

Estadios organizativos y gestión del conocimiento en instituciones educativas

Gairín Sallán, Joaquín*
Muñoz Moreno, José Luís**
Rodríguez Gómez, David***

Resumen

La presente aportación relaciona la teoría de los estadios organizativos con los procesos de creación y gestión del conocimiento colectivo. Estos, adecuadamente gestionados, pueden ayudar al aprendizaje organizacional y posibilitar el pasar de un estadio organizativo a otro. Los resultados ratifican que las instituciones educativas pueden crear y gestionar conocimiento si impulsan un trabajo colaborativo, presencial o virtual, que sea efectivo y que mantenga como prioridad el servicio social que deben de realizar. Los departamentos y equipos de profesores, como estructuras de soporte al trabajo colaborativo, pueden contribuir al desarrollo de las organizaciones y de las personas si el gestor o moderador de conocimiento utiliza estrategias adecuadas, mantiene la cohesión social del grupo, y combina adecuadamente el análisis de los problemas de la práctica profesional con las necesidades formativas y con la toma y seguimiento de las decisiones curriculares que correspondan. Las propuestas principales se traducen así en el establecimiento de condiciones adecuadas para la promoción de una participación abierta y de estructuras horizontales en el funcionamiento organizacional.

Palabras clave: Desarrollo organizativo, estadios organizativos, gestión del conocimiento, organizaciones educativas, comunidad virtual.

* Catedrático del Área de Didáctica y Organización escolar de la Universidad Autónoma de Barcelona, director del Equipo de Desarrollo Organizacional (EDO) y Consultor internacional. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona. Edificio G-6. 08193 Bellaterra-Cerdanyola del Vallés, Barcelona, España. Teléfono: 34935811619. Fax: 34935813052. E-mail: joaquin.gairin@uab.cat

** Personal Investigador en Formación. (Autor de contacto) Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona. Edificio G-6. 08193 Bellaterra – Cerdanyola del Vallés, Barcelona, España. Teléfono: 34935811619 Fax: 34935813052. E-mail: jose Luis.munoz@uab.cat

*** Profesor ayudante. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona. Edificio G-6. 08193 Bellaterra-Cerdanyola del Vallés, Barcelona, España. Teléfono: 34935811619. Fax: 34935813052. E-mail: david.rodriguez.gomez@uab.cat

Profesor del departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona. Líneas de investigación: gestión de instituciones educativas, procesos de creación y gestión del conocimiento en organizaciones educativas, aprendizaje y desarrollo organizativo.

Recibido: 08-09-26 • Aceptado: 09-05-06

Organizational Stages and Knowledge Management in Educational Institutions

Abstract

This study relates the theory of organizational stages with the creation and management processes for collective knowledge; these, adequately managed, can help organizational learning and enable passing from one organizational stage to another. Results confirm that educational institutions can create and manage knowledge if they encourage collaborative, presential or virtual work, which is effective and keeps the social service to be performed as a priority. Departments and teacher teams, as support structures for the collaborative work, can contribute to developing the organizations and individuals if the knowledge manager or moderator uses appropriate strategies, maintains the social cohesion of the group, and adequately combines analysis of professional practice problems with training needs and with decision making and follow-up on the corresponding curriculum decisions. The main proposals are thereby translated into the establishment of appropriate conditions for promoting open participation and horizontal structures in the organizational operation.

Key words: Organizational development, organizational stages, knowledge management, educational organizations, virtual community.

A modo de introducción

La llamada Sociedad del Conocimiento ha supuesto un desarrollo exponencial de las Tecnologías de la Información y Comunicación, que conlleva la aparición de nuevos espacios virtuales para las relaciones sociales, nuevas formas de incidir en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la presencia de fórmulas de creación y gestión del conocimiento existente. También comporta formas de organización y estrategias de formación que permitan un desarrollo eficaz y continuado del capital intelectual de las organizaciones. La presente aportación propone un modelo de estadios de desarrollo organizativo donde situar los procesos de Creación y Gestión del Conocimiento colectivo (CGC). Se fundamenta en una investigación documental que tiene como objetivo el conocer las implicaciones y consecuencias que para el desarrollo organizativo tiene la creación y gestión del conocimiento.

Partimos del convencimiento de que las instituciones educativas tienen, como or-

ganizaciones, unos determinados niveles de desarrollo, ya sea por su historia, sus compromisos o actuaciones, y, por lo tanto, pueden mejorar respecto a la situación en la que se encuentran y en coherencia con sus fines y metas. También, que la creación y gestión del conocimiento es causa y efecto de una manera de hacer y actuar que está presente en todas las organizaciones; más bien, es el resultado de procesos y dinámicas donde el trabajo colaborativo y la gestión del conocimiento generado adopta determinadas características. La aportación trata así de proporcionar pistas para orientar la explicación de determinadas realidades institucionales, conocerlas e interpretarlas. La pretensión es ayudar tanto al diagnóstico como a la elaboración de planes de mejora ya la evaluación de los cambios desarrollados. A lo largo del texto, se caracterizan los estadios organizativos, la organización generadora del conocimiento colectivo, los contextos que la hacen posible y las condiciones que la posibilitan, para finalizar con algunas conclusiones y propuestas que justifican y

orientan el desarrollo de futuras investigaciones de campo que nos ayuden a corroborar lo que aquí proponemos.

1. Los estadios organizativos

Retomando reflexiones de Gairín (1998), podemos señalar que la situación real de las organizaciones suele ser diferente aunque nos movamos en un mismo contexto socio-cultural. La incidencia que tiene el entorno, la especial manera como se relacionan sus componentes, la acción diferenciada de la dirección, la forma en como se desarrolla el proceso organizativo, la propia historia institucional y sus inquietudes en relación con la mejora configuran unas características diferenciales que proporcionan una personalidad única y particular a cada institución.

Desde esta perspectiva, hablamos de estadios organizativos en referencia a la diversidad de aconteceres que tienen lugar en una realidad concreta. Diferenciamos cuatro cuya caracterización y análisis hemos desarrollado ampliamente en diversas ocasiones (Gairín, 1996, 1998, 1999 y 2000) y resumimos a continuación (Gráfico 1).

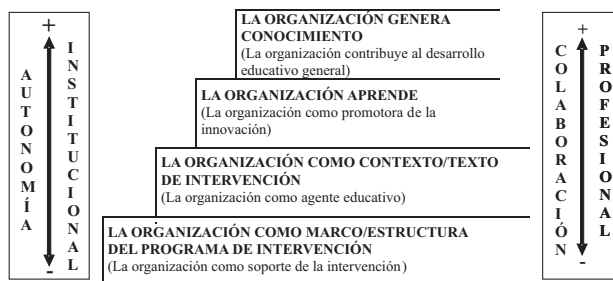
El **primer estadio** se corresponde con la situación que asigna un papel secundario a la organización. Lo importante es el programa

de intervención y la organización resulta ser el continente que, según como se adecue al programa, podrá facilitar o no su desarrollo. El papel asignado a la organización resulta ser así subsidiario y fácilmente sustituible; de hecho, el programa podría desarrollarse en otro marco de actuación, si así se decidiera y, en el caso de los centros educativos, la formación pretendida no tendría necesariamente por qué resentirse.

Esta concepción ha estado y está presente en muchas actuaciones. Podríamos decir que, a menudo, el proceso organizativo actúa como *soporte* a un programa educativo, proporcionando para su desarrollo espacios, tiempos, normativa, recursos humanos u otros requerimientos. Actúa así como continente de la acción educativa y no siempre contribuye a ella de una forma positiva.

El **segundo estadio** implica una posición activa por parte de las organizaciones. Existen directrices institucionales explícitas recogidas en el Proyecto Educativo, Proyecto Curricular u otras propuestas que definen las metas que la organización trata de conseguir. Este compromiso exige una toma de conciencia colectiva que obliga a reflejar compromisos más allá del espacio del aula o de la acción individual del profesorado. No sólo se trata, por tanto, de tener proyectos, ya que muchas

Gráfico 1. Estadios de desarrollo organizativo.



veces se tienen y se elaboran a la luz de convocatorias o a través de la iniciativa de profesores concretos. Se trata de que los proyectos sean asumidos por todos y se sientan implicados en su realización.

Institucionalizar los cambios que progresivamente se vayan planteando constituye una meta de superior compromiso y eficacia que el simple desarrollo de proyectos. Para conseguirlo, la existencia de mecanismos de autoevaluación institucional y de un claro compromiso político con el cambio resultan requisitos ineludibles. La organización que aprende se sitúa en un nivel que pocas instituciones alcanzan ya que instaurar, aplicar y utilizar mecanismos generalizados de evaluación en la perspectiva del cambio exige actitudes personales y procesos de seguimiento y evaluación que chocan con la tradición y forma de hacer en las organizaciones.

Seguramente, podríamos hablar de este **tercer estadio** en el caso de un centro educativo que en su momento se planteó hacer efectiva una escuela para todos, lo reflejó en el Proyecto Educativo y en el Proyecto Curricular y durante años ha ido desarrollando actuaciones en esa dirección. Posiblemente, el incorporar a los programas y al funcionamiento de las instituciones algunas modificaciones que favorecen el tratamiento de la diversidad ya sea un hecho asumido, con lo que cada vez resulta menos necesario el plantearse explícitamente esa problemática. Podemos hablar de que ha habido un aprendizaje organizativo, que ha contribuido a conformar parte de la *historia* de la institución.

Conviene saber que no todo es previsible y planificable en la vida organizacional. Hay situaciones rutinarias y relativamente fáciles de solucionar pero también las hay complejas cuya solución requiere la puesta en marcha de nuevas habilidades. Se plantea así

un desafío a la organización que tan sólo puede ser superado a partir del aprendizaje colectivo. Las organizaciones más capaces de enfrentar el futuro no creen en sí mismas por lo que son sino por su capacidad de dejar de ser lo que son; esto es, no se sienten fuertes por las estructuras que tienen sino por su capacidad de hacerse con otras más adecuadas cuando sea necesario.

Un **cuarto estadio** se correspondería con las instituciones capaces de contribuir al desarrollo social a través del conocimiento que crean y difunden sobre determinadas cuestiones en las que trabajan (por ejemplo, la diversidad en el caso anterior). La comprensión de este estadio puede relacionarse, como ejemplo, con el funcionamiento de las universidades, que intervienen en la sociedad del conocimiento generando y transfiriendo capital intelectual en el contexto de las relaciones inter organizacionales que se establecen entre la universidad y las empresas u otras organizaciones.

De lo que se trata es de alimentar un proceso continuo, reiterado y transfuncional entre investigación, formación, producción y difusión, dirigido a conformar y conducir, con visión institucional, operaciones estratégicas. A este nivel, las vinculaciones con el exterior, la creación de redes y el intercambio de experiencias entre organizaciones son actividades frecuentes.

2. La organización como comunidad de aprendizaje

Las posibilidades que tienen las organizaciones para generar conocimiento son diversas. No obstante, su efectividad tiene mucho que ver con el grado de desarrollo de las comunidades (online o presenciales) que en ellas se crean y desarrollan.

2.1. La organización como comunidad colaborativa

Tal y como se señalaba en anteriores escritos (Gairín, 1999, 2000 y 2002), la organización como comunidad colaborativa debe tener como horizonte último la comprensión de la realidad de sus destinatarios y el descubrimiento de las estrategias que mejor permitan responder a las necesidades de aprendizaje y a las exigencias del entorno. Podemos decir que el trabajo colaborativo es importante en la medida que permite cumplir las metas institucionales, adaptadas continuamente a las cambiantes necesidades del entorno. Comprender las organizaciones educativas como comunidades profesionales en las que se realiza el trabajo colaborativo o como estructuras formales donde se realiza una tarea prefijada tiene amplias connotaciones en los modos de actuar y de entender los procesos de mejora. Evitar el aislamiento al que han llevado determinadas prácticas sólo puede ser superado potenciando procesos colaborativos que, además de servir para el intercambio profesional, pueden proporcionar apoyo mutuo en momentos de dificultades.

Potenciar procesos colaborativos supone, explícita o implícitamente, un conjunto de considerandos que tienen que ver con la concepción del funcionamiento de la realidad, con los valores educativos que se asumen y con las prioridades establecidas. Por una parte, enlaza con una determinada manera de ver la realidad. Un contexto tecnicista como el que predomina actualmente, donde abunda el individualismo, la fragmentación y la privacidad, no es un marco adecuado para desarrollar procesos colaborativos. Promover la colegialidad y el sentido del trabajo en equipo supone una posibilidad en el marco de un cambio cultural promotor de nuevos valores como la solidaridad, la cooperación, la colaboración, el

respeto a la autonomía, la interdependencia, la reflexión, el debate y la negociación en el contexto de un cambio educativo permanente.

Por otra parte, entender la colaboración como valor es coherente con el proceso educativo y supone alinearse con una determinada opción que resalta la importancia del factor humano en las organizaciones. Se identifica también con una exigencia de los procesos de calidad y como una estrategia para el desarrollo profesional. La colaboración interna suele asumirse normalmente en los centros educativos, aunque no siempre se practica entre el profesorado a partir, por ejemplo, de los compromisos que comporta el desarrollo de la autonomía curricular. De hecho, sólo de la mera revisión de los múltiples requerimientos normativos que tienen los diferentes órganos de un centro educativo se deriva la necesidad del trabajo en equipo: definir objetivos básicos y complementarios de las materias de aprendizaje, fijar y coordinar criterios sobre la evaluación, coordinar las funciones de orientación y tutoría, etc. Sin embargo, los procesos colaborativos normalmente quedan limitados y circunscritos al profesorado y tiene poca o ninguna participación de familias y alumnado. Se trataría, consecuentemente, de impulsar proyectos comunitarios, promover aulas colaborativas, que incluyan conocimiento y autoridad compartida entre profesorado, estudiantes y alguna participación de las familias o de otras alternativas.

Algo similar ocurre con los procesos de colaboración externa. Las posibilidades que tienen las instituciones de colaborar entre sí son reales. Si no fuera así, no podríamos recordar experiencias como: la asociación de escuelas bajo un mismo parámetro organizativo, las agrupaciones de centros en zonas rurales, las asociaciones de centros de personas adultas, las redes de centros o las acciones co-

laborativas promovidas dentro de contextos más amplios como el Proyecto Educativo de Ciudad. No obstante, podemos decir que estas experiencias colaborativas son poco numerosas y, en ocasiones, quedan mediatizadas por necesidades concretas y, en muchos casos, relacionadas con contextos deficitarios en determinados servicios sociales o educativos (Forum IDEA, 2005).

2.2. La organización como comunidad virtual de aprendizaje

El elemento clave que aquí nos ocupa es el aprendizaje y, desde este punto de vista, nos preocupan las formas que puedan adoptar su organización y desarrollo, si queremos que se constituyan en medios efectivos que permitan mejorar a las organizaciones y a sus personas.

Hablamos de comunidades de aprendizaje entendidas como una comunidad de personas que se organiza para construir e involucrarse en un proyecto educativo y cultural propio, y que aprende a través del trabajo cooperativo y solidario (Gairín, 2007). También, según sea el contexto socio-institucional en el que se sitúan y los motivos que orientan sus actividades, podemos hablar de comunidades de aprendizaje referidas al aula, al centro educativo, a un territorio o a un entorno virtual.

Con independencia de su concreción, todas ellas reúnen unas condiciones mínimas: realizan los cambios institucionales necesarios que faciliten su desarrollo; buscan modelos efectivos para su funcionamiento; avanzan en las innovaciones técnicas necesarias y facilitan las herramientas favorecedoras de entornos modernos y flexibles; apuestan por la participación abierta y por unas estructuras horizontales de funcionamiento; se trabaja colaborativamente en grupo; y sitúan a las personas en el centro del aprendizaje.

Los beneficios pueden ser muchos, si las condiciones mencionadas se dan, puesto que al utilizar el diálogo como eje central del proceso se logra una mayor interacción y participación; la responsabilidad compartida favorece que todos los miembros participen en el proceso de aprendizaje; y el conocimiento se entiende como dinámico y su proceso de construcción como activo y colaborativo. Actualmente, la mayoría de estas redes o comunidades se desarrollan y tienen lugar en entornos 'virtuales' (Graham, 2007; Allan y Lewis, 2006; Jameson y otros, 2006; Rosmalen y otros, 2006; Wei y Chen, 2006). Y es que la tecnología facilita una comunicación síncrona y asíncrona en función de las necesidades de los usuarios.

La comunidad virtual puede considerarse como un agregado social que emerge de La Red cuando un número suficiente de personas entablan discusiones públicas durante un tiempo lo suficientemente largo, creando sentimientos mutuos de permanencia y cohesión. Algunas características de éstas que debieran considerarse son las siguientes: son factibles en el ciberespacio, en la medida que sus miembros se comunican en un espacio creado con recursos electrónicos; su modelo de organización es horizontal, dado que la información y el conocimiento se construyen a partir de la reflexión conjunta; comparten un espacio en construcción, ya que son los participantes, con sus distintos intereses, metas y tareas, los que dan sentido a la comunidad; sus miembros comparten un objetivo, interés, necesidad o actividad, que es la razón fundamental constitutiva de la misma comunidad; se asume un contexto, un lenguaje y unas convenciones y protocolos; sus miembros poseen acceso a recursos compartidos y a las políticas que rigen el acceso a esos recursos; y existe reciprocidad de informaciones, soportes y servicios entre sus miembros.

En cuanto a las Comunidades Virtuales de Aprendizaje cabe decir que, según Gairín (2006), presentan las mismas características generales de toda comunidad virtual pero tienen sus especificidades y responden a necesidades particulares. Normalmente, están formadas por personas o instituciones conectadas a través de la red que tienen como objetivo un determinado contenido o tarea educativa. Las características de estas comunidades dependen de la propuesta pedagógica y del modelo de intervención utilizado, pues la incorporación de un desarrollo tecnológico no garantiza, necesariamente, nuevos procesos educativos de aprendizaje y menos de gestión adecuada del conocimiento colectivo elaborado.

Según lo deseable, la comunidad virtual de aprendizaje, siguiendo la tradición de las comunidades de aprendizaje presenciales, tendría que ser una comunidad que se formara para realizar un proyecto de colaboración con impacto social, en un ambiente de aprendizaje que superara el ámbito de la organización escolar y que utilizara los modelos propios de intervención y de interacción social, es decir, modelos más abiertos y holísticos. Una comunidad que, en definitiva, debe superar la disociación entre los procesos de aprendizaje y la vida real, entre los espacios educativos y la comunidad, y donde las temáticas y los contenidos son acordes a las necesidades de la población.

3. La creación y gestión del conocimiento en las organizaciones

Los departamentos y equipos educativos son estructuras que permiten el trabajo colaborativo y, consecuentemente, espacios donde se puede crear y generar conocimiento.

3.1. Los Departamentos y equipos educativos como espacios de conocimiento

Aproximar la educación a su contexto inmediato, por razones sociales, culturales, políticas o propiamente educativas, analizadas por Gairín (1996), es una respuesta plausible y vinculada a las exigencias educativas que conlleva un mayor dinamismo de la realidad socioeconómica y una mayor participación social en el desarrollo de los derechos básicos de la ciudadanía.

Situados en el marco de una progresiva autonomía institucional, tiene sentido revisar el rol que el profesorado ha de tener y los apoyos con que a nivel institucional cuenta. Frente a un profesional que actúa de forma individual, se precisa ahora de un profesional colaborador y cooperador capaz de establecer, en diálogo con sus compañeros, criterios comunes y de definir los campos propios de la actuación individual. El compromiso del profesorado con sus actuaciones y resultados es aquí evidente.

Podemos decir, de manera simplificada, que hay dos maneras, claramente diferenciadas, de entender el desarrollo de la profesión docente: la del técnico-experto, que legitima el servicio social, la autonomía y la licencia en la racionalidad técnica, en los programas tecnológicos y en el conocimiento esotérico; y, en el otro extremo, el profesional visto como *un práctico reflexivo*, en procesos artísticos-intuitivos, como una persona que reflexiona sobre su práctica profesional, que utiliza el conocimiento de una manera intuitiva, flexible, dependiendo de la naturaleza de las diferentes situaciones contextuales.

En esta última concepción, el profesorado deja de ser un mero transmisor de conocimiento técnico, cuya tarea es la de trasladar y reproducir la cultura y los valores sociales tra-

dicionales a las nuevas generaciones, para pasar a ser un productor y un facilitador del aprendizaje independiente de los alumnos y un investigador de nuevas alternativas educativas. Para este profesorado, el conocimiento deja de ser un fin en sí mismo y se concibe como vehículo para mejorar el pensamiento y la toma de decisiones colectiva. Se constituye así en un usuario del conocimiento, a la vez que un creador y recreador del mismo.

Si se prioriza la visión del profesorado que enseña de forma aislada, el desarrollo profesional se centrará en las actividades del aula; si se concibe el profesorado como un aplicador de técnicas, el desarrollo profesional se orientará hacia los métodos y técnicas de enseñanza; si lo concebimos como un práctico reflexivo en colaboración con un grupo profesional, orientaremos el desarrollo profesional hacia la comunicación, el trabajo colaborativo, la toma de decisiones y la elaboración de proyectos en común.

Esta perspectiva es la que parece convenir a una situación que aspira a proporcionar mayor autonomía a los centros educativos. Y es que los asuntos que el profesorado trata están tan imbuidos de la *complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valor*, que de hecho resulta difícil, sino imposible, como decía Schön en 1983, resolver los problemas profesionales con la sola aplicación del conocimiento técnico.

Se enmarca así la profesión docente en una nueva concepción de profesionalidad en la que el conocimiento profesional, que podemos llamar genéricamente el *conocimiento pedagógico*, se origina a través de la propia práctica profesional y del intercambio de complejos procesos de participación colectiva socioprofesional. La competencia profesional vendrá definida no tanto en función de un cuerpo de conocimientos teóricos, como por

la habilidad o capacidad de actuación inteligente en "*situaciones sociales complejas, nuevas, únicas e impredecibles, propias de un entorno social complejo, dinámico y cambiante*" (Pérez, 1989).

Bajo esta perspectiva cabe ordenar la vida institucional de tal forma que constituya, en sí misma, un contexto adecuado facilitador tanto de la nueva concepción de la enseñanza como del desarrollo profesional. Los Departamentos y equipos educativos son, al respecto, una solución clásica, aunque pocas veces desarrollada, a través de la cual puede encontrarse una respuesta a las nuevas exigencias. Pero cabe ir algo más allá y superar el marco restrictivo que pueden suponer los departamentos y equipos educativos e, incluso el propio centro por su manera de actuar, en la configuración de comunidades que contribuyan al desarrollo profesional, organizativo y a la mejora del rendimiento escolar, que es, en última instancia, nuestro propósito.

El contexto organizativo es una realidad holística que poco puede posibilitar el desarrollo de unas estructuras sin que se modifiquen otros aspectos de la organización. Así, parece lógico situar el modelo organizativo de los Departamentos y equipos educativos en el contexto del desarrollo organizacional, para centrarse posteriormente en las condiciones que los harán viables. Por consiguiente, eso tan sólo será posible si los planteamientos institucionales (Proyecto Educativo de Centro, Proyecto Curricular de Centro,...) asumen la formación del profesorado y su colaboración como un compromiso institucional, al mismo tiempo que se promueven un clima y una cultura adecuadas y se compromete a la dirección en acciones de dinamización y apoyo.

Por otra parte, el contenido y forma de trabajar de los equipos de profesores ha de cambiar, No se trata sólo de reunirse y de in-

tercambiar puntos de vista; se trata, sobre todo, de tener y promover dinámicas que permitan analizar los problemas de la práctica (investigación operativa), de delimitar necesidades formativas para resolverlas (formación permanente) y de tomar decisiones curriculares (desarrollo del programa) que se habrán de aplicar y evaluar en la práctica.

3.2. Estrategias para promover su efectividad

Promover la efectividad en la gestión del conocimiento no resulta fácil, pero es urgente poner en marcha acciones que la posibiliten. A continuación, sugerimos dos factores, entre otros posibles, que convenientemente considerados nos parecen que pueden aportar una efectividad deseable.

3.2.1. El rol del moderador/gestor de una red de conocimiento

El moderador de una red de conocimiento es el encargado de conducir el proyecto hacia los objetivos establecidos. Asimismo, guía el proceso de negociación entre los participantes en el debate; es el comunicador que interactúa directamente entre personas; el dinamizador que fija el ritmo de producción para una relación óptima entre tiempo disponible / grado de atención; el facilitador que tiene las herramientas para ofrecer conocimientos necesarios en la discusión; y también el educador que debe preocuparse por la generación de un conocimiento de calidad sobre la base de una actividad participativa (Armengol y Rodríguez, 2006).

El moderador de una red de trabajo (presencial o virtual) actúa en la zona de aportaciones con la función primordial de crear una base de conocimiento organizada, estructurada y particularmente adaptada a los objetivos del espacio de trabajo. Su rol resulta deter-

minante en la obtención del éxito de la red, que se traduce en la calidad de la interacción, el nivel de colaboración y la construcción de conocimiento alcanzados (Gairín, Rodríguez y Armengol, 2007). Su actividad es esencial para enriquecer el debate, diversificarlo, apuntalarlo, desde diferentes perspectivas y visiones, y para contribuir a crear una especie de “estado de la cuestión”.

Esta labor forma parte de la creación de una inteligencia colectiva en red y confiere la cohesión necesaria a la comunidad del espacio virtual o presencial establecido. De esta manera, los participantes no discuten sólo a partir de lo que cada uno sabe, sino del conocimiento compartido en el espacio dentro de los amplios márgenes de la información pertinente que se encuentra en o fuera de la red.

La participación del moderador en los debates ha de basarse en el impulso, la reorientación y el intercambio comunicativo entre los participantes. En relación con la moderación, Salmon (2000) destaca que un moderador debe tener las siguientes habilidades: seguridad, constructividad, desarrollo, facilitador, compartir conocimiento y creatividad; y que, además, ha de ser capaz de comprender los procesos “online”, disponer de habilidades técnicas, comunicativas, aportar contenidos relevantes y unas características personales favorables.

Por último, compartimos algunos interrogantes que nos suscita la figura del moderador: ¿en el caso de las organizaciones educativas, quién debe ejercer la moderación?, ¿qué puede motivar a una persona a asumir funciones de moderación? o ¿se debe formar al moderador en la resolución de conflictos? Para nosotros, cualquier profesor puede ser moderador y actuar de gestor de conocimiento, siempre y cuando sea estrictamente un notario que recoge y certifica avances, sin intervenir en las discusiones y posibles controversias.

3.2.2. La cohesión del grupo

Si entendemos la cohesión grupal como la resultante de todas las fuerzas que actúan entre sus miembros y que les hace permanecer en él, comprenderemos su importancia para mejorar el desarrollo de los miembros del grupo y la generación de conocimiento (Duran, 2006). La intuición personal y la investigación señalan que la cohesión es algo positivo para un grupo, un bien preciado que hay que cultivar si se posee o bien buscar si no se posee. De hecho, un equipo suele definirse como un grupo altamente cohesionado y cuando se especifica el resultado de esta cohesión se alude a la elevada satisfacción de los miembros y a la elevada capacidad del grupo para resolver situaciones complicadas.

Nos parece adecuado considerar que, en los espacios de gestión del conocimiento, sus miembros también pueden estar más o menos cohesionados y esto influir en su intención o no de abandonar el grupo. Existen muchas fuerzas que contribuyen a que un grupo esté cohesionado y una de las principales es la aceptación recíproca de las personas que forman parte de él y de los objetivos que éstas persiguen. En consecuencia, afirmamos que también puede definirse la cohesión como el grado en que un grupo comparte objetivos y acepta a todos sus miembros.

Fomentar y mantener la cohesión de un grupo presencial o virtual es, a la vista de lo señalado, importante, como estrategia para lograr que el grupo se mantenga más tiempo unido y que la calidad y la cantidad de las interacciones sea mayor: las personas tienen una orientación más positiva hacia las tareas del grupo, existe más cooperación, las relaciones interpersonales son más amistosas y se tiende hacia la integración de formas de pensar, de esfuerzos, etcétera.

De hecho, los participantes del grupo acostumbran a mostrar una mayor motivación por responder positivamente a los otros miembros del grupo y a sus intentos de influencia, es decir, se dejan influenciar individualmente en mayor medida hacia los estándares del grupo (Gairín, 2003). Por otra parte, las personas que forman el grupo trabajan con más dedicación para conseguir los objetivos colectivos y, por tanto, se incrementa la productividad.

4. Factores de éxito en la gestión del conocimiento

Los Departamentos y Equipos educativos pueden ser espacios de creación y gestión del conocimiento que hagan posible el tercero y cuatro estadios organizativos. Para ello, deben contar con adecuados moderadores y garantizar la cohesión del grupo colaborativo. El éxito estará garantizado si se logra lo anterior pero, también, si se consideran los condicionantes que tiene el propio proceso de creación y gestión del conocimiento.

4.1. Condicionantes para el éxito en la gestión del conocimiento

A pesar de que son amplios y variados los condicionantes que en un proceso de gestión del conocimiento pueden determinar su éxito, Davenport y otros (1997 y 1998) destacan hasta nueve factores clave sintetizados por Rodríguez (2006):

- *Cultura orientada al conocimiento*: una cultura favorable y compatible con la gestión del conocimiento es fundamental para garantizar el éxito de los proyectos. Esta cultura ha de caracterizarse por una orientación positiva hacia el conocimiento, por una ausencia de factores inhibidores del conocimiento y por una tipología

de proyectos coincidentes con la cultura predominante.

- *Infraestructura técnica e institucional:* implantar un sistema de gestión del conocimiento es más sencillo y ágil si se dispone de una adecuada infraestructura tecnológica y si se cuenta con el personal competente para hacer un buen uso de ellas.
- *Respaldo del personal directivo:* en un proyecto que afecta al conjunto de la organización, el apoyo de los equipos directivos resulta fundamental para disponer de posibilidades de éxito. En ese sentido, es importante que se comunique a la organización la importancia de la gestión del conocimiento y del aprendizaje institucional, se faciliten y aporten recursos en el proceso y se clarifique la tipología de conocimiento necesaria para la organización.
- *Vínculo con el valor económico o valor de mercado:* los procesos de gestión del conocimiento pueden ser muy costosos, lo que aconseja la búsqueda de algún tipo de beneficio para la organización (competencia, satisfacción de los usuarios, etc.).
- *Orientación del proceso:* se recomienda una evaluación diagnóstica que oriente el desarrollo del proceso y que permita tener una buena idea de los destinatarios y participantes, de la satisfacción que se va generando y de la calidad de lo que se ofrece.
- *Claridad de objetivos y lenguaje:* es necesario clarificar aquello que se desea conseguir y, por consiguiente, los objetivos que se pretenden alcanzar mediante el desarrollo del proceso procurando evitar ruidos y malas interpretaciones por falta de concreción.
- *Prácticas de motivación:* resulta fundamental motivar e incentivar a los participantes de la organización para que com-

partan el conocimiento, lo utilicen y lo generen de forma habitual.

- *Estructura de conocimientos:* el conocimiento se debe estructurar de manera que sea flexible para que realmente pueda ser útil.
- *Múltiples canales para la transferencia de conocimiento:* se deben proponer diversos canales y situaciones que faciliten la transferencia de conocimiento.

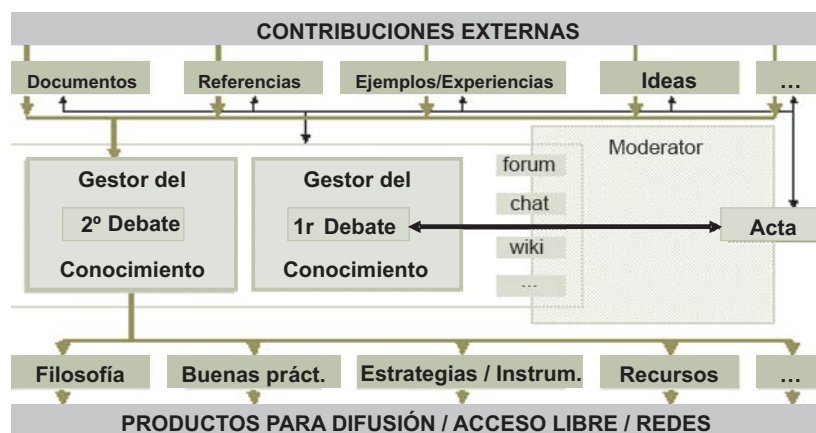
Muchos de estos factores los hemos visto reflejados en el análisis de las redes de la plataforma *Accelera* (Gráfico 2). Particularmente, destacamos la importancia de concretar un sistema de trabajo (véase, al respecto, el proceso de creación y gestión del conocimiento experimentado en esta plataforma: Gairín y Rodríguez, 2007), y el rol preponderante que adopta el gestor de conocimiento (Armengol y Rodríguez, 2006).

4.2. Limitadores de la gestión del conocimiento

Además de considerar los condicionantes que pueden generar éxito en la gestión del conocimiento, también es oportuno y responsable mostrar las principales limitaciones y dificultades que pueden encontrarse en los procesos de gestión del conocimiento. Lo haremos a partir de Rodríguez, 2006; Suresh, 2005; Pérez, Montes y Vázquez, 2004; y Davenport y Prusak, 1998.

- *Ausencia de objetivos:* la ausencia de objetivos para la gestión del conocimiento o su escasa claridad pueden ser un impedimento real para el éxito de los propios procesos. En este sentido, cabe decir que el desarrollo de proyectos debiera ser un medio para conseguir los objetivos organizacionales, tomar decisiones y solucio-

Gráfico 2. Modelo de CGC-Red Acelera.



nar los problemas detectados en la organización, evitando el error de entender la gestión del conocimiento como un fin en sí misma.

- *Ausencia de planificación:* hay que evitar caer en el peligro de centrarse y verter excesivos esfuerzos y recursos únicamente en la planificación de pruebas piloto, olvidando la posterior extensión de los procesos y proyectos de gestión del conocimiento al conjunto de la organización.
- *Responsabilidades difusas:* se puede caer en el fracaso de la gestión del conocimiento si no se clarifican y establecen responsabilidades concretas en personas determinadas. En este sentido, se recomienda la existencia de un equipo de gestión del conocimiento dedicado a la coordinación del diseño, el desarrollo y la evaluación de los procesos.
- *Contextualización:* los proyectos y procesos de gestión del conocimiento no son generalizables, por lo que se deben diseñar y desarrollar en función de las características diferenciales de cada realidad organizativa.

- *Confusión conceptual:* en ocasiones, se confunde la gestión de la información con la gestión del conocimiento y se utilizan tecnologías, potencialmente válidas para procesos de gestión del conocimiento, como simples almacenes de documentos de la organización.
- *Falta de cultura adecuada:* la ausencia de una cultura adecuada puede llevar incluso a considerar el conocimiento como un tabú, aconsejando utilizar eufemismos como mejores prácticas, estudios comparativos, etcétera.

Trabajar por la superación de estas posibles dificultades, reduciendo sus efectos o eliminándolos, puede conducir hacia caminos muy favorables y positivos para la gestión del conocimiento.

5. Conclusiones y propuestas

Las instituciones educativas pueden evolucionar y desarrollarse en la forma como vertebran sus componentes, como orquestan los procesos organizativos y como afrontan los cambios para la mejora.

Es posible que las instituciones educativas creen y gestionen conocimiento trabajando colaborativamente y que lo transfieran al contexto próximo, siempre y cuando actúen de acuerdo a los parámetros mencionados en anteriores apartados.

La colaboración es un valor importante en las instituciones educativas, que incide en los recursos humanos y, a través de ellos en los procesos de calidad y desarrollo profesional.

Las comunidades presenciales y virtuales de aprendizaje posibilitan una mejora en la participación de los agentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje; asimismo, sus proyectos deben tener impacto social más allá del marco escolar, desde modelos amplios y abiertos.

El profesional de la educación que participa en procesos de creación y gestión del conocimiento debe erigirse como un colaborador y cooperador comprometido para establecer, junto con los otros, criterios comunes que guíen sus actuaciones.

La figura de un moderador es fundamental en una red de creación y gestión del conocimiento para garantizar la cohesión grupal de los implicados, siempre que favorezca el intercambio comunicativo entre los agentes.

Resulta adecuado y conveniente tomar en consideración los condicionantes que, en un proceso de creación y gestión del conocimiento, pueden favorecer el éxito o generar dificultades para las instituciones educativas.

Por último, algunas propuestas vinculadas a la temática analizada y que podrían ser objeto de investigación serían: impulsar procesos de cambio contextualizados; promover la colegialidad y el trabajo en equipo como respuesta a un marco educativo en cambio constante; favorecer una participación abierta y estructuras horizontales en el funcionamien-

to de las comunidades presenciales y virtuales de aprendizaje; considerar los diferentes estadios como metas parciales a conseguir con la promoción de una organización que genera conocimiento; el moderador de redes debe ser un educador preocupado por la generación de un conocimiento de calidad a través de la participación; trabajar por una mejor cohesión en los grupos supone favorecer la calidad en la construcción del conocimiento colectivo; y, por último, la necesidad de profundizar en la delimitación de factores condicionantes para la CGC en el ámbito de las organizaciones no lucrativas y educativas.

Bibliografía citada

- Allan, Barbara y Lewis, Dina (2006). "The impact of membership of a virtual learning community on individual learning careers and professional identity". **British Journal of Educational Technology**, vol 37, n. 6, 841-852.
- Armengol, Carme y Rodríguez, David (2006). "La moderación de redes: algunos aspectos a considerar". En: **Educar**, 37, págs. 85-100.
- Davenport, Thomas; De Long, D.W.; Beers, M.C. (1997). **Building successful knowledge management projects**. Center for Business Innovation. Worker paper.
- Davenport, Thomas and Prusak, Laurence (1998). **Working knowledge: how organizations manage what they know**. Harvard Business School Press, Boston.
- Duran, María del Mar (2006). "Incrementar la participación y la cohesión en un grupo virtual". En: **Educar**, nº 37, págs. 65-83.
- Fòrum IDEA (coord.) (2005). Las comunidades de aprendizaje (monográfico). En **Educar**, 35.

- Gairín, Joaquín (1996). **La organización escolar. Contexto y texto de actuación**. La Muralla, Madrid.
- Gairín, Joaquín (1998). “Los estadios de desarrollo organizacional”. En **Contextos Educativos**, nº 1, págs. 125-154.
- Gairín, Joaquín (1999). “Estados de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende”. En: Lorenzo, M. y otros. **Enfoques comparados en organización y dirección de instituciones educativas**. Grupo editorial universitario, Granada, págs. 47-91.
- Gairín, Joaquín (2000). “Cambio de cultura y organizaciones que aprenden”. En: Villa, A. (coord.). **Liderazgo y organizaciones que aprenden**. ICE, U. de Deusto, Bilbao, págs. 73-135.
- Gairín, Joaquín (2002). “La innovación educativa, cultura y transformación permanente de las instituciones educativas”. En: **Diseño, desarrollo e innovación curricular**. Universitas, Madrid.
- Gairín, Joaquín (2003). **Delimitación y experimentación de un modelo de gestión del conocimiento en red**. I+D+I Ministerio de Educación, Gobierno de España.
- Gairín, Joaquín (2006). “Las comunidades virtuales de aprendizaje”. En: **Educar**, nº37, Barcelona. págs. 41-64.
- Gairín, Joaquín (2007). “Las comunidades formativas de aprendizaje en el contexto institucional”. En Varios. **Las comunidades formativas de aprendizaje. Una experiencia en los institutos normales superiores de Bolivia**. La Paz: Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).
- Gairín, Joaquín y Rodríguez, David (2007). “La formación permanente de directivos escolares mediante procesos de creación y gestión del conocimiento”. En: Colen, M. T. e Imbernón, F. (eds.). **Actas del I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado** (226-239). Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona y grupo FODIP.
- Gairín, Joaquín; Rodríguez, David; Armengol, Carme (2007). “Funciones y formación del moderador/gestor de redes de gestión del conocimiento”. **Revista Electrónica de Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información**. Vol. 8, nº 2.
- Graham, Attwell (2007). “Web 2.0 and the changing ways we are using computers for learning: what are the implications for pedagogy and curriculum?”. **Elearningeuropa.info**. Retrieved May 9, 2008, from <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media13018.pdf>
- Jameson, Jill [et al.]. (2006). “Building trust and shared knowledge in communities of e-learning practice: collaborative leadership in the JISC eLISA and CAMEL lifelong learning projects”. **British Journal of Educational Technology**, vol 37, n. 6, 949-967.
- Pérez, Ángel (1989). “Formación y perfeccionamiento del profesor: bases conceptuales y principios de actuación”. **Congreso escuela, cultura y sociedad**, Bilbao.
- Pérez, Susana; Montes, José Manuel; Vázquez, Camilo José (2004). “Managing knowledge: the link between culture and organizational learning”. **Journal of knowledge management**. Vol. 8, núm. 6, págs. 93-104.
- Rodríguez, David (2006). “Modelos para la creación y gestión del conocimiento: una aproximación teórica”. **Educar**, 37, págs. 25-39.
- Rosmalen, Peter [et al.]. (2006). “Knowledge matchmaking in Learning Networks:

- Alleviating the tutor load by mutually connecting learning network users”. **British Journal of Educational Technology**, vol 37, n. 6, 881-895.
- Salmon, Gilly (2000). **E-moderating: the key to teaching and learning online**. London, Kogan Page.
- Schon, Donald (1983). **How professionals think in action**. New York: Basic Books.
- Suresh, Robert (2005). Knowledge management: An Overview. (en línea: <http://www.providersedge.com>).
- Wei, Fu-Hsiang y Chen, Gwo-Dong- (2006). “Collaborative mentor support in a learning context using a ubiquitous discussion forum to facilitate knowledge sharing for lifelong learning”. **British Journal of Educational Technology**, vol 37, n. 6, 917-935.