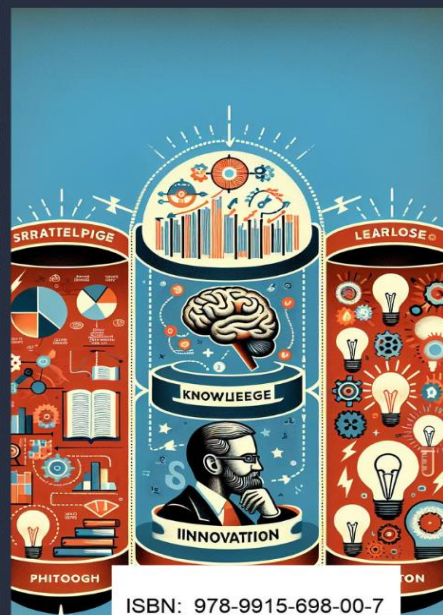
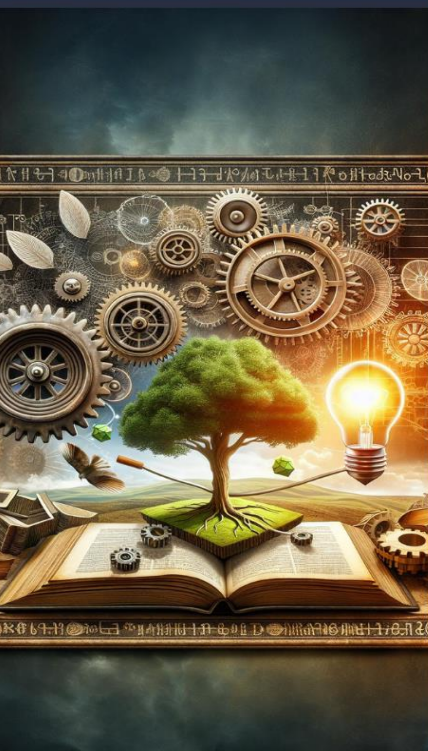
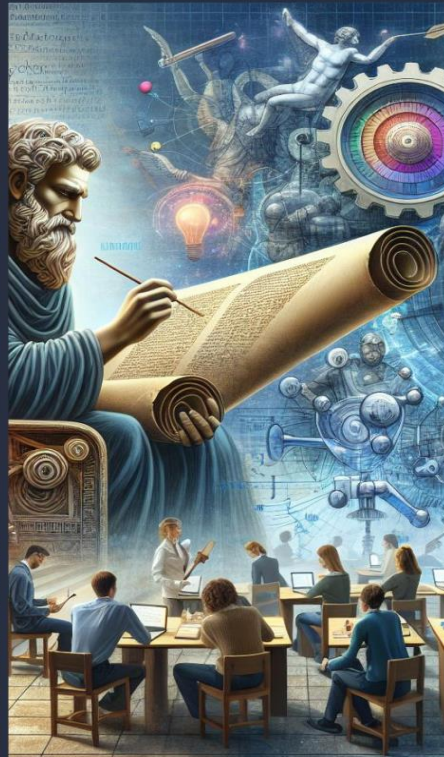


GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO ESTRATÉGICO EN PROYECTOS

Filosofía, aprendizaje e innovación



ISBN: 978-9915-698-00-7



Gestión del conocimiento estratégico en proyectos: Filosofía, aprendizaje e innovación

Urpi Barreto Rivera, Yasser Abarca Sánchez, Jorge Luis Díaz Ugarte, Orlando Barreto Jara

© Urpi Barreto Rivera, Yasser Abarca Sánchez, Jorge Luis Díaz Ugarte, Orlando Barreto Jara, 2025

Primera edición: Abril, 2025

Editado por:

Editorial Mar Caribe

www.editorialmarcaribe.es

Av. General Flores 547, Colonia, Colonia-Uruguay.

Diseño de cubierta: Yasser Abarca Sánchez

Libro electrónico disponible en:

<https://editorialmarcaribe.es/ark:/10951/isbn.9789915698007>

Formato: electrónico

ISBN: 978-9915-698-00-7

ARK: [ark:/10951/isbn.9789915698007](https://editorialmarcaribe.es/ark:/10951/isbn.9789915698007)



BY



NC



OASPA

Propiedad intelectual de los autores:

Urpi Barreto Rivera

ubarreto@continental.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-2205-6799>

Universidad Continental, Perú

Yasser Abarca Sánchez

yasser.abarca@unsaac.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-7941-9346>

Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, Perú

Jorge Luis Díaz Ugarte

jorge.diazu@unsaac.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-1731-0462>

Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, Perú

Orlando Barreto Jara

orlando.barreto@unsaac.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-8608-270X>

Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, Perú

Sugerencia de citación:

Barreto Rivera, U., Abarca Sánchez, Y., Díaz Ugarte, J.L., y Barreto Jara, O. (2025). *Gestión del conocimiento estratégico en proyectos: Filosofía, aprendizaje e innovación*. Colonia del Sacramento: Editorial Mar Caribe

Dedicatoria

*A quienes creen en el poder del conocimiento compartido
para transformar personas, equipos y organizaciones.*

Agradecimientos

Agradecemos profundamente a todos los docentes, colegas, mentores y estudiantes que, con sus preguntas, comentarios y experiencias, han enriquecido las reflexiones plasmadas en este trabajo. A quienes gestionan proyectos desde el compromiso, la humildad y la pasión por aprender, gracias por demostrar que el conocimiento compartido transforma realidades.

Prólogo

El conocimiento se ha consolidado como el principal recurso estratégico en las organizaciones del siglo XXI. En contextos proyectuales, donde las decisiones deben tomarse con rapidez, bajo incertidumbre y con equipos temporales, la capacidad de movilizar el conocimiento resulta determinante. Este libro surge de la necesidad de comprender y fortalecer los procesos mediante los cuales las organizaciones proyectuales adquieren, transfieren y transforman el conocimiento. A través de un recorrido que combina fundamentos epistemológicos, análisis cultural y modelos de intervención, se presenta una propuesta comprensiva y crítica para abordar la gestión del conocimiento como una competencia organizacional clave.

Este texto está dirigido a quienes investigan, enseñan o lideran proyectos, y buscan herramientas conceptuales y prácticas para integrar el conocimiento como motor de innovación, aprendizaje colectivo y transformación institucional.

Índice

INTRODUCCIÓN.....	9
1. CAPÍTULO 1. FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DE LA INVESTIGACIÓN EN GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO....	13
1.1. Introducción a la complejidad de la investigación en ciencias sociales.	13
1.2. Relación entre cosmovisión filosófica, teoría y práctica.	15
1.3. Diferencias entre paradigmas: positivismo, interpretativismo, constructivismo.	17
1.4. Revisión de ontología, epistemología y metodología.....	19
2. CAPÍTULO 2. PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN EN GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO.....	23
2.1. Enfoque positivista y su aporte a la medición del conocimiento	23
2.2. Paradigma interpretativista y el valor del conocimiento tácito..	25
2.3. Ontologías objetivista vs. Construccinista	27
2.4. Implicancias metodológicas de cada enfoque	29
3. CAPÍTULO 3. BASES CONCEPTUALES DEL CONOCIMIENTO ORGANIZACIONAL	34
3.1. El conocimiento en las ciencias sociales y la economía	34
3.2. Tipos de conocimiento: tácito, explícito, colectivo	36
3.3. Conocimiento como activo estratégico	38
3.4. Modelos conceptuales: SECI, CPC, etc.....	40
4. CAPÍTULO 4. TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO EN ENTORNOS PROYECTUALES	45
4.1. Naturaleza de los entornos proyectuales.....	45
4.2. Dinámicas de transferencia en equipos temporales	47
4.3. Factores que influyen en la transferencia	48
4.4. Modelos explicativos contemporáneos.....	50
5. CAPÍTULO 5. CAPACIDAD DE ABSORCIÓN ORGANIZACIONAL	56
5.1. Fundamentos del concepto: Cohen & Levinthal, Zahra & George	56
5.2. Modelos de capacidades dinámicas.....	59
5.3. Factores que afectan la absorción del conocimiento.....	62
5.4. Rol de las TIC, estructuras y cultura en la absorción.....	66

6. CAPÍTULO 6. CULTURA ORGANIZACIONAL Y APRENDIZAJE EN PROYECTOS.....	70
6.1. Cultura como facilitador de la gestión del conocimiento	70
6.2. Aprendizaje individual, grupal y organizacional	72
6.3. El rol del liderazgo, motivación y confianza	74
6.4. Barreras culturales y estrategias para superarlas	76
CONCLUSIONES	79
Glosario de términos clave	87
Bibliografía.....	90

Resumen

Este libro aborda de manera integral la gestión del conocimiento en entornos de proyectos, articulando fundamentos filosóficos, paradigmas metodológicos, dinámicas culturales y modelos organizativos. Se analizan las condiciones que facilitan o limitan el aprendizaje y la transferencia de conocimiento en proyectos, con énfasis en la capacidad de absorción organizacional, la cultura, el liderazgo, las TIC y la motivación. El texto se propone como una guía teórica y práctica para investigadores, docentes y gestores interesados en construir organizaciones más inteligentes y sostenibles a través del conocimiento.

Palabras clave: *Gestión del conocimiento, aprendizaje organizacional, proyectos, cultura organizacional, liderazgo, conocimiento tácito, capacidad de absorción.*

Introducción

El conocimiento organizacional tiene muchas formas y manifiesta la reacción al origen, la naturaleza, la forma de transmisión y su aplicación, en el campo de la gestión del conocimiento, la diferencia entre los tipos de conocimiento es muy importante para desarrollar las estrategias de identificación, cifrado, transmisión y uso de manera efectiva. Los tres tipos más importantes en literatura especializada son el conocimiento tácito, explícito y colectivo.

El primero relacionado con la experiencia personal, habilidades prácticas, creencias, emociones e intuición de todos. Este tipo de conocimiento no se puede construir o formular fácilmente y se envía principalmente a través de la observación, la práctica y la socialización, este conocimiento se refleja en la experiencia del empleado, sus procedimientos no escritos, en resolver problemas complicados y tomar decisiones basadas en la experiencia de ganar experiencia.

El valor estratégico del conocimiento explícito es una copia o imitación, que le da una naturaleza única y valiosa de la innovación y la ventaja competitiva. Sin embargo, su gestión es un problema grave porque no se puede almacenar en una base de datos o enviada por documento. La transferencia de conocimiento tácito requiere un entorno común, la creencia entre los individuos y el espacio en el que el encuestado puede interactuar directamente, como la comunidad real, el programa de asesoramiento o grupos interdisciplinarios. Por el contrario, se puede construir, codificar, registrar y comunicar fácilmente un conocimiento explícito. Este tipo de conocimiento se incluye en los libros de texto, procedimientos, informes, estándares técnicos, bases de datos y cualquier otro medio que permita que se use.

La aplicación del conocimiento explícito varía según el contexto cultural o la experiencia del destinatario, se da cuenta de que el modelo claro y la tranquilidad están relacionados entre sí, y su transformación mutua es propuesta por el modelo SECI (socialización, alternancia, combinación, innerización), muy importante para la capacitación organizacional. Ahora bien, el conocimiento colectivo se refiere al conocimiento de que aparece y comparte un grupo, sociedad u organización y va más allá del conocimiento personal, porque incluye factores como valores generales, prácticas generales, lenguaje colectivo y organización.

Este conocimiento es el resultado de procesos populares, históricos y sociales que configuran la identidad y la cultura de la organización. El conocimiento colectivo se muestra en los procedimientos de organización, discursos generales, códigos culturales, símbolos y estándares de clasificación. Aunque parte de este conocimiento se puede girar oficialmente, muchas acusaciones y transferidas a través de la socialización y la participación. Su liderazgo implica el avance del entorno que las personas pueden interactuar, reflejar y desarrollar conocimiento conocido, promover la capacitación de la organización y la cohesión cultural.

En este libro, los tres modelos son aspectos adicionales que deben ser reconocidos y construidos en todas las estrategias integrales de gestión del conocimiento. Su comprensión adecuada le permite desarrollar políticas, sistemas y procesos más efectivos para crear, transferir y usar el conocimiento en las organizaciones. Para los autores, la gestión del conocimiento, debido a su naturaleza multidimensional, requiere una selección precisa y precisa de estos filtros filosóficos para garantizar la responsabilidad de la realidad, correspondiente y moral.

Además, es importante admitir que en el mundo moderno, los métodos mixtos permiten sustituir fenómenos complejos de diferentes puntos de vista, utilizar métodos cuantitativos y cualitativos, siempre que haya una clara integración de integración de integración de integración de integración de integración de integración. Con base en este panorama de investigación, el objetivo de investigación es examinar los factores que intervienen en la gestión del conocimiento estratégico de proyectos, con énfasis en la interpretación estratégica del conocimiento y la capacidad para integrarlo y aprovecharlo dentro de las operaciones y objetivos organizacionales.

Capítulo 1

Fundamentos filosóficos de la investigación en gestión del conocimiento

1. Capítulo 1. Fundamentos filosóficos de la investigación en gestión del conocimiento

1.1. Introducción a la complejidad de la investigación en ciencias sociales.

La investigación en ciencias sociales, especialmente en el campo de la gestión del conocimiento, se caracteriza por su inherente complejidad, diversidad de enfoques y multiplicidad de marcos analíticos. Esta complejidad radica en que el objeto de estudio no es una realidad natural objetiva, sino una construcción social en constante cambio, cargada de significados, simbolismos e interpretaciones. A diferencia de las ciencias exactas, donde los fenómenos son reproducibles bajo condiciones controladas, en las ciencias sociales los fenómenos son contextuales, dinámicos y muchas veces impredecibles, pues dependen de la acción humana y de sus interacciones en espacios culturales específicos (Guba & Lincoln, 1994).

Esta pluralidad se traduce en múltiples formas de concebir la realidad social, el conocimiento y la propia labor del investigador. Cada visión del mundo —cosmovisión filosófica o paradigma— implica una manera distinta de formular preguntas, de seleccionar métodos, y de interpretar los hallazgos (Cohen et al., 2002). Desde esta perspectiva, investigar no es solo un acto técnico, sino también un acto filosófico: toda elección metodológica presupone una visión sobre qué es la realidad (ontología), cómo se conoce (epistemología) y cómo se debe investigar (metodología) (Creswell, 2013).

En el caso específico de la gestión del conocimiento, estos desafíos se acentúan. Esta disciplina se sitúa en la intersección entre lo técnico, lo organizativo y lo humano. Por tanto, las investigaciones deben lidiar simultáneamente con aspectos estructurales como los sistemas de

información y las bases de datos, pero también con elementos intangibles como la cultura organizacional, el liderazgo, la confianza interpersonal y el conocimiento tácito. Esta heterogeneidad requiere abordajes flexibles y marcos integradores que reconozcan la coexistencia de dimensiones cuantificables y otras que solo pueden comprenderse mediante una inmersión cualitativa (Nonaka & Takeuchi, 1995; Polanyi, 1966).

Además, la gestión del conocimiento plantea una particular tensión entre teoría y práctica. A menudo, los marcos teóricos proceden de disciplinas como la epistemología, la psicología cognitiva o la teoría organizacional, mientras que la práctica se desarrolla en contextos dinámicos, como proyectos de innovación, empresas en transformación digital o instituciones públicas en procesos de reforma. Por ello, como sostiene Tuli (2010), no basta con aplicar métodos científicos: se requiere una reflexión crítica sobre el rol del conocimiento en la acción, la transformación organizacional y el aprendizaje colectivo.

La adopción de diferentes metodologías responde, entonces, no solo a preferencias personales o disciplinares, sino a posturas filosóficas bien definidas. Por ejemplo, un estudio que busque medir el impacto de una plataforma tecnológica en la retención del conocimiento puede emplear modelos estadísticos y análisis cuantitativo. Pero si el interés es explorar cómo los trabajadores perciben y comparten su experiencia en un entorno de trabajo colaborativo, será más apropiado un enfoque cualitativo basado en entrevistas o etnografía (Silverman, 1998; Merriam, 1998). Así, la elección metodológica está intrínsecamente ligada a la naturaleza del fenómeno y a la postura del investigador ante él.

La complejidad en la investigación social, lejos de ser un obstáculo, constituye una riqueza epistemológica. Permite capturar la diversidad de formas en que

los seres humanos conocen, aprenden, colaboran y construyen sentido en sus entornos organizativos. En este marco, la gestión del conocimiento se convierte no solo en un campo de aplicación técnica, sino en una vía para explorar las formas de producción, circulación y transformación del saber dentro de colectivos humanos. Comprender esta complejidad es el primer paso para diseñar investigaciones coherentes, éticas y relevantes para la realidad organizacional contemporánea.

1.2. Relación entre cosmovisión filosófica, teoría y práctica.

Toda investigación está guiada, de manera explícita o implícita, por una cosmovisión filosófica que orienta las decisiones teóricas y metodológicas del investigador. Estas cosmovisiones, también denominadas paradigmas, son sistemas de creencias sobre la naturaleza de la realidad, el conocimiento y la forma de adquirirlo. Su influencia va más allá del plano abstracto, ya que moldean las preguntas de investigación, las hipótesis, el enfoque del análisis y la interpretación de los datos (Guba & Lincoln, 1994; Creswell & Poth, 2018).

En el campo de la gestión del conocimiento, esta relación entre filosofía, teoría y práctica adquiere especial relevancia. Por un lado, la teoría proporciona un marco conceptual que permite identificar variables, relaciones y procesos clave para el estudio del conocimiento organizacional. Por otro lado, la práctica impone retos reales que exigen soluciones adaptadas al contexto, al comportamiento humano y a las dinámicas organizativas. La cosmovisión filosófica actúa como un puente entre ambos mundos: orienta cómo se construye la teoría y cómo se aplica en la práctica (Burrell & Morgan, 1979).

Por ejemplo, un investigador que adopta una postura positivista tenderá a privilegiar el uso de modelos cuantitativos, medición de variables y análisis

estadísticos para explicar fenómenos relacionados con el conocimiento. En cambio, alguien que se adscribe al paradigma interpretativista valorará la experiencia subjetiva, los significados compartidos y las narrativas que emergen en el proceso de compartir conocimiento. Esta elección no es neutra: determina los instrumentos, el lenguaje, el rol del investigador y las posibilidades de generalización de los resultados (Denzin & Lincoln, 2011).

El diálogo entre teoría y práctica no siempre es armónico. A veces las teorías resultan difíciles de aplicar en contextos reales por su nivel de abstracción o por no considerar variables contextuales. Otras veces, las prácticas organizacionales desafían los modelos establecidos, generando nuevas preguntas o requiriendo marcos más flexibles. En este sentido, la cosmovisión filosófica también cumple una función crítica: permite al investigador revisar, cuestionar y adaptar las teorías a las necesidades emergentes de la práctica profesional (Reason & Bradbury, 2008).

La gestión del conocimiento es un campo idóneo para observar esta interacción. Conceptos como el conocimiento tácito, la cultura organizacional, la confianza o el liderazgo, poseen múltiples interpretaciones según el paradigma adoptado. Así, el investigador debe ser consciente de las limitaciones y posibilidades de cada enfoque, y actuar con reflexividad para evitar imposiciones teóricas que distorsionen la realidad observada (Lincoln, Lynham & Guba, 2011).

En definitiva, la cosmovisión filosófica no solo orienta la investigación, sino que articula la relación entre el pensamiento abstracto y la acción concreta. Al hacer explícitos sus fundamentos filosóficos, el investigador en gestión del conocimiento fortalece la coherencia interna de su estudio, legitima sus elecciones metodológicas y contribuye a una práctica profesional más crítica, contextualizada y transformadora.

1.3. Diferencias entre paradigmas: positivismo, interpretativismo, constructivismo.

Comprender las diferencias entre los paradigmas filosóficos es esencial para seleccionar un enfoque coherente con el objeto de estudio y los objetivos de una investigación en gestión del conocimiento. Los tres paradigmas más influyentes —positivismo, interpretativismo y constructivismo— ofrecen visiones distintas sobre la realidad, el conocimiento y la relación entre el investigador y el fenómeno estudiado.

El positivismo parte de una ontología objetivista y una epistemología empirista. Asume que la realidad existe de forma independiente del observador y que es posible conocerla mediante la observación empírica, la medición precisa y el uso de métodos cuantitativos. En este paradigma, el conocimiento válido es el que se obtiene a través de la recolección de datos objetivos y replicables, que permiten establecer leyes generales y predicciones (Creswell, 2013; Cohen et al., 2002). En el campo de la gestión del conocimiento, el positivismo se traduce en estudios centrados en variables mensurables, como el uso de plataformas digitales, indicadores de productividad basada en conocimiento, o el análisis de redes de información dentro de las organizaciones.

Por su parte, el interpretativismo se basa en una ontología relativista y una epistemología subjetiva. Reconoce que la realidad social es construida por los individuos en sus interacciones, y que el conocimiento emerge de la interpretación de significados compartidos. El investigador interpretativista busca comprender cómo las personas perciben, significan y comparten el conocimiento en contextos específicos, a través de métodos cualitativos como entrevistas, grupos focales u observación participante (Denzin & Lincoln, 2011; Merriam, 1998). En la gestión del conocimiento, este paradigma es útil

para estudiar prácticas informales, conocimientos tácitos y culturas organizacionales que escapan a la cuantificación.

El constructivismo, aunque comparte elementos con el interpretativismo, pone énfasis en la co-construcción activa del conocimiento entre investigadores y participantes. Según Guba y Lincoln (1994), el conocimiento no solo es interpretado, sino también generado a través del diálogo, la negociación de significados y la reflexividad. El investigador no es un observador externo, sino un actor inmerso en el proceso de investigación. El constructivismo promueve metodologías participativas, como la investigación acción o la investigación narrativa, y se enfoca en el cambio social, la transformación y el empoderamiento de los actores involucrados (Reason & Bradbury, 2008).

En resumen, cada paradigma filosófico ofrece una perspectiva distinta sobre qué se considera conocimiento válido y cómo se debe estudiar. Mientras el positivismo privilegia la objetividad, la cuantificación y la generalización, el interpretativismo y el constructivismo valoran la comprensión profunda, la subjetividad y la contextualización. La elección de un paradigma no es una decisión meramente técnica, sino una postura filosófica que debe ser coherente con los valores, las creencias y los propósitos del investigador (Lincoln et al., 2011).

Estas diferencias se reflejan en el enfoque metodológico, los tipos de preguntas que se plantean, el rol del investigador y la interpretación de los resultados. En gestión del conocimiento, comprender estas diferencias es vital para seleccionar las herramientas más adecuadas para estudiar procesos complejos como la creación, transferencia y uso del conocimiento en organizaciones. Asimismo, abre la posibilidad de enfoques mixtos que

integren elementos de varios paradigmas, siempre que exista una justificación epistemológica clara y una coherencia en el diseño de investigación.

1.4. Revisión de ontología, epistemología y metodología.

La construcción de un diseño de investigación sólido exige un entendimiento claro y articulado de tres pilares filosóficos fundamentales: la ontología, la epistemología y la metodología. Estos conceptos no solo definen el marco teórico desde el cual se aborda un fenómeno, sino que también condicionan las técnicas de recolección de datos, los métodos de análisis y la interpretación de los resultados. En el estudio de la gestión del conocimiento, donde se entrelazan dimensiones técnicas, sociales y simbólicas, esta coherencia filosófica es especialmente relevante.

La ontología se refiere a la naturaleza de la realidad que se pretende investigar. Responde a preguntas como: ¿Qué existe? ¿Cómo es esa realidad? ¿Es objetiva e independiente del observador o está socialmente construida? En el contexto organizacional, una postura ontológica objetivista asumirá que el conocimiento es una entidad observable, susceptible de ser cuantificada, almacenada y transferida como un activo más de la organización. Por el contrario, una postura construccionista verá el conocimiento como un proceso social, emergente, dinámico y dependiente del contexto, que se construye a través de la interacción y la interpretación colectiva (Bryman, 2003; Guba & Lincoln, 1994).

La epistemología, por su parte, se ocupa de la relación entre el investigador y el conocimiento. Plantea interrogantes como: ¿Qué significa conocer? ¿Qué tipo de conocimiento es válido? ¿Cómo se accede a ese conocimiento? Una epistemología positivista considerará que el conocimiento debe basarse en datos observables y verificables, generados a través de experimentación y análisis estadístico. En cambio, una epistemología interpretativa o

constructivista valorará el conocimiento subjetivo, contextual y situado, generado mediante el entendimiento de las experiencias, percepciones y significados que los actores sociales atribuyen a sus acciones (Creswell & Poth, 2018; Denzin & Lincoln, 2011).

Finalmente, la metodología es la traducción práctica de estos supuestos filosóficos en un plan concreto de investigación. Incluye las estrategias, técnicas e instrumentos que se utilizarán para recoger, analizar e interpretar los datos. En coherencia con una ontología objetivista y una epistemología positivista, la metodología será cuantitativa, basada en encuestas, análisis estadísticos, modelos experimentales y pruebas de hipótesis. Por otro lado, si se parte de una ontología relativista y una epistemología interpretativa, la metodología será cualitativa, centrada en entrevistas, observaciones, estudios de caso o análisis narrativo (Sarantakos, 2012).

La clave está en la coherencia entre estos tres niveles. No tiene sentido adoptar una visión constructivista de la realidad y luego aplicar técnicas estadísticas rígidas que ignoren la subjetividad del fenómeno. De igual modo, un enfoque cuantitativo difícilmente podrá capturar la riqueza simbólica y cultural del conocimiento tácito si no se ajusta metodológicamente a su objeto de estudio. La gestión del conocimiento, precisamente por su multidimensionalidad, requiere una elección cuidadosa y justificada de estos pilares filosóficos, que garanticen una investigación válida, pertinente y éticamente responsable.

Además, es importante reconocer que en el mundo contemporáneo han surgido enfoques mixtos o integradores que buscan combinar lo mejor de ambos mundos. Los diseños metodológicos mixtos permiten abordar fenómenos complejos desde múltiples perspectivas, utilizando tanto métodos cuantitativos como cualitativos, siempre que exista una integración epistemológica explícita (Tashakkori & Teddlie, 2010). Esta opción resulta

especialmente útil en estudios de gestión del conocimiento donde se quiere, por ejemplo, medir la eficacia de una herramienta tecnológica y, a la vez, comprender cómo los usuarios perciben su utilidad o la integran a sus prácticas laborales.

Una revisión consciente y crítica de los fundamentos ontológicos, epistemológicos y metodológicos no solo fortalece la base de una investigación, sino que aporta claridad, coherencia y profundidad al análisis. En el campo de la gestión del conocimiento, donde las fronteras entre lo explícito y lo tácito, lo individual y lo colectivo, lo técnico y lo simbólico son difusas, esta reflexión filosófica se convierte en una herramienta imprescindible para el rigor científico y la pertinencia práctica.

Capítulo 2

Paradigmas de investigación en gestión del conocimiento

2. Capítulo 2. Paradigmas de investigación en gestión del conocimiento

2.1. Enfoque positivista y su aporte a la medición del conocimiento

El enfoque positivista ha desempeñado un papel fundamental en la evolución de la investigación científica, especialmente en el ámbito de las ciencias sociales aplicadas como la gestión del conocimiento. Basado en una ontología objetivista y una epistemología empirista, el positivismo sostiene que la realidad social es objetiva, estable y susceptible de ser conocida a través de la observación sistemática, la recolección de datos empíricos y el uso de métodos cuantitativos rigurosos (Creswell, 2013; Cohen et al., 2002).

En el campo de la gestión del conocimiento, este enfoque ha permitido establecer modelos y herramientas útiles para la medición, el monitoreo y la mejora de prácticas organizacionales relacionadas con la creación, almacenamiento, distribución y aplicación del conocimiento. Desde esta perspectiva, el conocimiento se concibe como un activo tangible, mensurable, que puede ser gestionado como cualquier otro recurso organizacional. Así, conceptos como “capital intelectual”, “indicadores de gestión del conocimiento” o “sistemas expertos” han emergido como productos directos de este paradigma (Dalkir, 2005).

El positivismo ha favorecido el desarrollo de instrumentos cuantitativos que permiten capturar variables clave asociadas al conocimiento organizacional. Entre ellas se destacan: la frecuencia de uso de sistemas de información, el acceso a bases de datos, la cantidad de documentos compartidos, la participación en comunidades virtuales, y el número de innovaciones atribuibles al aprendizaje organizacional. Estos indicadores han sido

particularmente valiosos para el diseño de cuadros de mando integrales, auditorías del conocimiento y modelos de madurez organizacional (Kaplan & Norton, 1996; Liebowitz, 2000).

Una de las mayores contribuciones del positivismo ha sido la posibilidad de generar evidencia empírica generalizable. A través de técnicas como encuestas estructuradas, análisis factoriales, regresiones múltiples o modelos de ecuaciones estructurales, los investigadores han podido establecer relaciones causales entre variables como cultura organizacional, liderazgo, motivación, tecnología y desempeño basado en el conocimiento (Gold et al., 2001; Zack et al., 2009). Estos hallazgos han proporcionado insumos clave para la toma de decisiones estratégicas en organizaciones orientadas a la innovación y al aprendizaje.

Sin embargo, el enfoque positivista también ha sido objeto de críticas. Su énfasis en la objetividad y la medición puede llevar a una simplificación excesiva de fenómenos complejos, dejando de lado dimensiones subjetivas, simbólicas o culturales que son esenciales para comprender cómo se genera y se comparte el conocimiento dentro de las organizaciones. Aspectos como el conocimiento tácito, la confianza interpersonal, la identidad profesional o las narrativas compartidas suelen quedar excluidos de los modelos cuantitativos, pese a su relevancia práctica (Nonaka & Takeuchi, 1995; Polanyi, 1966).

Además, la lógica del positivismo tiende a separar al investigador del objeto de estudio, lo que puede limitar la comprensión de los contextos reales en los que opera el conocimiento. En organizaciones dinámicas, diversas y multiculturales, esta distancia analítica puede dificultar la interpretación de comportamientos emergentes, no lineales o contradictorios. De allí que muchos autores propongan complementar los estudios cuantitativos con

enfoques cualitativos que permitan captar la complejidad y profundidad de los procesos de conocimiento (Denzin & Lincoln, 2011).

Pese a estas limitaciones, el aporte del enfoque positivista a la gestión del conocimiento sigue siendo invaluable. Su capacidad para operacionalizar constructos complejos, medir desempeños y establecer correlaciones ha sido clave para institucionalizar la gestión del conocimiento como disciplina aplicada. Lo importante es reconocer que sus métodos no agotan el fenómeno, sino que lo iluminan desde una perspectiva particular, que puede y debe dialogar con otros enfoques para construir una comprensión más integral y útil del conocimiento en las organizaciones.

2.2. Paradigma interpretativista y el valor del conocimiento tácito

El paradigma interpretativista surge como una respuesta crítica a las limitaciones del positivismo, especialmente en el estudio de fenómenos humanos complejos, como la cultura, la identidad, la comunicación y el conocimiento. En lugar de asumir que la realidad es objetiva y externa al sujeto, el interpretativismo sostiene que la realidad es construida socialmente por los individuos a través de sus interacciones, lenguajes, prácticas y significados compartidos (Schutz, 1962; Geertz, 1973).

En el campo de la gestión del conocimiento, este paradigma adquiere particular relevancia para abordar dimensiones subjetivas del saber organizacional, como el conocimiento tácito, las prácticas informales de aprendizaje, las narrativas institucionales y las dinámicas simbólicas que median la transmisión del conocimiento. A diferencia del positivismo, que intenta cuantificar y generalizar, el interpretativismo busca comprender en profundidad cómo las personas experimentan, interpretan y comparten el

conocimiento dentro de contextos culturales e históricos específicos (Denzin & Lincoln, 2011).

El conocimiento tácito, en particular, es uno de los conceptos clave que encuentran en el interpretativismo un marco adecuado para su estudio. Definido por Polanyi (1966) como aquel conocimiento que “sabemos más de lo que podemos decir”, el conocimiento tácito se manifiesta en habilidades, intuiciones, experiencias y prácticas que no son fácilmente verbalizables ni codificables. Este tipo de conocimiento es aprendido por medio de la observación, la participación y la inmersión en comunidades de práctica, lo que lo hace altamente contextual y relacional (Wenger, 1998).

Desde una perspectiva interpretativista, el conocimiento no es un objeto que se transfiere, sino un proceso que se co-construye. Las interacciones sociales, las conversaciones cotidianas, las metáforas compartidas y los rituales organizativos son todos vehículos mediante los cuales se transmite y resignifica el conocimiento. En este sentido, la gestión del conocimiento no puede reducirse a la implementación de sistemas tecnológicos, sino que debe considerar los aspectos simbólicos y culturales que facilitan —o inhiben— el aprendizaje colectivo (Tsoukas, 2002).

El valor del conocimiento tácito, dentro de este paradigma, reside en su capacidad para sostener la innovación, enriquecer la toma de decisiones y fomentar el aprendizaje organizacional profundo. A menudo, los saberes más relevantes para la solución de problemas complejos no se encuentran en manuales o bases de datos, sino en la experiencia acumulada de los trabajadores, en sus relatos informales, en las “buenas prácticas” no escritas, o en la capacidad para adaptarse a contextos inciertos. El enfoque interpretativo permite acceder a este tipo de conocimiento mediante

metodologías como entrevistas en profundidad, grupos focales, observación participante o análisis narrativo (Creswell & Poth, 2018).

Este paradigma también redefine el rol del investigador, quien ya no se posiciona como un observador externo, sino como un intérprete que co-construye significados junto con los participantes. El proceso de investigación se vuelve así más reflexivo, colaborativo y ético, reconociendo la subjetividad como una fuente legítima de conocimiento. En lugar de buscar verdades universales, el interpretativismo se interesa por generar comprensiones situadas, válidas dentro de contextos específicos y culturalmente significativos (Lincoln et al., 2011).

El paradigma interpretativista aporta herramientas conceptuales y metodológicas valiosas para explorar la riqueza del conocimiento tácito y de las dinámicas simbólicas en las organizaciones. Al priorizar la comprensión profunda sobre la explicación causal, este enfoque ofrece una mirada más humana, sensible y contextualizada del conocimiento, lo cual resulta esencial para una gestión del conocimiento verdaderamente transformadora.

2.3. Ontologías objetivista vs. Construccionalista

La ontología, entendida como la reflexión sobre la naturaleza de la realidad, constituye una dimensión central en toda investigación científica. En el campo de la gestión del conocimiento, las ontologías objetivista y constructivista ofrecen dos formas profundamente distintas de comprender qué es el conocimiento, cómo existe en las organizaciones y cómo puede ser estudiado.

La ontología objetivista parte del supuesto de que la realidad existe independientemente del observador. En esta visión, el conocimiento organizacional es concebido como un objeto externo, estable y medible, que puede identificarse, almacenarse y transferirse como cualquier otro recurso.

Las estructuras, procesos y datos son percibidos como entidades reales, que existen con independencia de la percepción humana (Bryman, 2003). Este enfoque se alinea con el paradigma positivista, donde el conocimiento puede ser cuantificado a través de indicadores, métricas y herramientas objetivas, lo cual permite su análisis comparativo y su uso racional en la toma de decisiones estratégicas.

En una organización que opera bajo una visión objetivista del conocimiento, los sistemas de gestión del conocimiento se enfocan en crear repositorios, bases de datos, sistemas de recuperación de información y plataformas digitales que permitan un flujo eficiente del conocimiento explícito. Los procesos de codificación, categorización y estandarización son centrales para asegurar la disponibilidad y usabilidad del conocimiento. Ejemplos de esta perspectiva pueden observarse en enfoques como el benchmarking, los sistemas de gestión ISO, y los modelos de madurez del conocimiento (Dalkir, 2005).

En contraste, la ontología construccionista sostiene que la realidad es una construcción social, producto de las interacciones, las experiencias y los significados compartidos entre los sujetos. Desde esta visión, el conocimiento no es una entidad fija, sino un proceso dinámico, relacional y contextual. No existe conocimiento independiente de los sujetos que lo producen, lo interpretan y lo aplican (Berger & Luckmann, 1966). Así, el conocimiento organizacional surge en la práctica, en la colaboración cotidiana, en los relatos informales, en los aprendizajes emergentes y en los significados culturalmente compartidos.

El construccionismo es particularmente relevante para el estudio del conocimiento tácito, del aprendizaje experiencial y de las culturas organizacionales. En este marco, las metodologías cualitativas permiten captar

cómo se construye el conocimiento en la interacción entre actores, cómo se transmite por medio de narrativas, y cómo se transforma a medida que los contextos y relaciones cambian. Las comunidades de práctica, los espacios de diálogo y los procesos de reflexión colectiva son fundamentales para comprender esta ontología (Wenger, 1998; Tsoukas, 2005).

Desde una perspectiva construccionista, los investigadores actúan como participantes activos del proceso de construcción del conocimiento, y su rol consiste en interpretar las experiencias de los sujetos, sin pretensiones de neutralidad u objetividad absoluta. El conocimiento así generado es válido en tanto sea coherente, significativo y útil dentro del contexto en el que se produce. Esta visión desafía la noción de una única verdad objetiva y promueve una mirada pluralista, interpretativa y crítica de la realidad organizacional.

En síntesis, mientras que la ontología objetivista facilita el desarrollo de sistemas formales de medición, control y transferencia del conocimiento, la ontología construccionista permite explorar las dimensiones emergentes, simbólicas y vividas del saber organizacional. Ambas perspectivas pueden aportar valor dependiendo del propósito de la investigación y del tipo de conocimiento que se desea comprender. Reconocer sus diferencias ontológicas permite al investigador tomar decisiones metodológicas coherentes y diseñar estrategias de gestión del conocimiento más integrales y contextualmente pertinentes.

2.4. Implicancias metodológicas de cada enfoque

Las implicancias metodológicas derivadas de los enfoques objetivista y construccionista son profundas y afectan cada aspecto del diseño de una investigación en gestión del conocimiento. Estas implicancias no son meramente técnicas, sino que reflejan compromisos filosóficos con respecto

a cómo se concibe la realidad y el conocimiento dentro de las organizaciones. Por lo tanto, elegir una metodología no es una decisión aislada, sino una consecuencia lógica de la ontología y epistemología adoptadas por el investigador.

Desde el enfoque objetivista, vinculado al paradigma positivista, la metodología adoptada será predominantemente cuantitativa. Este tipo de enfoque asume que los fenómenos organizacionales pueden ser observados objetivamente, medidos con precisión y analizados de forma replicable. Las metodologías cuantitativas se centran en la recolección de datos numéricos y su análisis estadístico, con el fin de establecer relaciones causales, generalizar resultados y predecir comportamientos (Creswell, 2013; Sarantakos, 2012).

En este marco, los instrumentos más comunes son los cuestionarios estructurados, las encuestas a gran escala, las pruebas de hipótesis, los análisis multivariados y los modelos de ecuaciones estructurales. Estos métodos permiten medir variables como la frecuencia de transferencia del conocimiento, el grado de uso de tecnologías de gestión, la correlación entre liderazgo y aprendizaje, o el impacto de la cultura organizacional en la retención del saber. La validez, confiabilidad y objetividad son los criterios clave de calidad en este tipo de estudios (Bryman, 2003).

Por el contrario, el enfoque construccionista, asociado a paradigmas interpretativos, privilegia metodologías cualitativas que buscan comprender cómo los actores organizacionales construyen significados, negocian sentidos y comparten conocimiento en contextos particulares. Aquí, la realidad no es algo externo al sujeto, sino algo que se co-construye constantemente en la práctica social. Por lo tanto, los métodos de investigación deben captar esta riqueza subjetiva y contextual.

Entre las técnicas más utilizadas en este enfoque se encuentran las entrevistas en profundidad, la observación participante, los grupos focales, los estudios de caso y el análisis del discurso. Estas metodologías permiten explorar temas como la transmisión de conocimiento tácito, las dinámicas simbólicas en comunidades de práctica, las narrativas sobre el aprendizaje organizacional, y las formas no formales de compartir saberes. Los criterios de rigor son diferentes: se valora la credibilidad, la transferibilidad, la autenticidad y la reflexividad (Denzin & Lincoln, 2011).

Una implicancia clave es el rol del investigador. En el enfoque objetivista, se espera que el investigador mantenga una posición neutral, externa y distante. En cambio, en el enfoque construccionista, el investigador es parte del proceso, un actor que interactúa, interpreta y reflexiona junto con los participantes. Esta diferencia implica formas distintas de acceder al campo, de construir los instrumentos y de analizar los resultados.

Asimismo, la relación con la teoría también varía. En los estudios cuantitativos, el diseño suele partir de teorías previamente formuladas, que se someten a prueba mediante hipótesis específicas. En los estudios cualitativos, en cambio, la teoría puede emerger inductivamente a partir de los datos, como ocurre en la teoría fundamentada (Glaser & Strauss, 1967), o utilizarse como una lente para interpretar fenómenos complejos.

En síntesis, las implicancias metodológicas de cada enfoque determinan el tipo de preguntas que se pueden formular, las formas de recolectar y analizar datos, el rol del investigador y el tipo de conocimiento que se genera. En el estudio de la gestión del conocimiento, donde conviven dimensiones objetivas y subjetivas, técnicas y simbólicas, es fundamental que el diseño metodológico sea coherente con los supuestos filosóficos de base. Esta coherencia garantiza no solo la validez interna del estudio, sino también su capacidad para aportar

conocimiento significativo, contextualizado y aplicable a la realidad organizacional.

Capítulo 3

Bases conceptuales del conocimiento organizacional

3. Capítulo 3. Bases conceptuales del conocimiento organizacional

3.1. El conocimiento en las ciencias sociales y la economía

El concepto de conocimiento ha ocupado un lugar central en el desarrollo del pensamiento social y económico. En las ciencias sociales, el conocimiento no se reduce a un conjunto de hechos verificables o datos objetivos, sino que se entiende como una construcción social que emerge en contextos históricos, culturales y relacionales específicos. Esta perspectiva reconoce que los individuos y colectivos interpretan la realidad a través de marcos simbólicos, estructuras de sentido y sistemas de creencias que guían su acción (Berger & Luckmann, 1966).

Desde esta óptica, el conocimiento en las ciencias sociales se considera dinámico, situado y contextual. Es decir, no existe como una entidad abstracta independiente, sino que cobra vida en la interacción entre sujetos, en los procesos de comunicación, negociación y validación social. Esta visión contrasta con la concepción positivista clásica que dominó el pensamiento moderno, donde se asumía que el conocimiento verdadero debía cumplir con criterios de objetividad, replicabilidad y generalización (Giddens, 1984).

Autores como Foucault (1972) han señalado que el conocimiento está estrechamente vinculado al poder, en tanto define qué es válido, quién tiene autoridad para hablar, y qué prácticas son legítimas dentro de un campo determinado. En este sentido, el conocimiento no es neutral, sino que está implicado en relaciones de dominación, exclusión o resistencia. Esta concepción crítica ha abierto la puerta a enfoques que valoran la pluralidad de saberes, incluyendo los conocimientos locales, tácitos, marginales o

subalternos que tradicionalmente han sido ignorados por la ciencia convencional.

En el campo de la economía, el conocimiento ha sido progresivamente reconocido como un recurso estratégico clave para el crecimiento, la innovación y la competitividad. La economía del conocimiento, tal como ha sido conceptualizada por autores como Drucker (1993) y Foray (2004), plantea que el valor económico ya no se genera únicamente por el capital físico o el trabajo manual, sino por la capacidad de las organizaciones para generar, adquirir, transformar y aplicar conocimiento de manera efectiva.

Desde esta perspectiva, el conocimiento se convierte en un insumo fundamental en la creación de ventajas competitivas sostenibles. Las empresas exitosas son aquellas que logran sistematizar el aprendizaje, integrar nuevas ideas y transformar el conocimiento individual en capacidades organizacionales colectivas (Grant, 1996). Este enfoque ha dado lugar al desarrollo de conceptos como capital intelectual, aprendizaje organizacional, innovación abierta y redes de conocimiento.

Sin embargo, incluso en la economía, la visión del conocimiento ha evolucionado desde una postura instrumental hacia una comprensión más compleja e interdisciplinaria. El conocimiento ya no se concibe únicamente como información codificable y transmisible, sino también como experiencia, intuición y saber tácito, cuya transferencia depende de contextos relacionales, culturales y tecnológicos (Nonaka & Takeuchi, 1995).

En síntesis, tanto en las ciencias sociales como en la economía, el conocimiento ha pasado de ser un objeto estático y universal a ser entendido como un fenómeno dinámico, contextual, y relacional. Esta transformación implica importantes desafíos para su estudio, gestión y aprovechamiento,

especialmente en contextos organizacionales donde el conocimiento no solo se produce y almacena, sino que circula, se transforma y se resignifica constantemente.

3.2. Tipos de conocimiento: tácito, explícito, colectivo

El conocimiento organizacional adopta múltiples formas y manifestaciones que responden a su origen, naturaleza, forma de transmisión y aplicación. En el ámbito de la gestión del conocimiento, distinguir entre los tipos de conocimiento es esencial para desarrollar estrategias efectivas de identificación, codificación, transferencia y uso. Tres de las categorías más relevantes en la literatura especializada son el conocimiento tácito, el conocimiento explícito y el conocimiento colectivo.

El conocimiento tácito es aquel que está arraigado en la experiencia personal, las habilidades prácticas, las creencias, las emociones y las intuiciones de los individuos. Este tipo de conocimiento no puede ser fácilmente articulado ni formalizado, y se transmite fundamentalmente a través de la observación, la práctica y la socialización. Michael Polanyi (1966) fue uno de los primeros en conceptualizar el conocimiento tácito al señalar que “sabemos más de lo que podemos decir”. En las organizaciones, este conocimiento se manifiesta en la pericia de los trabajadores, en sus rutinas no escritas, en la resolución de problemas complejos y en la toma de decisiones basada en la experiencia acumulada.

El valor estratégico del conocimiento tácito radica en su dificultad para ser replicado o imitado, lo que le confiere un carácter único y valioso para la innovación y la ventaja competitiva. Sin embargo, su gestión representa un reto significativo, ya que no puede almacenarse en bases de datos ni transmitirse mediante documentos. La transferencia de conocimiento tácito requiere entornos colaborativos, confianza interpersonal y espacios donde los

actores puedan interactuar directamente, como las comunidades de práctica, los programas de mentoría o los equipos multidisciplinarios (Nonaka & Takeuchi, 1995).

En contraposición, el conocimiento explícito es aquel que puede ser articulado, codificado, documentado y fácilmente comunicado. Este tipo de conocimiento se encuentra en manuales, procedimientos, informes, normas técnicas, bases de datos y cualquier otro medio que permita su formalización. Es accesible, transferible y acumulativo, y constituye la base de los sistemas de gestión del conocimiento tradicionales. La digitalización y la tecnología de la información han potenciado su almacenamiento y distribución, facilitando la creación de repositorios organizacionales y plataformas colaborativas.

A pesar de su disponibilidad, el conocimiento explícito no siempre garantiza comprensión o aplicación eficaz. Su interpretación puede variar según el contexto cultural o la experiencia del receptor. Por ello, se reconoce que el conocimiento explícito y el tácito están profundamente interrelacionados, y que su conversión mutua —como lo propone el modelo SECI (Socialización, Externalización, Combinación, Internalización)— es fundamental para el aprendizaje organizacional (Nonaka & Konno, 1998).

El conocimiento colectivo, por su parte, se refiere al saber que emerge y se comparte dentro de un grupo, comunidad o sistema organizacional. Va más allá de la suma del conocimiento individual, ya que incorpora elementos como los valores compartidos, las prácticas comunes, los lenguajes colectivos y las memorias organizativas. Este conocimiento es resultado de procesos colaborativos, históricos y sociales que configuran la identidad y la cultura de una organización (Brown & Duguid, 2001).

El conocimiento colectivo se manifiesta en rutinas organizacionales, discursos compartidos, códigos culturales, símbolos y normas implícitas. Aunque parte de este conocimiento puede formalizarse, gran parte permanece implícito y es transmitido a través de la socialización y la participación. Su gestión implica fomentar entornos donde las personas puedan interactuar, reflexionar y construir saberes comunes, promoviendo el aprendizaje organizacional y la cohesión cultural.

En suma, el conocimiento tácito, explícito y colectivo constituyen dimensiones complementarias que deben ser reconocidas y articuladas en cualquier estrategia integral de gestión del conocimiento. Su adecuada comprensión permite diseñar políticas, sistemas y procesos más efectivos para la generación, transferencia y utilización del conocimiento dentro de las organizaciones.

3.3. Conocimiento como activo estratégico

En el contexto organizacional contemporáneo, el conocimiento ha sido progresivamente reconocido como un activo estratégico de primer orden. Esta consideración ha desplazado los enfoques tradicionales centrados exclusivamente en los recursos físicos o financieros, para dar paso a una concepción en la que el valor diferencial de una organización reside en su capacidad para crear, adquirir, transferir, aplicar y renovar conocimiento de manera continua (Sveiby, 1997; Davenport & Prusak, 1998).

A diferencia de los recursos tangibles, el conocimiento posee características únicas que lo convierten en un activo complejo y valioso: es intangible, difícil de imitar, acumulativo, y puede generar rendimientos crecientes a través del aprendizaje organizacional. Estas propiedades le otorgan un papel clave en la generación de ventajas competitivas sostenibles, particularmente en entornos

caracterizados por la innovación, la incertidumbre y el cambio acelerado (Grant, 1996).

Desde la teoría de los recursos y capacidades (Barney, 1991), el conocimiento se ubica como un recurso estratégico que cumple con los criterios VRIO: es valioso (V), raro (R), inimitable (I) y organizacionalmente explotable (O). En esta perspectiva, las organizaciones que logran identificar, proteger y movilizar su conocimiento interno —tanto tácito como explícito— poseen una mayor capacidad para adaptarse al entorno, resolver problemas complejos y anticiparse a las demandas del mercado.

El conocimiento como activo estratégico no solo reside en las personas, sino también en los sistemas, las rutinas, los procesos, las redes sociales internas y externas, y en la cultura organizacional. Este enfoque ha dado lugar al desarrollo del concepto de capital intelectual, entendido como la suma de los conocimientos individuales, relacionales y estructurales que una organización posee y gestiona. Dentro de este marco, se identifican tres componentes: el capital humano (conocimiento de los empleados), el capital estructural (procesos, tecnología, propiedad intelectual) y el capital relacional (vínculos con clientes, proveedores, aliados) (Edvinsson & Malone, 1997).

Asimismo, la gestión estratégica del conocimiento implica adoptar políticas, sistemas y herramientas orientadas a su valorización, protección y aprovechamiento. Esto incluye desde la identificación de conocimientos críticos, el mapeo de competencias clave, la retención del conocimiento en procesos de rotación de personal, hasta el desarrollo de redes de colaboración, comunidades de práctica y plataformas digitales para el intercambio de saberes. La incorporación de tecnologías como sistemas de gestión del conocimiento (KMS), inteligencia artificial o big data también forma parte de esta visión estratégica.

Cabe señalar que el conocimiento no adquiere valor estratégico de forma automática. Es necesario que se articule con los objetivos de la organización, que exista un contexto institucional que favorezca su aplicación, y que los líderes reconozcan su importancia como recurso central. En otras palabras, se requiere una cultura organizacional que promueva el aprendizaje, la innovación y el intercambio de saberes, alineando los activos cognitivos con la estrategia general de la organización.

En síntesis, concebir el conocimiento como un activo estratégico transforma profundamente la forma en que se entienden y gestionan los recursos organizacionales. Implica pasar de una lógica de acumulación de datos a una lógica de creación de valor basada en el aprendizaje, la innovación y la inteligencia colectiva. Esta visión demanda capacidades organizativas específicas, estructuras flexibles, tecnologías adecuadas y, sobre todo, una cultura que reconozca el conocimiento como motor de desarrollo sostenible y ventaja competitiva duradera.

3.4. Modelos conceptuales: SECI, CPC, etc.

3.4.1. Modelo SECI: Socialización, Externalización, Combinación e Internalización

El modelo SECI, propuesto por Nonaka y Takeuchi (1995), es uno de los marcos conceptuales más influyentes para explicar la creación del conocimiento organizacional. El acrónimo SECI se refiere a las cuatro formas de conversión del conocimiento entre sus dimensiones tácita y explícita: Socialización, Externalización, Combinación e Internalización.

Socialización: Es el proceso mediante el cual se transfiere conocimiento tácito entre individuos, por medio de la experiencia compartida, la observación, la

imitación o la práctica conjunta. No requiere el uso del lenguaje formal, sino de la interacción directa.

Externalización: Consiste en transformar el conocimiento tácito en conocimiento explícito, a través del uso de metáforas, analogías, modelos o conceptos. Es un proceso clave para documentar y compartir experiencias individuales.

Combinación: Implica el proceso de sistematización del conocimiento explícito, mediante la integración de documentos, bases de datos, informes y otros recursos formales. Se produce cuando diferentes formas de conocimiento explícito se reúnen para generar nuevo conocimiento explícito.

Internalización: Es el proceso de convertir conocimiento explícito en conocimiento tácito, mediante el aprendizaje, la experiencia directa y la aplicación práctica. Ocurre cuando los individuos interiorizan manuales, procedimientos o normas, transformándolos en habilidades o intuiciones.

Este modelo es dinámico y cíclico. Las cuatro fases interactúan en un espiral continuo de creación de conocimiento, que permite a las organizaciones aprender, adaptarse e innovar de manera constante.

3.4.2. Ciclo del Proceso del Conocimiento (CPC)

El Ciclo del Proceso del Conocimiento (CPC), propuesto por Williams (2008), amplía el enfoque tradicional de la gestión del conocimiento al incorporar la idea de que los procesos de creación, transferencia, uso y renovación del conocimiento no son lineales ni secuenciales, sino que están interrelacionados y son recursivos.

El modelo CPC plantea que el conocimiento es generado en múltiples puntos del sistema organizacional y se mueve a través de distintas fases que se retroalimentan entre sí. Estas fases incluyen:

Generación: A partir de la experiencia, la investigación, el aprendizaje y la interacción.

Representación: Mediante la codificación, documentación o simbolización del conocimiento.

Almacenamiento: En repositorios físicos, digitales o en la memoria organizacional colectiva.

Transferencia: A través de canales formales e informales, entre personas, equipos y niveles jerárquicos.

Aplicación: Uso del conocimiento en la toma de decisiones, la solución de problemas o la innovación.

Retroalimentación: Evaluación y aprendizaje que alimentan nuevamente la generación de conocimiento.

Este modelo es especialmente útil para comprender la complejidad de los flujos de conocimiento en entornos proyectuales o dinámicos, donde la información debe moverse rápidamente y adaptarse a condiciones cambiantes.

3.4.3. Otros modelos complementarios

Además del SECI y el CPC, existen otros modelos conceptuales relevantes en el estudio del conocimiento organizacional:

- **Modelo de Capital Intelectual (Edvinsson & Malone, 1997):** Divide el conocimiento en capital humano, estructural y relacional.

- Modelo de Gestión del Conocimiento de Probst et al. (2000): Incluye procesos como la identificación, adquisición, desarrollo, distribución, utilización y preservación del conocimiento.
- Modelo de Frontera del Conocimiento (Carlile, 2002): Propone que la transferencia de conocimiento entre dominios o disciplinas requiere negociación, traducción y transformación.

Cada uno de estos modelos aporta una perspectiva complementaria para comprender cómo se crea, organiza, difunde y aplica el conocimiento en contextos organizativos complejos.

En conjunto, estos marcos teóricos ofrecen a los investigadores y gestores herramientas sólidas para diseñar estrategias eficaces de gestión del conocimiento, alineadas con los objetivos organizacionales, la cultura institucional y la dinámica del entorno.

Capítulo 4

Transferencia de conocimiento en entornos proyectuales

4. Capítulo 4. Transferencia de conocimiento en entornos proyectuales

4.1. Naturaleza de los entornos proyectuales

Los entornos proyectuales son contextos organizacionales estructurados en torno a la realización de proyectos temporales, definidos por objetivos específicos, recursos delimitados y plazos preestablecidos. A diferencia de las estructuras funcionales tradicionales, los entornos proyectuales se centran en la ejecución de tareas únicas, no rutinarias, y orientadas a la entrega de productos, servicios o resultados concretos (PMI, 2017).

Entre sus principales características destacan:

- **Temporalidad:** Los proyectos tienen un inicio y un fin definidos, lo que genera una presión constante por cumplir metas en plazos limitados.
- **Singularidad:** Cada proyecto presenta desafíos únicos que requieren soluciones adaptadas al contexto.
- **Multidisciplinariedad:** Reúnen equipos compuestos por profesionales de distintas especialidades, lo que favorece la diversidad de conocimientos, pero también genera tensiones culturales y comunicativas.
- **Orientación a resultados:** La evaluación del desempeño se centra en la consecución de objetivos tangibles y medibles.

4.1.1. Complejidad e incertidumbre

La gestión del conocimiento en entornos proyectuales se enfrenta a una alta complejidad debido a la combinación de factores técnicos, humanos,

organizativos y ambientales. La incertidumbre es una constante, ya que los proyectos suelen desarrollarse en contextos dinámicos, con información incompleta y requisitos que evolucionan con el tiempo (Turner & Müller, 2003).

Esta complejidad requiere capacidades organizativas específicas para gestionar la ambigüedad, adaptarse al cambio y fomentar el aprendizaje continuo. La flexibilidad, la comunicación efectiva y la integración del conocimiento en tiempo real son condiciones necesarias para enfrentar con éxito los desafíos de los entornos proyectuales.

4.1.2. Flujo de conocimiento en contextos temporales

Una de las principales dificultades en los entornos proyectuales es la gestión eficaz del conocimiento, debido a la naturaleza temporal y efímera de los equipos de trabajo. A menudo, el conocimiento generado durante el desarrollo de un proyecto se pierde una vez que este concluye, lo que impide su reutilización en futuras iniciativas (Ajmal & Koskinen, 2008).

Para mitigar esta pérdida, es fundamental establecer mecanismos de captura, documentación y transferencia del conocimiento antes de la disolución de los equipos. Prácticas como las lecciones aprendidas, los informes post mortem, los registros de buenas prácticas y las reuniones de cierre permiten conservar el conocimiento crítico y facilitar su aplicación en proyectos posteriores.

4.1.3. Rol de la cultura organizacional y las tecnologías

La cultura organizacional influye significativamente en la manera en que se gestiona el conocimiento en entornos proyectuales. Una cultura que valora la colaboración, el aprendizaje compartido y la innovación facilitará la circulación del conocimiento entre proyectos y equipos. En contraste, culturas

jerárquicas, individualistas o centradas exclusivamente en resultados pueden obstaculizar los flujos de conocimiento (Kotnour, 1999).

Las tecnologías de la información también desempeñan un papel clave al proporcionar plataformas para almacenar, compartir y reutilizar el conocimiento. Herramientas como wikis, intranets, bases de datos de proyectos y sistemas de gestión documental permiten preservar el conocimiento generado y facilitar su acceso por otros equipos o áreas.

Comprender la naturaleza de los entornos proyectuales es esencial para diseñar estrategias efectivas de gestión del conocimiento. Estos entornos, por su temporalidad y dinamismo, requieren enfoques específicos que reconozcan la importancia del conocimiento tácito, la necesidad de sistemas de captura oportuna y la creación de mecanismos que aseguren la continuidad del aprendizaje organizacional más allá del ciclo de vida de cada proyecto.

4.2. Dinámicas de transferencia en equipos temporales

4.2.1. Transferencia intraequipo: interacción y confianza

En los entornos proyectuales, donde los equipos son conformados por tiempo limitado y con miembros de distintos orígenes profesionales, la transferencia de conocimiento dentro del equipo depende en gran medida de la calidad de las interacciones y del nivel de confianza interpersonal. La interacción frecuente, el diálogo abierto y la colaboración activa permiten que el conocimiento tácito circule entre los miembros del equipo. La confianza, por su parte, reduce las barreras al compartir conocimiento, alienta el aprendizaje conjunto y minimiza los temores relacionados con la pérdida de poder o estatus (Nahapiet & Ghoshal, 1998).

4.2.2. Transferencia interproyecto: mecanismos formales e informales

Cuando los equipos finalizan sus actividades, uno de los mayores retos organizacionales es la transferencia de conocimiento hacia otros proyectos. Este proceso, denominado transferencia interproyecto, puede darse mediante mecanismos formales como bases de datos de lecciones aprendidas, sesiones de retroalimentación estructuradas o manuales de buenas prácticas. Sin embargo, estudios muestran que gran parte de esta transferencia ocurre a través de redes informales, vínculos personales y conversaciones no estructuradas entre exmiembros de proyectos (Newell et al., 2006).

4.2.3. Barreras a la transferencia de conocimiento

Las dinámicas temporales de los equipos proyectuales introducen barreras significativas para la transferencia de conocimiento. Entre las más comunes se encuentran la rotación rápida del personal, la falta de tiempo para reflexionar, la presión por resultados inmediatos y la escasa institucionalización de los procesos de documentación. Además, cuando los equipos no comparten un lenguaje común o carecen de espacios para la interacción posterior al proyecto, la probabilidad de transferir conocimiento se reduce considerablemente (Szulanski, 1996).

4.3. Factores que influyen en la transferencia

4.3.1. Tecnología como facilitador estructural

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) juegan un papel determinante en los procesos de transferencia de conocimiento en entornos proyectuales. Plataformas como wikis, sistemas de gestión del conocimiento (KMS), redes sociales corporativas y aplicaciones colaborativas permiten almacenar, compartir y acceder al conocimiento en tiempo real. Estas herramientas reducen las barreras geográficas y temporales, permitiendo a los

equipos distribuir conocimientos técnicos, documentar aprendizajes y construir repositorios accesibles para futuras iniciativas (Alavi & Leidner, 2001).

Sin embargo, la sola disponibilidad tecnológica no garantiza una transferencia efectiva. Es necesario que las herramientas estén alineadas con los procesos de trabajo, que los usuarios estén capacitados y motivados para utilizarlas, y que exista una integración entre los sistemas formales de gestión y las prácticas cotidianas del proyecto.

4.3.2. La confianza como condición relacional

La confianza interpersonal constituye un factor relacional clave en la transferencia de conocimiento, especialmente cuando este es de carácter tácito o sensible. La disposición de los miembros de un equipo para compartir ideas, experiencias o errores depende en gran medida de la percepción de apoyo, respeto mutuo y reciprocidad. Cuando los integrantes sienten que sus contribuciones serán valoradas y no utilizadas en su contra, se genera un entorno propicio para el intercambio de saberes (Dirks & Ferrin, 2001).

En equipos temporales, donde las relaciones aún están en formación, fomentar la confianza requiere un liderazgo inclusivo, claridad en los roles y normas, así como espacios de socialización donde se pueda fortalecer el vínculo interpersonal.

4.3.3. La comunicación como puente de sentido

La comunicación efectiva es el canal mediante el cual el conocimiento fluye, se interpreta y se aplica en los proyectos. Más allá de la transmisión de información, la comunicación permite construir sentido compartido, validar interpretaciones y coordinar acciones. En este contexto, no solo importa qué

se dice, sino cómo, cuándo y en qué condiciones se produce el diálogo (Nonaka & Takeuchi, 1995).

Los estilos comunicativos, los canales utilizados y la apertura al diálogo determinan en gran medida la calidad de la transferencia. Equipos con habilidades comunicativas desarrolladas, estructuras horizontales y espacios de retroalimentación abiertos tienden a facilitar un flujo de conocimiento más rico y significativo.

Tecnología, confianza y comunicación no operan de manera aislada, sino que se potencian mutuamente. Una tecnología robusta sin confianza interpersonal puede convertirse en un repositorio inerte. Una comunicación fluida sin herramientas adecuadas puede perder efectividad operativa. Y una confianza sólida, sin canales ni estructuras que la soporten, puede quedar limitada a espacios informales.

Por ello, las estrategias de gestión del conocimiento deben diseñarse de manera sistémica, reconociendo las interdependencias entre estos factores y asegurando su articulación coherente dentro del ciclo de vida del proyecto.

4.4. Modelos explicativos contemporáneos

4.4.1. Modelo de redes sociales organizacionales

Este modelo analiza cómo las relaciones formales e informales entre los miembros de una organización afectan la circulación del conocimiento. A través de herramientas como el análisis de redes sociales (SNA), se puede identificar quiénes actúan como nodos de intercambio, quiénes poseen conocimiento crítico y cómo se distribuyen las conexiones que permiten o limitan el flujo de información (Cross et al., 2001).

En entornos proyectuales, donde los equipos son temporales y multidisciplinarios, las redes de relación informal pueden volverse más determinantes que las estructuras jerárquicas. Este enfoque permite mapear la conectividad entre actores clave, identificar cuellos de botella en la transmisión del conocimiento y facilitar el diseño de intervenciones para fortalecer la colaboración. Los “brokers de conocimiento” —individuos que actúan como puentes entre subgrupos— cumplen un papel central en este modelo, al facilitar la transferencia entre áreas, proyectos o comunidades especializadas.

4.4.2. Modelo de ciclo de vida del conocimiento en proyectos

El ciclo de vida del conocimiento en proyectos parte de la premisa de que el conocimiento fluye en distintas fases del desarrollo proyectual, desde la planificación inicial hasta el cierre y evaluación final. Las etapas típicamente reconocidas incluyen: generación, codificación, almacenamiento, distribución, uso y retroalimentación.

Este modelo destaca que cada etapa requiere distintos mecanismos y competencias. Por ejemplo, la generación de conocimiento se asocia con la innovación, la creatividad y el trabajo colaborativo; mientras que la codificación implica sistematizar experiencias y convertir el conocimiento tácito en explícito. La distribución requiere canales eficientes de comunicación, y el uso está relacionado con la toma de decisiones, la mejora de procesos y la resolución de problemas. La retroalimentación, por su parte, cierra el ciclo al capturar las lecciones aprendidas y reincorporarlas al acervo organizacional (Ajmal et al., 2010).

El principal aporte de este modelo es su carácter operativo y aplicable a distintos tipos de proyectos, permitiendo alinear los recursos de conocimiento con las necesidades específicas del ciclo de vida de cada iniciativa.

4.4.3. Modelo de capacidades dinámicas

Desde la perspectiva de Teece, Pisano y Shuen (1997), las capacidades dinámicas representan la habilidad de una organización para integrar, construir y reconfigurar competencias internas y externas con el fin de adaptarse al cambio. En los entornos proyectuales, estas capacidades se manifiestan en la rapidez para reorganizar equipos, aprender de experiencias pasadas, incorporar nuevas tecnologías y ajustar procesos de gestión del conocimiento según el contexto del proyecto.

El modelo sugiere que la ventaja competitiva no proviene únicamente de poseer conocimiento, sino de la habilidad para movilizarlo y renovarlo constantemente. Esta visión es especialmente útil en organizaciones que operan en sectores altamente volátiles o innovadores, donde la adaptación continua se convierte en una necesidad estratégica. El modelo de capacidades dinámicas resalta la importancia del aprendizaje organizativo, la experimentación controlada y la creación de entornos que favorezcan la exploración de nuevas soluciones.

4.4.4. Modelo multicapas de transferencia de conocimiento

Propuesto por Wiewiora et al. (2013), este modelo plantea que la transferencia de conocimiento en contextos proyectuales debe analizarse desde una perspectiva multinivel. Los cuatro niveles principales son:

- Nivel individual: donde el conocimiento reside en las competencias, experiencias y actitudes de los miembros del proyecto. Aquí influyen factores como la motivación para compartir, la autoeficacia, y las habilidades comunicativas.
- Nivel grupal: referido a las dinámicas internas del equipo, su cohesión, normas compartidas y formas de colaboración. La cultura de equipo, el liderazgo distribuido y el aprendizaje colectivo son elementos clave.

- Nivel organizacional: que abarca políticas, estructuras y sistemas de soporte como bases de datos, procedimientos estandarizados y plataformas tecnológicas que facilitan la gestión del conocimiento.
- Nivel contextual o ambiental: incluyendo el entorno externo, la relación con otras organizaciones, regulaciones, y características de la industria. Este nivel determina oportunidades o restricciones para la transferencia más allá del proyecto inmediato.

El valor de este modelo radica en ofrecer una visión holística y sistémica, permitiendo diseñar estrategias multiescalares que respondan a las especificidades de cada nivel sin perder de vista su interdependencia.

4.4.5. Síntesis de los modelos contemporáneos

Los modelos presentados reflejan la evolución del pensamiento sobre la gestión del conocimiento en proyectos, alejándose de enfoques lineales y mecanicistas, y adoptando perspectivas integradoras, adaptativas y centradas en las relaciones. Cada modelo aporta una lente particular:

- El enfoque de redes destaca las relaciones informales y el capital social.
- El ciclo de vida operacionaliza la gestión del conocimiento a lo largo del proyecto.
- Las capacidades dinámicas introducen una lógica de cambio continuo y adaptación estratégica.
- El enfoque multicapas articula niveles de análisis que van del individuo al entorno institucional.

En conjunto, estos modelos no solo enriquecen el análisis académico, sino que ofrecen herramientas prácticas para mejorar la transferencia de conocimiento en proyectos reales. Su aplicación combinada puede fortalecer

la memoria organizacional, reducir la pérdida de conocimiento crítico, y fomentar una cultura orientada al aprendizaje y la innovación sostenible.

Capítulo 5

Capacidad de absorción organizacional

5. Capítulo 5. Capacidad de absorción organizacional

5.1. Fundamentos del concepto: Cohen & Levinthal, Zahra & George

La capacidad de absorción organizacional es un constructo clave en el estudio del conocimiento como recurso estratégico y una de las capacidades organizativas más investigadas en la literatura de gestión e innovación. Introducido inicialmente por Cohen y Levinthal (1990), el concepto se refiere a la habilidad de una organización para reconocer el valor del conocimiento externo, asimilarlo y aplicarlo con fines productivos. Esta capacidad permite a las organizaciones mantenerse competitivas, adaptarse al cambio tecnológico y aprovechar el conocimiento disponible en su entorno, tanto local como global.

Según los autores, la capacidad de absorción está estrechamente relacionada con la base de conocimientos previos de la organización. Cuanto mayor sea el conocimiento acumulado en un determinado dominio, mayor será la capacidad para identificar, interpretar y utilizar información nueva y relevante. Esta idea introduce un carácter acumulativo al aprendizaje organizacional: el conocimiento pasado facilita el aprendizaje futuro, haciendo que las organizaciones desarrollen trayectorias de aprendizaje especializadas. Además, Cohen y Levinthal señalan que esta capacidad no reside únicamente en los individuos, sino que puede institucionalizarse a través de rutinas organizacionales, estructuras de comunicación y procesos de coordinación.

Posteriormente, Zahra y George (2002) ampliaron este marco conceptual al introducir una distinción fundamental entre dos componentes de la capacidad de absorción: la capacidad de absorción potencial y la capacidad de absorción

realizada. Esta diferenciación permite analizar con mayor precisión las fases y mecanismos mediante los cuales una organización procesa el conocimiento externo y lo convierte en resultados tangibles.

Capacidad de absorción potencial: Está compuesta por las actividades de adquisición y asimilación del conocimiento. La adquisición implica la capacidad para identificar fuentes relevantes de conocimiento y acceder a ellas. La asimilación, por su parte, refiere a los procesos internos que permiten analizar, entender y contextualizar ese conocimiento dentro de la organización.

Capacidad de absorción realizada: Comprende la transformación y explotación del conocimiento. La transformación implica adaptar, reconfigurar o combinar el conocimiento adquirido con el conocimiento preexistente para generar nuevas ideas o soluciones. La explotación se refiere a la aplicación efectiva del conocimiento en productos, servicios, procesos o decisiones estratégicas.

Este modelo enfatiza que no basta con tener acceso a información externa: el verdadero valor estratégico del conocimiento radica en la capacidad para integrarlo y aprovecharlo dentro de las operaciones y objetivos organizacionales. Así, la capacidad de absorción se convierte en un componente esencial del aprendizaje organizativo y de la innovación sostenida.

Además, Zahra y George destacan que esta capacidad es dinámica y está influenciada por múltiples factores contextuales, como:

La estructura organizativa (flexibilidad, descentralización, redes de comunicación).

Los recursos humanos (competencias, diversidad cognitiva, motivación para aprender).

La cultura organizacional (apertura al cambio, orientación al aprendizaje, tolerancia al error).

El liderazgo (visión estratégica, apoyo al aprendizaje y a la experimentación).

Los sistemas de incentivos y reconocimiento.

En este sentido, la capacidad de absorción no es una condición estática ni universal, sino una competencia que puede desarrollarse estratégicamente mediante inversiones en capital humano, tecnologías de la información, investigación y desarrollo, así como mediante la generación de entornos colaborativos que estimulen la interacción y el aprendizaje colectivo.

Desde una perspectiva más amplia, la capacidad de absorción se sitúa en el cruce entre la gestión del conocimiento, la innovación, el aprendizaje organizacional y la teoría de recursos y capacidades (resource-based view). Actúa como un puente que conecta el conocimiento externo con la capacidad interna de respuesta, transformación e innovación, posicionando a las organizaciones no solo como receptoras pasivas del conocimiento, sino como agentes activos en su reinterpretación y aplicación contextualizada.

En suma, el desarrollo de una sólida capacidad de absorción organizacional permite a las organizaciones aprovechar oportunidades del entorno, anticiparse a cambios disruptivos y consolidar procesos de mejora e innovación continua. Por ello, su estudio resulta imprescindible en investigaciones que analicen cómo el conocimiento se integra y transforma en valor dentro de contextos organizacionales complejos, como los entornos

proyectuales, los sectores de alta tecnología o las redes de colaboración interinstitucional.

5.2. Modelos de capacidades dinámicas

La noción de capacidades dinámicas constituye una evolución teórica en la comprensión de cómo las organizaciones desarrollan y transforman sus competencias internas en respuesta a cambios en el entorno. Introducida por Teece, Pisano y Shuen (1997), esta perspectiva se centra en la habilidad organizacional para integrar, construir y reconfigurar recursos —incluido el conocimiento— con el fin de mantener la competitividad en contextos volátiles y cambiantes.

Las capacidades dinámicas difieren de las capacidades operativas tradicionales, ya que no están orientadas exclusivamente a la eficiencia en tareas rutinarias, sino al aprendizaje, la innovación y la adaptación continua. En este sentido, se consideran un componente esencial del cambio estratégico sostenido y una fuente crucial de ventaja competitiva sostenida en entornos caracterizados por la disrupción tecnológica, la globalización y la digitalización.

5.2.1. Principales dimensiones de las capacidades dinámicas

Teece (2007) propone que las capacidades dinámicas se estructuran en tres dimensiones fundamentales:

Sentir (sensing): Implica identificar, filtrar y valorar oportunidades y amenazas en el entorno. Requiere habilidades de vigilancia tecnológica, análisis del mercado, inteligencia competitiva y conexión con redes externas de conocimiento. Las organizaciones deben desarrollar mecanismos formales e informales que les permitan explorar su entorno en busca de cambios significativos y oportunidades emergentes.

Aprehender (seizing): Consiste en movilizar recursos y capacidades para aprovechar las oportunidades detectadas. Esta dimensión abarca la toma de decisiones estratégicas, el desarrollo de nuevas competencias, la inversión en tecnologías clave y la implementación de innovaciones organizacionales. La aprehensión se relaciona con la capacidad de tomar riesgos calculados, gestionar la incertidumbre y priorizar iniciativas que generen valor a largo plazo.

Reconfigurar (transforming): Se refiere a la habilidad para renovar, recombinar o reemplazar activos y estructuras internas de forma ágil. Incluye procesos de aprendizaje organizacional, gestión del cambio, rediseño organizativo, y actualización de rutinas y procedimientos. Una organización que domina esta dimensión es capaz de mantener su relevancia y eficacia en entornos altamente volátiles.

Estas dimensiones interactúan en un ciclo continuo de adaptación estratégica, permitiendo que las organizaciones respondan proactivamente a las transformaciones del entorno, desarrollen resiliencia frente a disrupciones y cultiven capacidades internas para el aprendizaje organizacional sostenido.

5.2.2. Interrelación con la capacidad de absorción

Diversos autores han planteado que la capacidad de absorción organizacional constituye una de las capacidades dinámicas más críticas. Mientras que la capacidad de absorción permite incorporar y aplicar conocimiento nuevo, las capacidades dinámicas amplían esta lógica hacia un marco más amplio de transformación organizacional y sostenibilidad del cambio.

Zollo y Winter (2002) argumentan que las capacidades dinámicas surgen del aprendizaje acumulado, estructurado a través de procesos deliberados de articulación y codificación de conocimientos. Estas capacidades no se

desarrollan espontáneamente, sino que requieren mecanismos organizativos intencionales y una cultura orientada al aprendizaje y la experimentación.

Además, autores como Eisenhardt y Martin (2000) han enfatizado que, aunque las capacidades dinámicas son esenciales para la innovación, su efectividad depende del contexto industrial y organizacional. En sectores altamente dinámicos, las capacidades deben ser flexibles, simples y adaptables; en sectores más estables, pueden adoptar formas más estructuradas y repetibles. En todos los casos, la capacidad de absorción proporciona la base cognitiva y relacional para identificar, asimilar y aplicar conocimiento relevante, actuando como catalizador de las capacidades dinámicas.

5.2.3. Aplicaciones prácticas en contextos proyectuales

En entornos proyectuales, donde los equipos cambian constantemente, los objetivos son temporales y las condiciones de trabajo son dinámicas, las capacidades dinámicas adquieren una importancia aún mayor. La habilidad para adquirir rápidamente conocimiento nuevo, adaptarse a entornos inciertos y transferir aprendizajes entre proyectos resulta crítica para mantener la eficacia organizacional.

Por ejemplo, organizaciones que gestionan múltiples proyectos simultáneamente requieren sistemas ágiles para documentar, evaluar y reutilizar el conocimiento generado en cada uno. Asimismo, necesitan estructuras flexibles que les permitan reasignar talentos, tecnologías y metodologías entre diferentes iniciativas sin perder coherencia estratégica. El desarrollo de capacidades para documentar aprendizajes, mantener comunidades de práctica y establecer repositorios de conocimiento accesibles son estrategias clave para fortalecer estas competencias dinámicas.

5.2.4. Capacidades dinámicas y sostenibilidad del conocimiento

Desde una perspectiva más integral, las capacidades dinámicas contribuyen a la sostenibilidad del conocimiento organizacional, entendida como la capacidad de conservar, renovar y utilizar el conocimiento a lo largo del tiempo. Esto implica no solo acumular saberes, sino también evaluar su relevancia, actualizar sus aplicaciones y transferirlos de manera eficaz entre actores y niveles organizacionales.

Una organización con capacidades dinámicas desarrolladas será capaz de resistir el desgaste del conocimiento, evitar la obsolescencia de sus rutinas y mantener un flujo constante de innovación. Además, podrá promover una cultura organizacional que valore el aprendizaje, recompense la creatividad y estimule la participación activa de todos sus miembros en la mejora continua.

Los modelos de capacidades dinámicas ofrecen un marco potente para entender cómo las organizaciones desarrollan, adaptan y explotan el conocimiento en contextos complejos. Su integración con la teoría de la capacidad de absorción permite diseñar estrategias que favorezcan el aprendizaje continuo, la innovación sostenida y la ventaja competitiva en un entorno cambiante y demandante. Esta sinergia conceptual constituye una base sólida para abordar los desafíos de la gestión del conocimiento en proyectos, industrias intensivas en conocimiento y organizaciones orientadas a la transformación constante.

5.3. Factores que afectan la absorción del conocimiento

La capacidad de absorción del conocimiento en una organización no es un atributo fijo ni homogéneo, sino que está sujeta a una amplia variedad de factores que pueden potenciarla o limitarla. Estos factores operan a múltiples niveles —individual, grupal, organizacional e interorganizacional— y se

manifiestan tanto en aspectos estructurales como culturales, tecnológicos y relacionales (Zahra & George, 2002). Entender estos determinantes resulta esencial para diseñar intervenciones estratégicas orientadas a fortalecer la adquisición, asimilación, transformación y explotación del conocimiento externo. Además, la capacidad de absorción debe ser considerada como una competencia dinámica que puede desarrollarse con el tiempo si se establecen las condiciones adecuadas, tanto estructurales como culturales, a través de un liderazgo visionario y sistemas de aprendizaje continuo (Ajmal & Koskinen, 2008).

5.3.1. Factores individuales

A nivel individual, la formación académica, la experiencia profesional, la motivación por aprender, la apertura cognitiva y la autoeficacia son variables que influyen directamente en la capacidad de una persona para identificar, absorber y aplicar conocimiento nuevo. La heterogeneidad cognitiva dentro de los equipos, entendida como la diversidad de enfoques, experiencias y estilos de pensamiento, puede enriquecer la capacidad de absorción cuando se gestiona adecuadamente (Cohen & Levinthal, 1990).

Los individuos con alta orientación al aprendizaje suelen estar más dispuestos a explorar nuevas ideas, cuestionar supuestos establecidos y contribuir activamente a la transformación del conocimiento organizacional. Asimismo, el dominio de habilidades comunicativas facilita la articulación entre conocimiento tácito y explícito, lo que resulta clave en procesos colaborativos de absorción (Wiewiora et al., 2013).

5.3.2. Factores organizacionales

En el plano organizativo, la estructura jerárquica, los flujos de comunicación, la existencia de procesos formales para la gestión del conocimiento y la disponibilidad de recursos (tiempo, tecnologías, personal especializado) son elementos fundamentales. Las organizaciones con estructuras horizontales y redes informales sólidas tienden a facilitar una mayor circulación del conocimiento, lo cual favorece su asimilación y uso compartido (Jansen et al., 2005).

Además, el tipo de liderazgo es un determinante crítico. Un liderazgo transformacional, que promueve la visión estratégica, el empoderamiento y el aprendizaje organizacional, suele generar entornos más receptivos a la innovación y al cambio. En cambio, liderazgos autoritarios o excesivamente centralizados pueden limitar el flujo libre del conocimiento y generar resistencia a su incorporación (Spender & Marr, 2005).

5.3.3. Factores culturales

La cultura organizacional también desempeña un rol esencial. Una cultura que valora el aprendizaje continuo, la experimentación, la colaboración y la tolerancia al error promueve la construcción de entornos donde la absorción del conocimiento se vuelve parte de las rutinas diarias (Ajmal & Koskinen, 2008). Por el contrario, culturas burocráticas, centradas en la estabilidad o que penalizan el error inhiben la exploración y reducen la disposición al cambio.

La confianza, tanto interpersonal como sistémica, es un componente cultural clave. La percepción de seguridad psicológica en el equipo incrementa la disposición de los miembros a compartir dudas, ideas y experiencias, lo que favorece los procesos de transformación del conocimiento tácito y su integración organizacional (Wiewiora et al., 2013).

5.3.4. Factores tecnológicos

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) facilitan la absorción del conocimiento al proporcionar herramientas para la recolección, sistematización, análisis, almacenamiento y distribución del saber. Plataformas colaborativas, sistemas de gestión del conocimiento, bases de datos dinámicas y herramientas analíticas son facilitadores esenciales. No obstante, su impacto dependerá del grado de apropiación, usabilidad, accesibilidad y alineación con los procesos organizativos (Zahra & George, 2002).

El uso inteligente de tecnologías emergentes como inteligencia artificial, big data, aprendizaje automático o entornos colaborativos digitales puede incrementar exponencialmente las capacidades organizacionales para absorber e interpretar conocimiento complejo en tiempo real (Ajmal & Koskinen, 2008).

5.3.5. Factores interorganizacionales

Las alianzas estratégicas, redes interorganizacionales, vínculos con universidades, instituciones de investigación, clientes y proveedores también afectan la capacidad de absorción. El acceso a fuentes externas de conocimiento diverso y actualizado amplía el horizonte cognitivo de la organización, creando condiciones propicias para la innovación abierta (Chesbrough, 2003).

La efectividad de estos vínculos dependerá de la calidad de la interacción, la existencia de objetivos compartidos, la confianza interinstitucional y los mecanismos de coordinación (Wiewiora et al., 2013). Además, organizaciones que participan activamente en redes colaborativas tienden a desarrollar mejores prácticas para la transferencia e internalización del conocimiento adquirido externamente.

5.3.6. Interacción sistémica de los factores

Es importante reconocer que estos factores no actúan de manera aislada, sino que interactúan de forma sistémica. Por ejemplo, una organización puede disponer de tecnologías avanzadas, pero si su cultura no promueve el aprendizaje o sus líderes no apoyan el cambio, la capacidad de absorción será limitada. De igual modo, individuos altamente motivados pueden verse frenados por estructuras rígidas o por la falta de oportunidades para experimentar y aplicar lo aprendido (Zahra & George, 2002).

Fortalecer la capacidad de absorción del conocimiento implica actuar simultáneamente sobre múltiples niveles: estimular la motivación individual, transformar las prácticas organizativas, fomentar una cultura de aprendizaje, invertir en tecnologías pertinentes y establecer redes de colaboración efectivas. Solo mediante una estrategia holística y sostenida en el tiempo es posible desarrollar una verdadera ventaja competitiva basada en el conocimiento, adaptable a los desafíos de la era digital, la economía global y los entornos proyectuales intensivos en conocimiento.

5.4. Rol de las TIC, estructuras y cultura en la absorción

La capacidad de absorción organizacional está estrechamente relacionada con tres dimensiones interdependientes: las tecnologías de la información y comunicación (TIC), las estructuras organizativas y la cultura organizacional. Estas tres dimensiones no solo actúan como facilitadores individuales, sino que en conjunto conforman un ecosistema organizacional que puede impulsar o limitar significativamente la capacidad de una organización para identificar, internalizar y aplicar conocimiento externo (Zahra & George, 2002). Una visión integrada de estos factores permite comprender cómo las organizaciones pueden generar condiciones óptimas para el aprendizaje, la

innovación y la transformación continua en contextos dinámicos y altamente competitivos.

Las TIC proporcionan las infraestructuras técnicas que permiten capturar, codificar, compartir y reutilizar conocimiento en múltiples formatos y plataformas. Herramientas como bases de datos, sistemas de gestión del conocimiento (KMS), software colaborativo, inteligencia artificial o analítica de datos contribuyen a sistematizar y acelerar los flujos de conocimiento organizacional (Ajmal & Koskinen, 2008). Sin embargo, su valor real solo se materializa cuando estas tecnologías están alineadas con los objetivos estratégicos y son apropiadas por los usuarios. La capacitación, la accesibilidad, la interoperabilidad y la integración con procesos clave son condiciones necesarias para que las TIC contribuyan efectivamente a la capacidad de absorción organizacional (Teece, 2007).

En paralelo, las estructuras organizacionales determinan los canales y mecanismos a través de los cuales circula el conocimiento. Las estructuras horizontales, flexibles y basadas en equipos autónomos suelen fomentar un mayor intercambio de información y conocimiento entre áreas funcionales, promoviendo la asimilación de saberes externos. En cambio, estructuras rígidas, verticales o excesivamente burocráticas pueden bloquear la transferencia y ralentizar la capacidad de respuesta organizacional. Por ello, muchas organizaciones adoptan modelos matriciales, redes internas o células de innovación que permiten una mayor conectividad y agilidad en la apropiación del conocimiento (Jansen et al., 2005; Spender & Marr, 2005).

A nivel cultural, el conjunto de valores, creencias y normas compartidas constituye el núcleo simbólico que define cómo se percibe, valora y gestiona el conocimiento dentro de una organización. Una cultura que incentiva el aprendizaje continuo, reconoce el error como fuente de mejora, promueve la

colaboración y estimula la iniciativa individual crea un terreno fértil para la absorción del conocimiento. Asimismo, la confianza interpersonal, la apertura al diálogo y el reconocimiento del conocimiento ajeno son elementos que fortalecen la disposición de los miembros a compartir y adaptar saberes (Ajmal & Koskinen, 2008; Wiewiora et al., 2013).

Finalmente, el mayor impacto en la capacidad de absorción se logra cuando existe una sinergia entre estos tres elementos. Por ejemplo, una tecnología avanzada será subutilizada si la cultura organizacional no promueve su uso o si las estructuras jerárquicas restringen el acceso al conocimiento. De igual manera, una cultura innovadora no puede desplegar todo su potencial si no cuenta con herramientas tecnológicas y estructuras adaptativas que soporten sus iniciativas. Por ello, el diseño de estrategias para fortalecer la capacidad de absorción debe considerar la integración coherente de TIC, estructuras y cultura organizacional, orientadas al aprendizaje colectivo, la innovación continua y la transformación estratégica del conocimiento.

Capítulo 6

Cultura organizacional y aprendizaje en proyectos

6. Capítulo 6. Cultura organizacional y aprendizaje en proyectos

6.1. Cultura como facilitador de la gestión del conocimiento

La cultura organizacional ha sido ampliamente reconocida como uno de los factores más influyentes en la gestión del conocimiento. Esta cultura actúa como un sistema de valores, normas, símbolos y prácticas que moldean la manera en que los individuos y equipos perciben, comparten y aplican el conocimiento en su entorno laboral (Davenport & Prusak, 1998). Una cultura propicia favorece el intercambio abierto de ideas, la colaboración entre unidades funcionales y la disposición a aprender de los errores, aspectos fundamentales para lograr una gestión del conocimiento eficaz y sostenible. Nonaka y Takeuchi (1995) sostienen que el conocimiento se genera en un contexto social y cultural, por lo que el entorno simbólico que ofrece la organización influye directamente en los procesos de creación, conversión y transferencia del conocimiento.

En una cultura orientada al conocimiento, el aprendizaje continuo y el desarrollo de capacidades individuales y colectivas son valores centrales. Las organizaciones que adoptan esta perspectiva fomentan la curiosidad intelectual, reconocen el mérito del pensamiento crítico y premian el compromiso con la mejora continua. Este tipo de cultura impulsa a los miembros a buscar activamente nueva información, cuestionar las prácticas establecidas y compartir experiencias que puedan beneficiar al colectivo (Schein, 2010). Además, facilita la articulación entre conocimiento tácito y explícito, ya que promueve el diálogo, la reflexión compartida y el aprendizaje experiencial. El modelo SECI de Nonaka y Takeuchi (1995), por ejemplo, enfatiza que la socialización del conocimiento tácito solo puede florecer en

una cultura que valore la confianza, la apertura y la reciprocidad entre sus miembros.

La confianza organizacional, tanto vertical como horizontal, es un componente esencial para que el conocimiento fluya libremente. La literatura coincide en que los ambientes de alta confianza fomentan el intercambio de ideas, incluso en contextos de incertidumbre o competencia interna (Koskinen et al., 2003; Wiewiora et al., 2013). Cuando los colaboradores perciben que sus aportes son valorados y que no serán penalizados por equivocarse, se genera un espacio psicológico seguro que incentiva la creatividad, la transferencia de conocimiento tácito y el trabajo colaborativo. Esta confianza se extiende también a la relación con líderes y gestores del conocimiento, quienes deben actuar como facilitadores, mediadores y promotores del aprendizaje organizacional (Ajmal & Koskinen, 2008).

Asimismo, la cultura organizacional condiciona la forma en que se perciben los errores y los fracasos. En culturas jerárquicas, autoritarias o centradas en la eficiencia operativa, los errores suelen ser penalizados, lo cual inhibe la innovación y limita el aprendizaje organizacional. En contraste, culturas de aprendizaje permiten reinterpretar los errores como oportunidades de mejora, promoviendo una actitud exploratoria y adaptativa frente al cambio (Senge, 1990; Argyris & Schön, 1996). Este enfoque reduce el temor al juicio, estimula la experimentación y refuerza los ciclos de retroalimentación necesarios para gestionar el conocimiento de forma continua.

Finalmente, una cultura organizacional comprometida con la gestión del conocimiento debe manifestarse en políticas concretas, prácticas institucionalizadas y liderazgo ejemplar. No basta con proclamar el valor del conocimiento en los documentos institucionales; es necesario que existan estructuras que reconozcan, incentiven y recompensen el intercambio de

saberes. Esto incluye espacios formales e informales para el aprendizaje colaborativo, programas de mentoría, comunidades de práctica, y plataformas para la documentación y difusión de buenas prácticas (Alavi & Leidner, 2001). La integración entre cultura y estrategia del conocimiento permite alinear comportamientos individuales con metas colectivas, fortaleciendo la memoria organizacional, la capacidad de innovación y la resiliencia institucional frente a los desafíos del entorno.

6.2. Aprendizaje individual, grupal y organizacional

El aprendizaje organizacional no es un fenómeno homogéneo, sino que se manifiesta en distintos niveles interrelacionados: el aprendizaje individual, el grupal y el organizacional. Cada uno de estos niveles aporta una dimensión específica en la construcción del conocimiento dentro de una organización, y su integración permite el desarrollo de una cultura de mejora continua y adaptación al cambio (Argyris & Schön, 1996; Senge, 1990). Comprender estas distinciones resulta esencial para diseñar estrategias efectivas de gestión del conocimiento que fortalezcan el capital humano y colectivo de las instituciones.

En primer lugar, el aprendizaje individual es la base del conocimiento organizacional, ya que los individuos son los portadores primarios del conocimiento. Este aprendizaje se produce a través de la experiencia, la reflexión, la observación y la capacitación formal e informal (Kolb, 1984). Los individuos adquieren habilidades, actualizan saberes y reconfiguran sus esquemas mentales en función de nuevas informaciones o desafíos. Sin embargo, para que este conocimiento individual se convierta en un recurso organizacional, es necesario que se comparta, se articule y se integre en los procesos colectivos (Nonaka & Takeuchi, 1995).

El aprendizaje grupal surge cuando los equipos, unidades o comunidades dentro de la organización desarrollan dinámicas propias para adquirir, compartir y aplicar conocimiento. Este nivel implica la construcción de significados comunes, la coordinación de saberes y la generación de soluciones colaborativas. La interacción entre miembros, el diálogo reflexivo y la resolución conjunta de problemas son pilares fundamentales del aprendizaje grupal (Edmondson, 1999). Además, los grupos pueden generar conocimiento tácito compartido que se transmite mediante prácticas, rituales o normas informales, contribuyendo así a la cultura del conocimiento.

Por su parte, el aprendizaje organizacional ocurre cuando los conocimientos adquiridos por los individuos o los grupos se institucionalizan a través de rutinas, normas, procedimientos, estructuras o tecnologías (Levitt & March, 1988). Este tipo de aprendizaje transforma las experiencias locales en capacidades colectivas que perduran más allá de los actores individuales. Para que este aprendizaje sea efectivo, debe existir una infraestructura organizacional que facilite la captura, validación, almacenamiento y difusión del conocimiento en toda la organización. Es aquí donde se articulan herramientas como bases de datos de lecciones aprendidas, repositorios de buenas prácticas, programas de formación continua y comunidades de práctica interdepartamentales (Garvin, 1993).

La interacción entre los tres niveles es clave: el conocimiento generado por los individuos debe ser reconocido y canalizado por los grupos, y estos a su vez deben tener acceso a mecanismos organizacionales que lo validen y lo integren. Cuando esta dinámica fluye adecuadamente, se fortalece la capacidad organizacional para aprender de la experiencia, adaptarse a nuevas condiciones del entorno y sostener procesos de innovación. En cambio, si el conocimiento individual no se comparte, o si los aprendizajes grupales no se

traducen en mejoras organizativas, se pierde gran parte del potencial de desarrollo (Easterby-Smith & Lyles, 2003).

En síntesis, una organización verdaderamente orientada al conocimiento es aquella que reconoce, promueve e integra el aprendizaje en todos sus niveles. Fomentar espacios para la reflexión individual, el trabajo colaborativo y la institucionalización de buenas prácticas permite construir una cultura de aprendizaje robusta y sostenida. Esta cultura no solo mejora el desempeño operativo, sino que fortalece la resiliencia organizacional y la capacidad de anticipar, responder y liderar en contextos cambiantes y complejos.

6.3.El rol del liderazgo, motivación y confianza

El liderazgo es una variable crítica en la gestión del conocimiento, especialmente en contextos proyectuales, donde los equipos son temporales, multidisciplinares y altamente orientados a resultados. En estos entornos, los líderes no solo deben coordinar tareas, sino también facilitar el flujo de conocimiento entre los actores del proyecto, fomentando una cultura de aprendizaje, colaboración e innovación constante (Senge, 1990). El liderazgo transformacional, caracterizado por la visión estratégica, la inspiración y el empoderamiento, ha demostrado ser particularmente eficaz en proyectos donde se requiere creatividad, flexibilidad y adaptación continua (Bass & Avolio, 1994). Estos líderes promueven un entorno donde el error se considera una fuente de aprendizaje, el conocimiento tácito se comparte activamente y los miembros del proyecto se sienten valorados por sus aportes.

Este tipo de liderazgo cobra especial importancia en proyectos complejos, donde los procesos de generación y transferencia de conocimiento no son lineales, sino iterativos y adaptativos. Según Edmondson (1999), los líderes que generan seguridad psicológica permiten que los miembros de los equipos de proyecto compartan ideas, planteen dudas y cuestionen decisiones sin

temor a represalias. Esta atmósfera de apertura favorece la transferencia del conocimiento tácito, particularmente relevante en proyectos de innovación, ingeniería o desarrollo tecnológico. Además, los líderes efectivos en proyectos suelen tener la capacidad de modelar comportamientos positivos, promover la reflexión colectiva y articular visiones comunes que guíen el aprendizaje del equipo (Schein, 2010).

La motivación, tanto intrínseca como extrínseca, es un factor clave en la disposición de los actores del proyecto a compartir conocimiento, asumir nuevos aprendizajes y comprometerse con la mejora continua. Ryan y Deci (2000) explican que la motivación intrínseca está vinculada con la autonomía, la competencia y la relación interpersonal, lo que se alinea con entornos de proyecto colaborativos. En tanto, los estímulos extrínsecos —como el reconocimiento del desempeño, la visibilidad del rol técnico o la posibilidad de futuras oportunidades— pueden reforzar conductas orientadas al intercambio de saberes, siempre que no afecten la autenticidad del compromiso con el aprendizaje (Brock & Kim, 2002). En proyectos exitosos, se observa que la motivación individual y colectiva está respaldada por estructuras que reconocen explícitamente la importancia de compartir conocimiento como parte del desempeño del equipo.

Por otro lado, la confianza organizacional se manifiesta como un pilar estructural en la gestión del conocimiento en proyectos. Dada la temporalidad de estos entornos, establecer relaciones de confianza rápidamente es fundamental para asegurar que el conocimiento fluya desde el inicio. La confianza interpersonal, institucional y basada en la competencia (Mayer, Davis & Schoorman, 1995) permite que los miembros del proyecto colaboren sin temor al juicio, compartan errores como lecciones aprendidas y se apoyen mutuamente en la resolución de problemas complejos. Wiewiora et al. (2013)

enfatan que en proyectos interorganizacionales o con actores de diferentes culturas corporativas, la confianza es aún más crítica para superar barreras al conocimiento.

Finalmente, la interacción entre liderazgo, motivación y confianza configura la base emocional y estructural que permite que el conocimiento se movilice eficazmente dentro de los proyectos. Cuando estas tres dimensiones están alineadas, se construye una arquitectura cultural que promueve el aprendizaje continuo, la innovación adaptativa y la consolidación de la memoria del proyecto. Las organizaciones que gestionan proyectos de forma intensiva deben invertir en el desarrollo de competencias blandas de liderazgo, en la creación de entornos motivacionales que valoren el conocimiento, y en estrategias explícitas para construir confianza desde el inicio del proyecto. En este sentido, la gestión del conocimiento no es un proceso periférico, sino un componente esencial para la efectividad y sostenibilidad de los proyectos en entornos dinámicos y altamente demandantes (Nonaka & Takeuchi, 1995; Garvin, 1993; Schein, 2010).

6.4. Barreras culturales y estrategias para superarlas

En el contexto de proyectos, las barreras culturales representan uno de los mayores obstáculos para la gestión eficaz del conocimiento. Estas barreras pueden adoptar múltiples formas: resistencia al cambio, miedo al juicio, escasa valoración del conocimiento ajeno, o incluso estructuras jerárquicas rígidas que desalientan el intercambio libre de ideas (Ajmal & Koskinen, 2008). En entornos proyectuales, donde los equipos suelen ser temporales y conformados por personas de diversas disciplinas y culturas organizacionales, estas barreras pueden intensificarse. La falta de familiaridad entre miembros, los estilos de comunicación divergentes o las tensiones entre objetivos

individuales y colectivos pueden dificultar la transferencia de conocimiento crítico y limitar el aprendizaje colectivo.

Una de las barreras culturales más comunes es la falta de confianza organizacional. En proyectos con alta rotación de personal o bajo liderazgo participativo, los individuos tienden a reservar información, evitando compartir errores o aprendizajes por temor a represalias. Esto impide que se consolide una cultura de aprendizaje, donde el conocimiento fluye de forma abierta. Asimismo, culturas organizacionales que penalizan el error, priorizan la competencia interna o desincentivan el diálogo transversal generan ambientes cerrados, poco propensos a la colaboración. En estos casos, el conocimiento tácito —tan valioso en la ejecución de proyectos complejos— queda atrapado en silos y no se capitaliza organizacionalmente (Wiewiora et al., 2013).

Otra barrera significativa es la sobrecarga de trabajo y la presión por resultados, frecuentes en los entornos proyectuales. Bajo estos escenarios, el conocimiento es visto como un recurso secundario frente a las urgencias operativas. El aprendizaje y la reflexión se postergan o se perciben como una pérdida de tiempo, lo que debilita las dinámicas de mejora continua. A esto se suma la fragmentación del conocimiento cuando los actores del proyecto no cuentan con espacios estructurados para compartir sus experiencias, lecciones aprendidas o buenas prácticas (Kotnour, 1999). Sin mecanismos explícitos para documentar, transferir y aplicar ese conocimiento, se corre el riesgo de repetir errores, desaprovechar innovaciones y perder aprendizajes valiosos al cierre del proyecto.

Superar estas barreras requiere de estrategias específicas, sostenidas y adaptadas al entorno cultural de cada organización. En primer lugar, es fundamental promover una cultura del aprendizaje que valore el conocimiento

como activo estratégico y que reconozca la importancia de la reflexión sobre la acción. Esto implica redefinir el error como una fuente legítima de conocimiento, establecer incentivos para el intercambio de saberes, y visibilizar a los colaboradores que aportan activamente al aprendizaje colectivo (Schein, 2010). Además, se deben crear espacios seguros para el diálogo, como reuniones de retrospectiva, sesiones de revisión post-mortem y comunidades de práctica, donde los miembros del proyecto puedan compartir experiencias sin temor a ser juzgados.

Otra estrategia clave es el fortalecimiento del liderazgo transformacional y facilitador. Los líderes de proyecto deben actuar como modelos de comportamiento, promoviendo con su ejemplo la apertura, la empatía y la colaboración. También deben establecer normas y expectativas claras sobre la gestión del conocimiento, asignar tiempos y recursos para su desarrollo, y facilitar la integración de herramientas tecnológicas que apoyen la sistematización y difusión del conocimiento (Bass & Avolio, 1994; Garvin, 1993). Finalmente, el uso de narrativas, metáforas y relatos de éxito puede ser una poderosa herramienta cultural para redefinir el valor del conocimiento dentro de los proyectos y generar una identidad compartida en torno al aprendizaje continuo.

En resumen, las barreras culturales son complejas, pero no insuperables. Con un enfoque estratégico y sensible al contexto de proyectos, es posible construir una cultura organizacional orientada al conocimiento, donde el aprendizaje no sea un acto excepcional, sino parte inherente de la ejecución y gestión proyectual. Esta transformación requiere coherencia entre discurso y práctica, liderazgo comprometido y estructuras que sostengan el cambio cultural más allá del ciclo de vida de cada proyecto.

Conclusiones

A lo largo de los capítulos anteriores, se ha desarrollado un marco teórico robusto que permite comprender cómo se construye, moviliza y transforma el conocimiento en contextos organizacionales, particularmente en entornos proyectuales. La gestión del conocimiento, entendida como un proceso multidimensional, se ve influenciada por factores epistemológicos, metodológicos, tecnológicos, estructurales y, especialmente, culturales. Este enfoque integral ha permitido visibilizar no solo los mecanismos formales de gestión del conocimiento, sino también las dinámicas informales y relacionales que ocurren al interior de los equipos de proyecto.

Uno de los hallazgos más relevantes es que la capacidad de absorción organizacional —definida como la habilidad para adquirir, asimilar, transformar y explotar conocimiento externo (Cohen & Levinthal, 1990; Zahra & George, 2002)— constituye una competencia clave en entornos proyectuales. Esta capacidad se ve potenciada por la interacción de elementos como las tecnologías de la información, las estructuras organizativas ágiles y, sobre todo, una cultura que valore el aprendizaje, la confianza y la colaboración. Asimismo, se ha demostrado que la capacidad de absorción no puede entenderse en términos estáticos, sino como una competencia dinámica que evoluciona a partir de la experiencia y el aprendizaje colectivo (Teece, 2007).

También se ha evidenciado que la cultura organizacional es un factor transversal que puede actuar tanto como facilitador como barrera en la gestión del conocimiento. Una cultura que promueve el liderazgo transformacional, la motivación intrínseca y la confianza interpersonal permite que el conocimiento fluya de forma abierta, se comparta con intencionalidad y se

aplique a la mejora de procesos y resultados (Schein, 2010; Wiewiora et al., 2013). En cambio, culturas burocráticas, competitivas o centradas exclusivamente en el control tienden a obstaculizar la innovación y el aprendizaje colaborativo, especialmente en proyectos con alta incertidumbre o fuerte presión por resultados.

En relación con el aprendizaje, se ha destacado la necesidad de integrar los niveles individual, grupal y organizacional como partes de un mismo sistema. El conocimiento generado por individuos cobra valor cuando se comparte en los equipos y se institucionaliza en la organización a través de rutinas, herramientas y prácticas documentadas. En los proyectos, esta articulación es especialmente crítica debido a la naturaleza temporal de los equipos, lo que exige mecanismos explícitos para capturar y transferir conocimiento antes de que se disuelvan las unidades de trabajo (Nonaka & Takeuchi, 1995; Garvin, 1993).

Finalmente, se ha profundizado en las barreras culturales que limitan la gestión del conocimiento en proyectos, como la resistencia al cambio, la falta de tiempo para reflexionar, el miedo al juicio o la fragmentación organizativa. Frente a ello, se han propuesto estrategias como la institucionalización de espacios seguros para el aprendizaje, el fortalecimiento del liderazgo facilitador, y el diseño de políticas organizacionales que alineen incentivos, tecnología y cultura. En conjunto, estos hallazgos ofrecen un marco conceptual sólido para repensar la gestión del conocimiento como una función estratégica en la gestión de proyectos contemporáneos.

La gestión del conocimiento en entornos proyectuales representa un desafío complejo y multifacético que no puede abordarse únicamente desde una perspectiva técnica o instrumental. Requiere una comprensión profunda de los factores humanos, culturales, contextuales y estructurales que influyen en

cómo el conocimiento se genera, se comparte y se transforma durante el ciclo de vida de un proyecto. Si bien se ha avanzado en el diseño de herramientas, metodologías y tecnologías para apoyar estos procesos, persisten importantes brechas en cuanto a su aplicación coherente y sostenida dentro de las prácticas de gestión de proyectos.

Uno de los principales desafíos observados es la subvaloración del conocimiento como activo estratégico dentro de los proyectos. A menudo, la atención se centra en cumplir con plazos, presupuestos y entregables, relegando el aprendizaje y la transferencia de conocimiento a un segundo plano. Esta visión operacional y de corto plazo impide que los aprendizajes obtenidos se institucionalicen y se reutilicen en proyectos futuros, lo que genera una pérdida significativa de valor organizacional. En muchos casos, el conocimiento valioso queda fragmentado, encapsulado en individuos o equipos, y no se sistematiza ni se comparte más allá del entorno inmediato del proyecto.

Asimismo, existe una brecha entre la intención declarada de gestionar el conocimiento y su aplicación real en la práctica. Aunque las organizaciones reconocen formalmente la importancia del conocimiento, las políticas, estructuras y recursos asignados para gestionarlo son limitados o inconsistentes. Esta incoherencia genera desconfianza, desincentiva la participación y debilita la legitimidad de las iniciativas de gestión del conocimiento. Además, la falta de integración entre los sistemas de gestión del conocimiento y los sistemas de gestión de proyectos dificulta una implementación efectiva y adaptada a las dinámicas reales de trabajo en equipo, especialmente en proyectos de alta complejidad o incertidumbre.

En este contexto, resulta fundamental adoptar una visión crítica y reflexiva sobre cómo se concibe y se implementa la gestión del conocimiento en

proyectos. Esto implica reconocer que el conocimiento no es un recurso estático ni fácilmente transferible, sino una construcción social situada, cargada de significados, relaciones y contextos. Por ello, gestionar el conocimiento requiere más que tecnología y procedimientos: exige liderazgo, cultura organizacional coherente, espacios de confianza y estructuras de aprendizaje dinámico. Es necesario desplazar la mirada desde la acumulación de información hacia la construcción colectiva de saberes útiles, aplicables y significativos para los objetivos del proyecto y de la organización.

La gestión del conocimiento en proyectos debe dejar de ser un discurso accesorio y convertirse en una práctica central, integrada desde el diseño hasta el cierre del proyecto. Para ello, es imprescindible formar líderes conscientes de su rol como facilitadores del aprendizaje, construir culturas organizacionales abiertas al intercambio de saberes, e invertir en mecanismos que promuevan la reflexión sistemática, la documentación colaborativa y la reutilización estratégica del conocimiento. Solo así se logrará que el conocimiento deje de ser una externalidad del proyecto y se convierta en uno de sus principales resultados sostenibles.

A partir del análisis teórico y crítico desarrollado en este trabajo, se pueden proponer una serie de recomendaciones orientadas a fortalecer la gestión del conocimiento en entornos proyectuales. Estas recomendaciones están dirigidas a tres actores clave en el ecosistema del conocimiento: los investigadores, los gestores de proyectos y los docentes que forman a profesionales en esta área.

Para los investigadores, se recomienda profundizar en estudios empíricos que examinen cómo se implementan —o no— las prácticas de gestión del conocimiento en proyectos reales. Resulta fundamental investigar los factores contextuales que explican el éxito o el fracaso de dichas prácticas,

considerando variables como la cultura organizacional, el estilo de liderazgo, la estructura de los equipos, o el tipo de proyecto. También es necesario explorar enfoques metodológicos mixtos que combinen la rigurosidad del análisis cuantitativo con la riqueza contextual de los estudios cualitativos. La interdisciplinariedad debe ser promovida, integrando perspectivas de la administración, la sociología, la psicología organizacional y la ingeniería de proyectos, para construir marcos conceptuales más holísticos y aplicables.

Para los gestores de proyectos, se sugiere incorporar la gestión del conocimiento como un componente transversal en todas las fases del ciclo de vida del proyecto, desde la planificación hasta el cierre. Esto implica no solo el uso de herramientas tecnológicas, sino también el diseño de espacios formales para la reflexión, la documentación y la transferencia de aprendizajes. Se recomienda adoptar estilos de liderazgo transformacional, promover culturas de confianza y colaboración, y establecer mecanismos que reconozcan y recompensen el intercambio de saberes. Asimismo, los gestores deben facilitar el acceso a plataformas de conocimiento, incentivar la participación en comunidades de práctica, y asegurar que los conocimientos críticos se documenten y sistematicen antes de la disolución de los equipos.

Para los docentes, es importante diseñar programas de formación que integren explícitamente la gestión del conocimiento en el currículo de la gestión de proyectos. Más allá de los aspectos técnicos y metodológicos, se debe enfatizar la dimensión humana, cultural y social del conocimiento. Se recomienda el uso de metodologías activas de enseñanza, como el aprendizaje basado en problemas, los estudios de caso y los proyectos colaborativos, que permitan a los estudiantes experimentar cómo se construye y comparte conocimiento en escenarios reales. También es relevante fomentar habilidades blandas como la

comunicación, el pensamiento crítico, la empatía y el liderazgo, todas esenciales para una gestión del conocimiento efectiva.

En conjunto, estas recomendaciones apuntan a cerrar la brecha entre la teoría y la práctica en la gestión del conocimiento proyectual. Al asumir una perspectiva más integral, crítica y transformadora, los investigadores pueden generar conocimiento relevante, los gestores pueden aplicarlo de manera efectiva, y los docentes pueden formar a las nuevas generaciones con una comprensión más profunda del valor estratégico del conocimiento en proyectos. Así, se contribuirá a consolidar organizaciones más inteligentes, adaptativas y sostenibles en un entorno cada vez más desafiante y basado en el conocimiento.

A partir del análisis teórico, conceptual y crítico desarrollado en este trabajo, se pueden identificar diversas líneas de investigación que merecen ser exploradas con mayor profundidad para avanzar en la comprensión y mejora de la gestión del conocimiento en entornos proyectuales. Estas líneas responden a las brechas observadas en la literatura y a los desafíos prácticos identificados en contextos reales de proyectos, especialmente en sectores donde el conocimiento representa un activo estratégico para la innovación y la sostenibilidad organizacional.

Una primera línea de investigación consiste en el estudio de las capacidades dinámicas en proyectos, con especial énfasis en la capacidad de absorción organizacional y su relación con los resultados del proyecto. Aunque existen avances teóricos relevantes, se requiere mayor evidencia empírica sobre cómo estas capacidades se desarrollan, se operacionalizan y se adaptan a diferentes tipos de proyectos, considerando su duración, nivel de complejidad, grado de innovación y composición de equipos. Sería valioso explorar cómo influyen

factores como la madurez organizacional, la experiencia previa y el contexto sectorial en la activación de estas capacidades.

Una segunda línea de investigación apunta al análisis de las dinámicas culturales que facilitan o inhiben la transferencia de conocimiento en proyectos. La cultura organizacional ha sido abordada de forma general en la literatura, pero aún falta explorar cómo se manifiesta en entornos proyectuales específicos, caracterizados por equipos temporales, diversidad interdisciplinaria y presión por resultados. En este sentido, resultaría útil investigar la construcción de microculturas dentro de los proyectos, las tensiones culturales entre unidades funcionales, y las estrategias que permiten alinear valores, normas y prácticas para fomentar una cultura del conocimiento orientada al aprendizaje colectivo.

Otra línea clave se vincula con la integración efectiva entre los sistemas de gestión del conocimiento (SGC) y los sistemas de gestión de proyectos (SGP). Pese a la existencia de numerosas herramientas digitales, aún se observan dificultades para articular ambos sistemas de manera fluida y útil para los actores del proyecto. Se sugiere investigar modelos de integración tecnológica y organizativa que faciliten la captura, estructuración, reutilización y visualización del conocimiento en tiempo real, incluyendo el rol de tecnologías emergentes como inteligencia artificial, minería de datos, aprendizaje automático y entornos colaborativos virtuales.

Finalmente, se recomienda avanzar en estudios longitudinales y comparativos que permitan observar cómo evoluciona la gestión del conocimiento a lo largo del ciclo de vida de diferentes proyectos. Esta línea permitiría identificar patrones de aprendizaje, momentos críticos para la transferencia de saberes, y buenas prácticas sostenibles en el tiempo. Asimismo, investigaciones orientadas al impacto —por ejemplo, cómo la gestión del conocimiento

influye en la calidad, la innovación, la eficiencia o la sostenibilidad de los proyectos—aportarían evidencia útil tanto para la teoría como para la práctica profesional.

Estas líneas de investigación no solo ofrecen caminos para profundizar el conocimiento académico, sino que también tienen implicancias directas para el diseño de políticas, la mejora de metodologías y la toma de decisiones en contextos proyectuales complejos. Al abordar estos desafíos desde enfoques interdisciplinarios, colaborativos y centrados en el valor del conocimiento, se contribuirá al desarrollo de organizaciones más adaptativas, innovadoras y comprometidas con el aprendizaje como eje central de su desempeño estratégico.

Glosario de términos clave

- **Aprendizaje organizacional:** Proceso mediante el cual una organización adquiere, interpreta y responde al conocimiento generado en su entorno interno y externo. Incluye la sistematización de experiencias pasadas, la adaptación al cambio y la mejora continua.
- **Capacidad de absorción:** Habilidad organizacional para identificar, adquirir, asimilar, transformar y aplicar conocimiento externo con el fin de generar innovación o mejora. Este concepto fue introducido por Cohen y Levinthal (1990) y luego ampliado por Zahra y George (2002).
- **Capital intelectual:** Conjunto de activos intangibles relacionados con el conocimiento que posee una organización, incluyendo el capital humano, estructural y relacional, que contribuyen a su ventaja competitiva.
- **Conocimiento colectivo:** Forma de saber que emerge de la interacción entre los miembros de un grupo u organización. Va más allá del conocimiento individual, ya que se construye en comunidad, a través de normas compartidas, lenguajes comunes y experiencias colectivas.
- **Conocimiento explícito:** Tipo de conocimiento que puede codificarse fácilmente y transmitirse mediante documentos, manuales, procedimientos o sistemas informáticos. Es sistemático, estructurado y accesible.
- **Conocimiento implícito:** Aquel que aún no ha sido formalizado pero que puede ser externalizado mediante procesos reflexivos o interactivos. Representa un estado intermedio entre lo tácito y lo explícito.

- Conocimiento organizacional: Conjunto de saberes acumulados, distribuidos y aplicados dentro de una organización. Incluye tanto conocimientos individuales como colectivos, tácitos y explícitos, integrados en la cultura, los procesos y las tecnologías.
- Conocimiento tácito: Saber no codificado que reside en la experiencia, habilidades, intuiciones y creencias de las personas. Es difícil de formalizar y transmitir, y se transfiere mejor mediante la observación, la práctica y la socialización.
- Comunidades de práctica: Grupos de personas que comparten intereses, pasiones o funciones comunes, y que aprenden colectivamente mediante la interacción constante y el intercambio de experiencias.
- Cultura organizacional: Sistema compartido de valores, normas, creencias y comportamientos que guían la forma en que los miembros de una organización interactúan entre sí y con su entorno. Tiene un rol clave en la forma en que se gestiona el conocimiento.
- Gestión del conocimiento (GC): Conjunto de prácticas, procesos, tecnologías y valores orientados a facilitar la creación, captura, distribución, aplicación y conservación del conocimiento en las organizaciones.
- Liderazgo transformacional: Estilo de liderazgo que motiva, inspira y estimula intelectualmente a los colaboradores, promoviendo una cultura de innovación, aprendizaje y desarrollo continuo.
- Organización que aprende: Organización capaz de adaptarse, innovar y mejorar continuamente a través del aprendizaje colectivo. Se basa en la reflexión sistemática, la experimentación, la participación y la retroalimentación continua.

- Proyecto: Unidad temporal de organización diseñada para alcanzar objetivos específicos, con recursos definidos y en un plazo determinado. En el contexto de la GC, representa un entorno crítico para la generación y transferencia de conocimiento.
- Sistemas de gestión del conocimiento (SGC): Infraestructuras tecnológicas, metodológicas y organizativas diseñadas para facilitar la recopilación, codificación, almacenamiento, recuperación, difusión y uso del conocimiento.
- Transferencia de conocimiento: Proceso mediante el cual el conocimiento se mueve de una persona, grupo o unidad organizacional a otra. Puede ocurrir de manera formal o informal, y abarca tanto conocimiento tácito como explícito.

Bibliografía

- Abarca, Y., & Barreto, U. (2020). Capacidad de absorción del conocimiento, aprendizaje y tecnologías de la información en las organizaciones: estado del arte y evolución de la investigación. *Apuntes Universitarios*, 11(1), 95–122.
- Abbasnejad, B. (2012). Factors Affecting Knowledge Transfer in Project Based Organizations. *11th International Conference of the Asia Chapter & 2nd Conference of the MENA Chapter of the Academy of Human Resource Development & 10th International Conference on Knowledge, Economy and Management, Istanbul TK, 8-10 November 2012*.
- Acosta Morales, Y. (2018). Revisión teórica sobre la evolución de las teorías del aprendizaje. *Revista Vinculado*, 1–9.
- Ajmal, M. M., & Koskinen, K. U. (2008). Knowledge transfer in project-based organizations: an organizational culture perspective. *Project Management Journal*, 39(1), 7–15.
- Al-Eisa, A. S., Furayyan, M. A., & Alhemoud, A. M. (2009). An empirical examination of the effects of self-efficacy, supervisor support and motivation to learn on transfer intention. *Management Decision*, 47(8), 1221–1244.
- Alavi, M., Kayworth, T. R., & Leidner, D. E. (2005). An empirical examination of the influence of organizational culture on knowledge management practices. *Journal of Management Information Systems*, 22(3), 191–224.
- Alavi, M., & Leidner, D. E. (2001). Knowledge management and knowledge management systems: Conceptual foundations and research issues. *MIS Quarterly*, 107–136.
- Albert, S., Albert, S., & Bradley, K. (1997). *Managing Knowledge: Experts, Agencies and Organisations*. Cambridge University Press.

- Alexiou, A., Khanagha, S., & Schippers, M. C. (2019). Productive organizational energy mediates the impact of organizational structure on absorptive capacity. *Long Range Planning*, 52(2), 155–172. <https://doi.org/10.1016/j.lrp.2018.02.001>
- Alharahsheh, H. H., & Pius, A. (2020). A review of key paradigms: Positivism VS interpretivism. *Global Academic Journal of Humanities and Social Sciences*, 2(3), 39–43.
- Ambos, T. C., & Ambos, B. (2009). The impact of distance on knowledge transfer effectiveness in multinational corporations. *Journal of International Management*, 15(1), 1–14.
- Anantatmula, V. S., & Kanungo, S. (2010). Modeling enablers for successful KM implementation. *Journal of Knowledge Management*, 14(1), 100–113.
- Ancona, D. G., & Caldwell, D. F. (1992). Bridging the boundary: External activity and performance in organizational teams. *Administrative Science Quarterly*, 634–665.
- Andersson, E., Johansson, M., Lidestav, G., & Lindberg, M. (2018). Constituting gender and gender equality through policy: The political of gender mainstreaming in the Swedish forest industry. *Equality, Diversity and Inclusion*, 37(8), 763–779. <https://doi.org/10.1108/EDI-10-2017-0208>
- Anumba, C J, Aziz, D. R. Z., Carrillo, P. M., & Bouchlaghem, N. M. (2004). Towards a web of construction knowledge and services. In *Towards a Vision for Information Technology in Civil Engineering* (pp. 1–11).
- Anumba, Chimay J, Egbu, C., & Carrillo, P. (2008). *Knowledge management in construction*. John Wiley & Sons.
- Argote, L., & Ingram, P. (2000). Knowledge transfer: A basis for competitive advantage in firms. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 82(1), 150–169.

- Argote, L., McEvily, B., & Reagans, R. (2003). Managing knowledge in organizations: An integrative framework and review of emerging themes. *Management Science*, *49*(4), 571–582.
- Arnold, F., & Osorio, M. (1998). Introduccion a los conceptos basicos de la teoria general de sistemas. *Cinta de Moebio*, *3*, 12.
- Arriagada D, R. E., & Alarcón C, L. F. (2014). Knowledge management and maturation model in construction companies. *Journal of Construction Engineering and Management*, *140*(4), B4013006.
- Astor, E. N., & Montiel, D. M. P. (2008). Aportación al estudio de la satisfacción laboral de los profesionales técnicos del sector de la construcción: una aplicación cualitativa en la Comunidad Valenciana. *Universidad Politécnica de Valencia*.
- Auh, S., & Menguc, B. (2005). Balancing exploration and exploitation: The moderating role of competitive intensity. *Journal of Business Research*, *58*(12), 1652–1661.
- Awamleh, R., Evans, J., & Mahate, A. (2005). A test of transformational and transactional leadership styles on employees' satisfaction and performance in the UAE banking sector. *Journal of Comparative International Management*.
- Ayas, K., & Zeniuk, N. (2001). Project-based learning: Building communities of reflective practitioners. *Management Learning*, *32*(1), 61–76.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, *37*(2), 122.
- Barney, J. B., & Hansen, M. H. (1994). Trustworthiness as a source of competitive advantage. *Strategic Management Journal*, *15*(S1), 175–190.
- Barthes, R. (1977). Elements of Semiotology. *Hill and Wang, New York, NY*.
- Bassey, M. (1995). *Creating education through research: a global perspective of educational research for the 21st century*. Kirklington Moor Press in conjunction with the

British Educational Research

- Becerra-Fernandez, I. (2000). The role of artificial intelligence technologies in the implementation of people-finder knowledge management systems. *Knowledge-Based Systems, 13*(5), 315–320.
- Belleflamme, P. (2001). Oligopolistic competition, IT use for product differentiation and the productivity paradox. *International Journal of Industrial Organization, 19*(1–2), 227–248.
- Bengoa, A., Maseda, A., Iturralde, T., & Aparicio, G. (2020). A bibliometric review of the technology transfer literature. In *Journal of Technology Transfer* (Issue 0123456789). Springer US. <https://doi.org/10.1007/s10961-019-09774-5>
- Benner, M. J., & Tushman, M. (2002). Process management and technological innovation: A longitudinal study of the photography and paint industries. *Administrative Science Quarterly, 47*(4), 676–707.
- Bennett, J., Perrewé, P. L., Kane, G. C., Borgatti, S. P., & Performance, W. (2017). *Management information systems research center, university of minnesota. 35*(4), 1063–1078.
- Bock, G. W., & Kim, Y.-G. (2002). Breaking the myths of rewards: An exploratory study of attitudes about knowledge sharing. *Information Resources Management Journal (IRMJ), 15*(2), 14–21.
- Bollinger, A. S., & Smith, R. D. (2001). Managing organizational knowledge as a strategic asset. *Journal of Knowledge Management.*
- Bradshaw, G. F., Langley, P. W., & Simon, H. A. (1983). Studying scientific discovery by computer simulation. *Science, 222*(4627), 971–975. <https://doi.org/10.1126/science.222.4627.971>
- Brady, T., & Davies, A. (2004). Building project capabilities: from exploratory to exploitative learning. *Organization Studies, 25*(9), 1601–1621.
- Bresman, H., Birkinshaw, J., & Nobel, R. (1999). Knowledge transfer in

- international acquisitions. *Journal of International Business Studies*, 30(3), 439–462.
- Bresnen, M., Edelman, L., Newell, S., Scarbrough, H., & Swan, J. (2003). Social practices and the management of knowledge in project environments. *International Journal of Project Management*, 21(3), 157–166.
- Bresnen, M., Edelman, L., Newell, S., Scarbrough, H., & Swan, J. (2005). Exploring social capital in the construction firm. *Building Research & Information*, 33(3), 235–244.
- Brix, J. (2017). Exploring knowledge creation processes as a source of organizational learning: A longitudinal case study of a public innovation project. *Scandinavian Journal of Management*, 33(2), 113–127.
- Brown, J. S., & Duguid, P. (2001). Knowledge and organization: A social-practice perspective. *Organization Science*, 12(2), 198–213.
- Bryman, A. (2003). *Quantity and quality in social research* (Vol. 18). Routledge.
- Cabero, J. (2010). Los retos de la integración de las TICs en los procesos educativos. Límites y posibilidades. *Perspectiva Educativa*, 49(1), 32–61. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.49-Iss.1-Art.3>
- Capasso, Gonzalez, M., Gramigna, N., Huici, F., Recalde, N., & Rigueiro, M. (n.d.). *Capacidad de absorción de tecnología en dos instituciones de educación superior de mar del plata, en relación a las herramientas tic y los desafíos presentados en el contexto de pandemia*.
- Carlile, P., & Lucas, W. (2003). *Taking care of complex boundaries: Knowledge and boundary activities on technology development teams*. working paper, Sloan, MIT, Cambridge, MA.
- Carlile, P. R. (2004). Transferring, translating, and transforming: An integrative framework for managing knowledge across boundaries. *Organization Science*, 15(5), 555–568. <https://doi.org/10.1287/orsc.1040.0094>

- Carrillo, P., & Chinowsky, P. (2006). Exploiting knowledge management: The engineering and construction perspective. *Journal of Management in Engineering*, 22(1), 2–10.
- Carrillo, P., Robinson, H., Al-Ghassani, A., & Anumba, C. (2004). Knowledge management in UK construction: strategies, resources and barriers. *Project Management Journal*, 35(1), 46–56.
- Carson, J. (2006). Response to “Response to objectivism and education.” *The Educational Forum*, 70(4), 296–309.
- Casey, K. (2017). *I Answer with my Life: Life Histories of “W” Omen Teachers “W” Orking for Social Change*. Routledge.
- Castañón, Á., Carmen, L., Evia, B., & Rosa, G. (2010). *Revista Electrónica Nova Scientia Innovación y Estrategia: dos conceptos aparentemente contradictorios Innovation and Strategy: two concepts apparently contradictory*.
- Castillo, T., Alarcon, L. F., & Pellicer, E. (2018). Influence of organizational characteristics on construction project performance using corporate social networks. *Journal of Management in Engineering*, 34(4), 1–9.
- Castro, A. L., Yepes, V., Pellicer, E., & Cuéllar, Á. J. (2012). Knowledge management in the construction industry: state of the art and trends in research. *Revista de La Construcción*, 11(3), 1–10.
- Cavazos Salazar, R. L., & Torres Flores, S. G. (2016). Diagnóstico del uso de las tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. *Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 7(13), 273–292.
- Chanda, S. S., Ray, S., Mckelvey, B., Darwish, T. K., Zeng, J., Rezaei Zadeh, M., & Haak-Saheem, W. (2020). The continuum conception of exploration and exploitation: An update to March’s theory. *Management (France)*, 17(1), 1050–1079. <https://doi.org/10.3917/mana.213.1032>
- Cheng, M. (2009). Research on the knowledge transfer in construction

- projects. *2009 16th International Conference on Industrial Engineering and Engineering Management*, 2035–2039.
- Choppin, J. (1997). The learning organization. *Managing Service Quality: An International Journal*, 7(6), 269–273.
<https://doi.org/10.1108/09604529710186606>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. routledge.
- Cohen, W. M., & Levinthal, D. A. (1990). Absorptive capacity: A new perspective on learning and innovation. *Administrative Science Quarterly*, 35(1), 128–152.
- Connelly, C. E., Ford, D. P., Gallupe, B., Turel, O., & Zweig, D. (2009). The effects of competition and time constraints on knowledge transfer: Exploratory findings from two experiments. *2009 42nd Hawaii International Conference on System Sciences*, 1–10.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Crossan, M. M., Lane, H. W., & White, R. E. (1999). An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution. In *Source: The Academy of Management Review* (Vol. 24, Issue 3).
- Crotty, M. (2020). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. Routledge.
- Cruz-Ros, S., Guerrero-Sánchez, D. L., & Miquel-Romero, M. J. (2018). Absorptive capacity and its impact on innovation and performance: findings from SEM and fsQCA. *Review of Managerial Science*, 0123456789.
<https://doi.org/10.1007/s11846-018-0319-7>
- Cui, T., Wu, Y., & Tong, Y. (2018). Exploring ideation and implementation openness in open innovation projects: IT-enabled absorptive capacity perspective. *Information & Management*, 55(5), 576–587.

- Cummings, J. L., & Teng, B.-S. (2003). Transferring R&D knowledge: the key factors affecting knowledge transfer success. *Journal of Engineering and Technology Management*, 20(1–2), 39–68.
- Daft, R. L., & Lengel, R. H. (1986). Organizational information requirements, media richness and structural design. *Management Science*, 32(5), 554–571.
- Darwish, T. K., Zeng, J., Rezaei Zadeh, M., & Haak-Saheem, W. (2020). Organizational Learning of Absorptive Capacity and Innovation: Does Leadership Matter? *European Management Review*, 17(1), 83–100. <https://doi.org/10.1111/emre.12320>
- Dave, B., & Koskela, L. (2009). Collaborative knowledge management—A construction case study. *Automation in Construction*, 18(7), 894–902.
- Davenport, Thomas H. (2005). *Thinking for a living: how to get better performances and results from knowledge workers*. Harvard Business Press.
- Davenport, Thomas H, & Prusak, L. (1998). *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Harvard Business Press.
- Davenport, Tom H, & Prusak, L. (1998). Working knowledge, harvard business school press. *Boston, MA*.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly: Management Information Systems*, 13(3), 319–339. <https://doi.org/10.2307/249008>
- Davis, N. T., Jo McCarty, B., Shaw, K. L., & Sidani-Tabbaa, A. (1993). Transitions from objectivism to constructivism in science education. *International Journal of Science Education*, 15(6), 627–636.
- Defillippi, R., & Arthur, M. (1998). Paradox in Project-Based Enterprise: The Case of Film Making. *California Management Review*, 40. <https://doi.org/10.2307/41165936>
- Deichmann, D., & Stam, D. (2015). Leveraging transformational and transactional leadership to cultivate the generation of organization-

- focused ideas. *The Leadership Quarterly*, 26(2), 204–219.
- Denford, J. S., & Ferriss, A. (2018). Absorption, combination and desorption: knowledge-oriented boundary spanning capacities. *Journal of Knowledge Management*, 22(7), 1425–1441. <https://doi.org/10.1108/JKM-08-2017-0325>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigms and perspectives in contention. *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 183–190.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. sage.
- DeShields, O. W., Kara, A., & Kaynak, E. (2005). Determinants of business student satisfaction and retention in higher education: applying Herzberg's two-factor theory. *International Journal of Educational Management*.
- Desouza, K. C., & Awazu, Y. (2006). Knowledge management at SMEs: five peculiarities. *Journal of Knowledge Management*, 10(1), 32–43.
- Disterer, G. (2002). Management of project knowledge and experiences. *Journal of Knowledge Management*.
- Domjan, M., & Burns, M. (2004). Learning theories. *Encyclopedia of Psychology*, Vol. 5., 34–40. <https://doi.org/10.1037/10520-013>
- Dongo M., A. (2014). La teoría del aprendizaje de Piaget y sus consecuencias para la praxis educativa. *Revista de Investigación En Psicología*, 11(1), 167. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v11i1.3889>
- Drucker, P. (2012). *Post-capitalist society*. Routledge.
- Easterby-smith, M., Graça, M., Antonacopoulou, E., Easterby-smith, M., Antonacopoulou, E., & Ferdinand, J. (2008). *Aprendizaje de gestión*.
- Easterby-Smith, M., Graça, M., Antonacopoulou, E., & Ferdinand, J. (2008). Absorptive capacity: A process perspective. *Management Learning*, 39(5), 483–501. <https://doi.org/10.1177/1350507608096037>

- Easterby-Smith, M., Thorpe, R., & Jackson, P. R. (2012). *Management research*. Sage.
- Easterby-Smith, M., Lyles, M. A., & Tsang, E. W. K. (2008). Inter-organizational knowledge transfer: Current themes and future prospects. *Journal of Management Studies*, 45(4), 677–690.
- Eco, U. (1979). *A theory of semiotics* (Vol. 217). Indiana University Press.
- Ekstedt, E., Lundin, R. A., Soderholm, A., & Wirdenius, H. (2003). *Neo-industrial organising: renewal by action and knowledge formation in a project-intensive economy*. Routledge.
- Elkind, D. (2005). Response to objectivism and education. *The Educational Forum*, 69(4), 328–334.
- Enciso, B. (2018). Teoría General De Sistemas: *La Biblioteca, Bibliosistemática e Información*, 47–84. <https://doi.org/10.2307/j.ctv51307z.7>
- Engwall, M. (1998). The ambiguous project concept (s). *Projects as Arenas for Renewal and Learning Processes*. Kluwer Academic Publishers, Boston, MA, 25–36.
- Esmi, R., & Ennals, R. (2009). Knowledge management in construction companies in the UK. *AI & Society*, 24(2), 197–203.
- Evans, N. J., & Easterby-Smith, M. (2000). The dynamics of power and knowledge during a corporate acquisition. *British Academy of Management 2000 Conference Proceedings*.
- Falgueras Salinas, I. (2014). *The problems of method in the Critique of pure reason*. 16, 157–195.
- Farzanfar, R. (2005). Using qualitative research methods to evaluate automated health promotion/disease prevention technologies: A procedures' manual. *Boston University. Robert Wood Johnson Foundation*.
- Fei Gao, Meng Li, S. C. (2008). *Journal of Knowledge Management*.
- Fichman, R. G., & Kemerer, C. F. (1997). The assimilation of software process

- innovations: An organizational learning perspective. *Management Science*, 43(10), 1345–1363.
- Flatten, T., Adams, D., & Brettel, M. (2015). Fostering absorptive capacity through leadership: A cross-cultural analysis. *Journal of World Business*, 50(3), 519–534.
- Flor Peris, M. L., Oltra Mestre, M. J., & García Palao, C. (2011). La relación entre la capacidad de absorción del conocimiento externo y la estrategia empresarial: un análisis exploratorio. *Revista Europea de Dirección y Economía de La Empresa*, 20(1), 69–88.
- Fong, P. S. W., & Kwok, C. W. C. (2009). Organizational culture and knowledge management success at project and organizational levels in contracting firms. *Journal of Construction Engineering and Management*, 135(12), 1348–1356.
- Forcada, N., Fuertes, A., Gangolells, M., Casals, M., & Macarulla, M. (2013). Knowledge management perceptions in construction and design companies. *Automation in Construction*, 29, 83–91.
- Gann, D. M., & Salter, A. J. (2000). Innovation in project-based, service-enhanced firms: the construction of complex products and systems. *Research Policy*, 29(7–8), 955–972.
- García Montijo, L., & Inés León Balderrama, J. (2015). La capacidad de absorción del conocimiento y sus dimensiones en Pymes Acuícolas: el caso Sonora, México. *Revista AquaTIC*, 43, 14–22.
- Ghobakhloo, M., & Azar, A. (2018). Information Technology Resources, the Organizational Capability of Lean-Agile Manufacturing, and Business Performance. *Information Resources Management Journal*, 31(2), 47–74. <https://doi.org/10.4018/IRMJ.2018040103>
- Ghoshal, S., & Bartlett, C. A. (1994). Linking organizational context and managerial action: The dimensions of quality of management. *Strategic*

Management Journal, 15(S2), 91–112.

- Giancristofaro, L. (2012). El hombre entero. Bases antropológicas de la teoría del conocimiento en Dilthey. *Thémata: Revista de Filosofía*, 46(46), 125–132.
- Gold, A. H., Malhotra, A., & Segars, A. H. (2001). Knowledge management: An organizational capabilities perspective. *Journal of Management Information Systems*, 18(1), 185–214.
- Gómez Díaz, D., Pérez de Armas, M., & Curbelo Valladares, I. (2005). *Gestión del conocimiento y su importancia en las organizaciones*.
- González-Loureiro, M., Vila Alonso, M., & Schiuma, G. (2015). Knowledge and sustained competitive advantage: How do services firms compete? *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de La Empresa (IEDEE)*, 21(2), 55–57.
- Graham, M. E., & Hotchkiss, J. (2003). *Which industries are the best employers for women? An application of a new equal employment opportunity index*. Working Paper, Federal Reserve Bank of Atlanta.
- Gupta, A. K., & Govindarajan, V. (2000). Knowledge flows within multinational corporations. *Strategic Management Journal*, 21(4), 473–496.
- Gupta, A. K., Smith, K. G., & Shalley, C. E. (2006). The interplay between exploration and exploitation. *Academy of Management Journal*, 49(4), 693–706.
- Gupta, S. D., Raychaudhuri, A., & Haldar, S. K. (2018). Information technology and profitability: evidence from Indian banking sector. *International Journal of Emerging Markets*, 13(5), 1070–1087. <https://doi.org/10.1108/IJoEM-06-2017-0211>
- Haldin-Herrgard, T. (2000). Difficulties in diffusion of tacit knowledge in organizations. *Journal of Intellectual Capital*, 1(4), 357–365.
- Hambrick, D. C. (1982). Environmental scanning and organizational strategy.

- Strategic Management Journal*, 3(2), 159–174.
- Hanisch, B., Lindner, F., Mueller, A., & Wald, A. (2009). Knowledge management in project environments. *Journal of Knowledge Management*, 13(4), 148–160.
- Harrison, F., & Lock, D. (2017). *Advanced project management: a structured approach*. Routledge.
- Hassan, N. (2006). Is information systems a discipline? A Foucauldian and Toulminian analysis. *ICIS 2006 Proceedings*, 29.
- Hean, S., Craddock, D., & O'Halloran, C. (2009). Learning theories and interprofessional education: a user's guide. *Learning in Health and Social Care*, 8(4), 250–262. <https://doi.org/10.1111/j.1473-6861.2009.00227.x>
- Henderson, R. M., & Clark, K. B. (1990). Architectural innovation: The reconfiguration of existing product technologies and the failure of established firms. *Administrative Science Quarterly*, 9–30.
- Hendriks, P. (1999). Why share knowledge? The influence of ICT on the motivation for knowledge sharing. *Knowledge and Process Management*, 6(2), 91–100.
- Heraty, N. (2004). Towards an architecture of organization-led learning. *Human Resource Management Review*, 14(4), 449–472.
- Hevner, A. R., March, S. T., Park, J., & Ram, S. (2013). Design Science in Information Systems Research. *MIS Quarterly*, 28(1), 75–105. <https://doi.org/10.2307/25148625>
- Ho, M. H.-C., & Liu, J. S. (2013). The motivations for knowledge transfer across borders: the diffusion of data envelopment analysis (DEA) methodology. *Scientometrics*, 94(1), 397–421.
- Ho, M. H., & Liu, J. (2011). Knowledge brokerages across borders—the diffusion of Data Envelopment Analysis (DEA) methodology. *Paper Presented at the DIME Final Conference*, 6, 8.

- Ho, M., & Verspagen, B. (2006). The role of national borders and regions in knowledge flows. *How Europe's Economies Learn*, 50–79.
- Hobbs, B., & Ménard, P. (1993). Organizational choices for project management. *The AMA Handbook of Project Management*. New York: AMACON.
- Hoegl, M., Parboteeah, K. P., & Munson, C. L. (2003). Team-level antecedents of individuals' knowledge networks. *Decision Sciences*, 34(4), 741–770.
- House, R. J., & Wigdor, L. A. (1967). Herzberg's dual-factor theory of job satisfaction and motivation: A review of the evidence and a criticism. *Personnel Psychology*, 20(4), 369–390.
- Housel, T., & Bell, A. H. (2001). *Measuring and managing knowledge*.
- Hsu, S., & Shen, H. (2005). Knowledge management and its relationship with TQM. *Total Quality Management & Business Excellence*, 16(3), 351–361.
- Hu, W., & He, X. (2008). Knowledge management strategy and approach in multiple project environments. *2008 International Symposium on Information Science and Engineering*, 2, 197–200.
- Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research*. Pearson Education.
- Hussinki, H., Kianto, A., Vanhala, M., & Ritala, P. (2017). Assessing the universality of knowledge management practices. *Journal of Knowledge Management*, 21(6), 1596–1621.
- Inkpen, A. C., & Tsang, E. W. K. (2005). Social capital, networks, and knowledge transfer. *Academy of Management Review*, 30(1), 146–165.
- Izaguirre Remón, C. R., Ortiz Bosch, M. J., & Alejandro Jiménez, S. N. (2018). Los fundamentos filosóficos de la investigación científica y su papel epistemológico. *Roca: Revista Científico - Educaciones de La Provincia de Granma, ISSN-e 2074-0735, Vol. 14, N.º. 1 (Enero-Marzo), 2018, Págs. 12-20, 14(1), 12–20*.

- James, W. (1975). *Pragmatism* (Vol. 1). Harvard University Press.
- Jansen, J. J. P., Van den Bosch, F. A. J., & Volberda, H. W. (2005). Managing Potential and realized absorptive capacity: How do organizational antecedents matter. *Transplantation Proceedings*, *48*(6), 999–1015. <https://doi.org/10.1016/j.transproceed.2011.12.061>
- Javernick-Will, A. (2011). Motivating knowledge sharing in engineering and construction organizations: Power of social motivations. *Journal of Management in Engineering*, *28*(2), 193–202.
- Jennex, M., & Olfman, L. (2005). Assessing knowledge management success. *International Journal of Knowledge Management (IJKM)*, *1*(2), 33–49.
- Kale, P., Singh, H., & Perlmutter, H. (2000). Learning and protection of proprietary assets in strategic alliances: Building relational capital. *Strategic Management Journal*, *21*(3), 217–237.
- Kamara, J. M., Anumba, C. J., Carrillo, P. M., & Bouchlaghem, N. (2003). Conceptual framework for live capture and reuse of project knowledge. *CIB REPORT*, *284*, 178.
- Kamara, J. M., Augenbroe, G., Anumba, C. J., & Carrillo, P. M. (2002). Knowledge management in the architecture, engineering and construction industry. *Construction Innovation*, *2*(1), 53–67.
- Karlsen, J. T., & Gottschalk, P. (2004). Factors affecting knowledge transfer in IT projects. *Engineering Management Journal*, *16*(1), 3–11.
- Kasi, A. S., & Koivuniemi, A. (2006). Sharing through social interaction: The case of YIT Construction Ltd. *Real-Life Knowledge Management: Lessons from the Field*, 63–80.
- Katz, R., Tushman, M., & Allen, T. J. (1995). The influence of supervisory promotion and network location on subordinate careers in a dual ladder RD&E setting. *Management Science*, *41*(5), 848–863.
- Kerzner, H. (2000). *Applied project management: best practices on implementation*.

Wiley.

- Khan, Z., Lew, Y. K., & Marinova, S. (2019). Exploitative and exploratory innovations in emerging economies: The role of realized absorptive capacity and learning intent. *International Business Review*, 28(3), 499–512. <https://doi.org/10.1016/j.ibusrev.2018.11.007>
- Kim, D. H. (1998). The Link between Individual and Organizational Learning. *The Strategic Management of Intellectual Capital*, 41–62. <https://doi.org/10.1016/B978-0-7506-9850-4.50006-3>
- Kim, D. H., & Kim Sloan, D. H. (1993). The Link between Individual and Organizational Learning. *Management Review*, 37–50. <https://doi.org/10.1016/B978-0-7506-9850-4.50006-3>
- Kling, R. (1980). Social analyses of computing: Theoretical perspectives in recent empirical research. *ACM Computing Surveys (CSUR)*, 12(1), 61–110.
- Ko, D.-G., Kirsch, L. J., & King, W. R. (2005). Antecedents of knowledge transfer from consultants to clients in enterprise system implementations. *MIS Quarterly*, 59–85.
- Kogut, B., & Zander, U. (1992). Knowledge of the firm, combinative capabilities, and the replication of technology. *Organization Science*, 3(3), 383–397.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2014). Learning Styles and Learning Spaces : Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Source: Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193–212. <https://doi.org/10.5465/amle.2005.17268566>
- Krauss, S. E. (2005). Research paradigms and meaning making: A primer. *The Qualitative Report*, 10(4), 758–770.
- Kurtz, C. F., & Snowden, D. (2007). Bramble bushes in a thicket: Narrative and the intangibles of learning networks. *Strategic Networks: Learning to Compete*, 121.

- Landaeta, R. E. (2008). Evaluating benefits and challenges of knowledge transfer across projects. *Engineering Management Journal*, 20(1), 29–38.
- Lane, P. J., Koka, B. R., & Pathak, S. (2006). The reification of absorptive capacity: A critical review and rejuvenation of the construct. *Academy of Management Review*, 31(4), 833–863.
<https://doi.org/10.5465/AMR.2006.22527456>
- Lane, P. J., & Lubatkin, M. (1998). Relative absorptive capacity and interorganizational learning. *Strategic Management Journal*, 19(5), 461–477.
- Lane, P. J., & Pathak, S. (2006). *The Reification of Absorptive Capacity : A Critical Review and Rejuvenation of the Construct*. October.
<https://doi.org/10.5465/AMR.2006.22527456>
- Lau, A. K. W., & Lo, W. (2015). Regional innovation system, absorptive capacity and innovation performance: An empirical study. *Technological Forecasting and Social Change*, 92, 99–114.
<https://doi.org/10.1016/j.techfore.2014.11.005>
- Laursen, K., & Salter, A. (2006). Open for innovation: the role of openness in explaining innovation performance among UK manufacturing firms. *Strategic Management Journal*, 27(2), 131–150.
- Lawrence Neuman, W. (2006). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. London: Pearson.
- Lee, C. S., & Wong, K. Y. (2015). Development and validation of knowledge management performance measurement constructs for small and medium enterprises. *Journal of Knowledge Management*, 19(4), 711–734.
- Lee, S. K. J. (1992). Quantitative versus qualitative research methods—Two approaches to organisation studies. *Asia Pacific Journal of Management*, 9(1), 87–94.
- Leidner, D. E., & Jarvenpaa, S. L. (1995). The use of information technology to enhance management school education: A theoretical view. *MIS*

- Quarterly: Management Information Systems*, 19(3), 265–291.
<https://doi.org/10.2307/249596>
- Lenox, M., & King, A. (2004). Prospects for developing absorptive capacity through internal information provision. *Strategic Management Journal*, 25(4), 331–345.
- Lerch, F., Seitz, G. M., & Wagner, R. (2012). Absorptive capacity in collaborative technology transfer - a practice perspective on four cases in optics in the USA and Germany. *International Journal of Knowledge Management Studies*, 5(1/2), 66.
<https://doi.org/10.1504/IJKMS.2012.051942>
- Letcher, D. W., & Neves, J. S. (2010). Determinants of undergraduate business student satisfaction. *Research in Higher Education Journal*, 6, 1.
- Levinthal, D. A., & March, J. G. (1993). The myopia of learning. *Strategic Journal*, 14(December 1993), 95–112.
<https://doi.org/10.1002/smj.4250141009>
- Levitt, B., & March, J. G. (1988). Organizational learning. *Annual Review of Sociology*, 14(1), 319–338.
- Lewicki, R. J., McAllister, D. J., & Bies, R. J. (1998). Trust and distrust: New relationships and realities. *Academy of Management Review*, 23(3), 438–458.
- Lewis, K., Lange, D., & Gillis, L. (2005). Transactive memory systems, learning, and learning transfer. *Organization Science*, 16(6), 581–598.
- Li, Y., Chen, H., Liu, Y., & Peng, M. W. (2014). Managerial ties, organizational learning, and opportunity capture: A social capital perspective. *Asia Pacific Journal of Management*, 31(1), 271–291.
<https://doi.org/10.1007/s10490-012-9330-8>
- Liao, J., Welsch, H., & Stoica, M. (2003). Organizational Absorptive Capacity and Responsiveness: An Empirical Investigation of Growth-Oriented SMEs. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 28(1), 63–86.

<https://doi.org/10.1111/1540-8520.00032>

- Liebowitz, J. (2008). 'Think of others' in knowledge management: making culture work for you. *Knowledge Management Research & Practice*, 6(1), 47–51.
- Lin, Y.-C., Wang, L.-C., & Tserng, H. P. (2006). Enhancing knowledge exchange through web map-based knowledge management system in construction: Lessons learned in Taiwan. *Automation in Construction*, 15(6), 693–705.
- Lindner, F., & Wald, A. (2011). Success factors of knowledge management in temporary organizations. *International Journal of Project Management*, 29(7), 877–888.
- Lindvall, M., Rus, I., & Suman Sinha, S. (2003). Software systems support for knowledge management. *Journal of Knowledge Management*, 7(5), 137–150.
- Lingo, E. L., & O'Mahony, S. (2010). Nexus work: Brokerage on creative projects. *Administrative Science Quarterly*, 55(1), 47–81.
- Liu, C. H. S. (2018). Examining social capital, organizational learning and knowledge transfer in cultural and creative industries of practice. *Tourism Management*, 64, 258–270.
<https://doi.org/10.1016/j.tourman.2017.09.001>
- Loo, R. (2002). Working towards best practices in project management: a Canadian study. *International Journal of Project Management*, 20(2), 93–98.
- Love, P. E. D., Fong, P. S., & Irani, Z. (2005). *Management of knowledge in project environments*. Routledge.
- Lundin, R. A., & Söderholm, A. (1995). A theory of the temporary organization. *Scandinavian Journal of Management*, 11(4), 437–455.
- Lyles, M. A., & Schwenk, C. R. (1992). Top management, strategy and organizational knowledge structures. *Journal of Management Studies*, 29(2), 155–174.

- Mainga, W. (2010). An examination of the nature and type of ‘organizational learning infrastructure’ that supports inter-project learning in Swedish consultancy firms. *International Review of Business Research Papers*, 6(3), 129–156.
- Manuel, J., & Uribe, J. (1970). *La Teoria De La Ciencia En Kant*. 37–64.
- Maqsood, T. (2006). *Role of knowledge management in supporting innovation and learning in construction*.
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 531. <https://doi.org/>-
- March, J. G. (1991). Exploration and exploitation in organizational learning. *Organization Science*, 2(1), 71–87.
- Markus, M. L., & Saunders, C. (2007). Looking for a Few Good Concepts... and Theories... for. *Management Information Systems Quarterly*, 31(1), 1.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. (2015). *Informal and incidental learning in the workplace (Routledge revivals)*. Routledge.
- Martinkenaite, I., & Breunig, K. J. (2016). The emergence of absorptive capacity through micro-macro level interactions. *Journal of Business Research*, 69(2), 700–708. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2015.08.020>
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach*. Sage publications.
- McAfee, A. P. (2006). Enterprise 2.0: The dawn of emergent collaboration. *Enterprise*, 2, 15–26.
- Meredith, J. R., & Mantel Jr, S. J. (2000). *Project Management. A Managerial Approach*. New York, John Wiley & Sons. Inc.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from " Case Study Research in Education."*. ERIC.
- Midler, C. (1995). “Projectification” of the firm: the Renault case. *Scandinavian*

Journal of Management, 11(4), 363–375.

Miles, M. B. (1967). *Innovation in education*.

Mills, G. E., & Gay, L. R. (2019). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. ERIC.

Mogollón Carvajal, O. L. (2015). *Teoría de Sistemas Lectura I. modulo 2*, 1–17.

Mohamed, A. S., Sapuan, S. M., Ahmad, M. M. H. M., Hamouda, A. M. S., & Baharudin, B. T. H. T. Bin. (2009). The effect of technology transfer factors on performance: An empirical study of Libyan petroleum industry. *American Journal of Applied Sciences*, 6(9), 1763.

Monteiro, F., & Birkinshaw, J. (2017). The external knowledge sourcing process in multinational corporations. *Strategic Management Journal*, 38(2), 342–362.

Morris, P. W. G., & Morris, P. W. G. (1994). *The management of projects*. T. Telford.

Müller, R., Glückler, J., Aubry, M., & Shao, J. (2013). Project management knowledge flows in networks of project managers and project management offices: A case study in the pharmaceutical industry. *Project Management Journal*, 44(2), 4–19.

Naqshbandi, M. M., & Tabche, I. (2018). The interplay of leadership, absorptive capacity, and organizational learning culture in open innovation: Testing a moderated mediation model. *Technological Forecasting and Social Change*, 133(March), 156–167.
<https://doi.org/10.1016/j.techfore.2018.03.017>

Newell, S., Bresnen, M., Edelman, L., Scarbrough, H., & Swan, J. (2006). Sharing knowledge across projects: limits to ICT-led project review practices. *Management Learning*, 37(2), 167–185.

Newell, S., & Edelman, L. F. (2008). Developing a dynamic project learning and cross-project learning capability: synthesizing two perspectives.

- Information Systems Journal*, 18(6), 567–591.
- Newman, V., & Chaharbaghi, K. (2000). Journal of Knowledge Management. *The Study and Practice of Leadership*, 4(1), 64–74. <https://doi.org/10.1108/13673270010315966>
- Ni, G., Cui, Q., Sang, L., Wang, W., & Xia, D. (2018). Knowledge-sharing culture, project-team interaction, and knowledge-sharing performance among project members. *Journal of Management in Engineering*, 34(2), 4017065.
- Nieto, M., & Quevedo, P. (2005). Absorptive capacity, technological opportunity, knowledge spillovers, and innovative effort. *Technovation*, 25(10), 1141–1157. <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2004.05.001>
- Nobeoka, K. (1995). Inter-project learning in new product development. *Academy of Management Proceedings*, 1995(1), 432–436.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford, UK: Oxford university press.
- Nonaka, Ikujiro. (2000). La empresa creadora de conocimiento. *Gestión Del Conocimiento*, 1–9. <https://doi.org/10.1116/1.1651111>
- Nonaka, Ikujiro, & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company*.
- Nonaka, Ikujiro, & Toyama, R. (2005). The theory of the knowledge-creating firm: subjectivity, objectivity and synthesis. *Industrial and Corporate Change*, 14(3), 419–436.
- Orlikowski, W. J. (2000). Using Technology and Constituting Structures: A Practice Lens for Studying Technology in Organizations. *Organization Science*, 11(4), 404–428. <https://doi.org/10.1287/orsc.11.4.404.14600>
- Owusu-Manu, D.-G., John Edwards, D., Pärn, E. A., Antwi-Afari, M. F., & Aigbavboa, C. (2018). The knowledge enablers of knowledge transfer: a study in the construction industries in Ghana. *Journal of Engineering, Design*

and Technology, 16(2), 194–210.

- Pacheco, L. M., Alves, M. F. R., & Liboni, L. B. (2018). Green absorptive capacity: A mediation-moderation model of knowledge for innovation. *Business Strategy and the Environment*, 27(8), 1502–1513. <https://doi.org/10.1002/bse.2208>
- Packendorff, J. (1995). Inquiring into the temporary organization: New directions for project management research. *Scandinavian Journal of Management*, 11(4), 319–333.
- Park, C., Im, G., & Keil, M. (2008). Overcoming the mum effect in IT project reporting: Impacts of fault responsibility and time urgency. *Journal of the Association for Information Systems*, 9(7), 1.
- Park, J.-G., & Lee, J. (2014). Knowledge sharing in information systems development projects: Explicating the role of dependence and trust. *International Journal of Project Management*, 32(1), 153–165.
- Pavlou, P. A., & El Sawy, O. A. (2006). From IT leveraging competence to competitive advantage in turbulent environments: The case of new product development. *Information Systems Research*, 17(3), 198–227.
- Pegues, H. (2007). Of paradigm wars: Constructivism, objectivism, and postmodern stratagem. *The Educational Forum*, 71(4), 316–330.
- Pei Lyn Grace, T. (2009). Wikis as a knowledge management tool. *Journal of Knowledge Management*, 13(4), 64–74.
- Pellicer, E., Pellicer, T. M., & Catalá Alís, J. (2009). An integrated control system for SMEs in the construction industry. *Revista de La Construcción*, 8(2), 4–17.
- Pemsel, S., & Müller, R. (2012). The governance of knowledge in project-based organizations. *International Journal of Project Management*, 30(8), 865–876.
- Pemsel, S., & Wiewiora, A. (2013). Project management office a knowledge

- broker in project-based organisations. *International Journal of Project Management*, 31(1), 31–42.
- Perrin, A. (2012). The practices of knowledge managers in Lafarge. *Journal of Knowledge Management*.
- Pindur, W., Rogers, S. E., & Kim, P. S. (1995). The history of management: a global perspective. *Journal of Management History*.
- Pinto, J. K., & Slevin, D. P. (1987). Critical factors in successful project implementation. *IEEE Transactions on Engineering Management*, 1, 22–27.
- Ramírez, A. V. (2009). La teoría del conocimiento en investigación científica. *American College of Occupational and Environmental Medicine*, 70(3), 217–224.
- Ramos, F. S. (2008). Formação Ética e Deontológica de alunos do Ensino Superior. Um estudo de caso. *Música, Arte, Diálogo, Civilización. Coimbra: Fernando Ramos*, 341–369.
- Rapert, M. I., Smith, S., Velliquette, A., & Garretson, J. A. (2004). The meaning of quality: Expectations of students in pursuit of an MBA. *Journal of Education for Business*, 80(1), 17–24.
- Ren, X., Deng, X., & Liang, L. (2018). Knowledge transfer between projects within project-based organizations: the project nature perspective. *Journal of Knowledge Management*, 22(5), 1082–1103.
- Riege, A. (2005). Three-dozen knowledge-sharing barriers managers must consider. *Journal of Knowledge Management*, 9(3), 18–35.
- Roberts, N., Galluch, P. S., Dinger, M., & Grover, V. (2012). *Capacidad de absorción y sistemas de información*. 36(2), 625–648.
- Rodríguez Vilegas, M. (2016). Estilos De Aprendizaje De Los Estudiantes De La Facultad De Educación De La Universidad Peruana De Ciencias Aplicadas. *Repositorio Institucional PIRHUA*, 81.
- Rose, K. H. (2013). A Guide to the Project Management Body of Knowledge (PMBOK® Guide)—Fifth Edition. *Project Management Journal*, 44(3), e1–

e1.

- Ruuska, K. (1999). *Projekti ballintaan*. Suomen atk-kustannus.
- Saadé, R. G. (2007). Dimensions of Perceived Usefulness: Toward Enhanced Assessment. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 5(2), 289–310. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4609.2007.00142.x>
- Salter, A., Ter Wal, A. L. J., Criscuolo, P., & Alexy, O. (2015). Open for ideation: Individual-level openness and idea generation in R&D. *Journal of Product Innovation Management*, 32(4), 488–504.
- Sambamurthy, V., Bharadwaj, A., & Grover, V. (2003). Shaping Agility through Digital Options: Reconceptualizing the Role of Information Technology in Contemporary Firms. In *Management Information Systems Research Center, University of Minnesota* (Vol. 27, Issue 2). <https://doi.org/10.2307/30036530>
- Santoro, M. D., & Bierly, P. E. (2006). Facilitators of knowledge transfer in university-industry collaborations: A knowledge-based perspective. *IEEE Transactions on Engineering Management*, 53(4), 495–507.
- Sarantakos, S. (2012). *Social research*. Macmillan International Higher Education.
- Sauer, C., Liu, L., & Johnston, K. (2001). Where project managers are kings. *Project Management Journal*, 32(4), 39–49.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2009). *Research methods for business students*. Pearson education.
- Scarbrough, H., Swan, J., Laurent, S., Bresnen, M., Edelman, L., & Newell, S. (2004). Project-based learning and the role of learning boundaries. *Organization Studies*, 25(9), 1579–1600.
- Schein, E. H. (1994). Management of change: the case of information technology. *Information Technology and the Corporation of the 1990s: Research Studies*, 325.

- Schein, E. H. (1999). *Sense and nonsense about culture and climate*.
- Schultz, R. L., & Slevin, D. P. (1975). *Implementing operations research/ management science*. American Elsevier Pub. Co.
- Schütt, P. (2003). The post-Nonaka knowledge management. *J. UCS*, 9(6), 451–462.
- Senge, P. (1990). Peter Senge and the learning organization. *Rcuperado De*.
- Shannon, C. E., & Weaver, W. (1949). A mathematical model of communication. *Urbana, IL: University of Illinois Press*, 11.
- Sharad, D. (1986). *Management by projects: an ideological breakthrough*.
- Shenhar, A. J., & Dvir, D. (1996). Toward a typological theory of project management. *Research Policy*, 25(4), 607–632.
- Silverman, D. (1998). Qualitative research: meanings or practices? *Information Systems Journal*, 8(1), 3–20.
- Sjödín, D., Frishammar, J., & Thorgren, S. (2019). How Individuals Engage in the Absorption of New External Knowledge: A Process Model of Absorptive Capacity. *Journal of Product Innovation Management*, 36(3), 356–380. <https://doi.org/10.1111/jpim.12482>
- Smith, K. G., Collins, C. J., & Clark, K. D. (2005). Existing knowledge, knowledge creation capability, and the rate of new product introduction in high-technology firms. *Academy of Management Journal*, 48(2), 346–357.
- Snowden, D. (2002). Complex acts of knowing: paradox and descriptive self-awareness. *Journal of Knowledge Management*.
- Sobh, R., & Perry, C. (2006). Research design and data analysis in realism research. *European Journal of Marketing*.
- Song, J. H., Kim, H. M., & Kolb, J. A. (2009). The effect of learning organization culture on the relationship between interpersonal trust and organizational commitment. *Human Resource Development Quarterly*, 20(2), 147–167.

- Spender, J. C., & Marr, B. (2005). A knowledge-based perspective. *Perspectives on Intellectual Capital*, 183.
- Spiegler, I. (2000). Knowledge management: a new idea or a recycled concept? *Communications of the Association for Information Systems*, 3(1), 14.
- Stainton-Rogers, W. (2002). Logics of Inquiry in Potter S (Ed) Doing Postgraduate Research. *Milton Keynes: The Open University*.
- Suliaman, M. S. (2019). Roots of Organizational Knowledge in Classical Management Theories: A Literature Review. *International Journal of Business and Social Science*, 10(10), 8–15.
- Sun, J., Ren, X., & Anumba, C. J. (2018). Analysis of Knowledge-Transfer Mechanisms in Construction Project Cooperation Networks. *Journal of Management in Engineering*, 35(2), 4018061.
- Susanto, T. D., & Aljoza, M. (2015). Individual acceptance of e-Government services in a developing country: Dimensions of perceived usefulness and perceived ease of use and the importance of trust and social influence. *Procedia Computer Science*, 72, 622–629.
- Szulanski, G. (1996). Exploring internal stickiness: Impediments to the transfer of best practice within the firm. *Strategic Management Journal*, 17(S2), 27–43.
- Szulanski, G. (2000). The process of knowledge transfer: A diachronic analysis of stickiness. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 82(1), 9–27.
- Szulanski, G. (1993). INTRA-FIRM TRANSFER OF BEST PRACTICE, APPROPRIATIVE CAPABILITIES, AND ORGANIZATIONAL BARRIERS TO APPROPRIATIONS. *Academy of Management Proceedings*, 1993(1), 47–51.
- Tamayo Alzate, A. (1999). Metodología Teoría General De Sistemas. *Revista Del Departamento de Ciencias*, 8, 84–89.

- Taylor, F. W. (1919). *The principles of scientific management*. Harper & brothers.
- Taylor, S., Todd, P. A., & Todd, P. A. (1995). *Understanding Information Technology Usage: A Test of Competing Models Understanding Information Technology Usage: A Test of Competing Models*. October 2014.
- Ter Wal, A. L. J., Criscuolo, P., & Salter, A. (2017). Making a marriage of materials: The role of gatekeepers and shepherds in the absorption of external knowledge and innovation performance. *Research Policy*, *46*(5), 1039–1054. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2017.03.003>
- Thompson, J. D. (1967). *Organizations in action*. New York: McGraw-Hill.
- Thompson Organizations in Action 1967*.
- Tippins, M. J., & Sohi, R. S. (2003). IT competency and firm performance: Is organizational learning a missing link? *Strategic Management Journal*, *24*(8), 745–761. <https://doi.org/10.1002/smj.337>
- Todorova, G., & Durisin, B. (2007). Absorptive Capacity: Valuing a reconceptualisation. *Academy of Management Review*, *32*(3), 774–786.
- Tolley, E. E., Ulin, P. R., Mack, N., Robinson, E. T., & Succop, S. M. (2016). *Qualitative methods in public health: a field guide for applied research*. John Wiley & Sons.
- Tsai, W. (2001). Knowledge Transfer in Intraorganizational Networks: Effects of Network Position and Absorptive Capacity on Business Unit Innovation and Performance. In *The Academy of Management Journal* (Vol. 44, Issue 5).
- Tserng, H. P., & Lin, Y.-C. (2004). Developing an activity-based knowledge management system for contractors. *Automation in Construction*, *13*(6), 781–802.
- Tsuji, M., Idota, H., Ueki, Y., Bunno, T., Shigeno, H., & Machikita, T. (2016). Connectivity in the technology transfer process among local ASEAN firms. *2016 IEEE International Conference on Management of Innovation and*

Technology, *ICMIT* 2016, 264–269.
<https://doi.org/10.1109/ICMIT.2016.7605045>

- Tuli, F. (2010). The basis of distinction between qualitative and quantitative research in social science: Reflection on ontological, epistemological and methodological perspectives. *Ethiopian Journal of Education and Sciences*, 6(1).
- Urteaga, E. (2009). La teoría de sistemas de Niklas Luhmann. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 15(2010), 301–317.
<https://doi.org/10.24310/contrastescontrastes.v15i0.1341>
- Van Den Bosch, F. A. J., Volberda, H. W., & De Boer, M. (1999). Coevolution of Firm Absorptive Capacity and Knowledge Environment: Organizational Forms and Combinative Capabilities. *Organization Science*, 10(5), 551–568. <https://doi.org/10.1287/orsc.10.5.551>
- Van den Brink, P. (2003). *Social, organizational, and technological conditions that enable knowledge sharing*.
- Van Wijk, R., Jansen, J. J. P., & Lyles, M. A. (2008). Inter-and intra-organizational knowledge transfer: a meta-analytic review and assessment of its antecedents and consequences. *Journal of Management Studies*, 45(4), 830–853.
- Venkatesh, V., Davis, F. D., & Venkatesh, V. (2000). A Theoretical Extension of the Technology Acceptance Model : Four Longitudinal Field Studies. *Management Science Publication*, October 2018, 185–204.
<https://doi.org/10.1287/mnsc.46.2.186.11926>
- Von Bertalanffy, L. (1989). Teoría general de los sistemas: Fundamentos, Desarrollo, Aplicaciones; General System Theory: Foundations, Development, Applications. In *Teoría general de los sistemas: fundamentos, desarrollo, aplicaciones* (Issue 65, p. 336).
- Von Hippel, E. (1994). “Sticky information” and the locus of problem solving:

- implications for innovation. *Management Science*, 40(4), 429–439.
- Von Zedtwitz, M. (2002). Organizational learning through post-project reviews in R&D. *R&D Management*, 32(3), 255–268.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wade, & Hulland. (2004). Review: The Resource-Based View and Information Systems Research: Review, Extension, and Suggestions for Future Research. *MIS Quarterly*, 28(1), 107. <https://doi.org/10.2307/25148626>
- Wang, J., Yang, J., & Xue, Y. (2017). Subjective well-being, knowledge sharing and individual innovation behavior: The moderating role of absorptive capacity. *Leadership and Organization Development Journal*, 38(8), 1110–1127. <https://doi.org/10.1108/LODJ-10-2015-0235>
- Wang, L., Törngren, M., & Onori, M. (2015). Current status and advancement of cyber-physical systems in manufacturing. *Journal of Manufacturing Systems*, 37, 517–527.
- Wang, X. (2001). 2001 International Student Paper Award Winner: Dimensions and Current Status of Project Management Culture. *Project Management Journal*, 32(4), 4–17.
- Wen-bao, L. (2007). The effect of knowledge sharing model expert system with application. *Journal of Technology Transfer*, 34(2), 508–1521.
- Whittington, R., Pettigrew, A., Peck, S., Fenton, E., & Conyon, M. (2008). Change and complementarities in the new competitive landscape: A European panel study, 1992-1996. *STUDI ORGANIZZATIVI*.
- Wiewiora, A., Trigunaryah, B., Murphy, G., & Coffey, V. (2013). Organizational culture and willingness to share knowledge: A competing values perspective in Australian context. *International Journal of Project Management*, 31(8), 1163–1174.

- Wiewiora, A., Trigunarsyah, B., Murphy, G. D., & Liang, C. (2009). Barriers to effective knowledge transfer in project-based organisations. *Proceedings of the 2009 International Conference on Global Innovation in Construction Proceedings*, 220–230.
- Williams, R. (2008). The epistemology of knowledge and the knowledge process cycle: beyond the “objectivist” vs “interpretivist.” *Journal of Knowledge Management*.
- Williamson, O. E. (1999). Strategy research: governance and competence perspectives. *Strategic Management Journal*, 20(12), 1087–1108.
- Winch, G. M. (2000). The management of projects as a generic business process. In *Projects as business constituents and guiding motives* (pp. 117–130). Springer.
- Winter, S. G. (1987). Knowledge and competence as strategic assets. DJ Teece, ed. *The Competitive Challenge: Strategies for Industrial Innovation and Renewal*. Cambridge Ma.: Ballinger.
- Wong, K. Y., & Aspinwall, E. (2006). Development of a knowledge management initiative and system: A case study. *Expert Systems with Applications*, 30(4), 633–641.
- Wren, D. A., & Bedeian, A. G. (2020). *The evolution of management thought*. John Wiley & Sons.
- Yilmaz, K. (2013). Comparison of quantitative and qualitative research traditions: Epistemological, theoretical, and methodological differences. *European Journal of Education*, 48(2), 311–325.
- Zahra, S. A., & George, G. (2002). Absorptive Capacity : a Review , and Extension. *The Academy of Management Review*, 27(2), 185–203. <https://doi.org/10.5465/APBPP.2000.5438568>
- Zeinabadi, H. R. (2014). Principal-teacher high-quality exchange indicators and student achievement: testing a model. *Journal of Educational*

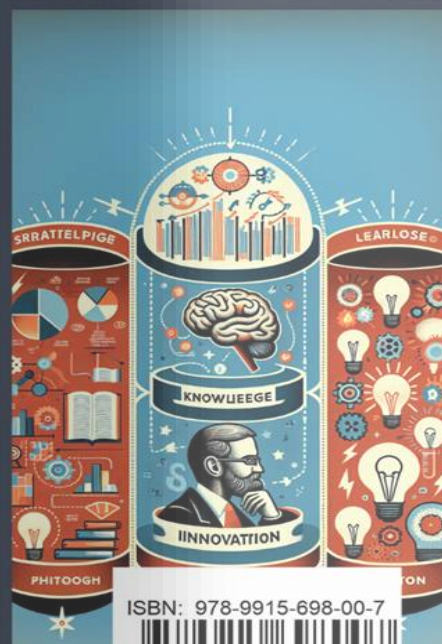
Administration.

- Zhang, P., & Ng, F. F. (2012). Attitude toward knowledge sharing in construction teams. *Industrial Management & Data Systems*.
- Zhao, D., Zuo, M., & Deng, X. N. (2015). Examining the factors influencing cross-project knowledge transfer: An empirical study of IT services firms in China. *International Journal of Project Management*, 33(2), 325–340.
- Zollo, M., & Winter, S. (2002). Deliberate Learning and the Evolution of Dynamic Capabilities. *Organization Science*, 13(3), 339–351.
<https://doi.org/10.1287/orsc.13.3.339.2780>

De esta edición de “*Gestión del conocimiento estratégico en proyectos: Filosofía, aprendizaje e innovación*”, se terminó de editar en la ciudad de Colonia del Sacramento en la República Oriental del Uruguay el 01 de abril de 2025

GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO ESTRATÉGICO EN PROYECTOS

Filosofía, aprendizaje e innovación



ISBN: 978-9915-698-00-7



9 789915 698007