

MONOGRÁFICOS

Diciembre 2014. pvp 5 € Coordinador Joaquín Gairín

ESCUELA

Creación y gestión del conocimiento colectivo

Wolters Kluwer



NOVEDAD

5% de descuento

Fundamentos del marketing educativo

Wolters Kluwer Educación

Jaime García Crespo

GENERAL

OJEAR



LIBRO

Fundamentos del marketing educativo

 Jaime García Crespo

En los últimos años, el marketing se ha erigido como una herramienta indispensable para la supervivencia de muchos centros educativos.

El objetivo principal de este libro es hacer que el lector acabe con una idea clara sobre los fundamentos y principios del marketing en toda su extensión, así como de su desarrollo y aplicación en los centros educativos.

CON ESTE LIBRO:

- Comprenderá cómo se desarrolla el marketing desde su planteamiento estratégico y despliegue operativo hasta el control final de la eficiencia de las medidas adoptadas.
- Tendrá ejemplos prácticos aplicados a centros educativos existentes y, por tanto, acerca las soluciones al lector no especializado en esta práctica de gestión.

Índice

- CAPÍTULO I. Principios y conceptos del marketing
- CAPÍTULO II. El marketing en el sector educativo
- CAPÍTULO III. El plan de marketing estratégico
- CAPÍTULO IV. Formulación estratégica del marketing
- CAPÍTULO V. Sistemas de información del marketing
- CAPÍTULO VI. Estructuras de la información del SIMKT
- CAPÍTULO VII. Nuevas y no tan nuevas tendencias, conceptos y herramientas del marketing
- CAPÍTULO VIII. Reflexiones sobre el futuro del marketing en educación

Ref.	TÍTULO	PVP sin IVA	PVP sin IVA (5% Dto.)
X2013852	Fundamentos -369 pág.- del marketing educativo	30,00 €	28,50 € *



Wolters Kluwer

902 250 500 tel • 902 250 502 fax • clientes@wke.es

PÍDALOS AHORA LLAMANDO AL 902 250 500 e indique el código de campaña: 12081/146



O EN LA TIENDA ONLINE tienda.wkeducacion.es



SUMARIO

Artículos

— De gestionar la información a gestionar el conocimiento

David Rodríguez-Gómez

— Trabajar colaborativamente

Joaquín Gairín Sallán

— Trabajar en red

José Luis Muñoz Moreno

— Proteger otras formas de aprendizaje

Miren Fernández de Álava

Experiencias

— Construir conocimiento

Pilar Moya Cervantes

— Aprender comunicándose

Nerea Begoña, Irene Barbería, Saroa Ibáñez,

Begoña Bañuelos, Izaskun Atxa, Aurélie Holler

— Gestionar la información y el conocimiento

M^a Teresa Ojanguren Villalabeitia

Recursos

— Recursos para la gestión del conocimiento colectivo

Aleix Barrera-Corominas

Elabora:

ESCUELA Directora: Carmen Navarro. Redactor Jefe: Pablo Gutiérrez del Álamo. Redacción: Mari Carmen Romero y María Piedrabuena. Maquetación: María Piedrabuena. C/ Orense, 16 - 28020 Madrid • Teléfono: 91 418 62 96 • Fax: 91 556 68 82 • escuela@wke.es • www.periodicoescuela.com
Jefe de Publicidad: Paloma Artero. Tel. 91 418 62 95. publicidad@wkeducacion.es
Servicio de Atención al Cliente: C/ Collado Mediano, 9. 28230 Las Rozas (Madrid). Teléfono: 902 250 500 • Fax: 902 250 502 • E-mail: clientes@wkeducacion.es
Edita: Wolters Kluwer España S.A. • <http://www.wkeducacion.es>
Consejero Delegado: Vicente Sánchez. Director General: Vicente Sánchez. Directora de Publicaciones: Carmen Navarro.

Diseño, Preimpresión e Impresión: Wolters Kluwer España, S.A. Printed in Spain Depósito legal: M-187-1958

ESCUELA no se identifica necesariamente con las opiniones y criterios expresados por sus colaboradores. © WOLTERS KLUWER ESPAÑA, S.A. Todos los derechos reservados. A los efectos del art. 32 del Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba la Ley de Propiedad Intelectual, Wolters Kluwer España, S.A., se opone expresamente a cualquier utilización del contenido de esta publicación sin su expresa autorización, lo cual incluye especialmente cualquier reproducción, modificación, registro, copia, explotación, distribución, comunicación, transmisión, envío, reutilización, publicación, tratamiento o cualquier otra utilización total o parcial en cualquier modo, medio o formato de esta publicación. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la Ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

El editor y los autores no aceptarán responsabilidades por las posibles consecuencias ocasionadas a las personas naturales o jurídicas que actúen o dejen de actuar como resultado de alguna información contenida en esta publicación

PRESENTACIÓN

Organizaciones que aprenden y generan conocimiento

Los centros educativos, aunque participen de un marco normativo común, son diferentes en su estructura y funcionamiento. Factores tan diversos como las características de sus usuarios, las vinculaciones con el entorno, la forma de desarrollar el proceso organizativo, la acción diferenciada de la dirección, la propia historia institucional o sus inquietudes en relación con la mejora, configuran diferencias y confieren una personalidad única y particular a cada organización.

No obstante, hay bastante acuerdo en que las organizaciones modernas, o más ajustadas a nuestra realidad actual, se caracterizan por tener valores propios, ser proyectos colectivos, estar abiertas interna y externamente y situarse en la sociedad del conocimiento; además de ser vitales, estar lideradas, gestionar el conocimiento colectivo, atender los procesos sociales y contar con profesionales implicados y competentes.

El trabajo de los profesionales y directivos ya no se reduce solo a cumplir los requerimientos externos sino que se orienta a generar espacios formativos donde todos puedan aprender (alumnos, profesores, familias y otras personas relacionadas con el centro), se impliquen en el funcionamiento colectivo y se integren en la organización.

Por una parte, se promueve el intercambio de ideas y se fomenta un clima organizacional que alimenta y estimula el aprendizaje y la innovación en todos los niveles y para todos los usuarios; por otra, se trata de relacionar el aprendizaje individual, grupal y organizacional con el objetivo común de realizar mejor las actividades necesarias y propias de la organización, pero también con la perspectiva de sedimentar las buenas prácticas y edificar una sólida base de conocimiento colectivo que se enriquece continuamente.

Analizar colaborativamente problemas profesionales o educativos, buscar alternativas, experimentarlas e introducir los cambios que se precisan es un ejercicio que puede llevar a la mejora profesional o personal permanente, pero no servirá al desarrollo de la organización si no logramos conectar las mejoras puntuales con el funcionamiento de toda la organización.

Resulta crucial para ese propósito la definición y operacionalización de una estructura operativa y de gestión que asegure la generación permanente del conocimiento y su incorporación al quehacer propio de la organización. Al respecto, se exponen algunas reflexiones sobre la creación y gestión del conocimiento colectivo en los centros educativos y se presentan algunas experiencias relacionadas con el trabajo colaborativo y la comunicación, bases imprescindibles para avanzar en el mencionado proceso que constituyen la primera fase en el desarrollo de verdaderas comunidades formativas y transformadoras.

Gracias a la creación y gestión del conocimiento colectivo se pueden vincular el desarrollo personal, el desarrollo institucional, el desarrollo profesional y el desarrollo social, como aspectos interrelacionados. Tan solo se trata de identificar problemas relevantes, de buscar alternativas desde la colaboración y de fijar las respuestas en la organización, utilizando las estrategias de trabajo más adecuadas.

Joaquín Gairín Sallán

De gestionar la información a gestionar el conocimiento

David Rodríguez-Gómez
Departamento de Pedagogía Aplicada, UAB

Cualquiera con la temeridad para escribir sobre el conocimiento tiene que afrontar el desacuerdo dominante sobre el significado del conocimiento.

(Calhoun y Starbuck, 2003: 475)

La creación y gestión del conocimiento como estrategia vinculada a los procesos de innovación y mejora de los centros educativos requiere no solo una estructura adecuada, o una cultura organizativa orientada a compartir y generar conocimiento, o el dominio y puesta en práctica de estrategias propias de la creación y gestión del conocimiento (por ejemplo, comunidades de práctica, páginas amarillas, *peer coaching*, etc.), sino también una idea clara y compartida por todos los miembros de la organización sobre qué es aquello que queremos crear y gestionar (el conocimiento) y su vinculación con otros elementos conceptualmente próximos, como los datos, la información y la sabiduría.

Es evidente que abordar una cuestión así requiere de una reflexión epistemológica compleja que difícilmente puede resolverse en un artículo corto. No obstante, intentaremos ofrecer algunas ideas básicas que nos ayuden a iniciarnos con fundamento en la práctica de la **gestión del conocimiento**. El lector interesado en profundizar más en este tópico puede revisar la obra de Michael Polanyi sobre el conocimiento personal y la dimensión tácita del conocimiento.

Datos, información, conocimiento y sabiduría

Podríamos definir los **datos** como la materia prima para la creación de conocimiento. Los datos son un conjunto de hechos discretos y objetivos sobre acontecimientos, imágenes, palabras y sonidos que derivan de la observación o la medida. La evolución de las tecnologías informáticas ha propiciado una notable mejora y desarrollo de los sistemas de captura, almacenamiento y recuperación de datos por parte de las organizaciones y sus miembros. Pensemos, sino, en la cantidad de cosas que podemos hacer con un smartphone en nuestras manos o incluso en los dispositivos tecnológicos diseñados para llevar puestos, conocidos como “wearables” (relojes inteligentes, pulseras que monitorizan nuestro estado de salud, ropa deportiva que controla nuestras pulsaciones, zapatillas que registran nuestra ruta y los kilómetros caminados, etc.).

Resulta habitual considerar que, para tomar una buena decisión, cuantos más datos tengamos, mejor, pero olvidamos que:

Un exceso de datos dificulta la identificación e interpretación de aquellos que realmente son importantes.

Los datos no contienen un significado inherente. Los datos solo describen una parte de los sucesos, no incluyen opiniones ni interpretaciones, como tampoco bases sólidas para la adopción de medidas.

La **información**, por su parte, son datos organizados, clasificados y dotados de significado, que se materializan en forma de mensaje. La información está asociada a un contexto determinado que facilita su interpretación por parte del receptor del mensaje. Por tanto, podemos considerar, de forma muy simple, que es el receptor quien determina si el mensaje es información o no.

El término **conocimiento** es poliédrico, tiene múltiples connotaciones que dificultan enormemente su definición y concreción. No en vano, el conocimiento ha sido objeto de estudio y discusión entre filósofos de todos los tiempos, desde Platón y Aristóteles hasta Russell, Locke y Hume, entre otros, que intentaron desarrollar su propia epistemología, argumentando sobre el origen y la veracidad del conocimiento.

En cualquier caso, hoy en día nadie pone en duda que el conocimiento (sea lo que sea) es uno de los recursos más valiosos de cualquier organización, y que poco o nada tiene que ver con el resto de recursos organizativos. Intuitivamente,

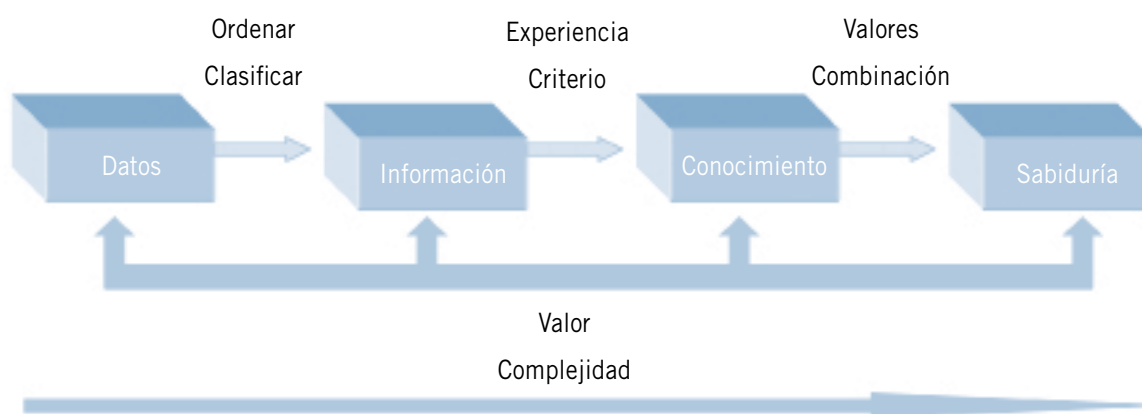


Figura 1. De los datos a la sabiduría (Rodríguez-Gómez, 2014)

podríamos decir que algunas de sus características son:

- No se agota.
- Su transferencia no implica su pérdida.
- Es abundante, pero de utilidad compleja.

Gran parte del conocimiento valioso abandona la organización al finalizar el día (más adelante verán a qué me refiero).

Si buscamos una definición algo más elaborada, siempre podemos recurrir al diccionario de la Real Academia Española de la lengua que, en su vigésima segunda edición, nos proporciona, desde un punto de vista semántico, nueve acepciones de “conocimiento” (y una locución verbal), algunas de las cuales nos muestran la confusión que durante mucho tiempo ha existido entre los términos “conocimiento” e “información”. Así, por ejemplo, algunas de las acepciones de “conocimiento” hacen referencia a “documentos”, cuando, según lo explicado hasta ahora, estos podrían ser considerados, en el mejor de los casos, como información.

Si recurrimos a una literatura más especializada, Davenport y Prusak (2001) nos proporcionan una definición pragmática sobre el conocimiento en las organizaciones que pone de relieve su valor y su dificultad para ser gestionado:

El conocimiento es una mezcla fluida de experiencia estructurada, valores, información contextual e internalización experta que proporciona un marco para la evaluación e incorporación de nuevas experiencias e información. Se origina y se aplica en la mente de los conocedores. En

las organizaciones, con frecuencia no solo queda arraigado en documentos o bases de datos, sino también en las rutinas, procesos, prácticas y normas institucionales. (Davenport y Prusak, 2001, pág. 6).

A partir de esta definición queda claro que el conocimiento, como producto humano, está sometido a la complejidad y bagaje cognitivo de la mente humana. Por tanto, estamos de acuerdo con Polanyi (1962), cuando afirma que no existe el conocimiento objetivo, pero tampoco el subjetivo, ya que este, aun siendo individual, se elabora socialmente.

Finalmente, podríamos decir que cuando combinamos varios conocimientos y les incorporamos nuestros valores para tomar decisiones e intervenir en la realidad, nos encontramos ante la **sabiduría**. Esta es la capacidad de realizar juicios valiosos y fundamentados, de considerar críticamente conocimientos nuevos y contradictorios, de ver y explicar una misma situación desde varias perspectivas, de adaptarnos a situaciones nuevas o, simplemente, la experiencia tras muchas equivocaciones y aciertos (Del Moral et al., 2007).

Relación dinámica entre los cuatro elementos

Una forma sencilla de interrelacionar datos, información, conocimiento y sabiduría es mediante una estructura jerárquica unidireccional, considerando, por tanto, que la información deriva de los datos, que el conocimiento deriva de la

información y que la sabiduría es el resultado directo de la acumulación de conocimientos. No obstante, la relación entre estos elementos es mucho más compleja, dinámica e interactiva ya que, del mismo modo que los datos y la información constituyen la base para el conocimiento, el conocimiento también es utilizado para generar datos e información, determinando los procedimientos utilizados para su obtención, así como la sabiduría establece lo que es aceptable y determina prioridades que condicionan los datos y la información requerida (véase figura 1).

REFERENCIAS

- Calhoun, M.A. y Starbuck, H. (2003). Barriers to Creating Knowledge. En M. Easterby-Smith y M. Lyles (Eds.), *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management* (págs. 473-492). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Davenport, T. y Prusak, L. (2001). *Conocimiento en Acción. Cómo las organizaciones manejan lo que saben*. Buenos Aires: Pearson Education.
- Del Moral, A.; Pazos, J.; Rodríguez, E.; Rodríguez-Patón, A. y Suárez, S. (2007). *Gestión del Conocimiento*. Madrid: Thomson.
- Polanyi, M. (1962). *Personal Knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Rodríguez-Gómez, D. (2014). *Desarrollo Organizativo y Gestión del Conocimiento: hacia una mejora de las organizaciones educativas*. Madrid: La Muralla.

Trabajar colaborativamente

Los grupos de creación y gestión del conocimiento colectivo

Joaquín Gairín Sallán

Equipo de Desarrollo Organizacional (EDO-UAB)

Hablamos de actividad colectiva y tratamos de favorecerla promoviendo que las personas compartan espacios, tiempos y temas comunes. Sin embargo, su efectividad pasa más por la naturaleza de las herramientas que utilizan que por los contenidos que tratan.

Son importantes las estrategias culturales y operativas (autoanálisis, historia institucional, estudio de casos, análisis de diarios del profesor, revisión de conflictos, etc., presentadas ya en Gairín, 1966), que permiten promover que los profesores y estudiantes compartan experiencias, opiniones y puntos de vista.

De la relación con otros tomamos ideas, formas de comportarse, actitudes ante la vida o contenidos culturales; también compartimos pensamientos, sentimientos, ilusiones y un sinfín de propuestas que sedimentan y fortalecen nuestra relación personal y profesional. Podemos decir que las personas compartimos conocimiento en sentido amplio.

Este conocimiento compartido puede quedar en la esfera personal o buscar su identificación e incorporación al bagaje de la organización. El conocimiento organizacional se refiere, en este caso, al conocimiento que tiene una organización, que puede ser tanto explícito como implícito. El mayor interés sería lograr que el conocimiento personal de carácter implícito

se explicitara, se compartiera y socializara con otras personas, se enriqueciera y, posteriormente, fuera de nuevo asimilado por las personas y por la propia organización enriqueciendo a su vez el bagaje existente.

Un modelo eficaz en el contexto educativo

El proceso de crear conocimiento público accesible a terceras personas que no han participado en su elaboración no es un proceso sencillo, al requerir de situaciones intermedias que no siempre se consideran. La **creación y gestión del conocimiento colectivo** (CGCC, en adelante) hace referencia al conjunto de acciones que permiten que el conocimiento tácito y personal se convierta en un conocimiento explícito, público y, a ser posible, utilizable por otras personas y la organización.

La existencia de modelos contrastados de CGCC en el campo educativo es escasa. El modelo de trabajo experimentado en la plataforma *Accelera* (<http://acclera.uab.cat/>) durante nueve años puede servir de apoyo tanto para redes presenciales como virtuales (ver número 37 de la revista *Educar*: <http://ddd.uab.cat/record/5029>) de personas que trabajan colaborativamente.

El núcleo del modelo de CGCC desarrollado lo constituye el debate respecto a un problema profesional, como estrategia a través de la cual pretendemos generar procesos de combinación, socialización, exteriorización e interiorización del conocimiento y el “acta” o registro diacrónico de lo debatido como documento formal que refleja lo sucedido o tratado en dicho debate. El conocimiento explícito secuenciado (acta) se ordena por temáticas y se prioriza y selecciona de acuerdo al contexto, consiguiendo un conocimiento transmisible y que da respuesta al problema inicialmente planteado.

El cuadro 1 recoge, como ejemplo, la secuencia planteada en el estudio del problema de la motivación de los profesores. Se trata de un formato directivo, pero efectivo, para realizar el proceso de CGCC que debe permitir a una comunidad avanzar en la generación autogestionada de productos (documentos, decálogos, fichas de trabajo...) que den respuesta a la cuestión planteada.

La creación de conocimiento exige la interrelación de personas en relación a una temática y un proceso de gestión que fije el conocimiento generado.

PREGUNTAS DE REFERENCIA	OBJETO DE ANÁLISIS	HERRAMIENTAS VIRTUALES ¹	POSIBLE TEMPORIZACIÓN
¿Qué entendemos por profesorado motivado?	Concepto y características	Foro	1 al 15 de octubre
¿Cómo identificar a un profesor motivado o desmotivado?	Ejemplificaciones	Foro/Chat	16 al 31 de octubre
¿Cómo diagnosticar el grado de motivación del profesorado?	Los instrumentos de diagnóstico	Wiki/Foro	1 al 15 noviembre
¿Cómo tratarlo?	Las pautas de intervención	Wiki/Chat	16 al 30 noviembre
¿Cómo verificar su efectividad?	El análisis del impacto	Wiki/Foro/Chat	1 al 15 de diciembre

Cuadro 1. Ejemplo de secuencia para la CGCC

La primera cuestión planteada al grupo permite acercarse al pensamiento de los participantes, negociar significados y explicitar y caracterizar el concepto, temática o problemática abordada. El foro, si se trata de una red virtual, o la reunión debate en el caso de presencialidad, son los instrumentos que facilitan la interacción entre los participantes.

De la misma manera, la segunda pregunta de referencia (“¿Cómo identificar...?”) sirve para recoger un conjunto de aportaciones que permiten identificar, contextualizar y acotar claramente y de manera unívoca la temática abordada. Las herramientas en este caso y para la virtualidad son el foro, que facilita la presentación de propuestas y comentarios, y el chat, que posibilita la interacción simultánea sobre determinados aspectos de las aportaciones.

Las aportaciones realizadas a cada una de las preguntas son así ordenadas y presentadas de nuevo al grupo para su validación. Para cada período de 15 días (por ejemplo), el gestor de conocimiento, moderador en algunos casos, hace dos entregas (una por semana) y deja varios días para que los participantes puedan incorporar elementos no considerados. Los documentos aprobados ya quedan establecidos como referentes y no suelen revisarse, pasando a formar parte del documento final que trata de dar respuesta colectiva al problema inicialmente planteado.

De esta manera y sucesivamente se delimita en el tiempo un concepto, se determinan sus características, se mues-

tran situaciones reales que conectan con la temática que se analiza, se proporcionan instrumentos para diagnosticar situaciones, se recogen evidencias de su utilidad en la práctica y de sus resultados se extraen conclusiones que actúan como normativa indicativa para guiar posteriores procesos de intervención.

Procesos cíclicos de gestión del conocimiento

Con esa metodología, se ha trabajado con el profesorado y asesores de distintas etapas educativas en temas tan diversos como: el bullying, el trabajo colaborativo del profesorado, la escuela multilingüe, la imagen de la escuela, la violencia de género, la cultura colaborativa, la formación básica compartida, la captación de los mejores estudiantes y el abandono universitario. También se ha aplicado a nivel de estudiantes con temas como: ser emigrante, los valores de un adolescente, la calidad en los trabajos, ser estudiante de postgrado y el trabajo de investigación.

En todos los casos hablamos de profesionales o usuarios que voluntariamente forman un grupo (entre 15 y 25 personas) para analizar un problema profesional o escolar concreto y en un tiempo limitado (normalmente, sobre 3 meses, dedicando 10 minutos a la semana en procesos virtuales o 5 sesiones de 50 minutos en procesos presenciales). Dada la respuesta a la problemática analizada, se puede constituir un nuevo grupo y desarrollar tantos ciclos de CGCC

como resulten oportunos, compartiendo las reflexiones y productos con otros grupos de CGCC.

Los grupos de CGCC constituidos funcionan mejor cuando tienen un gestor/moderador que, actuando como notario, facilita el funcionamiento operativo del grupo, permite tratar temas prácticos sobre los que no hay una respuesta técnica clara y, a nivel institucional, se asumen y apoyan sus aportaciones.

Los grupos crean conocimiento nuevo para los participantes a partir del conocimiento individual contrastado, enriquecido y contextualizado y, lo que es más importante, este conocimiento queda fijado en documentos útiles para otros profesionales que no participaron en el proceso y para la institución en la medida en que incorpore los resultados a los mecanismos de funcionamiento organizativo (proyecto educativo, proyecto curricular, normas de funcionamiento u otros).

REFERENCIAS

Gairín, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.

¹ Si la actividad es presencial, bastará funcionar con plenarios centrados en analizar cada una de las cuestiones planteadas.

Trabajar en red.

Un espacio para crear y gestionar conocimiento

José Luis Muñoz Moreno

Departamento de Didáctica y Organización escolar, UV

La construcción de unos centros educativos generadores de aprendizaje y conocimiento puede apoyarse en un trabajo en red al servicio de los procesos de transformación y mejora educativa.

Avanzar hacia unos centros educativos que aprenden y promueven la creación y gestión de conocimiento, desde la participación de la comunidad educativa, requiere de la incorporación de metodologías y dinámicas de trabajo en red que posibiliten la colaboración en la consecución de los fines educativos. El trabajo en red supone colaborar de forma sistemática, coordinada y complementaria, tejiendo relaciones y complicidades en espacios comunes, abiertos y diversificados, para lograr esos fines a partir de actuaciones concretas. Se inspira en el aprendizaje mutuo y colectivo, mediante la reflexión crítica y la autoevaluación, pero también en el crear y gestionar conocimiento operando conjuntamente.

Actualmente, las posibilidades de los centros educativos por impulsar la colaboración sirven a funciones tan diversas como, por ejemplo, mejorar el conocimiento recíproco, denunciar situaciones injustas, reivindicar la equidad y la igualdad de oportunidades, compartir recursos, participar en proyectos comunes, establecer redes u otros compromisos. Desde ahí, es posible articular redes interpersonales entre iguales, redes colectivas entre estamentos y asociaciones, redes

internas o externas a los centros, redes de servicios y otras.

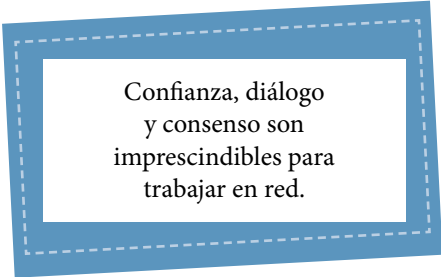
Funcionamiento correcto del trabajo en red

El trabajo en red orientado a la creación y gestión de conocimiento necesariamente debe pasar por distintas fases, tal y como señalamos aquí:

- a) La planificación del diseño de actuaciones que se implementarán en base a las metas propuestas.
- b) La distribución de tareas, concretando las funciones y actividades que se pondrán en juego democrática y participativamente.
- c) El desarrollo, marcando las interrelaciones entre los componentes de la red y facilitando la horizontalidad en la distribución de poder.
- d) La coordinación, para una mayor operatividad, con canales abiertos de comunicación y toma de decisiones que generen un clima positivo de trabajo, respeto a la autonomía propia y una mejor participación de todos.
- e) La evaluación útil y alineada con la finalidad a la que se sirve, sistemática, valorativa, decisoria, prospectiva, fundamentada en la recogida de información rigurosa y encaminada a tomar

decisiones, emitir juicios de valor y sugerencias respecto al futuro.

Con todo, es necesario delimitar proyectos comunes que permitan crecer, desarrollarse conjuntamente y disponer de espacios para hacerlo. Sin embargo, cabe tomar conciencia de que trabajar en red también consume tiempo, a veces sobrecarga de tareas e incluso puede provocar confusión ante determinados tipos de liderazgo poco pertinentes.



Confianza, diálogo
y consenso son
imprescindibles para
trabajar en red.

Un funcionamiento adecuado del trabajo en red procura, a quienes se implican y participan, suficiente información y transparencia, consulta previa, negociación de posicionamientos y tomar en cuenta y analizar todas las propuestas, evitando la obstrucción desde bandos, evaluando, concretando acuerdos y acciones prácticas y priorizando las respuestas a las necesidades e intereses colectivos. Estos aspectos conectan con otros factores de éxito tales



actualizándolo. El conocimiento adquiere relevancia en tanto que es colectivo y se comparte para resolver las problemáticas planteadas a los centros educativos y en la medida que proporciona la oportunidad a las comunidades educativas de aprender. En suma, se trata de que el conocimiento pase de vincularse a la competitividad para ganar en compartición y transversalidad.

El impulso de metodologías de trabajo en red, de esta manera, debiera aprovechar el conocimiento interno y externo que se genera en el ámbito de los centros educativos y de las comunidades educativas. Un ámbito que acostumbra a moverse entre necesidades y expectativas cambiantes constantemente y que debe encarar los desafíos que, global y localmente, se le plantean. En cualquier caso, la construcción de unos centros educativos generadores de aprendizaje y conocimiento tiene que partir de una visión a medio y largo plazo y de la convicción de progresar gradualmente.

La responsabilidad ejercida por los centros y sus respectivas comunidades educativas ante la creación y gestión del conocimiento puede situarlos en el trayecto de la mejora y el desarrollo y, en lo más próximo, en la capacidad de cooperar y trabajar en red para promover y facilitar el aprendizaje permanente de todos. De las personas, de la comunidad y de la organización. Más aún, cuando la inversión en aprendizaje y conocimiento reduce determinadas barreras sociales y educativas, desde un punto de vista social; refuerza los planteamientos democráticos, desde una perspectiva política; y genera una mejor productividad, desde una visión económica.

El trabajo en red focalizado en la creación y gestión del conocimiento va a cobrar su máximo sentido en tanto y cuanto sepa ponerse al servicio de los procesos de transformación de los centros educativos y supere el mero y simple conocimiento superficial de las cosas. La relación entre el desarrollo de los centros educativos y la mejora de las comunidades educativas no puede quedar al margen de las transformaciones organizativas que los centros puedan impulsar, si realmente aspiran a modificaciones profundas de los procesos formativos y de enseñanza y aprendizaje. Sin lugar a dudas, crear y gestionar conocimiento refuerza las metas educativas establecidas colectivamente y la articulación de procesos colaborativos de revisión y mejora permanentes.

como asumir una cultura de intervención en red, responsabilizar y comprometer a los actores, poner en marcha sistemas de comunicación, dar coherencia a los planes de trabajo, participar en los procesos de toma de decisiones o tender puentes de entendimiento. Por consiguiente, la confianza, el diálogo y el consenso aquí resultan más que imprescindibles y, en este sentido, cualquier proceso que se inicia debe sostenerse sobre las bases de la libertad de acción, la igualdad de trato, la lealtad y el compromiso en los términos de la colaboración, la participación en políticas conjuntas, el respeto a la diferencia, la inclusión y la complementariedad.

Colaboración y participación dotan de sentido y significado el trabajo en red, especialmente si se conciben como una actuación conjunta y comprometida, aplicable a situaciones distintas (profesionales e institucionales) y desde diferentes niveles de contenido en beneficio del aprendizaje y el conocimiento. Son claves cuando los diversos estamentos de los centros educativos tienen que mantener sinergias ante el desempeño de ciertas propuestas y políticas educativas. A su vez, aprendizaje y conocimiento acontecen procesos de colaboración y participación en los que

compartir propósitos desde la implicación flexible y solidaria de todos para su consecución, así como en las tareas que se desprenden.

Todo ello refuerza una cultura común a favor del aprendizaje individual y organizacional y de la creación y gestión de conocimiento colectivo. Es así como los centros educativos contribuyen a modificar las formas de funcionar institucionalmente que precisan, comparten valores con los demás y preocupaciones comunes, se abren al cambio y la innovación o generan compromisos que derivan en retos ante la sociedad del conocimiento en la que se inscriben, solo posibles desde planteamientos cooperativos capaces de remar en la dirección de la mejora educativa.

Colaborar para generar aprendizaje

Desde esta óptica, los centros educativos pueden cobrar un mayor protagonismo institucional en sus contextos sociales, con las comunidades en las que se insertan y su entorno. A través del conocimiento progresan y se desarrollan, creándolo, socializándolo, evaluándolo, renovándolo y

Proteger otras formas de aprendizaje

Promover e impulsar el aprendizaje informal

Miren Fernández de Álava
Equipo de Desarrollo Organizacional (EDO-UAB)

El primer paso en esta reflexión es definir qué es el aprendizaje informal. A pesar de que resulta habitual conceptualizar el aprendizaje informal en confrontación al aprendizaje formal, Marsick (2012) apunta la necesidad de considerarlos como dos aprendizajes complementarios y Billett (2004) los entiende como los dos extremos de un continuo que se unifican considerablemente. De todas formas, podemos encontrar rasgos que los distinguen en: la localización, el actor principal, la estructura del conocimiento y la certificación (ver cuadro 1).

El aprendizaje informal se trata, pues, de una modalidad de aprendizaje que corresponde a la manera natural de aprender de las personas, como sucede, por ejemplo, a través de conversaciones, compartiendo conocimientos y escuchando anécdotas. Aunque no tiene como objetivo el aprendizaje reglado, permite asimilar, también y en la práctica, lo aprendido en instituciones formales (García, 2008) y su eficacia se relaciona con su carácter personal y con el hecho de que el que aprende es el actor principal del proceso de aprendizaje.

La Comisión Europea (2012) y Cross (2007) lo definen y caracterizan en sus trabajos del siguiente modo:

Es producto de las actividades diarias relacionadas con el trabajo, la familia y el ocio y no está organizado o estructurado en términos de objetivos, tiempo o soporte; puede ser no intencional desde la perspectiva del aprendiz. (Comisión Europea, 2012, pág. C 398/5).

Se trata de una vía de aprendizaje no oficial, no planificado y espontánea, a través de la cual las personas aprenden en su puesto de trabajo. A menudo, éste vuela bajo el radar oficial. Puede producirse intencionalmente o involuntariamente. Nadie se gradúa porque al aprendizaje nunca acaba. (Cross, 2007, pág. 17).

¿Cómo se aprende informalmente en el puesto de trabajo?

El aprendizaje en el trabajo es, para la mayoría de los adultos, una gran parte del aprendizaje realizado a lo largo de su vida. Eraut (2004) determina que en la mayoría de las profesiones se aprende a través de:

1. La participación en actividades grupales.
2. El trabajo junto a otros colegas.
3. La asunción de tareas que suponen un desafío.
4. El trabajo con los destinatarios.

Algunos mecanismos que lo producen en el contexto organizativo pueden verse en el cuadro 2.

¿Cómo promover e impulsar el aprendizaje informal en el puesto de trabajo?

La identificación de cómo se produce el aprendizaje informal en las organizaciones resulta fundamental para, posteriormente, crear procesos de aprendizaje continuo. Un buen ajuste entre estos procesos, las estrategias organizativas y las necesidades del entorno pueden tener repercusión en:

- El individuo.
- El grupo.
- La organización.
- La sociedad.

O'Neil y Marsick (2014) sugieren que para crear un entorno de aprendizaje, en primer lugar, se requiere la confianza de los participantes; posteriormente, apuntan una serie de situaciones que deben ser acompañadas de intervenciones que faciliten el aprendizaje (cuadro 3).

Gracias a la alineación del aprendizaje informal con una estrategia organizativa, los profesionales comparten una visión, generan nuevos conocimientos, crean productos y ofrecen un servicio innova-



dor que responde a las necesidades de los destinatarios.

REFERENCIAS

Billet, S. (2004). Workplace participatory practices. Conceptualising workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning*, 16 (6), págs. 312-324. DOI: 10.1108/13665620410550295.

Cheetham, G. y Chivers, G. (2005). *Professions, competence and informal learning*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.

Comisión Europea (2012). *Recomendación del Consejo de 20 de diciembre de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal*. Disponible en: <https://www.sepe.es/LegislativaWeb/verFichero.do?fichero=09017edb800cfa6a>.

Cross, J. (2007). *Informal learning: rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance*. San Francisco: Pfeiffer.

Davenport, T.H. y Prusak, L. (2000). *Working knowledge: how organizations manage what they know*. Boston: Harvard Business School.

Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26 (2), págs. 247-273. DOI: 10.1080/158037042000225245.

ELEMENTOS CLAVE	APRENDIZAJE FORMAL	APRENDIZAJE INFORMAL
Localización	Se produce en instituciones educativas y formativas formales	Es resultado de actividades cotidianas con la familia, el trabajo y el ocio
Actor principal	El formador	El aprendiz. No depende, directamente, de un formador o de procesos estructurados
Estructura del conocimiento	Estructurado en objetivos didácticos, duración y soporte	No sigue un currículo formal
Certificación	Conduce a certificación	No conduce a una certificación

Cuadro 1. Aprendizaje formal, no formal e informal (Fernández de Álava, 2014)

MECANISMO	DEFINICIÓN
Absorción/Ósmosis (Cheetham y Chiv-ers, 2005; Cross, 2007)	La ósmosis implica la mutua influencia entre dos personas o grupos de personas derivada del trabajo con compañeros más experimentados, con personas que sirven de referencia/modelo, o del trato habitual con expertos. El aprendizaje queda así simplificado a un proceso de absorción y asimilación, comprender lo que se aprende e incorporarlo a los conocimientos previos.
Conversación (Davenport y Pru-sak, 2000; Cross, 2007)	La conversación, denominada por otros autores como diálogo, implica compartir e intercambiar ideas sobre aspectos y actividades laborales. Puede producirse en espacios específicos, en las pausas o en dispensadores de bebidas. Estas conversaciones casuales son una importante forma de trabajo porque permiten ver lo que se sabe, compartirlo con otros y crear nuevo conocimiento. De hecho, conversar de manera abierta aumenta la innovación y el aprendizaje.
Comunidades de práctica (Wenger, 1998; Wenger y Snyder, 2000)	Las comunidades de práctica agrupan a personas que tienen un interés, una problemática o un desafío común, que comparten sus conocimientos, habilidades y experiencias, y que aprenden juntos a raíz de este intercambio.
Experiencia (Bjornavold, 2001; Marsick y Watkins, 1990)	Una característica central del aprendizaje informal es aprender de y a través de la experiencia directa, es decir, de la experiencia adquirida por la práctica laboral diaria. La experiencia proporciona conocimiento, destrezas y habilidades para poder llevar a cabo determinadas tareas. Donde hay experiencia, hay aprendizaje, siempre y cuando se garantice la calidad de la experiencia relacionada con tres principios: continuidad, interacción y reflexión.

Cuadro 2. Algunos mecanismos de aprendizaje informal en el contexto organizativo. (Fernández de Álava, 2014)

Fernández de Álava, M. (2014). *El aprendizaje informal. Detección, reconocimiento y validación en las organizaciones* (tesis doctoral inédita). Departamento de Pedagogía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona.

García Rueda, J.J. (2008). E-learning en la empresa: ¿Hay sitio para el aprendizaje informal? *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 51, págs. 1-18.

Marsick, V.J. (2012). ¿Cómo pueden las organizaciones apoyar y facilitar el aprendizaje informal en el lugar de trabajo? En J. Gairín (Ed.), *Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: formación y formación corporativa* (págs. 74-93). Madrid: Wolters Kluwer.

Marsick, V.J. y Watkins, K. (1990). *Informal and Incidental Learning in the workplace*. London: Routledge.

O'Neil, J. y Marsick, V.J. (2014). Action Learning Coaching. *Advances in Developing Human Resources*, 16 (2), págs. 202-221. DOI: 10.1177/1523422313520202.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger, E. y Snyder, W.M. (2000). Communities of Practice: The Organizational Frontier. *Harvard Business Review*, 78, págs. 39-145.

SITUACIONES	INTERVENCIÓN PARA EL APRENDIZAJE
Crear un entorno de aprendizaje	Hacer hincapié en la confidencialidad Crear un entorno de apoyo o soporte
Promover intervenciones específicas para el aprendizaje	Preguntar Reflexionar (y reflexionar de manera crítica) Dar visibilidad al trabajo Crear mecanismos para ayudar a pensar diferente Desafiar al equipo
Transferir los conocimientos necesarios para el aprendizaje	Ayudar a los participantes a que se retroalimenten entre sí Aprender a transferir el aprendizaje No pronunciarse y ser invisible

Cuadro 3. Creación de situaciones para el aprendizaje. Fuente: O'Neil y Marsick (2014: 207)

Construir conocimiento

La cooperación en el Colegio Ártica

Pilar Moya Cervantes

Directora del Colegio Ártica

El rasgo distintivo del Colegio Ártica, su primera y principal seña de identidad, es la cooperación.

En los últimos tiempos, el uso generalizado de internet como herramienta de comunicación ha supuesto un incremento de nuestras posibilidades de acceso a numerosas fuentes de información, cambiando de raíz la forma en la que aprendemos y nuestro estilo de trabajo. En la **era de las comunicaciones**, la información se ha convertido en la clave del conocimiento, en un mito, que otorga poder al que la posee.

Pero el mero hecho de tener información no implica que se esté generando conocimiento; esta es más bien una transformación compleja, en la que intervienen múltiples y variados procesos, como la discriminación de los elementos interesantes de los que no lo son, el análisis de todas las variables, la comprensión del mensaje, la reflexión, la creación de nuevas ideas... Finalmente, cada individuo genera su propio aprendizaje.

En la **sociedad del conocimiento**, otorgamos la categoría de válidas a múltiples y diversas informaciones que nos llegan por diferentes vías. Esto puede llevarnos a la confusión o a elaborar aprendizajes erróneos. Se hace imprescindible, por tanto, que la información se contraste con otras personas que compartan nuestros fines, para que el proceso de aprendizaje

genere un conocimiento más profundo y ajustado.

Por otro lado, la sociedad nos plantea nuevos retos que exigen de nosotros la capacidad de articular múltiples y variadas respuestas. Estas solo pueden generarse a partir de la interacción entre personas que aportan opciones diversas y que cuentan con las destrezas necesarias para elaborar una propuesta única y común, que se produce sumando y confrontando las ideas de cada una de las personas que interactúan.

Hoy, una institución educativa, para cumplir las funciones que le son propias, ha de ofrecer a sus alumnos la posibilidad de aprender a través de la cooperación, dotándoles de las herramientas necesarias para compartir el conocimiento con eficacia. De esta forma, la información suscitará las destrezas, habilidades y competencias que les serán necesarias en un futuro para generar respuestas propias a los retos que se les planteen.

A modo de justificación

Partiendo de las teorías de Jean Piaget, la **Escuela de Psicología Social de Ginebra** defiende que la interacción social es fundamental para el desarrollo de las estructuras intelectuales de la persona, ya que

el aprendizaje no se construye, sino que se co-construye cuando interactúan dos o más personas. En cooperación, la producción colectiva es superior a la individual: los niños aprenden trabajando juntos y de esta forma harán mejor las tareas cuando estén solos; las operaciones cognitivas realizadas en situación social son transferibles a situaciones de trabajo individual.

Por otra parte, **Lev Vygotsky** completa estas teorías afirmando que el desarrollo psicológico del ser humano es el resultado de su interacción constante con el contexto sociohistórico en el que vive. Así pues, se aprende interactuando con los demás. También, en los años setenta, autores como Wertsch, Forman, Cadzen, Cole, Tudge y Rogoff se encargaron de continuar y matizar la teoría de Vygotsky, concluyendo que a través de la interacción se construyen los apoyos o andamiajes que apuntan a la construcción conjunta del conocimiento.

La cooperación se presenta, por tanto y en los planteamientos citados, como un poderoso instrumento de aprendizaje.

El modelo de cooperación del Colegio Ártica¹

El Colegio Ártica se ubica en el barrio del PAU de Carabanchel (Madrid). Es un centro privado y concertado por la Consejería

de Educación de la Comunidad de Madrid en los niveles de escolaridad obligatoria. Ostenta su titularidad la Cooperativa de Enseñanza José Ramón Otero, Sociedad Cooperativa Madrileña.

Comenzó su actividad docente en septiembre de 2007, a partir de un proyecto educativo basado en la cooperación como dinámica de trabajo de los alumnos y de los profesores, como herramienta para mejorar el aprendizaje, para establecer relaciones positivas y para procurar el crecimiento personal y profesional de las personas que cooperan.

Alumnos. Los alumnos del Colegio Ártica trabajan juntos en grupos heterogéneos, desde la Educación Infantil hasta el Bachillerato. De esta forma, construyen aprendizajes profundos y significativos. A lo largo de los últimos siete años, los profesores del colegio Ártica, también trabajando juntos, han diseñado las estructuras necesarias para que los alumnos cooperen.

Así, contamos hoy con una serie de dinámicas, técnicas, rutinas, proyectos interdisciplinares... coherentes entre sí y secuenciados en función de los niveles educativos, diseñados con el objetivo de que nuestros alumnos adquieran destrezas y competencias relacionadas con la gestión del conocimiento, el trabajo en equipo, la autorregulación, el desarrollo de proyectos personales y colectivos, la resolución de conflictos y la construcción de relaciones positivas.

Debemos destacar que los miembros del grupo de alumnos que trabajan juntos asumen el aprendizaje de todos y cada uno de sus componentes como un objetivo común. Las técnicas que se establecen para que el grupo no avance si falta alguno de sus miembros por entender la tarea, para que animen a los compañeros a participar, para que respeten todas las ideas... suponen la mejor de las herramientas para que todos aprendan y progresen, en función de sus intereses y capacidades.

Profesores. La tarea de los docentes resulta hoy más compleja. La misión de educar a los alumnos para ser competentes en la sociedad del futuro, se hace cada vez más ardua. En nuestra época, los cambios se producen de un modo tan acelerado que resulta realmente difícil anticipar en qué contexto y con qué herramientas deberán trabajar.

Por otro lado, a partir de las teorías de Gardner, sabemos de la importancia de

descubrir y potenciar los diferentes tipos de inteligencia para procurar el desarrollo armónico de todas ellas. Este descubrimiento nos obliga a modificar nuestra forma de trabajar para adaptar nuestra intervención educativa a la gran diversidad que —ahora lo sabemos— presenta nuestro alumnado.

Comprender nuestros retos nos obliga a pensar en un cambio. Y como motor para generarlo, el Colegio Ártica ha optado por potenciar el trabajo en equipo del profesorado, como única forma de aprovechar múltiples ideas y propuestas variadas para ofrecer a nuestros alumnos la mejor de las enseñanzas posibles.

Los docentes del Colegio Ártica, trabajando juntos, han diseñado unos planes de actuación para el desarrollo de determinadas dimensiones de las competencias básicas —tales como la lectura comprensiva, el modelo de investigación, la resolución de problemas, la expresión a través del arte o la estructura de cooperación—, que se han implantado desde la Educación Infantil hasta la Secundaria, unificando nuestra intervención educativa y confiriéndole coherencia y continuidad.

Todos los profesores del centro han participado en alguno de los equipos de trabajo, que configuran una estructura de coordinación vertical a la que hemos denominado “Áreas Competenciales”, incorporándose a cada uno de ellos en función de sus conocimientos, experiencia e intereses. En cada grupo han colaborado profesores de todas las etapas.

Estos planes siguen constituyendo una línea de trabajo abierta. Los equipos docentes de ciclo o etapa, al inicio del curso, se encargan de adaptar estos planes a las características de los alum-

nos de cada nivel educativo, de establecer programaciones anuales y de evaluar los resultados.

La estructura de coordinación vertical también sigue abierta, para seguir elaborando planes que unifiquen la intervención educativa de todos los docentes, de todos los niveles, de todas las áreas, etc.

A modo de conclusión

Una vez establecida una estructura válida para la cooperación, podemos programar cualquier proyecto, cualquier actividad que consideremos necesaria para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cuando formamos parte de una institución en la que se ha establecido una cultura de cooperación, tomamos conciencia de que a través de ella nos estamos enriqueciendo, de que crecemos profesionalmente, cuando incorporamos otras ideas a las nuestras y construimos una única y común.

Cuando los éxitos son conjuntos, los celebramos todos; cuando buscamos juntos la solución a los problemas, nos sentimos más seguros; cuando nos ponemos de acuerdo en cómo podemos mejorar, obtenemos mejores resultados.

Cuando lo hemos probado, ya no hay vuelta atrás: compartir lo que sabemos, se convierte en algo inevitable.

1 En la web de la Cooperativa (www.jrotero.org), en la “Biblioteca” del “Lab!” y en la “Sala de proyecciones”, están disponibles y pueden descargarse para su consulta una serie de vídeos y documentos que ilustran esta experiencia.

Destacamos que los miembros del grupo de alumnos que trabajan juntos asumen el aprendizaje de todos y cada uno de sus componentes como un objetivo común

Aprender comunicándose

Aprender de otros próximos
o a través de la distancia

Nerea Begoña, Irene Barberia, Saroa Ibáñez,
Begoña Bañuelos, Izaskun Atxa, Aurélie Holler

Ikastola Begoñazpi¹

El terreno de juego del alumnado no es otro que el mundo; un mundo en el que se hace necesaria la convivencia con distintas realidades, lenguas y culturas y, por ello, desde las aulas también resulta imprescindible un aprendizaje de otros y con otros.

Este es uno de los pilares sobre los que se sustentan los planes educativos de la ikastola bilbaína Begoñazpi. Con más de 1.600 alumnos, el centro, concertado y promovido por la Diócesis de Bilbao, desarrolla diferentes programas basados en la comunicación y la cooperación que implican a profesores y estudiantes de todas las etapas educativas. Así, entre ellos, figuran distintos proyectos de inmersión lingüística, de cooperación entre estudiantes e, incluso, de aprendizaje por parte de los profesores, con los alumnos como docentes. “Todos aprendemos de todos”, sostiene nuestra ikastola.

Todos aprendemos de todos

El dominio de la **competencia en comunicación lingüística** a través de distintos idiomas es una necesidad indispensable de nuestra sociedad actual, sobre todo con miras al futuro. Al fin y al cabo, el terreno de juego de nuestro alumnado es el **mundo**. Un mundo en el que convivimos con distintas realidades y culturas.

Con el objeto de favorecer el desarrollo de dicha competencia, vimos la necesidad de hacer una reflexión profunda y de elaborar un **proyecto educativo plurilingüe** que recogiera los distintos aspectos de la enseñanza-aprendizaje y del uso de las lenguas (euskera, castellano, inglés y francés) en la ikastola.

Begoñazpi Ikastola posee una larga trayectoria en el desarrollo de diferentes programas de inmersión lingüística en todas las etapas educativas que se imparten en el centro. La realización de estos programas permite a nuestro alumnado, además de la adquisición de la dimensión internacional e intercultural, sentir la necesidad de la utilización de la lengua extranjera como forma de comunicación. Para ello, por medio de diferentes proyectos colaborativos con otros centros (de nuestro entorno y más allá de nuestra frontera), con los que desarrollamos actividades específicas, nuestro alumnado se ve inmerso en la necesidad de comunicarse e interactuar en las diferentes lenguas y culturas.

Desde la etapa de Educación Infantil, los programas y proyectos se realizan con la intención de que sean ellos los prota-

gonistas. Como nuestro lema es “todos aprendemos de todos”, en todas las etapas el alumnado mayor es guía de alumnos más pequeños, o alumnos de diferentes destrezas se convierten en los facilitadores del aprendizaje. A modo de ejemplo, los alumnos de 5 años son mentores de los de 3 años, a los que enseñan a atarse la bata, a utilizar los cubiertos en el comedor, etc.

Experiencias de aprendizaje compartido entre diferentes países, lenguas y culturas

En la etapa de Primaria, incidimos en la variedad de ritmos de aprendizaje de nuestro alumnado en los distintos idiomas. Por eso, el trabajo cooperativo en las aulas de esta etapa es imprescindible. ‘La lectura por parejas’ es un proyecto que ha dado muy buen resultado, ya que cuando más se aprende es cuando se enseña. Un miembro de la pareja prepara un texto y sus ejercicios correspondientes. Existe una mayor o menor colaboración del profesor-tutor en función de la edad del alumno. Una vez preparado, se colocan

por parejas y ¡a trabajar! En el siguiente ejercicio, el profesor pasa a ser el alumno y el alumno, profesor. Cada vez que se realiza el ejercicio, se valora y se mejora con las aportaciones de la pareja.

Los docentes constituimos un colectivo que también tiene cosas que aprender. Tenemos un proyecto en el que los alumnos de Bachillerato nos enseñan el lenguaje de las nuevas tecnologías, ya que son ellos los expertos en estas nuevas formas de comunicación. Durante unas sesiones cambiamos nuestros roles. Para ello, los jóvenes preparan sus clases en función de las necesidades de su alumno-profesor. El resultado es, además de enriquecedor, muy satisfactorio para ambas partes y fomenta la cooperación y la empatía.

En Educación Secundaria, se da la oportunidad al alumnado de participar en diferentes proyectos europeos, para que pueda experimentar nuevas vivencias en primera persona, adquirir nuevos conocimientos culturales y poner en práctica lo aprendido dentro del aula. La finalidad es mejorar su competencia lingüística a través de la convivencia con alumnos extranjeros. Para ello, ofrecemos dos programas europeos muy interesantes:

Por un lado, el programa Eurocamp está dirigido al alumnado de 3º de ESO y consiste en un encuentro cultural entre alumnos de varios países europeos, tales como Eslovenia, Austria y República Checa. El objetivo es conocer de primera mano la cultura, la lengua y las costumbres del país que se visita y dar a conocer nuestra cultura mediante diferentes presentaciones: exposiciones orales en público, multimedia, bailes, degustación de gastronomía, conciertos musicales. Para ello, durante el curso escolar cada centro prepara su intervención.

Por otro lado, el alumnado de 4º de ESO realiza intercambios con diversos centros de Holanda y de la República Checa. El objetivo de estos intercambios es, además de perfeccionar la competencia lingüística, vivir una experiencia con familias extranjeras aprendiendo sus costumbres y tradiciones, así como ofrecer a nuestros alumnos la oportunidad de desarrollarse autónomamente y resolver conflictos en una situación real sin la ayuda de sus familiares y profesores. También tendrán que preocuparse de ser unos buenos anfitriones y mostrarles nuestro día a día cuando estén en nuestra ciudad.

Los docentes constituimos un colectivo que tiene cosas que aprender. Tenemos un proyecto en el que los alumnos de Bachillerato nos enseñan el lenguaje de las nuevas tecnologías

Para la enseñanza-aprendizaje del francés (segunda lengua extranjera en el centro) contamos con dos profesoras que privilegian la interacción en el aula. Una interacción basada en el contacto con soportes auténticos que culmina en primero de Bachillerato con una corta estancia en Francia. Durante el año, y curso tras curso, el alumnado se va haciendo experto no solo en el idioma que eligió sino también en la cultura a la que está vinculado. Mediante el material y las indicaciones facilitadas por el profesor-tutor, el alumnado experimenta otra manera de expresarse. Como la mayoría de los centros educativos, utilizamos un método especializado en la enseñanza del francés como lengua extranjera. Además, se desarrollan diferentes proyectos paralelos para enriquecer los contenidos del método y hacer que el alumnado viva el idioma en situaciones lo más cercanas a la realidad. A modo de ejemplo, y dentro del marco de la temática de los medios de comunicación, se dio a conocer a los estudiantes varios programas de televisión. Ellos debían elegir uno y presentarlo a sus compañeros. Una vez realizada la puesta en común, se decidió formar un conjunto en base a estas elecciones y se grabaron unos informativos televisivos. Este tipo de actividad —en la que se trabajan todas las habilidades lingüísticas— no solo favorece el aprendizaje sino que, al ser un trabajo en común y obedeciendo a un formato especial, ayuda a crear un ambiente de cooperación en el que todos tienen algo que aportar. El resultado es claramente positivo y estos proyectos hacen que el aprendizaje del idioma sea significativo.

Otra manera de trabajar la lengua es mediante una estancia de varios días en Francia. El programa está enfocado hacia diversas áreas, desde descubrir la cultura en la zona (el tren de La Rhune, taller de chocolate) hasta adquirir conocimientos científicos, urbanísticos e históricos (visitas guiadas a la Cité de l'Océan, a Bayona, Biarritz, el Castillo de Abadía, entre otros). Este tipo de actividades ofrece la posibilidad de practicar el idioma en contextos reales de aprendizaje. De esta manera, los estudiantes no solo asientan sus conocimientos sino que desarrollan sus competencias en una situación diferente.

Aprender de otros es el tipo de enseñanza principal que hemos conocido y que ha prevalecido hasta hace unos años. Sin embargo, la experiencia nos ha enseñado que era imprescindible establecer un equilibrio entre el profesor y el alumno, de cara a convertir a este último en actor de su propio aprendizaje mediante la interacción y la cooperación. A nivel lingüístico, esta manera de trabajar es primordial porque el objetivo fundamental de hablar otro idioma es la comunicación (oral y escrita). Por ello, **aprender con otros**, hacer tareas en común, promover encuentros entre centros, compartir experiencias y estar abiertos al mundo, son nuestras pautas como centro de cara a formar personas que no solo se puedan desenvolver en el contexto pluricultural en el que vivimos, sino que puedan formar parte íntegra de este.

1 Para conocer mejor nuestros proyectos escribir a ikastola@begonazpi.net.

Gestionar la información y el conocimiento

M^a Teresa Ojanguren Villalabeitia
Lauaxeta Ikastola; Amorebieta (Bizkaia)

Lauaxeta Ikastola (LI, en adelante) se ha valido a lo largo de los últimos 18 años de dos herramientas que le han permitido equilibrar la pasión por unos fines educativos con la precisión técnica en su ejecución. Por una parte, ha concretado en su proyecto educativo unos objetivos claros asociados a un modelo educativo propio y que resume la identidad del centro en el eslogan “Desarrollo personal para construir sociedad”; por otra, ha desarrollado un modelo sobre la gestión de las organizaciones (básicamente, el modelo EFQM: www.efqm.org) y reestructurado la organización.

El centro educativo se ha dotado en el proceso de una sistemática potente de recogida de información, que le permite el ajuste, control y seguimiento de las actuaciones, así como la evaluación periódica de todos los aspectos de la Ikastola con una visión de futuro.

El nuevo enfoque estratégico incluye el tratamiento de la información y la gestión del conocimiento, como elementos clave para el desarrollo eficaz del aprendizaje y la innovación en la institución. Se trata de construir respuestas propias a cuestiones como:

- ¿Qué información se utilizará? ¿Con que fin? ¿Quién o quienes la captarán y almacenarán? ¿Qué uso se le dará?
- ¿Cómo se tratará la información para convertirla en conocimiento útil para el centro? ¿Qué conocimiento necesita el centro? ¿Quiénes y cómo se gestionará la identificación, almace-

namiento y transferencia del conocimiento?

- ¿Cómo ayudará la información y el conocimiento a la mejora del centro? ¿Qué aprendizajes se necesitan en el centro? ¿Cómo aprenden las personas del centro?

Tratamiento estratégico de la información e identificación de áreas de conocimiento

Una práctica sistemática propia es la utilización del Plan Estratégico cuatrienal como documento central para coordinar y dirigir el centro educativo. Sus objetivos y despliegue dotan de un rasgo de identidad diferencial, definen las características de lo que es y quiere ser el cen-

tro, orientan hacia la eficacia operativa y buscan la visión integrada de todos los procesos necesarios para conseguirlo. Esto es, orienta hacia un futuro deseable para las familias y el alumnado, enfoca las energías de las personas, organiza los recursos, promueve el cambio, etc. pero, sobre todo, evita que las distracciones o la impulsividad impidan el avance colectivo hacia los objetivos esperados.

Entre sus características más importantes, está el análisis de 52 fuentes de datos que se estiman pertinentes para el centro, una redacción ágil y operativa y una orientación clara hacia su función principal: organizar los procesos y las personas para el logro de las prioridades identificadas por medio de los subordinados Planes Anuales de Mejora.

Las diferentes informaciones que recoge están clasificadas en tres ámbitos:

“Una práctica sistemática propia es la utilización del Plan Estratégico cuatrienal como documento central para coordinar y dirigir el centro”

Experiencias

- Grupos de interés: familias cooperativistas, alumnado, personal no docente y profesorado, proveedores y sociedad en general (cuadro 1).
- Actividades de evaluación y aprendizaje, que recoge: rendimientos/ resultados de la organización y actividades de revisión del aprendizaje en el centro, proyectos y prácticas de innovación, y expectativas de la administración.
- Otras fuentes externas de interés: características del contexto y/o del sector educativo, y ofertas y situación de los otros centros del entorno.

“El centro se ha dotado de una sistémica potente de recogida de información, que le permite el ajuste, control y seguimiento de las actuaciones”

INFORMACIÓN		FUENTES (INTERNAS Y EXTERNAS)	CAPTADA EN	USO
Familias cooperativistas Alumnado	Satisfacción con los servicios recibidos. Necesidades de usuarios Expectativas de clientes Identificación de logros y necesidades de mejora Seguimiento y cooperativistas	Índice general e ítem relativo a satisfacción de familias (anual). Encuesta de expectativas de cooperativistas (según el caso). Índice general e ítem satisfacción del alumnado, (anual). Evaluación del alumnado respecto a la labor docente (bienal). Reuniones de tutoría con las familias (anual). Valoración líneas educativas del centro (familias y alumnado). Expectativas de líneas de innovación didáctica (familias y alumnado). Sesiones de tutoría con el alumnado (semanal). Reuniones del equipo directivo (semanal). Coordinación pedagógica (semanal). Junta rectora (mensual). Asamblea de cooperativistas (anual)	Equipos de procesos y proyectos Tutorías Departamento. Coordinación Pedagógica. Equipo directivo. Junta rectora. Asamblea de cooperativistas	Definir prioridades estratégicas
Personal Profesorado	Necesidades de empleados Satisfacción con la labor de liderazgo y dirección Sugerencias y reclamaciones Identificación de logros y áreas de mejora Necesidades de formación Experiencias de innovación educativa	Índices de satisfacción del personal (anual). Valoración grado de importancia y grado de realización de innovación didáctica. Expectativas de innovación didáctica. Iniciativas y diseño de proyectos de innovación educativa. Autoevaluación del profesorado sobre su labor docente (bienal). Encuestas, reuniones de reflexión, evaluaciones de las reuniones de equipos, plantillas de recogida de intereses profesionales del profesorado... Entrevistas de la dirección con todas las personas	Equipos de procesos y/o proyectos Departamentos. coordinación pedagógica Equipo directivo. Junta rectora	Adecuar la política y estrategia a las necesidades de los empleados
Proveedores	Satisfacción con los servicios recibidos Necesidades de usuarios	Reuniones con proveedores de comedor, transportistas, editoriales, material escolar, asesorías de gestión y pedagógicas, asesores y proveedores de recursos TIC.	Coordinadores del SDP de Recursos	Conocer y prever necesidades y expectativas
Sociedad	Expectativas y necesidades de la sociedad Tendencias de futuro Percepción y valoración social de la IL	Estudios sociológicos: Eustat. Informes: UNESCO, Consejo Escolar de Euskadi y España, ISEI-IVEI, Fundaciones (ej. Innobasque, Euskalit o la Caixa), la OCDE, etc. Investigaciones sobre resultados escolares en Europa: Informe PISA y datos del INCE..	Coordinación general (ED) Coordinación pedagógica	Conocer necesidades y expectativas del entorno.

Cuadro 1. Relación grupos de interés y fuentes tratadas para la elaboración de la política y estrategia en LI

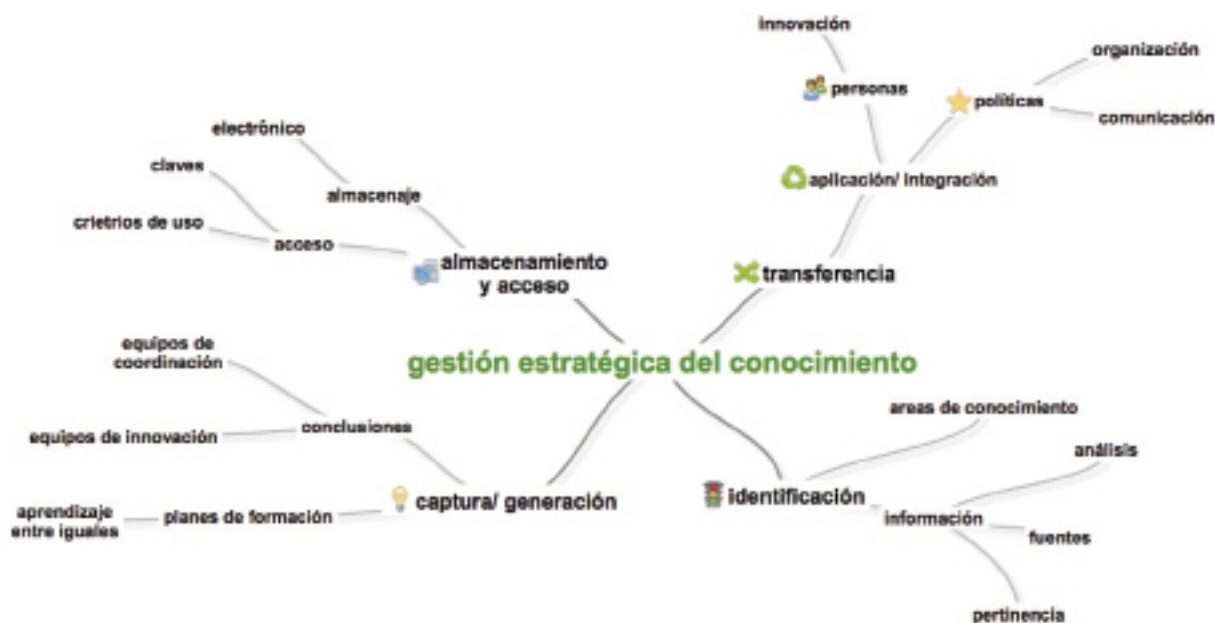


Gráfico 1. Gestión estratégica del conocimiento

Tras recoger los datos sobre los indicadores de rendimiento y toda la información señalada, se realiza un análisis DAFO donde se definen las oportunidades y riesgos a medio y largo plazo. Las conclusiones obtenidas del tratamiento de la información se llevan a cabo con el fin de: prever las necesidades de conocimiento en el centro, valorar el impacto de las nuevas tecnologías (educativas, TIC y de organización), y tomar las decisiones oportunas de forma alineada y coherente durante un período determinado, en nuestro caso cuatrienal.

Conocimiento y comunicación: la información procesada

Además de los mecanismos señalados para el tratamiento de la información e identificación de áreas de conocimiento prioritarias, la gestión de LI se vale de otros mecanismos (gráfico 1) que comentamos a continuación.

Captura y generación de conocimiento. Los datos e informaciones referidas al funcionamiento del servicio educativo, de la gestión del personal o procesos de apoyo o gestión, se tratan en coordinación pedagógica y coordinación general y se transmiten los resultados a los equipos del centro (agendas de reuniones semanales). Asimismo y durante las actividades de aprendizaje entre iguales previstas anualmente, las personas participan ac-

tivamente en la búsqueda de respuestas y fuentes de aprendizaje, generándose de este modo un clima de innovación y creatividad en toda la organización. Las conclusiones de los equipos de coordinación o de los equipos de proyectos de innovación y gestión de la mejora de los procesos son utilizadas también para identificar las características que deben tener las alianzas con otros centros y/u organizaciones que vayan a proveer del conocimiento necesario al centro, y en coherencia con lo recogido se diseñan los Planes de Formación de centro.

Almacenamiento y acceso al conocimiento y la información. Toda la información sobre los indicadores de rendimiento, funcionamiento de procesos y otras documentaciones, se almacena tanto en archivos físicos como electrónicos, a los que se accede siguiendo unos criterios de uso y acceso para todas las personas del centro.

Transferencia, aplicación e integración del conocimiento y la información en acción. Todos los mecanismos mencionados se utilizan para el despliegue de las prioridades estratégicas a través de las personas. Son estas las que aplican las innovaciones y, por lo tanto, también es importante para el centro gestionar las políticas de organización y comunicación, ya que a través de las mismas se dispone de una información eficaz y actualizada.

Todas estas actividades tendrán mayor efectividad en la medida que se registren por escrito los acuerdos (actas), se plasmen en planes de trabajo (agendas compartidas) y constituyan prioridades en la asignación de las personas a proyectos y niveles (por ejemplo, en la elaboración de horarios).

Aprender y mejorar... con sentido

A modo de síntesis, podemos recoger las siguientes conclusiones:

- Una buena idea suele implementarse con éxito según los criterios de calidad y excelencia con que se gestione. Obviar la influencia de este aspecto sobre el buen (o mal) hacer educativo sería ocultar un factor causal muy importante.
- Cuando se quieren incorporar innovaciones sin haber realizado previamente un análisis profundo de resultados, necesidades y expectativas de todos los grupos de interés del centro, se corre el riesgo de incorporar cambios de un modo improvisado y sin un sentido coherente con la organización.
- Si se quiere que los nuevos aprendizajes no acaben diluyéndose, y que se aprovechen todas las sinergias, hay que cuidar la eficacia y eficiencia de las reuniones y la transmisión de información entre las personas.



“Si se quiere que los nuevos aprendizajes no acaben diluyéndose, hay que cuidar la eficacia de las reuniones y la transmisión de información”

Recursos para la gestión del conocimiento colectivo

Aleix Barrera-Corominas
Equipo de Desarrollo Organizacional (EDO-UAB)

Asociamos la creación y gestión del conocimiento (CGC) en las organizaciones al conjunto de procesos sistemáticos que permiten la identificación, tratamiento y utilización del capital intelectual de la institución con el objetivo de favorecer el desarrollo organizativo y de las personas implicadas. Al respecto, resulta importante disponer de recursos que faciliten a los profesionales interesados desarrollar procesos adaptados a las necesidades y características de sus organizaciones, como puedan ser recursos bibliográficos para profundizar o herramientas tecnológicas, disponibles *on line*, que apoyen el trabajo colaborativo en red, la gestión del conocimiento y el aprendizaje informal.

Herramientas *on line*

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han sido claves para potenciar los procesos de creación y gestión del conocimiento en las organizaciones. Sin embargo, el concepto ha ido evolucionando en los últimos años, pasando por las tecnologías para el aprendizaje y la comunicación (TAC) —donde el énfasis recae en la capacidad de las tecnologías para propiciar el aprendizaje de las personas—, hasta llegar al concepto de tecnologías para el empoderamiento y la participación (TEP) —en el que se destaca, como su nombre indica, la capacidad de las tecnologías para facilitar la participación de las personas en el seno de las organizaciones o la sociedad en general—.

Se presentan así diferentes herramientas de acceso libre que pueden ser utilizadas para promover la gestión del conocimiento, el aprendizaje y la participación en la organización.

Herramientas para compartir conocimiento. Conocidos como “repositorios”, permiten almacenar documentación y recursos institucionales para dar la posibilidad de que los miembros de la organización puedan acceder a ellos de forma libre. A pesar de que muchas veces se vinculan a intranets institucionales, existen también herramientas *on line* de acceso gratuito. Ejemplo: <http://www.dspace.org>. Otras herramientas más evolucionadas permiten el acceso para or-

ganizar escritorios virtuales personalizados que dan acceso a herramientas desarrolladas o gestionadas por la organización: <http://www.netvibes.com>.

Herramientas para construir conocimiento conjuntamente. Facilitan el trabajo colaborativo de los miembros de la organización en la construcción de conocimiento conjunto. Iniciado con las wikis, las herramientas han evolucionado hasta permitir la colaboración sincrónica en el desarrollo de documentos que recogen la experiencia individual para convertirla en colectiva. Ejemplo: <http://docs.google.com>.

Herramientas para facilitar la participación. El uso de las redes sociales más habituales (Facebook, Twitter, LinkedIn, etc.) se convierte en un elemento clave para facilitar la interconexión de los profesionales y la creación de conocimiento. Cada vez más estas redes son utilizadas por las organizaciones para difundir lo que realizan; sin embargo, el verdadero valor de estas reside en la potencialidad que ofrecen para recoger las opiniones de los miembros de la organización y sus usuarios y para diseñar proyectos y actividades que recojan las aportaciones individuales convirtiéndolas en algo colectivo.

Plataformas específicas para la creación de conocimiento. La plataforma *Accelera* (<http://accelera.uab.cat>), fruto de la experiencia en creación y gestión del conocimiento del Equipo de Desarrollo Organizacional de la UAB, incorpora una metodología de trabajo experimentada durante años, así como las herramientas necesarias para desarrollar procesos de creación y gestión del conocimiento, especialmente dirigido al ámbito de las instituciones educativas.

Se han presentado algunas herramientas que permiten la CGC en las organizaciones, que pueden ser usadas individualmente o de forma conjunta. A parte de los ejemplos presentados, que constituyen los apoyos más utilizados actualmente por instituciones de diferente tipología gracias a su facilidad de uso, existen en la red muchas otras que ofrecen servicios que pueden adaptarse a las situaciones concretas de cada institución.

Algunas referencias bibliográficas

Se presentan algunas obras bibliográficas colectivas que permiten profundizar en las temáticas presentadas en este

monográfico sobre CGC. Se han seleccionado porque recogen estrategias y experiencias exitosas desarrolladas en contextos formativos del sistema educativo, empresas y Administraciones públicas, que pueden resultar de utilidad a la hora de pensar y diseñar procesos de CGC.

Nuevas estrategias formativas para las organizaciones, publicado en 2010 por Wolters Kluwer, recopila las aportaciones presentadas en el I Congreso Internacional EDO, que trata temáticas vinculadas a la creación y gestión del conocimiento, el aprendizaje informal, el potencial formativo de las redes sociales y la autoformación.



El Trabajo Colaborativo en Red, publicado por la Editorial Davinci el año 2011, presenta una descripción detallada de los actores y procesos que deben implicarse en los procesos de creación y gestión del conocimiento, con estrategias y herramientas concretas para dinamizar grupos de CGC a nivel institucional.



Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: formación y formación corporativa, publicado por Wolters Kluwer en 2012, recoge las reflexiones realizadas en el marco del II Congreso Internacional EDO. Enfatizando en los procesos de gestión del conocimiento, presenta experiencias y estrategias que permiten analizar los roles y perfiles profesionales vinculados con el desarrollo organizativo, el efecto que las nuevas tecnologías en la formación, la evaluación de programas y el impacto de los procesos formativos, así como un análisis de las resistencias al cambio organizativo.



Organizaciones que aprenden y generan conocimiento, publicado en 2014 por Wolters Kluwer, recopila y encuadra aportaciones significativas sobre el estado actual de la reflexión y prácticas vinculadas a la organización y funcionamiento de organizaciones basadas y desarrolladas en la creación y gestión del conocimiento colectivo. Temáticas como el aprendizaje en el puesto de trabajo, el desarrollo de comunidades de práctica profesional, la cultura del aprendizaje permanente, la gestión del conocimiento colectivo, entornos laborales enriquecidos y las redes sociales al servicio del desarrollo organizacional, se tratan ampliamente en la obra a partir de reflexiones, modelos de intervención, estrategias e instrumentos.



Otras referencias significativas

ANEP (2013). *Aprendizaje abierto y aprendizaje flexible. Más allá de formatos y espacios tradicionales*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública.

Gairín, J. y Armengol, C. (2008). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Madrid: Wolters Kluwer.

Martínez, J. (2013). *Compartim. Eines i processos per al treball col·laboratiu*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Justícia.

O'Neil, J. y Marsick, V.J. (2014). Action Learning Coaching. *Advances in Developing Human Resources*, 16 (2), 202-221. DOI: 10.1177/1523422313520202.

Rodríguez-Gómez, D. (2014). *Desarrollo Organizativo y Gestión del Conocimiento: hacia una mejora de las organizaciones educativas*. Madrid: La Muralla.

Vázquez, M.I. (2011). *Procesos de cambio y autoevaluación en centros educativos. ¿Dos caras de una misma moneda?* Barcelona: Davinci Continental.

BlogCanalEducación

Las voces más relevantes del mundo educativo

El punto de encuentro online de referencia para todos los profesionales de la educación

www.blogcanaleducacion.es

Los contenidos que te interesan contados por los mejores blogueros del sector

Toda la actualidad, desde Infantil a Secundaria

Con información relevante
Sobre Orientación y educación inclusiva, Organización y gestión, Innovación, Formación del profesorado y Actualidad

Un entorno activo orientado a tus necesidades
En el que esperamos que participes dejándonos tus comentarios

Servicio de RSS y Newsletter periódica

Para estar al tanto de todas nuestras novedades



The screenshot shows the website's layout with a top navigation bar, a main content area with 'Posts más recientes' and 'El blog de la Redacción', and a right sidebar with 'Newsletter', 'Suscríbete', 'Nuestros productos', 'ESCUELA', 'Cuadernos de Pedagogía', 'OGE', 'Los + comentados', 'Los + leídos', and 'Nube de etiquetas'. The footer includes copyright information and contact details.



UN BLOG DE:



902 250 500 tel • 902 250 502 fax • clientes@wke.es



Video presentación



Más Info en:

www.ebiblox.com/info



La nueva biblioteca digital para el profesional de la educación.

ebiblox te ayudará a preparar tus clases, gestionar tu centro y mantenerte al día sobre la actualidad educativa.

Consulta, actualiza y adquiere las últimas publicaciones dirigidas a mejorar tu formación y actualización permanente.



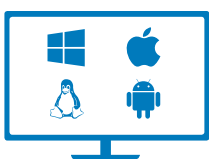
biblioteca



tienda



lector



ACCEDE AHORA a
www.ebiblox.com
y empieza a utilizar nuestros
CONTENIDOS GRATUITOS

