

CAPÍTULO 1

Creación de Conocimiento en el Contexto Social de una ONG Colombiana a partir del Proceso de Mentoría

Carlos Blanco-Valbuena¹, Florentino Antón-Reglero²

¹ Universidad de Deusto, España.

² Universidad de Cantabria, España.

carloso.co2010@gmail.com, [Tinín10@yahoo.es](mailto:Tinin10@yahoo.es)

Doi: <http://dx.doi.org/10.3926/oms.271>

Referenciar este capítulo

Blanco-Valbuena, C., & Antón-Reglero, F. (2015). *Creación de Conocimiento en el Contexto Social de una ONG Colombiana a partir del Proceso de Mentoría*. En Blanco-Valbuena, C. (Ed.). *Evidencias de la gestión de conocimiento en contextos sociales y tecnológicos de países de Latinoamérica y Europa*. Barcelona, España: OmniaScience. 15-77.

Resumen

Uno de los retos por los que apostó la Corporación Día de la Niñez, una ONG de Colombia dedicada a desarrollar capacidades en los niños y niñas de todo el país a través de las ludotecas, fue el de identificar el conocimiento tácito, y compartirlo a través de diferentes estrategias, con el fin de hacer más competentes a los trabajadores. Uno de los enfoques que eligieron fue el de mentor-aprendiz como medio para la creación de conocimientos. Los resultados han sido sorprendentes debido a la visibilidad del conocimiento desde las certezas justificadas. Este camino que eligió la ONG, la hace pionera en este sector de la economía y al mismo tiempo la ayuda a tener una visión amplia en lo social e intelectual para permanecer en el mercado.

Palabras clave

Creación de conocimiento, enfoque mentor-aprendiz, conocimiento tácito, aprendizaje social.

1. Antecedentes

Este capítulo lo dedicaremos a comentar el camino que promovió una ONG de Colombia con el fin de incursionar en la economía basada en el conocimiento, y hacer visibles los aprendizajes a partir del diseño de diferentes estrategias, mostrando con ello productos intangibles desde la creación de conocimiento.

Este camino fue iniciado por la dirección ejecutiva de la organización, asistiendo a congresos internacionales cuyo énfasis había sido puesto en la gestión del conocimiento, y cuya organización había corrido a cargo de universidades colombianas, entre ellas, la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá (2008) y la Universidad de La Sabana (2009). La necesidad que en 2009 siente la ONG estuvo sostenida por el deseo de observar los flujos de conocimiento que se movilizaban en los diferentes procesos, entre los que cabe destacar el de compras, por el exceso de adquisiciones que debían hacerse a causa de la variedad de actividades que tenían lugar en las diferentes ludotecas de los 80 municipios del País en que la ONG estaba implantada. Y observaron que el problema radicaba fundamentalmente en la rotación del personal y en lo que pudiéramos definir como “la reinención de la rueda cada vez que se hacía una compra”.

La dirección ejecutiva, junto con el comité primario o consejo de administración, propuso en 2010 la instrucción formativa específica del equipo directivo y de otras personas con cargos de responsabilidad, para que, a través de un mentor-tutor con grado de doctor y con experiencia en gestión del conocimiento, pudieran desarrollar capacidades que fueran visibles en la gestión de la organización. En este sentido, el mentor-tutor diseñó una agenda de trabajo que contemplaba el desarrollo de varias fases a partir de la clarificación de conceptos y la homogeneización del lenguaje en KM, la comprensión de DICES (datos, información, conocimiento, experiencia y sabiduría) (Blanco & Díaz, 2008) en el contexto de los procesos, la comprensión y socialización de SECI¹, y el desarrollo de una cultura

¹ SECI: socialización, externalización, combinación e internalización.

organizacional desde el concepto del “Ba”² En este mismo año, el equipo desarrolló capacidades para contextualizar algunas buenas prácticas que venían haciéndose desde años anteriores, y de las que ponemos como ejemplo “la sensibilización y la formación de actores políticos como alcaldes y jefes inmediatos de municipios”. El desarrollo de este tipo de sensibilización se venía realizando desde las “Ludotecas NAVES” mediante encuentros de formación y las “Ludotecas NAVES³ de Primera Infancia”: una buena práctica de educación inicial. El resultado final de la formación del equipo, en sus diferentes fases, fue percibida a partir de la documentación de aprendizajes producto de las experiencias que habían vivido en su trabajo con los niños y las niñas en las diferentes ludotecas del país. De igual forma, aprendieron a contextualizar la información para convertirla en conocimiento evidente y seguir experimentando para tener una experiencia cierta. Y, finalmente, mostraron algunas variables de la cultura basada en gestión del conocimiento: compartir las experiencias, documentar los aprendizajes, e innovar en los procesos a partir precisamente de los aprendizajes. El objetivo propuesto iba en el sentido de fortalecer a las personas de las ludotecas en los elementos de la gestión del conocimiento. Todo ello con el fin de conseguir que los equipos pudieran actuar con mayor eficacia al desarrollar una mayor autonomía, de forma que fueran ellos los que a nivel interno propiciaran acciones innovadoras a partir del conocimiento internalizado, y a nivel externo fueran capaces de crear y desarrollar la red de conocimiento con las entidades que apoyan la garantía de los derechos de los niños, de las niñas y de los adultos.

En el año 2012, la directora ejecutiva se interesa en continuar avanzando en la cultura basada en la gestión del conocimiento, y propone realizar unos talleres con un equipo de veinte personas, enfocándolos hacia la definición de las variables que debían formar parte de un modelo de formación construido a partir de los aportes de Tissen, Andriessen y Deprez (2000), el cual hace

² “Ba”: El lugar en el que es posible compartir, crear y usar conocimiento (Shimizu, 1995, citado por Von Krog, Ichijo & Nonaka, 2000).

³ La metodología NAVES pretende promover el ejercicio del derecho al juego, y favorecer el desarrollo integral de niños y niñas, particularmente en el desarrollo de competencias a través del juego, en el espacio del encuentro educativo desde una propuesta pedagógica que llamamos aventura lúdica.

énfasis en la didáctica fundamentada en la realimentación de la información, el aprendizaje basado en las interacciones sociales y el aprendizaje cognitivo entre la teoría y el paradigma. De esta forma, los participantes trabajaron en responder a un cuestionario de varias preguntas destinado a observar el modo en que estaban llevando a la práctica cada uno de los aprendizajes. El resultado final fue la identificación de las brechas existentes en cada una de las variables, y el diseño de estrategias para llenar los vacíos. El objetivo estuvo enmarcado en el deseo de desarrollar una metodología, adaptada y adoptada en gestión del conocimiento, que permitiera hacer visibles los conocimientos que se crean, se comparten y se aplican en los diferentes procesos de la organización, de forma que estos aprendizajes apoyen la evolución de la CDN como una estrategia para permanecer en el mercado.

En el año 2013, se retomó el proceso del 2012, basándolo en el desarrollo de cuatro fases, las que tenían como reto:

- En primer lugar, identificar las variables del modelo (aprendizaje a partir de la realimentación de datos e información, a partir de las interacciones sociales, y a partir del desarrollo cognitivo desde la visión de la teoría y el paradigma) para que pudieran aplicarse en la realidad del medio a partir de los aprendizajes que se hicieran en el contexto de las ludotecas ubicadas en el país.
- En segundo lugar, dejar visibles los aportes de los autores en KM en la experiencia práctica de la labor en la CDN y, al mismo tiempo, mostrar los paradigmas que poseen las personas. En este sentido, la teoría, al ser visible en la experiencia práctica, debía ayudar al desarrollo cognitivo; y los paradigmas, al ser visibles, invitarían a las personas a diseñar las estrategias destinadas a romperlos en la práctica cotidiana.
- En tercer lugar, construir y refinar los conceptos de la estrategia DICES, de forma que por equipos pudieran establecer por consenso la definición, para utilizarla en los flujos de interacción, en el desarrollo de proyectos, en su aplicación y en la realimentación del proceso de aprendizaje.

- En cuarto lugar, a partir de las lecciones aprendidas y documentadas en la CDN de 2010-2013, se realizaría el ciclo SECI, para observar cómo se lleva a cabo y qué aprendizajes se obtienen, convirtiéndolos en el insumo de la cotidianidad y la cultura organizacional.
- En quinto lugar, se llevaría a cabo la conformación y el desarrollo de tres micro-comunidades de conocimiento, basadas en la documentación de buenas prácticas, como parte de la cultura organizacional y de la visibilidad de la inteligencia colectiva de la CDN.
- En sexto lugar, se debía trabajar en torno a la pregunta sobre lo que significa el desarrollo del interés en un equipo. Para responder a esta pregunta habría que trasladarse a la forma de ser y hacer en las organizaciones de Japón. Los estudios y los aportes de Nonaka y Takeuchi (1995-2007) encontraron que una de las variables de mayor valor en las relaciones e interacciones entre las personas es el desarrollo del interés por algo. Por todo ello, la estrategia elegida para la transferencia de conocimientos de la dirección nacional de KM a las direcciones regionales fue la de mentor-aprendiz. Puesto en práctica y finalizado todo el proceso, el resultado fue visible en el fortalecimiento de las capacidades en gestión del conocimiento en los ludotecarios de todo el país, en el desarrollo de una cultura basada en compartir las experiencias, en contextualizar los aprendizajes en los diferentes procesos, en la conformación de las micro comunidades de conocimiento, y en hacer visibles las capacidades de los ludotecarios en el desarrollo integral de los niños y niñas de las 120 ludotecas en todo el país.

Una vez hecha la presentación de los antecedentes enmarcados dentro del desarrollo de capacidades en gestión del conocimiento, abordaremos la introducción al capítulo de este libro.

2. Introducción

Con el fin de fijar un punto de partida del proceso mencionado en los antecedentes, diremos que se inició el camino en 2010, para retomar de nuevo el proyecto en 2013. Se trataba de comprender cómo se ha gestionado el conocimiento en la Corporación Día de la Niñez (CDN). Inicialmente debíamos entender en qué consistía nuestro saber hacer, y qué era lo que sabíamos hacer a partir de los conocimientos que colocamos en las prácticas que había que desarrollar de acuerdo con la misión. Estas preguntas serían fundamentales a la hora de orientarlas en la línea de la gestión del conocimiento y de su valor. En relación con nuestro campo de actuación debemos indicar que nos relacionamos principalmente con niños y niñas en edades comprendidas entre los cero y los catorce años (0-14), y con sus familias. En cuanto a la forma, la relación se llevó a cabo jugando con ellos en entornos comunitarios y dentro del marco de la garantía de sus derechos. Por esta razón, esta historia tendrá como escenario principal las interacciones que se construyen entre los diferentes actores.

El juego es la esencia de la misión para la CDN. Es el conocimiento clave, visible en nuestros resultados y en el impacto que produce en la sociedad. Del mismo modo, el reconocimiento de nuestra labor se basa en la experiencia que poseemos y que nos permite lograr que a través del juego sean visibles los derechos de los niños y las niñas del país, además de favorecer su desarrollo integral. Para la CDN, la base fundamental del aprendizaje se encuentra en las acciones que desarrollan día a día cada uno de los integrantes de los equipos de trabajo. El conocimiento se fundamenta en las estrategias, las ideas, y las tácticas que se ponen en práctica para prestar la debida atención a los niños y a las niñas en cada uno de los municipios, y para sortear las dificultades de tipo social, cultural y económico que se presentan.

Para la CDN el conocimiento es aquello que se sabe hacer. En este sentido, el conocimiento es algo sustancial, que facilita a las familias, los cuidadores, los adultos responsables de la infancia y las comunidades, la comprensión y el reconocimiento del significado del juego, el cuidado, la protección y la

promoción de hábitos de vida saludables en el desarrollo integral de niños y niñas.

Este conocimiento acumulado que tiene la organización, se basa en un proceso de aprendizaje de más de diez años, con el que cuentan las personas que trabajan en ella y que ha sido recogido y registrado en los diarios de campo, los vídeos, las cartillas, los juegos y demás documentos en general.

Para la CDN, la gestión del conocimiento es un proceso continuo que se nutre día a día en la medida en que se abordan nuevos problemas, y nuevas situaciones, que deben ser resueltas por las personas poseedoras de esa particular experiencia.

Con relación a las afirmaciones anteriores, nuestro modelo de gestión de conocimiento tiene como piedra angular el que circula, se transfiere, se observa y se construye alrededor del juego. En este sentido, como “trabajadores del conocimiento” necesitamos desarrollar competencias específicas, y diseñar estrategias inteligentes que generen impactos en el desarrollo infantil y en el desarrollo local de los municipios de Colombia. Contextos ambos en los que se ubican y se desarrollan nuestros proyectos.

El camino recorrido en los tres últimos años hace que sea realmente importante, a la par que necesario, el definir y fijar un primer modelo que nos permita desarrollar y hacer visibles las competencias adquiridas, así como generar y evidenciar los aprendizajes, hasta lograr que todos ellos apoyen y se conecten con las transformaciones sociales de las poblaciones atendidas.

Este primer modelo estudiado contempla las competencias de conocimiento adquiridas, particularmente las de observación, reflexión y análisis, y puestas en escena en las interacciones que se dan en los espacios de juego con los niños, las niñas y los adultos. Las relaciones que se establecen en el juego son el escenario y el contexto en que han de desarrollarse las competencias de conocimiento de las que hablamos.

El conocimiento siempre estará en el saber-ser y el saber-hacer de las personas y de las organizaciones que se componen de seres humanos capaces de cumplir objetivos y de comprender la misión que le es propia a una organización. Ellos son los que caminan hacia el horizonte de la visión. Por

eso, el desarrollo de las competencias de conocimiento basadas en las interacciones desde el juego van a permitir que la organización sea reconocida por su manera particular de hacer lo que sabe hacer, lo que le permitirá garantizar su permanencia en el tiempo en Colombia, y su proyección como ONG líder en el campo de la infancia y del juego infantil inteligente en los distintos escenarios colombianos donde se halle radicada.

El resultado de este desarrollo de capacidades, además de hacerse evidente en la progresiva cualificación que genera el proceso de atención a niños y niñas, se hace tangible en la información de valor que demuestran las transformaciones habidas en la organización. Es por esta razón por la que documentamos aquellas de nuestras experiencias que han sido obtenidas durante el proceso progresivo de creación de conocimiento.

Como hemos dicho con anterioridad, partimos de unas competencias de conocimiento, por lo que definimos un espacio relacional destinado a permitirnos comprender nuestro saber hacer. Por otra parte, desde la experiencia de quince años que posee esta organización, hemos definido tres interacciones principales de juego: la interacción de los niños y las niñas consigo mismos, las relaciones de los niños y las niñas con otros niños y con los adultos, y la relación de los niños y las niñas con los objetos y su entorno.

En el desarrollo del presente trabajo estableceremos ‘el cómo’ abordar estas competencias de conocimiento en relación con esas interacciones de juego que hemos referido. Y lo haremos mediante estrategias que nos permitan generar aprendizajes a partir de los ejercicios de observación intencionada, las mesas de aprendizaje y los laboratorios pedagógicos. Estos aprendizajes, que generamos a partir de las estrategias, son fundamentales y esenciales para el desarrollo de nuestras planeaciones, es decir, para llevarlos a la práctica e ir transformando con ello nuestro saber-hacer, por lo que deben ser visibles en los comportamientos de las familias y en los de los niños y niñas, pues se trata de potenciar activamente su desarrollo integral.

3. Aportes de la Literatura Relacionados con este Proceso

En este apartado, abordaremos en primer lugar la importancia de las personas como centro de la gestión del conocimiento en la CDN. En segundo lugar, presentaremos los aportes de la creación de conocimiento a partir de los hechos y de las experiencias narradas por Nonaka y Takeuchi (2000) —expertos de máximo nivel internacional— además de tener en cuenta la literatura procedente de otros autores. En tercer lugar, haremos énfasis en las capacidades según el modelo de aprendizaje de Tissen et al. (2000). Y, en cuarto lugar, nos centraremos en las dimensiones de interés de acuerdo a lo que sobre ello dice Von Krogh (2001).

3.1. La Persona como Centro de la Gestión del Conocimiento en la CDN

En sus trabajos, Blanco (2010) considera que debemos hacernos la siguiente pregunta: ¿por qué las personas son la esencia de una organización para que la gestión del conocimiento tenga sentido y, en consecuencia, agregue valor, en nuestro caso, a las prácticas y a la misión de la CDN?

Para poder responder debemos situarnos en el entorno socio-cultural del actual momento, al que percibimos cada vez más complejo, cambiante, e incierto, debido a la globalización y a los retos que se plantean las organizaciones como motivación para perdurar en el mercado. En este sentido, la Corporación Día de la Niñez (CDN) está dentro de este mercado, donde la competencia por parte de otras organizaciones de la misma o similar naturaleza resulta ser el pan de cada día. Gestionar adecuadamente el conocimiento, tanto individual como colectivo, hace que la organización pueda mejorar su productividad, su eficacia organizativa y su capacidad innovadora.

Las personas que desde los diferentes procesos hacen parte de la CDN deben estar continuamente desarrollando unas capacidades que las permitan utilizar adecuadamente el conocimiento que se observa en las prácticas, a la par que tenerlas en cuenta a la hora de tomar decisiones y resolver problemas. En este sentido, la capacidad de analizar nuestras acciones, de observar a

otros en las interacciones, de reflexionar en el aquí, en el ahora, y en el después de una experiencia; la capacidad de mantener un diálogo vivo, donde el aprendizaje sea mutuo; la de compartir las historias que se construyen en el día a día, la de resolver problemas, y la de convertir las ideas en cosas reales, deben estar presentes en cada proceso, en cada objetivo, en cada taller, en cada estrategia y en cada planeación. Todo este conjunto de capacidades desarrolladas, una vez que estén internalizadas, permitirán a la CDN ser diferente de las demás organizaciones (ONG's). Y esta diferencia la mantendrá en un lugar privilegiado en este mercado cambiante, incierto y cada vez más competitivo.

Por otro lado, e igual de importante que el contenido del párrafo anterior, es la forma de actuar de cada miembro de la CDN. Son las actitudes las que resultan esenciales a la hora de compartir, adquirir, transferir, aplicar, evaluar y volver a usar el conocimiento. Es a esto a lo que aludimos cuando hablamos de tener una forma de ser propia de la CDN. Nos referimos a la cultura basada en las interacciones de carácter útil y constructivo. Las manifestaciones personales desde la generación de confianza, la empatía activa, la indulgencia en el juicio, el acceso a la ayuda y a la experimentación son vitales para que la cultura se mantenga viva y se viva en familia (Blanco, 2013).

Visto de este modo, si contamos ya con las capacidades y la cultura basada en las interacciones, debemos centrarnos en cómo retener el conocimiento que se produce y es visible en las metodologías pedagógicas: las herramientas, los talleres, las matrices, las lecciones aprendidas, los diarios de campo, etc. Este conocimiento se retiene cuando las personas sienten que hacen el trabajo con pasión, con entrega, con amor, con entusiasmo desde la comprensión de lo que cada uno es como persona y como profesional. Se retiene el conocimiento cuando las personas afrontan nuevas tareas, cuando sus ideas son escuchadas y llevadas a la experimentación, cuando se propicia un ambiente para compartir entre ellas el conocimiento y se tiene confianza en el uso racional que hacen del tiempo, de tal modo que se dejan a un lado los controles. Se retiene el conocimiento cuando las personas hacen tareas que las motivan y

pueden compartir con otros los resultados, para con ello ayudar a mejorar sus aprendizajes. Se retiene el conocimiento que se produce cuando se diseñan repositorios para que todo aquel que quiera tener más certeza a la hora de actuar pueda recurrir a ellos en busca de una información que le permita tomar decisiones adecuadas, y así resolver de manera más acertada los problemas. Y no olvidemos que se retiene a las personas cuando se las reconoce lo que logran a través de sus actividades.

Es vital y esencial aprovechar todo el conocimiento que se produce en la organización para crear nuevo conocimiento, el cual ha de permitir estar más cerca de la observación de las transformaciones sociales experimentadas en los niños, las niñas y los padres de familia. La formación de equipos de alto rendimiento permitirá alcanzar el objetivo y, sobre todo, garantizar que el conocimiento se convierte en productos y servicios con valor agregado para todas y todos los miembros en nuestra sociedad.

3.2. La Gestión y la Creación de Conocimiento en las Organizaciones

Para unir la creación de conocimiento producida en la CDN a su gestión, debemos comprender que en esta experiencia el medio es la gestión del conocimiento generado, mientras que el fin es su creación. En este sentido, hablaremos en primer lugar sobre la gestión del conocimiento y, en segundo lugar, sobre su creación.

Situándonos frente al concepto de “gestión del conocimiento (KM)”, parece lógico que dirijamos nuestra atención hacia los aportes que varios investigadores han realizado: Blanco (2004), por ejemplo, cuando aborda esta cuestión en el trabajo de referencia, hace un compendio de lo dicho sobre esta cuestión por los más importantes autores. En esa relación dice que, para Malhotra (1997), la KM es la combinación de sinergias entre datos, información, sistemas de información, y capacidad creativa e innovadora de los seres humanos. De Roberts (1998), sin embargo, opina que en su pensamiento la KM no es la adquisición o creación de conocimiento organizacional, sino que éste debe ser el papel y el pre-requisito del individuo, y que para lograr

ese objetivo la empresa debe integrar el conocimiento percibido por los individuos; pero que eso ocurre cuando se dan acuerdos estructurales de coordinación y cooperación de los empleados con conocimientos especializados. Cuando se refiere a Grayson y O'Dell (1998) observa que estos autores consideran que la KM es compartir las experiencias y las mejores prácticas a través del conocimiento que tienen las personas acerca de los clientes, los productos, los procesos, los errores y los éxitos. Hablando de lo que opina Smith (2002), nos aclara que este autor cree que se trata de la estrategia y del proceso que permite la creación y el flujo de conocimiento relevante a través de la empresa, siendo su fin el de establecer valores organizacionales a clientes y consumidores. De Coleman (1999) dice que considera la KM como la creación, evaluación, búsqueda, transporte, almacenamiento, distribución y transmisión compartida de los saberes que lo constituyen. De Bollinger y Smith (2001), que cuando hablan de la gestión del conocimiento como concepto se refieren a la identificación y comunicación del conocimiento tanto explícito como tácito que existe dentro de los procesos, las personas, los productos y los servicios, y en este recorrido, al incluir finalmente a autores como Nonaka (1991), o como Quinn, Anderson y Finkelstein (1996) y Davenport, Davenport, De Long y Beers (1998), considera que están de acuerdo en percibir que la KM es el proceso de captar las pericias y la inteligencia colectiva en una organización, siendo utilizable en la innovación a través del aprendizaje organizacional.

Pero hecha esta relación de autores y de su percepción conceptual de lo que es la gestión del conocimiento (KM), Blanco (2004) considera que debiéramos verla como el entendimiento, la sensibilidad o la familiaridad adquirida a través del tiempo, que permite la interpretación, la transformación y el enriquecimiento de la información que los individuos han logrado poseer gracias a la experiencia acumulada, y a las destrezas y competencias desarrolladas, con el fin de volcarlas, en forma de conocimiento significativo en acción, sobre la gestión de la organización, y obtener de este modo los plurales beneficios que se espera de la misma.

Ahora bien, si “gestión del conocimiento” es un término largo tiempo acuñado y de uso generalizado, no lo es tanto la delimitación de su exacto significado, por lo que puede entenderse también como la aplicación de métodos planificados para crear-capturar, distribuir-compartir, asimilar-aplicar, reutilizar-renovar lo que sabe una organización. Es decir, se trataría de detectar quién sabe, qué sabe, qué es utilizable de lo que sabe, y determinar cómo ese conjunto de saberes puede ser incorporado de forma eficaz a la variada y compleja estructura propia de la organización. Podemos afirmar, por tanto, que la gestión del conocimiento acepta ser vinculada tanto al aprendizaje organizacional como a la gestión de la innovación, a la productividad, o a la valoración del capital intelectual. De esta forma es posible decir que los resultados de la gestión del conocimiento son visibles cuando se crea conocimiento a partir de la propia gestión.

Para abordar ahora el concepto de *creación de conocimiento*, utilizaremos, como hemos hecho con anterioridad al tratar de su gestión, el mismo principio metodológico, haciendo un recorrido sistemático por el pensamiento de diversos autores.

Según Von Krogh et al. (2000), si anhelan que el conocimiento tácito sea visible y agregue valor a sus procesos, las organizaciones deben poner el acento en hacer parte de su estrategia la creación de conocimiento. La importancia de hacer visible el conocimiento tácito, que construyen cada día las personas a través de las prácticas propias de su saber hacer, está en reconocer el valor que éste puede tener cuando se coloca en su contexto y es mejorado por medio de las interacciones. El conocimiento tácito se obtiene mediante procesos internos individuales: la experiencia, la reflexión, la internalización y los talentos personales. En consecuencia, no puede ser gestionado o enseñado de la misma forma que el conocimiento explícito.

Para Nonaka e Ichijo (2001: p. 136), la contextualización del conocimiento tácito puede documentarse para convertirlo en conocimiento explícito social, el cual puede hacer parte de las rutinas organizacionales. Éstas, a su vez, pueden, a lo largo del tiempo y en diferentes espacios, compartirse con los demás miembros de un equipo o de la organización. Para resumir: “la

conversión de conocimiento tácito en explícito es parte de la formulación de estrategias en una organización creadora de conocimiento”.

Una de las formas de compartir el conocimiento tácito es la socialización⁴, porque invita a que las personas estén motivadas, comprometidas, y a que hagan partícipes a los demás de sus emociones, intuiciones y sentimientos cada vez que se reúnen. Los medios para compartir el conocimiento tácito pueden estar enfocados hacia el ensayo, la observación directa, la descripción oral, la experimentación, la imitación y el trabajo en equipo colaborativo. Cada uno de estos medios tiene sentido si el conocimiento tácito aflora hacia el exterior desde la “mente de las personas” para ser compartido con los que tienen bases de conocimiento similares, lo que permitirá que pueda ser valorado.

Las capacidades de conocimiento, que se llevan al contexto de la socialización a través de los diferentes medios, son el análisis, el juicio, la reflexión y el diálogo constructivo que se hallan presentes en el trabajo mancomunado.

Para llegar a hacer visible la creación de conocimiento a partir de la *socialización*, el equipo debe externalizar⁵ el conocimiento con el fin de volver explícito lo que es conocimiento tácito. En este paso es esencial el uso de la metáfora, la analogía, las alegorías y el lenguaje lúdico.

Según Von Krogh (2001), *externalizar* el conocimiento requiere expresar con palabras, prácticas y juicios comunes lo que se ha estructurado en el modelo mental de los individuos. El resultado de esta etapa será la definición de un concepto que tenga justificación a partir del uso, para que la evaluación pueda hacerse desde la indulgencia en el juicio y las críticas constructivas. El concepto debe ser capaz de mostrar qué puede hacer mejorar los procesos, las

⁴ La socialización es el proceso de conversión del conocimiento tácito nuevo a través de experiencias compartidas. Como el conocimiento tácito difícilmente se formaliza y como muchas veces es propio de un tiempo y lugar específicos, su adquisición sólo se logra a través de las experiencias compartidas.

⁵ La externalización e internalización, estos procesos involucran tanto la conversión de conocimiento tácito como explícito. Estos dos conocimientos se pueden expandir a través de un proceso de interacción mutua. La externalización es la conversión de conocimiento tácito en explícito y la internalización es la conversión de conocimiento explícito en tácito.

rutinas, los procedimientos y la forma de hacer las cosas vistas desde los usos o hábitos procesales.

El resultado final se mide así en términos de los productos visibles obtenidos mediante la *combinación*⁶ de conceptos, servicios y productos existentes, además de las experiencias surgidas de las lecciones aprendidas y los diarios de campo que los equipos y las personas han tenido en el tiempo y en el contexto.

Al echar la vista atrás, los equipos deben ser capaces de reflexionar sobre los aprendizajes y la forma de mejorar la nueva aventura la próxima vez. Para que estos aprendizajes sean visibles se deben documentar e internalizar en las rutinas, de manera que se conviertan en un hábito. Como las rutinas hacen parte de la organización, éstas deben fluir para que los demás equipos puedan expresar sus opiniones acerca de las vivencias.

Con el fin de nutrir aún más los aportes anteriores, haremos énfasis ahora en lo manifestado por algunos otros autores que han incursionado en la creación de conocimiento.

De acuerdo con el pensamiento de Tsoukas y Mylonopoulos (2004), a los que citan Mitchel y Nicholas (2006), una organización que pueda crear conocimiento ha desarrollado una capacidad dinámica y única que sostiene potencialmente el aprendizaje organizacional continuo. En este sentido, esta capacidad dinámica es aún más visible cuando la creación de conocimiento sucede entre los individuos, teniendo en cuenta el contexto y la influencia del grupo (Nonaka & Takeuchi, 1995). Al referirnos a las capacidades dinámicas estamos hablando de un concepto creado a partir de un enfoque basado en los procesos y las rutinas de una empresa. Procesos y rutinas dirigidos a desarrollar y renovar sus capacidades organizacionales (Teece, 2001).

Para Mitchel y Nicholas (2006), la creación de conocimiento se basa en la consecución derivada de dos procesos. El primero es el llamado de

⁶ La combinación involucra el uso de procesos sociales para combinar los diferentes tipos de conocimiento explícito que poseen las personas. Formas: reuniones y conversaciones telefónicas. La reconfiguración de la información existente mediante la clasificación, el añadir y la categorización del conocimiento explícito puede llevar a un nuevo conocimiento.

acumulación, que se da tanto fuera como dentro del equipo creador de conocimiento. Fuera del equipo, el conocimiento tácito diverso se acumula en diferentes áreas funcionales; mientras que dentro la acumulación describe el conjunto de *inputs* individuales de conocimiento que están disponibles teóricamente para él. El segundo proceso está relacionado con la interacción, donde se describe el uso del lenguaje y otros símbolos para desarrollar un entendimiento enriquecido y compartido.

Según João (2005), citado por Velilla y Campo (2009), “la organización que crea conocimiento es considerada como un organismo vivo, como una sensación colectiva de identidad y con un propósito fundamental”. En este sentido, la creación de conocimiento es la esencia de las organizaciones, porque las permite reducir riesgos, reducir las incertidumbres y, sobre todo, utilizar el conocimiento de las personas apoyando sus ideas y llevándolas a la práctica. De esta manera se convierten en empresas con competencias esenciales que garantizan la supervivencia en mercados de entornos cada vez más exigentes.

De acuerdo con las ideas de Quinn (1992), citado por Soo, Midgley y Devinney (2004), “la capacidad de administrar el intelecto humano —y transformar los productos intelectuales en un servicio o un grupo de servicios atados al producto— se está convirtiendo rápidamente en la destreza crítica del ejecutivo de esta era”. Del mismo modo, Soo, Midgley y Devinney, hacen énfasis en los aportes de Teece y Pisano (1994) cuando desde el concepto de las capacidades dinámicas consideran que las organizaciones deben “adaptar, integrar y reconfigurar interna y externamente las destrezas organizacionales, los recursos y las competencias funcionales a los entornos cambiantes”, pues son ellas las que hacen que la creación de conocimiento sea visible en los procesos.

Para Soo, Midgley y Devinney (2004), el trabajo necesario para construir y renovar los inventarios de recursos tangibles e intangibles de la organización implica realizar dos actividades importantes basadas en el conocimiento: en primer lugar, la adquisición de conocimiento, y en segundo, la utilización de este conocimiento en los procesos y las prácticas organizacionales destinadas a

crear nuevo conocimiento y a la innovación. Cualquier firma tiene la posibilidad de ser capaz de adquirir conocimiento de su ambiente.

Otra variable de interés en el proceso de creación de conocimiento son las actividades de aprendizaje, las cuales han sido estudiadas por Martínez y Ruiz (2007) a partir de los aportes de Kolb (1984), Kim (1993), Crossan, Lane y White (1999) y Moreno-Luzón, Balbastre-Benavent, Escribá-Moreno, Lloria-Aramburo, Martínez-Pérez, Méndez-Martínez et al. (2000).

Kolb (1984) y Kim (1993) identifican la acción como el elemento generador de todo el proceso, y es sobre la que hay que observar y reflexionar, lo que en definitiva permite su evaluación. Por su parte, el modelo de Crossan et al. (1999) identifica en el ámbito de la creación de conocimiento el desarrollo de dos actividades: la intuición, que es exclusiva del nivel individual, y la interpretación, que es compartida con el ámbito grupal.

A este respecto podemos decir que la intuición se considera una actividad individual cuyo origen está en la mente del individuo, que es el que posee este atributo; aunque hemos de reconocer que los procesos mentales que la provocan no se hallen bien definidos. En definitiva, la intuición puede ser definida como el reconocimiento preconsciente de las similitudes y diferencias entre los distintos modelos y posibilidades, asociándolos a alguno ya existente, que permite saber que hacer casi espontáneamente (Martínez, 2002).

Por su parte, la interpretación consiste en la explicación, a uno mismo y a los demás, de una acepción o una idea, mediante la creación y refinamiento de un lenguaje común, la clarificación de imágenes y la acción.

Moreno et al. (2000), basándose en el estudio de Crossan et al. (1999), consideran que las actividades del proceso mental de aprendizaje son internas, pues se refieren a la reflexión, la intuición y la interpretación. En realidad, al proceso le afecta tanto el tipo de información sometida a dicha transformación como los conocimientos y habilidades previos que la persona posee (aptitudes), así como sus valores y sus actitudes, que actúan como filtro, y el conocimiento creado en un momento determinado, pues puede servir como *input* para otro proceso de aprendizaje posterior, tanto si lo lleva a cabo la misma persona como si resulta ser otra.

3.3. Las Competencias de Conocimiento y el Aprendizaje

Cuando somos capaces de identificar nuestras competencias de conocimiento, y además podemos aplicarlas en las prácticas, es posible lograr un conocimiento valioso que enriquezca nuestro saber-hacer. En el caso de las competencias de conocimiento relacionadas con la realimentación surgida a partir de los datos y la información, podemos relacionar nuestras propias experiencias con la información, dando como resultado un conocimiento cognitivo sobre cuyas bases es posible desarrollar nuevos conceptos y nuevas teorías. En el caso de las competencias de conocimiento relacionadas con la realimentación debida a las interrelaciones con terceros, es importante saber escuchar pacientemente las opiniones y puntos de vista de los demás, pues ello es lo que nos ayuda a interpretar nuestros propios pensamientos. Para el caso de las competencias de conocimiento implícitas en el cognitivo hay que tener presente que tienen valor cuando se pueden realizar acciones de forma continuada en relación con el análisis y la internalización de las lecciones aprendidas, creando con ello nuevo conocimiento.

Por otro lado, Amit y Schoemaker (1993) argumentan que toda empresa que posee recursos y capacidades facilita el desarrollo de una ventaja competitiva sostenible. Este argumento es aplicable a aquellas empresas que adquieren recursos idiosincráticos y heterogéneos —entendidos en su sentido más amplio, e incluyendo por tanto las capacidades— sobre las cuales basar su estrategia.

Estos autores definen los recursos y las capacidades como “aquellos stocks de factores, propios o controlados, disponibles por la empresa”. Los recursos al final se convierten en productos o servicios, siendo utilizados en un amplio rango junto a otros activos. Entre los recursos podemos encontrar el “Know-How”, que puede ser comercializado (ej.: patentes y licencias); los activos físicos y financieros (ej.: la propiedad, las plantas y los equipos), y el capital humano. En este proceso, la ventaja competitiva es alcanzada cuando las estrategias son un éxito debido a la influencia de este tipo de recursos, Hitt, Ireland y Camp (2001).

Para Mahoney y Pandian (1992), y en ello coinciden con Amit y Schoemaker (1993), las empresas con capacidades exclusivas en términos de “Know-How” técnico y habilidad en la gestión son una importante fuente de heterogeneidad, que puede dar como resultado esa ventaja competitiva sostenible. De igual forma, al hablar de heterogeneidad, los recursos y capacidades acumulados hacen que estos activos estratégicos sean heterogéneos a lo largo del tiempo. En el mismo caso se encuentra la competencia distintiva y las rutinas organizacionales de alto nivel aplicadas a una o más funciones de la cadena de valor, su diversidad permite a las empresas generar rentas a partir de la posición ventajosa de sus recursos (Hitt & Ireland, 1985).

Sin embargo, cuando los mercados son dinámicos o de “alta velocidad”, caracterizados por unos límites borrosos, y por modelos de negocio exitosos, pero inciertos, cuyos participantes —compradores, proveedores, competidores y complementarios— son ambiguos y cambiantes, la estructura general de la industria no está clara, por lo que la incertidumbre no puede modelarse mediante probabilidades, debido a que no es posible especificar a priori los posibles estados futuros. Este aspecto plantea importantes problemas, tanto para la detección de las amenazas y oportunidades externas por parte de la Economía Industrial, como para la identificación de las fortalezas y debilidades internas desde la Teoría de Recursos y Capacidades.

El hecho de referirnos al entorno de la CDN y su relación con las capacidades dinámicas viene motivado porque el ambiente es incierto y ambiguo debido a los problemas políticos y económicos que se perciben en las distintas regiones en Colombia. Según Eisenhardt y Martin (2000), las capacidades dinámicas necesariamente descansan mucho menos sobre el conocimiento existente y mucho más sobre la rápida creación de nuevo conocimiento. El éxito en este tipo de contextos depende en gran medida del descubrimiento y el desarrollo de oportunidades, de la efectiva combinación de las invenciones interna y externamente generadas, la protección de la propiedad intelectual, y la mejora de la “buena práctica” en los procesos de

negocio (Casadesus y Ricart, 2007, citados por Cruz, López y Martín de Castro, 2009).

Para Decarolis y Deeds (1999), las capacidades dinámicas se definen como un conjunto integrado de las actividades de gestión, que tienen un efecto en el modo en que son explotadas y en el cómo se renuevan y se cambian los recursos de la empresa basados en el conocimiento.

Tissen et al. (2000) comentan que el problema real con el que se encuentran la mayoría de las organizaciones está en la resistencia a cambiar de comportamiento ante la buena información. Dentro de las capacidades que debería tener toda organización apta para generar conocimiento de valor está la *capacidad para crear y la capacidad de aprender*. La primera está relacionada con la creación de conocimiento a partir de los equipos de I+D, que emplean el conocimiento existente de una forma nueva, haciéndolo a partir de las interacciones con los clientes, los viajes de negocios, y las fuentes ocultas de información y conocimiento, creando así nuevas combinaciones. La segunda se refiere a los aprendizajes que pueden tener los propios empleados a partir de sus experiencias y sus clientes, sus competidores y sus colegas.

Un aporte de gran valor de estos autores está relacionado con la visibilidad de competencias requeridas si se tiene que utilizar el conocimiento como medio de producción. Estas competencias se dividen en tres grandes grupos: competencias que nos ayudan a aprender de la información; competencias que nos ayudan a mejorar nuestro pensamiento, y competencias que nos ayudan a interactuar mejor con nuestros colegas y el mundo que nos rodea.

Las competencias relacionadas con el aprendizaje a partir de la información están dirigidas a localizar fuentes de esta naturaleza, a verificar que los datos se conviertan en información y a estar abiertos a la nueva información teniendo en cuenta la intuición.

Las competencias relacionadas con la mejora del pensamiento están dirigidas al análisis desde el enfoque racional del juicio inteligente, a utilizar la creatividad y a sopesar las lecciones aprendidas.

Las competencias sociales están relacionadas con el diálogo y la escucha activa, el trabajo en equipo para compartir el conocimiento, y la creación de redes.

3.4. Las Dimensiones de Interés

Antes de ahondar en las dimensiones de interés, debemos hacernos la siguiente pregunta: ¿Qué significa el desarrollo del interés en un Equipo?

Para responder a esta pregunta debemos trasladarnos a la forma de ser y hacer en las organizaciones de Japón. Al detenernos en los estudios y los aportes de Nonaka y Takeuchi (1995-2007) descubrimos que una de las variables de mayor valor en las relaciones e interacciones entre las personas es el *desarrollo del interés* por algo. Buen ejemplo de ello es la ayuda prestada a otro para que progrese cognitivamente dentro del equipo, la cooperación entre los miembros de un equipo que trabajan en torno a un mismo proyecto, el compartir el conocimiento tácito después de haber tenido una experiencia en un contexto determinado, el buscar el conocimiento adecuado dentro de los colegas para tomar una decisión, el interés en los aprendizajes a través de la relación mentor-aprendiz, el logro de la simbiosis en un equipo como parte del compromiso con una experiencia, la relación de experiencias con cada fuente fundamentadas en el interés, la capacitación de otros pares en el seno de la organización, el desarrollo de talleres que mejoren las capacidades de los miembros de la organización, etc. A partir de este resultado Nonaka y Takeuchi (1995-2007) pudieron llegar a algunas conclusiones: la primera está relacionada con el fin que persiguen las relaciones interpersonales, que en la construcción de conocimiento debe ser de carácter útil y constructivo para ambas partes (ej.: mejorar constantemente el conocimiento actual localizado en las prácticas y sus procesos); la segunda hace énfasis en que las buenas relaciones libran de desconfianza, temor e insatisfacción al proceso de aprendizaje, y permite a los individuos sentirse seguros cuando comparten el conocimiento resultado de las experiencias (ej.: el aporte de nuevas ideas al enfrentare a un problema y el activar la escucha paciente); la tercera invita a las personas a utilizar las palabras “unámonos y compartamos” en vez de “no

te quiero en mi equipo”, lo que influye en positivo a la hora de compartir el conocimiento tácito de gran valor (ej.: aunque supongamos que alguien no tiene conocimientos y habilidades, su punto de vista debe ser considerado importante); la cuarta tiene que ver con la idea generalizada en la sociedad de que el conocimiento equivale a poder, y por eso, como mecanismo de protección, no se comparte, cuando lo natural debiera ser lo contrario: el compartir las experiencias como una práctica común y cotidiana del quehacer habitual. En este sentido, es posible decir que quien tenga todavía esta idea puede quedarse solo en un equipo, y que su conocimiento, al no renovarse, corre el riesgo cierto de quedar en poco tiempo obsoleto.

Hechos estos planteamientos, es fácil llegar a la conclusión de que una de las fases del proceso de aprendizaje-desaprendizaje de los integrantes del equipo de KM de la CDN estuvo ligada a las dimensiones del interés, para de ese modo crear un ambiente que favoreciera el intercambio de conocimiento.

4. Metodología

En la configuración de este apartado nos detendremos en el proceso de mentoría en gestión del conocimiento. Se trata de ver el modo de desarrollar capacidades específicas en los diferentes directores, tanto nacionales como regionales. En la práctica, lo primero es establecerse un acuerdo consensuado, mediante el oportuno análisis previo, sobre lo que significa y debe llegar a ser un ‘gestor de conocimiento’, fijándose este extremo como la meta que necesariamente ha de ser visible en la práctica (Blanco, 2012). Después, se trata de seguir presentando las fases del proceso mediante una analogía que cobre valor en la contextualización de la gestión del conocimiento.

En el desarrollo práctico de estas dos premisas habrá que decir, en primer lugar, que todo buen gestor del conocimiento debe hacerse auto-evaluaciones continuas, para con ello saber qué conocimientos ha internalizado, cómo los ha internalizado, qué conocimientos ha transferido, cómo los ha hecho visibles en el otro, y qué brechas identifica en sí mismo y en aquellos a los que ha transferido ese conocimiento. A partir de la toma de conciencia del

resultado de su autoevaluación podrá identificar qué parte del camino ha recorrido, cómo lo ha hecho y qué paradigmas ha tenido que modificar. De igual forma, comprenderá qué aprendizajes hacen parte de su modelo mental, y qué brechas de conocimiento son visibles cuando se plantea hacer evidentes las transformaciones sociales en las familias que asisten a las ludotecas. Está claro que nuestra responsabilidad nos obliga a situar en primer plano a los ludotecarios y, en un segundo lugar, a las demás personas de la CDN. Visto así, los ludotecarios habrán de preguntarse: ¿cómo es mi autoevaluación actual?, ¿cuál es mi siguiente paso a la vista de los resultados que he obtenidos?, ¿quién puede ayudarme a lograr lo mejor de este proceso?

En segundo lugar, quiero hacerles partícipes, como mentor, de los aprendizajes que yo mismo he obtenido sobre lo que significa ser un buen ‘gestor de conocimiento’, es decir, que es consciente, en términos de valor, de lo que significa el ser capaz de transformarse, adaptarse, analizarse, de observarse a sí mismo, y de interrogarse.

Para ser gestor de conocimiento se debe romper con los múltiples paradigmas que nos han transmitido en el modelo educativo. El gestor de conocimiento debe hacer ante todo un proceso de aprendizajes consciente, de auto-observación constante, de mayor rigor en el análisis, de mayor disciplina en los aprendizajes, de mayor visión sobre el entorno, de utilización de la lógica circular y no la lineal; se trata de salirse de los enfoques pedagógicos que se han utilizado o uno mismo utiliza. Sin un análisis previo, nada se memoriza por la única razón de considerar que tiene valor absoluto en sí mismo. Todo se examina y se estudia, todo se hace bajo la reflexión, todo se fundamenta en la utilización al máximo del conocimiento. Para ser gestor de conocimiento es necesario estar siempre abierto a limpiar el modelo mental de nuestro medio, es estar abierto a las sugerencias de otros que ya han transitado este camino, es estar abierto a escuchar pacientemente, es estar abierto a ser humilde y sencillo, es estar abierto a aprender más allá de lo que se cree haber aprendido, es estar abierto a saber que el conocimiento que se tiene hoy no será el mismo de mañana a esta misma hora, es estar abierto a saber

interpretar; se trata de reflexión, reflexión, y más reflexión, y de preguntarse: ¿dónde me encuentro?... y de buscar y encontrar respuestas...

En tercer lugar, es necesario decir que un buen gestor del conocimiento es aquel que sabe lo que está bien hecho y lo que es mediocre. Se felicita a sí mismo porque sabe que lo que está bien hecho logra mejoras, logra transformaciones, logra aprendizajes, logra resultados visibles y aceptables dentro de la evaluación. Por eso se pregunta constantemente: ¿qué debo mejorar mañana con respecto a lo que hice hoy? El buen gestor del conocimiento no deja que su mente se llene y se conforme con la estática del pensamiento inmovilista, sino del conocimiento dinámico, porque cada vez que se lleva a la práctica se transforma, alimenta las bases de conocimiento existente y crea más pasión por el aprendizaje.

En cuarto lugar, un buen gestor del conocimiento llega a su trabajo con las dimensiones de interés puestas al cien por cien en su actitud. Siempre está presto a ayudar a los demás, siempre está generando confianza en las interacciones, siempre se pone en los ‘zapatos’ de los otros, siempre desea experimentar, siempre opina desde la indulgencia en el juicio. Sus interrogantes se centran en ‘el cómo’ me comporto yo actualmente frente a las dimensiones de interés, en ‘el cómo’ tengo evidencias de haberlas aplicado con los demás, y en ‘el cómo’ los demás han percibido aquellas de mis actitudes centradas en las dimensiones de interés (Blanco, 2012). Esas son las preguntas que también debe hacerse constantemente el gestor del conocimiento.

Suele decirse que un ejemplo vale más que mil palabras. Precisamente por ello creemos que es bueno hacer ahora un relato de lo que vamos a llamar el “viaje”, que se hizo en torno a la mentoría en gestión del conocimiento de la CDN, para que de esta forma queden explicitadas tanto la metodología como las características y secuencias de las diferentes fases. Se trata del símil del supuesto viaje de una nave, y ello nos va a permitir comprender mejor los conceptos, las actitudes, las interrelaciones... que estamos manejando.

A comienzos del año 2013, nos aventuramos a iniciar este segundo viaje hacia la gestión del conocimiento sin saber cómo seríamos, qué deseábamos, cuál era nuestro interés, cómo nos relacionaríamos y qué buscábamos en el

fondo de nuestro saber-hacer; en definitiva, un viaje experimental con muchos interrogantes abiertos.

En aquel momento sólo teníamos un proyecto, como si fuera una ruta trazada en una carta de navegación, que respondía a los condicionamientos propios de un precontrato marítimo de la modalidad “por “Viaje”. Dadas sus características, para este segundo viaje se nombró a un capitán idóneo como mentor, a un primer oficial a nivel nacional con la misión de formarse específicamente para hacerse cargo de la nave en lo sucesivo, es decir, de ser el sucesor, y tres oficiales regionales más, en prácticas, como aprendices y apoyo posterior del sucesor. El capitán asumió el rol de mentor desde el momento en que dijo sí a este viaje y se hizo cargo del mando. El primer oficial asumió su papel de sucesor en el mando a partir de la confianza que le había manifestado el Capitán-mentor, el cual, a su vez, debía transferir los aprendizajes y comprensiones a los otros tres oficiales. Si observamos la foto adjunta, podríamos decir que habíamos descendido de un contexto conocido, con sus propios conocimientos y responsabilidades, a otro con nuevos compromisos, competencias, y tareas para unos, y sólo medianamente conocido por otros.

El capitán, como es preceptivo, organizó el viaje y compartió los contenidos de su hoja de ruta con el resto del personal implicado. Para llevar a cabo esta labor impartió talleres vivenciales a sus oficiales, con el fin de nutrir sus bases de conocimiento y así hablar un mismo lenguaje, lo que permitiría una comunicación



fluida y fácil. Con el primer oficial se reunió varias veces durante todo el año para hacerle compartir su modelo mental para la ruta trazada y el contenido

del almacén de conocimientos tácitos y experiencias vividas que había ido acumulando durante varios años; producto todo de sus prácticas en otras rutas o contextos nacionales e internacionales. Para lograr que el primer oficial mostrara interés por este viaje, el capitán creyó al cien por cien en que su primero aprendería todo lo necesario, confiando en que llegado el momento lo compartiría con los demás oficiales, y que éstos, a su vez, harían lo mismo con los demás componentes de los diferentes equipos de trabajo. Una de la bazas que jugó el capitán en la interacción con el primer oficial fue la de ponerse todo el tiempo en su lugar al recordar las aventuras que había vivido cuando estaba en su propio proceso de aprendizaje de la gestión del conocimiento, y cuando decantaba el conocimiento tácito en sus diarios de alumno. Y todo esto por allá, en un país denominado vasco, al norte de España, metido en los Parques Tecnológicos y en el Clúster del Conocimiento.

El capitán, después de compartir sus experiencias con el primer oficial, revisaba su cuaderno de bitácora para cerciorarse de que estaba en la ruta y el rumbo adecuado para llegar a buen puerto. Al primer oficial, preguntas,



inquietudes y dudas lo asaltaban de vez en cuando, porque cada vez quería aprender más cosas. Aprender y saber cómo se llevaba a la práctica la gestión del conocimiento. El capitán, para hacerse entender, y para que las palabras no se quedarán en el aire sino que tuvieran un sentido y fueran objetivos para el primer oficial, utilizaba su graficación mediante “garabatos trazados en las servilletas de las cafeterías donde se reunían”.

Algunas veces, tanto el capitán como el primer oficial sentían que el barco no avanzaba a la velocidad y con el ritmo deseado... y entonces hacían paradas técnicas para revisar lo qué estaban aprendiendo y como se estaba ubicando en el modelo mental de cada uno de los miembros de la tripulación. En

realidad, el tiempo estaba siendo una barrera, porque en el barco (CDN) todo se quería hacer “para ya”, sin detenerse a considerar el resultado del impacto de la prisa en los niveles del rendimiento final.

Al abordar la cuestión del valor de las competencias en un gestor de conocimiento, éstas se tornaban oscuras para el primer oficial, y sólo cabían en su imaginación. En realidad, le resultaba muy difícil ponerlas en contexto y llevarlas a la práctica. El capitán intentaba con paciencia compartir sus



aprendizajes y facilitar al primer oficial un tiempo que le permitiera reflexionar, darse cuenta de la dimensión de todas las cosas, y organizar las ideas en su cabeza, es decir, poner a tono su modelo cognitivo.

Un día, en una de tantas reuniones, el primer oficial dijo que se sentía feliz porque había comprendido la razón por la que las competencias de conocimiento eran básicas y esenciales para todo navegante. Que entendía que se trataba de saber qué podía aprender y de cómo refinar las prácticas



relacionadas con los procesos. Al primer oficial ese día se le notaba feliz, y se fue a la borda del barco para disfrutar más del paisaje. Podía ver con mayor claridad cuál era el camino en su proceso de aprendizaje y desaprendizaje.

Pero el viaje debía continuar, y el próximo rumbo estaba destinado a aprender qué era eso del modelo de aprendizaje y las tres variables que lo sustentan.

El primer oficial miró sorprendido al capitán y preguntó:

—Capitán, ¿de qué está usted hablando?

A lo que el capitán contestó:

—Una persona es consciente de sus aprendizajes cuando puede unir a sus prácticas las realimentaciones que surgen cuando hace uso de la información adecuada, cuando encuentra el valor de las interacciones con los demás y cuando hace uso de su propia experiencia”.

Entonces, el primer oficial, reflexionando dijo:

—O sea, que para identificar y nutrir los aprendizajes se deben ligar las realimentaciones de las tres variables, ¿es así?

El capitán le contestó afirmativamente:

—Sí; pero vamos a verlo con un ejemplo.

Resulta que para tener una profunda comprensión de un contexto en el que se realizan las prácticas propias del saber hacer es necesario actuar, por ejemplo, como un submarinista (ver la foto).

Cada vez que desciende al fondo del mar, analiza la información que ha estado documentando y que otros le han enviado o compartido a través de reuniones personales, cara a cara, o mediante procedimientos electrónicos de comunicación a distancia, como el skype.



Estos procedimientos son los que le ayudarán a encontrar lo que desea, y le permitirán tomar las decisiones necesarias con mayor seguridad. Esa es la realimentación que surge de la información. Cuando este submarinista habla

con los colegas (profesionales o amateurs) de su país, y de otros países, sobre las experiencias que han tenido, y él las relaciona con su propia experiencia, además de experimentar llevándola a la práctica se está realimentando de las interacciones. Cada vez que este submarinista baja al fondo del mar pone a prueba sus conocimientos y hace uso de su destreza, de forma que siempre está consciente de lo que hace. Incluso, cuando tiene acumuladas varias experiencias hace mejor su trabajo, porque la veteranía es la que le ayuda a mejorar cada día en su actividad, sea ésta lúdica o profesional. Y lo mejor de todo es que este submarinista lleva un diario de su actividad, y en él tiene explicados los ‘cómos’, los ‘para qué’ y los ‘porqués’ de cada viaje, como ocurre con la foto adjunta.

El hecho de tener todo documentado ayuda a los demás cuando se comparte con ellos el conocimiento que uno ha estado acumulando a lo largo de su trayectoria profesional o vital. El submarinista de nuestro ejemplo nos está diciendo que ese conocimiento que él documenta es para saber cómo lo ha desarrollado, cómo ha refinado sus competencias, y cómo ha mejorado el modelo mental que posee basado en las tres variables. Ello es lo que ha permitido que su experiencia le ayude a hacer las cosas bien, y de manera eficaz, en su trabajo como submarinista.

Entonces, el primer oficial se pone como meta el poner en práctica lo que hace el submarinista, y organiza cada día su modelo mental para compartir sus aprendizajes con los otros oficiales, y de este modo los guía a través de ejemplos, a través de sus



propias historias. Los invita a hacer un viaje para observar las ballenas en el océano pacífico, cerca de una Isla llamada Gorgona-Colombia- y les comparte cómo es el proceso de instrucción desde la internalización del modelo de aprendizaje basado en las realimentaciones.

Un día, el primer oficial comentó al capitán que a él le había motivado mucho el haber establecido una relación basada en la confianza, y el capitán le respondió que para él había sido esencial confiar, pues partió del hecho de que como primer oficial aprendería sin dificultades desde el procedimiento propio de la mentoría. Fue así como el capitán le comentó que en las organizaciones Japonesas la cultura es la piedra angular de la gestión del conocimiento, y que por esta piedra angular los resultados eran visibles cuando se trataba de crear conocimiento. El primer oficial inmediatamente convocó al equipo de oficiales a su cargo para estudiar la posibilidad de realizar un taller sobre las dimensiones de interés, es decir, sobre la cultura de la gestión del conocimiento.

El capitán, al ver el entusiasmo del primer oficial organizó el taller para que en vivo y en directo pudieran comprender el significado de cada una de las dimensiones de interés: la generación de confianza, la empatía activa, el acceso a la ayuda, la indulgencia en el juicio y la valentía. Para esto propuso como ejemplo un rescate en altamar, para que pudieran aplicar todas y cada una de las citadas dimensiones (ver fotos).



La generación de confianza se hizo visible cuando uno de los oficiales hizo de superviviente inmovilizado, es decir, escenificó la imposibilidad de moverse

en el agua, y los otros le dijeron al capitán que actuarían de inmediato: lo acompañarían todo el tiempo que fuera necesario, le darían ánimo, lo sacarían del agua, no lo abandonarían a su suerte en medio del mar. La empatía activa fue visible cuando uno de los oficiales le daba masajes en todo el cuerpo para que no perdiera el sentido a causa del frío, es decir, se puso en la grave situación del otro. El acceso a la ayuda fue la constante, porque todos se prestaban ayuda unos a otros para evitar el ahogamiento de cualquiera de ellos en aquellas olas de mar gruesa, se prestaban los chalecos a los más agotados, se daban ánimo los unos a los otros, y aplicaban todas sus habilidades y destrezas para permanecer a flote mientras llegaba la ayuda desde el helicóptero de rescate.

Después de todo, la experiencia no se debía dejar en el recuerdo de los participantes, por eso, el primer oficial le propuso al capitán hacer con el resto de los oficiales una mesa de aprendizaje sobre el rescate en altamar. Se organizó el taller en este sentido y a cada uno se le formularon varias preguntas que estaban directamente relacionadas con la experiencia vivida. Sirvan como ejemplo las siguientes: ¿Qué esperabas que sucediera en la experiencia?, ¿qué sucedió en realidad?, ¿qué funcionó bien y porque?, ¿qué podemos mejorar y cómo?, ¿qué sigue con relación al seguimiento de los aprendizajes a partir del desarrollo de las competencias que poseen los oficiales con relación a los procesos que gestionan? El capitán explicó el sentido y alcance de las preguntas, en qué consistía cada una de ellas, y los participantes las documentaron con arreglo al formato de registro de la mesa de aprendizaje. Pero la mesa de aprendizaje no sólo tiene como fin el hacer las preguntas y el finalizar el registro de las respuestas con un relato de lo acaecido a modo de informe técnico. La mesa de aprendizaje es algo más. Se trata de compartir lo que cada uno ha sentido en la experiencia vivida, es compartir las emociones, los sentimientos, las ideas que aparecieron en su momento cuando todo sucedía. Por estas razones, la mesa de aprendizaje aviva el deseo de aprender, aviva el deseo de experimentar, aviva el deseo de profundizar más en los conceptos, en las teorías, en lo que otros han vivido...

Después de llevar varios meses de aprendizajes y desaprendizajes, el primer oficial hizo varias visitas a unos lugares llamados “ludotecas regionales”, donde se localizaban cada uno de los oficiales aprendices. A su regreso le comentó al capitán que había presenciado en vivo y en directo cómo un oficial aprendiz dirigía un taller a sus marineros con el fin de guiarlos en la aplicación de una guía de observación destinada a desarrollar las capacidades de análisis, de reflexión y de la propia observación. El taller se proyectó bajo la base de poder observar un hecho a partir de varios interrogantes bien explicitados y con el fin de ir y ver más allá de lo que normalmente se estaba haciendo en esas mismas circunstancias. El primer oficial comentó al capitán que había sido testigo de cómo los marineros aplicaban la guía de observación pensando en el modo de alcanzar varios objetivos específicos, para luego documentar lo observado y hacer los respectivos análisis. Todo debía conducir a aplicar el análisis y relacionarlo con los marineros, sus actividades, sus comportamientos, sus emociones y sus sueños, para conseguir llegar a ser los mejores capitanes en un futuro.

Como todo proceso de aprendizaje, en el que nos encontrábamos se partía de un origen y se llega a un fin. Conscientes de la validez de esta lógica premisa se organizó también un taller de inmersión llamado “experimentar para aprender y refinar la experiencia”. A finales del 2013 se diseñaron talleres con el primer oficial para aplicarlos en un grupo de marineros que estaban haciendo su formación para ser gestores de conocimiento. El capitán, en su afán por ayudar a los marineros en la comprensión del valor de la gestión del conocimiento, construyó un cuento basado en un árbol que deseaba convertirse en un “gestórico”, es decir, un niño gestor de la información y el conocimiento. El taller, los marineros tomaron nota de las frases que mayor impacto les habían causado. Su sentido era el que debían poner en práctica. Pero lo más significativo se produjo cuando los marineros tuvieron que hacer representaciones escenográficas sobre las dimensiones de interés. Definitivamente, el arte de la escena estuvo presente en todas las dimensiones, y la comprensión de su significado fue la esencia del taller. Para finalizar, se hizo una representación sobre el valor de llevar DICES a la práctica, y ello se hizo visible cuando, a partir de los objetivos de cada proyecto, los marineros

podieron percatarse de cómo se habían convertido los datos en información, la información en conocimiento, el conocimiento en experiencia, y la experiencia en sabiduría.

Después de la experiencia con DICES, los marineros de toda la organización realizaron un taller sobre cómo se hace visible SECI (socialización, externalización, combinación e internalización). En el inicio del taller a cada grupo se le entregó la definición de los términos lingüísticos que iban a manejar.

El desarrollo metodológico planteó el trabajo con ochenta personas. En este caso se trataba de aprender cómo se desarrolla la estrategia SECI a partir de lecciones aprendidas que han sido documentadas por varias personas. Esta actividad se hizo como cierre a todo el proceso de mentoría.

La Actividad con las ochenta personas, se organizó formando ocho (8) grupos. Su misión era la de llevar a la práctica la estrategia SECI. Debíamos partir de ocho (8) lecciones aprendidas que el primer oficial y un oficial-aprendiz se encargarían de seleccionar de acuerdo con las características propias de cada una. Para el caso, los líderes de cada grupo se escogerían entre aquellos miembros que mayor experiencia en su saber hacer poseían y, además, hubieran codificado las mejores lecciones aprendidas de acuerdo con las evaluaciones y calificación obtenidas. Los líderes recibirían un apoyo sobre la forma en la que debían compartir las lecciones aprendidas con los demás compañeros. El desarrollo del taller se llevaría a cabo en sucesivos momentos o secuencias.

En la primera, el líder del grupo tomaría la decisión de ver cuál es la mejor forma de compartir la lección aprendida. Para que los demás logren conectarse y comprender qué pasó en todo el proceso, la lección aprendida debe compartirse como si se estuviese viviendo en el presente. No se trata de explicarles a los demás cómo la documentó, sino cómo vivió esa experiencia de principio a fin. Para ello, el líder debe recurrir a sus dotes de actor.

En la segunda, los integrantes del grupo tomarán nota de forma individual sobre qué acciones y/o momentos de la lección aprendida son similares a los que ha estado viviendo en su saber hacer. Deben fijar su atención de forma

especial, y tomar apunte de aquellas acciones y/o momentos que le han resultado novedosos y le han producido curiosidad en relación con el modo en que deben ser llevados a la práctica. Deben reseñar un comentario sobre la importancia que específicamente tiene esa lección aprendida, con el fin de mejorar el saber hacer.

En la tercera de las secuencias, una vez finalizada la anterior, los integrantes del grupo deberán reunirse para compartir las reflexiones personales y las experiencias surgidas del desarrollo de los puntos anteriores y, de este modo, entre todos mostrarán su opinión sobre las estrategias adecuadas para llevar a la práctica el conocimiento de mayor valor, y ver en perspectiva qué esperan que pase cuando lo apliquen en su quehacer diario.

Como último acto, se entiende que ha llegado el momento en que los integrantes de los grupos manifiesten sus compromisos junto a los aprendizajes obtenidos del ejercicio.

Una vez realizado en su integridad el taller de SECI que hemos descrito, el primer oficial y los tres oficiales aprendices se acercaron al capitán para comentarle que el taller en el que habían estado trabajando dejó ver qué actitudes, qué aptitudes y qué conocimientos poseían cada uno de los marineros en el contexto donde habían vivido y documentado la lección aprendida.

Los marineros, en un total de cien (100), quedaron conmovidos, y aún más, comprometidos por los aprendizajes y desaprendizajes que habían asumido en este taller.

El capitán pudo ver su reflejo en cada uno de los sucesores de conocimiento: el primer oficial y los tres oficiales aprendices. Había llegado por fin al destino deseado, y pudo saborear los resultados obtenidos en forma de conocimientos que, fruto de sus experiencias, había dejado a flor piel en cada uno de ellos. A partir de ese momento reconoce haber quedado más que convencido de que la sencillez, la humildad, y la capacidad de ponerse siempre en el modelo mental de los demás, haría que su mentoría no fuese olvidada por mucho tiempo.

Como no podía ser menos, el capitán y los oficiales, con varios marineros, compartieron una cena para celebrar el valor de las metas logradas en el contexto del saber ser y del saber hacer de la CDN.

Una vez terminada la velada con la clásica copa de champaña, el capitán les agradeció a todos su participación y sus aportaciones durante un viaje tan singular, pues había sido programado para hacer madurar en todo momento sus conocimientos. Les deseó buena noches, y se fue a su camarote a dormir tranquilo, sin pensar en nada, pero consciente del valor del trabajo realizado.

5. Resultados

Como término lingüístico, conocimiento tiene una amplia gama de significados: (1) Entendimiento, inteligencia, razón natural; (2) Cada una de las facultades sensoriales del hombre en la medida en que están activas; (3) Noción, ciencia, sabiduría; (4) Facultad de saber lo que es o no es conveniente y de obrar de acuerdo con ese conocimiento; (5) Cosas que se saben de cierta ciencia, arte, etc. Dicho esto, es fácil observar que el denominador común de todas ellas es el ser humano, entendido como persona, es decir, individuo de la especie humana, inteligente, adornado de prendas, capacidades, disposiciones y prudencias. No es extraño, por tanto, que al hablar de gestión en relación con el conocimiento estemos focalizando nuestro interés en las personas, pues ellas son centro o clave en la gestión del conocimiento. Por su importancia, es a las personas implicadas en la gestión del conocimiento a las que hemos venido dedicando nuestra atención en los procesos formativos descritos hasta ahora, y es a la persona, como sujeto inteligente lleno de posibilidades, al que dedicaremos también nuestra atención en el momento de objetivar los resultados.

5.1. Resultados de “la Persona como Centro de la Gestión del Conocimiento”

Dentro del marco metodológico que hemos adoptado para la presentación de determinadas partes de este capítulo está el de abordar algunas cuestiones mediante ejemplos en forma de narraciones, historietas, o cuentos en los que los personajes reflexionan, se interrogan unos a otros, o a sí mismos, mientras avanza en forma de trama toda la explicación del tema planteado.

En este caso, el mentor-Carlos Blanco- redactó un cuento en el que tomó como actor principal al niño/niña que acude a las ludotecas para jugar. El cuento se construyó con el fin de relacionar a los ludotecarios, en su papel de gestores de conocimiento, con la personalidad de un niño/niña cualquiera de los que habitualmente encontramos en los centros de la institución, y dice así:

“Érase una vez un arbolito-niño que quería ser el mejor árbol de una corporación llamada Día de la Niñez. El arbolito-niño pidió en un sueño un deseo a la madre tierra, al padre sol, y a sus amigos el aire y el agua. Quería crecer en un medio donde pudiera ser la mejor persona, el mejor colaborador, el mejor padre o la mejor madre, el mejor hermano o hermana, y el mejor amigo. En el sueño se imaginó que era un arbolito de naranjo, con unas raíces fuertes y largas para poder sostenerle en la tierra, que se asemejaban a sus pies y a sus piernas. También soñó con crecer y dar frutos a lo largo del tiempo. Unos frutos que a él le sirvieran para sentirse mejor a la vez que feliz en todo momento; pero también, unos frutos que, partiendo del juego, ayudaran a la Corporación Día de la Niñez a hacer las cosas bien con los niños, las niñas y los padres de familia. Soñó que aprendía a gestionar el conocimiento para que lo que hiciera fuera cada vez mejor, para que los demás pudieran aprender de él, para compartir las experiencias y los fallos, para escribir y enviar lo escrito a los demás como una información importante, y para saber crear cosas a partir de ese conocimiento que iba cultivando cuando hacía sus tareas, sus labores y sus prácticas.

De repente, escuchó una voz que le decía:

—¡Arbolito-niño! ¡arbolito-niño! Tus deseos serán cumplidos y el sueño se convertirá en una realidad.

El arbolito-niño no deseaba despertar, porque quería pedir el último deseo: ser un árbol grande y frondoso de verdad. Que sus deseos fueran observables y visibles en la madre tierra y en la Corporación Día de la Niñez. El arbolito-niño soñaba y soñaba... cuando, de pronto, un hada madrina le dijo:

—¡Hola!, arbolito-niño, es la hora de despertar y empezar a convertir tus sueños en realidad.

Cuando el arbolito-niño despertó no sabía qué hacer, pero de inmediato la madre tierra, el padre sol, y los amigos aire y agua lo arrojaron mientras le decían:

—Tú serás un árbol de verdad, un árbol del conocimiento, un árbol útil y de gran valor para la sociedad y para la Corporación.

El arbolito niño les preguntó:

—¿Pero cómo llegaré a ser ese árbol del conocimiento?

La madre tierra le dijo:

—Yo seré quien te sostenga para que puedas crecer, yo tengo los nutrientes que vas a necesitar, yo te daré parte del conocimiento que necesitas para que pueda ser útil a los niños, las niñas y a sus padres.

El padre sol también habló para decirle:

—Arbolito-niño, yo te daré toda la luz y el calor que necesitas, yo te ayudaré a que tengas hojas verdes todo el año, yo te ayudaré a que des flores y a que éstas se conviertan en frutos. En esos frutos de conocimiento que son producto de lo que has experimentado en tus labores y en tus prácticas.

Entonces el amigo aire le susurró:

—Conmigo tendrás todo el oxígeno que necesites. Yo te ayudaré a que no te mueras porque siempre estaré pendiente de ti, yo te daré aliento en tus momentos de tristeza, en tus momentos de reflexión, en tus momentos de análisis, en tus momentos de observación.

Y la amiga agua, con su voz cantarina parloteó:

—Yo siempre te daré de beber cuando me lo pidas. Yo soy el conocimiento externo que te ayudará a crecer, a ver las cosas con más claridad, a utilizar mejor las metodologías, a desarrollar nuevas herramientas para que las apliques y adquieras con ellas unas mejores habilidades y unas mayores destrezas. Y de ese modo puedas sobrevivir a todos los vaivenes de este mundo.

Entonces el arbolito-niño se dijo:

—Con mis padres y mis amigos me he propuesto asumir este reto, porque deseo ayudar a los niños, a las niñas y a los padres de familia, a todos los padres, de un país llamado Locombia, disculpen, Colombia.

El arbolito-niño confió en sus padres y en sus amigos para poder crecer y ser útil a la Corporación, y puso en sus manos lo que él deseaba ser.

El arbolito-niño reflexionando se dijo a sí mismo:

—Debo preguntarme que deseo ser, y que necesito aprender para ser un árbol de conocimiento.

De pronto, se le iluminaron los ojos y exclamó:

—¡Ya sé! Seré un niño gestor de la información y del conocimiento, este es mi gran deseo, ser *Gestórico*. Seré igual que el árbol, que puede crecer y dar los mejores frutos. Y lo haré para que los demás aprovechen todos los nutrientes de conocimiento.

Entonces *Gestórico* les dijo a sus padres y a sus amigos:

—Deseo dejarme guiar por vuestros buenos consejos, porque quiero ser un buen ciudadano y un buen trabajador.

Los padres y los amigos le dijeron:

—Te vamos a contar, desde nuestra experiencia de muchos años, qué cualidades debe tener un buen ciudadano.

Y *Gestórico*, poniendo sus manos bajo las mejillas, escuchó pacientemente.

La madre tierra le habló con cariño para decirle:

—Debes manifestar siempre la verdad, aunque cometas un error. La valentía de una persona está en reconocer sus propios errores.

El padre sol, con su sabiduría de padre, le dijo:

—Un buen ciudadano debe ser solidario con los demás y dar sin esperar nada a cambio.

El amigo viento, con la suavidad de la brisa le hablo al oído:

—Un buen ciudadano debe ser justo y no jugar a sorprender la buena fe de los demás, porque a los que viven así les esperan las rejas de la cárcel.

Y la cantarina agua, su amiga, agregó:

—Deja que la vida fluya, no llesves a tu mente pensamientos negativos, ni la dejes volar bajo supuestos. Es mejor afianzarse en hechos reales para no creerse de forma engañosa las propias fantasías.

Gestórico se quedó un momento pensativo, y después les preguntó:

—¿A qué hora voy yo a aprender todo eso?

Pero sus padres y sus amigos le animaron a dejarse guiar por los buenos ejemplos y a ser prudente en las decisiones. Piensa antes de actuar, le decían, porque las emociones te pueden crear problemas innecesario y de difícil resolución.

Entonces, *Gestórico*, mirándolos a todos muy serio, afirmó:

—Siempre tendré en cuenta vuestros buenos consejos, y les mostraré mi confianza contándoles todo lo que me pase, para así gozar siempre de vuestra sabiduría.

Después de varios minutos de reflexión, *Gestórico* les preguntó:

—¿Y cómo puedo ser yo el mejor *gestórico* de la Corporación?

La madre le respondió enseguida con estas palabras:

—Lo primero que debes hacer es practicar mucho, es decir, entrenar, que diría un deportista, para de este modo adquirir competencias.

—¿Competencias!, repitió *Gestórico*.

La madre le aclaró:

—Para mí es como si esa palabra viniera de competir. Para que me entiendas, te voy a poner un ejemplo: un buen atleta se entrena mucho en su deporte, se deja guiar por su entrenador, practica todo el tiempo para ser el

más veloz, el más ágil, el de mejor concentración, y toma nota de sus lecciones aprendidas para mejorar tiempos y ritmos. Para llegar a tener esas competencias hay que plantearse un objetivo a alcanzar, sabiendo primero qué tipo de atleta se quiere ser, qué meta se quiere lograr y, para lograrlo, qué esfuerzo mental y físico se requiere hacer. Y todo ello antes de iniciar el camino hacia el objetivo.

Gestórico comprendió con el ejemplo que no se trata de actuar como un robot o una máquina, sino como un ser capaz de analizar “el todo” global del espacio individual o colectivo donde se hallare, y así se lo manifestó a su madre.

Ella le respondió:

—Esa es una de las muchas razones de una persona que sabe por qué está en esta vida. Así pues, si quieres practicar el análisis debes comprender “los porqués” de todas las cosas: actitudes, comportamientos, intereses, motivaciones,... Ello es necesario para que te abras a la puerta del conocimiento. Debes preguntarte, por ejemplo, por qué un niño pierde el interés por un juguete determinado, por qué un niño comparte unos juguetes y no otros, por qué un adulto que acompaña a su hijo a la ludoteca no juega con él.

El padre sol tomó entonces la palabra y, levantando la voz, les dijo:

—Ahora es mi turno, porque, como soy el centro del sistema solar puedo ver a todos durante el día y durante la noche. Soy un gran observador... así que, *Gestórico*, para ser un buen observador debes prepararte bien. Debes aprender a saber lo que pasa antes, durante y después del juego, y esto te generará múltiples preguntas que, en busca de respuestas, te llevarán a adentrarte en los aportes que sobre el juego y la observación se han hecho hasta ahora.

El amigo aire, que estaba deseoso de intervenir, se adelantó entonces diciendo:

—Todo eso es verdad; pero además de saber analizar y saber observar debes saber reflexionar. Deberás identificar qué has estado haciendo, cuáles son los resultados de tus actuaciones, qué aprendiste de ellas. Podrás

preguntarte, por ejemplo, por qué sientes algo, por qué haces un trabajo y no otro, qué te une con ese saber que tú estás desarrollando, por qué te interesa tal o cual práctica, qué juicios y supuestos guían tu observación y la de los demás. Si quieres ser un buen observador empieza por dejar que tu mente vea todo sin prejuicios, sin subjetividades. No supongas nada, deja que las cosas se den por sí mismas.

Gestórico ya estaba cansado de tanto escuchar y les dijo a todos:

—Lo mejor es que me vaya a una ludoteca de niños y niñas de la Corporación, y allí, en contacto con la realidad yo podré hacer todo lo que me han estado sugiriendo.

Cuando *Gestórico* iba de camino a la ludoteca del “naranjal”, en el mundo de los naranjos, iba loco de felicidad, y casi sin darse cuenta se puso a cantar una canción a las competencias que decía así:

*Si yo fuera niño jugaría con mi papá y mi mamá,
Si yo fuera papá jugaría con mis hijos nada más,
Si yo fuera mamá jugaría con mis hijos nada más,
Si yo fuera profe jugaría con mis alumnos al entrar.*

Cuando llegó a la ludoteca lo recibieron otros que resultaron ser gestóricos como él, a los que llamaban ludotecarios, y uno más que parecía dirigir el grupo al que decían coordinador. Todos lo invitaron a jugar como si lo conocieran desde hacía mucho tiempo. *Gestórico* empezó a observar con sosiego lo que los niños hacían y cómo se divertían con los juguetes, con los disfraces, con todo lo que allí había. Sin pensarlo, se unió a otros niños y niñas y compartió lo que él sabía sobre el juego cuando sus padres jugaban con él. Veía que unos niños no querían compartir los juguetes, y que otros se vestían con disfraces. *Gestórico* tomaba nota sobre estos comportamientos para hacer un análisis después de terminar el juego. Cuando terminó de jugar con los niños, se reunió con los demás gestóricos y cada uno compartió lo que había vivido, lo que había aprendido, lo que había desaprendido y lo que

debía mejorar. El gestorico coordinador, con la idea de que les sirvieran después para mejorar tanto el saber hacer como las prácticas, los invitó a escribir estas experiencias como lecciones aprendidas.

Gestórico regresó a casa y contó a sus padres y a sus amigos lo que había vivido y lo que desearía seguir viviendo. Los padres, entusiasmados, escuchaban pacientemente a *Gestórico* y le daban consejos de cómo convertirse en el mejor gestorico de la Corporación.

La Madre tierra le dijo con mucho amor:

—Investiga. Investiga todo lo que no entiendas, y no permitas que tu trabajo se convierta en una rutina, porque dejaría de ser humano.

El padre sol, en su papel de padre, habló también:

—Mantén siempre tu mente abierta a lo que los demás te comparten, todo es valioso y no hay verdades absolutas, sino verdades relativas. Pero cuando escuches a los demás intenta llevar esa información a la práctica, porque de lo contrario habrás perdido el tiempo.

El amigo aire, con su experiencia, intervino diciendo:

—Desaprende todos los días, porque si tu mente no desaprende se va a llenar de mucha basura intelectual que no te servirá para nada e impedirá tu crecimiento.

Y el agua no tardo en interrumpir al aire para dar su propio consejo también:

—Se transparente contigo mismo y todos te verán así, no hay peor cosa que decir sí a todo y después no hacerlo.

Gestórico se marchó a la cama con más pensamientos positivos y le envió un mensaje a su cerebro para que esa noche soñara que sería el mejor gestorico de la Corporación. Sería como un pensador crítico que busca verdades, presenta actitud exploratoria, quiere poseer buen juicio, lentifica las inferencias, genera confianza y seguridad, a menudo tiene dudas, acaba viendo lo oculto, identifica causas y consecuencias, denota curiosidad, contrasta toda la información, comparte su conocimiento y cada vez es más sencillo y humilde; porque esas son las cualidades del buen gestorico.

5.2. Resultados de la Creación de Conocimiento

Para tener un primer resultado en este ítem fue necesario plantearnos cómo tendríamos evidencias a partir de la creación de conocimiento. Por esta razón, con el fin de desarrollar las competencias que más valor podrían crear en la gestión del conocimiento de los diferentes procesos de la CDN, los aprendices del esquema “mentor-aprendiz” realizaron talleres vivenciales con el mentor. Es así como se definieron y llevaron a la práctica tres competencias esenciales: la observación, la reflexión y el análisis. Estas competencias se desarrollan siempre de manera colectiva, y en la práctica sólo se hacen visibles en la medida en que el aprendizaje es un proceso de interacción permanente que se consigue en equipo. Las competencias de conocimiento se desarrollarán en la medida en que exista confianza, empatía y colaboración entre los equipos. El aprendizaje tiene un carácter substancialmente social y, en las prácticas, las competencias de conocimiento sólo se harán visibles desde la comprensión colectiva de los contextos de atención a los niños y a las niñas.

Para tener un segundo resultado visible desde los productos desarrollados, las anteriores competencias se pusieron a prueba durante varios meses con el fin de lograr que el conocimiento tácito descendiera de la mente de las personas hasta una realidad visible.

Con respecto a las competencias de conocimiento, el primer paso fue, de acuerdo con la experiencia, las percepciones y los aprendizajes, definir el concepto.

- En este sentido, definimos “La capacidad de observación” como el poner atención, con todos nuestros sentidos, en todo lo que escuchamos, observamos y sentimos. Se trata de orientar los pensamientos hacia ese objetivo que queremos observar (Fuente: Equipo de KM-CDN).

En el proceso de gestión de conocimiento de la CDN, para ser buenos observadores existe un adecuado entrenamiento cuando somos capaces de describir detalladamente, en forma escrita, lo que sucede en el encuentro educativo y en los diarios de campo. Es allí donde describimos lo que vemos, lo que saboreamos, lo que oímos, lo que

olemos, lo que sentimos y lo que tocamos. También lo que nos preguntamos. La idea es que la gente que lea los diarios de campo sienta que está viviendo el encuentro como si se tratara de una película.

Llegados a este punto, nos parece de lo más oportuno presentar una evidencia personal relacionada con la capacidad de observación: “La estructura de la guía de observación ha sido para mí una ayuda en relación con la capacidad de relatar mejor los hechos observados, ya que el sistema de preguntas abre mi mente y me facilita el escribir y relatar lo que acontece en los encuentros educativos grupales. Por otro lado, la observación del niño no sólo la realizo desde este espacio, sino también, contemplando su desarrollo y su desenvolvimiento en su propio espacio: los encuentros educativos en el hogar. Esto me da un mayor conocimiento de la realidad y me permite escribir con mayor conocimiento de causa. La guía me brinda la oportunidad de comparar y de ver si lo que estoy escribiendo de un niño en los encuentros educativos de la ludoteca es el mismo desenvolvimiento que percibo en el encuentro educativo en el hogar. Así mismo, como su nombre indica, es una guía que me ayuda a estar pendiente de cada uno de los niños, conocerlos y tener una buena observación de ellos en cada uno de los puntos de atención” (Fuente: Relato de Leydis Quiñones Ojeda, Pueblo La Gloria, Departamento del Cesar, Colombia).

- En cuanto a “La Capacidad de Reflexión”, podemos decir que es la habilidad de la auto-observación, del auto-reconocimiento, del aprendizaje de uno mismo de acuerdo a su contexto socio-cultural, que permite identificar el sentido de nuestras acciones: por qué somos así, por qué actuamos como actuamos, por qué nos expresamos de una manera y no de otra. Esto es fundamental, puesto que al acercarnos a un contexto determinado no siempre somos conscientes de nuestros juicios, de nuestros paradigmas, de supuestos y generalizaciones. Por ejemplo, reflexionemos sobre afirmaciones tan habituales como: a los adultos no les gusta jugar, a los niños siempre los castigan con golpes,

los niños son hiperactivos, las madres solteras no educan bien a sus hijos, los padres sienten vergüenza cuando juegan (Fuente: Equipo de KM-CDN).

En el proceso de gestión del conocimiento, la reflexión es esencial en las interacciones del juego, porque las interacciones en el contexto de la práctica pedagógica del juego significan encontrarse con el otro desde la mirada, el contacto físico, o la palabra. Esto es visible en la espontaneidad del juego, en la que la interacción representa reconocer al otro, en su singular diferencia, para acogerlo, sentirse acogido por él y construir así la relación. Estas relaciones posibilitan, en la cotidianidad de los encuentros educativos grupales, en los encuentros de formación de adultos y en los encuentros en el hogar, el que en cada uno de los participantes se generen transformaciones y aprendizajes significativos.

Sin la reflexión no se llega al conocimiento de los efectos que tiene la práctica sobre los participantes y sobre el propio facilitador. Tampoco es posible realizar los ajustes que puede ser necesario hacer de las acciones intencionadas sobre los niños, las niñas y las familias. No hay cambios sustanciales en las prácticas de juego intencionadas si no se reflexiona sobre el hacer.

- Por último, “La Capacidad de Análisis” es el poder examinar y descomponer la información en unidades más pequeñas que permitan su comprensión, su representación y su aprendizaje. Con la práctica, la competencia de análisis se va afinando desde la lógica, el razonamiento y la creación de modelos mentales. De igual forma, la capacidad de análisis significa desarrollar una competencia basada en la lógica, el razonamiento y la creación de modelos mentales. Es un enfoque racional del pensamiento, libre de prejuicios, de supuestos, de malas comprensiones y de generalizaciones gratuitas. Es profundizar en mi análisis con relación a un hecho observado en mi saber-hacer. Es detenerme analizar qué está pasando, por qué está pasando, qué hace que esto pase; y ver qué resultado se pueden observar y analizar.

Dicho esto, parece que ha llegado el momento de presentar los productos relacionados con la puesta en práctica de las anteriores competencias en el saber-ser y el saber-hacer de los aprendices en gestión del conocimiento.

5.2.1. El Primer Producto es el Diseño, Desarrollo y Aplicación de la Guía de Observación

Una guía de observación es un instrumento que señala paso a paso el desarrollo de una acción o de un proceso específico. En este caso, se trata de perfeccionar de manera intencionada la competencia de observación cuando en el diario de campo redactamos los sucesos acontecidos en el día a día de la interacción con los niños y las niñas.

“Cuando escribimos un diario de campo la guía nos sirve para afinar la observación y especificar en qué debemos centrar nuestra atención, es decir, qué debemos escribir de lo que vivimos en un encuentro, qué es en realidad lo significativo. La guía de observación es la que permite acercarnos a la identificación de aspectos concretos en el proceso de observación y documentación de los diarios de campo” (Fuente: Ludotecarios, CDN).

Como en el caso anterior, para una mejor comprensión de lo dicho vamos a presentar un supuesto en primera persona: “Supongamos que tengo que hacer

un encuentro educativo grupal y me dicen que observe. Como soy un ser complejo, tengo un género, una edad, una educación particular, y unos gustos e intereses propios. Por ello, lo que a mí me gusta observar son los zapatos: qué zapatos usan los que asisten al encuentro, sus colores, si están limpios o sucios... Con ello me imagino de dónde vienen, cuál fue el recorrido que hicieron para llegar. Pero me pregunto, esta observación, ¿para qué me sirve en mi trabajo en la CDN?, ¿qué le aporta a mi conocimiento?” (Fuente: director de KM a nivel Nacional).

En la guía de observación lo esencial es centrarse en los hechos observados. Ellos son “pedazos” de la realidad que describimos detalladamente. Si nos imaginamos la realidad como una película, los hechos observados son las fotografías o imágenes de la película. Una película la podemos descomponer en fotos. La realidad la podemos descomponer en hechos observados. Para decidir cómo escoger de nuestro diario de campo los hechos observados es importante pensar en la relevancia o importancia que cada hecho tiene. Se espera que sea significativo; algo que vivimos, que presenciamos o del que hicimos parte.

5.2.2. El Segundo Producto es la Documentación de Lecciones Aprendidas

La documentación de Lecciones Aprendidas contribuye a convertir el conocimiento tácito (aquel que se encuentra en la mente de las personas y deriva de su experiencia) en conocimiento explícito (aquel contenido en documentos, archivos electrónicos u objetos), facilitando su difusión a través de la socialización, que es el compartir con otras personas lo que hacemos. Las Lecciones Aprendidas pueden definirse como el conocimiento o entendimiento ganado por medio de la reflexión y el análisis sobre una experiencia, un proceso, o un conjunto de ellos. Se puede concebir como un ejemplo que ha hecho parte de nuestro saber hacer y, a partir de éste, nos enseña a conducirnos en el próximo desarrollo de nuestras actividades, ya sea para mejorarlas o para descubrir nuestros errores, de forma que no los volvamos a cometer.

Algo que sin duda debe tenerse en cuenta, es que para que las Lecciones Aprendidas sean pertinentes y útiles deben cumplir la condición de ser ‘aplicables’, ‘válidas’, y ‘significativas’.

Las lecciones aprendidas que se documentaron en la CDN fueron, entre otras: “El proyecto de atención integral a la primera infancia y el impacto en las transformaciones sociales”. “El proceso de selección de personal para el proyecto del ICBF y el impacto en los resultados”. “La aplicación de una capacitación a docentes de la Secretaria de Educación de Bogotá para mejorar sus prácticas docentes en el aula”. “El diseño y desarrollo del sistema de información y conocimiento de la CDN para movilizar el conocimiento y la información en la toma de decisiones y la solución de problemas”. “El proceso de transferencia de información y de conocimiento de los coordinadores de gestión de conocimiento a los ludotecarios”, para de este modo desarrollar las competencias de conocimiento y hacer que fueran visibles en las prácticas y en las interacciones con los niños, las niñas y los padres de familia. “El proceso de formación de nutricionistas, desde el juego, para mejorar en un 40% la nutrición de las familias en Colombia”. El proceso de aprendizajes desde el cuaderno viajero y las transformaciones en la realidad”. “El proceso en la construcción de juguetes y en el periódico virtual: una vía para la creación de productos y servicios”. El diseño, el desarrollo y la evaluación de estrategias hechas desde ‘metodología naves’, al servicio de la conciencia de los adultos por considerar al niño como sujeto de derechos”. “El proceso de dotación de juguetes a las ludotecas desde la calidad y la eficiencia en el cumplimiento de los indicadores”. “Los resultados de la propuesta pedagógica y la ‘metodología naves’ destinadas a reconocer los derechos de los niños y las niñas desde el juego: testimonios, vivencias y aprendizajes” (Fuente: aprendices de KM de la CDN).

5.2.3. El Tercer Producto es el Diseño y Desarrollo de las Mesas de Aprendizaje

Una mesa de aprendizaje es una estrategia destinada a compartir y, como consecuencia, a transferir conocimientos en situaciones formales e informales.

Es también una técnica de evaluación colectiva, en donde se analizan e identifican los logros y los fallos habidos en la ejecución de un proceso o de un proyecto que está a cargo de la organización.

La Mesa de Aprendizaje está fundamentada en la técnica *After Action Review* (AAR). Es un proceso que ayuda a capturar lecciones aprendidas a partir de la reflexión en grupo sobre éxitos y oportunidades de mejora. Se realiza en un ambiente de honestidad, discusión, claridad, y confianza, lo que facilita el establecimiento de acuerdos y recomendaciones, al tiempo que sirve para identificar soluciones frente a los retos. “Las mesas de aprendizajes son una estrategia pedagógica planteada por los coordinadores de gestión del conocimiento de la CDN, con el objetivo de realizar transferencia de nuevos aprendizajes y llegar a documentar buenas prácticas” (Fuente: Director Nacional de KM-CDN).

Esta estrategia se pone en práctica con la intención de comprender, en un determinado contexto, las acciones realizadas en el marco de la ejecución de un procedimiento, un proceso o un proyecto. En este sentido, nos ayudan a identificar las oportunidades de mejora existentes en las distintas fases de un proceso, y a identificar los factores de éxito relacionados con las actividades de cada fase, lo que nos permite tomar decisiones más acertadas al haber corregido los errores observados desde diferentes perspectivas. De igual manera, nos permiten conocer y comprender las fortalezas específicas, que seguramente impactarán en el futuro en el mejoramiento de tareas similares, contribuyendo de este modo a cumplir con las metas propuestas por la organización.

- Con relación al objetivo, cuando éste se aborda en la mesa de aprendizaje, es necesario que desde un comienzo quede muy bien definido, de tal modo que esté perfectamente claro para todos los participantes. Para que ello sea así es necesario que en la mesa de aprendizaje se plantee y se defina qué se entiende por “el objetivo” en términos absolutos, qué significa el objetivo en términos del resultado, en términos de cerrar brechas, en términos de aprender a partir de una situación específica, en términos de hacer una primera etapa en una

ruta compuesta de varias etapas y, por supuesto, en términos de crear nuevos espacios para el conocimiento. Debemos dar a los participantes en la mesa la posibilidad de soñar con el objetivo, de auto eliminar sus limitadoras cuadrículadas mentales, y con ello ser capaces de generar novedosas expectativas (Blanco, 2013).

Como vemos, en el desarrollo metodológico de la mesa de aprendizaje las preguntas ocupan el lugar preeminente, siendo necesario ahondar en cada una de ellas, para así dar valor al aprendizaje a partir de los aportes de todos (Blanco, 2013). Partiendo de cuatro preguntas fundamentales estudiaremos las posibilidades que brindan a los componentes de la mesa.

- Con relación a la pregunta 1: ¿qué esperaba que sucediera en el proceso?, se podrá responder de una forma más profunda cuando hayan comprendido el objetivo en todas sus dimensiones. El objetivo no sólo es un resultado visible, medible y comprensible, es la forma como se va a llegar al final del camino, es la forma como se van a utilizar las competencias (conocimientos + capacidades + recursos + habilidades) que poseen las personas que participan en la mesa de aprendizaje, es el contexto donde se va a actuar, son los actores que van a participan de una parte y de la otra. En realidad, la pregunta: ¿qué esperaba que sucediera?, podría traducirse por: qué esperaba que sucediera en las etapas del objetivo, qué esperaba que sucediera cuando utilizamos nuestras competencias, qué esperaba que sucediera cuando surgió este problema que no estaba pensado en el escenario... Sin duda, a partir de esta pregunta se pueden hacer en cascada una serie de nuevas preguntas que permitan crear un ritmo apropiado de trabajo durante la discusión.
- Con relación a la pregunta, 2: ¿qué sucedió en realidad?, se deben observar todas las variables que tenía el objetivo: variables-personas, variables-procesos, variables-competencias, variables-recursos financieros, variables... De esta forma, de principio a fin, podremos ver todo el escenario donde se desarrolló la acción. Entre la pregunta: ¿qué

esperaba que sucediera?, y lo que sucedió en realidad, se deben ver las brechas de conocimiento, las adecuadas planeaciones, los escenarios previstos, los actores... Cuando las cosas realmente suceden, siempre aparecen variables que no se tuvieron inicialmente en cuenta; posiblemente porque no se gozaba de la suficiente experiencia y, posiblemente, porque tampoco se tenían claros los riesgos que todo el proceso podía conllevar.

- Con respecto a la pregunta 3: ¿qué funcionó bien, y por qué?, cabe decir que se trata de buscar respuestas a la visibilidad, es decir, a la capacidad de garantizar competencias en las personas responsables de los procesos que gestionaron. También aquí se ponen de manifiesto los valores y los principios de la organización, y surgen los modelos mentales de las personas y sus conductas. La respuesta es de un valor inmenso, porque aflora el conocimiento tácito que no estaba explicitado.
- Con respecto a la pregunta 4: ¿qué podemos mejorar y cómo?, las respuestas deben pretender evaluar 'los antes', 'los durante' y 'los después', teniendo en cuenta todas las variables implicadas en cada uno. Es el momento de obtener de las lecciones aprendidas lo que nos dicen las experiencias, tanto positivas como negativas, que surgieron durante el desarrollo hacia el objetivo. También en este caso surgen los aprendizajes ligados a las competencias que poseen las personas.

Pero, aunque pudiera parecer lo contrario, no se ha terminado aquí. Queda por hacer el seguimiento a los aprendizajes desde la perspectiva del desarrollo de las competencias que poseen las personas con relación a los procesos que administran.

5.2.4. El Cuarto Producto es la Construcción de las Comunidades de Conocimiento.

“Las comunidades de conocimiento son grupos de personas que comparten información, ideas, experiencias y herramientas sobre un área de interés común, y donde el grupo aporta valor. Se basan en la confianza, y desarrollan una manera propia de hacer las cosas que, a la par que comparten un propósito o misión, también es común. Lo más importante para una comunidad es que sus miembros estén en buena disposición de aprender, es decir, que los actores estén dispuestos a interactuar constructivamente con su ambiente, a ser abiertos a nuevos conocimientos y a identificar desde la experiencia propia factores de éxito y saberes locales” (Vissers & Dankbaar (2002).

En la organización, la micro-comunidad de gestión del conocimiento tienen como propósito el que, en cada una de las áreas, sus colaboradores desarrollen las capacidades necesarias para dar respuesta a las diferentes situaciones coyunturales: mejora, toma de decisiones, cambio, transferencia, y creación de nuevos conocimientos que fortalezcan los procesos, y que, por tanto, apunten al cumplimiento de la misión. Este tipo de comunidades persigue la continua innovación y actualización de los procesos, de los servicios administrativos, y de los programas y proyectos de la organización (Fuente Equipo KM-CDN).

5.3. Resultados de las Competencias de Conocimiento y Aprendizaje (Tissen, 2000)

El primer resultado tiene que ver con las evidencias habidas a partir de la comprensión de la metodología DICES. Los talleres se basaron en la definición clara de un objetivo y en la relación de éste con un contexto específico, que bien puede ser obtenido a partir de un ejemplo de la vida práctica, o de un proceso de la ONG llevado a cabo. Todo con el fin de alcanzar la mejor comprensión, y de tener la seguridad de hacer visibles en el trabajo estos conceptos a través de los procesos. Cabe decir también que los datos y la información son discriminados basándose en su "organización", y que la información y el conocimiento son diferenciados basándose en la

"interpretación". Los resultados de los talleres se dirigieron a analizar y reflexionar sobre la contextualización de un objetivo y sobre el seguimiento de los conceptos: datos, información, conocimiento, experiencia y sabiduría. Cada equipo podía establecer qué había desarrollado en el tiempo y cuáles fueron los efectos de cada término en el logro de los resultados. De esta forma, se podían reencauzar las estrategias para disminuir las brechas de conocimiento.

En el segundo resultado, con relación al valor de las interacciones sociales para el aprendizaje, debemos comprender que la interacción es un proceso de compartir, intercambiar ideas y experiencias, combinar pensamientos y conceptos, y emplear el lenguaje al máximo; es un proceso de interacción humana llamado aprendizaje social. Los resultados que se obtuvieron se enfocaron al cambio de actitudes cuando se trataba de relacionarse con alguien con el que no se tenía química, pero que era imprescindible por la relación laboral. De esta forma, se internalizaron las siguientes máximas:

- Siempre que se encuentre con otra persona, envíe un mensaje al cerebro donde se diga a si mismo que va a estar abierto a escuchar pacientemente. Posiblemente no volverá a ver a esa persona, y las oportunidades sólo se dan una vez en la vida.
- Cuando esté el otro hablando no le interrumpa, deje que hable hasta que llegue al final. Se dará cuenta de esto porque su interlocutor ya no contará más, y espera que usted hable, que responda. Es de mala educación interrumpir y, además, no se trata de una charla entre sus egos, sino de una charla para aprender el uno del otro y viceversa, es decir, es una charla de doble vía.
- Cuando la otra persona le esté hablando, asegúrese de que tanto en su léxico como en su razonamiento lógico se exprese de forma comprensible para usted. Si logra esto, se dará cuenta de que no ha perdido el tiempo, y que la otra persona tiene muchas cosas valiosas para compartir.
- Aprecie y valore lo que otras personas le cuentan. No importa ni el nivel de formación que tenga ni el cargo, simplemente escuche, porque

lo que le cuente será lo que ha vivido, lo que ha sentido, lo que ha transformado en su intelecto.

- A medida que la conversación fluye, vaya sacando conclusiones útiles y constructivas, pues éstas le ayudarán a tener más claro el panorama de cómo llevar a la práctica el conocimiento del otro, que para usted es solamente información no contextualizada.
- Cuando termine la conversación tome nota de lo más valioso de esa interacción y reflexione sobre cómo va a llevarla a la práctica. No deje pasar los días sin poner en contexto la información, porque su cerebro está continuamente aprendiendo y desaprendiendo. También puede tomar nota cuando esté conversando, pero a veces por tomar nota se dejan de escuchar cosas valiosas. Lo mejor es relacionar lo que hace con lo que está escuchando, para saber dónde se nutre el conocimiento y cuáles son las brechas.
- Al final, podrá decir que ha estado utilizando bien el tiempo, porque compartió y se permitió escuchar pacientemente a la otra persona para aprender o desaprender.

En el tercer resultado, con respecto al aprendizaje cognitivo obtenido desde la experiencia, debemos empezar por decir que cuando se habla de aprendizaje cognitivo estamos haciendo referencia al que alcanzan las personas a partir de sus experiencias individuales, en las que juega un papel destacado su modelo mental. La forma de pensar, de relacionar, y de llevar las ideas a la acción, forma parte del modelo mental, y puede moverse desde lo estático a lo dinámico o flexible. Un modelo mental será estático mientras la persona crea que su forma de hacer las cosas es la única aceptable, y ninguna otra lo sabe o lo puede hacer mejor. La consecuencia es la crítica obstinada de las acciones de los demás, a las que en ningún caso da valor o acepta. El modelo mental dinámico y/o flexible puede compararse con “una esponja de mar”, que es capaz de asimilar, filtrar, validar, construir... y de quedarse con lo que de los demás le resulta más conveniente. Con ello mejorará lo que ya poseía. Lo mismo pasa con las personas. Aquellas que se quedan en la teoría aprendida y

no mejoran sus paradigmas son incapaces de asimilar nuevos conceptos, por lo que permanecerán estancadas, incapaces de evolucionar, mientras que aquellas otras que son capaces de pasar de la teoría a la práctica y comprueban los paradigmas a partir de un proceso de aprendizaje están abriendo su mente a nuevas experiencias; están en el camino de la evolución de su modelo mental.

Cada vez que las personas ponen en la acción de sus prácticas los conocimientos, su experiencia podrá mejorar, y será visible cuando realizan las cosas de manera fácil y eficaz, logrando unos resultados exitosos.

5.4. Las Dimensiones de Interés en la Creación de Conocimiento

En este punto los resultados fueron visibles a partir de la internalización y puesta en práctica de las dimensiones de interés: la generación de confianza, la empatía activa, la indulgencia en el juicio, el acceso a la ayuda, y la valentía para asumir riesgos y experimentar. La visibilidad de las dimensiones se logró en la medida en que el mentor realizó talleres vivenciales relacionados con el saber-ser y el saber-hacer de los ludotecarios y de los líderes de KM.

Como trabajo a realizar para llevar a la práctica la dimensión de interés basada en la generación de confianza se planteó la siguiente actividad: “En el equipo de KM se formaron dos grupos. Uno de ellos asumió el rol de ser el anfitrión en la CDN, cuyo objetivo era hacer sentirse bien al grupo visitante. El grupo anfitrión debió diseñar una estrategia para que el visitante sintiera que las acciones de quienes los recibían estaban dirigidas a generarles confianza. En consecuencia, el grupo visitante espera sentir la generación de confianza a través de las acciones del grupo anfitrión. Al final, los dos grupos expusieron su opinión sobre las acciones compartidas que habían hecho a los visitantes sentirse bien y confiados, sobre las que les habían gustado más a ambos equipos, sobre aquellas con las que se quedaría el equipo de KM, y sobre las que podían ser parte de la cotidianidad.

6. Conclusiones

En este apartado haremos mención de las conclusiones producto de los aprendizajes durante el proceso de mentoría.

- La ONG ha asumido el reto de hacer parte de la tendencia actual basada en la gestión del conocimiento (KM), por lo cual, la dirección ejecutiva ha creído y ha mantenido el firme propósito de hacer visible esta disciplina en los procesos claves o estratégicos y en los procesos de apoyo o administrativos. La persistencia en el deseo de tener evidencias acerca del conocimiento que tienen y desarrollan las personas que forman parte de la organización la llevó a exigir que documentaran las lecciones aprendidas (experiencias positivas y negativas) con el fin de crear la cultura de la documentación y utilizar esta información para mantenerse actualizados. Se trataba de evitar pérdidas de conocimiento y tener que, como suele decirse, “reinventar la rueda” cada vez que ingresa un empleado nuevo o se asume el liderazgo de un proyecto. Por ello, han documentado los procesos tal y como los llevan a la práctica, para saber qué han hecho antes y después, a fin de tener la historia en el presente a la hora de tomar decisiones y resolver problemas.
- La gestión del conocimiento es visible cuando son evidentes las actitudes de las personas en el saber-ser y en el saber-hacer. Esto significa que debemos fomentar e internalizar la incubación de la confianza, la empatía en el aquí y el ahora, la ayuda mutua, la experimentación continua y la indulgencia en el juicio. La incubación de confianza es el primer peldaño en toda relación con la que se desee trabajar a largo plazo. Acciones como la conducta confiable, el interés puesto en el trabajo, la capacidad para compartir información y conocimiento, el cumplimiento en las tareas, la consistencia en la forma de ser y dirigir, o la franqueza en los diálogos, son insumos que deben ser asumidos con decisión y empeño en este peldaño inicial de la incubación de la confianza. La empatía en ‘el aquí’ y en ‘el ahora’

significa el hecho de ponernos siempre en la piel del otro. Acciones como la de escucha pacientemente, la de comprender los intereses, los problemas, las emociones, las oportunidades de los demás, etc., y el desarrollo personal, son insumos para estar más cerca de los que nos rodean. La Ayuda mutua, centrada en los que se incorporan a la organización, en los que están desarrollando una competencia específica, en los que sin tener la experiencia inician un trabajo ajeno a su conocimiento, en la dificultad para llevar a la práctica una información compleja y en un lenguaje difícil de analizar, son las formas en las que debemos acercarnos a la ayuda que esperan los demás en situaciones concretas. La indulgencia en el juicio puede llevar a contar con personas cargadas de ideas que quieran ayudar a crecer a la organización. En caso contrario, puede que se cierre para siempre su interés por opinar y proponer. Acciones como las críticas constructivas, la negociación de conflictos, el análisis y solución de las tensiones personales, las sugerencias hechas con el corazón son insumos que nos llevarán a comprender el valor de la indulgencia en el juicio. Por último, tener en cuenta que la experimentación aquí es la capacidad de dar al otro la responsabilidad de mostrar lo que puede tener oculto a través de nuevas formas de hacer las cosas, a través de dar un giro de 180° grados a los comportamientos habituales, a través de romper creencias limitadoras y a través de permitirse proponer lo inimaginable.

- La gestión del conocimiento, destinada a la creación de nuevo conocimiento, es visible cuando está basada en los aprendizajes hechos a través de los procesos que éste tiene. Por esa razón, la CDN inició la construcción de micro-comunidades de conocimiento y aprendizaje (MicroCoa) -estructura conformada por personas que trabajan directamente en el área propia de su actividad y por aquellas otras que son beneficiarias-. El sentido y el valor de las MicroCoa están en socializar las experiencias y llegar a consensos sobre cuáles son los retos que tienen frente a la misión de la organización. Un buen porcentaje (70%) de las personas que trabajan en la CDN están en

interacciones constantes con los niños, las niñas, las familias y los servidores públicos de los municipios del País. Otras se hallan en las oficinas, donde se diseñan y se ponen en práctica las estrategias, las políticas, los proyectos y los recursos, etc. Aunque éstas últimas no están en las ludotecas, deben ser conscientes de que la calidad de sus acciones hace visible u opacan la misión de la organización, pueden mejorar o afectar negativamente a su imagen y a su reputación, y pueden o no garantizar que los proyectos se cumplan desde los indicadores propuestos. De hecho, sin micro-comunidades las capacidades esenciales de las personas, las buenas prácticas documentadas e internalizadas y la creación de conocimiento en mejores y nuevos productos y servicios serán un sueño y no una realidad.

- Finalmente, sólo decir que si pensamos en avanzar hacia la creación de conocimiento en este campo, debemos ser conscientes de que resulta fundamental acompañar constantemente a las personas que están más cerca de los niños, las niñas y las familias, para que se sientan seguras de que el camino que recorren tiene un objetivo claro y preciso. Debemos centrarnos en el desarrollo de sus competencias frente al proceso de aprendizaje actual, haciendo énfasis en la mejora de procesos, reconociendo avances, identificando posibles nuevos usos al conocimiento existente generado en las prácticas, y relacionando estas prácticas con los hábitos y formas de ser de las familias. En definitiva, crear un contexto facilitador para la creación de conocimiento desde la innovación social.

Referencias

- Amit, R., & Schoemaker, P.J.H. (1993). Strategic Assets and Organizational Rent. *Strategic Management Journal*, 14(1), 33-46. <http://dx.doi.org/10.1002/smj.4250140105>
- Blanco, C.E. (2004). *La gestión del conocimiento en las empresas de los parques tecnológicos del País Vasco*. Tesis doctoral. Universidad de Deusto. San Sebastián, País Vasco, España.
- Blanco, C.E. (2010). *Desarrollo de esquema mentor-aprendiz en procesos sociales de la CDN*. Primera Fase. Bogotá, Colombia.
- Blanco, C.E. (2012). *Formación a líderes de la CDN en gestión del conocimiento desde el esquema mentor-aprendiz*. Bogotá, Colombia.
- Blanco, C.E. (2013). *Desarrollo del esquema mentor-aprendizaje en los procesos sociales de la CDN*. Segunda Fase. Bogotá, Colombia.
- Blanco, C.E., & Díaz, M.A. (2008). *Metodología para la contextualización de Datos, información, conocimiento, experiencia y sabiduría*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Bollinger, A.S., & Smith, R. (2001). Managing Organizational Knowledge as a Strategic Asset. *Journal of Knowledge Management*, 5(1), 8-18. <http://dx.doi.org/10.1108/13673270110384365>
- Coleman, D. (1999). Groupware: Collaboration and Knowledge Sharing. En Liebowitz, J. (Ed.). *Knowledge Management Handbook*. Boca Raton, Florida, USA: CRC Press LLC.
- Crossan, M.M., Lane, H.W., & White, R.E. (1999). An organizational learning framework: from intuition to institution. *Academy of Management Review*, 24(3), 522-537.
- Cruz, J., López, P., & Martín de Castro, G. (2009). La Influencia de las Capacidades Dinámicas sobre los Resultados Financieros de la Empresa. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 19, 105-128, España.
- Davenport, T.H., De Long, D.W., & Beers, M.C. (1998). Successful knowledge management Projects. *Sloan Management Review*, 39(2), 41-56.
- Decarolis, M.D., & Deeds, D. (1999). The Impact of Stocks and Flows of Organizational Knowledge on Firm Performance: An Empirical Investigation of the Biotechnology Industry. *Strategic Management Journal*, 20, 953-969. [http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-0266\(199910\)20:10<953::AID-SMJ59>3.0.CO;2-3](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1097-0266(199910)20:10<953::AID-SMJ59>3.0.CO;2-3)
- Eisenhardt, K.M., & Martin, J.A. (2000). Dynamic Capabilities. What are They? *Strategic Management Journal*, 21(10/11), 1105-1121. [http://dx.doi.org/10.1002/1097-0266\(200010/11\)21:10/11<1105::AID-SMJ133>3.0.CO;2-E](http://dx.doi.org/10.1002/1097-0266(200010/11)21:10/11<1105::AID-SMJ133>3.0.CO;2-E)
- Grayson, C.J., & O'Dell, C.S. (1998). Mining your hidden resources. *Across the Board*, 35(4), 23-80.

- Hitt, M.A., & Ireland, R.D. (1985). Corporate Distinctive Competence, Strategic, Industry and Performance. *Strategic Management Journal*, 6, 273-293.
<http://dx.doi.org/10.1002/smj.4250060307>
- Hitt, M.A., Ireland, R.D., & Camp, S.M. (2001). Guest Editors' Introduction to the Special Issue Strategic Entrepreneurship: Entrepreneurial Strategies for Wealth Creation. *Strategic Management Journal*, 22, 479-491.
<http://dx.doi.org/10.1002/smj.196>
- João, B.N. (2005). Estrategias de Valor para la Creación de Conocimiento en Organizaciones Intensivas en Conocimiento. *Revista Galega de Economía*, 14(1-2), 1-19.
- Kim, D.H. (1993). The link between individual and organizational learning. *Sloan Management Review*, Fall, 37-50.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Mahoney, J., & Pandian, R. (1992). The Resource-Based view Within the Conversation of Strategic Management. *Strategic Management Journal*, 13, 363-380.
<http://dx.doi.org/10.1002/smj.4250130505>
- Malhotra, Y. (1997). Knowledge Management in Inquiring Organizations. *Proceedings of the Association for Information Systems Third. Indiana*. August, 15-17.
- Martínez, I. (2002). *El aprendizaje en las organizaciones. Aplicación al sector agroalimentario*. Memoria para optar al grado de Doctor en Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad Politécnica de Cartagena.
<http://repositorio.bib.upct.es/dspace/bitstream/10317/775/1/iml>
- Martínez, I., & Ruíz, J. (2007). *Los procesos de creación del conocimiento: El aprendizaje y la espiral de conversión del conocimiento*. Universidad de Murcia. España.
- Mitchel, R., & Nicholas, S. (2006). Creación de conocimiento a través de las fronteras. *Knowledge Management Research & Practice*, 4(4), 310-318.
- Moreno-Luzón, M.D., Balbastre-Benavent, F., Escribá-Moreno, M.A., Lloria-Aramburo, M.B., Martínez-Pérez, J.F., Méndez-Martínez, M. et al. (2000). Los niveles de aprendizaje individual, grupal y organizativo y sus interacciones: un modelo de generación de conocimiento. *X Congreso Nacional De ACEDE: Empresa y Mercado: Nuevas Tendencias*. Oviedo, 3, 4 y 5 de Septiembre.
- Nonaka, I., & Ichijo, K. (2001). *Facilitar la Creación de Conocimiento*. New York, NY: Oxford University Press.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York, NY: Oxford University Press.

- Nonaka, I., Toyama, R., & Konno, N. (2000). *SECI, Ba and leadership: A unified model of dynamic knowledge creation*. *Long Range Planning*, 33(1), 5-34.
[http://dx.doi.org/10.1016/S0024-6301\(99\)00115-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0024-6301(99)00115-6)
- Nonaka, I. (1991). The knowledge-creating company. *Harvard Business Review*, 69(6), 96-104.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company*. New York, NY: Oxford University Press.
- Quinn, I.B. (1992). *Intelligent Enterprise*. New York: Free Press.
- Quinn, J.B., Anderson, P., & Finkelstein, S (1996). Managing Professional Intellect: Making the Most of the Best. *Harvard Business Review*, March-April, 71-80.
- Roberts, H. (1998). The Bottom-line of Competence-Based Management: Management, Accounting. *Control and Performance Measurement, presented at EAA Conference*. Antwerp.
- Shimizu, H. (1995). Ba-principle: New logic for the real-time emergence of information. *Holonics*, 5(19), 67-79.
- Smith, R.D. (2002). Managing organizational knowledge as a strategic asset. *Journal of Knowledge Management*, 5(1), 8-18.
- Soo, C., Midgley, D., & Devinney, T. (2004). *The Process of Knowledge Creation in Organizations*. School of Economics and Commerce. University of Western Australia. Nedlands Australia.
- Teece, D.J., & Pisano, G. (1994). The dynamic capabilities of firms: An introduction. *Industrial and Corporate Change*, 3(3), 537-556. <http://dx.doi.org/10.1093/icc/3.3.537-a>
- Teece, D. (2001). *Managing Industrial Knowledge: creation, transfer and utilization*. Londres: SAGE Publications Ltd. 315-329.
- Tissen, R. (2000). *Value-based Knowledge Management*. Addison Wesley, Nederland.
- Tissen, R., Andriessen, D., & Deprez, F.L. (2000). *El valor del conocimiento*. Financial Times, Prentice Hall.
- Tsoukas, H., & Mylonopoulos, N. (2004), Introduction: Knowledge construction and creation in organizations. *British Journal of Management*, 15(1), 1-8.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8551.2004.t01-2-00402.x>
- Velilla, A., & Campo, J.M. (2009). *Creación de Conocimiento: Análisis del proceso de creación de conocimiento en una empresa colombiana del sector de las telecomunicaciones*. Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá.
- Vissers, G., & Dankbaar, B. (2002). Creativity in multidisciplinary new product development teams. *Creativity y Innovation Management*, 11(1), 31-42.
<http://dx.doi.org/10.1111/1467-8691.00234>
- Von Krogh, G., Ichijo, K., & Nonaka, I., (2000). *Facilitar la Creación de conocimiento*. Oxford University Press.

Von Krogh, G. (2001). *Enabling knowledge creation: How to unlock the mystery of tacit knowledge and release the power of innovation*. New York: Oxford University Press.