



Vigilada Mineducación

PRÁCTICAS QUE FAVORECEN LA RETENCIÓN DEL CONOCIMIENTO: CASO DE
UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LA CIUDAD DE CARTAGENA

Practices that promote knowledge retention: Case study of an educational institution in the
city of Cartagena

PAULA ANDREA GALEZO VERGARA

Trabajo de Grado como requisito para la obtención del título académico de Magíster en
Desarrollo Humano Organizacional

Asesoras

Catalina Giraldo Henao

Alexandra Ramírez Pérez

UNIVERSIDAD EAFIT
ESCUELA DE ADMINISTRACIÓN
MAESTRÍA EN DESARROLLO HUMANO ORGANIZACIONAL
MEDELLÍN

2026

CONTENIDO

LISTA DE TABLAS	4
LISTA DE ILUSTRACIONES	5
RESUMEN	6
ABSTRACT	7
INTRODUCCIÓN.....	8
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	11
JUSTIFICACIÓN.....	12
OBJETIVOS.....	14
General	14
Específicos	14
MARCO CONCEPTUAL	15
Gestión del conocimiento: definiciones y enfoques relevantes	15
Conocimiento clave: definición y generalidades	18
Retención del conocimiento: conceptos y consideraciones relevantes desde la literatura.....	22
Transferencia del conocimiento: fundamentos conceptuales y enfoques teóricos.....	25
Fuga de conocimiento: riesgos y consecuencias.....	28
Prácticas organizacionales: su relevancia en las organizaciones	31
Modelo Integrado de Planeación y Gestión (MIPG).....	33
DISEÑO METODOLÓGICO	36
Tipo y alcance de la investigación	36
Participantes	38
Técnicas e instrumentos de recolección de la información.....	38
Revisión documental.....	39
Entrevistas semiestructuradas	39
Procedimiento	41
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	46
Caracterización de la institución y proceso de recolección.....	46
Caracterización de la Institución.....	46
Experiencia de recolección de la información.....	47

Análisis de los resultados por objetivos	47
Caracterizar las prácticas actuales de gestión del conocimiento en la institución.....	47
Explorar prácticas de retención del conocimiento desde organizaciones externas y la literatura	52
Identificar los desafíos en la retención del conocimiento	58
Propuesta de recomendaciones para una institución de educación superior en la ciudad de Cartagena.....	64
CONCLUSIONES.....	66
REFERENCIAS	68
ANEXOS	72
Anexo 1. Guía de la entrevista semiestructurada	72
Anexo 2. Declaración de consentimiento informado	73

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Estructura del instrumento de indagación	40
Tabla 2. Síntesis de la propuesta de investigación	41
Tabla 3. Síntesis de los estudios nacionales e internacionales sobre gestión y retención del conocimiento y su relación con la institución analizada	60

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Fases de la metodología propuesta.....	43
---	----

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo identificar prácticas que favorecen la retención del conocimiento en una institución educativa de la ciudad de Cartagena, Colombia. Para ello, se desarrolló una investigación cualitativa de carácter descriptivo, sustentada en la revisión documental de políticas institucionales y normativas nacionales, en el análisis de los resultados del Formulario Único de Reporte de Avances de la Gestión (FURAG) y en la aplicación de entrevistas semiestructuradas a actores clave de la institución. Asimismo, se analizaron experiencias y enfoques documentados en la literatura especializada sobre gestión del conocimiento, como referentes para la comprensión del fenómeno estudiado. Los resultados permiten establecer las prácticas actuales de retención del conocimiento, evidenciando que estas se desarrollan de manera aislada y sin un modelo institucional formal que las articule. Se identifican riesgos de fuga de conocimiento asociados a la rotación de personal, la alta dependencia del conocimiento tácito y la ausencia de mecanismos estandarizados de transferencia. No obstante, también se reconocen acciones orientadas a la documentación, la capacitación y la socialización del conocimiento, las cuales contribuyen parcialmente a la continuidad institucional. Se concluye que la identificación de estas prácticas, así como su formalización a nivel institucional, favorecería la retención del conocimiento y el desarrollo de una cultura de aprendizaje organizacional en la institución.

Palabras clave: Conocimiento clave, Gestión de conocimiento, Retención de conocimiento, Fuga de conocimiento, Transferencia de conocimiento, Prácticas organizacionales.

ABSTRACT

The present study aims to identify practices that foster knowledge retention in an educational institution located in the city of Cartagena, Colombia. To this end, a qualitative descriptive research approach was adopted, based on the documentary review of institutional policies and national regulations, the analysis of the results of the Single Management Progress Report Form (FURAG), and the application of semi-structured interviews with key institutional actors. In addition, experiences and approaches documented in the specialized literature on knowledge management were analyzed as reference frameworks for understanding the phenomenon under study. The results allow for the identification of current knowledge retention practices, revealing that these are developed in an isolated manner and without a formal institutional model to articulate them. Risks of knowledge loss associated with staff turnover, a high dependence on tacit knowledge, and the absence of standardized knowledge transfer mechanisms were identified. Nevertheless, actions related to documentation, training, and knowledge socialization were also recognized, which partially contributed to institutional continuity. It is concluded that the identification and institutional formalization of these practices would strengthen knowledge retention and promote the development of an organizational learning culture within the institution.

Keywords: Key Knowledge, Knowledge Management, Knowledge Retention, Knowledge Loss, Knowledge Transfer, Organizational Practices.

INTRODUCCIÓN

La gestión del conocimiento se ha consolidado como un componente estratégico en las instituciones de educación superior, debido a su influencia directa en la calidad académica, la eficiencia administrativa y la sostenibilidad organizacional. En este tipo de instituciones, el conocimiento se genera de manera continua a través de actividades misionales, procesos académicos, prácticas investigativas y dinámicas administrativas; sin embargo, su adecuada retención y transferencia no siempre se encuentra garantizada.

El riesgo de pérdida de conocimiento clave, especialmente en contextos con alta rotación de personal, ausencia de lineamientos formales y una cultura organizacional poco orientada al aprendizaje y al intercambio de saberes, ha sido identificado en la literatura como un factor crítico que afecta la continuidad institucional y dificulta la consolidación de una memoria organizacional sólida (Davenport & Prusak, 1998; DeLong, 2004; Argote & Ingram, 2000).

En la institución educativa objeto de este estudio, ubicada en la ciudad de Cartagena, Colombia, se han realizado esfuerzos importantes para fortalecer la documentación, conservar registros históricos y avanzar en la digitalización de la información. No obstante, el diagnóstico institucional, reflejado en el Formulario Único de Reporte de Avances de la Gestión (FURAG), evidencia limitaciones en la integración de estos esfuerzos dentro de un modelo formal de gestión del conocimiento. La baja valoración obtenida en esta dimensión refleja la ausencia de políticas claras, de prácticas y de mecanismos sistemáticos para asegurar la retención del conocimiento tácito, elemento que es esencial para la continuidad de las labores académicas y administrativas.

Esta situación adquiere aun más relevancia frente a los cambios del entorno educativo y las exigencias de la gestión pública, las cuales demandan instituciones capaces de conservar, renovar y aplicar su capital intelectual de manera estratégica. Asimismo, diversos estudios han evidenciado que la ausencia de modelos formales de retención del conocimiento incrementa el riesgo de fuga de conocimiento, genera pérdida de experticia organizacional y debilita la continuidad de los procesos, lo que limita las posibilidades de mejora y sostenibilidad institucional (Davenport & Prusak, 1998; DeLong, 2004; Durst & Zieba, 2020).

En este contexto, la presente investigación tiene como propósito identificar prácticas que favorezcan la retención del conocimiento en una institución educativa de Cartagena, articulando tanto el análisis interno como la revisión de experiencias y estrategias implementadas en otras instituciones y organizaciones. El estudio se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, con alcance exploratorio y descriptivo, lo cual permite comprender la complejidad del fenómeno, interpretar percepciones de actores estratégicos y complementar los hallazgos con referentes teóricos y prácticos.

Para ello, se utilizaron técnicas como la revisión documental institucional, el análisis del autodiagnóstico basado en el FURAG y la realización de entrevistas semiestructuradas con líderes y expertos, complementadas con la revisión de literatura y experiencias exitosas en gestión y retención del conocimiento. Este enfoque metodológico posibilita caracterizar las prácticas actuales, explorar referentes externos y reconocer los desafíos que enfrenta la institución en esta materia.

El presente documento se estructura en cuatro capítulos. En el primer capítulo se desarrolla el marco conceptual, en el cual se presentan los principales enfoques teóricos relacionados con la gestión del conocimiento, el conocimiento clave, la retención y la transferencia del conocimiento, la fuga de conocimiento y las prácticas organizacionales, así como su relación con el contexto de la gestión pública y educativa. Este aparatado proporciona el sustento teórico que orienta el análisis del fenómeno objeto de estudio. El segundo capítulo corresponde al diseño metodológico, donde se describe el enfoque cualitativo de la investigación, su alcance exploratorio-descriptivo, las técnicas de recolección de la información, los criterios de selección de los participantes y el proceso de análisis de los datos. En el tercer capítulo se presentan y analizan los resultados de la investigación, organizados a partir de las categorías y subcategorías definidas, en coherencia con los objetivos planteados. Finalmente, el cuarto capítulo expone las conclusiones y recomendaciones derivadas del estudio, resaltando las prácticas identificadas y los principales desafíos asociados a la retención del conocimiento en la institución.

El aporte central de este trabajo radica en identificar las prácticas que favorecen la retención del conocimiento, ofreciendo una caracterización del estado actual de las prácticas de retención del conocimiento en la institución objeto de estudio, al tiempo que se identifican los principales desafíos que inciden en su fortalecimiento. A partir del análisis de la

información recolectada y del apoyo en referentes teóricos y experiencias documentadas en la literatura especializada, se relacionan algunas recomendaciones orientadas a fortalecer las prácticas de retención del conocimiento, atendiendo a las dinámicas académicas y administrativas de la institución objeto de estudio.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La gestión del conocimiento se entiende como un proceso orientado a la creación, al intercambio, uso y aplicación del conocimiento dentro de las organizaciones, con el fin de mejorar su desempeño y capacidad de aprendizaje (Alavi & Leidner, 2001; Dalkir, 2017). Desde esta perspectiva, Nonaka y Takeuchi (1995) aportan un enfoque fundamental al explicar cómo el conocimiento organizacional se crea y se transforma mediante la interacción entre el conocimiento tácito y explícito, y a través de procesos sociales y organizacionales.

En las instituciones de educación superior, la retención del conocimiento representa un desafío en constante crecimiento debido a la rotación de personal, la movilidad de cargos y la falta de mecanismos estandarizados que aseguren la continuidad de las funciones. En el caso de la institución de estudio, los resultados del FURAG 2023 evidenciaron la falta de estrategias formales para mitigar la pérdida de conocimiento clave, situación que puede impactar de manera directa la calidad educativa, la innovación y la eficiencia organizacional. Esto se refleja, por ejemplo, en múltiples retrasos en ejecución de procesos, duplicación de esfuerzos y la necesidad de reconstruir procedimientos cada vez que un funcionario se retira o se mueve del cargo.

Diversos autores han advertido sobre los riesgos de este fenómeno; Dixon (2000), por ejemplo, señala que la fuga de conocimiento tácito limita la capacidad de aprendizaje organizacional, mientras que Davenport y Prusak (1998) destacan que la ausencia de procesos deliberados genera ineficiencia y pérdida de memoria institucional. Casos internacionales refuerzan esta preocupación: uno de ellos es el de la NASA, quien enfrentó serias dificultades en la transferencia del conocimiento tácito cuando sus expertos se jubilaron, obligando a rediseñar procesos críticos para no perder décadas de experiencia acumulada (DeLong, 2004).

Bajo estas premisas, la pregunta de investigación propuesta es: ¿Qué prácticas favorecen la retención del conocimiento en una institución educativa de la ciudad de Cartagena, Colombia?

JUSTIFICACIÓN

La presente investigación se justifica en la necesidad de fortalecer la capacidad para conservar y aprovechar el conocimiento crítico por parte de una institución educativa en Cartagena, Colombia. La relevancia de este activo ha sido ampliamente abordada en la literatura; de acuerdo con Sveiby (1997), el conocimiento constituye el recurso más estratégico para las organizaciones, mientras que Davenport y Prusak (1998) advierten que la ausencia de prácticas formales de retención conduce no solo a la fuga de conocimiento experto, sino también a la ineficiencia operativa, que puede reflejarse en la constante “reinención de la rueda”. En este sentido, el estudio aporta a la comprensión del fenómeno de la retención del conocimiento en el contexto de las instituciones de educación superior, contribuyendo al análisis de sus implicaciones organizacionales.

Desde esta perspectiva, la falta de una gestión sistemática del conocimiento trasciende la simple pérdida de información y afecta directamente los resultados institucionales. Nonaka y Takeuchi (1995) señalan que la ausencia de mecanismos para convertir y preservar el conocimiento organizacional compromete la continuidad de los procesos y limita la capacidad de innovación. En el contexto educativo, estudios recientes evidencian que la rotación del personal docente y administrativo incrementa el riesgo de pérdida de conocimiento crítico, afectando la calidad de los servicios académicos y administrativos (Enakrire & Smuts, 2022; Joseph & Gopakumar, 2023).

Igualmente, la no retención del conocimiento dificulta la trazabilidad de los procesos formativos y administrativos, afecta la planeación curricular y compromete la continuidad académica (Davenport & Prusak, 1998). De la misma manera, la eficiencia organizacional se ve impactada, dado que la pérdida de conocimiento, especialmente el adquirido a través de la experiencia, genera reprocesos, duplicación de esfuerzos y retrasos en la gestión institucional (Argote & Ingram, 2000).

Además, la innovación y la sostenibilidad organizacional se ven limitadas cuando no existen prácticas claras de retención del conocimiento, ya que la capacidad de adaptación y mejora continua depende, en gran medida, del aprovechamiento del conocimiento acumulado (Organisation for Economic Co-operation and Develop, 2013). En este sentido, esta investigación resulta pertinente para la institución objeto de estudio, en tanto permite

identificar prácticas existentes y desafíos asociados a la retención del conocimiento, considerando las dinámicas académicas y administrativas propias de su contexto, y aportar recomendaciones que orienten el fortalecimiento de su gestión institucional.

Finalmente, como estudiante de la maestría en Desarrollo Humano Organizacional de la Universidad EAFIT, este trabajo representa una oportunidad para integrar los fundamentos teóricos y metodológicos de la gestión del conocimiento con el análisis de una problemática real del contexto educativo, fortaleciendo las competencias investigativas y la comprensión del valor estratégico del conocimiento en las organizaciones públicas.

OBJETIVOS

General

Identificar las prácticas que favorezcan la retención del conocimiento en una institución educativa de la ciudad de Cartagena.

Específicos

1. Caracterizar las prácticas actuales de gestión del conocimiento en una institución educativa de la ciudad de Cartagena.
2. Explorar prácticas para la retención del conocimiento en otras organizaciones y desde la revisión bibliográfica.
3. Identificar los desafíos que se enfrenta en la retención del conocimiento, considerando las dinámicas académicas y administrativas en instituciones de educación superior.

MARCO CONCEPTUAL

El propósito de este apartado es guiar la comprensión de los fenómenos relacionados con la gestión del conocimiento en la institución objeto de estudio. Este marco ayudará a contextualizar conceptos clave, facilitando así la identificación de relaciones y patrones que son esenciales para el desarrollo de estrategias efectivas en la retención y transferencia del conocimiento dentro de la institución. Al definir claramente estos conceptos, se puede establecer una base sólida para el análisis y la interpretación de los hallazgos, asegurando, a su vez, que la investigación sea rigurosa y relevante.

Los conceptos a definir son interdependientes y esenciales para el estudio de la gestión del conocimiento en la institución.

Gestión del conocimiento: definiciones y enfoques relevantes

La gestión del conocimiento (GC) ha sido reconocida cada vez más como un componente estratégico para la sostenibilidad y el desarrollo de las organizaciones modernas. Su importancia radica en la capacidad de transformar el conocimiento individual en un activo organizacional colectivo, que permite mejorar procesos, promover la innovación y asegurar la continuidad institucional.

La gestión del conocimiento ha sido abordada por diversos autores a lo largo del tiempo y se entiende como un proceso orientado a la creación, el intercambio, la utilización y la aplicación del conocimiento dentro de las organizaciones, con el propósito de generar valor, mejorar el desempeño organizacional y favorecer el aprendizaje continuo (Nonaka & Takeuchi, 1995). Estos autores plantean que la gestión del conocimiento consiste en un proceso dinámico de creación de conocimiento que surge de la interacción entre el conocimiento tácito y el explícito, a través de su modelo SECI (Socialización, Externalización, Combinación e Internalización) (Nonaka & Takeuchi, 1995). Desde esta perspectiva, la gestión del conocimiento no es un proceso lineal, sino un ciclo continuo que requiere interacciones sociales, estructuras organizacionales y mecanismos que faciliten el aprendizaje colectivo.

En contraste, Davenport y Prusak (1998) la conciben como un conjunto de procesos sistemáticos destinados a capturar, distribuir y utilizar de manera efectiva el conocimiento, destacando su valor estratégico al mismo nivel que los recursos financieros o materiales de las organizaciones. Spender (1996) refuerza esta visión al describir la GC como una administración efectiva del conocimiento para generar valor y rendimiento, tal como se realiza con los demás recursos de los negocios.

Para el American Productivity & Quality Center (APQC), que constituye un referente mundial en el marco de procesos, la gestión del conocimiento (o en inglés: *Knowledge Management* [KM]) es la disciplina que permite a las organizaciones aprovechar el conocimiento para mejorar el rendimiento, fomentar la innovación y resolver problemas. El APQC (s. f.) enfatiza que para una gestión efectiva del conocimiento es necesario crear, capturar, organizar, acceder y usar el conocimiento con el fin de lograr los objetivos del negocio. En este sentido, el conocimiento clave sería prioritario dentro de este ciclo. La relevancia de una gestión activa del conocimiento se ve reforzada por toda la evidencia empírica y teórica que demuestra su impacto directo en el desempeño organizacional.

Desde una mirada más reciente, Dalkir (2017) expone que la GC integra actividades de identificación, creación, almacenamiento, compartición y aplicación del conocimiento, articulando tanto factores humanos como tecnológicos. Este enfoque va más allá de la visión lineal, subrayando la necesidad de sinergia entre cultura organizacional y herramientas digitales. Y en contextos educativos, adquiere una mayor relevancia al considerar que el conocimiento se produce y transmite de manera constante entre docentes, investigadores, administrativos y estudiantes.

Asimismo, Durst y Zieba (2017) plantean que los riesgos del conocimiento deben ser considerados dentro de cualquier modelo de GC, identificando amenazas importantes como la fuga de conocimiento tácito, la resistencia al cambio y la baja sistematización de procesos. Estas limitaciones llegan a ser particularmente críticas en instituciones públicas y educativas, donde los ciclos de personal y las estructuras jerárquicas afectan la retención.

Desde la literatura, esta perspectiva permite comprender los desafíos asociados a la implementación de la gestión del conocimiento en instituciones educativas. Ali, Hussain y Khan (2024), en su revisión sistemática sobre educación superior, evidencian que la mayoría

de iniciativas fracasan cuando se prioriza lo tecnológico sobre lo humano, por lo que resaltan la necesidad de un equilibrio entre ambas dimensiones.

Continuando con esta relevancia de la GC en el sector educativo, Álvarez (2020), en su ensayo teórico, profundiza sobre la relación entre la GC y la generación de ventajas competitivas en organizaciones educativas. El autor destaca la GC como un proceso estratégico que abarca fases clave como la adquisición, creación, almacenamiento, transferencia y, sobre todo, la retención del conocimiento, considerada esencial para preservar el capital intelectual de las instituciones. Álvarez (2020) resalta la importancia de la retención del conocimiento en su vinculación con los sistemas de información y su función en la sostenibilidad del conocimiento acumulado por las organizaciones, especialmente como un activo intangible muy valioso que puede traducirse en una ventaja competitiva sostenible. Además, su análisis evidencia la relevancia de las competencias directivas y la cultura organizacional en la efectividad de la GC.

Finalmente, en el contexto del sector público, Orozco Acosta, Ortiz-Ospino, Padilla-Suárez y Pizarro Gutiérrez (2021) llevaron a cabo un estudio cuantitativo en una entidad pública colombiana de tránsito y transporte para identificar los factores que configuran un sistema de GC. Sus hallazgos determinaron que la planeación estratégica, el manejo de la información y la comunicación con incentivos se constituyen como pilares fundamentales para la estructuración de un sistema de GC efectivo. Sin embargo, el estudio también evidenció una baja articulación entre la gestión tecnológica y los demás factores, así como la ausencia de una memoria organizacional eficaz que impida la capitalización de experiencias pasadas de los funcionarios. Esta carencia conlleva a la repetición de errores e ineficiencias operativas, limitando así la retención del conocimiento derivado de la práctica institucional y afectando la continuidad en procesos críticos.

Los resultados del estudio de Orozco et al. (2021) evidencian la importancia de una gestión integrada del conocimiento y de la información, así como la importancia de la memoria organizacional y la retención del conocimiento tácito, aspectos que han sido identificados de manera recurrente como debilidades en organizaciones públicas y educativas, especialmente en el ámbito administrativo.

Diversos estudios señalan que, en organizaciones públicas y educativas, la gestión del conocimiento suele ser entendida de manera limitada, asociándose, principalmente, a

procesos de digitalización y almacenamiento de información, sin incorporar enfoques integrales de creación, transferencia y uso del conocimiento (Davenport & Prusak, 1998; Organisation for Economic Co-operation and Development, 2013). Esto refleja lo señalado por Ali et al. (2024) en cuanto a la priorización de lo tecnológico sobre lo humano, y coincide con las limitaciones identificadas por Alyami et al. (2015) en universidades extranjeras.

Desde una perspectiva teórica, diversos autores destacan que la gestión del conocimiento en instituciones educativas contribuye a la mejora de la calidad de la enseñanza mediante la sistematización de buenas prácticas, metodologías pedagógicas efectivas y recursos didácticos, así como al fortalecimiento de la colaboración y el trabajo en equipo (Nonaka & Takeuchi, 1995; Davenport & Prusak, 1998). Asimismo, la gestión del conocimiento favorece la creación de una cultura organizacional orientada al intercambio y uso del conocimiento, lo cual impacta positivamente la experiencia educativa al permitir la adaptación de procesos formativos a las necesidades de los estudiantes (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2013).

En el ámbito administrativo, la literatura señala que la gestión del conocimiento permite estandarizar procesos, fortalecer la continuidad operativa frente a la rotación de personal y mejorar la toma de decisiones mediante el uso de información confiable, contribuyendo a una gestión más eficiente, articulada y sostenible (Argote & Ingram, 2000).

Conocimiento clave: definición y generalidades

Durante el siglo XXI, el conocimiento se ha posicionado como un activo estratégico fundamental para las organizaciones, trascendiendo la mera posesión de información para convertirse en una capacidad dinámica de creación, aplicación y adaptación a los cambios del entorno organizacional (Nonaka & Takeuchi, 1995; Argote & Ingram, 2000; Dalkir, 2017). El conocimiento, a su vez, es un proceso complejo que inicia con la percepción o el registro sensorial de la realidad; pasa por la formación de conceptos, que son representaciones racionales de la realidad; y termina con actuaciones o reacciones inspiradas por tales conceptos (Toro, 2002).

Es el conjunto de información, habilidades y competencias adquiridas a través del aprendizaje y la experiencia. Se basa en la comprensión de conceptos y la capacidad de

aplicarlos en situaciones prácticas (Polanyi, 1966). Es decir, el conocimiento se refiere a la interpretación y adaptación que cada quien hace de la realidad, a través de la experiencia, la información del entorno y la capacitación permanente, para ser llevada a la ejecución.

El conocimiento clave se refiere a aquel conjunto de saberes, experiencias, habilidades, datos e información que resultan críticos para el desempeño organizacional, la toma de decisiones estratégicas, la innovación y el logro de los objetivos misionales de una entidad (Davenport & Prusak, 1998). No se trata únicamente de la información disponible, sino de la capacidad de interpretarla, aplicarla y generar nuevo valor a partir de ella. El conocimiento clave constituye aquel saber crítico que resulta esencial para la continuidad y sostenibilidad de una entidad. Su valor radica en que, al concentrarse en personas o procesos específicos, su pérdida puede ocasionar discontinuidades graves.

Davenport y Prusak (1998) definen el conocimiento como “[...] una mezcla fluida de experiencia enmarcada, valores, información contextual e insight experto que proporciona un marco para evaluar e incorporar nuevas experiencias e información”. Esta conceptualización resalta la complejidad del conocimiento, ya que no es un elemento estático, sino un proceso dinámico que se enriquece y se transforma a través de la interacción humana y el contexto organizacional.

En este sentido, identificar el conocimiento clave implica distinguir aquellos saberes que son únicos, estratégicos y difíciles de reemplazar. Su gestión no solo busca almacenarlos, sino también garantizar que puedan ser compartidos y utilizados de manera efectiva en el tiempo (Dalkir, 2017). Conocer la diferencia entre conocimiento tácito y explícito es fundamental para comprender cómo se crea, comparte y retiene el conocimiento en las organizaciones. Esta diferencia fue popularizada por Nonaka y Takeuchi (1995), basándose en los trabajos de Michael Polanyi.

Por un lado, el conocimiento explícito es aquel que puede ser articulado, codificado y transmitido en un lenguaje formal y sistemático. Incluye datos, manuales, especificaciones, guías, documentos, procedimientos y bases de datos, los cuales pueden ser almacenados y compartidos de manera estructurada (Nonaka & Takeuchi, 1995). Este tipo de conocimiento se caracteriza por ser objetivo, racional y fácilmente transferible, pudiendo ser procesado por sistemas informáticos, transmitido electrónicamente o almacenado en repositorios físicos o digitales (Davenport & Prusak, 1998; Dalkir, 2017).

En el contexto de las instituciones educativas, la literatura señala que el conocimiento explícito suele materializarse en instrumentos formales como sistemas de gestión de calidad, manuales de procesos, repositorios normativos, políticas institucionales y plataformas digitales de información, los cuales permiten la estandarización de prácticas y la preservación del conocimiento organizacional (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2013; Argote & Ingram, 2000).

Por otro lado, el conocimiento tácito es aquel que está profundamente arraigado en la experiencia individual, las habilidades, las percepciones, los valores y las intuiciones (Nonaka & Takeuchi, 1995). Es de carácter personal, difícil de formalizar, expresar y comunicar. Se adquiere a través de la práctica y la experiencia directa, y se manifiesta en la forma en que las personas hacen las cosas. Dixon (2000), en sus trabajos sobre cómo las empresas gestionan y retienen el conocimiento, enfatiza que el conocimiento tácito se comparte de manera más efectiva a través de la interacción personal, la observación, el *mentoring* y las comunidades de práctica.

Diversos estudios señalan que, en instituciones educativas, el conocimiento tácito no suele estar debidamente identificado ni sistematizado, lo que dificulta su gestión y transferencia (Durst & Zieba, 2017). Sin embargo, su existencia es evidente en toda la experticia de docentes e investigadores, en las buenas prácticas desarrolladas en proyectos, o en el liderazgo de los investigadores cuyas publicaciones son reconocidas. Durst y Zieba (2017) advierten que la pérdida de conocimiento clave representa uno de los riesgos más altos en contextos organizacionales, dado que su recuperación suele ser costosa y, en algunas ocasiones, imposible. Este riesgo aumenta en instituciones educativas, donde gran parte de los saberes relevantes se mantienen en la memoria tácita de docentes y administrativos.

La interacción entre el conocimiento tácito y explícito es lo que Nonaka y Takeuchi (1995) denominan la *espiral del conocimiento*, un proceso continuo de creación de conocimiento a través de cuatro modos de conversión:

- Socialización: de tácito a tácito (compartir experiencias).
- Externalización: de tácito a explícito (articular conocimiento tácito en conceptos explícitos).
- Combinación: de explícito a explícito (sistematizar conceptos explícitos en un sistema de conocimiento).

- Internalización: de explícito a tácito (aprender y aplicar conocimiento explícito, transformándolo en tácito).

Desde la literatura, la retención del conocimiento es abordada como un proceso que requiere la articulación de estrategias orientadas tanto a la codificación del conocimiento explícito como a la facilitación de la socialización y la transferencia del conocimiento tácito (Nonaka & Takeuchi, 1995; Dalkir, 2017).

En este sentido, diversos estudios en el ámbito de la educación superior han evidenciado las consecuencias de no abordar la retención del conocimiento desde una perspectiva integral. Por ejemplo, Enakrire y Smuts (2022) señalan que la falta de mecanismos sistemáticos para identificar y retener conocimiento clave limita el crecimiento organizacional en universidades africanas. Su estudio evidencia que cuando las universidades no cuentan con mecanismos formales para gestionar el conocimiento explícito y, especialmente, el tácito, se incrementan los riesgos de discontinuidad en proyectos académicos y administrativos.

De manera complementaria, Joseph y Gopakumar (2023) demostraron en una universidad estadounidense que la implementación de programas de mentoría y comunidades de práctica constituye una estrategia efectiva para fortalecer la transferencia del conocimiento tácito y mejorar la capacidad institucional de adaptación.

La literatura advierte que una alta dependencia del conocimiento tácito, sin mecanismos formales de captura y transferencia, incrementa el riesgo de pérdida de conocimiento clave en instituciones educativas y organizaciones intensivas en conocimiento (Durst & Zieba, 2017; Enakrire & Smuts, 2022). Los hallazgos coinciden con lo planteado por Durst y Zieba (2017), respecto a los riesgos asociados a la falta de sistematización, y con las recomendaciones de Enakrire y Smuts (2022), quienes subrayan la necesidad de institucionalizar prácticas para preservar el conocimiento clave. En este sentido, los autores coinciden en la necesidad de institucionalizar estrategias orientadas a la identificación, transferencia y retención del conocimiento clave, con el fin de reducir los riesgos asociados a su pérdida (Durst & Zieba, 2017; Enakrire & Smuts, 2022).

Retención del conocimiento: conceptos y consideraciones relevantes desde la literatura

La retención del conocimiento constituye un componente central dentro de la gestión del conocimiento, en tanto busca asegurar que los saberes críticos acumulados por una organización permanezcan disponibles y puedan ser utilizados de manera sostenida en el tiempo. Diversos autores coinciden en que la pérdida de conocimiento representa un riesgo estratégico, especialmente en contextos caracterizados por la rotación del personal, los cambios organizacionales y la dependencia del conocimiento experto (Davenport & Prusak, 1998; Dalkir, 2017).

Desde una perspectiva conceptual, la retención del conocimiento se define como el conjunto de procesos y prácticas orientadas a preservar el conocimiento crítico de una organización, evitando su pérdida cuando los individuos que lo poseen se retiran, se trasladan o cambian de rol. Becerra-Fernández, González y Sabherwal (2004) señalan que este proceso implica identificar, documentar y conservar información, habilidades y experiencias relevantes para el funcionamiento organizacional. De manera complementaria, Alavi y Leidner (2001) destacan que la retención busca minimizar el riesgo de pérdida del conocimiento clave mediante su transferencia y reutilización dentro de la organización.

A diferencia de la gestión del conocimiento en general (que incluye creación, compartición y aplicación), la retención pone su énfasis en asegurar la continuidad del saber organizacional a largo plazo, es decir que, implica la capacidad de la organización para mantener y utilizar el conocimiento crítico a lo largo del tiempo. Según Dalkir (2017), esta capacidad de mantener y reutilizar el conocimiento crítico en el tiempo es fundamental para el aprendizaje organizacional y la sostenibilidad institucional.

En este contexto, Davenport y Prusak (1998), en su obra *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*, subrayan que el desafío de la gestión del conocimiento no es solo crearlo, sino también mantenerlo y hacerlo accesible. Para ellos, la retención implica también la capacidad de una organización para evitar que el conocimiento se disipe, lo cual está estrechamente ligado con la manera en que se codifica, almacena y se incluye en los procesos y sistemas organizacionales. Si bien reconocen la dificultad de retener el conocimiento tácito, enfatizan en la importancia de convertirlo en explícito o de crear entornos que faciliten su socialización continuamente.

La distinción entre conocimiento tácito y conocimiento explícito resulta fundamental para comprender los retos asociados a la retención. El conocimiento explícito, al ser codificable y documentable, puede almacenarse en manuales, procedimientos, bases de datos y repositorios digitales, lo que facilita su conservación y acceso (Davenport & Prusak, 1998; Dalkir, 2017). No obstante, la literatura señala que la simple acumulación de información no garantiza su uso efectivo si esta no se acompaña de prácticas que promuevan su apropiación y actualización constante.

Por otro lado, el conocimiento tácito, descrito por Nonaka y Takeuchi (1995) como aquel que reside en la experiencia, las habilidades y las intuiciones de los individuos, representa el mayor desafío para la retención. Debido a su naturaleza personal y difícil de formalizar, su transferencia depende, en gran medida, de la interacción social, la observación y la práctica compartida.

Dixon (2000), en sus trabajos sobre cómo las empresas gestionan y retienen el conocimiento, dedica especial atención a las estrategias para evitar la pérdida de conocimiento. Además, resalta que la retención no es un evento que ocurre una vez, sino un proceso continuo que debe integrarse en la cultura y las operaciones diarias. Para ella, la retención se relaciona con la capacidad de una organización para capturar la experiencia de sus empleados y transformarla en conocimiento organizacional disponible para futuros usos.

Esto es particularmente importante para el conocimiento tácito, ya que es inherentemente personal y más susceptible de perderse cuando los individuos abandonan la organización. Dixon (2000) y Wenger (1998) destacan el valor de estrategias como la mentoría, las comunidades de práctica y el aprendizaje colaborativo para facilitar la transmisión de este tipo de conocimiento, buscando externalizar y socializar el conocimiento que reside en los individuos.

La relación entre retención del conocimiento y creación de conocimiento también ha sido revisada desde el modelo SECI propuesto por Nonaka y Takeuchi (1995). En este modelo, la internalización, que corresponde al proceso mediante el cual el conocimiento explícito se convierte en conocimiento tácito, resulta clave para consolidar el aprendizaje organizacional y asegurar que el conocimiento se integre en las rutinas y capacidades de los individuos. La retención, en este sentido, no se limita al almacenamiento, sino que implica la incorporación del conocimiento en la práctica cotidiana.

Por su parte, el APQC (s. f.), como referente en la gestión por procesos, enfatiza que la retención del conocimiento es un componente esencial de un ciclo de vida del conocimiento efectivo. Sus procesos de gestión del conocimiento suelen incluir etapas de captura y almacenamiento del conocimiento, que son fundamentales para su retención. Un sistema de retención eficaz. Según el APQC (s. f.), permite a las organizaciones aprender de sus éxitos y fracasos, así como capitalizar el conocimiento institucional y reducir la dependencia en individuos específicos.

En el ámbito de la educación superior, la retención cobra una importancia particular. Enakrire y Smuts (2022) señalan que las universidades africanas enfrentan serias limitaciones debido a su dependencia en prácticas informales. De manera similar, Joseph y Gopakumar (2023) evidencian que la implementación de programas de mentoría y comunidades de práctica en una universidad estadounidense fortaleció la retención del conocimiento tácito.

En el contexto latinoamericano, investigaciones como las de Rojas (2020) y Rodríguez y Gaitán (2021) señalan que las estrategias de retención del conocimiento en instituciones de educación superior aún se encuentran en etapas incipientes, particularmente en lo relacionado con la formalización de políticas y la articulación entre gestión del conocimiento y gestión del talento humano. Estudios más recientes, como el de Barra, Castro-Peña y Coello (2024), confirman la persistencia de brechas entre la producción de conocimiento y su transferencia efectiva dentro de las organizaciones educativas.

La importancia de la retención del personal para la gestión del conocimiento tácito ha sido evidenciada en estudios como el análisis bibliométrico de Hurtado Ayala y Duque Ceballos (2019). Su investigación destaca la centralidad del conocimiento tácito, que se origina a partir de la experiencia acumulada de los trabajadores, y cuya transferencia es compleja debido a su naturaleza no codificada. Los autores subrayan que la retención del personal adquiere una función estratégica en la gestión del conocimiento, ya que permite conservar y transformar estas experiencias individuales en capital organizacional.

Además, su análisis reconoce la influencia de teorías como el *capital humano*, el *intercambio social* y la *teoría basada en los recursos* en el abordaje de estos temas. A nivel transversal, el estudio relaciona la retención y la gestión del conocimiento con factores como la competitividad institucional, la motivación del personal, las prácticas de recursos humanos y las barreras culturales para compartir conocimiento dentro de las organizaciones.

En esta línea, Kianto, Sáenz y Andreeva (2017) demuestran empíricamente que las prácticas de recursos humanos orientadas al conocimiento tienen un efecto positivo sobre el capital intelectual y el desempeño innovador de las organizaciones; para ello, desarrollaron un estudio empírico que examinó cómo un sistema de prácticas de gestión de recursos humanos (RRHH), basado en el conocimiento, puede incidir en el capital intelectual (CI) de las organizaciones y, por consiguiente, mejorar su desempeño en innovación. A través de un enfoque cuantitativo y una muestra de 180 empresas españolas, los autores confirmaron que las prácticas de RRHH orientadas al conocimiento tienen un efecto significativo y positivo tanto sobre el capital intelectual como sobre el desempeño en innovación.

También indicaron que el capital humano permite la mediación parcial de la relación entre las prácticas de RRHH y los componentes estructural y relacional del capital intelectual, mientras que estos últimos, a su vez, median la relación entre el capital humano y el rendimiento innovador. De este modo, el estudio subraya que el capital intelectual en su conjunto actúa como mediador entre las prácticas de RRHH basadas en conocimiento y la innovación organizacional.

En resumen, la retención del conocimiento se configura como un proceso estratégico que trasciende el simple almacenamiento de información y requiere la articulación de mecanismos técnicos, sociales y culturales. La literatura coincide en que la combinación de estrategias orientadas tanto al conocimiento explícito como al tácito resulta fundamental para preservar el capital intelectual, fortalecer la memoria organizacional y favorecer el aprendizaje continuo en las organizaciones, particularmente en el sector educativo.

Transferencia del conocimiento: fundamentos conceptuales y enfoques teóricos

La transferencia del conocimiento constituye una dimensión central de la gestión del conocimiento, en tanto posibilita que los saberes, las experiencias y las competencias generadas dentro de una organización puedan ser compartidas, comprendidas y aplicadas por distintos actores. Este proceso resulta fundamental para el aprendizaje organizacional y la consolidación de una memoria institucional, especialmente en contextos donde el conocimiento se produce y se utiliza de manera colectiva, como ocurre en las instituciones educativas (Argote & Ingram, 2000; Nonaka & Takeuchi, 1995).

De manera general, la transferencia del conocimiento puede definirse como el proceso mediante el cual el conocimiento se mueve desde una fuente, ya sea un individuo, un grupo o un sistema, hacia un receptor que lo adopta, adapta y utiliza en un nuevo contexto (Argote & Ingram, 2000). A diferencia de la simple transmisión de información, la transferencia implica la comprensión, internalización y aplicación del conocimiento recibido, lo que requiere interacción, confianza y una cultura organizacional que la facilite.

Nonaka y Takeuchi (1995), a través de su modelo SECI, destacan que la transferencia se materializa especialmente en las fases de socialización (de conocimiento tácito a tácito) y combinación (de conocimiento explícito a explícito), las cuales permiten que el conocimiento fluya entre los individuos y se institucionalice. Desde esta perspectiva, el conocimiento no se transfiere de manera mecánica, sino mediante procesos sociales de aprendizaje, diálogo y reflexión compartida.

Davenport y Prusak (1998) coinciden en que el éxito de la transferencia del conocimiento radica menos en la existencia de bases de datos o repositorios, y más en la disposición de las personas a compartir lo que saben y en la capacidad de los receptores para apropiarse de dicho conocimiento. Según los autores, los procesos de transferencia requieren condiciones organizacionales específicas como: una estructura que promueva el intercambio, canales de comunicación efectivos, incentivos adecuados y un clima que permita la confianza mutua. De este modo, el conocimiento no se limita a fluir de manera vertical o jerárquica, sino que se desplaza de manera transversal entre áreas y niveles de la organización, enriqueciendo su capital intelectual.

Dixon (2000) amplía este enfoque al señalar que la transferencia de conocimiento debe ser entendida como un proceso activo, donde tanto quien transfiere como quien recibe desempeñan un papel fundamental. Propone distinguir entre la transferencia de mejores prácticas, que son más fácilmente replicables, y la transferencia de lecciones aprendidas, ya que requieren espacios de reflexión y contextualización. Dixon (2000) sostiene que los mecanismos como la narración de historias (*storytelling*), las comunidades de práctica y las revisiones posteriores a la ejecución son herramientas bastante efectivas para promover la transferencia del conocimiento tácito, al permitir que aquellas experiencias personales se transformen en aprendizajes colectivos.

Sin embargo, como advierten Szulanski (1996) y Argote y Ingram (2000), la transferencia del conocimiento no está exenta de obstáculos. Entre los principales desafíos se encuentran la falta de motivación para compartir, la ausencia de habilidades para comunicar el conocimiento, la baja capacidad de apropiación del conocimiento por parte de los receptores, las diferencias de contexto y la resistencia al cambio. Szulanski (1996) resalta el concepto de *stickiness* (pegajosidad) del conocimiento, para referirse a las dificultades relacionadas con el traslado del conocimiento de un lugar o persona a otra. Esto sugiere que el conocimiento valioso tiende a permanecer en las unidades donde se genera, a menos que existan ciertas condiciones estructurales y culturales que faciliten su propagación.

En los últimos años, autores como Ali, Hussain y Khan (2024) han destacado que la transferencia del conocimiento en instituciones de educación superior requiere un equilibrio entre los componentes tecnológicos y humanos. Su revisión sistemática concluye que la dependencia excesiva en las herramientas digitales sin estrategias claras de acompañamiento humano en el proceso genera una transferencia incompleta y limitada del conocimiento explícito. Por lo tanto, recomiendan que las universidades promuevan tanto el desarrollo de plataformas tecnológicas efectivas como la creación de espacios de interacción colaborativa entre su personal académico, el administrativo y los estudiantes.

En la misma línea, Joseph y Gopakumar (2023), al analizar la transferencia de conocimiento tácito en universidades estadounidenses, destacan que los programas de mentoría y comunidades de práctica constituyen estrategias efectivas para fortalecer la transferencia del conocimiento tácito y asegurar la continuidad institucional. Estos autores evidencian que, cuando las instituciones desarrollan programas formales de mentoría entre docentes e investigadores, no solo se garantiza la transferencia del conocimiento disciplinar, sino también la cultura académica y los valores institucionales.

Por su parte, Enakrire y Smuts (2022), en un estudio sobre universidades africanas, señalan que la ausencia de políticas formales y la falta de liderazgo comprometido con la gestión del conocimiento son los principales factores que impiden una transferencia efectiva de conocimiento. Resaltan que, aun cuando existen repositorios digitales y sistemas de documentación, la falta de algunos incentivos y una cultura débil en lo relacionado a la colaboración reducen la transferencia del conocimiento a procesos administrativos aislados, sin impacto real en la mejora organizacional.

En el contexto latinoamericano, Barra, Castro-Peña y Coello (2024) examinaron la relación entre investigación, transferencia de conocimiento y desempeño institucional en universidades colombianas. Su estudio evidencia que la transferencia de conocimiento, particularmente aquella derivada de la actividad investigativa, sigue siendo una de las áreas menos desarrolladas, lo cual revela brechas en la articulación entre producción académica y su aplicación institucional. Si bien las universidades producen constantemente un volumen considerable de conocimiento académico, gran parte de este no se termina integrando a los procesos administrativos ni a las decisiones estratégicas, lo que evidencia esa necesidad de fortalecer los mecanismos de comunicación interna y de articulación entre academia y gestión.

De igual forma, Rojas (2020) y Rodríguez y Gaitán (2021) documentan que, en las instituciones públicas colombianas, incluyendo las de educación superior, los esfuerzos de transferencia del conocimiento suelen fragmentarse debido a la falta de estructuras sistemáticas, la alta rotación del personal y la escasa coordinación entre áreas. Lo que reduce la posibilidad de reunir la experiencia acumulada por los funcionarios y académicos, obstaculizando la consolidación de una verdadera memoria organizacional.

De manera conjunta, la literatura especializada reconoce que la transferencia efectiva del conocimiento se apoya en la articulación de tres elementos fundamentales: una infraestructura tecnológica que facilite el acceso y la difusión del conocimiento; prácticas sociales que promuevan la interacción, el aprendizaje colaborativo y la confianza; y una cultura organizacional orientada al intercambio, la innovación y la colaboración (APQC, s. f.; Davenport & Prusak, 1998; Dixon, 2000).

En este sentido, el APQC (s. f.) plantea que la transferencia del conocimiento debe concebirse como un componente transversal del ciclo de vida de la GC, garantizando que el conocimiento relevante no solo esté disponible, sino que sea utilizado de manera efectiva para el aprendizaje organizacional, la toma de decisiones y la mejora continua.

Fuga de conocimiento: riesgos y consecuencias

En el contexto organizacional contemporáneo, la fuga de conocimiento se ha consolidado como uno de los principales riesgos para la sostenibilidad de las organizaciones intensivas

en conocimiento, entre ellas las instituciones educativas. Este fenómeno se refiere a la pérdida de conocimiento valioso —tanto tácito como explícito— que ocurre cuando empleados clave abandonan la organización, se jubilan o cuando el conocimiento no es adecuadamente capturado, documentado o transferido (Alavi & Leidner, 2001; Becerra-Fernández, González & Sabherwal, 2004). La fuga de conocimiento implica, en consecuencia, una disminución del capital intelectual acumulado, lo que puede afectar la continuidad operativa, la innovación y el desempeño organizacional.

El conocimiento clave, que se entiende como el conjunto de saberes, habilidades y experiencias indispensables para el desarrollo de los procesos estratégicos de la organización, constituye la base sobre la que se construyen las ventajas competitivas sostenibles (Grant, 1996). Cuando este conocimiento se pierde, las organizaciones pueden ver limitada su capacidad para tomar decisiones informadas, resolver problemas complejos y mantener niveles óptimos de desempeño. En el caso de las instituciones de educación superior, donde una proporción significativa del conocimiento es de carácter tácito y se encuentra incorporado en las prácticas docentes, investigativas y administrativas, la fuga de conocimiento adquiere una relevancia particular.

DeLong (2004), en su obra *Lost Knowledge: Confronting the Threat of an Aging Workforce*, fue uno de los primeros en advertir sobre los efectos de la pérdida del conocimiento en organizaciones maduras. Según el autor, la jubilación de empleados experimentados representa una amenaza silenciosa pero latente para la sostenibilidad del conocimiento organizacional. Su investigación en la NASA reveló que la falta de mecanismos formales para retener la experiencia de los expertos llevó a la repetición de errores, a la pérdida de aprendizajes técnicos y al aumento de los costos operativos.

Massingham (2018) y Durst y Zieba (2020) amplían esta visión al considerar la fuga de conocimiento no solo como una consecuencia del retiro o rotación del personal, sino también como el resultado de una gestión inadecuada del conocimiento. En su análisis, identifican tres niveles de riesgo asociados: pérdida del conocimiento técnico-operativo, pérdida de la comprensión estratégica del entorno institucional, y pérdida de relaciones y redes internas de colaboración. Estos autores indican que las organizaciones con baja madurez en temas de gestión del conocimiento suelen reaccionar de manera tardía, implementando las medidas de retención solo después de haber sufrido consecuencias

visibles, como la interrupción de proyectos, la pérdida de productividad o la desarticulación de equipos de trabajo.

En el ámbito educativo, estudios recientes de Enakrire y Smuts (2022) y Ali, Hussain y Khan (2024) confirman que la fuga de conocimiento en las universidades está estrechamente relacionada con la falta de una cultura organizacional de aprendizaje y con la escasa institucionalización de prácticas colaborativas. En sus investigaciones, señalan que el conocimiento generado por los académicos rara vez se transfiere de manera formal a otros miembros de la comunidad, lo que genera una *fragmentación cognitiva* dentro de las instituciones.

Martins y Meyer (2012), por su parte, destacan que la fuga de conocimiento no debe entenderse solo como pérdida, sino también como un riesgo sistémico, ya que afecta la resiliencia institucional, en la medida en que reduce la capacidad de aprendizaje, propicia la repetición de errores y limita la innovación. Este riesgo se intensifica cuando las salidas del personal no están acompañadas de procesos estructurados de transferencia, tales como entrevistas de salida, programas de sucesión o repositorios de buenas prácticas y lecciones aprendidas.

La literatura identifica diversas causas asociadas a la fuga de conocimiento, las cuales pueden agruparse en tres dimensiones principales. En primer lugar, los factores humanos y organizacionales incluyen la alta rotación de personal, las jubilaciones sin planificación, la ausencia de programas de mentoría y culturas organizacionales poco colaborativas (Dixon, 2000). En segundo lugar, los factores tecnológicos se relacionan con la carencia de sistemas integrados de información y plataformas que faciliten la captura y difusión del conocimiento. Finalmente, los factores estratégicos aluden a la ausencia de políticas formales de gestión del conocimiento y de modelos estructurados para identificar y proteger el conocimiento clave (Durst & Zieba, 2020).

Las consecuencias de la fuga de conocimiento trascienden la pérdida de información. A corto plazo, pueden manifestarse en disminuciones de la eficiencia operativa, duplicación de esfuerzos y dificultades para la continuidad de los procesos. A largo plazo, pueden comprometer la capacidad de las organizaciones para mantener estándares de calidad, adaptarse a los cambios del entorno y sostener su desempeño institucional, especialmente en contextos donde el conocimiento constituye el principal activo organizacional.

Frente a este escenario, diversos autores coinciden en que mitigar la fuga del conocimiento requiere una estrategia integral y formal que combine tanto acciones preventivas como correctivas, tales como la identificación del conocimiento clave, la documentación sistemática de procesos, la implementación de programas de sucesión, el fortalecimiento de comunidades de práctica y la promoción de una cultura de aprendizaje colaborativo (DeLong, 2004; Massingham, 2018; Durst & Zieba, 2020).

Prácticas organizacionales: su relevancia en las organizaciones

Las prácticas organizacionales constituyen un conjunto de rutinas, comportamientos, políticas, procesos y normas que las organizaciones desarrollan y mantienen con el fin de alcanzar sus objetivos estratégicos. Estas prácticas no solo orientan la acción colectiva, sino que también conforman la cultura institucional y determinan la capacidad de la organización para aprender, adaptarse e innovar. En este sentido, representan la expresión concreta del *know-how* organizacional, entendido como el *saber hacer* que traduce el conocimiento en resultados (Nelson & Winter, 1982).

Desde una perspectiva más teórica, las prácticas organizacionales pueden concebirse como patrones sociales recurrentes, compartidos y legitimados por los miembros de la organización, que guían la ejecución cotidiana del trabajo (Feldman & Pentland, 2003). Estas prácticas pueden ser tanto formales, como los procedimientos estandarizados, los manuales operativos o los protocolos institucionales; como informales, como los hábitos, las rutinas tácitas y las dinámicas espontáneas de colaboración. Ambas dimensiones, formal e informal, son complementarias, mientras que las prácticas formales proporcionan estructura y coherencia, mientras que las informales aportan flexibilidad, creatividad y capacidad de adaptación.

Pfeffer (1994) destaca que las prácticas organizacionales constituyen la base sobre la cual las organizaciones gestionan su talento, sus procesos y sus recursos. A través de prácticas de reclutamiento, formación, evaluación y reconocimiento, las instituciones no solo coordinan sus operaciones, sino que también moldean el comportamiento y las actitudes de sus colaboradores. Es por ello que las prácticas organizacionales son consideradas un

vehículo fundamental de la cultura organizacional. Esta relación implica que, si bien las prácticas reflejan la cultura existente, también contribuyen a transformarla.

Autores como Orlikowski (2002) y Wenger (1998) ofrecen visiones más dinámicas del papel de las prácticas. Orlikowski (2002) introduce el concepto de *prácticas constitutivas*, al señalar que las acciones cotidianas de los empleados no solo reproducen las estructuras organizacionales, sino que las transforman de manera continua a través del uso del conocimiento. Wenger (1998), por su parte, define las comunidades de práctica como espacios donde los individuos aprenden colectivamente al compartir experiencias y resolver problemas comunes, convirtiéndose estas comunidades en una de las formas más efectivas de práctica organizacional para la creación y transferencia del conocimiento.

En el ámbito de la gestión del conocimiento, las prácticas organizacionales representan el mecanismo operativo mediante el cual el conocimiento se crea, se comparte, se aplica y se retiene (Nonaka & Konno, 1998; Spender, 1996). Sin la existencia de prácticas efectivas, la documentación de procesos, las reuniones de aprendizaje, la mentoría o los proyectos colaborativos, las políticas y las plataformas tecnológicas de gestión del conocimiento carecerían de impacto real. Por ello, la literatura contemporánea ha destacado la necesidad de alinear las prácticas cotidianas con los objetivos estratégicos de gestión del conocimiento (Dalkir, 2017; Kianto, Sáenz, & Andreeva, 2017).

Estudios más recientes respaldan esta visión. Ali, Hussain y Khan (2024), en su revisión sistemática sobre educación superior, señalan que las universidades con mejores resultados en gestión del conocimiento son aquellas que integran prácticas organizacionales colaborativas en sus estructuras formales. Entre las más relevantes destacan, por ejemplo, las comunidades de práctica interdepartamentales, las capacitaciones cruzadas y las plataformas abiertas de intercambio académico. Enakrire y Smuts (2022) complementan este hallazgo al advertir que la ausencia de estas prácticas impide consolidar un aprendizaje organizacional sostenible, lo cual perpetúa la dependencia en el conocimiento individual y la pérdida de saber institucional con la rotación del personal.

En el contexto colombiano, Barra, Castro-Peña y Coello (2024) evidencian que la falta de una articulación entre la investigación, la gestión académica y la toma de decisiones estratégicas responde, en gran parte, a la debilidad de las prácticas organizacionales orientadas a la transferencia y aplicación del conocimiento. Estos hallazgos evidencian que

la gestión universitaria trasciende la administración de los recursos y requiere prácticas institucionales que favorezcan la circulación del conocimiento, la reflexión colectiva y la mejora continua.

Asimismo, de acuerdo con el APQC (s. f.), las prácticas organizacionales efectivas deben ser orientadas a resultados, así como las sistemáticas, flexibles, medibles y generadoras de valor. Además, deben fomentar una cultura organizacional alineada con los objetivos institucionales. En el ámbito educativo, esto se traduce en prácticas que promuevan la colaboración académica, el aprendizaje continuo, la documentación de experiencias y la socialización del conocimiento generado.

Finalmente, Kianto, Sáenz y Andreeva (2017) demuestran empíricamente que las prácticas de gestión de recursos humanos basadas en el conocimiento tienen un impacto positivo en el capital intelectual y la innovación organizacional. Este planteamiento refuerza la idea de que las prácticas organizacionales no deben entenderse únicamente como procedimientos administrativos, sino como instrumentos estratégicos que permiten transformar el conocimiento en desempeño organizacional.

Modelo Integrado de Planeación y Gestión (MIPG)

En el contexto colombiano, el Modelo Integrado de Planeación y Gestión (MIPG) se constituye como el marco de referencia más importante para la gestión pública moderna, orientado a fortalecer la eficiencia institucional, la transparencia y la generación de valor público. Su propósito primordial es integrar los distintos sistemas de planeación, control, gestión y calidad en un solo modelo que le permita a las entidades del Estado planificar, ejecutar, hacer seguimiento y evaluar su gestión con criterios de coherencia, eficacia y mejora continua (Función Pública, 2024).

El MIPG, establecido mediante el Decreto 1083 de 2015 y modificado por el Decreto 1499 de 2017, combina los antiguos Sistemas de Desarrollo Administrativo y de Gestión de la Calidad, e incorpora los principios del Sistema de Control Interno. Este modelo promueve una concepción integral de la gestión pública, el cual trasciende el enfoque tradicional centrado en el cumplimiento normativo, para orientarse hacia la gestión por resultados, el aprendizaje institucional y la creación de valor público (Función Pública, 2024). El MIPG se

estructura a partir de siete dimensiones de gestión, que agrupan las diferentes políticas del modelo:

1. Direccionamiento estratégico y planeación.
2. Gestión con valores para resultados.
3. Evaluación de resultados.
4. Gestión del talento humano.
5. Control interno.
6. Gestión del conocimiento y la innovación.
7. Información y comunicación.

Cada una de estas dimensiones representa una esfera de acción dentro de las cuales las entidades públicas pueden orientar sus esfuerzos hacia la mejora continua. La dimensión de Gestión del Conocimiento y la Innovación adquiere una relevancia estratégica particular, ya que constituye un eje articulador que permite a las organizaciones públicas aprender de sus experiencias, compartir saberes institucionales, generar soluciones creativas y fortalecer sus capacidades internas (Función Pública, 2024).

De acuerdo con el Departamento Administrativo de la Función Pública, esta dimensión tiene como propósito “fortalecer las capacidades institucionales a través del aprovechamiento del conocimiento, promoviendo la innovación y el aprendizaje organizacional en las entidades públicas” (Función Pública, 2024). Desde esta perspectiva, la gestión del conocimiento se configura no solo como una práctica administrativa, sino como un instrumento de gobernanza que contribuye a la transformación institucional y a la creación de valor público. De acuerdo con Rojas (2020), la integración del conocimiento en la gestión pública permite que las entidades pasen de una lógica de cumplimiento normativo a una lógica de creación de valor público, en la que la información y la experiencia acumuladas se convierten en activos estratégicos.

Diversos estudios sobre gestión pública e innovación en el Estado colombiano han evidenciado que la efectividad del MIPG depende en gran medida de la madurez institucional y del compromiso de los equipos directivos (Rodríguez & Gaitán, 2021; Ramírez-Alujas, 2018). Estos autores coinciden en que la apropiación del modelo requiere más que su adopción formal, pues implica cambios en las prácticas organizacionales, en los estilos de liderazgo y en los mecanismos de aprendizaje institucional.

El énfasis del MIPG en la gestión del conocimiento y la innovación se articula con los planteamientos teóricos de autores como Nonaka y Takeuchi (1995) y Dalkir (2017), quienes destacan que el conocimiento organizacional constituye un recurso estratégico para el desempeño y la sostenibilidad de las organizaciones. En este marco, la política de GC busca institucionalizar procesos de creación, almacenamiento, transferencia y aplicación del conocimiento, con el fin de capturar lecciones aprendidas, compartir buenas prácticas y mitigar la pérdida de conocimiento crítico asociada a la rotación del personal.

Como parte del esquema de seguimiento del MIPG, el Formulario Único de Reporte de Avance en la Gestión (FURAG) se establece como el instrumento mediante el cual las entidades públicas reportan anualmente el nivel de implementación de las políticas del modelo. Este formulario permite evaluar el grado de desarrollo de las dimensiones del MIPG, identificar avances y reconocer oportunidades de fortalecimiento institucional, constituyéndose en una herramienta de diagnóstico para la mejora continua de la gestión pública.

En resumen, el MIPG proporciona un marco normativo y conceptual que reconoce el papel estratégico del conocimiento y la innovación en la gestión pública contemporánea. Su enfoque integral promueve la articulación entre planeación, talento humano, control, información y aprendizaje organizacional, ofreciendo a las entidades públicas una estructura para fortalecer sus capacidades institucionales y orientar su gestión hacia la generación sostenible de valor público.

DISEÑO METODOLÓGICO

Tipo y alcance de la investigación

Esta investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, cuyo propósito es identificar las prácticas de retención del conocimiento en la institución objeto de estudio, tomando como referente los enfoques teóricos y las buenas prácticas documentadas en la literatura especializada sobre la gestión del conocimiento. Según Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2014), el enfoque cualitativo permite estudiar los fenómenos “desde la perspectiva de los participantes, considerando el contexto y la complejidad de la realidad social” (p. 7). Además, este enfoque se caracteriza por la flexibilidad en la formulación de preguntas, que pueden desarrollarse, ajustarse o profundizarse antes, durante o después de la recolección de la información, debido a que se trata de un proceso inductivo y circular (Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2014),

La elección de este enfoque resulta pertinente, dado que la institución en estudio no cuenta con un modelo formal de gestión del conocimiento, lo que exige explorar las experiencias, los significados y las prácticas que emergen en su cotidianidad, así como comprender cómo otros contextos organizacionales abordan este mismo fenómeno. En este sentido, la investigación no pretende medir variables, sino interpretar y comprender, a partir de los discursos de los participantes, las dinámicas relacionadas con la retención del conocimiento.

Desde el punto de vista del diseño, la investigación se desarrolla como un estudio de caso cualitativo, dado que se centra en el análisis profundo de una institución educativa específica, considerando su contexto organizacional, sus dinámicas internas y las prácticas asociadas a la retención del conocimiento. Este tipo de diseño permite una comprensión situada del fenómeno, sin pretender generalizaciones estadísticas, sino la generación de aprendizajes analíticos aplicables a contextos similares.

En cuanto a su alcance, la investigación es exploratoria y descriptiva. Su carácter exploratorio se justifica porque la problemática analizada, que es la ausencia de prácticas formales de retención del conocimiento en la institución, constituye un área poco sistematizada. De acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2014),

los estudios exploratorios son apropiados cuando se pretende examinar un fenómeno del cual existe poco conocimiento o claridad, permitiendo identificar elementos clave, tendencias o categorías iniciales para su comprensión (p. 91).

En este sentido, la investigación explora prácticas de retención del conocimiento aplicados en otras organizaciones con el fin de identificar enfoques innovadores y potencialmente transferibles. El componente descriptivo busca caracterizar de manera detallada tanto las prácticas actuales de retención del conocimiento dentro de la institución como las utilizadas en organizaciones externas. Los estudios descriptivos, según Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2014), permiten especificar las propiedades y los rasgos importantes de un fenómeno, con el propósito de comprenderlo en profundidad y representar con precisión sus particularidades (p. 92). Así, la investigación describe las acciones, las herramientas, las percepciones y los procesos relacionados con la gestión del conocimiento, y examina cómo podrían adaptarse y aplicarse en la institución objeto de estudio.

En conjunto, la combinación de un enfoque cualitativo y un alcance exploratorio-descriptivo resulta pertinente para comprender y caracterizar las prácticas de retención del conocimiento en contextos organizacionales específicos. De acuerdo con Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2014), los estudios cualitativos con alcance exploratorio y descriptivo permiten profundizar en fenómenos poco estudiados o insuficientemente comprendidos, reconociendo sus características, dinámicas y significados desde la perspectiva de los actores involucrados.

Asimismo, Flick (2015) señala que este enfoque metodológico es adecuado cuando se busca analizar prácticas organizacionales y procesos sociales complejos, ya que posibilita una comprensión contextualizada y situada del fenómeno estudiado. Así, la metodología adoptada permite generar elementos analíticos y reflexivos que contribuyan al fortalecimiento de las prácticas de retención del conocimiento en la institución, sin pretender generalizaciones estadísticas ni intervenciones directas.

Participantes

Los sujetos participantes de la investigación fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional, considerando su rol estratégico y su vinculación directa con los procesos de gestión, transferencia y retención del conocimiento en sus respectivas organizaciones, en coherencia con el enfoque cualitativo del estudio (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2014).

En el caso de la institución objeto de estudio, participaron actores internos con funciones directivas y de liderazgo institucional, quienes cuentan con una visión integral de los procesos misionales y administrativos. Entre los participantes se encuentran tres vicerrectores: el vicerrector de Aseguramiento de la Calidad, la vicerrectora de Extensión y Proyección Social y la vicerrectora de Relaciones y Cooperación Internacional. Asimismo, participaron la jefa de la División de Desarrollo Humano Organizacional, responsable de coordinar aspectos relacionados con la política de gestión del conocimiento, y la jefa del Centro de Bienestar Universitario, cuya dependencia gestiona información estratégica asociada al bienestar de la comunidad universitaria.

De manera complementaria, se incluyeron dos participantes externos pertenecientes a organizaciones del sector privado y que cuentan con experiencias consolidadas en gestión del conocimiento. Uno de ellos se desempeña como líder de gestión del conocimiento en una empresa privada y la otra es docente universitaria con experiencia en la implementación de modelos de gestión del conocimiento en el ámbito organizacional. La participación de estos actores permitió ampliar la perspectiva del análisis y enriquecer la comprensión del fenómeno a partir de referentes externos desarrollados en otros contextos organizacionales.

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

De acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2014), los estudios cualitativos se caracterizan por utilizar múltiples fuentes y métodos que permitan comprender a profundidad los significados, las prácticas y las dinámicas que emergen en los contextos estudiados. Estas técnicas fueron seleccionadas por su pertinencia para explorar las prácticas

de retención del conocimiento tanto en la institución objeto de estudio como en organizaciones externas.

Revisión documental

La primera técnica empleada fue la revisión documental, entendida como el análisis sistemático de documentos institucionales, registros, informes y literatura relevante. En el enfoque cualitativo, los documentos constituyen una fuente fundamental para comprender procesos organizacionales, reconstruir prácticas y contextualizar el fenómeno estudiado. Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2014) destacan que la investigación cualitativa se apoya en la consulta de “diversas fuentes de información”, entre las cuales incluyen archivos, documentos oficiales y materiales institucionales que permiten describir y analizar la realidad de los participantes y su entorno. En esta investigación, la revisión documental incluyó:

- **Diagnóstico interno:** análisis realizado con la herramienta propuesta por la Función Pública para caracterizar las prácticas actuales de gestión del conocimiento y los procesos de retención del conocimiento.
- **Literatura y casos de estudio:** revisión de estudios previos, informes y literatura académica sobre las mejores prácticas de retención del conocimiento en otras organizaciones.

Entrevistas semiestructuradas

El instrumento utilizado fue una guía de entrevista semiestructurada, diseñada a partir de las categorías de análisis preliminares definidas en el marco conceptual y los objetivos específicos de la investigación. Este tipo de instrumento resulta apropiado para estudios cualitativos debido a su flexibilidad y profundidad, al permitir explorar de manera amplia las percepciones, experiencias y prácticas de los participantes.

De acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2014), las entrevistas cualitativas posibilitan comprender los fenómenos desde la perspectiva de los actores, accediendo a significados y construcciones subjetivas que no pueden obtenerse

mediante técnicas estructuradas. En particular, la entrevista semiestructurada se caracteriza por contar con una guía de preguntas que orienta la conversación, pero permite la adaptación, profundización y reformulación de las preguntas según el desarrollo del diálogo, en coherencia con el carácter emergente del enfoque cualitativo.

Las entrevistas semiestructuradas se realizaron a los participantes previamente caracterizados en el apartado anterior, quienes cuentan con un rol estratégico y una vinculación directa con los procesos de gestión y retención del conocimiento en sus respectivas organizaciones.

La guía de entrevista se estructuró en torno a cuatro categorías de análisis preliminares, alineadas con los objetivos de la investigación:

- Entendimiento de la gestión del conocimiento.
- Métodos y herramientas para la retención del conocimiento.
- Desafíos en la retención del conocimiento.
- Recomendaciones para la retención del conocimiento.

Cada una de estas categorías fue operacionalizada mediante subcategorías y preguntas orientadoras, las cuales guiaron el desarrollo de las entrevistas y permitieron obtener información detallada, contextualizada y coherente con el propósito general del estudio. La estructura del instrumento y su relación con los objetivos y categorías de análisis se presenta en el cuadro correspondiente.

Tabla 1. Estructura del instrumento de indagación

TÍTULO	PROBLEMA	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	PREGUNTAS
Prácticas que favorecen la retención del conocimiento	¿Qué prácticas favorecen la retención del conocimiento?	Identificar prácticas que	Caracterizar las prácticas actuales de gestión del conocimiento en una institución educativa de la ciudad de Cartagena Explorar prácticas para la retención del conocimiento en organizaciones y desde la revisión bibliográfica.	Entendimiento de la gestión del conocimiento	Entendimiento	¿Qué entiende por gestión del conocimiento en la institución/organización?
					Prácticas institucionales	¿Cómo describiría las prácticas actuales de gestión del conocimiento en la institución/organización y/o tu dependencia?
					Prácticas formales de retención de conocimiento	¿Qué métodos y herramientas utilizan para la retención del conocimiento en la institución/organización?
					Prácticas informales de retención de conocimiento	¿cuáles prácticas de retención del conocimiento se han implementado y cómo han

conocimiento: Caso de una institución educativa de la ciudad de Cartagena	conocimiento para una institución educativa de la ciudad de Cartagena?	favorecen la retención del conocimiento en una institución educativa de la ciudad de Cartagena	Identificar los desafíos que se enfrenta en la retención del conocimiento, considerando las dinámicas académicas y administrativas en instituciones de educación.	Desafíos en la retención del conocimiento	Desafíos institucionales/organizacionales	logrado su permanencia en el tiempo?
				Recomendaciones para la retención del conocimiento	Recomendaciones	¿Cuáles consideras que son los principales desafíos que enfrenta la institución/organización en relación con la retención del conocimiento? ¿Qué han hecho frente al conocimiento clave en riesgo de perderse? ¿Cómo identifican los riesgos de fuga de conocimiento clave? Con el ánimo de implementar prácticas de retención del conocimiento en la institución, qué recomendaría para lograrlo de manera efectiva

Fuente: Elaboración propia.

Procedimiento

Para llevar a cabo la presente investigación, inicialmente se elaboró una propuesta que permitió estructurar de manera integrada los principales componentes del estudio. Dicha propuesta se sintetiza en la tabla 2 en la cual se articulan el título, el problema de investigación, los objetivos, general y específicos, así como el enfoque metodológico, con el tipo de estudio, los sujetos participantes, los instrumentos de recolección de información, las categorías de análisis y el procedimiento general. Esta síntesis permitió orientar la planeación del proceso investigativo, ya que facilita la visualización de la relación entre los elementos conceptuales, metodológicos y operativos necesarios para el logro de los objetivos propuestos.

Tabla 2. Síntesis de la propuesta de investigación

Título	Problema	Objetivos	Método			
			Tipo de estudio	Sujetos	Instrumentos	Procedimiento
Prácticas que favorecen la retención del conocimiento: Caso de una	¿Qué prácticas favorecen la retención del	General: identificar prácticas que favorecen la retención del conocimiento	Descriptivo Cualitativo	Directivos y líderes estratégicos del nivel académico y administrativo	Entrevista semiestructurada. Categorías:	* Revisión bibliográfica y marco conceptual: se realizó una revisión de la literatura especializada sobre gestión del conocimiento y retención del conocimiento, con el propósito

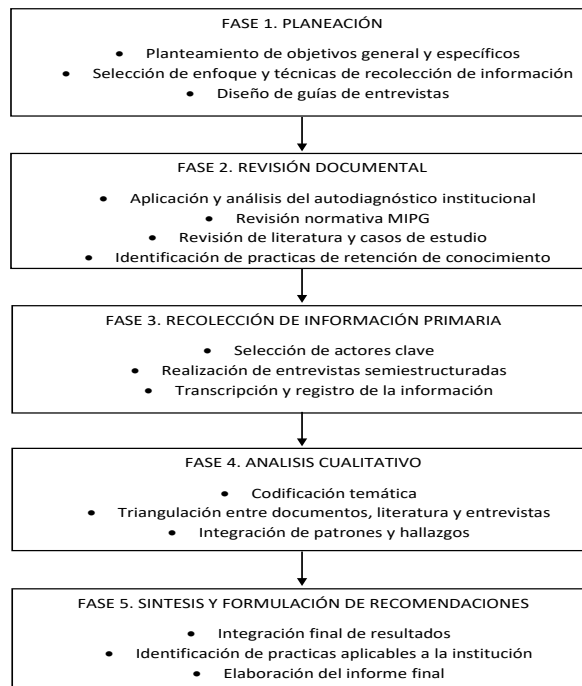
<p>institución educativa de la ciudad de Cartagena</p>	<p>conocimiento para una institución educativa de la ciudad de Cartagena?</p>	<p>en una institución educativa de la ciudad de Cartagena.</p> <p>Específicos:</p> <p>1) Caracterizar las prácticas actuales de gestión del conocimiento en una institución educativa de la ciudad de Cartagena.</p> <p>2) Explorar prácticas para la retención del conocimiento en organizaciones y desde la revisión bibliográfica.</p> <p>3) Identificar los desafíos que se enfrenta en la retención del conocimiento, considerando las dinámicas académicas y administrativas en instituciones de educación.</p>		<p>de una institución educativa en la ciudad de Cartagena.</p>	<p>1) Entendimiento de la gestión del conocimiento.</p> <p>2) Métodos y herramientas para la retención del conocimiento.</p> <p>3) Desafíos en la retención del conocimiento</p> <p>4) Recomendaciones para la retención del conocimiento.</p>	<p>de construir el marco conceptual del estudio y reconocer prácticas implementadas en otras organizaciones.</p> <p>* Autodiagnóstico institucional: se llevó a cabo el análisis del autodiagnóstico institucional utilizando la herramienta dispuesta por el Departamento Administrativo de la Función Pública, examinando los resultados obtenidos con base en lo establecido en el Modelo Integrado de Planeación y Gestión (MIPG), con el fin de comprender el estado actual de las prácticas de gestión del conocimiento e identificar fortalezas, debilidades y desafíos asociados a la retención del conocimiento.</p> <p>* Realización de entrevistas semiestructuradas: se aplicaron entrevistas semiestructuradas a cinco líderes estratégicos de la institución, seleccionados por su rol directivo y su vinculación con procesos misionales y administrativos relacionados con la gestión del conocimiento.</p> <p>* Análisis Cualitativo de Datos: La información obtenida a partir de las entrevistas fue sometida a un análisis cualitativo siguiendo el enfoque propuesto por Mejía Navarrete (2011), el cual comprende las fases de: a) reducción de datos (selección, codificación y clasificación), b) análisis descriptivo y c) interpretación, orientadas a la identificación de patrones y relaciones relevantes.</p> <p>* Integración y propuesta: finalmente, se integraron los hallazgos del autodiagnóstico institucional, las entrevistas y la literatura revisada, con el propósito de formular conclusiones analíticas y proponer un conjunto de prácticas recomendadas que</p>
--	---	--	--	--	--	--

						favorezcan la retención del conocimiento en la institución objeto de estudio.
--	--	--	--	--	--	---

Fuente: Elaboración propia.

A partir de la propuesta metodológica, se definió un procedimiento organizado por fases, que permitió operacionalizar de manera secuencial y articulada las decisiones metodológicas del estudio. Dicha estructuración por fases facilitó el tránsito ordenado desde la planeación inicial y la revisión documental, hasta la recolección, el análisis y la integración de la información, asegurando la coherencia entre el enfoque cualitativo, el alcance exploratorio-descriptivo y los objetivos de la investigación. Así, el desarrollo del estudio se llevó a cabo mediante un procedimiento organizado en cinco fases, las cuales se presentan a continuación de manera secuencial y articulada.

Ilustración 1. Fases de la metodología propuesta



Fuente: Elaboración propia, a partir de Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2014).

- **Fase 1. Planeación**

En esta fase se realizó el planteamiento de los objetivos, general y específicos, de la investigación, así como la definición del enfoque metodológico y la selección de las técnicas de recolección de la información, en coherencia con el enfoque cualitativo y el alcance exploratorio-descriptivo del estudio. Adicionalmente, se diseñaron las guías de entrevistas semiestructuradas, tomando como base las categorías de análisis derivadas del marco conceptual y de los objetivos de la investigación.

- **Fase 2. Revisión documental**

Esta fase incluyó la revisión y el análisis del autodiagnóstico institucional, a partir de los resultados del Formulario Único de Reporte de Avances de la Gestión (FURAG), con énfasis en la política de Gestión del Conocimiento y la Innovación. Asimismo, se realizó la revisión de la normativa asociada al Modelo Integrado de Planeación y Gestión (MIPG), así como de literatura académica y casos documentados relacionados con prácticas de retención del conocimiento en organizaciones educativas y otros contextos organizacionales. Esta revisión permitió identificar referentes conceptuales y prácticos relevantes para el estudio.

- **Fase 3. Recolección de información primaria**

En esta etapa se llevó a cabo la selección de los actores clave, de acuerdo con los criterios definidos en el muestreo intencional. Posteriormente, se realizaron las entrevistas semiestructuradas a los participantes internos y externos, las cuales fueron grabadas, transcritas y registradas de manera sistemática, garantizando la fidelidad de la información recolectada y su adecuada organización para el análisis posterior.

- **Fase 4. Análisis cualitativo**

El análisis de la información se realizó mediante un proceso de codificación temática, orientado por las categorías y subcategorías definidas previamente. Se aplicó la triangulación de información entre los documentos institucionales, la literatura revisada y los testimonios obtenidos en las entrevistas, con el fin de identificar tendencias generales, patrones repetidos y hallazgos relevantes relacionados con las prácticas de retención del conocimiento y los desafíos asociados.

- **Fase 5. Síntesis y formulación de recomendaciones**

Finalmente, se desarrolló una fase de síntesis e integración analítica, propia del enfoque cualitativo. El análisis cualitativo implica un proceso inductivo, dinámico y circular, en el cual el investigador transita de manera constante entre los datos empíricos, las categorías de análisis y su interpretación, con el fin de construir significados y generar comprensiones profundas del fenómeno estudiado (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2014).

En este sentido, la información obtenida a partir de la revisión documental institucional, las entrevistas semiestructuradas y la literatura especializada fue integrada para identificar prácticas efectivas de retención del conocimiento y formular recomendaciones contextualizadas para la institución objeto de estudio.

Esta fase permitió articular los hallazgos empíricos con los referentes teóricos revisados, con el propósito de generar conclusiones analíticas y propuestas orientadas al fortalecimiento de las prácticas de retención del conocimiento, en coherencia con las dinámicas académicas y administrativas de la institución. Además, para la ejecución de dichas técnicas, se adoptaron medidas éticas como:

- **Consentimiento informado:** antes de recolectar los datos de cualquier participante en las entrevistas, se debe obtener su consentimiento informado, los participantes deben estar plenamente informados sobre el propósito de la investigación y cómo se utilizará la información. Para ello, se proporcionará un formulario de consentimiento que los participantes deben firmar.
- **Protección de datos:** se procurará garantizar que toda la información personal y sensible recopilada durante la investigación se mantenga confidencial. Por lo que se puede anonimizar o pseudonimizar los datos para proteger la identidad de los participantes. Además, se dejará la claridad de que se utilizará la información recopilada únicamente para los fines establecidos en la investigación. Esto quedará establecido en el formato de consentimiento informado.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Caracterización de la institución y proceso de recolección

Este apartado tiene como propósito contextualizar el análisis de los resultados de la investigación, a partir de la caracterización de la institución objeto de estudio y la exposición de la experiencia de recolección de la información. Estos elementos permiten comprender el contexto en el que se produjeron los datos y facilitan la interpretación de los hallazgos presentados en los apartados posteriores.

Caracterización de la Institución

La investigación se desarrolló en una institución de educación superior pública ubicada en la ciudad de Cartagena, Colombia, con una amplia trayectoria en la formación académica, la investigación y la proyección social. La institución cuenta con una estructura organizacional que integra funciones misionales, que son docencia, investigación y extensión, con procesos de apoyo de carácter administrativo, orientados al cumplimiento de sus objetivos estratégicos.

Como entidad pública, la institución se rige por los lineamientos establecidos en el Modelo Integrado de Planeación y Gestión (MIPG), el cual orienta su gestión hacia el fortalecimiento del desempeño institucional, la transparencia y la generación de valor público. En este marco, la gestión del conocimiento y la innovación constituye una de las dimensiones transversales que busca promover el aprovechamiento del conocimiento institucional, el aprendizaje organizacional y la mejora continua.

La institución cuenta con diversos sistemas de información, plataformas digitales y repositorios institucionales que apoyan la gestión académica y administrativa, así como procesos asociados a la documentación y almacenamiento de información. Estos elementos conforman el contexto organizacional en el cual se desarrollan las prácticas relacionadas con la creación, transferencia y retención del conocimiento, objeto de análisis en la presente investigación.

Experiencia de recolección de la información

La recolección de la información se realizó a través de entrevistas semiestructuradas y revisión documental, técnicas coherentes con el enfoque cualitativo de la investigación. El proceso se desarrolló de manera gradual y reflexiva, permitiendo la adaptación del diálogo a las particularidades de cada participante y al contexto institucional.

Las entrevistas semiestructuradas se llevaron a cabo de forma individual, garantizando un ambiente de confianza que facilitó la expresión libre de percepciones, experiencias y reflexiones relacionadas con la gestión y retención del conocimiento. La guía de entrevista se estructuró a partir de las categorías de análisis definidas previamente, lo que permitió orientar la conversación sin restringir la profundidad ni la emergencia de temas nuevos relevantes.

La revisión documental incluyó el análisis de documentos institucionales y de resultados del autodiagnóstico realizado mediante el Formulario Único de Reporte de Avance en la Gestión (FURAG), así como literatura y estudios de caso relacionados con la gestión y retención del conocimiento. Esta información permitió contextualizar los testimonios de los participantes y complementar el análisis de los resultados.

En conjunto, la experiencia de recolección de la información permitió obtener datos contextualizados, que reflejan diversas perspectivas sobre las prácticas, los desafíos y las oportunidades relacionadas con la retención del conocimiento en la institución, los cuales se analizan en los apartados siguientes mediante un enfoque categorial.

Análisis de los resultados por objetivos

Caracterizar las prácticas actuales de gestión del conocimiento en la institución

Para dar cumplimiento al primer objetivo específico, se analizó la información obtenida a partir del autodiagnóstico institucional (FURAG) y de las entrevistas semiestructuradas realizadas a actores estratégicos de la institución objeto de estudio. Los participantes incluyeron directivos académicos y administrativos con responsabilidades en procesos

misionales y de apoyo, lo que permitió acceder a una visión integral sobre el entendimiento y las prácticas actuales de gestión del conocimiento.

La recolección de la información se desarrolló de manera sistemática y permitió identificar percepciones, prácticas formales e informales, así como vacíos en la gestión del conocimiento. El análisis de los resultados se presenta mediante un análisis categorial, organizado a partir de la categoría “Entendimiento de la Gestión del Conocimiento”, abordada desde las subcategorías definidas en el instrumento de entrevista. Los hallazgos se exponen destacando las tendencias generales identificadas en los testimonios, ilustradas con fragmentos representativos y contrastadas posteriormente con referentes teóricos.

- Categoría 1: Entendimiento de la gestión del conocimiento
- Subcategoría 1.1: Entendimiento

El autodiagnóstico de la institución evidencia que existe un reconocimiento parcial y segmentado de la gestión del conocimiento, principalmente enfocado en las esferas académica e investigativa. Se observa que la institución identifica, captura, clasifica y organiza el conocimiento explícito de la entidad en medios físicos y digitales. Esto se refuerza con la supervisión de la captura, clasificación y la organización de los conocimientos explícitos por parte del personal de Gestión Documental, asegurando su identificación, digitalización y almacenamiento. Además, estos procesos se rigen por las Tablas de Retención Documental, aprobadas y reglamentadas por la entidad competente. La División de Calidad, por su parte, gestiona el conocimiento explícito del Sistema de Gestión de Calidad (SGC) a través de controles documentales y su plataforma SIGUC, donde se registran los procesos con sus subprocesos, procedimientos y formatos.

En las entrevistas internas se evidencia un entendimiento conceptual pero no plenamente institucionalizado de la gestión del conocimiento. Para varios participantes, el concepto se asocia con lineamientos, procedimientos y métodos que ayudan a garantizar continuidad en los procesos. Como afirma la participante de la Entrevista 5, la gestión del conocimiento implica “lineamientos, conceptos, guías, bases [...] fundamentales para tener claridad en el quehacer institucional”.

Esta visión coincide con lo expresado en la Entrevista 2, donde señala que la gestión del conocimiento corresponde a “estrategias [...] para que lo que se genera en las dependencias quede debidamente registrado”. Ambas perspectivas resaltan que el conocimiento debe ser estandarizado y accesible para todos los miembros de una dependencia.

Observamos que, con respecto a esta subcategoría, la tendencia general evidencia que la gestión del conocimiento es comprendida de manera parcial y segmentada, asociándose, principalmente, con procesos de gestión documental, digitalización de información y administración de sistemas de calidad. Esta comprensión se concentra, en mayor medida, en los ámbitos académico e investigativo, mientras que los procesos administrativos presentan un menor nivel de apropiación conceptual.

Los participantes coinciden en que la institución ha desarrollado capacidades importantes para la identificación, la clasificación y el almacenamiento del conocimiento explícito, especialmente a través de las Tablas de Retención Documental, los controles documentales del Sistema de Gestión de Calidad (SGC) y la plataforma SIGUC. Sin embargo, estas acciones son percibidas más como obligaciones normativas que como parte de una estrategia integral de gestión del conocimiento.

Esta tendencia general se refuerza con la percepción de que la gestión del conocimiento no cuenta con una definición institucional clara ni con lineamientos formales que orienten su implementación transversal. En consecuencia, cada dependencia desarrolla prácticas aisladas, sin una articulación estratégica ni un enfoque común.

Desde la literatura, este hallazgo coincide con lo planteado por Rowley (2000), quien advierte que las instituciones de educación superior tienden a reducir la gestión del conocimiento a la gestión de la información, desconociendo su carácter estratégico como generadora de innovación y aprendizaje organizacional. De manera similar, Rojas (2020) y Rodríguez y Gaitán (2021) evidencian que, en el contexto colombiano, la gestión del conocimiento suele interpretarse como un requisito administrativo del MIPG, más que como un proceso integral de creación, transferencia y aplicación del conocimiento.

- Subcategoría 1.2: Prácticas institucionales asociadas a la gestión del conocimiento

En cuanto a la retención del conocimiento, el autodiagnóstico revela que la institución ha implementado algunas acciones específicas, aunque con un alcance limitado. Se menciona que la Vicerrectoría de Investigaciones suscribe Actas de Compromisos con los docentes investigadores para evitar la fuga de capital intelectual. Estas actas establecen la entrega de informes técnicos trimestrales y estipulan que los resultados de los proyectos son propiedad de la institución. A pesar de esto, se indica que esta práctica solo se realiza con respecto a los proyectos de investigación; y a nivel general, la institución no identifica sus riesgos de fuga de capital intelectual y, por lo tanto, no ha definido concretamente estrategias para la retención del conocimiento.

Entre los participantes internos, se identifican métodos empíricos asociados al trabajo colaborativo y a los sistemas ya existentes, especialmente el Sistema Integrado de Gestión de Calidad (SIGUC). La Entrevista 2 señala que se retiene conocimiento mediante “reuniones periódicas donde todos los miembros [...] conocen lo que está haciendo cada sección”, aunque reconoce que estas prácticas no se encuentran debidamente registradas. La Entrevista 5 indica que se han creado documentos como “protocolos, matrices y procedimientos que se cargan en el SIGUC”, lo cual representa un avance hacia la consolidación documental del conocimiento, aunque existe como iniciativa aislada.

En relación con esta subcategoría, la tendencia general muestra que la institución cuenta con prácticas consolidadas para la gestión del conocimiento explícito, principalmente vinculadas a la gestión documental, los procesos de calidad y la producción académica. Estas prácticas incluyen la digitalización de documentos, el uso de repositorios institucionales y la sistematización de procedimientos.

No obstante, los participantes señalan que estas prácticas no se extienden de manera sistemática a la identificación y gestión del conocimiento tácito, el cual permanece mayoritariamente en la experiencia individual de docentes y funcionarios. Como lo expresa un entrevistado: “Mucho del conocimiento está en las personas, en cómo hacen las cosas, pero eso no queda registrado ni se transfiere cuando alguien se va” (Entrevistado 4).

Este hallazgo evidencia una brecha significativa entre la gestión del conocimiento explícito y la ausencia de mecanismos formales para la captura y transferencia del

conocimiento tácito. Desde el enfoque teórico, Nonaka y Takeuchi (1995) y Polanyi (1966) subrayan que la gestión del conocimiento requiere integrar ambas dimensiones para generar valor organizacional. La falta de estrategias para socializar y externalizar el conocimiento tácito limita el aprendizaje institucional y aumenta el riesgo de pérdida de conocimiento crítico.

Se evidencia que la gestión del conocimiento no se encuentra plenamente articulada con la planeación estratégica institucional. Aunque existen iniciativas relevantes en investigación, calidad y gestión documental, estas no responden a un programa estructurado ni a una política institucional de gestión del conocimiento.

Los participantes reconocen que la institución cumple con algunos requerimientos del MIPG, pero señalan que la implementación es principalmente reactiva y orientada al cumplimiento normativo. Esta percepción coincide con los resultados del FURAG 2023, donde la dimensión de Gestión del Conocimiento e Innovación obtuvo el puntaje más bajo, evidenciando, a su vez, una baja madurez institucional en esta materia.

Desde la literatura, Dalkir (2017) plantea que la gestión del conocimiento solo genera impactos sostenibles cuando se integra a la estrategia organizacional y se traduce en prácticas cotidianas alineadas con los objetivos institucionales. La ausencia de esta articulación estratégica explica la fragmentación de esfuerzos y la limitada apropiación del conocimiento en la institución objeto de estudio.

En síntesis, el análisis de los resultados permite caracterizar que la institución educativa presenta un entendimiento limitado de la gestión del conocimiento, predominantemente asociado a la gestión documental y al cumplimiento de requisitos normativos. Si bien existen prácticas consolidadas para la gestión del conocimiento explícito, estas se desarrollan de manera aislada y sin una articulación estratégica que permita su aprovechamiento integral.

Asimismo, se evidencia una ausencia de mecanismos formales para la identificación, socialización y transferencia del conocimiento tácito, lo que incrementa la dependencia del conocimiento individual y expone a la institución a riesgos de pérdida de conocimiento crítico. Estos hallazgos son consistentes con lo señalado por Nonaka y Takeuchi (1995) y Davenport y Prusak (1998), quienes advierten que la falta de mecanismos de conversión y

transferencia del conocimiento compromete el aprendizaje organizacional y la sostenibilidad institucional.

Explorar prácticas de retención del conocimiento desde organizaciones externas y la literatura

Con el fin de dar cumplimiento al segundo objetivo específico, se analizó la información obtenida a partir de la revisión de literatura especializada y de las entrevistas semiestructuradas realizadas a actores externos pertenecientes a organizaciones con experiencias consolidadas en temas de gestión del conocimiento. Este abordaje permitió ampliar la comprensión del fenómeno de la retención del conocimiento desde una perspectiva comparativa y teórica, sin perder de vista el contexto educativo.

El análisis de los resultados se presenta mediante un análisis categorial, centrado en la categoría “Prácticas de retención del conocimiento”, la cual se desarrolla a partir de subcategorías que permiten identificar las estrategias más recurrentes y efectivas documentadas en la literatura y en las experiencias externas. Los hallazgos se exponen destacando las tendencias generales, ilustradas con testimonios y contrastadas con referentes teóricos relevantes.

- Categoría 2: Prácticas de retención del conocimiento identificadas
- Subcategoría 2.1: Prácticas formales de retención del conocimiento

Universidad Nacional de Colombia - Modelo de Gestión del Conocimiento Organizacional (MGCO)

La Universidad Nacional de Colombia (UNAL), institución pública de alcance nacional, ha desarrollado en años recientes un Modelo de Gestión del Conocimiento Organizacional (MGCO) enfocado explícitamente en evitar la pérdida del saber institucional. De acuerdo con la información publicada por la institución en su portal institucional y en documentos de política interna, el objetivo de este modelo es “administrar los saberes y el conocimiento

como activo principal [...] y fortalecer la institución para evitar la fuga del conocimiento” (Universidad Nacional de Colombia).

El MGCO se aplica de forma transversal en todos los niveles de la universidad (dependencias nacionales, sedes, facultades, centros e institutos). La metodología incluye varias etapas y herramientas destinadas a identificar y conservar el conocimiento crítico antes de que los expertos se vayan. Por ejemplo, se realizan inventarios de conocimiento explícito y tácito: el inventario explícito cataloga documentos, procesos y rutinas valiosas, mientras que el inventario tácito permite relevar los saberes clave que residen en las personas. Con base en estos diagnósticos, cada dependencia puede generar estrategias para conservar el conocimiento y mitigar su fuga.

Entre dichas estrategias se contemplan planes de entrenamiento, capacitaciones, creación de documentos de lecciones aprendidas y otros mecanismos para transferir el conocimiento de quienes ocupan cargos críticos a sus posibles sucesores. Finalmente, el modelo establece un “tablero de acciones” con medidas concretas dirigidas a prevenir el vacío de conocimiento que podría ocurrir si un empleado clave deja su cargo. En conjunto, el MGCO constituye una política institucional integral de gestión del conocimiento orientada a preservar la memoria organizacional y garantizar que el relevo de personal no afecte la continuidad de los procesos misionales.

Universidad del Norte - Programa institucional de gestión del conocimiento (2022)

La Universidad del Norte (Uninorte), universidad privada de Barranquilla, lanzó en 2022 un nuevo proceso institucional de gestión del conocimiento enfocado en alinear los saberes del personal con la estrategia organizacional y asegurar su transferencia y protección. Esta información se encuentra documentada en comunicados oficiales de la Dirección de Gestión Humana y en el Plan de Desarrollo Institucional 2018-2022 de la Universidad del Norte (Universidad del Norte, 2022).

Según un comunicado oficial de ese año, la Dirección de Gestión Humana de Uninorte promueve la identificación de los conocimientos clave en los procesos administrativos y de apoyo académico, con el propósito de sistematizarlos, transferirlos y salvaguardarlos de acuerdo con los objetivos institucionales. Este esfuerzo se enmarca en el

Plan de Desarrollo 2018-2022 de la universidad, el cual planteó “construir un modelo de transferencia de conocimiento para los colaboradores con cargos clave [...] a través de [...] herramientas de gestión del conocimiento que permitan organizar, conservar y poner a disposición el conocimiento clave”, garantizando así que la institución mantenga su capital intelectual esencial.

El nuevo proceso de gestión del conocimiento fue presentado en un coloquio virtual con directivos, decanos, jefes de sección y otros colaboradores, liderado conjuntamente por la Dirección de Auditoría General y la Dirección de Gestión Humana.

Uninorte adoptó una serie de iniciativas concretas para retener el conocimiento institucional ante la rotación de personal. Entre ellas se destaca la elaboración de “libros de conocimiento”, documentos o repositorios donde se recopilan los saberes y las mejores prácticas de cada proceso o cargo clave; la instauración de programas de mentoría en los que empleados con experiencia transmiten su conocimiento tácito a colaboradores más nuevos; y el uso de una guía estandarizada de entrega de cargo (*checklist* de inducción y transferencia) que debe completarse cuando alguien deja un puesto, asegurando así que la persona entrante reciba todo el conocimiento clave.

Además, el programa contempla pasantías internas (rotaciones temporales o visitas a otras áreas dentro de la universidad) y pasantías externas (intercambios con otras instituciones) para que el personal adquiera nuevas perspectivas y difunda el conocimiento adquirido; la formación de comunidades de aprendizaje o comunidades de práctica interdepartamentales donde los empleados comparten lecciones y soluciones; y la creación de matrices de conocimiento, que mapean qué conocimientos o competencias posee cada miembro del equipo y dónde existen brechas que deben ser atendidas.

Estas herramientas en conjunto facilitan la socialización del conocimiento tácito (por naturaleza menos visible) y la retención del conocimiento explícito, de modo que la experiencia acumulada permanezca disponible para la institución aun cuando haya rotación de docentes o administrativos. De hecho, directivos de Uninorte señalaron que la meta es “organizar, conservar y poner a disposición el conocimiento clave” para que la universidad mantenga su capital intelectual y pueda cumplir su misión sin sobresaltos pese a los cambios de personal.

Universidad Católica Luis Amigó - Rotación del personal administrativo para compartir conocimiento (2025)

Una estrategia innovadora proviene de la Universidad Católica Luis Amigó en Medellín, la cual reglamentó la rotación periódica del personal administrativo como mecanismo de gestión del conocimiento. Esta práctica fue formalizada mediante la Resolución Rectoral N.º 10 del 17 de febrero de 2025, publicada por la Universidad Católica Luis Amigó (2025). En esencia, la universidad determinó que las personas en cargos de secretaría (y puestos administrativos equivalentes) roten de dependencia cada dos años, siguiendo un plan previamente definido.

Esta política parte de la premisa de que la rotación de personal puede ser “una estrategia legítima para promover la gestión y transferencia del conocimiento”, ya que al mover a los colaboradores por diferentes áreas de la institución “se enriquece el capital intelectual de la Universidad” y, al mismo tiempo, se difunde el conocimiento institucional de manera amplia entre el personal, “minimizando los riesgos asociados a la fuga de conocimiento”.

De acuerdo con dicha resolución, antes de cada movimiento se implementa un plan de inducción personalizado para asegurar una transición exitosa y que la persona entrante asimile eficientemente las funciones y los saberes del cargo. La cultura organizacional de la universidad apoya esta iniciativa entendiendo la rotación no como una pérdida, sino como una oportunidad de aprendizaje continuo e innovación tanto para el empleado (que adquiere nuevas habilidades y perspectivas) como para la institución en su conjunto. Al cabo de cada rotación, el personal directivo evalúa el proceso y documenta las lecciones aprendidas, lo que cierra el ciclo de retroalimentación.

Esta práctica resulta notable porque convierte la rotación, vista tradicionalmente solo desde la óptica de recursos humanos, en una herramienta formal de retención del conocimiento: al rotar, el empleado comparte las mejores prácticas de su antigua dependencia y absorbe, a la vez, conocimiento de la nueva, actuando como vehículo de transferencia de conocimiento organizacional. De esta manera, la universidad busca asegurar la continuidad de sus procesos críticos y reducir la dependencia de individuos particulares, pues el saber institucional queda compartido y documentado en múltiples personas y unidades.

Las experiencias institucionales aquí descritas se documentan a partir de información oficial publicada por las propias universidades en sus portales institucionales, planes de desarrollo, comunicados internos y resoluciones rectorales, lo que garantiza la trazabilidad y confiabilidad de la información analizada.

Con respecto a esta subcategoría, la tendencia general evidencia que las organizaciones que han avanzado de manera significativa en la retención del conocimiento cuentan con estrategias formales y sistematizadas, integradas a sus modelos de gestión. Estas estrategias incluyen la documentación estructurada de procesos, la estandarización de procedimientos, la creación de repositorios de conocimiento y la implementación de políticas claras para la gestión del conocimiento.

Los actores externos entrevistados coinciden en que la formalización de estas prácticas permite reducir la dependencia del conocimiento individual y asegurar así la continuidad organizacional, especialmente en contextos de alta rotación del personal. Tal como lo expresa uno de los participantes externos: “La clave ha sido convertir el conocimiento crítico en procesos claros, documentados y accesibles para todos, no dejarlo solo en las personas” (Entrevista 6).

Este hallazgo se encuentra alineado con lo planteado por Davenport y Prusak (1998), quienes señalan que la codificación y el almacenamiento del conocimiento explícito constituyen una base fundamental para su retención. Asimismo, Dalkir (2017) destaca que la retención del conocimiento requiere sistemas que permitan capturar y preservar el conocimiento organizacional de manera estructurada y accesible.

Adicionalmente, se evidencia que las tecnologías de información actúan como facilitadoras, pero no como elementos suficientes por sí solos para garantizar la retención del conocimiento. Las organizaciones externas utilizan plataformas colaborativas, repositorios digitales, sistemas de gestión documental y entornos virtuales de aprendizaje como apoyo a sus estrategias de retención.

Sin embargo, los entrevistados advierten que, sin prácticas organizacionales claras y sin una cultura de compartir conocimiento, estas herramientas tienden a convertirse en simples depósitos de información. Este hallazgo coincide con lo señalado por Ali, Hussain y Khan (2024), quienes concluyen que una dependencia excesiva de herramientas tecnológicas, sin acompañamiento humano, genera una retención limitada y superficial del conocimiento.

Desde la literatura, Alavi y Leidner (2001) sostienen que la tecnología debe integrarse a los procesos sociales y organizacionales para que la gestión del conocimiento sea efectiva, reforzando así la necesidad de un enfoque socio-técnico.

- Subcategoría 2.2: Prácticas informales de retención del conocimiento

La tendencia general en esta subcategoría muestra que la retención del conocimiento tácito se logra, principalmente, mediante prácticas sociales y relacionales, más que a través de herramientas tecnológicas. Entre las estrategias más mencionadas se encuentran los programas de mentoría, las comunidades de práctica, el aprendizaje en equipo y la narración de experiencias.

Los participantes externos resaltan que estas prácticas permiten que el conocimiento basado en la experiencia sea compartido y apropiado colectivamente, reduciendo el riesgo de pérdida cuando los empleados se retiran o cambian de rol. Como lo manifiesta un entrevistado: “El conocimiento más valioso no está en los manuales, sino en la experiencia; por eso apostamos a mentorías y espacios donde la gente conversa sobre cómo hace su trabajo” (Entrevista 7).

Desde la perspectiva teórica, Dixon (2000) y Wenger (1998) sostienen que las comunidades de práctica y los procesos de socialización son fundamentales para retener el conocimiento tácito, ya que facilitan su transferencia mediante la interacción y la reflexión colectiva. Estos planteamientos también se articulan con el modelo SECI de Nonaka y Takeuchi (1995), particularmente en las fases de socialización e internalización del conocimiento.

Se resalta que, aunque muchas prácticas de retención del conocimiento se desarrollan en contextos empresariales, varias de ellas son potencialmente adaptables al ámbito educativo. Entre estas prácticas se destacan: la sistematización de lecciones aprendidas, los programas de mentoría intergeneracional, la documentación de buenas prácticas y la gestión del conocimiento basada en procesos.

Los actores externos consideran que estas estrategias pueden ser ajustadas al contexto universitario, siempre que se tenga en cuenta la cultura académica y la autonomía de los actores institucionales. Este planteamiento es consistente con lo expuesto por Enakrire y

Smuts (2022), quienes subrayan que las universidades pueden fortalecer la retención del conocimiento mediante la adopción contextualizada de prácticas colaborativas y mecanismos formales de aprendizaje organizacional.

En síntesis, el análisis de los resultados permite identificar que la retención del conocimiento en las organizaciones se sustenta en una combinación de prácticas formales, prácticas sociales y herramientas tecnológicas, integradas dentro de un enfoque estratégico de gestión del conocimiento. Las experiencias externas y la literatura coinciden en que la retención efectiva no es un evento aislado, sino un proceso continuo que debe incorporarse a la cultura y a las rutinas organizacionales.

Asimismo, se evidencia que muchas de las prácticas documentadas son transferibles al contexto de las instituciones educativas, siempre que sean adaptadas a sus particularidades académicas y administrativas. Estos hallazgos aportan referentes conceptuales y prácticos que sirven como base para analizar los desafíos de la retención del conocimiento en la institución objeto de estudio y para fundamentar futuras propuestas de fortalecimiento institucional.

Identificar los desafíos en la retención del conocimiento

Para el desarrollo del tercer objetivo específico, se analizó la información obtenida a partir de las entrevistas semiestructuradas realizadas a actores internos y externos, así como de los resultados del autodiagnóstico institucional (FURAG). El análisis permitió identificar, desde la perspectiva de los participantes, los principales desafíos que enfrenta la institución en la retención del conocimiento, así como las recomendaciones que emergen de sus experiencias y reflexiones.

Los resultados se presentan mediante un análisis categorial, estructurado en dos grandes categorías: Desafíos institucionales y organizacionales en la retención del conocimiento, y Recomendaciones para la retención del conocimiento.

Para cada categoría se describen las tendencias generales identificadas en los testimonios, ilustradas con fragmentos representativos y contrastadas con referentes teóricos. Cada apartado finaliza con una síntesis de los hallazgos.

- Categoría 3: Desafíos institucionales y organizacionales en la retención del conocimiento

El autodiagnóstico subraya varios desafíos clave para la gestión del conocimiento en la institución, y de ellos se desprenden algunas recomendaciones implícitas. El principal desafío es la ausencia de un modelo de gestión del conocimiento establecido, lo que impide una estrategia integral para la GC. A pesar de contar con planes de comunicación, no se tiene una política frente a este tema, lo que afecta el enfoque de los canales de comunicación.

Otro punto crítico es que la institución no cuenta con indicadores para medir la madurez de la gestión del conocimiento y la innovación, al no tener un modelo definido, no se evalúa a profundidad cómo las capacitaciones, prácticas y acciones relacionadas con la gestión de conocimiento fortalecen las habilidades del personal. La ausencia de un Plan de Analítica institucional es otro desafío relevante, a pesar de la existencia de herramientas de analítica. Además, si bien existen espacios para la cocreación y el intercambio de conocimiento, se necesita potenciar procesos específicos para generar mayor impacto. Finalmente, la memoria institucional se encuentra dispersa, y aunque existen Tablas de Retención Documental, se necesita concentrar la información en una gran central de fácil acceso.

Los desafíos identificados giran en torno a la necesidad de una visión estratégica y unificada de la gestión del conocimiento. La carencia de un programa formal de GC, de indicadores de madurez y de un plan de analítica institucional, sugiere una gestión reactiva más que proactiva del conocimiento. La institución reconoce la importancia de la investigación y la innovación, pero la falta de una cultura organizacional que se expanda hacia todos los estamentos limita la difusión de estas prácticas.

En este mismo sentido, la literatura internacional ha documentado que estos problemas no son exclusivos del contexto colombiano. Durst y Zieba (2017), a través de una taxonomía sobre riesgos en la gestión del conocimiento, advierten que la fuga de conocimiento, la baja sistematización de procesos y la resistencia cultural son desafíos recurrentes en universidades y organizaciones del sector público y privado. Su investigación subraya que la falta de planeación estratégica en torno a la GC genera vulnerabilidades que afectan la continuidad de los procesos institucionales.

Barra, Castro-Peña y Coello (2024), en su análisis del desempeño de universidades colombianas en investigación y transferencia de conocimiento, evidencian que persisten brechas significativas entre la producción académica y el aprovechamiento social. Los autores señalan que la carencia de herramientas analíticas y de estrategias de integración interinstitucional limita la capacidad de las universidades para transformar el conocimiento en impacto real, lo cual constituye un desafío crítico para la sostenibilidad y la pertinencia del sistema de educación superior.

En el ámbito de las políticas públicas, el Departamento Administrativo de la Función Pública (2024), a través del Modelo Integrado de Planeación y Gestión (MIPG), estableció lineamientos generales para la GC en entidades públicas. Sin embargo, Rodríguez y Gaitán (2021) concluyen que, en la práctica, estas directrices enfrentan limitaciones importantes debido a la falta de recursos financieros, la escasa capacitación de personal y la débil cultura organizacional. Esto genera una brecha entre lo normativo y lo operativo, situación que también se refleja en la institución estudiada.

En la siguiente matriz se presenta una síntesis de estos estudios, organizada por nivel (internacional, nacional e institucional), señalando el contexto o la metodología utilizada, los principales hallazgos y su relación directa con la realidad institucional. Esta matriz permite sustentar la revisión documental como técnica de recolección de información, y guiar la comparación entre prácticas externas e internas, coherente con los objetivos de la investigación.

Tabla 3. Síntesis de los estudios nacionales e internacionales sobre gestión y retención del conocimiento y su relación con la institución analizada

<i>Nivel</i>	<i>Autor(es) y año</i>	<i>Contexto / Metodología</i>	<i>Principales hallazgos</i>	<i>Relación con la institución objeto de estudio</i>
<i>Internacional</i>	Ali, Hussain & Khan (2024)	Revisión sistemática de 95 artículos (2000-2022) en educación superior	Persisten vacíos en cultura de GC y sostenibilidad de programas; la tecnología sola no garantiza éxito	La institución también muestra priorización de lo tecnológico, pero sin cultura sólida de GC
<i>Internacional</i>	Enakrire & Smuts (2022)	Entrevistas y análisis documental en universidades de Suráfrica	La falta de políticas de retención causa fuga de conocimiento tácito	Coincide con la institución: ausencia de políticas claras para gestión y retención

Internacional	Joseph & Gopakumar (2023)	Estudio de caso en universidad de EE. UU.	Mentoría y prácticas ayudan a retener conocimiento	Práctica aplicable a la Institución, donde no existen mecanismos similares
Internacional	DeLong (2004)	Estudios de caso en organizaciones (incl. NASA)	Riesgo crítico por jubilación sin transferencia planificada	La institución enfrenta riesgo similar por rotación y retiros sin protocolos
Nacional	Rojas (2020)	Análisis de universidades colombianas	Avances en digitalización, pero falta enfoque integral en retención	La institución comparte esta debilidad: repositorios sin integración estratégica
Nacional	Rodríguez & Gaitán (2021)	Estudio de GC en entidades públicas	MIPG ofrece lineamientos, pero se queda en lo formal	La institución procura seguir lo normativo, pero en muchos casos sin implementación real
Nacional	Barra, Castro-Peña & Coello (2024)	Estudio cuantitativo sobre universidades colombianas	Brechas en transferencia y uso de analítica de datos	La institución refleja este reto: no cuenta con herramientas de analítica lo suficientemente fortalecidas
Institucional	Autodiagnóstico (FURAG 2023)	Evaluación interna	Débil comprensión de GC, ausencia de políticas de retención, baja madurez en herramientas, falta de integración institucional	Justifica la necesidad de esta investigación para proponer soluciones contextualizadas

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, a partir de las entrevistas realizadas, los desafíos internos identificados se pueden agrupar en cinco grandes grupos:

- a) *Falta de formalización*: la mayoría de los participantes internos menciona que las prácticas no están documentadas ni estandarizadas. Como se señala en la Entrevista 5: “Hay muchas cosas que se hacen por iniciativas [...] porque no hay documentación general”.
- b) *Riesgo de pérdida del conocimiento*: la Entrevista 2 menciona riesgos en procesos críticos, como movilidad estudiantil, debido a vacíos en reglamentos y falta de articulación con otras áreas.
- c) *Desarticulación interdependencias*: según la Entrevista 3, las dependencias trabajan de manera aislada, lo que dificulta la continuidad del conocimiento compartido.

d) *Cultura organizacional débil frente al tema*: los participantes internos coinciden en que falta sensibilización institucional. Por ejemplo: “Todavía no he visto que se nos informe cómo tenemos que hacer gestión del conocimiento [...] habría que empezar por sensibilizar y capacitar”.

e) *Capacidades institucionales insuficientes*: los participantes externos, desde organizaciones con modelos formales, señalan que uno de los retos más difíciles es lograr “romper los miedos culturales frente a compartir conocimiento”, un desafío igualmente presente en la institución.

Lo anterior permite observar que, a pesar de la existencia de prácticas valiosas y de un comité encargado del tema, no se cuenta con una estrategia institucional formalizada y transversal que oriente, articule y sostenga las acciones en el tiempo. Asimismo, se evidenció que algunos funcionarios consideran el conocimiento como un activo de carácter individual y no lo comparten, lo que genera riesgos asociados a la pérdida de conocimiento por la rotación de personal. A ello se suman la debilidad en la cultura de intercambio de saberes, la limitada integración entre los procesos misionales y de apoyo, la resistencia al cambio tecnológico y la falta de pedagogía en torno a la gestión del conocimiento, las cuales constituyen barreras significativas para su consolidación institucional.

La literatura sobre la cultura organizacional en la gestión del conocimiento, como la de Schein (2010), enfatiza que una cultura que promueve el compartir conocimiento es esencial para una gestión efectiva. La teoría sugiere que las barreras culturales y la falta de incentivos para compartir conocimiento pueden obstaculizar la efectividad de las estrategias de gestión del conocimiento.

La cultura de la organización representa un desafío significativo para la retención del conocimiento. La resistencia a compartir el conocimiento puede ser un obstáculo para la implementación efectiva de estrategias de gestión del conocimiento y requiere intervenciones culturales y de cambio organizacional.

Los hallazgos están en línea con las teorías que abordan la importancia de la cultura en la gestión del conocimiento. La resistencia cultural observada en la institución refleja una barrera común que se ha documentado ampliamente en estudios sobre gestión del conocimiento (Szulanski, 1996). Para enfrentar estos desafíos, es necesario fortalecer la cultura organizacional, definir lineamientos o directrices institucionales, articular las

dependencias y consolidar una ruta pedagógica que permita a todos los miembros comprender y apropiarse de la gestión del conocimiento como una responsabilidad colectiva. Implementar estrategias para cambiar esta cultura y fomentar la colaboración es clave para la implementación de la GC.

- Categoría 4: Recomendaciones para la retención del conocimiento

Las recomendaciones constituyeron un punto importante durante las entrevistas realizadas ya que permitieron conocer, desde perspectivas internas externas, aquello que podemos trabajar en la institución, con el fin de que la gestión de conocimiento se lleve a cabo de mejor manera y logre finalmente formalizarse dentro de la entidad. Igualmente, estas pueden agruparse en tres niveles: estratégico, operativo y cultural.

- **Nivel estratégico**

Tanto participantes internos como externos sugieren establecer una política institucional de gestión del conocimiento. La Entrevista 7 enfatiza que el primer paso sería: “Preguntarle al rector cuál es su visión para la gestión del conocimiento, porque eso desata toda la conversación estratégica”.

- **Nivel operativo**

Para este nivel las recomendaciones van ligadas a formalizar procesos, protocolos y matrices ya existentes, actualizar periódicamente mapas de conocimiento, y documentar prácticas que actualmente dependen del conocimiento tácito. En línea con esto, la Entrevista 5 destaca que: “Revisar cada proceso [...] e identificar qué formalizar para garantizar que no se pierdan los esfuerzos que se han venido haciendo”.

- **Nivel cultural**

Los entrevistados destacan que la cultura organizacional es un habilitador crítico. La Entrevista 7 plantea la necesidad de una estrategia dual: “Inspiración desde la alta dirección y mecanismos regulatorios claros”. Se recomienda realizar espacios de socialización, capacitación y reconocimiento relacionados con la importancia de compartir conocimiento.

La teoría de gestión del conocimiento de Davenport y Prusak (1998) sugiere que la claridad en los roles y en las responsabilidades, junto con una comunicación efectiva y el uso de tecnologías adecuadas, son esenciales para una gestión del conocimiento exitosa. Además, la sensibilización y el cambio cultural son componentes cruciales para la aceptación de nuevas prácticas.

Las recomendaciones se orientan hacia la formulación de una política y un programa de gestión del conocimiento que integren las iniciativas existentes, el desarrollo de un plan de analítica institucional, la definición de indicadores de madurez, el fortalecimiento de la evaluación de impacto de las capacitaciones y acciones que se realizan para la gestión y retención de conocimiento, y la optimización de los repositorios y herramientas para facilitar el acceso y la socialización del conocimiento tácito y explícito. La consolidación de la memoria institucional y el fomento de espacios de cocreación transversales son igualmente cruciales para capitalizar el conocimiento organizacional y asegurar la continuidad operativa (Sveiby, 1997).

En general, las recomendaciones apuntan a fortalecer la estructura organizativa y cultural para mejorar la gestión del conocimiento. La implementación de estas recomendaciones, especialmente la sensibilización cultural y la integración de herramientas digitales, puede ser clave para abordar los desafíos identificados.

Propuesta de recomendaciones para una institución de educación superior en la ciudad de Cartagena

A partir del análisis de los hallazgos obtenidos en este estudio y de la identificación de los principales desafíos asociados a la retención del conocimiento en la institución, emergió una serie de prácticas que, aunque no constituyen un objetivo independiente de la investigación, se configuran como un aporte analítico complementario derivado del estudio.

Estas prácticas surgen de la triangulación entre la revisión documental, las entrevistas realizadas y la comparación con experiencias externas, y se proponen como orientaciones que podrían contribuir al fortalecimiento de la retención del conocimiento institucional, en coherencia con las dinámicas académicas y administrativas de una institución educativa en la ciudad de Cartagena:

1. Establecer un modelo institucional de gestión del conocimiento que incluya ciclos de identificación, valoración, creación, socialización y almacenamiento del conocimiento.
2. Implementar programas de acompañamiento tipo duplas o mentorías internas, aprovechando el conocimiento experto de algunos colaboradores, como práctica de transferencia continua.
3. Realizar reuniones periódicas interdependencias con soporte documental, basadas en las prácticas internas observadas, como en la Entrevista 2, pero formalizadas con actas, matrices o repositorios institucionales.
4. Crear y luego actualizar periódicamente mapas de conocimiento institucional, siguiendo el enfoque de actualización anual observado en las organizaciones externas (Entrevista 7).
5. Realizar una revisión integral de la documentación vigente con el fin de formalizar, actualizar y fortalecer los protocolos y procedimientos clave que aún no se encuentran debidamente establecidos o que requieren mejoras, especialmente en procesos críticos como la movilidad académica, en los cuales se identificaron vacíos relevantes (Entrevista 2).
6. Crear repositorios digitales accesibles, alojados en el SIGUC, donde se integren procedimientos, lecciones aprendidas, matrices y documentos de trabajo.
7. Realizar procesos de sensibilización y capacitación, enfatizados por los participantes internos como condición indispensable para generar apropiación (Entrevistas 3 y 5).
8. Generar espacios que propicien compartir y difundir las lecciones aprendidas y buenas prácticas, que permitan replicar lo aprendido en la institución.

CONCLUSIONES

La presente investigación, desarrollada bajo un enfoque cualitativo con alcance exploratorio y descriptivo, permitió identificar, desde las percepciones de los participantes y el contraste con la información documental, las principales prácticas, los desafíos y las oportunidades asociadas a la retención del conocimiento en la institución educativa objeto de estudio. Los hallazgos se integran y articulan al cumplimiento del objetivo general —identificar prácticas que favorecen la retención del conocimiento en la institución— y a los tres objetivos específicos establecidos para orientar el estudio.

En relación con el primer objetivo específico, consistente en caracterizar las prácticas actuales de gestión del conocimiento dentro de la institución, los resultados indican que, aunque existen avances importantes en la documentación y retención del conocimiento explícito, a través de manuales, procedimientos, repositorios, sistemas administrativos y el archivo histórico, estas prácticas están fragmentadas y responden mayormente a una lógica de gestión de la información.

La ausencia de un modelo formal de gestión del conocimiento, de políticas institucionales y de articulación entre los procesos misionales y administrativos evidencia que la institución se encuentra en una etapa inicial de madurez en este ámbito. Esto se refleja también en el bajo puntaje obtenido en el FURAG 2023 (34.4/100), lo cual confirma la necesidad de fortalecer un enfoque institucional integral.

Respecto al segundo objetivo específico, orientado a explorar prácticas de retención del conocimiento implementadas en otras organizaciones y documentadas en la literatura, se identificó que instituciones con mayor desarrollo en este campo han adoptado estrategias para fortalecer el conocimiento tácito y facilitar su transferencia. Entre estas se encuentran las comunidades de práctica, programas de mentoría, narrativas de aprendizaje (*storytelling*), lecciones aprendidas, paneles de conocimiento y plataformas unificadas de información.

En comparación, la institución objeto de estudio comparte algunos elementos, especialmente relacionados con los repositorios y el archivo institucional, pero carece de procedimientos estandarizados, espacios formales de transferencia de conocimiento tácito y herramientas tecnológicas integradas, lo que limita su capacidad de retener el conocimiento clave generado en sus procesos.

En cuanto al tercer objetivo específico, dirigido a identificar los desafíos que enfrenta la institución en la retención del conocimiento, los hallazgos permiten señalar que el principal es la cultura organizacional. Las entrevistas evidenciaron resistencia a compartir el conocimiento por percepciones de propiedad individual, falta de articulación entre unidades, resistencia al uso de nuevas tecnologías y poca pedagogía institucional sobre la gestión del conocimiento.

A esto se suman problemas estructurales como la rotación de personal sin protocolos de transferencia, la ausencia de roles definidos, la poca integración entre sistemas de información y el manejo aislado del conocimiento, que incrementan la pérdida de memoria organizacional y dificultan la continuidad operativa. Esta situación confirma la necesidad de avanzar hacia una cultura colaborativa que reconozca el valor del conocimiento como recurso institucional.

En síntesis, el análisis integrado del autodiagnóstico, las entrevistas y la revisión documental permiten concluir que la institución cuenta con prácticas dispersas que contribuyen parcialmente a la retención del conocimiento, pero requiere transitar hacia un enfoque estratégico, sistemático y transversal.

La consolidación de un modelo institucional de gestión del conocimiento, acompañado de procesos de sensibilización, fortalecimiento cultural, herramientas tecnológicas integradas y mecanismos formales de transferencia del conocimiento tácito, es una condición necesaria para asegurar la sostenibilidad, la continuidad de los procesos y la preservación del capital intelectual acumulado a lo largo de su trayectoria histórica. El desarrollo de estas capacidades le permitirá a la institución responder a los retos actuales del entorno educativo, fortalecer su misión formadora y potenciar la innovación académica y administrativa.

Para futuros estudios, se recomienda profundizar en la medición de la madurez institucional en gestión del conocimiento, así como en la evaluación de la efectividad de las prácticas propuestas. Sería pertinente desarrollar investigaciones orientadas a validar modelos de transferencia de conocimiento entre unidades administrativas y a medir el impacto de estrategias de mentoría, comunidades de práctica y analítica institucional en la retención del conocimiento.

REFERENCIAS

- Alavi, M., & Leidner, D. (2001). Knowledge management and knowledge management systems: Conceptual foundations and research issues. *MIS Quarterly*, 107-136.
- Ali, A., Hussain, I., & Khan, M. (2024). Knowledge sharing among academics in higher education: A systematic literature review and future agenda. *The International Journal of Management Education*, 42, 100573.
- Alvarez, B. R. (2020). La gestión del conocimiento como generador de ventaja competitiva en organizaciones educativas. *Revista Científica*, 205-220.
- Alyami, N., Ahmetoglu, S., & Dahlan, A. (2015). Empirical analysis: Knowledge management, the human focus and intellectual capital for innovation in smart/future universities. *International Journal of Interdisciplinary Research and Innovations*, 85-91.
<http://www.researchpublish.com>
- American Productivity & Quality Center (APQC). (s. f.). *APQC process classification framework (PCF)*. APQC. <https://www.apqc.org/resource-library/download-apqc-process-classification-framework-pcf>
- American Productivity & Quality Center (APQC). (s. f.). *Whats is Knowledge management?* APQC. <https://www.apqc.org/resource-library/articles/what-knowledge-management>
- Argote, L., & Ingram, P. (2000). Knowledge transfer: A basis for competitive advantage in firms. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 150-169.
- Barra, C., Castro-Peña, D., & Coello, C. (2024). Research and knowledge transfer performance in Colombian universities. *Quality & Quantity*, 1589-1613.
- Becerra-Fernandez, I., Gonzalez, A., & Sabherwal, R. (2004). *Knowledge management: Challenges, solutions and technologies*. Pearson Prentice Hall.
- Dalkir, K. (2017). *Knowledge management in theory and practice (3rd ed.)*. MIT Press.
- Davenport, T. H., & Prusak, L. (1998). *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Harvard Business Review Press.
- DeLong, D. W. (2004). *Lost knowledge: Confronting the threat of an aging workforce*. Oxford University Press.

- Dixon, N. M. (2000). *Common knowledge: How companies thrive by sharing what they know*. Harvard Business School Press.
- Durst, S., & Zieba, M. (2017). Knowledge risks - towards a taxonomy. *International Journal of Business Environment*, 9(1), 51-63.
- Durst, S., & Zieba, M. (2020). Knowledge risks inherent in business sustainability. *Journal of Cleaner Production*, 251, 119670.
- Enakrire, T., & Smuts, H. (2022). Knowledge retention for enhanced organisational growth in higher education institutions. *Digital Library Perspectives*, 38(2), 177-191.
- Feldman, M., & Pentland, B. (2003). Reconceptualizing organizational routines as a source of flexibility and change. *Administrative Science Quarterly*, 48(1), 94-118.
- Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa* (5a ed.). Ediciones Morata.
- Función Pública. (2024). *Manual operativo del MIPG*. Función Pública. https://www1.funcionpublica.gov.co/documents/28587410/56548624/2024-12-18_Manual_operativo_mipg_6V-publicada.pdf/0a5653af-7639-bda1-ec7a-6cded14d7da4?t=1746645145494
- Grant, R. (1996). Prospering in dynamically-competitive environments: Organizational capability as knowledge integration. *Organization Science*, 7(4), 375-387.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill.
- Hurtado Ayala, A., & Duque Ceballos, J. (2019). Análisis bibliométrico de publicaciones sobre retención del personal y su relación con gestión del conocimiento. *Revista Eficiencia*, 1(1).
- Joseph, J., & Gopakumar, K. (2023). Infusing KM in global higher education: How effective KM programs support critical tacit knowledge retention within a US higher education institution. En M. A. Akhtar & S. Ahmad (Eds.), *Global perspectives on knowledge management for societal and organizational development*. IGI Global.
- Kianto, A., Sáenz, J., & Andreeva, T. (2017). Knowledge-based human resource management practices, intellectual capital and innovation. *Journal of Businedd Research*, 81, 11-20.
- Martins, E., & Meyer, H. (2012). Organizational and behavioural factors that influence knowledge retention. *Journal of Knowledge Management*, 16(1), 77-96.

- Massingham, P. (2018). Measuring the impact of knowledge loss: More than ripples on a pond? *Journal of Knowledge Management*, 22(3), 673-690.
- Mejía Navarrete, J. (2011). *El análisis de la información cualitativa: Fases y procedimientos*. Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Nelson, R., & Winter, S. (1982). *An evolutionary theory of economic change*. Belknap Press of Harvard University Press.
- Nonaka, I., & Konno, N. (1998). The concept of “Ba”: Building a foundation for knowledge creation. *California Management Review*, 40(3), 40-54.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press.
- Organisation for Economic Co-operation and Develop. (2013). *Supporting investment in knowledge capital, growth and innovation*. OECD Publishing.
- Orlikowski, W. (2002). Knowing in practice: Enacting a collective capability in distributed organizing. *Organization Science*, 13(3), 249-273.
- Orozco Acosta, E., Ortiz-Ospino, L., Padilla-Suárez, D., & Pizarro Gutiérrez, A. (2021). Factores de gestión del conocimiento en entidad pública del sector de tránsito y transporte. *Revista de Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa*, 32, 99-111.
- Pfeffer, J. (1994). *Competitive advantage through people: Unleashing the power of the work force*. Harvard Business School Press.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Routledge & Kegan Paul.
- Ramírez-Alujas, A. (2018). *Gobierno abierto y gestión pública colaborativa: Marcos conceptuales y casos prácticos*. Editorial RIL.
- Rodríguez, J., & Gaitán, A. (2021). Retos de la gestión del conocimiento en entidades públicas colombianas. *Revista de Administración Pública*, 53(2), 215-236.
- Rojas, M. (2020). Estrategias de gestión del conocimiento en instituciones de educación superior en Colombia: Avances y desafíos. *Revista Educación y Desarrollo*, 14(1), 55-72.
- Rowley, J. (2000). Is higher education ready for knowledge management? . *The International Journal of Educational Management*, 14(7), 325-333.
- Schein, E. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). Jossey-Bass.

- Spender, J. (1996). Making knowledge the basis of a dynamic theory of the firm. *Strategic Management Journal*, 17(S2), 45-62.
- Sveiby, K. (1997). *The new organizational wealth: Managing and measuring knowledge-based assets*. Berrett-Koehler Publishers.
- Szulanski, G. (1996). Exploring internal stickiness: Impediments to the transfer of best practice within the firm. *Strategic Management Journal*, 17(Special Issue: Knowledge and the Firm), 27–43.
- Toro, F. (2002). *Desempeño y productividad*. Cincel LTDA.
- Universidad Católica Luis Amigó. (2025, febrero). *Resolución Rectoral No. 10 de 2025 – Rotación institucional de secretarías(os)*. Funlam. <https://www.funlam.edu.co/modules/documentosjuridicos/item.php?itemid=2997>
- Universidad del Norte. (2022, junio). *La importancia de la gestión del conocimiento desde Uninorte*. Uninorte. <https://www.uninorte.edu.co/web/grupo-prensa/w/la-importancia-de-la-gestion-del-conocimiento-desde-uninorte/13400067>
- Universidad Nacional de Colombia. (s. f.). *Modelo de gestión del conocimiento organizacional (GCO)*. Universidad Nacional de Colombia. <https://calidad.medellin.unal.edu.co/index.php/enlaces-de-interes/modelo-gco>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

ANEXOS

Anexo 1. Guía de la entrevista semiestructurada

Título de la investigación: Prácticas que favorecen la retención del conocimiento:
Caso de una institución educativa de la ciudad de Cartagena

Introducción: Presentación personal y propósito de la entrevista (nombres del entrevistador y entrevistado, cargos). Agradecimiento al entrevistado por participar.

Consentimiento informado

Entrevistador: Antes de comenzar, me gustaría confirmar que has leído y entendido la información sobre el estudio, y que consientes participar en esta entrevista. La conversación será confidencial y tus respuestas serán utilizadas exclusivamente para fines de investigación.

Preguntas

1. ¿Qué entiende por gestión del conocimiento en la institución?
2. ¿Cómo describiría las prácticas actuales de gestión del conocimiento en la institución y/o tu dependencia?
3. ¿Siente que en la institución hay conocimiento clave en riesgo de perderse?
4. ¿Qué herramientas y métodos consideras que se utilizan para la retención del conocimiento?
5. ¿Cuáles consideras que son los principales desafíos que enfrenta la universidad en relación con la retención del conocimiento?
6. ¿Conoce alguna estrategia de retención del conocimiento que se haya implementado en otras universidades? Describa.
7. Con el ánimo de implementar prácticas de retención del conocimiento en la institución, que recomendaría para lograrlo de manera efectiva.

Cierre

Agradecimiento

Entrevistador: Gracias por su tiempo y por compartir su experiencia y perspectivas. Su contribución es fundamental para el éxito de esta investigación. Si tiene alguna pregunta adicional o quiere añadir algo más en el futuro, no dude en ponerse en contacto conmigo.

Anexo 2. Declaración de consentimiento informado

Maestría en Desarrollo Humano Organizacional

Universidad EAFIT

Declaración de consentimiento informado

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma, al igual que su rol en ella como participantes.

Título del trabajo de investigación: Prácticas que favorecen la retención del conocimiento: Caso de una institución educativa de la ciudad de Cartagena

Investigador principal: Paula Andrea Galezo Vergara

Esta entrevista hace parte del proceso de recolección de datos para el trabajo de investigación que desarrolla en la Maestría en Desarrollo Organizacional de la Universidad EAFIT.

Algunas consideraciones:

- La participación en este estudio es estrictamente voluntaria y puede hacer las consultas que estime pertinentes.
- La información obtenida con la entrevista será de uso exclusivo para este trabajo de investigación.
- La intervención del entrevistado será anónima en la consolidación de la información.
- La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.
- Al participar en este estudio el entrevistado responderá con libertad y en sus términos las preguntas realizadas por el entrevistador. También podrá entregar información adicional que considere pertinente para el objeto de la investigación.
- Concedo que la entrevista sea grabada, lo cual se requiere para la labor de transcripción y análisis de la información.
- Este consentimiento es válido para todas las entrevistas relacionadas con el tema, pues en ocasiones se puede requerir más de una entrevista.

Nombre: _____

Firma: _____

CC: _____

Agradezco su sincera participación