

Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas

DAVID RODRÍGUEZ-GÓMEZ*
JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN **
Universitat Autònoma de Barcelona

Recibido el 03-09-2014; evaluado el 14-02-2015; aceptado el 23-02-2015

RESUMEN

Las organizaciones educativas requieren de estrategias que les permitan responder las continuas y cambiantes exigencias y necesidades de su entorno. No se trata de que las organizaciones se adapten a los cambios sociales, sino de que también sean capaces de anticiparse a ellos y de buscar alternativas. El desarrollo de estrategias de aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento permite, precisamente, afrontar estos desafíos, dotando a las organizaciones de herramientas y procesos que les permitan generar nuevo conocimiento y rentabilizar el conocimiento existente, mejorando así el rendimiento de los trabajadores y, por tanto, de la propia organización. En este

* Profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) e investigador del Equipo de Desarrollo Organizativo (<http://edo.uab.cat>). Doctor en Calidad y Procesos de Innovación Educativa y licenciado en Pedagogía por la UAB. Desarrolla su actividad docente principal, de grado y posgrado, como profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB, además de ejercer como profesor-consultor del grado de Psicología de la Universitat Oberta de Catalunya; profesor del Máster en Docencia Universitaria en la Universidad de Tarapacá (Chile); profesor del Máster Dirección y Gestión de Centros Educativos de la Universidad de Deusto y la UAB; y tutor de proyectos finales del Máster en Gestión Educativa de la Universidad ORT (Uruguay). Contacto: david.rodriguez.gomez@uab.cat

** Catedrático de Pedagogía en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Exdecano de la Facultad de Ciencias de la Educación, director del Departamento de Pedagogía Aplicada, director del Instituto de Ciencias de la Educación y Comisionado para el Clúster de educación y formación. Dirige el grupo de investigación consolidado Equipo de Desarrollo Organizacional (EDO: <http://edo.uab.es>), la Red Internacional de Apoyo a la Gestión Educativa (redAGE: <http://www.redage.org>) y el proyecto europeo ACCEDES (<http://projectes.uab.cat/accedes/>). Gestiona y dirige el grupo de investigación (EDURISC: <http://edo.uab.cat/es/edurisc>) centrado en la promoción y desarrollo de centros de formación seguros y saludables. Contacto: joaquin.gairin@uab.cat

artículo revisamos el desarrollo de los procesos de aprendizaje organizativo en las instituciones educativas, y defendemos la gestión del conocimiento como la mejor estrategia para promover el aprendizaje organizativo y la innovación.

Palabras clave: organizaciones educativas, aprendizaje organizacional, gestión del conocimiento, comunidades de práctica, innovación

Innovation, Organisational Learning and Knowledge Management in Educational Organisations

ABSTRACT

Educational organisations call for strategies that allow them to meet the constant and changing demands of their environment. It is not a question of organisations adapting to social change, but of them also being able to anticipate change and to seek out alternatives. It is precisely the development of organisational learning and knowledge management strategies that allows these challenges to be met, providing organisations with tools and processes that allow them to generate new knowledge and capitalise on existing knowledge, thereby improving staff performance and, therefore, the performance of the organisation itself. In this paper, do we examine the development of organisational learning processes in educational institutions, and we also advocate knowledge management as the best strategy for promoting organisational learning and innovation.

Keywords: educational organisations, organisational learning, knowledge management, communities of practice, innovation

Inovação, aprendizagem organizacional e gestão do conhecimento em instituições educacionais

RESUMO

Organizações educativas exigem estratégias para atender às demandas e necessidades de seu ambiente de contínuo e em constante mudança. Não é que as organizações se adaptem às mudanças sociais, mas também ser capaz de antecipá-los e encontrar alternativas. Desenvolver estratégias para a aprendizagem organizacional e gestão do conhecimento permite justamente atender a esses desafios, as organizações que oferecem ferramentas e processos que lhes permitam gerar novos conhecimentos e capitalizar o conhecimento já existente, melhorando assim o desempenho dos trabalhadores e, assim, da organização. Neste artigo, revisamos o desenvolvimento de processos de aprendizagem organizacional em instituições de ensino, e defender a gestão do conhecimento como a melhor estratégia para promover a aprendizagem organizacional e inovação.

Palavras-chave: organizações educacionais, aprendizagem organizacional, gestão do conhecimento, comunidades de prática, inovação

INTRODUCCIÓN

Las instituciones educativas se han considerado, durante muchos años, como meros órganos de ejecución de políticas educativas delimitadas y definidas externamente. Se toman decisiones sobre el qué, cómo, cuándo y quién ha de enseñar, de acuerdo a necesidades generales, planteamientos ideológicos determinados o intereses no siempre claramente especificados. Lo prescrito mediante leyes y normativas llega a las instituciones educativas y de formación como obligaciones a considerar. Esta dependencia es coherente con una concepción uniformadora de los sistemas formativos y asigna a los profesionales un rol de meros ejecutores de las decisiones externas. La extensión de los procesos democráticos, su aplicación a los sistemas formativos y una mayor conciencia de la necesidad de acercar la formación a los usuarios finales, han impulsado los procesos de descentralización, una mayor autonomía de las instituciones y un cambio de rol en los docentes. Frente a un modelo dependiente, hablamos ahora de propuestas relacionadas con la autonomía institucional y la autonomía del profesorado y, en este contexto adquiere sentido el analizar la forma como aprenden y mejoran las organizaciones.

La sociedad se estructura a través de sus organizaciones y estas facilitan el desarrollo de la sociedad. No obstante, y para que ello sea posible, deben de estar bien ordenadas, no como herramientas mecánicas sino como realidades dinámicas capaces de cambiar y evolucionar. Las organizaciones tienen que estar preparadas para el cambio constante, poniendo sus recursos (i.e., conocimiento, personas, procesos, relaciones, etc.) al servicio de las nuevas realidades que una sociedad dinámica siempre presenta. No se trata de que las organizaciones se adapten a los cambios sociales, sino de que también sean capaces de anticiparse a ellos y de buscar alternativas (Gairín, 2011). En ocasiones, asumir el rol de promotoras del cambio, lleva a las organizaciones a enfrentarse a la comunidad e incluso al poder político, al chocar sus pretensiones con las formas de trabajar o con los intereses de esos colectivos. El conflicto es inherente y puede ayudar al cambio si se hace funcional, pero las organizaciones no pueden prescindir de su responsabilidad social que, precisamente, se centra en la promoción del cambio interno y externo. En esta perspectiva, adquiere sentido identificar las instituciones educativas como estructuras de progreso, que promueve el cambio y asumen su compromiso social.

Así pues, las instituciones educativas deben considerarse como contextos de gestión, de realización personal y de promoción del cambio social, orientado siempre a la mejora. La cuestión última es delimitar los parámetros que nos permiten identificar si hay o no mejoras y medirlas, para poder delimitar

si el cambio emprendido es aceptable o debe de ser rechazado. En este sentido, el problema no es solo la planificación y desarrollo del cambio pretendido sino su instauración, efectividad y relevancia social, que permita rentabilizar los esfuerzos, garantizar la permanencia de las buenas prácticas educativas y mejorar la relación cambio educativo-cambio social. Es aquí donde tiene sentido hablar de implicación personal y de entusiasmo colectivo, del centro de formación como unidad básica de cambio o del reto de las innovaciones como referencias para un cambio más global. Hablamos del centro de formación como un contexto privilegiado para potenciar procesos de mejora, cuyos propósitos se relacionan tanto con la producción del cambio como con el desarrollo de la capacidad institucional para generar procesos de autorrevisión, planificación, aprendizaje organizativo y acción estratégica dirigidos a la mejora institucional, pero también del mismo como base para la mejora y transformación social.

En este sentido, en el presente artículo revisamos y reflexionamos sobre la promoción del aprendizaje organizativo en las instituciones educativas y su vinculación con los procesos de innovación que se generan en dichas organizaciones. Asimismo, defendemos la adecuación de los procesos de gestión del conocimiento, mediante comunidades de práctica, para promover el aprendizaje organizativo en cualquier tipo de organizaciones, especialmente, las educativas.

1. PROMOVER E IMPULSAR EL APRENDIZAJE EN LAS ORGANIZACIONES

La situación de las organizaciones suele ser diferente, aunque nos movamos en un mismo contexto sociocultural. La incidencia que tiene el entorno, la especial manera como se relacionan sus componentes, la acción diferenciada de la dirección, la forma de desarrollar el proceso organizativo, la propia historia institucional y sus inquietudes en relación con la mejora, configuran diferencias y dan una personalidad única y particular a cada institución.

El desarrollo de procesos de aprendizaje organizativo y desarrollo organizativo se relacionan con la definición y operacionalización de una estructura de gestión que asegure la generación y aprovechamiento permanente del conocimiento existente y desarrollado. Al respecto, resultan necesarios (Espinoza, 2000):

- Recursos institucionales para alimentar una cultura que asimile y promueva la formación e inversión de y en capital intelectual (valores, propósitos, objetivos, políticas, planes, proyectos)

- El fomento de una estructura organizacional de tipo biofuncional, donde cada unidad de la organización trabaja interconectadamente con otras unidades con el fin de aumentar la capacidad para enfrentarse a los diversos y variados factores del entorno.
- Sistemas tecnológicos para la interconexión de los agentes de producción y gerencia de conocimiento. Se trata de favorecer la creación de una red de espacios y equipos que permitan la comunicación y la transacción.

La traducción de esas condiciones al contexto formativo exige: a) la implantación de estructuras de apoyo a lo pedagógico; b) el establecimiento de procesos cooperativos; y c) la utilización de estrategias de acción claramente diferenciadas de las tradicionales, en el marco de la potenciación de una cultura colaborativa.

El desarrollo de equipos de profesores dirigidos a planificar, desarrollar y evaluar conjuntamente la acción formativa se vincula directamente a la mejora de la enseñanza. Los departamentos didácticos (responsables de la coordinación vertical de los procesos de enseñanza-aprendizaje) y los equipos educativos (responsables de garantizar la unidad de acción y el respeto de las peculiaridades de cada estudiante), considerados como órganos de apoyo y complementarios, son su expresión más característica.

La potenciación de los procesos cooperativos exige la creación de una nueva cultura que rompa con el esquema de individualización y balcanización aún vigente. La búsqueda de centros formativos de calidad parte de la convicción de que es posible crear, conservar y transformar la cultura, a pesar de que se requieran tiempos largos, para adecuarla a las nuevas exigencias. Entiende, además, que el hecho de compartir concepciones y convicciones sobre la enseñanza y el papel de los profesores es fundamental para lograr acciones coordinadas y de calidad.

Cabe considerar, además, que las organizaciones educativas, caracterizadas reiteradamente por el individualismo con que se orienta el trabajo, son contextos en los que existe poco consenso y alta diferenciación. Este hecho puede explicar la existencia de varias culturas, o subculturas, si se quiere, y plantea la necesidad de una cultura «fuerte». Su función sería la de integrar internamente a los diferentes miembros, facilitar la coordinación de actividades y la creación de un sentimiento común.

La actuación en la línea establecida exige aplicar modelos de diagnóstico organizacional como los propuestos por Gairín (2000), considerar los estudios sobre aprendizaje organizativo (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1995; Bolívar, 2000) o los que relacionan el cambio y desarrollo organizacional de los centros

educativos (Goikoetxea, 2007) que comparten el marco teórico de la mejora y desarrollo escolar (Hopkins, 1996). Asimismo, son también interesantes los estudios que relacionan el desarrollo organizativo con las respuestas a los problemas educativos que existen o con la implicación de los estudiantes (Ros, 2009; González, 2010).

En definitiva, se trata de promover el desarrollo organizacional, entendido como una determinada etapa del desarrollo del centro que se caracteriza por haber alcanzado ciertas capacidades institucionales de desarrollo profesional, curricular y organizacional que modelan la capacidad general interna de cambio de esa organización y su forma de relacionarse con el medio exterior. El estudio del desarrollo y aprendizaje organizativo va adquiriendo importancia para determinar el nivel de éxito en la implantación de cualquier estrategia de mejora y plantea la necesidad de una planificación evolutiva del desarrollo profesional y organizacional (Voogt, Lagerweij & Louis, 1998).

1.1. Del aprendizaje personal al aprendizaje de la organización

La preocupación por la mejora ha sido una constante en los contextos formativos; sin embargo, las estrategias para conseguirla no siempre han sido las más adecuadas. Durante muchos años, los esfuerzos se han centrado en la capacidad innovadora de las personas consideradas individualmente. Tal orientación, potenciada por el campo científico de partida (la mayoría de los investigadores eran psicólogos preocupados por el comportamiento individual), no ha producido resultados en la práctica, pues las mejoras desaparecen al abandonar determinadas personas las instituciones o bien al ser absorbido su esfuerzo por la dinámica institucional. Y es que la actuación de los profesores se realiza en un marco institucional que es algo más que la suma aditiva de sus componentes. Este enfoque individual no suele conseguir cambios efectivos, ya que las estructuras permanecen, a menudo, intactas, no se transforman, y lo que pretende ser un elemento dinamizador puede ser visto como una invasión a la estabilidad existente y generar anticuerpos respecto a lo que se pretende.

Frente a experiencias puntuales, se busca una cierta estabilidad. La innovación será el proceso de institucionalizar las mejores prácticas, que permite asumir compromisos que garanticen su permanencia en el tiempo, su extensión a otros usuarios de la organización y la rentabilidad de esfuerzos. Asumir la dimensión colectiva del cambio supone entender la necesidad de potenciar estructuras organizativas y actuaciones colectivas que permitan considerar las nuevas demandas y posibiliten la institucionalización de las mejoras. La mejora es, en este contexto, el resultado pero también la excusa para fomentar

el debate y la reflexión, que ayude a las personas y organizaciones a mejorar y a mantener sus compromisos; también es una oportunidad, si queremos de nuestras organizaciones trabajen para el futuro y se adapten a la función social que les corresponde.

La perspectiva colectica exige comprender la organización de la institución en la que se quiere innovar para poder entender la innovación misma. Se hace preciso analizar las propiedades organizativas de la institución y su influencia sobre el comportamiento de los distintos miembros, descubriendo así el conjunto de factores facilitadores u obstaculizadores del cambio pretendido y comprendiendo los aspectos estructurales y dinámicos de la institución, tanto en su dimensión interna como en su proyección y relaciones externas. La institucionalización de las buenas prácticas (innovación institucional) se vincula así a los procesos de cambio y constituye un referente obligado y esencial cuando se habla del ámbito organizativo. De todas formas, no solo se trata de comprender, sistematizar y confrontar las experiencias innovadoras en educación, sino de aprovechar la ocasión para buscar de manera colectiva el sentido de lo que se hace y las consecuencias de la manera como se hace. En este sentido, más que incitar al cambio, «se trata de poner en valor avisos a navegantes para fijar la atención en la comprensión de la realidad y el hacer bien lo que se debe» (Domingo, 2013, p. 9).

Es la institucionalización la que nos permite hablar de aprendizaje organizacional, si tenemos la cautela de sistematizar lo que aprendemos y la voluntad de aplicarlo a nuevas situaciones y momentos. También, sitúa a los agentes de cambio como los promotores de ese aprendizaje que, en el caso de los directivos, se centra en el aprendizaje organizacional y, en el caso de los profesores de aula, en el desarrollo curricular y la mejora de la efectividad en el aula.

1.2. Las condiciones que favorecen el aprendizaje organizativo

La realización de estudios sobre escuelas exitosas y con capacidad para la innovación y el aprendizaje organizativo ha sido abundante (e.g., Marsick, Watkins & Boswell, 2013; Pedder & MacBeath, 2008). Así, por ejemplo, Hopkins y Ainscow (1993) y Ainscow (1995) enfatizan la necesidad de considerar a las escuelas como organizaciones con capacidad para resolver problemas y a los profesores como prácticos reflexivos. Bajo un planteamiento metodológico de investigación colaborativa, este proyecto supuso la participación e implicación de ochenta escuelas. Los resultados, evidencian que la mejora de la escuela es un proceso que implica tres niveles:

- La reconstrucción del cambio educativo impuesto externamente, es decir: su adaptación a las necesidades detectadas en cada centro en particular y a las prioridades establecidas que se establezcan en él.
- La creación de condiciones internas, en referencia a un liderazgo transformador, consensuado y compartido, la planificación colaborativa, contextualizada y sujeta a revisión permanentemente, la consideración del desarrollo profesional de los docentes, muy relacionado con los procesos de reflexión e investigación, la coordinación del profesorado y la imbricación de los agentes internos y externos en la propuesta de mejora.
- La consideración de cambios en las aulas, que incluyen modificaciones que afectan al clima del aula y a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en ella.

La revisión realizada por Parrilla (2000) de otros estudios nacionales e internacionales sobre aprendizaje organizativo refleja bastante bien la situación actual del conocimiento científico en el tema que tratamos. Esta autora identifica como factores claves en el proceso de aprendizaje organizativo e innovación (vinculado al concepto de escuelas inclusivas) los siguientes:

- *Características externas al centro*: el tipo de sociedad (comunidad, distrito) en el que se encuentra la institución, la política educativa de esa zona, el tipo y relación con los recursos y agencias externas al centro educativo, y el apoyo financiero que se le proporciona.
- *Características internas del centro*: trayectoria histórica, proyecto educativo, concepto de diversidad que se aplica, tipo de liderazgo desarrollado, trabajo colaborativo entre los profesores, apertura y participación del centro en la comunidad, existencia de recursos y apoyos humanos, materiales y financieros, procesos de investigación participativos, asunción de nuevos roles y desarrollo profesional.
- *Características de las aulas*: asunción de un currículo común para todos los estudiantes, planificación colaborativa de la enseñanza, ampliación y desarrollo de destrezas en los profesores, uso de metodologías flexibles y cooperativas, apertura del aula a los profesores de apoyo, relaciones auténticas en el aula con normas claras y actitud de compromiso y reflexión de los profesores

Se trata, en definitiva, de potenciar un contexto que facilite el aprendizaje organizativo a partir de una ordenación adecuada de los recursos (humanos, materiales y funcionales) y de la existencia de un clima y cultura favorables. También, podemos considerar lo que hemos aprendido de los procesos de aprendizaje organizativo en contextos educativos, en referencia a la necesidad

de implicación de todos los afectados, asumir la diversidad de propuestas, el usuario como referente principal, la incidencia de los profesionales, la importancia del método o la clara orientación social.

Algunas otras cuestiones a considerar son:

- El aprendizaje organizativo es el resultado de compromisos externos e internos. Es necesario adaptar los cambios externos a propósitos internos.
- La innovación y el AO se abren camino en el marco de cada cultura. La cultura de cada institución actúa como factor de identificación.
- Los directivos deben de ser sensibles al proceso. Si los asesores ejercen la función que se les solicita, tienen tiempo y preparación, pueden ser imprescindibles en procesos de cambio.
- Necesitas un proyecto, objetivos y una serie de tareas antes de comenzar. La estrategia es la planificación, que se ve enriquecida cuando ha existido un proceso sistemático de investigación y de reflexión previos.
- Es esencial la participación de todos los implicados en el cambio. Nunca podrás quedar bien con todos, por eso hay que avanzar con lo que tenemos.
- Conservar es fácil, más que grandes cambios, es preferible comenzar por pequeños cambios.
- Cambios prescritos, cuando la gente no quiere hacerlo de otro modo.
- La resistencia es inevitable.
- Debe de haber un impacto sobre los procesos formativos.

Pero, sobre todo, se trata de actuar reflexivamente y sin perder de vista las motivaciones internas y externas a que deben de obedecer los cambios. El reto sigue siendo el construir y desarrollar la formación más acorde con las necesidades de las personas y de la sociedad. Propósito complejo en sí mismo y afectado en los últimos años por las actitudes de desmotivación y pérdida de interés que acompaña la profunda crisis económica y financiera de algunos países y que tiene, entre otras consecuencias, que grupos más numerosos de estudiantes que obtienen buenas calificaciones pero que están desencantados con la educación y no logran desarrollar un compromiso profundo con el aprendizaje (Price, 2010).

2. APRENDIZAJE ORGANIZATIVO Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento son términos habituales en el estudio de las organizaciones. Como ocurre con otras muchas disciplinas enmarcadas en el ámbito de las ciencias sociales, existen múltiples concepciones y perspectivas en el estudio de la gestión del conocimiento y el

aprendizaje organizativo, pero la relación entre ambas disciplinas trasciende dichos enfoques. Tras un análisis de los principales aspectos relativos al aprendizaje organizativo (AO) parece evidente su vinculación a la creación y gestión del conocimiento (CGC), llegando incluso a existir una perspectiva de estudio del AO que atiende dicha relación:

[...] reconocemos que el aprendizaje puede ser definido en términos de procesos de creación, retención, transferencia, etc. de conocimiento. Es decir, autores que estudian el aprendizaje organizativo e investigadores que estudian la adquisición, creación y desarrollo del conocimiento, están, probablemente, estudiando el mismo fenómeno desde diferentes perspectivas y con el uso de una terminología diferente (Vera & Crossan, 2003, p. 137).

Son muchos los autores que comentan y dan por sentada su relación, llegando, en algunos casos, a confundirlos, pero pocos los que se atreven a analizar y menos los que se embarcan en investigaciones empíricas que arrojen algo más de luz al ámbito. Así, por ejemplo, Vera y Crossan (2003), establecen un modelo que diferencia entre aprendizaje organizativo, conocimiento organizativo, organizaciones que aprenden (OA) y gestión del conocimiento. Según estos autores, AO y conocimiento organizativo son campos de investigación coincidentes, pero con algunos tópicos más trabajados y más de propios de uno que de otro.

Scarborough y Swan (2003), comparten con Vera y Crossan (2003) la existencia de ciertas similitudes entre CGC y OA, pero destacan que sus discursos sobre la gestión requerida para afrontar los cambios institucionales son cualitativamente diferentes. Mientras que la CGC presenta esos cambios en términos de descubrimiento de conocimiento, como recurso organizativo, los discursos de OA interpretan esos desafíos de gestión como acciones, y no como recursos. Las OA tiene una base mucho más amplia, relacionada con el modo en que las organizaciones se diseñan a ellas mismas (en términos de valor, gestión, mejora de competencias y desarrollo profesional) para asegurar una transformación organizativa continua. En cambio, la CGC se centra en el modo en que las organizaciones, en un entorno turbulento, movilizan su base de conocimiento para asegurar una innovación continua en sus proyectos (Scarborough & Swan, 2003).

Spender (2008), en cambio, considera que el conocimiento se produce y desarrolla mediante procesos de aprendizaje organizativo y que el resultado [conocimiento] es gestionado, a su vez, por procesos de gestión del conocimiento.

Massingham y Diment (2009) nos describen una relación algo rimbombante, sinuosa y artificiosa entre AO y CGC. Ellos consideran que la capacidad de una organización que aprende implica el uso de intervenciones de CGC, entendidas estas como iniciativas de cambio del AO, y diseñadas para incrementar la base de conocimiento organizativo que, a su vez, ha sido generada por los trabajadores del conocimiento, en un contexto en el que la capacidad de la OA promueve la innovación y la creatividad, tanto a nivel individual, como grupal.

Bajo nuestro punto de vista, AO y CGC, se sitúan en niveles operativos diferentes. El AO es más estratégico y descriptivo, nos marca el camino a seguir, el proceso, mientras que la CGC adquiere un carácter instrumental respecto al AO, es decir, nos permite avanzar por dicho camino, centrándose más en los procesos de gestión y, por ello, lo enlazamos con el trabajo de directivos (como gestores y/o promotores del conocimiento). Nos situamos, por tanto, en un posicionamiento similar al propuesto por Firestone y McElroy (2003), que consideran que el ciclo de vida del conocimiento (KLC) y el ciclo de aprendizaje organizativo (OLC), aun situándose en marcos diferentes y tratándose de procesos diferentes, están relacionados: el KLC se origina en el OLC y lo retroalimenta.

Entendemos que ambos, AO y CGC, persiguen un mismo objetivo, la creación y/o mantenimiento de una ventaja competitiva para la organización, contribuyendo también al desarrollo organizativo y la innovación. En el caso de las organizaciones y sistemas educativos, contribuyen a la mejora del rendimiento escolar, mediante la mejora de los aprendizajes, la docencia y la gestión educativa.

Otros autores del ámbito educativo, como es el caso de Gairín (1999) no consideran la CGC como una herramienta para el AO, sino como un estadio evolutivo de las organizaciones superior a la organización que aprende. Ambas concepciones, la CGC como estrategia y la CGC como estadio evolutivo, lejos de resultar contradictorias, no hacen más que resaltar la importancia de la gestión del conocimiento para el desarrollo de las organizaciones educativas.

Tal y como ya se ha comentado, resulta habitual encontrar estudios y publicaciones que relacionan el aprendizaje organizativo con procesos de cambio, renovación, transformación y evolución de las organizaciones para afrontar los continuos cambios del entorno. El desarrollo de procesos para la creación y gestión del conocimiento constituye una condición 'sine qua non' para una 'organización que aprende'. A su vez, la cultura del aprendizaje que se promueve desde el AO, así como los cambios, actitudes y competencias que se fomentan, resultan fundamentales para el desarrollo de los procesos de CGC.

Nonaka y Johansson (1985) identifican el AO con el proceso que permite compartir el conocimiento individual con todos los miembros de la organización y convertirlo así en conocimiento organizativo. Por tanto, los procesos de CGC son, de algún modo, una forma de concreción y sistematización del AO, que lo alejan de posturas que consideran que el AO se consigue a partir de procesos básicamente informales, aunque compartimos la importancia organizativa de estos procesos informales. Sus formas de relación se retroalimentan continuamente, llegando a establecerse lo que podríamos llamar una relación simbiótica entre ambas.

3.1. Gestión del conocimiento mediante comunidades de práctica: el caso ACCELERA

Las comunidades de práctica (CoP) constituyen una de las principales estrategias para promover procesos de gestión del conocimiento dirigidos a generar aprendizajes, individuales y organizativos, e innovaciones para la mejora organizativa (Jeon, Kim & Koh, 2011; Ragachari, 2011, Schenkel & Teigland, 2008). En este sentido, Ardichvili, Page y Wentling (2003) nos comentan lo siguiente:

Among the chief reasons why communities of practice are efficient tools for knowledge generation and sharing is the fact that the most of a firm's competitive advantage is embedded in the intangible, tacit knowledge of its people and that competencies do not exist apart from the people who develop them (Ardichvili, Page & Wentling, 2003, p. 65).

Tal y como ya hemos explicado en otras ocasiones (Gairín, Rodríguez-Gómez & Armengol, 2012)

desde una perspectiva relacional, el conocimiento se entiende como un recurso socialmente construido y, por tanto, los procesos de Creación y Gestión del Conocimiento deben centrarse en las relaciones sociales y/o profesionales que conectan a los diferentes agentes implicados. En este sentido, es obvio que las soluciones organizativas, como las comunidades de práctica (CoP), que fomenta esas relaciones, son una propuesta interesante para promover la CGC (p. 334).

La importancia de las CoP para los procesos de KCM radica en su capacidad de integrar los conocimientos y los aprendizajes en la práctica organizativa, sin tratarlos como procesos aislados y ajenos a la cotidianidad. Asimismo, desde una perspectiva estratégica, la incorporación de las CoP en la estructura y

gestión organizativa resultan excelentes para promover la implicación y rendimiento de los miembros de la organización. Wenger (2007) nos resumen algunas de las principales ventajas:

- Permiten que los practicantes asuman una responsabilidad colectiva en la gestión del conocimiento que necesitan, reconociendo así que, si disponen de la estructura adecuada, se encuentran en la mejor situación para hacerlo.
- Crean un enlace perfecto entre aprendizaje y rendimiento, ya que las personas que forman parte de las mismas también son miembros de otras unidades organizativas.
- Los participantes pueden abordar tanto los aspectos dinámicos y tácitos de compartir y crear como los aspectos más explícitos.
- No están limitadas por estructuras formales. Las conexiones entre sus miembros están por encima de los límites geográficos y organizativos.

Partiendo de este marco el modelo ACCELERA (e.g., Gairín y Rodríguez-Gómez, 2012) desarrollado desde el Equipo de Desarrollo Organizativo (<http://edo.uab.cat>) propone una estrategia de KCM basada en CoP y adaptada a las características y posibilidades de las instituciones educativas. Tal y como podemos observar en el figura 1, el núcleo del modelo lo constituye el debate/diálogo entre los participantes, como base para dinamizar la CoP y promover procesos básicos en la KCM (i.e., creación, socialización, exteriorización, interiorización y combinación de conocimiento). El objeto de ese

Figura 1. Funcionamiento de la CoP en el modelo ACCELERA



debate/diálogo y, por tanto, de la CoP vendrá determinado no solo por los intereses de las personas implicadas en la CoP, sino que considerará también las demandas del entorno y de la propia organización. De esta manera, la estrategia de KCM queda integrada en la línea estratégica de la propia organización, lo que contribuye a incrementar sus probabilidades de éxito. El objetivo es que el conocimiento generado en la CoP se ajuste a los requerimientos de la propia organización, de modo que pueda ser integrado en la estructura y dinámicas de dicha organización.

Las personas son centrales en los procesos de CGC (Firestone, 2008; Gorelick, Milton & April, 2004; Petrides y Nguyen, 2006), del mismo modo que lo son en cualquier intervención que tenga lugar en el marco organizativo. En el caso de modelo de CGC ACCELERA los agentes implicados en el diseño y desarrollo de cualquier proceso de CGC son (Gairín, Rodríguez-Gómez & Armengol, 2012):

- Responsable de la institución (RI). Es la persona de la institución que toma la decisión de ofrecer, proporcionar, sugerir incluso imponer una forma de trabajo centrada en la CGC.
- Director de la red (D). Es el encargado de planificar y supervisar el desarrollo de la intervención y el funcionamiento de la CoP.
- Facilitador TIC (FT). Realiza las gestiones pertinentes para que la herramienta TIC de soporte utilizada esté a punto para los participantes y se adecúe al proceso de KCM diseñado.
- Moderador de redes (MR). Juega un papel importante en la motivación de los participantes y en la promoción de la socialización y de la generación de una cultura favorecedora de la autonomía y la autorregulación, para mejorar la calidad de la CGC y su continuidad.
- Participantes (P). Son los verdaderos protagonistas de la CoP. Deben adquirir la responsabilidad de participar en ella de forma periódica.

En cualquier caso, la utilidad de las CoP en los procesos de KCM, depende no solo del conocimiento que puedan compartir, sino de otros elementos básicos como son una identidad y valores compartidos. Si estos elementos están presentes, los procesos de conocimiento se facilitan y la comunicación del conocimiento tácito se simplifica, ya que su existencia genera las condiciones sociales y de confianza necesarias para la creación y gestión de conocimiento (Hislop, 2005).

Finalmente, debemos tener presente que el desarrollo efectivo de una CoP implica el dominio teórico y práctico de procesos para la medición, creación y difusión del conocimiento individual y colectivo y la participación de diversos

agentes con una clara delimitación de responsabilidades que garantice el correcto desarrollo de dichos procesos y, por tanto, el éxito de la estrategia de la CoP y de la estrategia de KCM (Gairín, Rodríguez-Gómez & Armengol, 2012).

4. A MODO DE CONCLUSIÓN: LA INNOVACIÓN COMO PROCESO, EL APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL COMO EFECTO, LA CALIDAD COMO RESULTADO

La innovación permite que las organizaciones mejoren su funcionamiento y puedan desarrollar nuevos productos u ofrecer nuevos servicios. En un proceso de innovación, las organizaciones, respecto a situaciones anteriores, han aprendido, han evolucionado y podemos decir que se van situando en distintos estadios organizativos. Los estadios de desarrollo de las organizaciones pueden ser distintos: organización como estructura, organización como agente, organización que aprende y organización que genera conocimiento y relacionarse con distintas «capacidades institucionales» (Vázquez, 2009), entendidas como fuerzas colectivas que atraviesan el escenario educativo e integran aspectos tanto estructurales como culturales, pudiendo mencionar: las capacidades de autoevaluación, gobernabilidad y de regulación interna (Vázquez, 2013).

El avance de las organizaciones permite hablar de un acercamiento hacia la calidad pretendida, deseada o establecida. Bajo una acepción global, la idea de calidad remite pues a la idea de mejora, tanto de los procesos como de los productos o servicios que una organización proporciona, y evoca facetas tales como un buen clima de trabajo, un buen funcionamiento organizativo, la bondad de procesos y productos, etc. Bajo un significado operativo, la calidad referencia a la satisfacción de las necesidades y expectativas de los usuarios y al grado en que la formación da respuesta a la demandas sociales. De la calidad preocupa, por tanto, lo intrínseco al producto o servicio y la percepción que de ella tienen los usuarios y la sociedad. Es decir, a las especificaciones de la calidad producida se incorporan conceptos más amplios como calidad percibida, que sitúa en manos del usuario el marco de referencia, y efectos derivados, que vinculan la actividad formativa con el impacto que produce en el entorno.

La calidad de la educación y de las instituciones es algo más que la calidad de la formación en el aula. Sin embargo, analizar el contexto de la formación (aspectos organizativos) no debe hacernos obviar que el foco principal son los procesos de enseñanza-aprendizaje y que estos tienen mucho que ver con la intervención que se produce en las aulas. Este espacio físico y relacional no solo transmite ideas o pautas de comportamiento, sino que también desarrolla prácticas sociales, negocia significados, asume contradicciones y refuerza comportamientos. La cuestión que se apunta no es baladí y, dependiendo de

las respuestas, tan importante puede ser lo que se hace o mide como lo que no se hace o no se mide. Supone estar atentos a lo explícito y a lo implícito, a lo evidente y a lo oculto, descubriendo y denunciando los usos y abusos que se puedan realizar. La carga de valores que conlleva el término de calidad exige asimismo recordar el compromiso ético, moral y social que conlleva la educación y que puede plantear la invalidez de determinadas opciones de calidad.

Reconocimiento

Contribuciones de la investigación «La creación y gestión del conocimiento en comunidades online de práctica profesional». Ministerio de Educación y Cultura, Plan Nacional de I+D (ref. EDU2010-18506).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1995). Education for all: making it happen. *Support for learning*, 10, 147-155.
- Ardichvili, A., V. Page & T. Wentling (2003). Motivation and barriers to participation in virtual knowledge sharing teams. *Journal of Knowledge Management*, 7, 64-77.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Domingo, J. (2013). Un marco crítico de apoyo para ubicar y redireccionar experiencias innovadoras en educación: comprensión y transformación. *Tendencias pedagógicas*, 21, 9-28.
- Espinoza, R. (2000). Universidad y empresa en la sociedad del conocimiento. *Cuadernos IRC*, 7, 3-16.
- Firestone, J. M. & M. W. McElroy (2003). *Key issues in the New Knowledge Management*. Burlington: Elsevier.
- Firestone, J. M. (2008). On Doing Knowledge Management. *Knowledge Management Research & Practice*, 6, 13-22.
- Gairín, J. (1999). Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende. En M. Delgado (ed.), *Enfoques comparados en organización y dirección de instituciones educativas* (pp. 47-91). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. Los retos de las nuevas organizaciones educativas. *Educación*, 27, 31-85.
- Gairín, J. (2011). Prólogo. En M. I. Vázquez, *Procesos de calidad y autoevaluación en centros educativos. ¿Dos caras de una misma moneda?* (pp. 9-19). Barcelona: Davinci.

- Gairín, J., D. Rodríguez-Gómez & C. Armengol (2012). Agents and Processes in Knowledge Creation and Management in Educational Organisations. En H. S. Hou (ed.), *New Research on Knowledge Management Models and Methods* (pp. 333-354). Rijeka: Intech.
- Gairín, J. & D. Rodríguez-Gómez (2012). El Modelo Accelera de creación y gestión del conocimiento en el ámbito educativo. *Revista de Educación*, 357, 633-646.
- Goikoetxea, J. (2007). Descripción del desarrollo organizacional y curricular de diferentes tipos de centro y etapas educativas. *Revista de Psicodidáctica*, 12, 195-220.
- González, M. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8, 2-17.
- Gorelick, C., N. Milton & K. April (2004). *Performance Through Learning. Knowledge Management in Practice*. Burlington: Elsevier.
- Hislop, D. (2005). *Knowledge Management in Organizations. A Critical Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Hopkins, D. & M. Ainscow (1993). Making Sense of School Improvement: An Interim Account. Improving the Quality of Education for All Project. *Cambridge Journal of Education*, 23, 287-304.
- Hopkins, D. (1996). Estrategias para el desarrollo de los centros educativos. En *II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes* (pp. 377-402). Bilbao, España, junio 1996.
- Jeon, S., Y. G. Kim & J. Koh (2011). An Integrative Model for Knowledge Sharing in Communities-of-practice. *Journal of Knowledge Management*, 15, 251-269.
- Leithwood, K., D. Jantzi & R. Steinbach (1995). An Organisational Learning on School Responses to Central Policy Initiatives. *School Organisation*, 15, 229-252.
- Marsick, V. J., K. Watkins & S. Boswell (2013). Schools as Learning Communities. En R. Huang y J. M. Spector (eds.), *Reshaping Learning* (pp. 71-88). Berlin: Springer.
- Massingham, P. & K. Diment (2009). Organizational Commitment, Knowledge Management Interventions, and Learning Organization Capacity. *The Learning Organization*, 16, 122-142.
- Nonaka, I. & J. K. Johansson (1985). Japanese Management: What about the «Hard» Skills?». *Academy of Management Review*, 10, 181-191.
- Parrilla, A. (2000). *Análisis de innovaciones educativas derivadas de la atención a la diversidad. Memoria de investigación*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

- Pedder, D. & J. MacBeath (2008). Organisational Learning Approaches to School Leadership and Management: Teachers' Values and Perceptions of Practice. *School Effectiveness and School Improvement*, 19, 207-224.
- Petrides, L.A. & L. Nguyen (2006). Knowledge Management Trends: Challenges and Opportunities for Educational Institutions. En A. Scott (ed.), *Knowledge Management and Higher Education. A Critical Analysis* (pp. 21-33.). Hersey: Idea Group.
- Price, D. (2010). *Learning Futures: Engaging Students*. Londres: Paul Hamlyn.
- Ragachari, P. (2011). Knowledge Sharing Networks in Professional Complex Systems. *Journal of Knowledge Management*, 13, 132-145.
- Ros, I. (2009). La implicación del estudiante con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 79-92.
- Scarborough, H. & J. Swan (2003). Discourses of Knowledge Management and the Learning Organization: their production and consumption. En M. Easterby-Smith y M.A. Lyles (eds.), *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management* (pp. 495-512). Oxford: Blackwell.
- Schenkel, A. & R. Teigland (2008). Improved organizational performance through communities of practice. *Journal of Knowledge Management*, 12, 106-118.
- Spender, J. C. (2008). Organizational Learning and Knowledge Management: Whence and Whither? *Management Learning*, 39, 159-176.
- Vázquez, M^a I. (2009). *Registro y análisis de la Segunda jornada de evaluación del Plan 2006. Informe de investigación*. Montevideo: Departamento de Inspección General.
- Vázquez, M^a I. (2013). La autogestión de procesos de cambio en centros educativos. *Educación*, 22, 117-134.
- Vera, D. & M. Crossan (2003). Organizational Learning and Knowledge Management: Toward an Integrative Framework. En M. Easterby-Smith y M.A. Lyles (eds.). *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management* (pp. 122-141). Oxford: Blackwell.
- Voogt, J., N. Lagerweij & K. Louis (1998). School Development and Organizational Learning: Toward an Integrative Theory. En K. Leithwood y K. Louis (eds.), *Organizational Learning in Schools* (pp. 237-260). Lisse: Swets & Zeitlinger Publishers.
- Wenger, E. (2007). *Communities of Practice. A Brief Introduction*. Recuperado el 7 de mayo de 2013, de http://www.ewenger.com/theory/communities_of_practice_intro_WRD.doc