

Buenas prácticas en el ámbito educativo y su orientación a la gestión del conocimiento

DORIS JERÍ
RODRÍGUEZ

RESUMEN

El artículo aporta diversas aproximaciones sobre uno de los conceptos que ha ido cobrando fuerza en la literatura educativa interesada en reconocer los avances de las escuelas: las buenas prácticas. Para ello el texto contribuye, sobre la base de la bibliografía actual, a rescatar las definiciones y alcances de este enfoque centrado en las buenas prácticas educativas. El artículo logra además presentar las contribuciones de este enfoque en el ámbito de la gestión del conocimiento en las organizaciones educativas y, en particular, se presentan sus aportes en relación con la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: buenas prácticas, gestión del conocimiento y organización educativa

ABSTRACT

This article means a contribution about one of the emerging concepts in the educational literature: the best practices. Taking into account this literature, the article presents the meanings of this concept and the scope of this approach. On one hand, the article introduces the relevance of this approach in the knowledge management level and, on the other hand, gives a particular vision on the teaching-learning management.

Key words: best practices, management knowledge, educational organization

En las últimas décadas, la educación se ha visto sometida a grandes presiones y reflexiones sobre su finalidad y rol en la sociedad debido a los cambios experimentados por el incremento de las comunicaciones, el progreso de los avances tecnológicos, la velocidad en la renovación del conocimiento y los retos que en su gestión le exige el imperativo de la calidad. Encontramos también un fuerte desafío a su carácter formativo, que le permite ponerse a la vanguardia de los tiempos y reapropiarse del liderazgo social que la escuela como institución siempre mantuvo. En este panorama, aparecen los conceptos de *cambio*, *calidad*, *eficacia*, entre otros vinculados al quehacer educativo, que parecen encontrar nuevos significados y nuevas perspectivas cuando se van integrando a los conceptos de *capital*, *gestión*, *recursos humanos*. Surgen entonces conceptos como *organización educativa* o *empresa educativa*, *capital humano* y la *gestión del conocimiento* que están definiendo nuevas formas de mirar y gestionar el proceso educativo y a la escuela como institución.

Estos nuevos conceptos se enmarcan en las exigencias que plantea la sociedad de la información y la valoración que actualmente tiene el conocimiento como valor intangible. Es este el que hace posible el cambio y la innovación. Las instituciones educativas que centran su esencia en crear conocimiento y permitir que este pueda ser compartido por todos, no se mantienen al margen de estos cambios y por ello se subraya la importancia que hoy tiene una adecuada gestión de las personas, ya que son ellas las depositarias de conocimiento y este solo puede ser capitalizable en la medida que se incremente y renueve continuamente. Vale decir entonces, que la gestión de dicho conocimiento favorecerá el mejor desempeño de las personas y el de la organización, en beneficio del logro de los objetivos institucionales.

En el universo del conocimiento existente en una organización educativa es importante preguntarse cuál es el tipo de conocimiento requerido institucionalmente y, en el campo empresarial, notamos una expresión recurrente: *buenas prácticas*, que en otras referencias aparece como *mejores prácticas*. En la bibliografía en idioma inglés aparecen los términos *best practices* o *good practices* indistintamente. Es importante señalar que las buenas prácticas constituyen una forma mediante la cual el conocimiento tácito existente se puede explicitar y cuando son adoptadas corporativamente repercuten en el éxito y la concreción de la visión institucional.

BUENAS PRÁCTICAS COMO ESTRATEGIA EN LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

El concepto *buenas prácticas* o *mejores prácticas* aparece frecuentemente en la literatura propia del sector empresarial y de la gestión pública en relación a una acción eficaz que ha facilitado algún proceso o ha sido una alternativa ante un problema. Armijo señala que las buenas prácticas son experiencias con buenos resultados y que se orientan a soluciones concretas y efectivas que posibilitan una mejora en el desempeño (2004). Por otro lado, el gobierno del Estado de Virginia posee un repositorio de *best practices*¹ en el que las define como *a superior method or innovative practice that contributes to improved performance of the process* (s.p). Encontramos aquí un primer rasgo que se sintetiza en la expresión: una buena práctica es una experiencia de carácter innovador que permite solucionar un problema a través de una mejora en el proceso.

A su vez, Zemelman (1998, citado por Brighton 2002), afirma que «el término *best practices* apareció primero en el campo de las leyes y la medicina como la definición de conductas profesionales basadas en lo último de la investigación científica en cuanto a conocimiento, tecnología y procedimientos». De esta referencia podemos inferir, como un segundo rasgo, que el carácter de una buena práctica tiene una base cognitiva unida a un actuar, por lo tanto, está ligado a un carácter procedimental. En ambas definiciones se pueden encontrar algunos rasgos que ayudan a definir las buenas prácticas dentro de la perspectiva de la gestión del conocimiento.

Ahora bien, el conocimiento en cualquier organización se reconoce en dos estados: el explícito y el tácito. La diferencia del primero con respecto al segundo radica según Kidwell *et al.* (2000) en que el conocimiento explícito se encuentra sistematizado en la documentación y archivos, por medio de un lenguaje formal y, por lo tanto, es susceptible de ser capturado, transferido y socializado. En cambio, el conocimiento tácito se encuentra en la mente de las personas, y considera sus percepciones, puntos de vista, experiencias y lo que se denomina *the craftsmanship*, que traduciremos como nivel máximo de dominio que puede llegar a convertirse casi en un arte. Sin embargo, Goñi (s.a) precisa un elemento más en esta distinción, que llama conocimiento semiexplícito basado en la experiencia práctica no formalizada, pero que habitualmente es utilizado en las actuaciones que requieren una posición frente a una situación de incertidumbre media. De esto, se desprende un tercer rasgo: las buenas prácticas son fruto de un conocimiento tácito, que pasa a ser semi

¹ Se puede revisar la página web del gobierno del Estado de Virginia (USA) que contiene un repositorio de *best practices* en <http://www.virginia.gov/cc/best_practices/bestpractices2.html>.

explícito por cuanto no está formalizado, y contribuye a la solución de problemas. Al traducirse en acción, dicho conocimiento conlleva un grado de experticia o dominio sobre lo que se ejecuta.

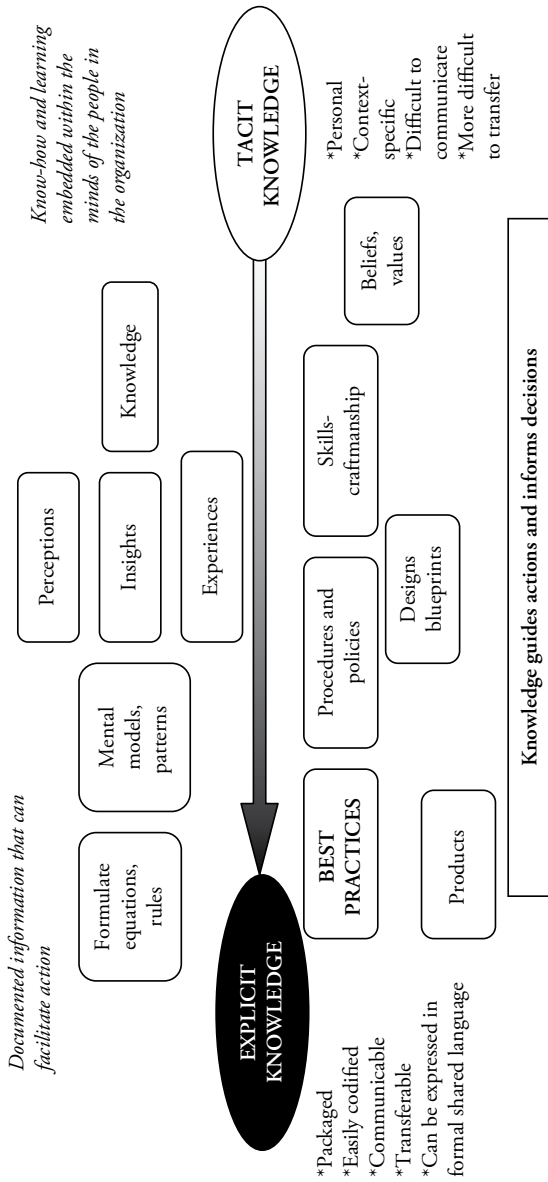
Por su parte, Brookings (1997) afirma que las personas desarrollan y cambian, no solo como resultado de la educación y de la adquisición de nuevos conocimientos, sino porque envejecen y adquieren más experiencia, y su personalidad puede modificarse ligeramente como el fruto de sus experiencias vitales. Por lo tanto, creemos que es necesario capitalizar *este saber y saber hacer* que van acumulando las personas y que pueden traducirse en prácticas eficaces o buenas prácticas.

Como afirman Nonaka y Takeuchi (1995) al referirse a la distinción entre conocimiento tácito y explícito, señalan que el primero tiene un componente técnico que deriva en un grado de experticia que lo conduce a actuar con eficacia, pero la persona es incapaz de establecer los principios técnicos que se encuentran detrás de lo que ella sabe; simplemente los aplica. Por ello, el último rasgo constitutivo de las buenas prácticas, por lo tanto, es la eficacia en la orientación al logro del objetivo por el grado de dominio o experticia que se demuestra en la acción.

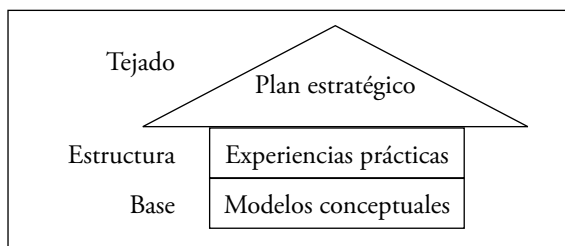
Esta fundamentación puede ser respaldada por la visión que ofrece Kidwell *et al.* (2000) al señalar como origen de las buenas prácticas el conocimiento tácito, que incluye el *know how* (saber cómo) además del aprendizaje incorporado en la mente de las personas en la organización. La autora, en la figura que reproducimos a continuación, nos ofrece una clara relación entre las habilidades, dominio, creencias, valores, experiencias, modelos mentales y los resultados a los que todo este conjunto de manifestaciones propias del conocimiento tácito pueden dar lugar, desde el momento en que se convierten en conocimiento explícito. Estas manifestaciones pueden ser desde libros, bases de datos, normatividad y reglamentos; hasta la generación de buenas prácticas; que son una forma de conocimiento explícito y que, por tanto, son susceptibles de ser empaquetadas (capturadas), codificadas, comunicadas, transferidas y expresadas mediante un lenguaje formal compartido por todos.

Arancibia (2004) compara metafóricamente la estructura de la gestión del conocimiento con una casa (figura 2). Sitúa en la base un marco de referencia que son los conocimientos previos y las experiencias de vida de los agentes del conocimiento. La estructura del edificio la constituyen las experiencias prácticas que se viven cotidianamente, las interrelaciones del día a día, aquí se consolida y conforma el conocimiento en común. El tejado corresponde a las orientaciones estratégicas que establecen la direccionalidad con respecto a las metas, y es aquí donde se encuentra la construcción sistematizada del aprendizaje comunitario.

Figura 1. Diagrama de flujo entre conocimiento explícito y conocimiento tácito



Fuente: Tomado de Kidwell *et al.* (2000: 29)

Figura 2. Estructura de la gestión del conocimiento

Fuente: Tomado de Arancibia (2004: s.p)

Esta visión acerca de la estructura de la gestión del conocimiento nos permite aproximarnos a un elemento adicional con respecto a las buenas prácticas, en el sentido de que estas no son solo experiencias personales sino que pueden convertirse en una parte esencial del conocimiento organizacional, al ser experiencias prácticas que se viven en la cotidianidad, pero que tienen una orientación hacia metas institucionales. Por lo tanto, otra de sus características es su carácter ambivalente, entre lo individual con proyección hacia lo colectivo, cuyo marco de referencia son los conocimientos previos.

Wiig (citado por Capella 2005) menciona cuatro niveles conceptuales de conocimientos. En primer lugar, conocimientos de visión, meta y paradigma: son tácitos y nos sirven para identificar lo que es posible y crear nuestros propios objetivos y valores (conocimientos por qué). En segundo lugar, conocimientos sistemáticos: son los conocimientos de la metodología del sistema, esquema y referencia. Son los principios generales y estrategias de resolución de problemas que sirven para enfocar una situación y por ello son, en buena medida, explícitos y los conocemos a la perfección (conocimientos qué). En tercer lugar, conocimientos pragmáticos: están referidos a la toma de decisiones y a los conocimientos objetivos. Son prácticos y en su mayoría explícitos. Los usamos en la realización de nuestro trabajo diario y para tomar decisiones explícitas (conocimientos cómo). En cuarto lugar, conocimientos automáticos: son conocimientos de funcionamiento automatizado. Los utilizamos para realizar tareas de un modo automático, es decir, sin razonamientos conscientes.

Ubicamos a las buenas prácticas en el campo de los conocimientos pragmáticos y, por lo tanto, subrayamos su carácter ejecutivo.

Por lo expuesto, afirmamos que las buenas prácticas pueden verse como experiencias concretas que son el resultado de factores personales internos; en relación a un conocimiento de cómo hacer algo, y en el que Jarvis (2001, citado por Capella), apunta dos dimensiones: «saber cómo (*know how*), pero

que según Jarvis, considera también es ser capaz de (*be able to*), lo que implica además del conocimiento, una habilidad para actuar. Conocer qué (*know that*), que se refiere a la conciencia que tiene la persona de que lo que hace tendrá un resultado, definido no solo por lo que dice la teoría, sino por la práctica recurrente y por la observación de esta» (2005: 103).

La gestión del conocimiento, según Saracho (s.a.), tiene por objetivo identificar, administrar y controlar el conocimiento de la empresa. Este proceso tiene a su vez dos variables llamadas *hard* y *soft*. La primera alude a la infraestructura necesaria para poder gestionar el conocimiento, constituida por los sistemas de comunicación, el soporte tecnológico que almacena, clasifica y distribuye el conocimiento, así como la estructura que da lugar a las cadenas de valor. La variable *soft* abarca los aspectos menos formalizados de la gestión e incluye a la identificación de talentos, que son generadores de capital intelectual, la formalización de *best practices* y la estandarización de competencias.

Saracho (s.a) afirma también que los empleados talentosos son aquellos que añaden ventaja competitiva a la empresa porque logran los mejores resultados en función de lo que la esta desea. Por tanto, la manera en que estos realizan su trabajo se denomina *best practices*. Son estas prácticas las que, según el autor, deben transferirse a los otros empleados generando una estandarización:

Las mejores prácticas están hechas de aquellas conductas que exhiben los talentos en el ejercicio de su trabajo, particularmente las conductas que exhiben cuando tienen que afrontar las situaciones críticas que les permiten alcanzar sus objetivos, o lo que es lo mismo, cumplir con la misión de su puesto (s.a: 5).

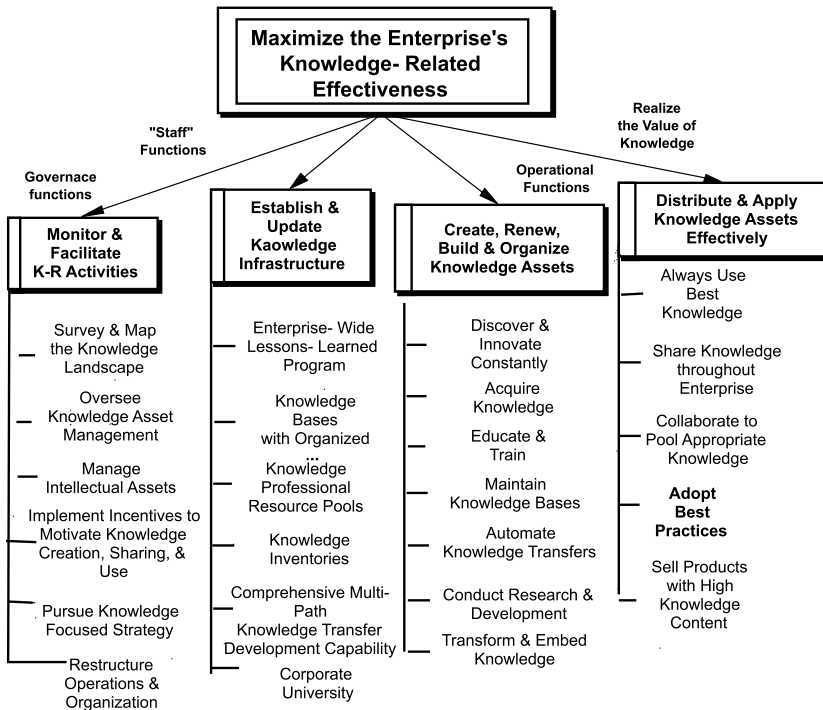
Autores como Wiig (1997) y Barclay y Murray (1997) consideran las *best practices* como una estrategia que contribuye a maximizar la efectividad de la empresa y las ubican en la fase de transferencia o distribución del conocimiento. Wiig (1997) señala que el conocimiento es como un cuerpo vivo, en el que todos sus flujos y funciones energizan, motivan y revitalizan a la empresa. El rol de la gestión del conocimiento es mantener este cuerpo de conocimiento vivo y vibrante para la seguridad de la empresa y su viabilidad a largo plazo. Esto requiere de una captura, reutilización y construcción de conocimiento efectivo para lo cual se propone, entre otras, dos estrategias que creemos están vinculadas a las buenas prácticas:

- Estrategias para la creación del conocimiento, cuyo énfasis está en el aprendizaje organizacional, desarrollo e investigación básica y aplicada; así como la motivación de los empleados para innovar y capturar lecciones

aprendidas para obtener un nuevo y mejor conocimiento que pueda generar mejor nivel competitivo.

- Estrategias para la transferencia de conocimiento, cuyo énfasis está en el despliegue y distribución de conocimiento a las áreas claves donde este será utilizado. Estas estrategias incluyen compartir conocimientos y adoptar buenas prácticas (véase figura 3).

Figura 3. Dimensiones para la efectividad en la gestión del conocimiento



Fuente: Tomado de Wiig (1997: 3)

En este sentido, pensamos como Petrides y Nguyen que las buenas prácticas educativas pueden significar una clase de conocimiento que otros necesitan para crear nuevo conocimiento y tomar mejores decisiones: «KM strategies and practices can help identify knowledge gaps, and thus enable people to obtain the information they need and encourage them to share with others, sometimes creating new knowledge and improved decisions» (Petrides y Nguyen 2006: 25).

También destacamos las condiciones por las que una práctica puede ser denominada buena o mejor. De acuerdo con el repositorio de *best practices*² del Estado de Virginia, entre otras condiciones alude a: ser claramente superiores en sus resultados en comparación con otras instituciones, su proceso es superior a juicio de personal experto y los clientes o usuarios del servicio reportan una mayor satisfacción y significan un avance en términos de eficiencia y efectividad.

En síntesis, podemos decir que las buenas prácticas, llamadas también mejores prácticas o *best practices*, son el conjunto de conocimientos que contienen un componente cognitivo, pero a su vez, involucra uno sustantivamente experiencial, que al concretarse en acciones específicas, proporcionan una eficacia en el logro de los objetivos que la institución requiere para tener mayores ventajas competitivas y que al ser compartidas enriquecen el conocimiento organizacional: «Best practice as a philosophy is one that transcends the specific context and circumstances of an organization; instead it is underpinned by the rationale that there is one universally applicable truth when it comes to organizing» (Carter y Scarbrough 2001: 217).

BUENAS PRÁCTICAS EN EL ENTORNO EDUCATIVO

La expresión *buenas o mejores prácticas* no resulta ajena a ningún área en particular de desarrollo profesional y se aplica desde el punto de vista individual, institucional u organizacional, así como también a sistemas más complejos que involucran, por ejemplo, los lineamientos políticos de un país en cada una de las áreas de gobierno. La educación, cuyo interés es eminentemente social, también ha desarrollado estudios respecto a buenas o mejores prácticas que desde un enfoque de la gestión del conocimiento, pueden ser compartidas, difundidas e implementadas en aras de los objetivos de calidad y equidad que proponen los acuerdos internacionales de la última década.

El Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) ha publicado una compilación de buenas prácticas existentes en 18 de los diferentes países de la región, que pertenecen a la base de datos: *Mejores Prácticas de Política Educativa y Reforma Educativa* (De Andraca 2003). Dicha publicación se considera parte de los intentos por mejorar la educación y obtener mejores resultados. Las mejores prácticas están agrupadas en los siguientes ejes temáticos: formación docente, gestión, materiales

² El Gobierno del Estado de Virginia (USA) posee un repositorio de *best practices* que puede ser visitado en la siguiente dirección electrónica: http://www.virginia.gov/cc/best_practices/bestpractices2.html

curriculares, mantenimiento y mejoramiento de la infraestructura escolar, incorporación de las nuevas tecnologías, y sistemas de evaluación.

Todas estas buenas prácticas responden a «la necesidad, por parte de la educación, de adecuarse a las principales tendencias de generación de conocimiento y técnicas de producción que ya predominan en países desarrollados» (De Andraca 2003: 17). Notamos que en esta primera referencia, las buenas prácticas están, en su mayoría, vinculadas al proceso educativo y centran su atención en la tarea del docente. Se reconoce lo que podría ser una primera aproximación a la creación de una infraestructura del conocimiento al identificarse cierta categorización de buenas prácticas. Como lo señala Scott «los procesos de gestión del conocimiento centran su atención sobre la información clave que es relevante, oportuna y disponible frente a la demanda y la preparación de esta información requiere de procesos para adquisición, ingeniería y representación porque *knowledge and expertise are embedded within otherwise diverse and scattered information sources*» (Convera 2004, citado por Scott 2006: 1).

En la bibliografía revisada encontramos el concepto de buenas y/o mejores prácticas educativas asociadas a dos aspectos medulares: las buenas prácticas en relación a la gestión del proceso enseñanza-aprendizaje en la cual veremos las nuevas posibilidades que desde la tecnología se aprecian en cuanto al diseño educativo y algunos elementos de juicio que podrían servir para una eficaz gestión de las buenas prácticas en organizaciones educativas en la sociedad del conocimiento. En este caso, las TIC se presentan como herramientas que favorecen la gestión y difusión de las buenas prácticas.

Buenas prácticas con relación a la gestión del proceso enseñanza-aprendizaje

Petrides y Nodine afirman que:

Las instituciones educativas están sometidas a presiones internas y externas que les exigen interrogarse frecuentemente sobre qué programas y servicios responden a su misión, y cómo podrían mejorar o responder mejor a las necesidades de los estudiantes para optimizar sus resultados. Al parecer, no hay muchos espacios donde los profesores puedan compartir sus experiencias para encontrar y desarrollar soluciones prometedoras que podríamos definir como buenas prácticas, por eso es que *KM in education can be thought of as a framework or an approach that enables people within an organization to develop a set of practices to collect information and share what they know, leading to action that improves services and outcomes* (2003: 10).

Ahora bien, la tendencia actual de las instituciones educativas se orienta a la implementación de estándares para la evaluación de los resultados de aprendizaje con los alumnos. Muchos países se encuentran en la búsqueda de que en su sistema educativo se incorporen estrategias para que los profesores y alumnos puedan enfrentar el tema de las evaluaciones estandarizadas con éxito, ya que es uno de los indicadores de la calidad educativa. King afirma que por ejemplo:

El Centro de Buenas Prácticas del Estado de Virginia está orientado al mejoramiento del currículo, evaluación e instrucción en las escuelas públicas. Este centro creado en 1998 y disponible para 133 escuelas del Estado ha definido el término *buenas practicas* para *to mean research-practices and promising practices: research-based practices are instructional and organizational practices that have proven to be effective in increasing student achievement; promising practices are those instructional practices occurring in Virginia classrooms that have not been formally researched, but appear to be producing positive results in SOL³ tests* (King y Bunce 1999: 27).

Como vemos estas buenas prácticas no han sido formalmente investigadas, pero se reconoce que han producido resultados exitosos en los exámenes estandarizados, y su perspectiva está focalizada en lo que sucede en el aula de clases. Este es otro ejemplo de lo que desde el sector educativo en particular se entiende por buenas prácticas, las cuales nacen de la necesidad de los docentes de apropiarse de estrategias curriculares o de enseñanza exitosas que garanticen resultados efectivos de acuerdo a estándares o con relación a las metas pedagógicas que desean alcanzar.

Desde la perspectiva de King (King y Bunce 1999), estas buenas prácticas desarrollan capacidades de equipos escolares para generar liderazgo en la instrucción y proporcionan apoyo de alta calidad a los directores que comparten metas y objetivos comunes porque comparten una misma realidad».

Según Brighton, «la obra de Zemelman en relación a la enseñanza de las Ciencias Sociales señala que el término *best practices* está orientado a la instrucción, a las conexiones interdisciplinarias, a la generación de temas de estudio, a la auténtica evaluación y a la flexibilidad en el trabajo grupal, así como a la instrucción diferenciada. La conclusión del comentario afirma que *in essence, these recommended best practices are the curricular, instructional, and assessment avenues that assist teachers in their challenge to meet students diverse academicals needs*» (2002: 31).

³ Las siglas SOL corresponden a Standards of Learning Assessments que son exámenes estandarizados que se aplican en escuelas de los Estados Unidos.

Esta última aseveración concuerda con la definición del Grupo DIM (2002: s.p, citado por Marqués):

[...] buenas prácticas docentes [son] las intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logran con eficiencia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo, como por ejemplo una mayor incidencia en colectivos marginados, menor fracaso escolar en general, mayor profundidad en los aprendizajes.

Se señalan determinados indicadores que se asumen como evidencias de la potencialidad educativa de estas buenas prácticas y entre otros destacan los siguientes:

- Permiten la generación de un aprendizaje significativo y su aplicación en la vida diaria.
- Implican a los estudiantes en las actividades de aprendizaje debido a la mayor cantidad de operaciones mentales, trabajo colaborativo, estrategias de autoaprendizaje autónomas.
- Promueven el pensamiento divergente.
- Intervienen diferentes campos de conocimiento (interdisciplinariedad y transversalidad), establecen interconexiones entre los actores del proceso educativo, pero también entre grupos de trabajo e instituciones.
- Favorecen el uso de las TIC y exigen evaluación continua.

El grupo DIM, de la Universidad Autónoma de Barcelona, precisa a su vez los factores que facilitan la realización de buenas prácticas en un contexto determinado y de acuerdo con la siguiente afirmación: «knowledge management holds for educators: more effective decision-making about work processes, program improvement, and most importantly, students outcomes» (Petrides y Nodine 2003: 5); estos tienen un impacto positivo en las buenas prácticas educativas y son los siguientes:

Factores relacionados con el profesorado:

- Habilidad del profesorado en el uso de las TIC
- Conocimiento de los recursos disponibles
- Actitud investigadora e innovadora en el aula

Factores relacionados con el centro docente:

- Presencia de las TIC en el Proyecto Educativo Institucional (PEI)
- Adecuada dotación de equipamiento y recursos educativos: pizarras electrónicas, aulas de informática suficientes, programas de uso general, *software* específico, vídeos, libros, etcétera

- Existencia de un coordinador informática o de un departamento de tecnología educativa
- Sistema ágil y eficaz de mantenimiento de los recursos (ordenadores, biblioteca, mediateca)
- Actitud favorable del equipo hacia la innovación

Factores relacionados con la administración educativa:

- Incentivos, planes de formación, apoyo al profesorado y al centro, seguimiento de las experiencias que realizan.
- Posibilidad de disponer de un asesoramiento *just in time* (cuando haga falta) a través de especialistas temáticos, técnicos, profesorado de la universidad, etcétera (Marqués 2002: s.p.).

Seifert, Pascarella *et al.* (2007) realizaron un estudio titulado «The Effects of Honors Program Participation on Experiences of Good Practices»,⁴ en el cual señalan como una de sus hipótesis de investigación que la influencia de la participación en estos programas, en cuanto al desarrollo intelectual cognitivo de los estudiantes se debe al hecho de que están expuestos a una diversidad de buenas prácticas en contraposición con los grupos de estudiantes que siguen un proceso educativo regular.

Dicho estudio se refiere a su vez a la investigación de Chickering y Gamson (1987, 1991) la cual señala determinados principios encontrados en las buenas prácticas que se asocian significativamente a los resultados positivos de los estudiantes durante e inclusive después de concluir la etapa escolar. Estos principios son los siguientes: interacción profesor-alumno, énfasis en el aprendizaje cooperativo, aprendizaje activo, esfuerzo sostenido en la dedicación a la tarea, pronta retroalimentación a los estudiantes, diversidad de experiencias y altas expectativas de los profesores en relación al aprendizaje de los estudiantes. Todos estos principios se agrupan o condensan en el concepto de *enseñanza de calidad*.

El estudio mencionado investigó el impacto de las buenas prácticas en las experiencias de los estudiantes de los programas de *honors* y su desarrollo cognitivo en el primer año de estudios. Los resultados determinaron que solo seis de las veinte buenas prácticas referidas tienen efectos reales en los estudiantes en términos de resultados de sus aprendizajes pues proporcionan una

⁴ En los Estados Unidos de Norteamérica existen programas educativos dirigidos a alumnos de alto rendimiento académico (*honors*) y se brindan para los niveles de High School y College. Estos programas son altamente competitivos y sus estudiantes, generalmente, acceden a la educación superior en universidades de prestigio.

experiencia académica más intensiva y desafiante. Estas son: esfuerzo académico/participación, el grado de interacción con los pares del curso, número de textos de lectura asignados, un alto grado de preguntas técnicas, habilidad del instructor y claridad. Pero hacen la salvedad que estos indicadores de buenas prácticas no necesariamente recogen lo que puede definir a una buena práctica, ya que «those practices and conditions that create a seamless learning experience, characterized by mutual support, encouragement, and intentional academic and personal advising by a host of institutional actors» (Seifert y Pascarella *et al.* 2007: 71).

Consideramos interesantes las distinciones a nivel de componentes de las buenas prácticas que presenta el estudio mencionado como son los principios y condiciones pues nos brindan un certero punto de partida que nos acerca aún más a la naturaleza de las buenas prácticas en sentido estrictamente pedagógico, además, si nos planteamos la pregunta sobre ¿cuál es el tipo de conocimiento explícito que incluye tanto a dichos principios y condiciones?; la respuesta generada nos remite a la identificación del tipo de conocimiento que podemos asumir como *buenas prácticas*, que se pueden capturar, almacenar y difundir generando redes internas y externas de conocimiento.

Todos estos conceptos otorgan mayor importancia a las experiencias exitosas que puedan surgir de una organización educativa en particular. Si bien se asume que hay muchos criterios comunes en torno a las buenas prácticas, es la institución educativa con sus objetivos particulares, la que constituye el centro de mejora y la que busca sus propias vías para un desempeño de calidad. Surge entonces el convencimiento de que la transferencia de prácticas aplicadas en otras organizaciones, lugares o países no siempre van a ser exitosas en contextos propios, ya que existen muchos factores a considerar como son: demandas de la comunidad, variaciones culturales, aspectos financieros e incluso las características particulares del alumnado. Por lo tanto, la gestión de las buenas prácticas ocupa un papel relevante, pues hace posible que estas experiencias exitosas puedan convertirse en parte del conocimiento organizacional y al ser gestionadas puedan orientarse al logro de los objetivos institucionales.

De acuerdo con lo anterior, y en la necesidad de incorporación del mundo escolar en la sociedad del conocimiento, es que la tecnología cumple un papel determinante en todos los procesos de gestión pedagógica. Se sabe que las TIC favorecen la difusión de nuevo conocimiento entre docentes, sin embargo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje aún no se llega totalmente a esa mecánica de compartir para generar conocimiento por parte de los estudiantes.

La incorporación de las TIC a la vida escolar puede ser vista desde diferentes ángulos, como lo afirma Arancibia:

En primer lugar, en relación con el uso en el proceso enseñanza-aprendizaje, Internet no se está utilizando para crear e innovar en la escuela, sino que todavía se sigue atado al viejo modelo reproductor de conocimiento dissociado de la generación de un aprendizaje significativo. En segundo lugar, se dice que desde la escuela se pueden incorporar competencias de uso adecuado de la información y construcción de conocimientos, como capacidades creativas en la incorporación de los estudiantes a un mundo complejo y dinámico (2004: 116).

Las plataformas pedagógicas deben facilitar que los estudiantes no solo reciban instrucciones, informaciones, o se ejerciten en determinados contenidos, sino que deben favorecer la construcción de su propio conocimiento.

Al parecer, el camino de las buenas prácticas con relación a las TIC se encuentra en relación directa con la concepción del conocimiento en nuestros días, que cuestiona seriamente el parcelamiento del conocimiento en asignaturas desarticuladas que no estimulan la necesidad de establecer conexiones entre saberes y conocimientos, al igual que ocurre en el funcionamiento del cerebro humano. Las TIC son las que facilitan de manera creativa y lúdica la interdisciplinariedad o transdisciplinariedad del currículo vigente y creemos que las buenas prácticas están ligadas, en primer lugar, a este carácter interdisciplinario que se facilita con las TIC.

La naturaleza de las buenas prácticas que pueden ser capturadas, almacenadas y transferidas a otros usuarios se puede confundir con lo que la bibliografía pedagógica presenta como exitosas actividades de aprendizaje en las que se hace uso de las TIC tales como búsqueda de información, producción de textos, y otras en las que se aprovechan herramientas de programas específicos. Sin embargo, cuando se alude a las buenas prácticas con relación a la experiencia de compartir conocimiento que pueda ser útil para generar innovación, promover la calidad educativa y crear redes de conocimiento nos referimos a aquellas que «suponen un proceso de investigación-acción al obligar al profesorado a repensar su práctica, seleccionar objetivos y contenidos; diseñar estrategias de interacción entre el alumnado y el material (actividades) y repensar su evaluación» (Pérez y Sola 2006: 22). De acuerdo con esto, las actividades de aprendizaje son solo una de las etapas en esta complejidad del trabajo creador y constructor de conocimiento.

Las organizaciones educativas que pretenden gestionar conocimiento deben dedicar un tiempo al reconocimiento de aquellos docentes cuya «expertise and experiences could be beneficial in managing organizational knowledge and in bridging the gap between KM and organizational learning» (Nworie y Dwyer 2004: 28). Esta descripción concuerda con lo expuesto

por Saracho (s.a.) que señala la identificación de los talentos existentes en la organización como sujetos poseedores de buenas prácticas y que son las personas adecuadas para liderar la gestión del conocimiento organizacional con lo cual se motiva el aprendizaje organizacional; «these professionals have learned through training and experience to work with subject matter experts» (Nworie y Dwyer 2004: 28).

Se advierte, asimismo, una escasa tarea reflexiva sobre el carácter y el impacto que puedan tener las prácticas de instrucción en los estudiantes y los factores organizacionales que las afectan. Elmore (2002), precisa que en las escuelas no se pone atención a la conexión entre cómo organizar, gestionar y monitorear el aprendizaje propio y el de los estudiantes; la mayoría de los docentes se concentra en buscar estrategias de enseñanza; sin embargo, revelan un escaso control o postura clara con respecto a las condiciones organizacionales que pueden afectar el aprendizaje de los estudiantes.

Uno de los campos en los que los maestros pueden generar buenas prácticas para ser compartidas y enriquecer el conocimiento organizacional es la construcción de objetos de aprendizaje con atención al lenguaje del diseño de instrucción y que en el lenguaje pedagógico podemos decir que son materiales curriculares, cuya «producción colectiva permite la estructuración de un centro de recursos digitales construido por y con todos los miembros de la institución educativa, cumpliéndose los criterios de calidad, pertinencia, contextualización, recursos abiertos, creatividad, colaboración [...]» (Arancibia 2004: 117), criterios que bien pueden ser transpolados al concepto de buenas prácticas.

Actualmente, se está otorgando mucha importancia al modelamiento del proceso de aprendizaje que implica que docentes y estudiantes puedan tomar el control de su propio proceso con el soporte que ofrece la tecnología. Los diseñadores de instrucción, según Nworie y Dwyer (2004), son considerados como trabajadores del conocimiento y poseen una serie de competencias y habilidades, algunas de las cuales pueden ser aplicadas a la gestión del conocimiento, como por ejemplo:

- Reunir información: extraer conocimiento.
- Organizar y desplegar recursos de conocimiento.
- Estructurar y definir resultados de aprendizaje.
- Usar objetos de aprendizaje.
- Distribuir recursos de conocimiento.
- Proporcionar herramientas de apoyo.
- Conformar equipos para desarrollar materiales de instrucción

Según Díaz y McGee, «el diseño cognitivo o modelamiento del aprendizaje intenta proporcionar un itinerario para que alumnos y docentes puedan construir aprendizajes individuales y compartidos. Los elementos constituyentes de este itinerario son los llamados objetos de aprendizaje definidos como “*any digital asset that is intended to be used to achieve a learning objective and can be reused in different contexts*”» (2006: 148).

Las mismas autoras explican que los objetos de aprendizaje pueden ser datos, información, textos, imágenes, audios, materiales de audio, programas o cualquier recurso disponible electrónicamente, que tienen la capacidad de ser usados nuevamente y que están sujetos a variación a través del tiempo y el lugar.

Estos objetos de aprendizaje pueden también generar valor agregado en términos de ahorrar tiempo y dinero durante su desarrollo, al incrementar la reusabilidad de su contenido, mejorar el entorno de aprendizaje de los estudiantes, compartir conocimiento dentro y por medio de las disciplinas y comprometer al profesorado en una activa e innovadora comunidad de práctica.

Interesa describir en qué consisten estos objetos de aprendizaje, pues encontramos que son una forma de conocimiento explícito, que recogen el conocimiento tácito producto de la experticia y la creatividad del docente con una orientación definida. El modelamiento del aprendizaje constituye, por lo tanto, una forma de buena práctica educativa y las razones por las que es esencialmente valioso radica en su dinamismo y en la continuidad que puede ofrecer a lo largo del tiempo.

Es un tipo de conocimiento que se va actualizando, recreando y que es susceptible de compartirse mediante una red de comunicación entre docentes, los que en primera instancia lo producen; y los alumnos, quienes están en libertad de transformarlo y/o adecuarlo en función a sus propias necesidades. Este tipo de práctica significa pues un ahorro de tiempo ya que profesores y alumnos pueden actualizar la presentación constantemente y compartir, de esta manera, su conocimiento tácito.

Encontramos, también que estos objetos de aprendizaje hacen posible que el estudiante dirija sus propias experiencias y se comprometa con otros para lograr sus objetivos de aprendizaje, seleccionando aquellos que mejor convenga a sus necesidades, por lo que incrementa la autonomía en el control de su propio proceso de aprendizaje. «As learners increasingly access objects within structured learning experiences they are also generating objects that document, describe, illustrate, or share their own knowledge acquisition» (Díaz y McGee 2006: 155).

Creemos que la creación y difusión de objetos de aprendizaje son una de las maneras en las que las buenas prácticas se harán explícitas en un futuro cercano en el que la tecnología será un componente central en la orientación y desarrollo del aprendizaje. Esto generará, por su carácter transformador un proceso de innovación en las instituciones educativas.

Por último, las buenas prácticas en el campo educativo se entienden como procesos de instrucción exitosos que se traducen en estrategias que permiten construir conocimiento en colaboración, tanto entre docentes, como entre docentes y alumnos. Los resultados de estas buenas prácticas son evidentes en cuanto a la eficacia y la efectividad del rendimiento de los alumnos y se vinculan con un claro liderazgo de instrucción (King y Bunce1999). Un valor añadido de las buenas prácticas es que llegan a tener un impacto no solo a nivel cognitivo, al mejorar los procesos de aprendizaje de los alumnos, sino también en cuanto a su desempeño conductual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANCIBIA HERRERA, Marcelo

2004 *Una propuesta para trabajar en las escuelas con Internet: gestión del conocimiento y comunidades de aprendizaje. Estudios pedagógicos*. Fecha de consulta: 04/04/07. <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052004000100007&script=sci_arttext>.

BARCLAY, Rebeca O. y Philip C. MURRAY

1997 «What is knowledge management?». *Knowledge Praxis*. Fecha de consulta: 08/04/07. <<http://www.media-access.com/whatis.html#categorization>>.

BRIGHTON, Catherine

2002 «Straddling the fence: Implementing best practices in an age of accountability». *Gifted Child Today*, 25, 3, pp. 30-33, ProQuest Education Journals.

BROOKING, Annie

1997 *El capital intelectual: El principal activo de las empresas del tercer milenio*. Barcelona: Paidós.

CAPELLA, Jorge

2005 *Módulo para el curso de gestión del conocimiento en el campo educativo*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

CARTER, Chris y Harry SCARBROUGH

2001 «Towards a second generation of KM? The people management challenge». *Education & Training*, vol. 43, N° 4-5, pp. 215-224. ProQuest Education Journals.

DE ANDRACA, Ana MARÍA (organizadora)

2003 *Buenas prácticas para mejorar la educación en América Latina*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe-PREAL Santiago de Chile: Editorial San Marino.

DÍAZ, Verónica y Patricia MCGEE

2006 «Distributed Learning Objects: An Open Knowledge Management Model». En A. Scott Metcalfe (editora). *Knowledge Management and Higher Education: A Critical Analysis*. Hershey: Information Science Pub, pp. 147-181.

ELMORE, Richard

2002 «Hard Questions about Practice». *Educational Leadership*, vol LIX, N° 8, pp. 22-25.

GOÑI, Juan José

s.a. *De la gestión del conocimiento a la gestión por el conocimiento*. Fecha de consulta: 17/05/07. <http://www.areas.com/km/gestion_conocimiento.htm>.

KIDWELL, Jillinda *et. al.*

2000 «Applying Corporate Knowledge Management practices in higher education». *Educause Quarterly*, N° 4. Fecha de consulta: 02/11/06. <www.educause.edu/ir/library/pdf/EQM0044.pdf>.

KING, Joseph A. y M. BUNCE

1999 «A Helping Hand for Educators: Virginia's Network of Best Practices Centers». *High School Magazine*, vol. 7, N° 4, pp. 24-30. ProQuest Education Journals.

MARQUÉS, Pere

2002 *Buenas prácticas docentes*. Fecha de consulta: 10/04/07. <<http://dewey.uab.es/pmarques/resumenesorales>>, <<http://dewey.uab.es/pmarques/dim>>.

NONAKA, Ikujiro y Hirotaka TAKEUCHI

1995 *The Knowledge Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press.

NWORIE, John y Francis DWYER

2004 *Knowledge Management & Instructional Design: Optimizing Organizational Knowledge*, tomo XLIII, N° 7, pp. 27-32.

PETRIDES, Lisa y Thad NODINE

2003 *Knowledge Management in Education: Defining the Landscape*. Half Moon Bay, CA: The Institute for the Study of Knowledge Management in Education.

PETRIDES, Lisa y Liliy NGUYEN

2006 «Knowledge Management Trens: Challenges and Opportunities for Educational Institutions». En A. Scott Metcalfe (editora). *Knowledge Management and Education: A Critical Analysis*. Hershey: Information Science Pub, pp. 21-33.

PÉREZ, Ángel y Miguel SOLA

2006 *La emergencia de buenas prácticas. Informe Final: evaluación externa de los proyectos educativos de centros para la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a la práctica docente*. Málaga: Consejería de Educación-Junta de Andalucía.

SARACHO, José María

s.a. *Cómo implementar un programa de gestión del conocimiento*. Fecha de consulta: 17/05/07. <<http://www.sht.com.ar/archivo/temas/conocimiento.htm>>.

SCOTT METCALFE, A. (editora)

2006 *Knowledge Management and Higher Education: A Critical Analysis*. Hershey: Information Science Pub.

SEIFERT, Tricia y Ernest PASCARELLA *et al.*

2007 «The Effects of Honors Program Participation on Experiences of Good Practices and Learning Outcomes». *Journal of College Student Development*, vol. 48, N° 1, pp. 57-73, . Jan/Feb. ProQuest Education Journals.

WHIG, Karl

1997 «Knowledge Management: Where Did It Come From and Where Will It Go?». *Expert Systems with Applications*, vol XIII. N° 1, pp. 1-14.