



Gestión del conocimiento y resistencia al cambio en instituciones de educación superior: Propuesta de intervención

Knowledge management and resistance to change in higher education institutions: Proposal for intervention

Lilia Ruiz Bárcenas^{1*}

¹Tecnológico Nacional de México.

Tecnológico Superior de Salvatierra.

Salvatierra-Guanajuato, México.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2175-5838>.

Correo: liruiz@ites.edu.mx

Lina Luna Medina²

²Tecnológico Nacional de México.

Tecnológico Superior de Salvatierra.

Salvatierra-Guanajuato, México.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8913-013X>

Francisco Javier Salgado Ortiz³

³Tecnológico Nacional de México.

Tecnológico Superior de Salvatierra.

Salvatierra-Guanajuato, México.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9135-8312>

* Autor para correspondencia: liruiz@ites.edu.mx

Resumen

El presente estudio expone los resultados obtenidos de una muestra de 60 docentes que laboran en tres Instituciones de Educación Superior (IES) ubicadas en Salvatierra, Guanajuato, con el objetivo de analizar sus percepciones respecto a la implementación de la gestión del conocimiento en el entorno educativo. La investigación adopta un enfoque cualitativo con alcance descriptivo y utiliza como instrumento principal de recolección de datos el cuestionario de Oreg (2003), estructurado en cuatro categorías: búsqueda de rutina, reacción emocional, enfoque a corto plazo y rigidez cognitiva. Dicho cuestionario se basa en una escala de Likert de cinco niveles, que va desde "totalmente en desacuerdo" hasta "totalmente de acuerdo".

El análisis de los datos revela que la resistencia al cambio y el desconocimiento del personal administrativo sobre el conocimiento existente en las instituciones constituyen las principales barreras para una gestión del conocimiento efectiva. A partir de este diagnóstico, y sustentado en teorías administrativas, se propone el **MOGCIE** (Modelo de Gestión del Conocimiento en Instituciones Educativas) como una estrategia de intervención orientada a fortalecer la calidad educativa. Entre los beneficios derivados de la implementación del modelo destacan el impulso al trabajo colaborativo, la contribución a la reducción de costos institucionales y el incremento en los indicadores de capacitación docente

1



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons de tipo (CC-BY-NC-SA).

E-mail: editorial@ecosur.gopsapp.com



Palabras claves: Resistencia; gestión; conocimiento; educativo.

Abstract

This study presents findings from 60 faculty members working in three Higher Education Institutions (HEIs) located in Salvatierra, Guanajuato, with the purpose of analyzing their perceptions regarding the implementation of knowledge management in the educational environment. The research adopts a qualitative approach with a descriptive scope and employs Oreg's (2003) questionnaire as the primary data collection instrument. This questionnaire is structured into four categories: routine seeking, emotional reaction, short-term focus, and cognitive rigidity. It uses a five-point Likert scale ranging from "strongly disagree" to "strongly agree."

The analysis reveals that resistance to change and lack of awareness among administrative staff about the existing knowledge within the institutions are the main barriers to effective knowledge management. Based on this diagnosis and supported by administrative theories, the MOGCIE (Knowledge Management Model for Educational Institutions) emerges as an intervention proposal. The model aims to enhance educational quality through structured knowledge management practices.

Additional benefits of the proposed model include fostering collaborative work, reducing institutional costs, and improving indicators related to faculty training and development.

Key words: Resilience, management, knowledge, educational.

I. Introducción

En el marco de las instituciones de educación superior localizadas en el municipio de Salvatierra, Guanajuato, el presente estudio se orienta al análisis de la relevancia de una gestión eficaz de la transferencia de conocimiento en el ámbito educativo. Se parte del supuesto de que la resistencia al cambio, el estado de confort y la rutina organizacional constituyen factores inhibidores del desarrollo institucional, al generar dinámicas repetitivas que limitan el reconocimiento y la valorización del capital humano, considerado uno de los principales activos intangibles de estas organizaciones.

Dado que las instituciones educativas prestan servicios de naturaleza intangible, el logro de sus objetivos estratégicos depende en gran medida de las competencias, experiencias y conocimientos de su personal. Sin embargo, se observa una limitada articulación de estos saberes en los procesos organizativos, lo que da lugar a la ejecución de actividades mecánicas y desmotivadoras, carentes de desafíos significativos, y que obstaculizan tanto la innovación como la mejora continua. Esta repetición de tareas puede generar en los individuos cierto nivel de experticia operativa; no obstante, dicho conocimiento tiende a permanecer encapsulado, sin mecanismos efectivos que permitan su transferencia hacia otros miembros de la organización. Como resultado, el conocimiento tácito adquirido no se convierte en un activo compartido capaz de potenciar el aprendizaje organizacional ni de incidir de manera positiva en la cultura institucional. La falta de circulación del conocimiento limita la capacidad de las instituciones para innovar, adaptarse a nuevos contextos y mejorar sus procesos de manera sostenida.

Desde esta perspectiva, se plantea la necesidad de abordar el fenómeno y profundizar en su análisis a través de una investigación cualitativa de carácter descriptivo. El objetivo es visibilizar las percepciones del personal docente respecto al estado actual de la gestión del conocimiento en sus instituciones y, con base en referentes teóricos consolidados, proponer estrategias que permitan disminuir la resistencia al





cambio y fomentar una cultura organizacional orientada al aprendizaje continuo. Se busca, en última instancia, establecer líneas de acción que contribuyan al fortalecimiento institucional y a la profesionalización del cuerpo académico.

En el contexto actual, caracterizado por procesos de transformación educativa y por la exigencia de adaptación constante, innovación y mejora continua, las instituciones de educación superior enfrentan el desafío de garantizar la capacitación permanente de su personal. Sin embargo, esta formación suele estar anclada en modelos tradicionales, financieramente poco sostenibles y desconectados tanto del contexto institucional como del conocimiento generado internamente. La gestión del conocimiento, entendida como el proceso sistemático para crear, compartir, utilizar y preservar el conocimiento organizacional (Davenport & Prusak, 2000; Canals, 2003), se configura como una herramienta estratégica que puede reducir la dependencia de agentes externos, fortalecer las capacidades internas y optimizar la toma de decisiones. A pesar de ello, muchas instituciones educativas no han incorporado la gestión del conocimiento como parte integral de sus políticas de desarrollo profesional.

Esta situación plantea interrogantes fundamentales: ¿Por qué no se capitaliza el conocimiento tácito y explícito de los docentes y del personal administrativo como fuente de aprendizaje organizacional? ¿Qué barreras culturales, estructurales o tecnológicas impiden su implementación efectiva? ¿Cómo diseñar sistemas de capacitación internos más sostenibles y alineados con los objetivos institucionales? Entre las causas identificadas destacan la ausencia de políticas para la captura y sistematización del conocimiento interno, la resistencia al cambio, la falta de una cultura colaborativa y el desconocimiento de modelos de gestión del conocimiento. Estos factores motivan la presente investigación y sustentan la necesidad de generar estrategias de intervención aplicables al contexto de las instituciones educativas de nivel superior.

La gestión del conocimiento aporta beneficios significativos al personal académico y administrativo, ya que facilita el acceso, uso, creación y transferencia del conocimiento organizacional. Una de sus principales fortalezas radica en la sistematización del conocimiento generado, lo cual permite reducir la duplicidad de esfuerzos y mejorar la toma de decisiones (Davenport & Prusak, 2000). Asimismo, fomenta el aprendizaje organizacional al convertir el conocimiento tácito en explícito y promover una cultura orientada a la mejora continua (Nonaka & Takeuchi, 1995). A través de estos procesos, los miembros de la organización desarrollan habilidades para innovar y adaptarse a entornos cambiantes.

Además, la gestión del conocimiento empodera al personal al reconocer su experiencia como fuente de valor, más allá del conocimiento académico formal. Este reconocimiento fortalece la autoestima profesional y posiciona a los trabajadores como agentes activos de cambio (Canals, 2003). Cuando el conocimiento se gestiona adecuadamente, se convierte en un insumo clave para la innovación en prácticas pedagógicas, administrativas y organizacionales, elevando así la calidad institucional (Martínez & Flores, 2018). La colaboración y el trabajo en red también se ven fortalecidos mediante la creación de comunidades de práctica donde el conocimiento fluye de manera horizontal, reduciendo el aislamiento laboral y aumentando el sentido de pertenencia (Senge, 1990).

En el plano teórico, se retoma el aporte de Montoya y Boyero (2015), quienes enfatizan que el recurso humano es el eje central de la transferencia del conocimiento. La sinergia entre trabajo colaborativo y conocimiento compartido resalta la importancia del capital humano como portador y difusor de saberes dentro de la organización. En esta línea, autores como Daedamun (2003), Rodríguez (2006) y Carrión

3





(2009) coinciden en definir la gestión del conocimiento como un conjunto de procesos sistemáticos orientados al desarrollo organizacional, al incremento del capital intelectual y a la generación de ventajas competitivas sostenibles en el tiempo.

La literatura consultada reafirma el papel central del recurso humano en la transferencia y gestión del conocimiento dentro de las organizaciones educativas. Montoya y Boyero (2015) destacan que el conocimiento no circula de forma automática, sino a través de una sinergia consciente entre las personas, basada en la colaboración y el trabajo en equipo. Esta afirmación resalta la importancia del capital humano como portador del conocimiento institucional y responsable de su transmisión hacia otros miembros de la organización.

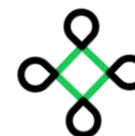
Diversos autores coinciden en conceptualizar la gestión del conocimiento como un proceso complejo y estratégico que responde a las demandas de un entorno cambiante. Daedamun (2003) la define como la capacidad de crear, adquirir, retener, mantener, utilizar y procesar tanto el conocimiento antiguo como el nuevo, con el fin de poner al alcance de cada empleado la información necesaria en el momento adecuado. Rodríguez (2006) profundiza en esta idea al considerarla un conjunto de procesos sistemáticos orientados al desarrollo organizacional y personal, que permiten identificar, captar, tratar, compartir y utilizar el capital intelectual, con el objetivo de generar ventajas competitivas. En una línea similar, Carrión (2009) sostiene que la gestión del conocimiento busca incrementar significativamente el capital intelectual de una organización mediante el fortalecimiento de su capacidad de resolución eficiente de problemas, en pos de lograr ventajas sostenibles en el tiempo.

En un contexto donde la incertidumbre y el cambio son constantes, la gestión del conocimiento adquiere una importancia estratégica en las instituciones educativas. Estas deben convertirse en espacios de innovación donde se generen ambientes de aprendizaje y desarrollo mediante la participación activa de sus colaboradores. Para lograrlo, es necesario construir una cultura organizacional basada en la cooperación, el trabajo colaborativo y el aprendizaje mutuo. Las diferencias individuales entre los miembros del personal no deben representar obstáculos, sino oportunidades para sumar experiencias, compartir saberes y alcanzar sinergias institucionales que favorezcan el cumplimiento de los objetivos comunes.

Implementar la gestión del conocimiento en entornos escolares requiere más que estructuras formales o procedimientos administrativos; implica un cambio de paradigma en la forma en que se concibe el aprendizaje dentro de la organización. Para ello, es indispensable promover la conformación de equipos de trabajo colaborativo y disminuir la resistencia al cambio a través de procesos de sensibilización. Estos procesos deben estar orientados a generar conciencia sobre la necesidad de cooperar, modificar patrones conductuales arraigados y fomentar el compromiso con una nueva lógica de trabajo organizacional. Los beneficios derivados de estas transformaciones no solo impactan al personal docente y administrativo, sino que también se reflejan en los estudiantes, quienes constituyen el producto final del sistema educativo y los principales beneficiarios de una institución más innovadora y eficiente.

Desde esta perspectiva, Canals (2003) subraya que gestionar el conocimiento requiere una comprensión profunda de las organizaciones y de su complejidad. Intentar imponer de manera lineal un modelo de gestión sin considerar el contexto específico de cada institución conduce, en la mayoría de los casos, al





fracaso. En cambio, el éxito depende de observar y comprender los flujos de conocimiento ya existentes para facilitar su fortalecimiento mediante acciones estratégicas y pertinentes.

En este marco, la sensibilización se vuelve una herramienta clave para preparar a los individuos frente a los procesos de cambio. Ramírez et al. (2008) explican que la sensibilización actúa como una actividad concientizadora, cuyo objetivo es eliminar la indiferencia ante problemáticas sociales mediante la reflexión crítica. A través del acercamiento a la realidad concreta de los actores institucionales, se propicia la acción informada y transformadora. En sintonía con esta visión, Urrutia (2007) define la sensibilización como un conjunto de acciones orientadas a influir en las ideas, percepciones y estereotipos de los individuos y grupos sociales, buscando generar cambios sustanciales en sus prácticas y actitudes. La sensibilización, por tanto, constituye un paso imprescindible para facilitar la aceptación y adopción de modelos de gestión del conocimiento.

Finalmente, se reconoce que todo modelo de intervención es, en esencia, una representación simplificada de la realidad construida desde una perspectiva teórica, que puede ser contrastada empíricamente. En este sentido, los modelos de intervención en gestión del conocimiento se configuran como marcos referenciales que permiten guiar la práctica organizacional. Estos modelos abren la posibilidad de diseñar estrategias para identificar, validar y utilizar estratégicamente los saberes existentes dentro de las instituciones. Su implementación no solo busca optimizar los procesos internos, sino también garantizar una adecuada transferencia del conocimiento, fomentando así una cultura organizacional más flexible, innovadora y orientada al aprendizaje continuo.

II. Materiales y métodos

La inquietud por profundizar en el tema objeto de estudio, surge al observar día a día como las universidades son sitios donde se concentra un cumulo de conocimiento diverso y poco explotado desafortunadamente. Se tiene capital humano con formación y perfiles académicos variados, sin embargo, su labor se limita a solo cumplir. De tal manera, que en un esfuerzo porque esta situación cambie e ir más allá, se realiza el presente estudio con la finalidad de presentar una alternativa para aprovechar el conocimiento existente en las universidades y ponerlo a servicio de los demás, de tal forma, que con base en las categorías de diseño de investigación que proponen Hernández, et al. (2014), el análisis practicado encuadra en el enfoque cualitativo y diseño descriptivo, debido a la naturaleza misma del objeto de estudio.

“El enfoque cualitativo se utiliza para descubrir y comprender fenómenos, procesos, perspectivas y visiones del mundo de los participantes. Se centra en cómo las personas construyen el significado de su experiencia” (Hernández et al., 2014, pág. 364). En ese sentido, la presente investigación adopta este enfoque porque busca explorar a fondo las percepciones, actitudes, significados y experiencias de los actores involucrados en el tema de investigación. Por otra parte, el diseño descriptivo dentro del enfoque cualitativo permitió caracterizar y documentar detalladamente un fenómeno tal como ocurre en su contexto natural, sin manipular variables. Según Hernández et al. (2014), este diseño es útil cuando se desea observar, registrar y analizar cómo se manifiesta un fenómeno en determinado grupo, comunidad o institución.

A. Instrumento de investigación

Para el desarrollo del presente estudio se utiliza el instrumento elaborado por Oreg (2003) para conocer 5



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons de tipo (CC-BY-NC-SA).

E-mail: editorial@ecosur.gopsapp.com



si existe resistencia al cambio en centros educativos y diagnosticar tal factor. El instrumento permite poner de manifiesto que, si existe poca disposición a cambiar, resulta importante sensibilizar al personal educativo en cuanto a la gestión del conocimiento y buscar que se trabaje en ello de manera colaborativa. El instrumento elaborado por Oreg (2003) es una escala psicológica que mide la resistencia al cambio de los individuos a través de 17 ítems agrupados en cuatro grupos de factores para facilitar el análisis de la información, de tal modo, que para cada factor hay ciertos ítems, mismos que se muestran a continuación.

- Búsqueda de la rutina. Ítems 1-5
- Relación con la reacción emocional. Ítems 6-9
- Cambio a corto plazo. Ítems 10-13
- Rigidez cognitiva. Ítems 14 al 17

El instrumento fue aplicado en tres instituciones públicas establecidas en Salvatierra, Guanajuato, mismas que manifestaron su interés en participar en la investigación. Las instituciones tienen en común que se imparte educación de nivel superior y todas se encuentran establecidas en el municipio anteriormente mencionado. Se realiza un muestreo estratificado no probabilístico y por conveniencia, considerando como criterio incluir el mismo número de personas de cada una de las instituciones, por lo tanto, se aplicaron 60 instrumentos, 20 en cada una de ellas. Respecto a los años de experiencia laboral del personal en los planteles, se incluyó personal docente, tanto de nuevo ingreso, como aquellos que se encuentran en las instituciones con antigüedad de 8 años a más, de tal manera, que existiera un equilibrio.

III. Resultados

Para concentrar la información y proceder a su análisis se hizo a través del vaciado de respuestas estructurando tablas en Word mostrando una interpretación conceptual por categoría (incisos A, B, C, D) de acuerdo con la estructura del instrumento y detallando también la información obtenida en cada ítem.

A. Búsqueda de la Rutina (ítem 1-5)

Los primeros 5 ítems, refieren al análisis del factor rutina, es decir, permiten identificar si una persona tiene una vida rutinaria, de tal forma, que se incluyen elementos para conocer la preferencia de niveles bajos de estimulación y novedad como resistencia a abandonar los viejos hábitos.

Referente a esta categoría es posible concluir que las instituciones se encuentran inmersas en la rutina, sin embargo, no es algo que se disfrute por el personal, como se observa en el análisis de cada uno de los ítems que se presenta en las siguientes cuartillas.

A continuación, se presenta el análisis de la información recopilada al aplicar el cuestionario referente a la resistencia al cambio, señalando en cada una de las tablas la información de los 4 factores o categorías que integran el instrumento. Como se ha mencionado con anterioridad el cuestionario está estructurado de acuerdo a la escala de Likert y presenta la siguiente escala: 1=Totalmente en desacuerdo 2=Parcialmente en desacuerdo. 3=Ni de acuerdo, ni en desacuerdo. 4= Parcialmente de acuerdo. 5= Totalmente de acuerdo.

Tabla 1. Búsqueda de la rutina.

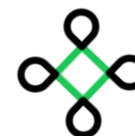
Ítem	Escala				
	1	2	3	4	5
1.Considero en general que los cambios son negativos.	38	12	2	6	2
2.Prefiero un día rutinario a un día lleno de acontecimientos inesperados.	24	17	12	2	5
3. Me gusta hacer las mismas cosas en lugar de	35	10	2	10	3

6



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons de tipo (CC-BY-NC-SA).

E-mail: editorial@ecosur.gopsapp.com



intentar cosas nuevas y diferentes.					
4. Cada vez que mi vida se convierte en una rutina, busco la manera de cambiarla.	7	6	2	14	31
5 Prefiero ser aburrido que sorpresivo.	46	7	0	5	2

Ítem 1. Consideración de los cambios. Se muestra que 8 personas está total o parcialmente de acuerdo con que los cambios son negativos, mientras que 50 de ellas están total o parcialmente en desacuerdo, es decir, consideran el cambio poco positivo, mientras que a 2 les resulta indiferente, por lo tanto, podemos deducir que si es posible implementar un cambio porque podríamos tener disposición del personal.

Ítem 2. Preferencia de la rutina sobre lo inesperado. De los datos totales se observa que 41 empleados están en desacuerdo o parcialmente, es decir, están abiertos a un cambio de rutina, mientras que sólo 7 prefieren la rutina, siendo que 12 no definen su preferencia.

Ítem 3. Gusto por la rutina sobre lo novedoso. 45 docente se encuentra total o parcialmente en desacuerdo en hacer las mismas actividades en lugar de intentar nuevas, por lo tanto, se infiere que, si están dispuestos al cambio, mientras que 13 de ellos no buscan lo novedoso y sólo 2 no define una respuesta.

Ítem 4. Cambio de rutina. Al cuestionamiento de buscar cambiar la rutina se obtuvo que 13 persona se encuentra total o parcialmente en desacuerdo lo que implica que no busca cambiarla, mientras que 45 de ellos están total o parcialmente de acuerdo en buscar cambiar la vida rutinaria y sólo 2 personas no definen una postura. De tal forma que la mayoría si está dispuesta a enfrentar los cambios y modificar lo que comúnmente se realiza.

Ítem 5. Preferencia de ser aburrido o sorpresivo. El instrumento nos proporciona datos para determinar que 53 docentes de 60 que se consideraron en la encuesta, se encuentran total o parcialmente en desacuerdo en cuanto a preferir ser aburrido antes que sorpresivo y 7 de ellos prefiere lo aburrido antes que lo sorpresivo. En este ítem todo el personal define su postura y no hubo quien se manifestará neutralmente. También la información obtenida muestra mucha disposición del personal para implementar un cambio y dejar atrás la vida rutinaria.

Conforme a Oreg (2003), los teóricos discuten la renuencia a abandonar los viejos hábitos como una característica común de la resistencia al cambio y refiere que esta renuencia se debe a que la familiaridad genera confort, por ello, cuando los individuos encuentran nuevos estímulos, las respuestas familiares pueden ser incompatibles con la situación, lo que produce estrés, que luego se asocia con el nuevo estímulo. Sin embargo, la información muestra que en estas instituciones si es posible gestionar la implementación de un cambio, pues hay disposición.

B. Relación con la Reacción Emocional (ítem 6-9)

Los ítems del 6 al 9 tienen relación con la reacción emocional del personal, este segundo factor contiene planteamientos que reflejan emociones, reacciones al cambio impuesto, y combina elementos de la resistencia psicológica y renuencia a perder el control. Respecto al análisis de la categoría de reacción emocional, es posible evidenciar que, si existe disponibilidad para enfrentar un cambio, solo es cuestión de preparar a las personas e involucrarlas en el proceso.

Sin duda, analizar las emociones del ser humano es algo complejo y apenas se puede externar de manera fría lo que se menciona en los ítems que integran el cuestionario. (detalle en tablas e interpretación).



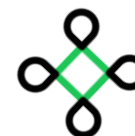


Tabla 2. Reacción emocional

Ítem	Escala				
	1	2	3	4	5
6. Si yo fuera informado que va haber un cambio significativo respecto a la manera de hacer las cosas en la institución, probablemente me sienta estresado.	21	6	12	10	11
7. Cuando me han informado de un cambio de planes, me pongo nervioso y me estreso.	19	12	14	10	5
8. Cuando las cosas no van de acuerdo a los planes, me estreso.	14	13	9	14	10
9. Si en mi trabajo me cambian la forma de evaluarme de manera inesperada, es probable que me sienta incomodo, incluso aunque sepa que lo haré igual de bien sin tener que hacer ningún trabajo adicional.	20	11	5	17	7

Ítem 6. Estrés frente al cambio. La reacción emocional de 27 empleados en las instituciones fue de desacuerdo total o parcial al enunciado que determinaba si el informe de un cambio le estresaba, 21 expresaron estar de acuerdo parcial o total a la misma declaración y 12 no manifestó su inclinación hacia una de las dos posturas.

Ítem 7. El estrés ante el cambio de planes. La respuesta de 31 docentes es que no se ponen nerviosos ni se estresan con el cambio, mientras que 15 si sienten tal estrés ante un cambio de planes, ya sea de manera total o parcial y 14 no expresan una postura.

Ítem 8. El estrés ante lo inesperado. Se cuestiona si el docente se estresa cuando las cosas no van de acuerdo a los planes, 27 manifiestan estar total o parcialmente en desacuerdo, mientras que 24 si sienten tal estrés, ya sea de manera total o parcial, y 9 no se manifestó hacia ningún extremo.

Ítem 1. Incomodidad ante cambios en la evaluación laboral. Al cuestionar al personal sobre un cambio en la evaluación de manera inesperada, 31 expresa que no se sienten incomodos, mientras que 24 si se siente incómodos con el cambio, a pesar de saber que lo hará igual de bien sin tener que hacer ningún trabajo adicional y 5 no están de acuerdo ni en desacuerdo.

C. Enfoque a Corto Plazo y Renuencia a Perder el Control (Ítem 10 al 13).

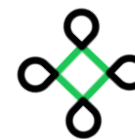
El tercer factor comprende los ítems del 10 al 13 que reflejan el cómo se aborda el cambio a corto plazo. Los reactivos reflejan la resistencia a modificar conductas a pesar de la conciencia de los posibles beneficios a largo plazo involucrados en el cambio.

Se muestran evidencias donde el personal externa inquietudes negativas al cambio a corto plazo, no muestran disposición y por el contrario evitan que se presenten cambios que les generan problemas de adaptación.

Tabla 3. Enfoque a corto plazo.

Ítem	Escala				
	1	2	3	4	5
10. Cambiar de planes, es una verdadera molestia para mí.	28	11	9	5	7
11. Con los cambios me siento incómodo, incluso con aquellos que potencialmente pueden mejorar mi vida.	39	12	6	2	1





12. Cuando alguien me presiona para cambiar algo, siento que se oponen a mí, aunque el cambio en última instancia me beneficie.	35	7	8	8	2
13. A veces me encuentro a mí mismo evitando los cambios, que sé que serán buenos para mí.	31	11	4	10	4

Ítem 2. Molestia personal ante el cambio. Los resultados de la investigación, muestran que en cuanto a la cuestión de si cambiar de planes es una molestia, se observa que 39 manifestó no estar de acuerdo con el planteamiento de manera parcial o total, mientras que a 12 sí les molesta el cambio de planes. 9 docentes se mostraron indiferentes.

Ítem 3. Incomodidad ante el cambio, aunque mejore la vida. Aquí podemos ver que, aunque 6 docentes no eligieron estar de acuerdo o en desacuerdo con el planteamiento, 51 no se sienten incómodos con los cambios que potencialmente pudieran mejorar su vida, aunque 3 si sienten incomodidad.

Ítem 4. Postura ante la presión por el cambio. Al plantear al personal si cuando los presionan para cambiar algo sienten oposición se observa que 42 docentes, ya sea, total o parcialmente no consideran tal presión, mientras que 10 si lo siente así y 8 no se manifestó de acuerdo ni en desacuerdo.

Ítem 5. Evito cambios, aunque éstos sean positivos. Resultados de la investigación expresan que 42 docentes permanecen total o parcialmente en desacuerdo al plantearles si evitan los cambios aún si éstos son positivos, 14 si evitan tales cambios y 4 no definen postura alguna.

En esta categoría, se concluye que las nuevas tareas requieren aprendizaje y ajuste, y puede ser que algunas personas estén más dispuestas y sean capaces de soportar este período de ajuste. Otros que pueden apoyar un cambio en principio todavía presentan resistencia, debido a su renuencia a someterse al período de ajuste requerido.

D. Rigidez Cognitiva (Ítem 14 al 17).

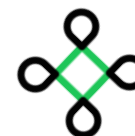
El cuarto factor refleja la dimensión de rigidez cognitiva y comprende los ítems del 14 al 17. Este factor contiene elementos que abordan la facilidad y la frecuencia con la que los individuos cambian de opinión, pues en el cambio organizativo de las personas subyacen procesos cognitivos. Los individuos dogmáticos se caracterizan por la rigidez y la mentalidad cerrada y, por lo tanto, podrían estar menos dispuestos y no ser capaces de adaptarse a las nuevas situaciones, además es probable que alguna forma de rigidez cognitiva esté implicada en la resistencia de un individuo al cambio (Oreg,2003).

En esta categoría la información obtenida es muy dispersa, no hay un patrón uniforme sobre las respuestas emitidas, sin embargo, es posible destacar que si hay disposición de algunos de ellos para recibir capacitación y aumentar sus conocimientos (observar la tabla 4).

Tabla 4. Rigidez cognitiva.

Ítem	Escala				
	1	2	3	4	5
14. A menudo cambio de opinión	21	21	8	8	2
15. Yo no cambio mi percepción de las cosas con facilidad.	15	11	6	20	8
16. Una vez que he llegado a una decisión, no cambio de opinión.	10	19	11	10	10
17. Mis opiniones son muy consistentes en el tiempo	3	9	13	10	25





Ítem 6. Cambio de opinión. Al personal se le planteó si a menudo cambian de opinión. 42 docentes expresaron estar en desacuerdo, es decir, no cambian de opinión tan a menudo, mientras que el 10 refieren que si cambian de opinión con cierta frecuencia y 8 no definen su respuesta.

Ítem 7. Cambio de percepciones. En cuanto al cambio de percepción con facilidad. Se encuentra que 26 de ellos están dispuestos al cambio de percepciones, mientras que 28 se hallan en desacuerdo para cambiar su percepción y 11 no se identificó con alguna postura.

Ítem 8. Cambio de opinión cuando ya se ha tomado una decisión. Se muestra en la tabla que 29 si están dispuestos a cambiar de opinión, aunque ya se haya tomado una decisión, sin embargo, 20 refieren estar de acuerdo con no cambiar y 11 no están ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Ítem 9. Opiniones consistentes. Al enunciar al personal si sus opiniones son muy consistentes en el tiempo, se obtuvo que 12 docentes mencionan estar en desacuerdo, por lo que se deduce existe la posibilidad de cambio, por otro lado, 35 expresa estar de acuerdo en que sus opiniones son muy consistentes, mientras que 13 no están de acuerdo ni en desacuerdo. Por lo anterior si existe renuencia para cambiar de opinión.

En cuanto al análisis de la cuarta categoría del instrumento es posible deducir que no existe una rigidez cognitiva en todos los docentes participantes, por el contrario, existe disposición para hacer frente al cambio.

IV. Conclusiones

El análisis de los resultados obtenidos en las tres instituciones educativas participantes permite concluir que, si bien existe una fuerte presencia de rutinas institucionalizadas, también se detecta una disposición significativa del personal docente hacia la incorporación de cambios en sus prácticas profesionales. Esta apertura se refleja en la preferencia por actividades novedosas y estimulantes, lo cual constituye una oportunidad estratégica para iniciar procesos de transformación organizacional.

Se confirma que las reacciones emocionales ante el cambio, tales como el estrés o la incertidumbre, no constituyen necesariamente una barrera, sino un indicador de la necesidad de generar entornos de apoyo y acompañamiento emocional. De hecho, muchos docentes manifestaron interés y voluntad para modificar sus hábitos laborales, e incluso disposición para atravesar el periodo de ajuste que implica todo proceso de cambio, lo que denota un alto grado de resiliencia institucional.

Asimismo, se identifica la urgencia de implementar procesos de sensibilización que promuevan la reflexión crítica sobre la práctica profesional y favorezcan la adopción de nuevas formas de colaboración. La existencia de profesionales con trayectorias consolidadas y perfiles diversos representa un recurso invaluable que debe ser aprovechado mediante estrategias de transferencia del conocimiento.

Se evidencia, además, que la gestión del conocimiento no puede limitarse a una práctica espontánea o aislada; requiere ser institucionalizada mediante modelos estructurados que incluyan diagnóstico, planificación, ejecución, retroalimentación y mejora continua. La creación de equipos colaborativos y el reconocimiento del conocimiento interno son elementos clave para una gestión del conocimiento efectiva que impacte en la eficiencia institucional y en la calidad del servicio educativo.

Con fundamento en las conclusiones y sustentados en la literatura existente sobre la GC se plantea el siguiente modelo, en el cual, se muestra la propuesta de intervención:





Figura 1. MOGCIE (Modelo de Gestión del Conocimiento en Instituciones Educativas). Elaboración propia 2025.

A. Explicación de MOGCIE

En las instituciones educativas de nivel superior existe mucho recelo profesional y competitividad laboral, debido a que pareciera que el personal se encuentra siempre en competencia constante por un ascenso o por mejorar las condiciones de contratación, de tal manera, que el modelo aquí presentado es una alternativa para disminuir los roces y las diferencias existentes, de modo, que sea posible aprovechar la gama tan diversa de conocimientos que el capital humano posee en estas instituciones, pues se tienen profesionistas con perfiles académicos muy diversos.

El modelo propuesto plantea en su primera etapa una capacitación orientada a la sensibilización y concientización sobre la importancia de aplicar la gestión del conocimiento al interior de la institución y aprovechar el conocimiento y talento que existe, de tal forma, que se sugiere previamente a través de una capacitación basada en dinámicas grupales sensibilizar al personal y lograr su integración en equipos colaborativos.





Posteriormente en la 2da. Etapa se propone llevar a cabo la aplicación de la gestión del conocimiento. Es importante familiarizarse con los equipos colaborativos identificando sus fortalezas y procurando que estén integrados por docentes de perfiles académicos afines, con el propósito de presentar la descripción de sus ventajas competitivas mencionando las áreas o temas en los que pudieran apoyar a los otros equipos colaborativos logrando con ello integrar un banco de propuestas.

Para continuar se procede a la detección de las necesidades de capacitación de todo el personal en general, para proceder a buscar en el banco de propuestas si se tiene a la gente capacitada para llevar a cabo la capacitación, logrando con esto aprovechar el conocimiento ya existente en la institución demostrando al personal que se valora el conocimiento que posee.

De esta manera, se contempla en el modelo la posibilidad de situaciones donde no es posible cubrir las necesidades de capacitación detectadas con personal interno y muestra que solo exclusivamente en estos casos es posible recurrir a una segunda alternativa, que consiste en la contratación de los servicios de personal externo. Como último punto el modelo plantea la ejecución y retroalimentación y es precisamente en este último punto, donde se sugiere poner especial énfasis, pues se debe procurar que no se preste a confusión y enfatizar que no se trata de evaluar el desempeño de los integrantes de los equipos colaborativos, por el contrario, se trata de identificar las áreas de oportunidad referentes a la organización del curso, tiempos, horarios, etc., no de cuestionar el conocimiento y capacidad del personal.

Referencias

A. Canals, *La gestión del conocimiento* [en línea], Acto de presentación del libro *Gestión del conocimiento*, Barcelona, 2003. Disponible en: <http://www.uoc.edu/dt/20251/index.html> [Accedido: 21-nov-2023].

J. Carrión, “Diferencia entre dato, información y conocimiento” [en línea], 2009. Disponible en línea. [Accedido: 21-sep-2022].

J. M. Cotes Calderón, *Implementación de un Programa de Sensibilización: Análisis del proceso de ajuste de un taller de Sensibilización de Cultura Organizacional y Gestión del Cambio implementado en una Institución pública chilena*, Memoria de Práctica, Univ. de Chile, 2013. Disponible en: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/133751> [Accedido: 26-may-2022].

T. H. Davenport y L. Prusak, *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*, 2.^a ed. Boston, MA, EE. UU.: Harvard Business School Press, 2000.

Daedalus, *Glosario de gestión del conocimiento* [en línea], Documento básico Daedalus, Centro de Empresas “La Arboleda”, Madrid, España, 2003. Disponible en: <http://www.daedalus.es> [Accedido: 19-dic-2023].

R. Hernández Sampieri, C. Fernández Collado y M. Baptista Lucio, *Metodología de la investigación*, 6^a ed. México: McGraw Hill Education, 2016.

R. Martínez y M. Flores, “Gestión del conocimiento en instituciones educativas: desafíos y oportunidades,” *Rev. Iberoam. Educ. Super.*, vol. 9, no. 24, pp. 111–129, 2018.





C. A. Montoya Agudelo y M. R. Boyero Saavedra, “El recurso humano como elemento fundamental para la Gestión de Calidad y la Competitividad Organizacional,” *Revista Visión de Futuro*, vol. 20, no. 2, pp. 1–20, jul.–dic. 2016. Disponible en: http://revistacientifica.fce.unam.edu.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=422&Itemid=901 [Accedido: 20-oct-2023].

I. Nonaka y H. Takeuchi, *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press, 1995.

S. Oreg, “Resistance to Change: Developing an Individual Differences Measure,” *Journal of Applied Psychology*, vol. 88, no. 4, pp. 680–693, 2003.

M. A. Ramírez Solórzano *et al.*, *Guía metodológica para la sensibilización en género: Una herramienta didáctica para la capacitación en la administración pública*. México: Instituto Nacional de las Mujeres, 2008. Disponible en: http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100972.pdf [Accedido: 10-may-2023].

D. Rodríguez Gómez, “Modelos para la creación y gestión del conocimiento: una aproximación teórica,” *Educación*, no. 37, pp. 25–39, 2006.

P. M. Senge, *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Nueva York, EE. UU.: Doubleday, 1990.

G. Urrutia Ayerdi, *Crea y Media. Estrategias de Sensibilización*. España: Sarabia, 2007. Disponible en: <http://cepaim.org/wp-content/uploads/2014/01/publicaci%C3%B3n-general.pdf> [Accedido: 09-oct-2019].

