

**DIÁLOGO Y CREACIÓN DE CONOCIMIENTO: UN  
ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS  
JUEGOS DE FRONTERA**

**MANUELA OSORIO ESTRADA**

**UNIVERSIDAD EAFIT  
ESCUELA DE ADMINISTRACIÓN  
MAESTRÍA EN GERENCIA DE LA INNOVACIÓN Y EL  
CONOCIMIENTO  
MEDELLÍN  
OCTUBRE DE 2016**

**DIÁLOGO Y CREACIÓN DE CONOCIMIENTO: UN  
ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS  
JUEGOS DE FRONTERA**

**Trabajo presentado como requisito parcial para optar al  
título de magíster en Gerencia de la Innovación y el  
Conocimiento**

**MANUELA OSORIO ESTRADA<sup>1</sup>**

**Asesor: Jorge Iván Vélez-Castiblanco, PH. D.**

**UNIVERSIDAD EAFIT  
ESCUELA DE ADMINISTRACIÓN  
MAESTRÍA EN GERENCIA DE LA INNOVACIÓN Y EL  
CONOCIMIENTO  
MEDELLÍN  
OCTUBRE DE 2016**

---

<sup>1</sup> Mosorio5@eafit.edu.co

## Resumen

La creación de conocimiento se ha visto como una oportunidad para generar ventaja competitiva en las organizaciones. Existen varias propuestas teóricas de cómo se crea el conocimiento en una organización. Una de las que ha recibido atención es la de Tsoukas, que propone cuatro propiedades (emergencia colaborativa, novedad limitada, emergencia incremental y creatividad indexicalizada) para que el conocimiento se pueda crear en un diálogo productivo a través de tres formas de reconceptualización (combinación conceptual, expansión conceptual y replanteamiento conceptual). Sin embargo, su propuesta se ha quedado en el ámbito teórico y hay pocos estudios empíricos que muestren cómo se da el paso entre la teoría y la práctica. Este artículo busca ayudar a construir dicho puente. Para lograrlo se estudia una situación en una universidad en la que un equipo de profesores construye una misión para su unidad académica. El análisis de la interacción resultante se lleva a cabo mediante la utilización de la teoría de juegos de frontera.

Lo anterior permite identificar cómo se presentan en la práctica las categorías conceptuales de Tsoukas (2009) en términos de juegos de frontera. Un consecuente examen crítico sobre la propuesta del autor mencionado lleva a cuestionar algunos aspectos de la misma. Las definiciones de las propiedades se traslapan en cierta medida, lo que hace difícil su aplicación, en especial en los casos de emergencia colaborativa, emergencia incremental y novedad limitada.

## Palabras clave

Conocimiento, gestión del conocimiento, creación de conocimiento, interacciones, diálogo, teoría de juegos de frontera.

## Abstract

*Knowledge creation has been seen as an opportunity to generate competitive advantage in organizations. There are several theoretical proposals of how knowledge is created in an organization. One proposal that has received attention is Tsoukas' dialogical approach for knowledge creation and the four properties (Collaborative Emergence, Constrained Novelty, Incremental Emergence, Indexical Creativity) so that knowledge can be created in an effective dialogue through three forms of reconceptualization (Conceptual Combination, Conceptual Expansion and Conceptual Reframing). Nevertheless, the scope of Tsoukas' approach has been theoretical, and there is a lack of empirical studies aimed at showing the connection between theory and practice. This article aims to provide this connection. Hence, a situation was studied at a university where a team of professors had to propose a mission statement for its academic unit. In order to analyze the resulting interaction the Boundary Games Theory was used.*

*This allowed author to identify how Tsoukas' conceptual categories are evidenced in practice in terms of Boundary Games Theory. A consistent critical review of Tsoukas' proposal brings into question some aspects of it. The definitions of the properties are somehow overlapping, especially Collaborative Emergence, Incremental Emergence and Constrained Novelty, making it difficult to apply the theory.*

## Keywords

*Knowledge, knowledge management (KM), knowledge creation, interactions, dialogue, boundary games theory.*

## **Introducción**

El conocimiento es un término usado con frecuencia en diferentes contextos y con un sinnúmero de connotaciones; de hecho, no hay consenso en cuanto a la definición de conocimiento (Firestone y McElroy, 2003; Ponce y Dueñas, 2010; Davenport y Prusak, 1998), pese a que las definiciones de algunos autores sean ampliamente aceptadas en la teoría y la práctica. Una definición muy difundida es la de Davenport y Prusak (1998), quienes dicen que conocimiento “es una mezcla fluida de experiencia, valores, información contextual, saber hacer y modelos mentales que provee un marco de trabajo para evaluar e incorporar nuevas experiencias e información” (p. 5). De acuerdo con Sveiby (1997), citado en Ponce y Dueñas (2010), conocimiento tiene varias acepciones tales como información, toma de conciencia, experiencia, competencia, pericia, habilidad práctica, aprendizaje, sabiduría y certeza (p. 271). Así mismo, otra definición de conocimiento de amplia aceptación es la de Nonaka y Takeuchi (1995), que lo definieron como una creencia verdadera justificada.

Al abordar otras acepciones de conocimiento propuestas por diversos autores y desde diferentes disciplinas se encuentra la de Boisot (2005, p. 179), citada en Rivas-Montoya (2014), quien indica que “el valor del conocimiento está en entenderlo como un sistema de acción, como un organismo vivo más que como condiciones de una verdad abstracta que necesitan encontrarse para alcanzar cierto nivel de certeza” (p. 83). Rivas-Montoya (2014) también aborda a Boisot (1998) al definir conocimiento como “una capacidad que se construye en información que ha sido extraída de datos” (p. 86). De hecho, la misma autora, junto con Ponce Sagredo, y después de hacer una exhaustiva revisión de literatura sobre el conocimiento, encontraron que en las sociedades capitalistas se define dicho término como el recurso de mayor valor para una organización para enfrentar los desafíos de la competencia en los mercados (Rivas-Montoya y Ponce Sagredo, 2015, p. 97). Si bien en esta definición se habla de recursos organizacionales, las autoras no desconocen, y de hecho declaran

en otros apartados de su texto, que el conocimiento es inherente al ser humano.

Tsoukas (2009), por su parte, define el conocimiento como la habilidad individual de hacer distinciones en el marco de una acción colectiva mediante tres formas de cambio conceptual: combinación conceptual, expansión conceptual y replanteamiento conceptual, que surgen a partir de un proceso dialógico productivo.

En el ámbito organizacional, el conocimiento se puede rastrear desde las décadas de 1960 y 1970, aunque fue para la década de los ochenta que tomó fuerza dicho concepto (Zand, 1969, y Rickson, 1976, citados en Maier y Remus, 2002). No obstante, en este contexto no se habla de conocimiento como un término aislado, sino de la gestión del conocimiento (KM, por las iniciales en inglés de *knowledge management*), entendido como un proceso organizacional (Firestone y McElroy, 2003). Si se parte del hecho de la inexistencia de consenso en torno a la definición de conocimiento, se hace evidente que se presenta la misma condición para gestión del conocimiento, pese a los múltiples enfoques que hay al respecto (Jasimuddin, 2006).

Rivas-Montoya (2014), al referirse a Boisot, Child, y Redding (2011), expone que en el campo de la gestión del conocimiento hay tres perspectivas: la tecnoeconómica, que entiende el conocimiento como objetos disponibles que pueden ser manipulados; la ecológica, que considera al conocimiento como un proceso o flujo de actividad del individuo, y la organizacional, que enfrenta el reto de asumir el conocimiento como recurso tecnoeconómico que se crea y se comparte por las actividades de los individuos (p. 32).

En este orden de ideas, y si se analiza la gestión del conocimiento desde la perspectiva organizacional, Wiig (1997), citado por Jasimuddin (2006),

indicó que la misma hace referencia a la creación y al uso sistemático de conocimiento con el propósito de maximizar la efectividad en la organización. En palabras de Rivas-Montoya (2014), “la Gestión del Conocimiento complementa la estrategia competitiva o de negocio al compartir el propósito de crear o fortalecer la ventaja competitiva desde una estrategia funcional” (p. 35).

Por otro lado, William R. King (2009) agrega otros elementos a la gestión del conocimiento, adicionales a la creación y el uso, e indica que dicho proceso organizacional hace referencia a planear, organizar, motivar y controlar las personas, los procesos y los sistemas de la organización con el fin de asegurar que el conocimiento de los mismos se emplea y se mejora de manera efectiva (p. 2). Así mismo, dicho autor indica que la gestión del conocimiento es un proceso comprendido por la creación, la adquisición, el refinamiento, el almacenamiento, la transferencia, el intercambio y la reutilización del conocimiento.

De acuerdo con Wiig (1997), desde la perspectiva organizacional, la gestión del conocimiento comprende cuatro áreas de énfasis, que se enfocan hacia monitorear y facilitar actividades relacionadas con conocimiento, crear y mantener una infraestructura para el mismo, renovar, organizar y transferir activos correspondientes y comprender el valor del conocimiento. Por otro lado, de acuerdo con O'dell y Jackson (1998), citado en Rivas-Montoya y Ponce Sagredo (2015), la gestión del conocimiento hace referencia a una estrategia intencionada para obtener el conocimiento indicado de las personas y en el momento indicado en pro del favorecimiento del desempeño de la organización (p. 115). No sobra destacar que, según esta definición, la gestión del conocimiento está limitada a la obtención del mismo de quienes ya lo poseen por parte de la organización.

Es evidente que de los elementos que comprenden la gestión del conocimiento, la creación del mismo emerge en casi todas las definiciones

expuestas como elemento común. De hecho, la creación de conocimiento es un elemento de KM que se ha estudiado de modo extenso y se ha catalogado como uno de sus elementos más importantes en los años noventa (Lee y Choi, 2003). De hecho, Nonaka (1991) sugiere que la creación de conocimiento debería considerarse como un aspecto fundamental en la estrategia de recursos humanos de las organizaciones y asegura que el éxito de importantes corporaciones, como Honda o Canon, se debe a la particular forma que tienen de gestionar la creación de conocimiento en ellas.

Pese a la reconocida importancia de la creación de conocimiento, este concepto no se ha entendido por completo, por lo que se hace necesario hacer aportes teóricos y empíricos a dicho campo de la gestión del conocimiento (Tsoukas, 2000, citado en Jakubik, 2008). Las organizaciones, y, en general, los individuos desconocen la esencia de los procesos de creación de conocimiento y hay poco entendimiento al respecto de los mismos (Kakabadse, Kakabadse y Kouzmin, 2003; Nonaka y Toyama, 2003. p. 2).

Si bien varios autores (Von Krogh, Nonaka & Rechsteiner, 2011; Argote & Miron-Spektor, 2011; Faraj, Jarvenpaa & Majchrzak, 2011, entre otros) han estudiado a Tsoukas, y este autor ha recibido atención por su propuesta teórica, la búsqueda en bases de datos de la aplicación empírica de esta teoría arrojó pocos resultados, entre los que se destaca el trabajo de Tavella y Franco (2015), pese a que estos autores no abordan su trabajo de investigación desde la perspectiva de la gestión del conocimiento, sino desde la del interés de comprender las interacciones en ambientes de modelación facilitados.

De acuerdo con lo antes expuesto, y dada la importancia de los procesos de creación de conocimiento y la falta de explicación y entendimiento de los mismos, es relevante y pertinente hacer un estudio del proceso de la

creación de conocimiento mediante procesos dialógicos que permita construir un puente entre la teoría y la práctica. De acuerdo con Schein (1993), el diálogo es esencial en la organización en la medida en que la efectividad de las labores depende en alto grado de una comunicación efectiva, si se tiene en cuenta que la organización es de tipo grupal y compuesta por sujetos que deben interactuar mediante el diálogo. De acuerdo con el mismo autor, los procesos dialógicos están en la raíz de cualquier acción grupal efectiva.

Este artículo presenta definiciones de creación de conocimiento, con un enfoque hacia la propuesta teórica de Tsoukas (2009), que es objeto de análisis del presente trabajo. Más tarde se explican la teoría de juegos de frontera y sus pilares. A continuación se presentan el caso empírico y la discusión; esta última muestra en detalle el análisis realizado a partir de la teoría mencionada, que permite la interpretación de la interacción de un grupo de profesores desde una perspectiva comunicativa. En dicha sección también se explica a Tsoukas (2009) en términos de la misma y cómo se evidencia en una interacción la propuesta del último autor. Asimismo, se presentan los hallazgos de un análisis crítico al texto de Tsoukas (2009) y su propuesta teórica.

## **Creación de conocimiento**

De acuerdo con Nonaka, Von Krogh y Voelpel (2006), la creación de conocimiento organizacional hace referencia al proceso de amplificar y hacer disponible el creado por los individuos y, a su vez, a sus conexiones con los sistemas de conocimiento de la organización (p. 1). Por su parte, Nonaka y Toyama (2005) definen la creación de conocimiento como un proceso dinámico de interacción entre la objetividad y la subjetividad.

Según Nonaka (1994), Nonaka y Takeuchi (1995) y Nonaka y Toyama (2005), el proceso de creación de conocimiento se da a partir de la

interacción entre el conocimiento tácito y explícito, expresiones que se han estudiado en forma amplia por diversos autores, aunque uno de sus principales investigadores fue Michael Polanyi, en particular en su texto *The tacit dimension* del año 1966. En este texto el autor definió el conocimiento tácito como aquello presente en la mente y el cuerpo del hombre y que está enraizado de manera vigorosa en la acción humana, según el contexto particular. También se entiende el conocimiento tácito como aquello difícil de expresar o comunicar (Polanyi, 1966, citado en Nonaka, 1994). De acuerdo también con Polanyi (1966), referenciado en Firestone y McElroy (2003), el conocimiento tácito es aquel conocido como personal o, como expresaron Ross y Von Krogh (1996), es el conocimiento embebido.

Por otro lado, el conocimiento explícito, fue definido también por Polanyi (1966), citado en Firestone y McElroy (2003), como el que ya ha sido codificado. En relación con el conocimiento explícito, Nonaka (1994) de igual manera hace referencia a la definición de Polanyi (1966), e indica que es aquel que es codificado y que es transferible de manera formal a través del lenguaje sistemático. Según Nonaka y Takeuchi (1995), el conocimiento es una creencia justificada que implica unas dimensiones dinámicas y humanas. Las primeras se dan pues el conocimiento se crea a partir de interacciones sociales y la segunda dado que el conocimiento está relacionado, en esencia, con la acción humana (Nonaka, Toyoma y Konno, 2000, p. 7).

Uno de los procesos de creación de conocimiento más reconocidos es el propuesto por Nonaka y Takeuchi (1995), mediante la espiral de creación de conocimiento, llamado Proceso de Conversión del Conocimiento<sup>2</sup> – proceso SECI<sup>3</sup>, que permite sintetizar valores subjetivos en conocimiento socialmente transmisible (Nonaka y Toyama, 2005). El sistema SECI,

---

<sup>2</sup> El nombre en inglés es *knowledge conversion process*. La versión en español es traducción no oficial de la autora.

<sup>3</sup> La forma abreviada SECI proviene de las iniciales de las palabras que dan origen al nombre: *socialization, externalization, combination, and internalization*.

propuesto por Nonaka y Takeuchi (1995), plantea el proceso de conversión de conocimiento a través de cuatro modalidades diferentes: socialización: conversión de conocimiento tácito a tácito; externalización: de tácito a explícito; combinación: de explícito a explícito, y, por último, internalización: de explícito a tácito.

Los mismos autores aseguran que el conocimiento surge a partir de la interacción y que es inherente al ser humano y su acción social. Este concepto lo refuerza el mismo Nonaka en otros escritos en los que se aborda el tema de la teoría de la creación de conocimiento en la empresa y se afirma que la interacción que da origen al proceso de conversión de conocimiento es de tipo social y que, además, está determinada por el contexto organizacional (Nonaka y Toyama, 2005; Nonaka, Von Krogh y Voelpel, 2006). De hecho, Chua (2002) aduce que el nivel de interacción social entre los miembros de una organización influye de manera positiva en la calidad del conocimiento creado. De acuerdo con Nonaka y Takeuchi (1995), el proceso de creación de nuevo conocimiento organizacional recae sobre los individuos, a través de un proceso de diálogo cara a cara, en el que los individuos con diferentes perspectivas, motivaciones y antecedentes puedan intercambiar conocimiento tácito, que comprende la base principal para la creación del conocimiento organizacional (p. 85). De acuerdo con las teorías de gestión de conocimiento que se expusieron en párrafos anteriores, la propuesta de Nonaka y Takeuchi se enmarca en la de tipo organizacional, que entiende el conocimiento como un recurso tecnoeconómico que se crea y se comparte por las actividades de los individuos. De hecho en este sentido cabe resaltar que las teorías dialógicas de creación de conocimiento estarían enmarcadas en la corriente organizacional, dado el rol relevante que le dan a los individuos.

La literatura sugiere que los procesos de creación de conocimiento se entienden desde una perspectiva social. No obstante, el modelo SECI antes expuesto no es el único que explica dicho fenómeno. La teoría propuesta

por Tsoukas (2009) sobre creación de conocimiento está enfocada en una perspectiva dialógica y tiene en cuenta el elemento conversacional. Es por ello que a continuación se explica la propuesta del autor mencionado, y que es la base teórica del presente artículo.

Tsoukas (2009) propone una teoría dialógica de creación de conocimiento. Su análisis se justifica a partir de la ausencia de respuestas existentes en relación con la creación del conocimiento, por lo cual en su artículo se enfoca en proveer una respuesta a lo anterior desde el punto de vista dialógico y orientada hacia las interacciones sociales directas. De acuerdo con las perspectivas expuestas con anterioridad en relación con la gestión del conocimiento, la propuesta de Tsoukas se enmarca en la de tipo organizacional, que entiende el conocimiento como un recurso tecnoeconómico que se crea y se comparte por las actividades de los individuos.

Según Tsoukas (2009), el conocimiento se crea mediante tres procesos de reconceptualización que surgen a partir un diálogo productivo. Este último corresponde a aquel en el cual se evidencia un alto grado de conexión entre los participantes, lo que genera más espontaneidad y apertura durante la interacción y permite niveles de conciencia más profundos (Hirschhorn, 1997, p. 90, y Lee *et al*, 2003 p.10, citados en Tsoukas, 2009). El diálogo productivo requiere, además, el compromiso relacional por parte de los participantes, pues no solo están enfocados hacia dar respuesta a la tarea que se les asignó, sino que también se preocupan y velan por un buen relacionamiento entre los integrantes de la interacción (Tsoukas, 2009).

De acuerdo con Tsoukas (2009), el diálogo productivo, que da paso a la creación de conocimiento mediante el compromiso relacional de los participantes, tiene cuatro propiedades, que, según el mismo autor, deberían estar presentes en todos los diálogos productivos que dan pie a la creación de conocimiento. Estas son:

- Emergencia colaborativa: según Tsoukas (2009), cualquier declaración en un intercambio dialógico representa una bifurcación y en cada turno los participantes contribuyen a la creación gradual de marcos de interacción, dadas las contribuciones de los participantes (p. 5).
- Novedad limitada: de acuerdo con Tsoukas (2009), un diálogo es un proceso que involucra causaciones ascendentes y descendentes. Las primeras corresponden a las contribuciones individuales, que limitan las subsiguientes de los demás participantes (causaciones descendentes). La novedad limitada le da al diálogo coherencia pues los participantes deben encajar en el marco de interacción que se establece.
- Emergencia incremental: según Tsoukas (2009), dado que los diálogos tienen la emergencia colaborativa y la novedad limitada, cada intervención de los participantes puede modificar en pequeñas cantidades el marco emergente de interacción.
- Creatividad indexicalizada: de acuerdo con Tsoukas (2009), en un diálogo productivo siempre hay un elemento de creatividad indexicalizada, lo que implica que el significado de los enunciados se designa en forma creativa, de conformidad con el contexto en el que se planteen<sup>4</sup>.

A través de un diálogo productivo, los participantes involucrados en la interacción tienen la posibilidad de tomar distancia de sus respectivas posiciones de argumentos y llegar a nuevas distinciones en relación con el tema y los enunciados, en el contexto de una acción colectiva. Según el

---

<sup>4</sup> Expresiones originales en inglés: emergencia colaborativa: *collaborative emergence*; novedad limitada: *constrained novelty*; emergencia incremental: *incremental emergence*; creatividad indexicalizada: *indexical creativity*. Las versiones en español son traducciones no oficiales de la autora.

autor de la teoría, dichas distinciones emergentes corresponden a la creación de conocimiento y se pueden dar mediante tres formas de reconceptualización:

Primera, la combinación conceptual: corresponde a la creación de un nuevo concepto mediante la combinación de conceptos existentes. Por lo común se dan mediante la combinación de términos que juegan las veces de modificadores de conceptos. Esta combinación conceptual se da por lo general por medio del establecimiento de vínculos relacionales entre términos modificadores y conceptos (Tsoukas 2009). Segunda, expansión conceptual: hace referencia a ampliar, en el sentido semántico, el uso o alcance de un concepto. La expansión semántica de un concepto se entiende como un proceso inherentemente creativo, durante el cual pueden ocurrir dos situaciones: primera, relacionamiento limitado: cuando la expansión semántica del concepto recibe mayor aceptación de los participantes, siempre y cuando el nuevo significado, aunque sea incremental, no diste del significado ya existente. Segundo, variabilidad limitada: cuando el nuevo significado surge de una extensión semántica convencional, con frecuencia mediante el uso de analogías (Tsoukas 2009). La última forma de reconceptualización mediante la que se puede crear conocimiento es el replanteamiento conceptual: como su nombre lo indica, implica una reclasificación del concepto o un cambio de énfasis, ante lo cual emerge una nueva perspectiva, lo que puede darse mediante replanteamientos metafóricos o no metafóricos.

## **Teoría de juegos de frontera**

Con el propósito de aportar a la creación de un puente entre la teoría de creación de conocimiento y la práctica, se buscó explicar el aporte de Tsoukas en términos de la teoría de juegos de frontera, que permite analizar interacciones desde una perspectiva comunicativa y está basada en tres pilares:

- Pilar 1: el concepto del lenguaje de Wittgenstein, que expresa que el lenguaje es un fenómeno que se desarrolló en los inicios de la historia humana, en contextos de acciones sociales. Este concepto, además, indica que el significado de las palabras surge cuando el lenguaje se usa en las interacciones (Wittgenstein 1958, citado en Velez-Castiblanco, Brocklesby y Midgley, 2016).
- Pilar 2: la noción de frontera de frontera de Midgley *et al*: se entiende por fronteras aquellos marcadores conceptuales en relación con lo que es o no es pertinente en una interacción. Las fronteras determinan, además, el contexto de la situación (Midgley *et al.*, 2000, citados en Velez-Castiblanco, Brocklesby y Midgley, 2016).
- Pilar 3: la teoría de relevancia de Wilson y Sperber, que indica que la intención es central en el proceso de comunicación humana (Sperber y Wilson, 1995, referidos en Velez-Castiblanco, Brocklesby y Midgley, 2016); en este sentido, el contexto y los aspectos cognitivos de las personas que interactúan son fundamentales para la comprensión de la intención con la que se dicen las cosas.

De acuerdo con lo anterior, se dice que los ambientes cognitivos están delimitados y que se hace entonces posible identificar seis juegos de frontera (operaciones), que representan la forma en la que las personas se comunican y afectan las fronteras de lo que es o no es relevante durante una interacción (Velez-Castiblanco, 2012). De acuerdo con Velez-Castiblanco, Brocklesby y Midgley (2016), los seis juegos de frontera se entienden como acciones sobre las fronteras, y, según los mismos autores, pueden tomar alguna de las siguientes formas:



**Setting:** sugiere que se establecen reglas firmes para el diálogo. Implica la creación de una nueva frontera a partir de fronteras previas o

como paso inicial para crear un espacio cognitivo compartido (Velez-Castiblanco, 2012; Velez-Castiblanco, Brocklesby y Midgley, 2016). En estudios posteriores, Velez-Castiblanco, Londono-Correa y Naranjo (2016) han propuesto tres tipos de *setting* diferentes:

***Branching***: con este *setting* se establecen nuevas reglas de juego en una interacción al definir la frontera en relación con la cual se van desprendiendo los aportes de los demás participantes de la interacción. Por lo general un *setting* de tipo *branching* se da como el punto de partida de la interacción y es el juego que delimita el espacio cognitivo compartido inicialmente. Así mismo, este tipo de *setting* se da cuando la interacción exige diferentes contribuciones sobre un mismo tema.

***Shifting***: con este *setting* se establecen nuevas reglas de juego, pero a partir de elementos nuevos en los que, como su nombre lo indica, se cambia el foco de la interacción. No obstante, el mismo debe estar conectado de alguna u otra forma con las ideas y operaciones previas para que este tipo de *setting* pueda tener lugar.

***Synthesizing***: con este tipo de *setting* se establecen nuevas reglas firmes de juego mediante la reunión de aportes previos de los involucrados en la interacción. Como su nombre lo indica, sugiere una síntesis a partir de las ideas ya expuestas. No obstante, no es necesario que todas las ideas expuestas queden incluidas en dicha síntesis.



Gráfica 1. Tipos de *settings*.

Fuente: Velez-Castiblanco, Londono-Correa y Naranjo (2016, p. 8)



**Following:** supone que la frontera ya ha sido delimitada, por lo cual esta operación se interpreta como una movida al interior de una frontera existente. Con este juego no hay información adicional, pero sí puede reforzarse la información del tema que ya se había abordado y que está configurado en la frontera existente que se está afectando (Velez-Castiblanco, 2012; Velez-Castiblanco, Brocklesby y Midgley, 2016).



**Enhancing:** es similar a *following*, aunque en este juego se introduce información nueva que permite a los participantes concluir nuevas cosas. Un *enhancing* puede entenderse también como una expansión de la frontera existente con base en la nueva información (Velez-Castiblanco, 2012; Velez-Castiblanco, Brocklesby y Midgley, 2016).



**Wandering outside:** en este juego se refuerza la frontera, pues sugiere la existencia de nueva información que permanece por fuera de la misma, por lo que los implicados en la interacción toman conciencia, no sobre lo que está afuera, sino sobre lo que está en realidad implicado y relacionado con la frontera existente (Velez-Castiblanco, 2012; Velez-Castiblanco, Brocklesby y Midgley, 2016).



**Challenging:** Al contrario de los juegos expuestos, que establecen o refuerzan una frontera, este juego la debilita. En teoría de juegos de frontera, el *challenging* sugiere que lo que está dentro de la frontera no es pertinente o es inapropiado de algún modo (Velez-Castiblanco, 2012; Velez-Castiblanco, Brocklesby y Midgley, 2016).



**Probing:** implica exploración para verificar si en realidad existe un espacio cognitivo compartido entre los involucrados en la interacción. Sucede cuando la frontera no es muy clara en relación con la existencia de una intersección de conocimiento entre los actores. Por lo común se identifica en preguntas de verificación o validación hechas por los involucrados en la interacción (Velez-Castiblanco, 2012; Velez-Castiblanco, Brocklesby y Midgley, 2016).

Las operaciones de teoría de juegos de frontera pueden usarse para codificar los actos de comunicación de los actores de una interacción, adicionalmente permite conectar las distintas operaciones sobre los diferentes entornos cognitivos que emergen en la interacción (Velez-Castiblanco, 2012; Velez-Castiblanco, Brocklesby y Midgley, 2016).

### **Caso empírico**

Al tener en cuenta la definición teórica de Tsoukas se realizó un estudio con el propósito de facilitar la creación de un puente entre la teoría de este último autor y la práctica. Consistió en analizar una interacción de profesores cuya tarea era proponer un enunciado de misión para la Escuela de Administración y la Escuela de Economía y Finanzas de la Universidad EAFIT, en el marco del proceso de acreditación internacional que dichas unidades académicas adelantan con la entidad AACSB International.

De unas 16.000 escuelas de negocios existentes en el mundo, 1.500 son miembros de la entidad estadounidense AACSB International (J. S. S., 2014) y solo 761 instituciones están acreditadas (AACSB International, 2016). La anterior cifra representa casi el 6% del total de instituciones que ofrecen programas de negocios en el mundo y que han enfrentado con éxito los retos de la acreditación internacional otorgada por la entidad mencionada. Entre dichos retos se destacan: el aseguramiento del aprendizaje, el seguimiento y los cambios en los programas, la definición de metas de aprendizaje y acciones de mejora y la gestión estratégica e involucramiento profesoral en la revisión de la misión (Weldy, Spake y Sneath, 2008). Desde el año 2014, la Universidad EAFIT ha trabajado en pro de la obtención de la acreditación internacional con la entidad estadounidense en mención, para lo cual conformó grupos multidisciplinarios de trabajo entre profesores cuyo propósito era apoyar procesos de autoevaluación y mejoramiento.

Uno de tales procesos exigía la revisión de la misión de las Escuelas. Comenzó con la recolección, mediante encuestas aplicadas al cuerpo profesoral, las percepciones del quehacer de las dos escuelas. Los resultados se divulgaron con posterioridad durante una sesión de trabajo con 71 profesores de diferentes disciplinas de ambas unidades académicas, agrupadas por departamentos académicos al interior de cada escuela. Se les pidió a los profesores reunirse por grupos conformados según sus propios criterios e intereses y proponer un nuevo enunciado de misión. Este nuevo enunciado debía surgir a partir de los resultados de la encuesta y teniendo en cuenta la misión existente en ese momento para las dos escuelas.

## **Metodología**

El presente trabajo busca construir un puente entre la teoría dialógica de construcción de conocimiento de Tsoukas (2009) y la práctica. Para ello se

apoya de un análisis empírico que se enfoca en uno de los grupos de profesores mencionados en la sección anterior y su discusión en torno a una construcción de misión.

Durante la sesión de construcción de misión, a cada uno de los grupos de profesores se le entregó una grabadora para registrar de manera voluntaria la interacción. De allí se obtuvieron seis grabaciones, que fueron escuchadas en su totalidad, y se seleccionó una grabación de una interacción entre cuatro profesoras. La selección se hizo con base en la calidad del audio, la duración del mismo y el cumplimiento de la tarea asignada, así como la existencia, en algún grado, de indicios de compromiso relacional, que es una precondition para el diálogo productivo expresada por Tsoukas (2009). En este sentido cabe destacar que en el grupo de cuatro participantes se identificaron dos parejas de afinidad. La primera pareja está compuesta por dos compañeras de trabajo cercanas (P1 y P2)<sup>5</sup>, miembros de un mismo grupo de investigación y colaboradoras en un área académica de estudios en estrategia. La otra pareja son dos profesoras (P3 y P4), compañeras de trabajo, pertenecientes al departamento académico de contaduría pública.

El paso inicial para el análisis del diálogo fue la transcripción literal de la interacción con el fin de identificar el tiempo de cada intervención, el participante y la intervención. Más tarde, a cada una de las intervenciones de los participantes se le identificaron las ideas de cada aporte, puesto que cada intervención puede tener una o más ideas. A continuación se identificaron las operaciones según la teoría de juegos de frontera para cada una de las ideas expuestas en las intervenciones. En seguida se leyó y analizó la interacción a la luz de las definiciones conceptuales de Tsoukas (2009) y su propuesta de creación de conocimiento mediante un proceso dialógico.

---

<sup>5</sup> Por efectos de confidencialidad se reserva el nombre de los participantes y se reemplaza por P1, P2, P3 y P4 en todas las alusiones en el documento.

## **Discusión y análisis**

El análisis de la interacción mediante el uso de la teoría de juegos de frontera y la propuesta de Tsoukas (2009) permitió encontrar la forma de presentar a la segunda en términos de la primera. En particular, los tres procesos de reconceptualización a través de los cuales se crea conocimiento, y las cuatro propiedades del diálogo productivo que dan lugar a la creación de conocimiento. El análisis también permitió identificar cómo se da el proceso dialógico de creación de conocimiento en una interacción (Tsoukas, 2009) a la luz de la teoría de juegos de frontera.

Como se presentó con anterioridad, la propuesta de Tsoukas está basada en procesos dialógicos mediante los cuales se crea conocimiento y la teoría de juegos de frontera permite analizar interacciones desde una perspectiva comunicativa. Ambas teorías comparten el elemento del diálogo como aspecto fundamental. Además, y como se vio en secciones anteriores, en el marco de un diálogo productivo cada intervención de los participantes puede modificar en pequeñas cantidades el marco de la interacción. Fuera de ello, cada significado se designa de acuerdo con el contexto (Tsoukas, 2009). Lo hasta acá expuesto es un planteamiento de la teoría de la relevancia que, como se indicó, es uno de los pilares de la teoría de juegos de frontera. Así pues, se hace posible tender un puente entre la teoría de Tsoukas (2009) de procesos dialógicos de creación de conocimiento y la teoría de juegos de frontera, dado que se encontraron resonancias conceptuales en ambas teorías.

### **Aporte de Tsoukas en términos de juegos de frontera**

Según Tsoukas (2009), la creación de conocimiento se da mediante tres formas de reconceptualización a partir de procesos dialógicos productivos. Estas formas de reconceptualización pueden expresarse en términos de teoría de juegos de frontera si se tienen en cuenta las resonancias conceptuales que se encontraron entre las dos teorías antes mencionadas.

### ***Formas de reconceptualización en la práctica***











La primera de las tres formas de reconceptualización es la combinación conceptual. Esta forma de creación de conocimiento se explica en términos de teoría de juegos de frontera con la operación de *setting* de tipo *synthesizing*. De acuerdo con Tsoukas (2009), el conocimiento se crea mediante la combinación de conceptos existentes, por lo general mediante el establecimiento de vínculos relacionales entre términos. En el *setting* de tipo *synthesizing*, los conceptos o aportes previamente expuestos dan lugar a nuevas reglas de juego que surgen a partir de la síntesis de las intervenciones. Por ejemplo, en la interacción analizada, este tipo de reconceptualización puede explicarse en términos de la teoría de juegos de frontera en la tabla 1.

Como se mencionó en apartados anteriores, el grupo se encontraba trabajando en la creación de una nueva misión para la escuela de administración y la escuela de economía y finanzas de la Universidad EAFIT. En el fragmento que se muestra en la tabla 1, el grupo estaba dialogando sobre las disciplinas que debían quedar enunciadas en la nueva misión que sirvieran para delimitar también el que hacer de las escuelas por áreas de conocimiento específicas.

Se evidencia una movida que se configura como un *Setting* (0:51), al establecer nuevas reglas para el diálogo, enmarcando la interacción por las “áreas de administración... economía y finanzas”. A esta idea le sobreviene inicialmente un *following* (0:53) pues el participante P1 refuerza la idea ya establecida en el *setting* (0:51) y hace de nuevo énfasis en “economía y finanzas”. Sin embargo, el mismo participante hace una intervención en 0:55, que, por un lado da continuidad a la idea del *setting* (0:51) con un *following*, pues continúa hablando del mismo tema: “áreas de administración... economía y finanzas”. Por otro lado, también se interpreta como un *setting* de tipo *branching*, lo que da lugar a la inclusión de más opciones adicionales a “economía y finanzas”.

El participante P2 en 0:57 hace una intervención alineada con el *setting* (0:51) mediante un *following*, y además, esta intervención fortalece la idea inmediatamente previa de P1. Lo anterior se da pues P2 está de acuerdo con que nombrando solo “administración y finanzas” se dejan muchas áreas por fuera y propone tener en cuenta otras áreas académicas. Con posterioridad, P1 interviene en 1:07 con un *enhancing*, pues no solo está de acuerdo con la idea que viene desde el *setting* (0:55), sino que propone de manera específica las áreas que harían falta, con lo que se evidencia un fortalecimiento y una expansión de la frontera. Esta misma intervención se interpreta también como un *challenging* a la idea del *setting* (0:51), pues propone otras áreas diferentes a “economía y finanzas”. En esta intervención, P2 plantea una segunda idea que recoge los aportes de las últimas intervenciones y llega a una nueva propuesta sin limitarse a unas temáticas académicas particulares: “Entonces de pronto de eh, empresariales y económicas”. Esta idea se entiende como un *setting* de tipo *synthesizing* (1:07), y establece un nuevo marco de acción de la interacción. Mediante dicho *setting* de tipo *synthesizing* el participante combinó los conceptos que se venían mencionado en las intervenciones anteriores, con lo que se cumplió la combinación conceptual planteada por Tsoukas (2009).

Tabla 1. Fragmento de interacción # 1

| Tiempo | Movida  | Movida  | Actor | Apartado  |
|--------|---|---|-------|---|
| 0:51   |    |   | P2    | En las áreas de administración... Economía y finanzas   |
| 0:53   |    |   | P1    | Economía y finanzas   |
| 0:55   |    |    | P1    | Nosotros ahí tenemos la sensación de que deja por fuera muchas cosas..  |
| 0:57   |    |    | P2    | O sea, si vamos a decir, finanzas, simplemente con nombrar el nombre de la escuela, entonces deberíamos estar también hablando pues...                          |
| 1:07   |  |  | P1    | De mercadeo, de negocios internacionales, de contaduría...  |
| 1:07   |  |  | P2    | De mercadeo, de las otras áreas, pues no me parece bien que quede bien, como que queda bien así...<br><br>Entonces de pronto de eh.. Empresariales y económicas |

Nota: columnas de la tabla: tiempo: instante en el que se dio la intervención; movida: tipo de movida que se configura con cada idea de la intervención; actor: persona que interviene; apartado: intervención.



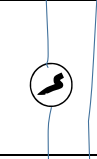
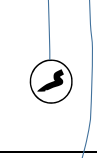

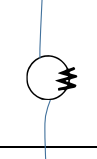

Fuente: elaboración de la autora.

La segunda forma de reconceptualización es la expansión conceptual, que, en términos de teoría de juegos de frontera, se explica a partir de la operación de *enhancing*. A partir de la concepción de los términos expansión y *enhancing* se encuentran indicios que permiten inferir dicha asociación entre ambos conceptos. El proceso de expansión conceptual se

entiende como una ampliación semántica del uso o el alcance de un concepto. En términos de teoría de juegos de frontera, esta definición es coherente con la operación de *enhancing*, mediante la cual se expande o amplía una frontera de la interacción al fortalecer una idea establecida con anticipación. En la tabla 2 (Fragmento de interacción # 2) se evidencia, mediante la operación de *enhancing*, cómo en la práctica se puede crear conocimiento mediante la expansión conceptual.

En 2:28 P1 interviene con dos ideas. En la primera establece un nuevo *setting* al enmarcar la conversación en áreas administrativas y económicas. Más tarde, en la segunda idea de su intervención, se aborda el tema del “compromiso”. Con ello fortalece mediante un *enhancing* una idea previa, pero, al mismo tiempo, reta otra idea anterior, pues no está de acuerdo en que sea “comprometido desde”, sino que propone “comprometido con la excelencia académica”. P2 en 2:38 interviene con un *following* en la medida en que da continuidad a la idea anterior que aborda el tema de la “excelencia académica”. Ante esto, P1 asiente; su intervención no agrega información nueva y se interpreta como otro *following*, pues está de acuerdo con la idea anterior de P2. P2 establece un *setting* (2:45) adicional al crear una nueva frontera y llevar la discusión hacia “los vínculos con actores de la sociedad”. P1 interviene con un *probing* (2:52), al verificar, mediante una pregunta de chequeo, si hay un espacio cognitivo compartido y la validación de cómo la intervención de P2 podría encajar mejor en la temática que están abordando. En 2:54 interviene P4 con un *enhancing* en la medida en la que fortalece la idea que viene del *setting* (2:45) de los vínculos, al expandir dicha idea por medio del uso de un nuevo término para abordar “los vínculos”, pero con una connotación semántica más amplia: “la interacción”.

**Tabla 2. Fragmento de interacción # 2**

| Tiempo | Movida  | Movida  | Actor | Apartado  |
|--------|---|---|-------|---|
| 2:28   |    |  | P1    | Exacto, en áreas administrativas y económicas<br><br>A bueno comprometidos no desde, sino comprometidos con la excelencia académica |
| 2:38   |    |   | P2    | Y una cosa que me parece muy importante ahí, con la excelencia académica y lo que estabas diciendo ahora                            |
| 2:43   |    |   | P1    | Si....  |
| 2:45   |   |   | P2    | Eh.. Eh.. O sea, y los vin..con los vínculos, y de de con los vínculos con otros actores de la sociedad y desde, o sea              |
| 2:52   |  |   | P1    | Y si como, cómo involucramos eso?   |
| 2:54   |  |   | P4    | En interacción  |

Nota: columnas de la tabla: tiempo: instante en el que se dio la intervención; movida: tipo de movida que se configura con cada idea de la intervención; actor: persona que interviene; apartado: intervención

Fuente: elaboración de la autora

La última forma de reconceptualización, el replanteamiento conceptual, como lo indica Tsoukas (2009), implica una reclasificación del concepto o un cambio de énfasis, ante lo cual emerge una nueva perspectiva. Esto puede darse mediante replanteamientos metafóricos o no metafóricos. En términos de teoría de juegos de frontera, este proceso de replanteamiento conceptual se entiende como un *setting* de tipo *shifting*. Con una operación de este tipo de *setting* se cambia el foco de la interacción y el espacio

cognitivo compartido se establece con elementos nuevos. No obstante, el cambio de foco en la interacción está conectado con las ideas y operaciones previas.

Una vez explicadas las tres formas de reconceptualización de Tsoukas (2009) en términos de la teoría de juegos de frontera, a continuación se presentan las propiedades del diálogo productivo que dan lugar a la creación de dicho conocimiento, también en términos de la mencionada teoría.

De acuerdo con Tsoukas (2009), la primera propiedad que tiene el diálogo productivo es la emergencia colaborativa, mediante la cual se crea de manera gradual un marco de interacción con cada intervención de los participantes. En juegos de frontera ello se explica por la operación de *setting* de tipo *branching*, con la que se crea un marco de interacción en la de tipo dialógico. Esta nueva frontera puede darse a partir de fronteras previas o como paso inicial para crear un espacio cognitivo compartido de interacción, o, en palabras de Tsoukas, un marco de interacción.

La novedad limitada, segunda propiedad del diálogo productivo, indica que un diálogo tiene: primero, coherencia en cuanto se crean marcos de interacción en los que deben encajar las siguientes intervenciones. Y segundo: novedad, porque la interacción cambia en forma constante pero de manera limitada. En términos de juegos de frontera, esta propiedad se explica con dos operaciones, teniendo en cuenta sus dos características. Primero, la coherencia se explica en términos de la operación de *following*, pues la frontera o el marco de interacción no se modifica, dado que las intervenciones de los participantes son coherentes con la frontera establecida con anterioridad y encajan en las ideas previas. Segunda, la novedad se explica en términos de *enhancing*, pues la interacción cambia constantemente, pues los participantes adicionan información a la frontera de interacción ya existente, pero de manera limitada.

La emergencia incremental, tercera propiedad del diálogo productivo, la explica Tsoukas (2009) en forma muy breve cuando indica que con cada diálogo el marco emergente de interacción se modifica. Esta propiedad se explica en la teoría de juegos de frontera con las operaciones de *enhancing* o *challenging*, que transforman la frontera o el marco de interacción. Con la primera operación, la frontera se fortalece y se expande, mientras que con la segunda se debilita, con lo cual es indiscutible que hay una variación en el marco de interacción. Si bien el nombre de la propiedad que propone Tsoukas (2009) (emergencia incremental) supone una expansión, en la definición no se indica que la variación del marco de interacción debe ser únicamente de este tipo, por lo cual la modificación gradual también podría darse mediante debilitamiento del marco de interacción, de lo que se desprende que también pueda explicarse en términos de *challenging*.

Por último, la creatividad indexicalizada, o cuarta propiedad, indica que el significado de los enunciados lo designa de modo creativo cada participante, por lo común mediante la interpretación de respuestas a preguntas formuladas. Dicha definición es coherente con la teoría de la relevancia, por lo cual la creatividad indexicalizada no puede expresarse en términos de juegos de frontera con una operación particular, sino que, por el contrario, se entiende como uno de los pilares de la última teoría, siempre presente en la interacción: los enunciados se interpretan de manera creativa por los participantes, según el contexto del diálogo, con el propósito de permitir la continuidad de la conversación.

Como antes se evidenció, tanto en la tabla 1 como en la 2, se dio la creación de conocimiento mediante la combinación conceptual y la expansión conceptual. En dichas tablas las propiedades del diálogo productivo que permitieron la creación de conocimiento se evidencian, en términos de juegos de frontera, a partir de las operaciones de *setting* de tipo *branching*, entendida como la emergencia colaborativa; de *following* y *enhancing*, como novedad limitada; de *challenging* y *enhancing*, entendidas como

emergencia incremental y, por último, la creatividad indexicalizada como uno de los pilares de los juegos de frontera: la teoría de la relevancia.

### **Análisis crítico de la propuesta de Tsoukas**

De acuerdo con Tsoukas (2009), la creación de conocimiento en procesos dialógicos se da a partir de un diálogo productivo que está caracterizado por cuatro propiedades diferentes. A partir de un análisis crítico que se realizó al texto de Tsoukas (2009) se encontró que las definiciones de tres de las cuatro propiedades se traslapan.

Según la definición del autor, en la propiedad de emergencia colaborativa con cada turno los participantes contribuyen a la creación gradual de marcos de interacción dadas las contribuciones de los participantes y el marco de la interacción se modifica (Tsoukas, 2009, p.5). El autor indica que en la segunda propiedad, llamada novedad limitada, se dan causaciones ascendentes y descendentes. Las primeras corresponden a las contribuciones individuales, que limitan las subsiguientes de los demás participantes (causaciones descendentes). Adicionalmente, la novedad limitada le da al diálogo coherencia pues las intervenciones de los participantes deben encajar en el marco de interacción que se establece, aunque el marco de interacción se modifica limitadamente. Para la tercera propiedad, llamada emergencia incremental Tsoukas (2009) expone que cada intervención de los participantes puede modificar en pequeñas cantidades el marco emergente de interacción.

Teniendo en cuenta lo que se expuso con anterioridad, se evidencia que Tsoukas (2009) indica para las tres propiedades, (usando diferentes términos y sinónimos) que cada intervención de los participantes puede modificar en pequeñas cantidades el marco emergente de interacción. Es en este aspecto donde se encuentra un traslape en las definiciones, lo que hace difícil la identificación de cada una de ellas en la práctica. Adicional a

este aspecto presente en estas tres propiedades no encuentran semánticamente diferencias importantes entre las propiedades.

En las tres definiciones se expresa que con las intervenciones de los participantes el marco de la interacción se modifica en forma gradual; no obstante, no se encuentran diferencias sustanciales entre las tres definiciones, o en la forma gradual como se modifica el marco de interacción, lo que dificulta identificar dichas propiedades de manera precisa en una interacción dialógica y la forma de explicarse en términos de juegos de frontera.

## **Conclusiones**

Pese a la importancia de la creación de conocimiento, entendido como un proceso de los individuos, las empresas no comprenden cómo en la práctica se dan dichos procesos (Kakabadse, Kakabadse y Kouzmin, 2003). De hecho, de acuerdo con Tsoukas (2009), no hay respuestas satisfactorias sobre el proceso de creación de conocimiento en la organización. Este artículo tenía como propósito aportar al estudio de la creación del conocimiento y construir un puente entre la teoría de creación de conocimiento mediante procesos dialógicos y la práctica. Lo anterior con la ayuda de la teoría de juegos de frontera como herramienta de apoyo para la interpretación del elemento conversacional de una interacción de un grupo de profesores y, además, con el soporte teórico de la propuesta de Tsoukas (2009) de los procesos dialógicos de creación de conocimiento.

El análisis llevado a cabo a la interacción en mención permitió explicar la teoría dialógica de creación de conocimiento de Tsoukas (2009) en términos de la teoría de juegos de frontera. Ello fue posible dado que se encontraron resonancias conceptuales entre ambas teorías, tales como la teoría de la relevancia y la perspectiva comunicativa (el diálogo). De acuerdo con Lincoln (2001), este tipo de resonancias conceptuales entre

distintos campos es importante para fortalecer y expandir las posibilidades teóricas. En este sentido, la forma de reconceptualización de Tsoukas (2009) de combinación conceptual fue explicada, en la práctica, en términos de teoría de juegos de fronteras, con la operación de *setting* de tipo *synthesizing*. La expansión conceptual se explicó, en la práctica, con la operación de *enhancing*, y, último lugar, la forma restante de reconceptualización mediante la cual se crea conocimiento, llamada replanteamiento conceptual, se explicó, en términos de juegos de frontera, con la operación de *setting* de tipo *shifting*.

Así mismo, la teoría de juegos de frontera permitió explicar cómo en la práctica se evidencian las propiedades del diálogo productivo que da lugar a la creación de conocimiento. La emergencia colaborativa se explicó en la práctica, en términos de juegos de frontera, mediante operaciones de *setting* de tipo *branching*, la novedad limitada mediante operaciones de *following* y *enhancing*, la emergencia incremental mediante operaciones de *enhancing* y *challenging*, y, por último, la creatividad indexicalizada se entendió, no como una operación concreta de juegos de frontera, sino como la interpretación de Tsoukas (2009) de la teoría de la relevancia, pilar de la teoría mencionada.

Además del estudio de la interacción, se hizo un análisis crítico a la propuesta de Tsoukas (2009), lo que permitió concluir que las definiciones de tres de las cuatro propiedades que caracterizan el diálogo productivo se traslapan en cierta medida. Sobre todo las definiciones de las propiedades de emergencia colaborativa e incremental no presentan diferencias sustanciales, pues en ambos casos se enfatiza que las intervenciones de los participantes modifican de modo gradual el marco de la interacción, pero sin mostrar cómo dicha modificación puede ser diferente en un caso o en el otro. Además, la definición de novedad limitada también se traslapa, en menor medida, con la emergencia incremental y la emergencia colaborativa. En la novedad limitada se indica que las intervenciones de los

participantes deben encajar con las anteriores y que el marco de la interacción cambia de manera permanente. Acá tampoco se indica en profundidad cómo se modifica en forma constante el marco de interacción, más allá de mencionar que esto sucede con las intervenciones de cada participante, tal como ocurrió en las definiciones de emergencia incremental y emergencia colaborativa.

Si bien se pudo explicar el aporte de Tsoukas en términos de juegos de frontera en la práctica, en la interacción analizada no se evidenció la forma de reconceptualización de replanteamiento conceptual. La anterior limitación de este artículo abre las puertas para futuras investigaciones en las que sea tenida en cuenta más evidencia para la realización del análisis, que permita explicar cómo se puede expresar dicha forma de reconceptualización en términos de juegos de frontera en una interacción dialógica. Asimismo, sería pertinente estudiar otro tipo de interacciones que aborden situaciones organizacionales diferentes a las que se enfrentó en la interacción que se analizó en el artículo. Si bien en él se establece un vínculo entre la teoría dialógica de creación de conocimiento y la práctica, se sugieren investigaciones futuras con muestras más amplias y diversas que ayuden a enriquecer el debate del puente que se pretende construir entre la teoría y la práctica de la creación de conocimiento mediante procesos dialógicos.

## Referencias

- AACSB International (2016). *Accredited schools listings*. Recuperado el 14 de junio de 2016, de: <http://www.aacsb.edu/accreditation/accredited-members>
- Argote, L., Miron-Spektor, E. (2011). Organizational Learning: From Experience to Knowledge. *Organization Science*, pp. 1123–1137.

- Chua, A. (2002). The influence of social interaction on knowledge creation. *Journal of Intellectual Capital*, 3(4), 375-392.
- Davenport, T. H., & Prusak, L. (1998). *Working knowledge: how organizations manage what they know*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.
- Faraj, S., Jarvenpaa, S., & Majchrzak, A. (2011). Knowledge Collaboration in Online Communities. *Organization Science*, pp. 1224 – 1239.
- Firestone, J. M., & McElroy, M. W. (2003). The knowledge conundrum. En McElroy, M. W., & Firestone, J. M. (ed.). *Key issues in the new knowledge management*, pp. 1-31. Boston: Butterworth-Heinemann.
- Jakubik, M. (2008). Experiencing collaborative knowledge creation processes. *The Learning Organization*, 15(1), 5-25.
- Jasimuddin, S. M. (2006). Disciplinary roots of knowledge management: a theoretical review. *International Journal of Organizational Analysis*, 14(2), 171-180.
- J. S. S. (2014, 13 de marzo). Competing for approval. *The Economist*. Recuperado el 5 de octubre de 2016, de: <http://www.economist.com/whichmba/competing-approval>
- Kakabadse, N. K., Kakabadse, A., & Kouzmin, A. (2003). Reviewing the knowledge management literature: towards a taxonomy. *Journal of Knowledge Management*, 7(4), 75-91.
- King, W. R. (2009). Knowledge management and organizational learning. En *Annals of Information Systems*, 4, 3-13. Nueva York: Springer.

- Lee, H., y Choi, B. (2003). Knowledge management enablers, processes, and organizational performance: an integrative view and empirical examination. *Journal of Management Information Systems*, 20(1), 179-228.
- Lincoln, Y. S. (2001). Engaging sympathies: relationships between action research and social constructivism. En P. Reason, P., & Bradbury, H. (ed.), *Handbook of action research*, pp. 124-132. Londres: Sage.
- Maier, R. & Remus, U. (2002). Defining process-oriented knowledge management strategies. *Knowledge and Process Management*, 9(2), 103-118.
- Nonaka, I. (1991). The knowledge-creating company. *Harvard Business Review*, 85(7-8), 162-171.
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5(1), 14-37.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. Nueva York: Oxford University Press.
- Nonaka I., & Toyama, R. (2003). The knowledge-creating theory revisited: knowledge creation as a synthesizing process. *Knowledge Management Research & Practice*, 1(1), 2-10.
- Nonaka, I., & Toyama, R. (2005). The theory of the knowledge-creating firm: subjectivity, objectivity and synthesis. *Industrial and Corporate Change*, 14, 419-436.

- Nonaka, I., Toyoma, R., & Konno, N. (2000). SECI, Ba and leadership: a unified model of dynamic knowledge creation. *Long Range Planning*, 33(1), 5-34.
- Nonaka, I., Von Krogh, G., & Voelpel, S. (2006). Organizational knowledge creation theory: evolutionary paths and future advances. *Organization Studies*, 27(8), 1179-1208.
- Ponce, S., y Dueñas, H. (2010). Conocimiento y empresa. En Arcand, S., Muñoz, R., Facal, J., y Dupuis, J.-P. (ed.). *Sociología de la empresa: del marco histórico a las dinámicas internas*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Rivas-Montoya, L. M. (2014). *Conocimiento gerencial en empresas multinegocios. Caso Suramericana S. A.* Medellín: Universidad EAFIT, disertación doctoral en Administración). Recuperado el 5 de octubre de 2016, de: <https://repository.eafit.edu.co/xmlui/bitstream/handle/10784/4278/RivasLuzMariaTesisdoctorado2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rivas-Montoya, L. M., y Ponce-Sagredo, S. I. (2015). Conocimiento gerencial. El caso de una empresa multinegocios: Suramericana S. A. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Ross, J., & Von Krogh, G. (1996). The epistemological challenge: managing knowledge and intellectual capital. *European Management Journal*, 14(4), 333-337
- Schein, E. H. (1993). On dialogue, culture, and organizational learning. *Organizational Dynamics*, 22(2), 40-51.

- Tavella, E., & Franco, L. A. (2015). Dynamics of group knowledge production in facilitated modelling workshops: an exploratory study. *Group Decision and Negotiation*, 24(3), 451-475.
- Tsoukas, H. (2009). A dialogical approach to the creation of new knowledge in organizations. *Organization Science*, 20(6), 941-957.
- Velez-Castiblanco, J. (2012). *Intention in intervention: a philosophical, theoretical and empirical exploration*. Wellington, Nueva Zelanda: Victoria University of Wellington, disertación doctoral en Management. Recuperado el 5 de octubre de 2016, de: <http://researcharchive.vuw.ac.nz/bitstream/handle/10063/2210/theses.pdf?sequence=2>
- Velez-Castiblanco, J., Brocklesby, J., & Midgley, G. (2016). Boundary games: How teams of OR practitioners explore the boundaries of intervention. *European Journal of Operational Research*, 249(3), 968-982.
- Velez-Castiblanco, J., Londono-Correa, D., & Naranjo, O. (2016, 24 a 30 de julio). *Towards understanding the effects of visual artefacts in problem structuring processes: a boundary games approach*. Ponencia presentada en el 60th Annual Meeting of the International Society for the Systems Sciences, Boulder, Colorado, Estados Unidos.
- Von Krogh, G., Nonaka, I. and Rechsteiner, L. (2012), Leadership in Organizational Knowledge Creation: A Review and Framework. *Journal of Management Studies*, 49: 240–277. doi:10.1111/j.1467-6486.2010.00978.x

Weldy, T. G., Spake D. F., & Sneath J. Z. (2008). Challenges and best practices: meeting AACSB and SACS requirements. *The Journal of Academic Administration in Higher Education*, 4(2), 15-21.

Wiig, K. M. (1997). Knowledge management: where did it come from and where will it go? *Expert Systems with Applications*, 13(1), 1-14.