial Reporting Standards*. Disponible en: <http://www.iasplus.com/standard/ias38.htm> [Fecha consulta: 19-02-2014]
- DEMAREST, Marc (1997). "Understanding knowledge management". *Long Range Planning*, 30(3): pp. 374-384
- DENNING, Peter J. (2000). "Computer Science". En: RALSTON; HEMMENDINGER y O'REILLY, *Encyclopedia of Computer Science*. Londres: Nature Publishing Group. Disponible en: <http://cs.gmu.edu/cne/pjd/PUBS/ENC/cs99.pdf> [Fecha consulta: 20-02-2014]
- DEVANE, Sinead y WILSON, Julian (2009). "Business benefits of non-managed knowledge". *Electronic Journal of Knowledge Management*, 7(1): pp. 31-40
- DEWE, Ainslie Joyce (2005). "Knowledge leadership in a university context". En: *The next wave of collaboration: Educause Australasia 2005 (Auckland, 5-8 de abril de 2005)*. S.L.: The University of Auckland. Disponible en: <http://www.caudit.edu.au/educauseaustralasia/2005/PDF/A15.pdf> [Fecha consulta: 5-03-2012]
- DIBELLA, Anthony J.; NEVIS, Edwin C. y GOULD, Janet M. (1996). "Organizational learning style as a core capability". En: MOINGEON y EDMONSON, *Organizational learning and competitive advantage*. Londres: Sage Publications, pp.38-55
- DOGSON, Mark (1993). "Organizational learning: A review of some literatures". *Organization Studies*, 14(3): pp. 375-394
- DRABENSTOTT, Karen M. (2000). "Current educational trends in Library and Information Science curricula". En: *Education for librarians: CASLIN 2000 (7ª, Luhacovice, 28 de mayo-1 junio de 2000)*. Disponible en: <http://www.ics.muni.cz/caslin2000/drabenstott-e.html> [Fecha consulta: 20-02-2012]
- DRUCKER, Peter F. (1992). "The new society of organizations". *Harvard Business Review*, 70(5): pp. 95-104
- DRUCKER, Peter F. (1993). *La sociedad postcapitalista*. Barcelona: Ediciones Apostrofe S.L.

- DRUCKER, Peter F. (1994). "The age of social transformation". *The Atlantic Monthly*, (noviembre): pp. 53-80. Disponible en: <http://www.theatlantic.com/past/docs/issues/95dec/chilearn/drucker.htm> [Fecha consulta: 20-02-2014]
- DRUCKER, Peter F. (1998). "Hacia la nueva organización". *Harvard Deusto Business Review*, (82): pp. 22-25
- DUFFY, Jan (2000). "Knowledge management: What every information professional should know". *Information Management Journal*, **34**(3): pp. 10-16
- DUMAY, John C. (2009). "Reflective discourse about intellectual capital: Research and practice". *Journal of Intellectual Capital*, **10**(4): pp. 489-503
- EAVES, Sally (2014). "Middle management by possession and position: A panoptic examination of individual knowledge sharing influences". *Electronic Journal of Knowledge Management*, **12**(1): pp. 69-86. Disponible en: <http://www.ejkm.com/issue/download.html?idArticle=451> [Fecha de consulta: 19-04-2014]
- EARL, Michael (2001). "Knowledge management strategies: Toward a taxonomy". *Journal of Management Information Systems*, **18**(1): pp. 215-233
- EARL, Michael y SCOTT, Ian A. (1999). "What is a chief knowledge officer?". *Sloan Management Review*, **40**(2): pp. 29-38
- THE ECONOMIST (2009). "Idea: Business process re-engineering". *The Economist* (16 de febrero). Disponible en: <http://www.economist.com/node/13130298> [Fecha consulta: 19-02-2014]
- EITO BRUN, Ricardo (1999). "Recuperación de información y sistemas para la gestión del conocimiento". En: LÓPEZ-HUERTAS PÉREZ y FERNÁNDEZ MOLINA, *La representación y la organización del conocimiento en sus distintas perspectivas: Su influencia en la recuperación de la información: Actas del IV Congreso ISKO-España (Granada, 22-24 de abril de 1999)*. Granada: Sociedad Internacional para la Organización del Conocimiento
- EPPLER, Martin J. (2004). *Knowledge communication problems between experts and managers: An analysis of knowledge transfer in decision processes*. S.l.: Universidad de Lugano, Facultad de Ciencias de la Comunicación, Instituto para la Comunicación Corporativa. Disponible en: <http://www.bul.unisi.ch/cerca/bul/publicazioni/com/pdf/wpca0401.pdf> Fecha consulta: 13-06-2012]

- EPPLER, Martin J. (2007). "Knowledge communication problems between experts and decision makers: An overview and classification". *Electronic Journal of Knowledge Management*, 5(3): pp. 291-300. Disponible en: <http://www.ejkm.com/issue/download.html?idArticle=113> [Fecha consulta: 20-02-2014]
- ERMINE, Jean-Louis (2010). "Methods and tools for knowledge management in research centres". *Electronic Journal of Knowledge Management*, 8(3): pp. 293-306. Disponible en: <http://www.ejkm.com/issue/download.html?idArticle=279> [Fecha consulta 20-02-2014]
- ESPELT, Constança y PONS, Amadeu. (1996). "La formación de los profesionales de la documentación ante la sociedad de la información: Evolucion y perspectivas de futuro". En: *Sistemas de información: Balance de 12 años de jornadas y perspectivas de futuro: Jornadas Españolas de Documentación Automatizada (5ª, Cáceres, 17-19 de octubre de 1996)*. Cáceres: Universidad de Extremadura, pp. 239-257
- ESSERS, Juup y SCHREINEMAKERS, Jos (1997). "Nonaka's subjectivist conception of knowledge in corporate knowledge management". *Knowledge Organization*, 24(1): pp. 24-32
- ESTIVILL RIUS, Assumpció. (2004). "Tendencias en la formación de profesionales bibliotecarios: El proceso de convergencia europea, una oportunidad de redefinir las orientaciones profesionales y los contenidos de la titulación". En: *Biblioteca y Sociedad: Foro ANABAD (Murcia, 14-16 de octubre de 2004)*. Disponible en: <http://www.anabad.org/admin/archivo/docdow.php?id=198> [Fecha consulta: 20-02-2014]
- EVANGELISTA, Pietro; ESPOSITO, Emilio; LAURO, Vincenzo y RAFFA, Mario (2010). "The adoption of knowledge management systems in small firms". *Electronic Journal of Knowledge Management*, 8(1): pp. 33-42. Disponible en: <http://www.ejkm.com/issue/download.html?idArticle=218> [Fecha consulta: 20-02-2014]
- EVANS, Rob (1994). "The human side of BPR". *Management Development Review*, 7(6): pp. 10-12
- FAHEY, Liam y PRUSAK, Laurence (1998). "The eleven deadliest sins of knowledge management". *California Management Review*, 40(3): pp. 265-276
- FEI, Jiangang; CHEN, Solomon y CHEN, Shu-Ling (2009). "Organisational knowledge base and knowledge transfer in the shipping industry". *Electronic Journal of Knowledge Management*, 7(3): pp. 325-340. Disponible en: <http://www.ejkm.com/issue/download.html?idArticle=185> [Fecha consulta 20-02-2014]

- FERNÁNDEZ MOLINA, Juan Carlos y MOYA-ANEGÓN, Félix (2002). "Perspectivas epistemológicas "humanas" en la Documentación". *Revista Española de Documentación Científica*, **25**(3): pp. 241-253. Disponible en: <http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/viewFile/98/164> [Fecha consulta: 21-02-2014]
- FIOL, Marlene C. y LYLES, Marjorie (1985). "Organizational learning". *Management Review*, **10**(4): pp. 803-813
- FISKE, John (2011). *Introduction to communication studies* (3ª ed.). Abingdon: Routledge
- FLECK, Isabel y BAWDEN, David (1995). "The information professional: attitudes and images. Examples from information services in law and medicine". *Journal of Librarianship and Information Science*, **27**(4): pp. 215-226
- FRISSEN, Valerie (2009). "ICT's, civil society and global/local trends in civic participation". En: *Report on a Joint DG JRC/DG Employment Workshop IPTS (Sevilla, 3-4 de noviembre de 2003)*. Disponible en: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/eur21064en.pdf> [Fecha consulta: 20-02-2014]
- FULMER, Robert M. y KEYS, J. Bernard (1999). "Una conversación con Peter Senge: Nuevos desarrollos en el aprendizaje organizativo". *Harvard Deusto Business Review*, (92): pp. 22-31
- FUSTER RUIZ, Francisco (1999). "Archivística, archivo, documento de archivo... Necesidad de clarificar los conceptos". *Anales de Documentación*, **2**: pp. 103-120
- GAGNE, Marylène (2009). "A model of knowledge sharing motivation". *Human Resource Management*, **48**(4): pp. 571-589
- GALVIN, Thomas J. (1995). "Convergence or divergence in education for the information professions". *Bulletin of the American Society for Information Science*, **21**(6): pp. 7-14. Disponible en: <http://www.asis.org/Bulletin/Aug-95/galvin.html> [Fecha consulta: 20-02-2014]
- GAMMELGAARD, Jens (2007). "Why not use incentives to encourage knowledge sharing?". *Journal of Knowledge Management Practice*, **8**(1). Disponible en: <http://www.tlinc.com/articl127.htm> [Fecha consulta: 20-02-2014]
- GAO, Fei; MENG, Li y CLARKE, Steve (2008). "Knowledge, management, and knowledge management in business operations". *Journal of Knowledge Management*, **12**(2): pp. 3-17

- GARCÍA PÉREZ, Alexeis y AYRES, Robert (2009). "Collaborative development of knowledge representations: A novel approach to knowledge elicitation and transfer". *Electronic Journal of Knowledge Management*, 7(1): pp. 55-62. Disponible en: <http://www.ejkm.com/issue/download.html?idArticle=159> [Fecha consulta 20-02-2014]
- GATES, Bill (1999). *Los negocios en la era digital*. Barcelona: Plaza y Janés
- GHERARDI, Silvia; NICOLINI, Davide y ODELLA, Francesca (1998). "Toward a social understanding of how people learn in organizations: The notion of situated curriculum". *Management Learning*, 29(3): pp. 273-297
- GHO, S.C.; ELLIOT, C. y QUON, T.K. (2012). "The relationship between learning capability and organizational performance: A meta-analytic examination". *The Learning Organization*, 19(2): pp. 92-108.
- GLAZER, Rashi (1998). "Measuring the knower: Towards a theory of knowledge equity". *California Management Review*, 40(3): pp. 175-194
- GLAZIER, Jack (2002). "A proposed model for paradigmatic relations within an emergent discipline". *Anales de Documentación*, 5: pp. 113-124. Disponible en: <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/2201/2191> [Fecha consulta: 20-02-2014]
- GLAZIER, Jack y GROVER, Robert (2002). "A multidisciplinary framework for theory building". *Library Trends*, 50(3): pp. 317-329
- GLOCKNER, Brigitte (1999). "Accreditation and library services: Don't expect a rose garden when you only planted grass". En: *Strait to the future: Asia-Pacific Specials, Health and Law Librarians Conference (8ª, Hobart, 22-26 de agosto de 1999)*. Disponible en: <http://conferences.alia.org.au/shllc1999/papers/glockner.html> [Fecha consulta: 20-02-2014]
- GLOET, Marianne y BERRELL, Mike (2003). "The dual paradigm nature of knowledge management: Implications for achieving quality outcomes in human resource management". *Journal of Knowledge Management*, 7(1): pp. 78-89
- GOBIERNO VASCO (2002). *Plan Euskadi en la sociedad de la información 2002-2005*. Disponible en: <http://web.archive.org/web/20101002150831/http://www.euskadi.net/eeuskadi/new/es/adjuntos/Plan.pdf> [Fecha consulta: 19-02-2014]
- GODBOUT, Alain J. (1999). "Filtering knowledge: Changing information into knowledge assets". *Journal of Systemic Knowledge Management*, (Enero). Disponible en: <http://www.tlinc.com/articl11.htm> [Fecha consulta: 20-02-2014]

- GOH, Swee C.; ELLIOT, Catherine y QUON, Tony K. (2012). "The relationships between learning capability and organizational performance: A meta-analytic examination". *The Learning Organization*, **19**(2): pp. 92-108
- GOLD, Jeff y WATSON, Stuart (2001). "The value of a story in organisation learning". *Futures*, **33**(6): pp. 507-518
- GÓMEZ HERNÁNDEZ, José Antonio; HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, Hilario y MERLO VEGA, José Antonio (2011). *Prospectiva de una profesión en constante evolución: Estudio FESABID sobre los profesionales de la información*. Madrid: FESABID. Disponible en: http://eprints.rclis.org/18057/1/FESABID_Prospectiva.pdf [Fecha consulta: 20-02-2014]
- GONZÁLEZ-GARCÍA, Alejandro y PARÉS-FERRER, Marianela (2012). "Gestión del Conocimiento en Cuba: Diseminación de sus resultados de investigación, de 1997-2010". *Ciencias de la Información*, **43**(3). Disponible en: <http://cinfo.idict.cu/index.php/cinfo/article/view/436/pdf> [Fecha consulta: 20-02-2014]
- GORMAN, Michael E. (2002). "Types of knowledge and their roles in technology transfer". *Journal of Technology Transfer*, **27**(3): pp. 219-231
- GOURLAY, Stephen (2002). "Tacit knowledge, tacit knowing or behaving?". En: *European Conference on Organizational Knowledge, Learning, and Capabilities* (3ª, Atenas, 5-6 de abril). Disponible en: <http://eprints.kingston.ac.uk/2293/1/Gourlay%202002%20tacit%20knowledge.pdf> [Fecha consulta: 20-02-2014]
- GRANT, Kenneth (2007). "Tacit knowledge revisited: We can still learn from Polanyi". *Electronic Journal of Knowledge Management*, **5**(2): pp. 173-180. Disponible en: <http://www.ejkm.com/issue/download.html?idArticle=101> [Fecha consulta 20-02-2014]
- GRANT, Kenneth (2011). "Knowledge management, an enduring but confusing fashion". *Electronic Journal of Knowledge Management*, **9**(2): pp. 117-131. Disponible en: <http://www.ejkm.com/issue/download.html?idArticle=285> [Fecha consulta: 20-02-2014]
- GRANT, Robert M. (1996). "Toward a knowledge-based theory of the firms". *Strategic Management Journal*, **17**(S1): pp. 109-122
- GRANT, Robert M. (2001). "Knowledge and organization". En: NONAKA y TEECE, *Managing industrial knowledge: Creation, transfer and utilization*. Londres: Sage Publications, pp.145-169

- GRANT, Robert M. (2005). "Appendix: Knowledge management and the knowledge based view of the firm". En: GRANT, *Contemporary strategy analysis*. Oxford: Blackwell, pp.176-186
- GREGORY, Vicki C. (2000). "Knowledge management and building the learning organization". En: SRIKANTIAH y KOENIG, *Knowledge management for the information professional*. Medford: Information Today, pp.161-179
- GREINER, Martina E.; BÖHMANN, Tilo y KRUMHOLTZ, Helmut (2007). "A strategy for knowledge management". *Journal of Knowledge Management*, **11**(6): pp. 3-15
- GRIFFITH, Terri; SAWYER, John E. y NEALE, Margaret A. (2000). *Information technology as a jealous mistress: Competition for knowledge between individuals and organizations*. S.l.: Stanford University, Graduate School of Business. Disponible en: <http://gsbapps.stanford.edu/researchpapers/library/rp1611.pdf> [Fecha consulta: 20-02-2014]
- GRIFFITHS, Jose-Marie (1998). "The new information professional". *Bulletin of the American Society for Information Science and Technology*, **24**(3): pp. 8-12). Disponible en: <http://www.asis.org/Bulletin/Feb-98/griffiths.html> [Fecha consulta: 20-02-2014]
- GRUPO DE TRABAJO SOBRE EL PERFIL PROFESIONAL DE ALDEE (2005). *La información y la documentación en Euskadi: Análisis del perfil profesional*. Vitoria-Gasteiz: Grupo de Trabajo sobre el Perfil Profesional de Aldee. Disponible en: <http://www.aldee.org/cdi/> [Fecha consulta: 19-02-2014]
- GUECHTOULI, Widad; ROUCHIER, Juliette y ORILLARD, Magali (2013). "Structuring knowledge transfer from experts to newcomers". *Journal of Knowledge Management*, **17**(1): pp. 47-68
- GUIDICE, Rebecca M.; HEAMES, Joyce Thompson y WANG, Sheng (2009). "The indirect relationship between organizational-level knowledge worker turnover and innovation: An integrated application of related literature". *The Learning Organization*, **16**(2): pp. 143-167
- GULATI, Anjali y RAINA, Roshan (2000). "Professional competencies among librarians and information professionals in the knowledge era". *World Libraries*, **10**(1/2): pp. 11-18. Disponible en: <http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/6217/2/Gulatia.pdf> [Fecha consulta: 20-02-2014]
- HÅKANSON, Lars (2007). "Creating knowledge: The power and logic of articulation". *Industrial and Corporate Change*, **16**(1): pp. 51-88

- HALE, Martha L. (1991). "Paradigmatic shift in Library and Information Science". En: MCCLURE y HERNON, *Library and Information Science research: Perspectives and strategies for improvement*. Norwood: Ablex Publishing Corporation, pp. 336-346
- HALLAM, Gillian C. y PARTRIDGE, Helen H. (2005). "Great expectations? Developing a profile of the 21st century library and information student: a Queensland University of Technology case study". En: *A voyage of discover: IFLA Council and General Conference (71ª, Oslo, 14-18 de agosto de 2005)*. Disponible en: http://archive.ifla.org/IV/ifla71/papers/047e-Hallam_Partridge.pdf [Fecha consulta: 20-02-2014]
- HAMMER, Mark (1990). "Reengineering work: Don't automate, obliterate". *Harvard Business Review*, (julio): pp. 104-112
- HANNABUSS, Stuart (1991). "Kinds of knowledge". *Library Review*, **40**(4): pp. 27-34
- HANSEN, Morten T.; NOHRIA, Nitin, y TIERNEY, Thomas (1999). "What's your strategy for managing knowledge". *Harvard Business Review*, **77**(2): pp. 110-118
- HARVARD DEUSTO BUSINESS REVIEW (1996). "La empresa en el 2020: Cumbre de reflexiones de directores gerentes". *Harvard Deusto Business Review* (71), 32-41
- HARRIS, Roma M. y MARSHALL, Victoria (1998). "Reorganizing canadian libraries: A giant step back from the front". *Library Trends*, **46**(3): pp. 564-580. Disponible en: http://www.ideals.uiuc.edu/bitstream/2142/8171/1/librarytrendsv46i3i_opt.pdf [Fecha consulta: 20-02-2014]
- HARRIS, Roma M. y WILKINSON, Margaret Ann (2004). "Situating gender: Student's perceptions of information work". *Information Technology & People*, **17**(1): pp. 71-86
- HASGALL, Alon y SHOHAM, Snunith (2008). "Knowledge processes: From managing people to managing processes". *Journal of Knowledge Management*, **12**(1): pp. 51-62
- HAYEK, Frederick A. (1999). "The use of knowledge in society". En: CORTADA y WOODS, *The knowledge management yearbook 1999-2000*. Boston: Butterworth-Heinemann, pp.8-17
- HAYES, Susan L. (1999). "A tribute to ninety years of SLA. SLA in Minneapolis: Knowledge leaders for the new millenium. (Special Libraries Association's Minnesota Conference)". [Informe del Presidente]. *Information Outlook*, (Agosto). Disponible en: <http://www.sla.org/pubs/serial/io/1999/aug99/minne.shtml> [Fecha consulta: 31-05-2004]

- HAZERI Baghdadabad, Afsaneh (2008). *The implications of Knowledge Management for Library and Information Science education: A mixed-method investigation* [Tesis doctoral]. RMIT University, School of Business and Information Technology (Melbourne). Disponible en: http://researchbank.rmit.edu.au/eserv/rmit:9529/Hazeri_Baghdadabad.pdf [Fecha consulta 20-02-2014]
- HAZERI Baghdadabad, Afsaneh y MARTIN, Bill (2006). "The implications of knowledge management for Library and Information Science education". *actKM Online Journal of Knowledge Management*, 3(1). Disponible en: <http://www.actkm.org/userfiles/File/actKMjnl/2006/The%20implications%20of%20knowledge%20management%20for%20library%20and%20information%20science%20education.pdf> [Fecha consulta: 20-02-2014]
- HAZERI Baghdadabad, Afsaneh y MARTIN, Bill (2009). "Responding to the challenges of KM education in the LIS sector: Some academic and professional perspectives". *The Australian Library Journal*, 58(3). Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00049670.2009.10735904> [Fecha consulta: 20-02-2014]
- HAZERI Baghdadabad, Afsaneh; SARRAFZADEH, Maryam y MARTIN, Bill (2007). "Reflections of information professionals on Knowledge Management competencies in the LIS curriculum". *Journal of Education for Library and Information Science*, 48(3): pp. 168-186
- HAZLETON, Vicent y KENNAN, William (2000). "Social capital: Reconceptualizing the bottom line". *Corporate Communications: An International Journal*, 5(2): pp. 81-86
- HEDBERG, Bo (1981). "How organizations learn and unlearn". En: NYSTROM y STARBUCK, *Handbook of organizational design: Adapting organizations to their environment*. Nueva York: Oxford University Press, pp.3-27
- HEDESSTROM, Ted y WHITLEY, Edgar A. (2000). *What is meant by tacit knowledge?: Towards a better understanding of the shape of actions*. Disponible en: <http://is2.lse.ac.uk/asp/aspecis/20000021.pdf> [Fecha consulta: 20-01-2014]
- HENDRIKS, Paul H. J. y VRIENS, Dirk J. (1999). "Knowledge-based systems and knowledge management: Friends or foes?". *Information & Management*, 35(2): pp. 113-125
- HERNÁNDEZ LÓPEZ, Nitza; FLORES CARABALLO, Eliut y SUÁREZ BALSEIRO, Carlos (2009). "Evolución y tendencias en la enseñanza de la gestión del conocimiento y su relación con programas de postgrado en bibliotecología y ciencias de la información". *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 32(2): pp. 177-193). Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-09762009000200006 [Fecha consulta: 20-02-2014]

- HERNÁNDEZ PÉREZ, Antonio y RODRÍGUEZ MATEOS, David (2000). "Las nuevas competencias del profesional de la información: Del control de documentos a la gestión del conocimiento". En: *La gestión del conocimiento: Retos y soluciones de los profesionales de la información: Jornadas Españolas de Documentación (7ª, Bilbao, 19-21 de octubre de 2000)*. S.l.: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, pp. 89-97
- HERNÁNDEZ QUINTANA, Ania R. (2007). "Paradigmas dominantes y emergentes en la Bibliotecología y la Ciencia de la Información: Continuidad y ruptura en la dinámica informacional". *Acimed*, **16**(3). Disponible en: http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol16_3_06/aci02907.htm [Fecha consulta: 20-02-2014]
- HILDENBRAND, Suzanne (1998). "The Information age versus gender equity?: Technology and values in education for Library and Information Science". *Library Trends*, **47**(4): pp. 669-685
- HILDRETH, Charles R. y KOENIG, Michael E. D. (2002). "Organizational realignment of LIS programs in academia: From independent standalone units to incorporated programs". *Journal of Education for Library and Information Science*, **43**(2): pp. 126-133. Disponible en: <http://myweb.cwpost.liu.edu/childret/hildreth-koenig.htm> [Fecha consulta: 20-02-2014]
- HILLENBRAND, Candy (2005). "Librarianship in the 21st century: Crisis or transformation?". *Australian Library Journal*, **54**(2). Disponible en: <http://www.alia.org.au/publishing/alj/54.2/full.text/hillenbrand.html> [Fecha consulta: 6-05-2012]
- HINDS, Pamela J. y PFEFFER, Jeffrey (2002). "Why organizations don't know what they know: Cognitive and motivational factors affecting the transfer of expertise". En: ACKERMAN; PIPEK y WULF, *Beyond knowledge management: Sharing expertise*. Cambridge: MIT Press. Disponible en: <http://www.stanford.edu/~phinds/PDFs/Hinds-Pfeffer-2003.pdf> [Fecha consulta: 20-02-2014]
- HISLOP, Donald (2010). "Knowledge management as an ephemeral management fashion?". *Journal of Knowledge Management*, **14**(6): pp. 779-790
- HJØRLAND, Birger (2000). "Library and Information Science: Practice, theory and philosophical basis". *Information Processing & Management*, **36**(3): pp. 501-531
- HOE, Siu Loon y McSHANE, Steven (2010). "Structural and informal knowledge acquisition and dissemination in organizational learning: An exploratory analysis". *The Learning Organization*, **17**(4): pp. 364-386

- HOEL, Ivar A. (1992). "Information Science and hermeneutics: Should Information Science be interpreted as a historical and humanistic science?". En: VAKKARI y CRONIN, *Conceptions of Library and Information Science: Historical, empirical and theoretical perspectives*. Londres: Taylor Graham, pp.69-81
- HOLSAPPLE, Clyde W. (2003). "Knowledge and its attributes". En: HOLSAPPLE, *Handbook on knowledge management: 1 Knowledge matters*. Berlin: Springer, pp.165-188
- HOLSAPPLE, Clyde W. y JOSHI, K. D. (2000). "An investigation of factors that influence the management of knowledge in organizations". *The Journal of Strategic Information Systems*, 9(2-3): pp. 235-261
- HOLSTE, J. Scott y FIELDS, Dail (2010). "Trust and tacit knowledge sharing and use". *Journal of Knowledge Management*, 14(1): pp. 128-140
- HUANG, Kuan-Tsae; LEE, Yang W. y WANG, Richard Y. (2000). *Calidad de la información y gestión del conocimiento*. Madrid: AENOR
- HUBER, George P. (1991). "Organizational learning: The contributing processes and the literatures". *Organization Science*, 2(1): pp. 88-115
- HUSEMAN, Richard y GOODMAN, Jon P. (1999). *Leading with knowledge: The nature of competition in the 21st century*. Thousand Oak: Sage
- IBRAHIM, Fahmi y REID, Vivien (2009). "What is the value of knowledge management practices?". *Electronic Journal of Knowledge Management*, 7(5): pp. 567-574. Disponible en: <http://www.ejkm.com/issue/download.html?idArticle=206> [Fecha de consulta 20-02-2014]
- IFLA, International Federation of Library Associations and Institutions (2009). "Knowledge management section: Scope". Disponible en: <http://archive.ifla.org/VII/s47/> [Fecha consulta: 20-02-2014]
- INÁCIO, Ana (2006). *A imagem das competências dos profissionais de informação-documentação: Relatório*. Observatório da Profissão de Informação-Documentação. Disponible en: <http://apdis.pt/download/REL%20ID%202006.pdf> [Fecha consulta: 20-02-2014]
- INGWERSEN, Peter (1992). "Conceptions of information science". En: VAKKARI y CRONIN, *Conceptions of Library and Information Science: Historical, empirical and theoretical perspectives*. Londres: Taylor Graham, pp.299-312
- INGWERSEN, Peter (1996). "Information and Information Science in context". En: OLAISEN; Munch-Petersen y WILSON, *Information Science: From the development of the discipline to social interaction*. Oslo: Scandinavian University Press, pp.69-111

- INSTITUTO UNIVERSITARIO EUROFORUM (1998). *Medición del capital intelectual: modelo Intellect.* Madrid
- JENNEX, Murray E. y OLFMAN, Lorne (2003). "Organizational memory". En: HOLSAPPLE, *Handbook on knowledge management: 1 Knowledge matters.* Berlin: Springer, pp.207-234
- JENSEN, Eric (2004). *Cerebro y aprendizaje: Competencias e implicaciones educativas.* Madrid: Narcea
- JOHNSON, Bjorn; LORENZ, Edward y LUNDEVALL, Bengt-Ake (2002). "Why all this fuss about codified and tacit knowledge?". *Industrial and Corporate Change*, **11**(2): pp. 245-262
- JOHNSON, Pamela R. e INDVIK, Julie (1999). "Organizational benefits of having emotionally intelligent managers and employees". *Journal of Workplace Learning*, **11**(3): pp. 84-88
- JOHNSON, William H. A. (2007). "Mechanisms of tacit knowing: Pattern recognition and synthesis". *Journal of Knowledge Management*, **11**(4): pp. 123-139
- JOIA, Luiz Antonio (2000). "Measuring intangible corporate assets: Linking business strategy with intellectual capital". *Journal of Intellectual capital*, **1**(1): pp. 68-84
- JOIA, Luiz Antonio y LEMOS, Bernardo (2010). "Relevant factors for tacit knowledge transfer within organisations". *Journal of Knowledge Management*, **14**(3): pp. 410-427
- JONES, Kiku y LEONARD, Lori N. K. (2009). "From tacit knowledge to organizational knowledge for successful KM". *Annals of Information Systems*, **4**: pp. 27-39
- JORNA, René (2001). "Knowledge types and organizational forms in knowledge management". En: *International Symposium on the Management of Industrial and Corporate Knowledge. (8º, Compiègne, 22-24 de octubre de 2001).* Disponible en: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?rep=rep1&type=pdf&doi=10.1.1.16.9140> [Fecha consulta: 22-02-2014]
- KABIR, Nowshade (2013). "Tacit knowledge, its codification and technological advancement". *Electronic Journal of Knowledge Management*, **11**(3): pp. 235-243. Disponible en: <http://www.ejkm.com/issue/download.html?idArticle=406> [Fecha consulta: 22-02-2014]
- KAKABADSE, Nada K; KOUZMIN, Alexander y KAKABADSE, Andrew (2001). "From tacit knowledge to knowledge management: Leveraging invisible assets". *Knowledge and Process Management*, **8**(3): pp. 137-154

- KANG, Jina; RHEE, Mooweon y KANG, Ki H. (2010). "Revisiting knowledge transfer: Effects of knowledge characteristics on organizational effort for knowledge transfer". *Expert Systems with Applications*, 37(12): pp. 8155-8160
- KAPLAN, Andreas M. y HAENLEIN, Michael (2010). "Users of the world unite!: The challenges and opportunities of social media". *Business Horizons*, 53(1): pp. 59-68
- KAPLAN, Robert y NORTON, David (1992). "The balanced scorecard: Measures that drive performance". *Harvard Business Review*, 70(1): pp. 71-80
- KAYWORTH, Timothy y LEIDNER, Dorothy E. (2003). "Organizational culture as a knowledge resource". En: HOLSAPPLE, *Handbook on knowledge management: 1 Knowledge matters*. Berlin: Springer, pp. 235-252
- KAZEMI, Mostafa y ALLAHYARI, Maral Zafar (2010). "Defining a knowledge management conceptual model by using MADM". *Journal of Knowledge Management*, 14(6): pp. 872-890
- KEBEDE, Gashaw (2010). "Knowledge management: An Information Science perspective". *International Journal of Knowledge Management*, 30(5): pp. 416-424
- KHALIFA, Mohamed y LIU, Vanessa. (2003). "Determinants of successful knowledge management programs". *Electronic Journal of Knowledge Management*, 1(2): pp. 103-112. Disponible en: <http://www.ejkm.com/issue/download.html?idArticle=24> [Fecha consulta: 22-02-2014]
- KIM, Daniel H. (1993). "The link between individual and organizational learning". *Sloan Management Review*, 35(1): pp. 37-50
- KIM, Seong-Hee (2000). "The roles of knowledge professionals for knowledge management". *INSPEL*, 34(1): pp. 1-8. Disponible en: <http://www.fh-potsdam.de/~IFLA/INSPEL/00-1kise.pdf> [Fecha consulta: 22-02-2014]
- KINGSTON, John K. C. (2012). "Tacit knowledge: Capture, sharing, and unwritten assumptions". *Journal of Knowledge Management Practice*, 13(3). Disponible en: <http://www.tlinc.com/articl310.htm> [Fecha consulta 22-02-2014]
- KLOBAS, Jane E. (1997). "Information services for new millennium organizations: Librarians and knowledge management". En: RAITT, *Libraries for the new millennium: Implications for managers*. Londres: Library Association, pp.39-64
- KNIGHTS, David; MURRAY, Fergus y WILLMOTT, Hugh (1993). "Networking as knowledge work: A study of strategic interorganizational development in the financial services industry". *Journal of Management Studies*, 30(6): pp. 975-995

- KOCHEN, Manfred. (1983). "Library Science and Information Science: Broad or narrow?". En: MACHLUP y MANSFIELD, *The study of information: Interdisciplinary messages*. Nueva York: John Wiley and Sons, pp.371-377
- KOENIG, Michael E. D. (1999). "Education for knowledge management". *Information Services & Use*, **19**(1): pp. 17-31
- KOENIG, Michael E. D. (2005). "KM moves beyond the organization: the opportunity for librarians". En: *A voyage of discover: IFLA Council and General Conference (71ª, Oslo, 14-18 de agosto de 2005)*. Disponible en: <http://www.ifla.org/IV/ifla71/papers/123e-Koenig.pdf> [Fecha consulta: 22-02-2014]
- KOFMAN, Fred y SENGE, Peter M. (1993). "Communities of commitment: The heart of learning organizations". *Organizational Dynamics* (22-2), pp. 5-23)
- KOGUT, Bruce y ZANDER, Udo (1996). "What firms do?: Coordination, identity, and learning". *Organization Science*, **7**(5): pp. 502-518
- KOINA, Cathie (2003). "Librarians are the ultimate knowledge managers?". *The Australian Library Journal*, **52**(3). Disponibe en: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00049670.2008.10722440> [Fecha consulta: 22-02-2014]
- KOSKI, Jussi T. (2001). "Reflections on information glut and other issues in knowledge productivity". *Futures*, **33**(6): pp. 483-495
- KOSKINEN, Kaj U. (2003). "Evaluation of tacit knowledge utilization in works units". *Journal of Knowledge Management*, **7**(5): pp. 67-81
- KOTELES, Colin y HAYTHORNTHWAITTE, Caroline (2002). "Undergraduate programs in Information Science: A survey of requirements and goals". *Journal of Education for Library and Information Science*, **43**(2): pp. 144-154
- KUHLEN, Rainer (2004). "Change of paradigm in knowledge management framework for the collaborative production and exchange of knowledge". En: HOB OHM, *Knowledge management: Libraries and librarians taking up the challenge*. Munich: K.G. Saur, pp.21-38
- KUHLTHAU COLLIER, Carol (1997). "Learning in digital libraries: An information search process approach". *Library Trends*, **45**(4): pp. 707-723
- KUHLTHAU COLLIER, Carol (1998). "Investigating patterns in information seeking: concepts in contexts". En: WILSON y ALLEN, *Proceedings of the second international conference on research in information needs, seeking and use in different contexts* (Sheffield, 13 -15 de agosto de 1998). SL: Taylor-Graham

- KUHN, Thomas S. (1975). "¿Logica del descubrimiento o psicología de la investigación?". En: Lakatos y Musgrave, *La crítica y el desarrollo del conocimiento: Actas del coloquio internacional de Filosofía de la Ciencia (Londres, 1965)*. Barcelona: Grijalbo, pp. 81-111
- KUMAR, J. A. y GANESH, L. S. (2009). "Research on knowledge transfer in organizations: A morphology". *Journal of Knowledge Management*, **13**(4): pp. 161-174
- KÜPERS, Wendelin (2005). "Phenomenology of embodied implicit and narrative knowing". *Journal of Knowledge Management*, **9**(6): pp. 114-133
- KYRIAKI-MANESSI, Daphne (2003). "Library education in Greece: New challenges, new dimensions. European convergence and european diversity". *Education for Information*, **21**(1): pp. 21-29
- LADD, A. y WARD, Mark A. (2002). "An investigation of environmental factors influencing knowledge transfer". *Journal of Knowledge Management Practice*, **3**: pp. 8-17. Disponible en: <http://www.tlinc.com/articl38.htm> [Fecha consulta: 22-02-2014]
- LAI, Ling-Ling (2005). "Educating knowledge professionals in Library and Information Science schools". *Journal of Educational Media & Library Science*, **42**(3): pp. 347-362. Disponible en: <http://joemls.dils.tku.edu.tw/fulltext/42/42-3/347-362.pdf> [Fecha consulta: 22-02-2014]
- LAKOFF, George y JOHNSON, Mark (2004). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra
- LANK, Elizabeth (1997). "Leveraging invisible assets: The human factor". *Long Range Planning*, **30**(3): pp. 406-412
- LATHAM, Joyce M. (2002). "'A librarian, a technologist and an information scientist are out in a boat ...'". *New Library World*, **103**(10): pp. 393-398
- LEANA, Carrie R. y VAN BUREN, Harry J. (1999). "Organizational social capital and employment practices". *Academy of Management Review*, **24**(3): pp. 538-555
- LEONARD-BARTON, Dorothy (1993). "La fábrica como laboratorio de aprendizaje". *Harvard Deusto Business Review*, (58): pp. 46-61
- LEONARD-BARTON, Dorothy (1995). *Wellsprings of knowledge: Building and sustaining the sources of innovation*. Boston: Harvard Business School Press
- LIN, Hsiu-Fen (2007). "Effects of extrinsic and intrinsic motivation on employee knowledge sharing intentions". *Journal of Information Science*, **33**(2). pp. 135-149

- LITTLEJOHN, Stephen W. (2002). "Communication in relationships". En: LITTLEJOHN, *Theories of Human Communication*. Belmont: Wadsworth-Thomson Learning, pp.234-262
- LÓPEZ YEPES, José (1981). "Hacia un concepto de Documentación informativa". En: LÓPEZ YEPES y SAGREDO, *Estudios de Documentación general e informativa*. Las Palmas de Gran Canaria: Centro Regional de la UNED
- LÓPEZ YEPES, José (1996). "Hacia una teoría de la documentación". En: LÓPEZ YEPES, *Manual de información y documentación*. Madrid: Ediciones Pirámide S.A., pp. 63-95
- LÓPEZ YEPES, José (2004). "Características de la Documentación y su reflejo en la formación de los profesionales e investigadores de la disciplina". En: *Nas encruzilhadas da informação e da cultura:(re)inventar a profissão: Congresso Nacional Bibliotecarios, Arquivistas e Documentalistas (8º, Estoril, 12-14 de mayo de 2004)*. Disponible en: <http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/676/674> [Fecha consulta: 22-02-2014]
- LOUGHRIDGE, Brendan (1999). "Knowledge management, librarians and information managers: Fad or future?". *New Library World*, **100**(6): pp. 245-253
- LOZANO, Roser (2011). "De las TIC a las TAC: Tecnologías del aprendizaje y del conocimiento". *Anuario ThinkEPI*, **5**: pp. 45-47
- MAANINEN-OLSSON, Eva; WISME'N, May y CARLSSON, Sven A. (2008). "Permanent and temporary work practices: Knowledge integration and the meaning of boundary activities". *Knowledge Management Research and Practice*, **6**(4): pp. 260-273
- MAASDORP, Christiaan (2001). "Bridging individual and organizational knowledge: The appeal to tacit knowledge in knowledge management theory". En: *International Symposium on the Management of Industrial and Corporate Knowledge. (8º, Compiègne 22-24 de octubre de 2001)*. Disponible en: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.16.6877&rep=rep1&type=pdf> [Fecha consulta: 22-02-2014]
- MACHLUP, Fritz y MANSFIELD, Una (1983). "Cultural diversity in studies of information". En: MACHLUP y MANSFIELD, *The study of information: Interdisciplinary messages*. Nueva York: John Wiley and Sons, pp. 3-59
- MACMORROW, Noreen. (2001). "Knowledge management: An introduction". *Annual Review of Information Science and Technology (ARIST)*, **35**: pp. 381-422

-
- MÄKI, Eerikki; JÄRVENPÄÄ, Eila y HÄMÄLÄINEN, Laura (2001). "Managing knowledge processes in knowledge intensive work". En: REMENYI, *Proceedings of the second european conference on knowledge management (Bled, 8-9 de noviembre de 2001)*. SL.: Academic Conferences Limited
- MALHOTRA, Yogesh (2000). "Knowledge assets in the global economy: Assessment of national intellectual capital". *Journal of Global Information Management*, 8(3): pp. 5-15. Disponible en: <http://km.brint.com/intellectualcapital.pdf> [Fecha consulta: 22-02-2014]
- MANNING, Paul (2010). "Explaining and developing social capital for knowledge management purposes". *Journal of Knowledge Management*, 14(1), pp. 83-99
- MARCH, James G. (1991). "Exploration and exploitation in organizational learning". *Organization Science*, 2(1): pp. 71-87
- MARCH, James G.; SPROULL, Lee S. y TAMUZ, Michael (1996). "Learning from samples of one or fewer". En: COHEN y SPROULL, *Organizational Learning*. Thousand Oaks: Sage, pp. 1-19
- MARCO, Guy A. (1996). "Two false dogmas of information science". *New Library World*, 97(7): pp. 11-14
- MARSHALL, Chris; PRUSAK, Laurence y SHPILBERG, David (1996). "Financial risk and the need for superior knowledge management". En: PRUSAK, *Knowledge in organizations*. Boston: Butterworth-Heinemann, pp.227-251
- MARSHALL, Lucy (1997). "Facilitating knowledge management and knowledge sharing: New opportunities for information professionals". *Online*, 21(5): pp. 92-98
- MARTÍN CRUZ, Natalia, MARTÍN PÉREZ, Víctor y TREVILLA CANTERO, Celina (2009). "The influence of employee motivation on knowledge transfer". *Journal of Knowledge Management*, 13(6): pp. 478-490
- MARTÍN FUERTES, José Antonio (2000). "La evolución de la Archivística como disciplina en España (años 1975-2000)". En: LÓPEZ YEPES, *Teoría, historia y metodología de las Ciencias de la Documentación (1975-2000): Congreso universitario de Ciencias de la Documentación (1º, Madrid, 14-17 de noviembre de 2000)*. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias de la Información, Departamento de Biblioteconomía y Documentación

- MARTÍN RUBIO, Irene (2002). "Training programs as instrument of knowledge transfer in banking offices: A model tested in BCH (1991-1998)". En: *European Conference on Organizational Knowledge, Learning, and Capabilities* (3ª, Atenas, 5-6 de abril de 2002). Disponible en: <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/wbs/conf/olkc/archive/oklc3/papers/id442.pdf> [Fecha consulta: 22-02-2014]
- MARTÍNEZ MÉNDEZ, Francisco Javier (1999). "El salto desde la gestión de información a la gestión del conocimiento". *Scire*, 5(1): pp. 41-54. Disponible en: <http://www.iberid.eu/ojs/index.php/scire/article/download/1105/1087> [Fecha consulta: 22-02-2014]
- MARTINS, E. C. y MARTINS, N. (2011). "The role of organisational factors in combating tacit knowledge loss in organisations". *Southern African Business Review*, 15(1): pp. 49-69. Disponible en: http://www.unisa.ac.za/contents/faculties/service_dept/docs/SABVIEW_15_1_chap%2003.pdf [Fecha consulta: 22-02-2014]
- MATEOS, Mar (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.
- McADAM, Rodney; MASON, Bob y MACRORY, Josephine (2007). "Exploring the dichotomies within the tacit knowledge literature: Towards a process of tacit knowing in organizations". *Journal of Knowledge Management*, 11(2): pp. 43-59
- McCOOK, Kathleen de la Peña (1999). "Using Ockham's razor: Cutting to the center". En: *ALA Congress on Professional Education* (1º, Washington, 30 abril-1 de mayo de 1999). Disponible en: <http://shell.cas.usf.edu/mccook/ockham.html> [Fecha consulta: 22-02-2014]
- McDERMOTT, Richard (1999). "Why information technology inspired but can not deliver knowledge management". *California Management Review*, 41(4): pp. 103-117
- McKINLEY, William; MONE, Mark A. y BARKER, Vincent L. III (1998). "Some ideological foundations of organizational downsizing". *Journal of Management Inquiry*, 7(3): pp. 198-212
- McNEISH, Joanne y SINGH MANN, Inder Jit (2010). "Knowledge sharing and trust in organizations". *The IUP Journal of Knowledge Management*, 8(1-2): pp. 18-38
- MERLO VEGA, José Antonio (2006). "La profesión de archivos, bibliotecas y centros de documentación: ¿Dónde estamos? ¿Dónde tenemos que estar? Las claves de la visibilidad y algunas ideas para querernos". En: *La profesión de archivos, bibliotecas y centros de documentación: Jornada ALDEE* (Bilbao, 21 de septiembre de 2006). Disponible en: <http://eprints.rclis.org/8144/1/Bilbao210906.pdf> [Fecha consulta: 22-02-2014]

- METAXIOTIS, Kostas; ERGAZAKIS, Kostas y PSARRAS, John (2005). "Exploring the world of knowledge management: Agreements and disagreements in the academic/practitioner community". *Journal of Knowledge Management*, 9(2): pp. 6-18
- MIDDLETON, Michael (1999). "De la gestión de la información a la gestión del conocimiento: Perspectivas sobre el desarrollo". *El Profesional de la Información*, 8(5): pp. 10-17
- MIKHAILOV, A. I.; CHERNYI, A. I. y GILYAREVSKYI, R. S. (1980). "Estructura e principais propriedades da infomação científica: A propósito de escopo da informática". En: *Ciência da Informação ou Informática?*. Rio de Janeiro: Calunga, pp.71-89
- MIKSA, Francis L. (1996). "The cultural legacy of the "modern library" for the future". En: *ALISE Annual Meeting (San Antonio, 17 de enero de 1996)*. Disponible en: https://www.ischool.utexas.edu/~miksa/publications/ModLib_Rev2007_071208.pdf [Fecha consulta: 22-02-2014]
- MILAM, John (2005). "Organizational learning through knowledge workers and infomediaries". *New Directions for Higher Education*, 2005(131): pp. 61-73
- MILNE, Patricia (2001a). "Knowledge management and the information professional: Strategic partner or service provider". En: *Digital dancing: New steps, new partners: Information Online 2001 (Sydney, 16-18 de enero de 2001)*. Disponible en: <http://conferences.alia.org.au/online2001/papers/working.online.ia.html> [Fecha consulta: 22-02-2014]
- MILNE, Patricia (2001b). "Rewards, recognition and knowledge sharing: Seeking a causal link". *Australian Academic and Research Libraries*, 32(4): pp. 321-331. Disponible en: <http://archive.alia.org.au/aarl/32.4/full.text/milne.html> [Fecha consulta: 22-02-2014]
- MITCHELL, Rebecca y NICHOLAS, Stephen (2006). "Knowledge creation in groups: The value of cognitive diversity, transactive memory and open-mindedness norms". *Electronic Journal of Knowledge Management*, 4(1): pp. 67-74. Disponible en: <http://www.ejkm.com/issue/download.html?idArticle=68> [Fecha de consulta 22-02-2014]
- MOLINA CAMPOS, Enrique (1990). "Análisis del concepto de Biblioteconomía". *Documentacion de las Ciencias de la Información*, 13: pp. 183-210
- MOOERS, Calvin (1996). "Mooer's law or why some retrieval systems are used and others are not". *Bulletin of the American Society for Information Science*, 23(1): pp. 22-23). Disponible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/bult.37/pdf> [Fecha consulta: 22-02-2014]

- MOORADIAN, Norman (2005). "Tacit knowledge: Philosophic roots and role in KM". *Journal of Knowledge Management*, 9(6): pp. 104-113
- MOREIRO GONZÁLEZ, José Antonio (1990). *Introducción al estudio evolutivo de la Documentación*. Barcelona: PPU
- MOREIRO GONZÁLEZ, José Antonio (1995). "¿Qué fue del concepto soviético "informatika"?". *Documentacion de las Ciencias de la Información*, 18. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/DCIN/article/view/DCIN9595110173A/19970> [Fecha consulta: 22-02-2014]
- MOREIRO GONZÁLEZ, José Antonio (1998). *Introducción al estudio de la información y la documentación*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia
- MOREIRO GONZÁLEZ, José Antonio, ÁZCARATE AGUILAR-AMAT, Pilar; MARZAL GARCÍA-QUISMONDO, Miguel Angel; TEJADA ARTIGAS, Carlos Miguel; VERGUEIRO, Waldomiro (2008). "Desarrollo profesional y opinión sobre la formación recibida de los titulados universitarios en Información y Documentación de las universidades públicas de Madrid (2000-2005)". *El Profesional de la Información*, 17(3): pp. 261-272
- MORESI, Eduardo Amadeu Dutra (2001). "Inteligência organizacional: Um referencial integrado". *Ciência da Informação Brasília*, 30(2): pp. 35-46
- MORRIS, Anne (2001). "Knowledge management: Opportunities for LIS graduates". En: *Libraries and librarians: Making a difference in the knowledge age: IFLA Council and General Conference (67ª, Boston, 16-21 agosto de 2001)*. Disponible en: <http://www.ifla.org/IV/ifla67/papers/015-115ae.pdf> [Fecha consulta: 22-02-2014]
- MOWERY, David C. (2010). "Alfred Chandler and knowledge management within the firm". *Industrial and Corporate Change*, 19(2): pp. 483-507
- MUDDIMAN, Dave (1999). "Towards a postmodern context". *Education for Information*, 17(1): pp. 1-19
- MUNERA TORRES, M^a Teresa (2002). "Gestión del conocimiento en la empresa: Terminología y documentación elementos importantes para su medición". *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 25(1): pp. 91-106
- MUÑOZ MUÑOZ, Ana María (1996). "¿Bibliografía versus nuevas tecnologías?". En: *Sistemas de información: Balance de 12 años de jornadas y perspectivas de futuro: Jornadas Españolas de Documentación Automatizada (5ª, Cáceres, 17-19 de octubre de 1996)*. SL.: Universidad de Extremadura, Servicio de publicaciones

- MYBURGH, Sue. (2002). "Education directions for new information professionals". *Australian Library Journal*, 52(3). Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00049670.2003.10721549> [Fecha consulta: 22-02-2014]
- NAHAPIET, Janine y GHOSHAL, Sumantra (1998). "Social capital, intellectual capital and the organizational advantage". *Academy of Management Review*, 23(2): pp. 242-266
- NEMESIO RUIZ, Ramón (2000). *Colaboración y conflicto: Una aproximación a la sociología de las organizaciones*. Valencia: Tirant lo Blanch
- NIGHTINGALE, Paul. (2003). "If Nelson and Winter are only half right about tacit knowledge, which half?: A searlean critique of "codification"". *Industrial and Corporate Change*, 12(2): pp. 149-183
- NIRI, Mehdi Bagherzadeh; MEHRIZI, Mohammad Hosein Rezazade y ATASHGAH, Reza Hosnavi (2009). "Let's learn unlearning: How top managers conceive and implement knowledge active forgetting". *Electronic Journal of Knowledge Management*, 7(5): pp. 605-614. Disponible en: <http://www.ejkm.com/issue/download.html?idArticle=210> [Fecha de consulta 22-02-2014]
- NISBETT, Richard E. y WILSON, Timothy DeCamp (1977). "Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes". *Psychological Review*, 84(3): pp. 231-259. Disponible en: <http://people.virginia.edu/~tdw/nisbett&wilson.pdf> [Fecha consulta: 22-02-2014]
- NOMEN, Eusebi (1996). "Activos intangibles y política de empresa: De la máquina a la expresión de la idea". *Harvard Deusto Business Review*, (71): pp. 20-26
- NONAKA, Ikujiro (1994). "A dynamic theory of organizational knowledge creation". *Organization Science*, 5(1): pp. 14-37
- NONAKA, Ikujiro y KONNO, Noburu (1998). "The concept of "Ba": Building a foundation for knowledge creation". *California Management Review*, 40(3): pp. 40-54
- NONAKA, Ikujiro; REINMOELLER, Patrick y SENOO, Dai (1999). "El "ART" del conocimiento: sistemas para rentabilizar el conocimiento del mercado". *Harvard Deusto Business Review*, (92): pp. 6-21
- NONAKA, Ikujiro y TAKEUCHI, Hirotaka (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Nueva York: Oxford University Press
- NONAKA, Ikujiro y TEECE, David J. (2001). "Introduction". En: NONAKA y TEECE, *Managing industrial knowledge: Creation, transfer and utilization*. Londres: Sage

- NONAKA, Ikujiro y TOYAMA, Ryoko (2002). "A firm as a dialectical being: Towards a dynamic theory of a firm". *Industrial and Corporate Change*, **11**(5): pp. 995-1009
- NONAKA, Ikujiro; TOYAMA, Ryoko y KONNO, Noburu (2002). "SECI, BA and leadership: A unified model of dynamic knowledge creation". En: LITTLE; RAY y QUINTAS, *Managing knowledge: An essential reader*. Londres: SAGE, pp.41-67
- O'DELL, Carla y GRAYSON, C. Jackson (1998). "If only we knew what we know: Identification and transfer of internal best practices". *California Management Review*, **40**(3): pp. 154-174
- ODRIOZOLA SAGASTUME, Francisco Javier (2000). "Variables de decisión y factores clave en el proceso información-conocimiento-innovación". En: *La gestión del conocimiento: Retos y soluciones de los profesionales de la información: FESABID, Jornadas Españolas de Documentación (8º, Bilbao 19-21 de octubre)*. S.I.: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco
- OGUZ, Fuat y AYSE, Elif Sengün (2011). "Mystery of the unknown: Revisiting tacit knowledge in the organizational literature". *Journal of Knowledge Management*, **15**(3): pp. 445-461
- OLIVEIRA, Marlene de; MOTA, Francisca R. L. y URBIZAGASTEGUI ALVARADO, Rubén (2004). "Comunidade científica e cientificidade da Ciência da Informação". En: *Nas encruzilhadas da informação e da cultura: (re)inventar a profissão: Congresso Nacional Bibliotecarios, Arquivistas e Documentalistas (8º, Estoril, 12-14 de mayo de 2004)*. Disponible en: <http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/631/629> [Fecha consulta: 22-02-2014]
- ONU. INTERNATIONAL TELECOMMUNICATION UNION (2003). "Declaración de principios. Construir la sociedad de la Información: Un desafío global para el nuevo milenio". En: *Cumbre sobre la Sociedad de la Información (Ginebra, 10-12 de diciembre de 2003)*. Disponible en: http://www.itu.int/wsis/documents/doc_multi.asp?lang=en&id=116110 [Fecha consulta: 19-02-2014]
- ONYANCHA, O.B. y OCHOLLA, D.N. (2009). "Conceptualising "knowledge management" in the context of Library and Information Science using the core/periphery model". *South African Journal of Information Management*, **11**(4). Disponible en: <http://www.sajin.co.za/index.php/SAJIM/article/viewFile/412/402> [Fecha consulta 22-02-2014]

- ORDÓÑEZ DE PABLOS, Patricia. (2003). "Aprendizaje organizativo en un contexto internacional: Implicaciones para la gestión del conocimiento". *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 9(2): pp. 205-216. Disponible en: <http://www.aedem-virtual.com/articulos/iedee/v09/092205.pdf> [Fecha consulta: 22-02-2014]
- ORERA ORERA, Luisa. (1996). "Concepto de Biblioteconomía". En: ORERA ORERA, *Manual de Biblioteconomía*. Madrid: Síntesis, pp.19-41
- ORNA, Elizabeth (1999). *Practical information policies: How to manage information flow organizations*. Aldershot: Gower
- ORNA, Elizabeth (2007). "Keynote address: Collaboration between library and information science and information design disciplines. On what? Why? Potential benefits". *Information Research*, 12(4). Disponible en: <http://informationr.net/ir/12-4/colis/colis02.html> [Fecha consulta: 22-02-2014]
- ØROM, Anders (2000). "Information Science, historical changes and social aspects: A nordic outlook". *Journal of Documentation*, 56(1): pp. 12-26
- ORTEGA Y GASSET, José (1935). "La misión del bibliotecario". *Revista de Occidente*, (mayo): pp. 122-162
- ORTEGA, Raquel (2001). "El índice de capital humano: una herramienta para fidelizar el capital intelectual". *Harvard Deusto Business Review*, (103): pp. 86-93
- ORTIZ REPISO, Virginia; CALZADA PRADO, F. Javier y APORTELA RODRÍGUEZ, Ivett M. (2013). "¿Qué está pasando con los estudios universitarios de biblioteconomía y documentación en España?". *El Profesional de la Información*, 22(6): pp. 505-514
- ØSTERLUND, Carsten y CARLILE, Paul. (2003). "How practice matters: A relational view of knowledge sharing". En: HUYSMAN; WENGER y WULF, *Communities and technologies*. Amsterdam: Kluwer Academic Publishers, pp. 1-22. Disponible en: http://www.iisi.de/fileadmin/IISI/upload/C_T/2003/Osterlund-Carlile.pdf [Fecha consulta: 22-02-2014]
- OSTLER, Larry J.; DAHLIN, Therrin C. y WILLARDSON, J. D. (1995). "Historical overview of american library education". En: OSTLER; DAHLIN y WILLARDSON, *The closing of american library education: Problems and opportunities*. Westport: Greenwood Press, pp.19-24
- OWEN, John Mackenzie (1999). "Knowledge management and the information professional". *Information Services & Use*, 19(1): pp. 7-16

- OXBROW, Nigel (2000). "Skills and competencies to succeed in a knowledge economy". *Information Outlook*, 4(10): pp. 18-22
- PACIOS LOZANO, Ana Reyes (2002). "Tomar decisiones en la biblioteca pública contando con el ciudadano, una estrategia apenas utilizada". *Revista General de Información y Documentación*, 12(2): pp. 505-514
- PACIOS LOZANO, Ana Reyes (2007). "The priorities of public libraries at the onset of the third millennium". *Library Management*, 28(6-7): pp. 416-427
- PAISLEY, William (1990). "Information Science as a multidiscipline". En: Pemberton y Prentice, *Information Science: The interdisciplinary context*. Nueva York: Neal-Schuman, pp.3-24
- PAPOUTSAKIS, Haris (2007). "Sharing knowledge in organizations: A retrospective analysis and an empirical study". *Electronic Journal of Knowledge Management*, 5(2): pp. 231-244. Disponible en: <http://www.ejkm.com/issue/download.html?idArticle=107> [Fecha consulta 22-02-2014]
- PARTRIDGE, Helen; HANISCH, Jo; HUGHES, Hilary; HENNINGER, Maureen y CARROLL, Mary (2011). *Re-conceptualising and re-positioning australian library and information science education for the 21st century*. Australian Learning & Teaching Council. Disponible en: http://www.liseducation.org.au/resources/PP9-1326%20OUT%20Partridge%20Final_Report.pdf [Fecha consulta: 22-02-2014]
- PASCUAL, Marcelo y SUNDARDAS, Arjan (2003). "El "mentoring" como transmisor del conocimiento tácito". *Harvard Deusto Business Review*, (116): pp. 69-72
- PAULIN, Dan y WINROTH, Mats. (2013) "Facilitators, inhibitors, and obstacles: A refined categorization regarding barriers for knowledge transfer, sharing, and flow". En: *International Conference on Intellectual Capital and Knowledge Management and Organisational Learning (10ª, Washington 24-25 de octubre de 2013)*. Sl.: Academic Conferences International Limited
- PEMBERTON, J. Michael (1997). "Chief knowledge officer: the climax to your career?". *Records Management Quarterly*, 31(2): pp. 66-69
- PEMBERTON, J. Michael (1998). "Knowledge management (KM) and the epistemic tradition". *Records Management Quarterly*; 32(3), pp. 58-62
- PÉREZ MONTORO, Mario (2003). "La propuesta epistemológica clásica en la identificación y representación del conocimiento organizacional". En: FRÍAS y TRAVIESO, *Tendencias de investigación en organización del conocimiento*. Salamanca: Aquilafuente, Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 565-572

-
- PÉREZ MONTORO, Mario (2008). *Gestión del conocimiento: Fundamentos, metodología y praxis*. Gijón: Ediciones Trea
- PÉREZ SOLTERO, Alonso (2009). "La auditoría del conocimiento en las organizaciones". *Revista Universidad de Sonora*, (25): pp. 25-28. Disponible en: <http://www.revistauniversidad.uson.mx/revistas/25-7.pdf> [Fecha consulta 22-02-2014]
- PÉREZ SOLTERO, Alonso; AMAYA MELENDREZ, Rafael y BARCELÓ VALENZUELA, Mario (2013). "A methodology for the identification of key knowledge to improve decision making in the training area". *The IUP Journal of Knowledge Management*, **11**(1): pp. 7-22
- PERIS BONET, Rafael (1999). "Documentación médica: Algunos aspectos críticos actuales". *Bibliodoc: Anuari de biblioteconomia, documentació i informació*, (1999): pp. 103-112. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/Bibliodoc/article/viewFile/16612/16453> [Fecha consulta: 22-02-2014]
- PETTIGREW, Karen E. y McKECHNIE, Lynne E. F. (2001). "The use of theory in Information Science research". *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, (52-1, pp. 63-73)
- PFEFFER, Jeffrey y SUTTON, Robert I. (1999). "Knowing "what" to do is not enough: Turning knowledge into action". *California Management Review*, **42**(1): pp. 83-107
- POLANYI, Michael (1966). *The tacit dimension*. Nueva York: Doubleday
- POLANYI, Michael (1969). *Knowing and being: Essays by Michael Polanyi*. Chicago: The University of Chicago Press
- PONJUÁN DANTE, Gloria (2007). *Gestión de información: Dimensiones e implementación para el éxito organizacional*. Gijón: Trea
- PONZI, Leonard J. y KOENIG, Michael E. D. (2002). "Knowledge management: Another management fad?". *Information Research*, **8**(1). Disponible en: <http://informationr.net/ir/8-1/paper145.html> [Fecha consulta: 22-02-2014]
- PORTELA, Paloma (2000). "La implantación de programas de gestión del conocimiento: Perfiles y competencias del gestor del conocimiento". En: *La dirección de empresas en el siglo XXI- Humanismo y tecnología: Congreso de Directivos CEDE (1º, Barcelona 29- 30 de junio de 2000)*. Disponible en: <http://www.sedic.es/cede.pdf> [Fecha consulta: 22-02-2014]
- PORTER, E. y MILLAR, Victor E. (1985). "How information gives you competitive advantage". *Harvard Business Review* (jul-aug): pp. 149-160

- POULTER, Alan; MORRIS, Anne y DOW, Julie (1994). "LIS professionals as knowledge engineers". *Annual Review of Information Science and Technology (ARIST)*, **29**: pp. 305-350
- PRESSLEY, Michael y HILDEN, Katherine (2006). "Cognitive strategies". En: DAMON; LERNER; KUHN y SIEGLER, *Handbook of child psychology. Vol 2: Cognition, perception and lenguaje (6ª ed.)*. Nueva York: Wiley and Sons, pp.511-556
- PRUSAK, Laurence (2001). "Where did knowledge management come from?". *IBM Systems Journal*, **40**(4). Disponible en: <http://www.research.ibm.com/journal/sj/404/prusak.pdf> [Fecha consulta: 22-02-2014]
- QUINN, James Brian; ANDERSON, Philip y FINKELSTEIN, Sydney (2002). "Managing professional intellect: Making the most of the best". En: LITTLE; QUINTAS y RAY, *Managing knowledge: An essential reader*. Londres: Sage, pp. 335-348
- QUINTAS, Paul (2002). "Managing knowledge in a new century". En: LITTLE; QUINTAS y RAY, *Managing knowledge: An essential reader*. Londres: Sage, pp.1-14
- RAMÍREZ, Yolanda (2010). "Intellectual capital models in spanish public sector". *Journal of Intellectual Capital*, **11**(2): pp. 248-264
- RAY, Kathlin L. (2001). "The postmodern library in an age of assessment". En: *Crossing the divide: ACLR's National Conference (10ª, Denver, 15-18 de marzo de 2001)*. Disponible en: <http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/conferences/pdf/kray.pdf> [Fecha consulta: 22-02-2014]
- RAYWARD, W. Boyd (1983). "Library and Information Sciences: Disciplinary differentiation, competition, and convergence". En: MACHLUP y MANSFIELD, *The study of information: Interdisciplinary messages*. Nueva York: John Wiley and Sons, pp.343-363
- REARDON, D. F. (1998). "Knowledge management: The discipline for information and library science professionals". En: *IFLA General Conference (64ª, Amsterdam, 16-21 de agosto de 1998)*. Disponible en: <http://archive.ifla.org/IV/ifla64/017-123e.htm> [Fecha consulta: 22-02-2014]
- REHMAN, Sajjad Ur (2006). "New age competencies for information professionals". En: KHOO; SINGH y CHAUDHRY, *Preparing information professionals for leadership in the new age: Proceedings of the Asia-Pacific Conference on Library & Information Education & Practice (A-LIEP) (Singapur, 3-6 de abril de 2006)*. Nanyang Technological University, School of Communication. Disponible en: http://arizona.openrepository.com/arizona/bitstream/10150/106367/1/05.Sajjad_ur_Rehman_pp27-34.pdf [Fecha consulta: 22-02-2014]

- REHMAN, Sajjad Ur y CHAUDHRY, Abdus Sattar (2005). "KM education in LIS programs". En: *A voyage of discover: IFLA Council and General Conference (71ª, Oslo, 14-18 de agosto de 2005)*. Disponible en: http://archive.ifla.org/IV/ifla71/papers/112e-Rehman_Chauthry.pdf [Fecha consulta: 22-02-2014]
- REILLY, Colin (2009). "The concept of knowledge in KM: A relational model". *Electronic Journal of Knowledge Management*, 7(1): pp. 145-154). Disponible en: <http://www.ejkm.com/issue/download.html?idArticle=167> [Fecha consulta: 22-02-2014]
- REZENDE, Yara (2002). "Informação para negócios: Os novos agentes do conhecimento e a gestão do capital intelectual". *Ciência da Informação Brasília*, 31(2): pp. 120-128
- RIBEIRO, Fernanda (2004). "Informação: um campo uno, profissões diversas?". En: Nas encruzilhadas da informação e da cultura:(re)inventar a profissão Congreso Nacional Bibliotecarios, Arquivistas e Documentalistas (8º, Estoril, 12-14 de mayo de 2004). Disponible en: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo4181.pdf> [fecha consulta: 22-02-2014]
- RIESCO TERRERO, A. (2000). "La Paleografía y Diplomática en el marco de los estudios de Documentación". En: LÓPEZ YEPES, Teoría, historia y metodología de las Ciencias de la Documentación (1975-2000): Congreso Universitario de Ciencias de la Documentación (1º, Madrid, 14-17 de noviembre de 2000). Madrid: Facultad de Ciencias de la Información, Departamento de Biblioteconomía y Documentación
- RIFKIN, Jeremy (1996). *El fin del trabajo*. Barcelona: Paidós
- RIKOWSKI, Ruth (2007). "Leadership in the knowledge revolution an open marxist theoretical perspective". En: RIKOWSKI, *Knowledge management: Social, cultural and theoretical perspectives*. Oxford: Chandos, pp.66-69
- RITTLE-JOHNSON, Bethany y WAGNER ALIBALI, Martha (1999). "Conceptual and procedural knowledge of mathematics: Does one lead to the other?". *Journal of Educational Psychology*, 91(1): pp. 175-189. Disponible en: http://128.104.130.43/alibali/files/Rittle-Johnson_Alibaldi_J%20Ed%20Psych_%201999.pdf [Fecha consulta: 23-03-2012]
- ROBLEDANO ARILLO, Jesús (coord.) (2012). "Debate: Los estudios universitarios en Información y Documentación en España". *Boletín CLIP*, (66)
- ROBINSON, Lyn (2009). "Information Science: communication chain and domain analysis". *Journal of Documentation*, 65(4): pp. 578-591
- RODRÍGUEZ ROVIRA, Josep María (1999). "La gestión del conocimiento: una gran oportunidad". *El Profesional de la Información*, 8(3): pp. 4-7

- ROELOF, P. uit Beijerse (1999). "Questions in knowledge management: Defining and conceptualising a phenomenon". *Journal of Knowledge Management*, 3(2): pp. 94-110
- ROGGEMA VAN HEUSDEN, Marijke (2004). "The challenge of developing a competence oriented curriculum: an integrative framework". *Library Review*, 53(2): pp. 98-103
- ROKNUZZAMAN, M. y UMEMOTO, Katsuhiko (2009a). "How library practitioners view knowledge management in libraries: A qualitative study". *Library Management*, 30(8-9): pp. 643-656
- ROKNUZZAMAN, M. y UMEMOTO, Katsuhiko (2009b). "Knowledge management education in library and information science schools: An exploratory study". En: *Preparing information professionals for international collaboration: Asia-Pacific Conference on Library & Information Education & Practice 2009 (A-LIEP) (Tsukuba, 6-8 de marzo de 2009)*. Disponible en: <http://www.slis.tsukuba.ac.jp/a-liep2009/proceedings/Papers/a48.pdf> [Fecha consulta: 22-02-2014]
- ROKNUZZAMAN, M. y UMEMOTO, Katsuhiko (2008). "Knowledge management's relevance to Library and Information Science: An interdisciplinary approach". *Journal of Information and Knowledge Management*, 7(4): pp. 279-290
- ROKNUZZAMAN, M. y UMEMOTO, Katsuhiko (2013a). "Exploring LIS academics' responses to knowledge management". *Library Review*, 62(4-5): pp. 293-311
- ROKNUZZAMAN, M. y UMEMOTO, Katsuhiko (2013b). "Incorporating KM education into LIS curriculum: Perspectives from LIS academias". *Vine*, 43(1): pp. 111-124
- ROOI, HV y SNYMAN, R. (2006). "A content analysis of literature regarding knowledge management opportunities for librarians". *Aslib Proceedings*, 58(3): pp. 261-271
- ROSENDAAL, Bastiaan (2009). "Sharing knowledge, being different and working as a team". *Knowledge Management Research and Practice*, 7(1): pp. 4-14
- ROWLEY, Jennifer (2001). "Knowledge management in pursuit of learning: The learning with knowledge cicle". *Journal of Information Science*, 2(4): pp. 227-237
- RUGGLES, Rudy (1999). "The state of the notion: Knowledge management in practice". En: CORTADA y WOODS, *The knowledge management yearbook 1999-2000*. Boston: Butterworth-Heinemann, pp.295-305
- SACKMANN, Sonja A. (1992). "Culture and subcultures: An analysis of organizational knowledge". *Administrative Science Quarterly*, 37(1): pp. 140-161

- SAÉNZ, Josune; ARAMBURU, Nekane y BLANCO, Carlos E. (2012). "Knowledge sharing and innovation in spanish and colombian high-tech firms". *Journal of Knowledge Management*, **16**(6): pp. 913-933
- SAÉNZ, Josune; ARAMBURU, Nekane y RIVERA, Olga (2009). "Knowledge sharing and innovation performance: A comparison between high-tech and low-tech companies". *Journal of Intellectual Capital*, **10**(1): pp. 22-36
- SAGSAN, Mustafa (2009). "Knowledge Management discipline: Test for an undergraduate program in Turkey". *Electronic Journal of Knowledge Management*, **7**(5): pp. 627-636. Disponible en: <http://www.ejkm.com/issue/download.html?idArticle=212> [Fecha consulta: 22-02-2014]
- SAINT CLAIR, Guy (2001). "Knowledge services: Your company's key to performance excellence - linking traditionally separe elements of special libraries". *Information Outlook*, **3**(6)
- SAITO, Andre (2007). *Educating knowledge managers: A competence-based approach* [Tesis doctoral]. Dirigida por: Katsuhiko Umemoto. Japan Advanced Institute of Science and Technology, School of Knowledge Science
- SALAZAR CASTILLO, José Manuel (2003). "Gestión del conocimiento: Origen e implicaciones organizativas". *Foro ESINE*, (17): pp. 25-27
- SAN SEGUNDO MANUEL, Rosa (2002). "A new concept of knowledge". *Online Information Review*, **26**(4): pp. 239-245
- SARACEVIC, Tefko (1992). "Information Science: origin, evolution and relations". En: VAKKARI y CRONIN, *Conceptions of Library and Information Science: Historical, empirical and theoretical perspectives*. Londres: Taylor Graham, pp. 5-27. Disponible en: <http://comminfo.rutgers.edu/~kantor/601/Readings2004/Week2/w2R1.PDF> [Fecha consulta: 22-02-2014]
- SARACEVIC, Tefko (1995). "Interdisciplinary nature of Information Science". *Ciência da Informação Brasília*, **24**(1): pp. 36-41
- SARACEVIC, Tefko (1999). "Information Science". *Journal of the American Society for Information Science*, **50**(12): pp. 1051-1063. Disponible en: <http://comminfo.rutgers.edu/~tefko/JASIS1999.pdf> [Fecha consulta: 22-02-2014]
- SAVARD, Réjean (2000). "La Formation des bibliothécaires en Amérique du Nord". *Bulletin des Bibliothèques de France*, **45**(1): pp. 42-49. Disponible en: <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2000-01-0042-002> [Fecha consulta: 22-02-2014]

- SCARBROUGH, Harry y SWAN, Jacky (2001). "Explaining the diffusion of knowledge management: The role of fashion". *British Journal of Management*, **12**(1): pp. 3-12.
Disponibile en:
http://www.blackwellpublishing.com/content/BPL/Images/Journal_Samples/BJOM1045-3172~12~1~182/182.pdf [Fecha consulta: 22-02-2014]
- SCHARMER, Otto C. (1996). "Conversation with Ikujiro Nonaka". *Reflections: The Sol Journal on Knowledge, Learning and Change*, **2**(2). Disponible en:
http://www.ottoscharmer.com/docs/interviews/Nonaka_interview.pdf [Fecha de consulta 22-02-2014]
- SCHEIN, Edgar H. (1993). "On dialogue, culture, and organizational learning". *Organizational Dynamics*, **22**(2): pp. 40-51
- SCHMIDT, Kjeld (2012). "The trouble with 'tacit knowledge'". *Computer Supported Cooperative Work*, **21**(2-3): pp. 163-225
- SCHREYOEGG, Georg (2002). "If knowledge management is everything, maybe is nothing: Reconsidering organizational knowledge". En: *European Conference on Organizational Knowledge, Learning, and Capabilities* (3^a, Atenas, 5-6 de abril). Disponible en:
<http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/wbs/conf/olkc/archive/oklc3/papers/id103.pdf>
[Fecha consulta: 22-02-2014]
- SCHULTZE, Ulrike (2003). "On knowledge work". En: HOLSAPPLE, *Handbook on knowledge management: 1 Knowledge matters*. Berlin: Springer, pp.43-58
- SCHUTZ, Alfred (1962a). "Concept and theory formation in the Social Sciences". En: SCHUTZ, *Collected papers. Volumen 1: The problem of social reality*. La Haya: Martinus Nijhoff, pp.48-66
- SCHUTZ, Alfred (1962b). "The well-informed citizen: An essay on the social distribution of knowledge". En: SCHUTZ, *Collected papers. Volumen 2: Studies in social theory*. La Haya: Martinus Nijhoff, pp.120-134
- SCHUTZ, Alfred y LUCKMANN, Thomas (2003). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu Editores
- SCHWARZWALDER, Robert (1999). "Librarians as knowledge management agents". *E-Content*, **22**(4): pp. 63-65
- SENGE, Peter M. (1998). *La quinta disciplina: Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Barcelona: Ediciones Juan Gránica

-
- SERENKO, Alexander y BONTIS, Nick (2009). "Global ranking of knowledge management and intellectual capital academic journals". *Journal of Knowledge Management*, **13**(1): pp. 4-15
- SERENKO, Alexander y BONTIS, Nick (2013a). "Global ranking of knowledge management and intellectual capital academic journals: 2013 update". *Journal of Knowledge Management*, **17**(2): pp. 307-326
- SERENKO, Alexander y BONTIS, Nick (2013b). "The intellectual core and impact of the knowledge management academic discipline". *Journal of Knowledge Management*, **17**(1): pp. 137-155
- SERENKO, Alexander; BONTIS, Nick; BOOKER, Lorne; SADEDDIN, Khaled, y HARDIE, Timothy (2010). "A scientometric analysis of knowledge management and intellectual capital academic literature (1994-2008)". *Journal of Knowledge Management*, **14**(1): pp. 3-23
- SERENKO, Alexander; BONTIS, Nick y HULL, Emily (2011). "Practical relevance of knowledge management and intellectual capital scholarly research: Books as knowledge translation agents". *Knowledge and Process Management*, **18**(1): pp. 1-9
- SHARRATT, Mark y USORO, Abel (2003). "Understanding knowledge-sharing in online communities of practice". *Electronic Journal of Knowledge Management*, **1**(2): pp. 18-27. Disponible en: <http://www.ejkm.com/issue/download.html?idArticle=32> [Fecha consulta: 24-02-2014]
- SHERA, Jesse H. (1983). "Librarianship and Information Science". En: MACHLUP y MANSFIELD, *The study of information: Interdisciplinary messages*. Nueva York: John Wiley and Sons, pp.379-388
- SHIH-WEI, Chou y MONG-YOUNG, He (2004). "Knowledge management. The distinctive roles of knowledge assets in facilitating knowledge creation". *Journal of Information Science*, **30**(2): pp. 146-164
- SILVA, Edna Lucia da y CUNHA, Miriam Vieira da (2002). "A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas". *Ciência da Informação Brasília*, **31**(3): pp. 77-82
- SILVER, Christy A. (2001). "La tecnología y la gestión del conocimiento". *Harvard Deusto Business Review* (103): pp. 52-59
- SIMON, Herbert A. (1991). "Bounded rationality and organizational learning". *Organization Science*, **2**(1): pp. 124-134

- SIRIHAL, Adriana Bogliolo y LOURENÇO, Cíntia de Azevedo. (2002). "Informação e conhecimento: Aspectos filosóficos e informacionais". *Informação & Sociedade: Estudos*, 12(1): pp. 67-92. Disponible en: <http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/154/148> [Fecha consulta: 24-02-2014]
- SKANDIA (1995). *Visualizing intellectual capital in Skandia: Supplement to Skandia's Annual Report 1994*. Disponible en: <http://www.skandia.com/financials/pdfs/e9412Visualizing.pdf> Fecha consulta: 12-02-2009]
- SKANDIA (1998). *Human capital in transformation: "IC the future" innovative enterprising*. Disponible en: <http://www.skandia.com/financials/pdfs/e9712Human.pdf> [Fecha consulta: 21-03-2009]
- SKYRME, David J. (1997). "From information management to knowledge management: Are you prepared?". En: RAITE, *Proceedings of Online Information 97: International Online Information Meeting (21º, Londres, 9-11 de diciembre de 1997)*. Oxford: Learned Information. Disponible en: <http://www.skyrme.com/pubs/on97full.htm> [Fecha consulta: 24-02-2014]
- SMEDLUND, Anssi (2008). "The knowledge system of a firm: Social capital for explicit, tacit and potential knowledge". *Journal of Knowledge Management*, 12(1): pp. 63-77
- SMITH, Graeme (2009). "Social networking and the transfer of knowledge". *Electronic Journal of Knowledge Management*, 7(1): pp. 165-178. Disponible en: <http://www.ejkm.com/issue/download.html?idArticle=169> [Fecha consulta: 24-02-2014]
- SMITH, Graeme; BLACKMAN, Deborah y GOOD, Brian (2003). "Knowledge sharing and organisational learning: The impact of social architecture at Ordnance Survey". *Journal of Knowledge Management Practice*, 4. Disponible en: <http://www.tlinc.com/articl50.htm> [Fecha consulta: 25-02-2014]
- SMITH, Peter A. C. y McLAUGHLIN, Moira (2004). "Knowledge management: People are important!". *Journal of Knowledge Management Practice*, 5. Disponible en: <http://www.tlinc.com/articl60.htm> [Fecha consulta: 24-02-2014]
- SOLOMON, Paul (2002). "Discovering information in context". *Annual Review of Information Science and Technology (ARIST)*, 36: p. 229-263

- SONG, Ji Hoon; CHO, Hyun Park e I-PANG, Fu (2014). "Investigating the research trends of learning organization studies between 1979 and 2011: An approach of the citation network research". *Learning and Performance Quarterly*, 2(2): pp. 37-63. Disponible en: <http://www.sageperformance.com/ojs/index.php/LPQ/article/download/61/pdf> [Fecha consulta: 24-02-2014]
- SOUZA, Francisco das Chagas de (2006). "A formação acadêmica de bibliotecários e cientistas da informação e sua visibilidade, identidade e reconhecimento social no Brasil". *Revista Informação & Sociedade: Estudos*, 16(1): pp. 23-34. Disponible en: <http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/439/1491> [Fecha consulta: 24-01-2014]
- SOY I AUMATELL, Cristina (2003). "La auditoría de la información, componente clave de la gestión estratégica de la información". *El Profesional de la Información*, 12(4): pp. 261-268
- SPENDER, J. C. (2003). "Knowledge fields: Some post-9/11 thoughts about the knowledge-based theory of the firm". En: HOLSAPPLE, *Handbook on knowledge management: 1 Knowledge matters*. Berlin: Springer, pp. 59-71
- SRIKANTAIAH, Kanti (2000). "Knowledge management: A faceted overview". En: SRIKANTAIAH y KOENIG, *Knowledge management for the information professional*. Medford: Information Today, pp.1-17
- STAR, Susan Leigh y GRIESEMER, James R. (1989). "Institutional ecology, 'translations' and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology". *Social Studies of Science*, 19(3): pp. 387-420
- STAROVIC, Danka y MARR, Bernard (2004). *Understanding corporate value: Managing and reporting intellectual capital*. Chartered Institute of Management Accountants (CIMA). Disponible en: http://www.cimaglobal.com/Documents/ImportedDocuments/tech_techrep_understanding_corporate_value_2003.pdf [Fecha consulta: 24-01-2014]
- STENMARK, Dick (2002). "Information vs knowledge: The role of intranets in knowledge management". En: SPRAGUE, *Proceedings of the 35th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS-35) (Big Island, 7-10 de enero de 2002)*. Los Alamitos: Computer Society Press. Disponible en: <http://csdl.computer.org/comp/proceedings/hicss/2002/1435/04/14350104b.pdf> [Fecha consulta: 24-02-2014]
- STIEG, Margaret F. (1990). "Information Science and the Humanities: The odd couple". En: PEMBERTON y PRENTICE, *Information Science: The interdisciplinary context*. Nueva York: Neal-Schuman, pp.60-69

- STREATFIELD, David y WILSON, T. D. (1999). "Deconstructing "knowledge management"". *Aslib Proceedings*, **51**(3): pp. 67-71
- STUEART, Robert D. (1998). "Preparing information professionals for the next century". *Education for Information*, **16**(3): pp. 243-251
- SULLIVAN, Patrick H. (2001). *Rentabilizar el capital intelectual: Tecnicas para optimizar el valor de la innovación*. Barcelona: Paidós
- SUTTON, Michael J.D. (2007). "Accepting Knowledge Management into the LIS fold: An interdisciplinary approach". *Library Student Journal* (feb). Disponible en: <http://www.librarystudentjournal.org/index.php/ljsj/article/viewArticle/47/62> [Fecha consulta: 24-02-2014]
- SUTTON, Michael J.D. (2010). "Preliminary research context for investigating the use of wikis as knowledge management tools to project management-based initiatives". En: SRIKANTIAIAH; KOENIG y HAWAMDEH, *Convergence of project management and knowledge management*. Lanham: Scarecrow Press, pp.122-141
- SVEIBY, Karl-Erik (1997). *The intangible assets monitor*. Disponible en: [Página personal del autor] <http://www.sveiby.com/articles/IntangAss/CompanyMonitor.html> [Fecha consulta: 24-02-2014]
- SVEIBY, Karl-Erik (1998a). *Measuring intangibles and Intellectual Capital: An emerging first standard*. Disponible en: [Página personal del autor] <http://www.sveiby.com/articles/EmergingStandard.html#TheIntang> [Fecha consulta: 24-02-2014]
- SVEIBY, Karl-Erik (1998b). *What is information?*. Disponible en: [Página personal del autor] <http://www.sveiby.com/articles/Information.html> [Fecha consulta: 24-02-2014]
- SVEIBY, Karl-Erik (2001). *What is knowledge management?*. Disponible en: [Página personal del autor] <http://www.sveiby.com/articles/KnowledgeManagement.html> [Fecha consulta: 24-02-2014]
- SVEIBY, Karl-Erik (2010). *Methods for measuring intangible assets*. Disponible en: [Página personal del autor] <http://www.sveiby.com/articles/IntangibleMethods.htm> [Fecha consulta: 24-02-2014]
- SWAN, Jacky (2003). "Knowledge management in action?". En: HOLSAPPLE, *Handbook on knowledge management: 1 Knowledge matters*. Berlin: Springer, pp. 271-296

- SWAN, Jacky; NEWELL, Sue y ROBERTSON, Maxine (2000a). "Knowledge management: When will people management enter the debate?". En: SPRAGUE, *Proceedings of the 33rd Annual Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS-33) (Maui, 4-7 de enero de 2000)*. Los Alamitos: Computer Society Press, pp. 963-972. Disponible en: <http://csdl.computer.org/comp/proceedings/hicss/2000/0493/03/04933026.pdf> [Fecha consulta: 24-02-2014]
- SWAN, Jacky; NEWELL, Sue y ROBERTSON, Maxine (2000b). "Limits of IT-driven knowledge management initiatives for interactive innovation processes: Towards a community-based approach". En: SPRAGUE, *Proceedings of the 33rd Annual Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS-33) (Maui, 4-7 de enero de 2000)*. Los Alamitos: Computer Society Press, pp. 1-10. Disponible en: <http://csdl.computer.org/comp/proceedings/hicss/2000/0493/01/04931013.pdf> [Fecha consulta: 24-02-2014]
- SWAP, Walter; LEONARD, Dorothy; SHIELDS, Mimi y ABRAMS, Lisa (2001). "Using mentoring and storytelling to transfer knowledge in the workplace". *Journal of Management Information Systems*, **18**(1): pp. 95-114
- SWIGGER, Keith (1999). "Education for an ancient profession in the twenty-first century". En: *ALA Congress on Professional Education (1º, Washington, 30 abril-1 de mayo de 1999)*. En. Disponible en: <http://www.ala.org/ala/hrdrbucket/1stcongressonpro/1stcongresseducationancient.htm> [Fecha consulta: 14-07-2004]
- SZULANSKI, Gabriel (2000). "The process of knowledge transfer: A diachronic analysis of stickiness". *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, **82**(1): pp. 9-27
- TALJA, Sanna (1997). "Constituting "information" and "user" as research objects: A theory of knowledge formations as an alternative to the information-man theory". En: VAKKARI; SAVOLAINEN y DERVIN, *Information seeking in context*. Londres: Taylor Graham, pp.67-80
- TANG, Shanhong (2000). "Knowledge management in libraries in the 21st century". En: *Information for co-operation: Creating the global library of the future: IFLA Council and General Conference (66ª, Jerusalem, 13-18 de agosto de 2000)*. Disponible en: <http://archive.ifla.org/IV/ifla66/papers/057-110e.htm> [Fecha consulta: 24-02-2014]
- TAY PEI LYN, Grace (2009). "Wikis as a knowledge management tool". *Journal of Knowledge Management*, **13**(4): pp. 64-74
- TEJADA ARTIGAS, Carlos (2010). "Formación universitaria en biblioteconomía y documentación: más allá de Bolonia". *Anuario ThinkEPI*, **4**: pp. 44-52

- TEJADA ARTIGAS, Carlos (2011). "Profesionales de la información en el 2010". *Anuario ThinkEPI*, 5: pp. 34-37
- TELEFÓNICA. DIRECCIÓN GENERAL DE COMUNICACIÓN Y RELACIONES INSTITUCIONALES (2000). *La Sociedad de la Información en España. Presente y perspectivas 2000*. Disponible en:
http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/docs/repositorio/es_ES/informes/espana_2000/completo.pdf Fecha consulta: [19-02-2014]
- TENG, James T. C. y SONG, Seokwoo (2011). "An exploratory examination of knowledge sharing behaviors: Solicited and voluntary". *Journal of Knowledge Management*, 15(1): pp. 104-117
- TENOPIR, Carol (1998). "Plagued by our own successes". *Library Journal*, 123(4): pp. 39-40
- TODD, Ross J. (2001). "The smart school: Knowledge management working for your future [SCIS Oration]". En: *Forging New Directions: Australian School Library Association Bienal (17ª, Queensland, 1-4 de octubre de 2001)*. Disponible en:
<http://web.archive.org/web/20120420104815/http://www.asla.org.au/advocacy/citation/Todd.pdf> [Fecha consulta: 24-02-2014]
- TODD, Ross J. y SOUTHON, Gray F. C. (2001). "Educating for a knowledge management future: Perceptions of library and information professionals". *Australian Library Journal*, 50(4): pp. 313-326. Disponible en:
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00049670.2001.10755965> [Fecha consulta: 24-02-2014]
- TOFFLER, Alvin. (1978). *El "shock" del futuro*. Esplugas de Llobregat: Plaza & Janes S.A
- TOMAÉL, Maria Inês y MONTOZA ALVARENGA, Georfravia (2000). "Profissional da informação: Seu espaço e atuação em empresas industriais". *Perspectivas em Ciencia da Informacao*, 5(1): pp. 81-90. Disponible en:
<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000003274&dd1=be718> [Fecha consulta: 24-02-2014]
- TOPI, Heikki; VALACICH, Joseph S.; WRIGTH, Ryan T.; KAISER, Kate M.; NUNAMAKER, J. F. y SIPIOR, Janice (2010). *IS 2010: Curriculum guidelines for undergraduate degree programs in Information Systems*. Sl.: ACM - AIS. Disponible en:
<http://www.acm.org/education/curricula/IS%202010%20ACM%20final.pdf> [Fecha consulta: 24-02-2014]
- TSOUKAS, Haridimos (2003). "Do we really understand tacit knowledge?". En: EASTERBY-SMITH y LYLES, *Handbook of organizational learning and knowledge management*. Oxford: Blackwell, pp. 410-427

- TSOUKAS, Haridimos y VLADIMIROU, Efi (2001). "What is organizational knowledge?". *Journal of Management Studies*, **38**(7): pp. 973-993
- TUOMI, Iikka (1999). "Data is more than knowledge: Implications of the reversed knowledge for knowledge management and organizational memory". *Journal of Management Information Systems*, **16**(3): pp. 107-121. Disponible en: <http://www2.computer.org/plugins/dl/pdf/proceedings/hicss/1999/0001/01/00011071.pdf?template=1&loginState=1&userData=anonymous-IP%253A%253A83.59.130.177> [Fecha consulta: 24-02-2014]
- TURNER, Deborah (2010). "Orally-based information". *Journal of Documentation*, **66**(3): pp. 370-383
- VALLS PASOLA, Anna y HERNÁNDEZ BASTIDA, Marta (2003). "La implementación de un programa de gestión del conocimiento en una biblioteca universitaria". En: *Los sistemas de información en las organizaciones: Eficacia y transparencia: Jornadas Españolas de Documentación (8ª, Barcelona, 6-8 de febrero de 2003)*. [Barcelona]: FESABID, pp. 269-279
- VAN DEN HOOFF, Bart y HENDRIX, Linda (2004). "Eagerness and willingness to share: The relevance of different attitudes towards knowledge sharing". En: *European Conference on Organizational Knowledge, Learning and Capabilities (5ª, Innsbruck, 2-3 de abril de 2004)*. Disponible en: http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/wbs/conf/olkc/archive/oklc5/papers/d-3_hooff.pdf [Fecha consulta: 24-02-2014]
- VAN DEN HOOFF, Bart; SCHOUTEN, Alexander P. y SIMONOVSKI, Stojan (2012). "What one feels and what one knows: The influence of emotions on attitudes and intentions towards knowledge sharing". *Journal of Knowledge Management*, **16**(1): pp. 148-158
- VAN HOUSE, Nancy A. y SUTTON, Stuart A. (1996). "The panda syndrome: an ecology of LIS education". *Journal of Education for Library and Information Science*, **37**(2): pp. 131-147. Disponible en: <http://faculty.washington.edu/sasutton/panda.htm> [Fecha consulta: 24-02-2014]
- VAN WANROOY, Brigid (2006). *Workforce sustainability and leadership: Scoping research*. S.l.: State Library of Victoria. Disponible en: http://www.libraries.vic.gov.au/downloads/Public_Libraries_Unit/final_workforce_scoping_report_jul_06.pdf [Fecha consulta: 24-02-2014]
- VENKITACHALAM, Krishna y BUSCH, Peter (2012). "Tacit knowledge: Review and possible research directions". *Journal of Knowledge Management*, **16**(2): pp. 356-371

- VERA, Dusya y CROSSAN, Mary (2003). "Organizational learning and knowledge management: Toward an integrative framework". En: EASTERBY-SMITH y LYLES, *The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management*. Oxford: Blackwell, pp. 122-141
- VILLALOBOS MURILLO, Rosa María; TRINIDAD RUIZ, Germán; RODRÍGUEZ RANGEL, María Cristina; MUÑOZ FLORES, Macarena; DÍAZ PARRALEJO, Antonio y CHAMORRO MERA, Antonio (2013). *Estudio de inserción laboral. Año 2013. Titulados del curso 2009-2010*. Badajoz: Universidad de Extremadura, Vicerrectorado de Calidad e Infraestructura, Unidad Técnica de Evaluación y Calidad
- VON KROGH, Georg y ROOS, Johan (1996). "Five claims on knowing". *European Management Journal*, **14**(4): pp. 423-425
- VORONOV, Maxim y VINCE, Russ (2012). "Integrating emotions into the analysis of institutional work". *Academy of Management Review*, **37**(1): pp. 58-81
- WALLACE, Danny P. (2007). *Knowledge management: Historical and cross-disciplinary themes*. Westport: Libraries Unlimited
- WALSH, James P. y UNGSON RIVERA, Gerardo (1991). "Organizational memory". *The Academy of Management Review*, **16**(1): pp. 57-91
- WEBBER, Alan M. (1993). "What's so new about the new economy?". *Harvard Business Review*, **71**(1): pp. 24-42
- WEBSTER, Janet (2000). "Trends in the library profession: Background for OLA's vision 2010". En: OREGON LIBRARIES ASSOCIATIONS (OLA), *Vision 2010*. S.l.: OLA Executive Board. Disponible en: <http://www.olaweb.org/v2010/trends.html> [Fecha consulta: 10-03-2004]
- WEBSTER, Mandy (2007). "The role of the library in knowledge management". En: RIKOWSKI, *Knowledge management: Social, cultural and theoretical perspectives*. Oxford: Chandos, pp.77-91
- WEGNER, Daniel M. (1986). "Transactive memory: A contemporary analysis of the group mind". En: MULLEN y GOETHALS, *Theories of group behavior*. Nueva York: Springer-Verlag, pp. 185-208. Disponible en: <http://www.wjh.harvard.edu/~wegner/pdfs/Wegner%20Transactive%20Memory.pdf> [Fecha consulta: 24-02-2014]

- WEGNER, Daniel M.; GIULIANO, Toni y HERTEL, Paula T. (1985). "Cognitive interdependence in close relationships". En: ICKES, *Compatible and incompatible relationships*. Nueva York: Springer-Verlag, pp. 253-276. Disponible en: [http://www.wjh.harvard.edu/~wegner/pdfs/Wegner,%20Giuliano,%20&%20Hertel%20\(1985\)%20Cognitive%20interdependence.pdf](http://www.wjh.harvard.edu/~wegner/pdfs/Wegner,%20Giuliano,%20&%20Hertel%20(1985)%20Cognitive%20interdependence.pdf) [Fecha consulta: 24-02-2014]
- WEGNER, Peter (1983). "Paradigms of information engineering". En: MACHLUP y MANSFIELD, *The Study of information: Interdisciplinary messages*. Nueva York: Wiley, pp. 163-175
- WEIHRICH, Heinz (2007). "Management: Science, theory and practice". En: KOONTZ y WEIHRICH, *Essentials of management: An international perspective* (7ª ed.). Nueva Delhi: Tata McGraw-Hill, pp. 4-34
- WELDY, Teresa G. (2009). "Learning organization and transfer: Strategies for improving performance". *The Learning Organization*, 16(1): pp. 58-68
- WENGER, Etienne; TRAYNER, Beverly y DE LAAT, Maarten (2011). *Promoting and assessing value creation in communities and networks: A conceptual framework*. S.l.: Open University of the Netherlands, Ruud de Moor Centrum. Disponible en: [http://www.open.ou.nl/rslmlt/Wenger Trayner DeLaat Value creation.pdf](http://www.open.ou.nl/rslmlt/Wenger%20Trayner%20DeLaat%20Value%20creation.pdf) [Fecha consulta: 24-02-2014]
- WENGERT, Robert G. (2001). "Some ethical aspects of being an information professional". *Library Trends*, 49(3): pp. 486-509
- WERSIG, Gernot (1992). "Information science and theory: A Weaver bird's perspective". En: VAKKARI y CRONIN, *Conceptions of Library and Information Science: Historical, empirical and theoretical perspectives*. Londres: Taylor Graham, pp. 201-217
- WHITE, Tatiana (2004). "Gestión del conocimiento en la biblioteca académica. Basado en la investigación "GC en los servicios de bibliotecas de la Universidad de Oxford (OULS)"". En: *Libraries. Tools for education and development: IFLA Council and General Conference (70ª, Buenos Aires, 22 - 27 agosto de 2004)*. Disponible en: http://archive.ifla.org/IV/ifla70/papers/089s_trans-White.pdf [Fecha consulta: 24-02-2014]
- WIDÉN-WULFF, Gunilla; ALLEN, David; MACEVIËIÛTË, Elena; MORING, Camilla; PAPIK, Richard y WILSON, Tom (2005). "Knowledge management / Information management". En: KAJBERG y LØRRING, *European Curriculum Reflections on Library and Information Science Education*. S.l.: The Royal School of Library and Information Science, pp. 121-132. Disponible en: <http://www.asis.org/Bulletin/Dec-06/EuropeanLIS.pdf> [Fecha consulta: 24-02-2014]

- WIDÉN-WULFF, Gunilla y GINMAN, Mariam (2004). "Explaining knowledge sharing in organizations through the dimensions of social capital". *Journal of Information Science*, 30(5): pp. 448-458
- WIIG, Karl (2000). "Knowledge Management: An emerging discipline rooted in a long history". En: CHAUVEL y DESPRES, *Knowledge Horizons*. S.l.: Butterworth, pp. 3-26
- WILSON, Patrick (1999). "The librarian as information source". En: MATARAZZO y CONNOLLY, *Knowledge and special libraries*. Boston: Butterworth Heinemann, pp. 157-165
- WORMELL, Irene (2004). "Skills and competences requires to work with knowledge management". En: HOBHOM, *Knowledge management: Libraries and librarians taking up the challenge*. Munich; K.G. Saur, pp. 107-114
- WU, Wei-Li (2013). "To share knowledge or not: Dependence on knowledge-sharing satisfaction". *Social Behavior and Personality*, 41(1): p. 47-58
- YAKEL, Elizabeth (2000). "Knowledge management: The archivist's and records manager's perspective". *The Information Management Journal*, (jul): pp. 24-30
- YAMAGUCHI, Kaoru (1990). "Fundamentals of a new economic paradigm in the information age". *Futures*, 22(10): pp. 1023-1035
- YATES-MERCER, Penelope A. y BAWDEN, David (2002). "Managing the paradox: The valuation of knowledge and knowledge management". *Journal of Information Science*, 28(1): pp. 19-29
- YUAN, Y.Connie; ZHAO, Xuan; LIAO, Qinying y CHI, Changyan (2013). "The use of different information and communication technologies to support knowledge sharing in organizations: From e-mail to micro-blogging". *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 64(8): pp. 1659-1670
- ZACK, Michael (1999a). "Developing a knowledge strategy". *California Management Review*, 41(3): pp. 125-145
- ZACK, Michael (1999b). "Managing codified knowledge". *Sloan Management Review*, 40(4), pp. 45-58. Disponible en: <http://web.cba.neu.edu/~mzack/articles/kmarch/kmarch.htm> [Fecha consulta: 24-02-2014]
- ZÁRRAGA OBERTY, Celia (2002). "Gestión del conocimiento: Creación, transferencia e integración de conocimiento en equipos de trabajo". *ICADE.Revista de las Facultades de Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales*, (57): pp. 41-?

- ZÁRRAGA OBERTY, Celia y BONACHE, Jaime (2005). "The impact of team atmosphere on knowledge outcomes in selfmanaged teams". *Organization Studies*, **26**(5): pp. 661-681
- ZÁRRAGA OBERTY, Celia y GARCÍA-FALCÓN, Juan Manuel (2003). "Factors favoring knowledge management in work teams". *Journal of Knowledge Management*, **7**(2): pp. 81-96
- ZHENZHONG, Ma y KUO-HSUN, Yu (2010). "Research paradigms of contemporary knowledge management studies: 1998-2007". *Journal of Knowledge Management*, **14**(2): pp. 175-189
- ZHU, Zhichang (2004). "Knowledge management: towards a universal concept or cross-cultural contexts?". *Knowledge Management Research and Practice*, **2**(2): pp. 67-79
- ZINS, Chaim (2007). "Conceptual approaches for defining data, information and knowledge". *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, **58**(4): pp. 479-493