

¿La mejor estrategia docente? La gestión del conocimiento

Teresa Torres Coronas

Universitat Rovira i Virgili. Departament de Gestió d'Empreses
Av. Universitat. 43204 Reus
mttc@fcee.urv.es

Resumen

La evaluación del aprendizaje muestra que el alumno no siempre alcanza con éxito los objetivos de aprendizaje. Este hecho se ha convertido en uno de los principales campos de batalla entre los docentes. ¿Cómo conseguir que el alumno alcance los objetivos de aprendizaje y se convierta en un buen profesional? La finalidad de este artículo es responder a dicha pregunta. Este trabajo muestra los resultados positivos que tiene en el aprendizaje utilizar como herramienta docente la gestión del conocimiento. Para ello se presentan los efectos de una primera aplicación práctica a estudiantes de segundo ciclo de la Universitat Rovira i Virgili.

Palabras clave: docencia universitaria, aprendizaje experimental, gestión del conocimiento.

Resum

L'avaluació de l'aprenentatge mostra que l'alumne no sempre assoleix amb èxit els objectius d'aprenentatge. Aquest fet s'ha convertit en un dels principals camps de batalla entre els docents. ¿Com aconseguir que l'alumne assoleixi els objectius d'aprenentatge i que es converteixi en un bon professional? La finalitat d'aquest article és respondre aquesta pregunta. El present treball mostra els resultats positius que té en l'aprenentatge utilitzar com a eina docent la gestió del coneixement. Per aquest motiu, s'hi presenten els efectes d'una primera aplicació pràctica a estudiants de segon cicle de la Universitat Rovira i Virgili.

Paraules clau: docència universitària, aprenentatge experimental, gestió del coneixement.

Abstract

The learning evaluation process shows us that students do not frequently succeed in reaching their learning objectives. This fact has become the main battlefield among professors. How to succeed in making students achieve their learning objectives so they can become excellent professionals? The main aim of this article is to answer this question. Our work shows the positive effects of using knowledge management as pedagogical tool. We present the effects of a first practical application in undergraduate students at Rovira i Virgili University.

Key words: higher education, experimental learning, knowledge management.

Sumari

Qué pretendemos	Valoración de resultados
Entender el proceso del diseño curricular	Conclusiones
Investigar el mercado	Bibliografía
Aplicar la gestión del conocimiento en el aula	

Las organizaciones necesitan personas que extraigan el conocimiento de aquéllas que lo poseen, le asignen una forma estructurada y lo mantengan y pulan a medida que pasa el tiempo. De hecho, las universidades no enseñan esas aptitudes...

Conocimiento en acción, Davenport y Prusak, 2001

Qué pretendemos

La doctrina de los métodos pedagógicos constituye la piedra angular de la práctica educativa. No es suficiente el dominio de la materia a enseñar, sino que es necesario, también, dominar la técnica pedagógica que permita transmitir los conocimientos de forma eficaz. El docente debe luchar en todo momento contra la improvisación y contra el metodismo que genera la rutina.

La moderna pedagogía intenta superar la concepción que dedica demasiada importancia al modo en que la información se transmite al estudiante, sin analizar a fondo qué se aprende, quién lo aprende, con qué rapidez y con qué fin. Se intenta superar la concepción del estudiante como elemento pasivo, dependiente e incapaz de participar en el proceso del aprendizaje, a excepción de su actividad memorística. El aprendizaje se concibe en la actualidad como un proceso que entraña un cambio constante en la forma de pensar, sentir y actuar del estudiante. Esto implica un cambio de comportamiento: el estudiante no sólo debe tener más conocimientos al final del proceso, sino que también debe haber cambiado su actitud para pensar.

Estas nuevas necesidades formativas nos llevaron a diseñar la asignatura Análisis de la Gestión y Organización de los Recursos Humanos del segundo ciclo de la licenciatura en Ciencias del Trabajo en la URV de forma diferente, con los objetivos de:

1. Construir un entorno de aprendizaje estimulante en el que:
 - Los estudiantes tuvieran un rol activo en la planificación de su aprendizaje, decidiendo qué y cómo aprender.
 - El profesor fuera realmente un facilitador del aprendizaje y no un experto diseminador de conocimientos.
2. Explorar una nueva metodología docente, la gestión del conocimiento, para conseguir un aprendizaje de calidad fomentando:
 - La motivación intrínseca del estudiante y su curiosidad.

- La oportunidad de interactuar y crear una red de intercambio de conocimientos (aprendizaje cooperativo).
- La participación activa del alumno en el proceso de aprendizaje.

Y, finalmente, conectar nuestro proyecto con el objetivo final del alumno: *aprobar y, a poder ser, con nota*. Pues, sin duda, el éxito de la acción docente debe medirse por los resultados alcanzados por los alumnos. Para conseguir el éxito mencionado, se aplicaron en el aula los principios básicos de la gestión del conocimiento, una excelente herramienta pedagógica apoyada en la toma de decisiones participativa.

El presente artículo describe el proceso seguido a partir de lo que, a nuestro entender, es un correcto diseño curricular. Incluye, a su vez, la valoración que los alumnos hicieron durante y al final del curso; una valoración que nos permite comprobar la efectividad de la metodología didáctica aplicada.

Entender el proceso del diseño curricular

Si se aplican los principios básicos de gestión empresarial, diseñar un nuevo curso es el equivalente al lanzamiento de un nuevo producto. Su éxito radica exclusivamente en lo bien o mal que satisfaga las necesidades del cliente/usuario. Éste es un primer paso crucial para la propia supervivencia de la universidad, porque, como bien señala el profesor Domínguez Machucha (1995: 103): «El desarrollo consistente y la introducción de nuevos productos que valoren los clientes es un importante factor para la prosperidad y crecimiento de una organización». ¿Cuál es la principal consecuencia? No es posible diseñar un nuevo curso sin tener información básica sobre el perfil de los estudiantes y sus necesidades potenciales. La universidad, inserta cada vez más en un entorno altamente competitivo, necesita diseños excelentes para prosperar.

El siguiente paso, una vez conocido el perfil del alumno, es aplicar un modelo de desarrollo curricular para responder a las clásicas preguntas:

- ¿Qué enseñar, por qué y para qué? (objetivos).
- ¿Cómo enseñar? (método).
- ¿Qué evaluar, cómo, cuándo y para qué? (retroalimentación).

El modelo de desarrollo curricular tradicional sigue una secuencia lineal que se inicia con la fijación de objetivos y resultados. A partir de aquí, se seleccionan los métodos educativos y se prepara el plan de enseñanza para su posterior aplicación. Durante esta etapa de ejecución tiene lugar el aprendizaje del alumno, que, salvo en procesos de evaluación continua, se valora a posteriori. Finalmente, se busca la retroalimentación del estudiante con la finalidad de evaluar y revisar el curso. Y el ciclo vuelve a empezar.

Esta secuencia lineal presenta ciertos inconvenientes:

- Asume que los objetivos y los resultados sólo se consideran al principio del proceso.
- Se concentra en la enseñanza más que en el aprendizaje.

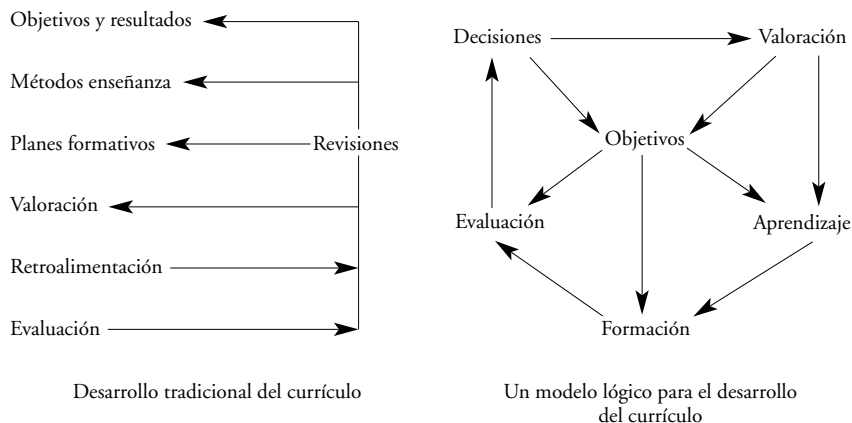


Figura 1. Dos modelos de desarrollo curricular. Fuente: George y Cowan (1999: 7-8).

- Presenta el aprendizaje como una consecuencia del proceso de enseñanza, en lugar de ver la enseñanza como un *input* del aprendizaje.
- Oculta las relaciones entre los elementos del proceso.
- Asume que se conoce el perfil y las necesidades del usuario, sin investigarlos explícitamente.

Para resolver la mayor parte de los problemas señalados, George y Cowan (1999) desarrollan un modelo circular (figura 1) en el que los objetivos se sitúan en el centro, influyendo y recibiendo influencia de todo lo que ocurre durante la preparación y presentación del currículo.

El primer elemento del nuevo modelo es la *valoración*, por su influencia en el proceso de aprendizaje y por ser un determinante clave de los resultados finales del proceso de enseñanza-aprendizaje. El *aprendizaje* es una respuesta de los objetivos y resultados perseguidos, así como de la valoración. Objetivos, resultados y valoración ofrecen un mensaje similar al receptor —el alumno—. La *formación* o proceso de enseñanza se diseña, a partir de aquí, según las necesidades de unos estudiantes que luchan por conseguir los objetivos que se valoran. Estilos de aprendizaje, estrategias y necesidades influyen en la formación. La *evaluación*, condicionada directamente por los objetivos, constituye un proceso de recolección de datos a realizar durante y después del proceso de enseñanza-aprendizaje, que deben ser analizados y forman la base sobre la que tomar *decisiones*, que incluyen, por ejemplo, cambios en los objetivos o en las estrategias.

Siguiendo este modelo, una buena programación docente pasaría por entender cómo fijar los objetivos de la materia a enseñar, entender cómo aprenden los alumnos, establecer un buen plan formativo y, finalmente, recabar la información adecuada para la valoración del proceso y la posterior toma de deci-

siones. ¿El objetivo final? Realizar un diseño preliminar del curso estableciendo módulos formativos potenciales con los que construir el programa de la asignatura.

Lo hasta aquí descrito es el proceso lógico en el diseño curricular al que le faltaría una pieza clave: información sobre el alumno. De esta forma, a las preguntas iniciales habría que añadir una más: ¿a quién vamos a enseñar? En nuestro caso, y para evitar diseñar sin conocer el perfil del alumno, se decidió empezar el curso con «un diseño no acabado», abierto a modificaciones que permitieran adaptar las enseñanzas al alumno una vez conocido su perfil. Y para conocer hay que preguntar o, aplicando terminología de gestión empresarial, investigar el mercado.

Investigar el mercado

El primer día de clase, a través de un cuestionario individual y anónimo y la presencia de 23 alumnos, se recabó información sobre el *perfil del estudiante* (estudios previos, experiencia laboral, grado de diversidad en relación con sus conocimientos previos y la materia a impartir) y se descubrieron sus *necesidades* (expectativas futuras de desarrollo profesional y carencias formativas que el nuevo curso pudiera paliar). Paralelamente, y para poder crear un producto de calidad, se recabó información adicional sobre los siguientes temas:

- Objetivos del estudiante para el curso.
- Temario o temas de interés.
- Habilidades que el curso debe desarrollar.
- Cómo cubrir el temario.
- Responsabilidades del alumno y del profesor.
- Problemas que se pueden presentar durante el curso y solución.
- Sugerencias para crear un curso de alto valor añadido.

El perfil del estudiante

El 91% de los alumnos encuestados poseía exclusivamente una titulación de grado medio, dividiéndose equitativamente entre Relaciones Laborales y Graduado Social. Dada la carencia de licenciaturas afines, este dato es un fiel reflejo que la licenciatura en Ciencias del Trabajo se percibe como una oportunidad para alcanzar una titulación de grado superior.

En relación con *la situación profesional*, el 36% estaba realizando tareas administrativas por debajo de su titulación y sus capacidades, pero relacionadas con sus estudios previos, y el porcentaje de alumnos que trabajaba en temas no afines era del 14%. ¿Cómo interpretar estos datos? Afirmando, como demuestran los datos posteriores, que el 50% de los alumnos matriculados estaba estudiando para cambiar de trabajo y mejorar profesionalmente, un factor que afecta positivamente a la motivación para el estudio. Sólo el 32% se dedica a tareas relacionadas con su perfil académico, puesto que trabaja básicamente

camente como consultor en asesorías laborales. El resto, el grupo de los que no trabajan, lo constituyen jóvenes recién licenciados en Relaciones Laborales, que no pretenden estudiar en exclusividad, sino encontrar empleo y compatibilizarlo con sus nuevos estudios.

Los resultados en cuanto a *expectativas de desarrollo profesional* están muy en consonancia con la situación laboral declarada. El 45% confiesa estudiar para mejorar profesionalmente y el 32%, para trabajar en un departamento de recursos humanos, con lo que cambiaría su orientación profesional actual. El resto estudia para profundizar en el mundo de la gestión y organización de recursos humanos, para ampliar conocimientos.

Las necesidades del estudiante

Los datos anteriores constituyen una primera pincelada sobre necesidades potenciales, aunque, para acabar de perfilarlas, se obtuvo también información sobre: 1) objetivos del estudiante y medios para conseguirlos; 2) sistema de evaluación; 3) temas de interés; 4) habilidades a desarrollar; 5) cómo cubrir el programa; 6) responsabilidades; 7) problemas, y 8) sugerencias para crear valor. Los resultados se recogen en las tablas 1 a 4.

La tabla 1 confirma parte de lo ya expuesto, concretamente el deseo de mejorar profesionalmente, a la vez que evidencia un significativo afán hacia la

Tabla 1. Objetivos del alumno y medio para alcanzarlos.

Objetivo	Medio para alcanzarlo
Adquirir nuevos conocimientos	Interés Dedicación
Adquirir conocimientos prácticos	Debate entre los participantes del curso (alumnos-profesor) Formación teórica clásica y aplicación práctica Trabajos prácticos Asistencia a clase Bibliografía
Profundizar en el campo de los recursos humanos	Participación
Reciclar conocimientos	Estudiar a partir de ejemplos y casos reales
Aprender a aplicar conocimientos teóricos	Asistiendo a clase con regularidad Clases participativas
Mejora profesional	Aprendiendo / Reflexionando

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Sistema de evaluación.

Criterio	Evaluable	Peso (%)
Trabajo de campo	Profesor	60
Examen	Profesor	30
Participación en el aula	Profesor	10

Fuente: Elaboración propia.

adquisición de conocimientos y el reciclaje, un objetivo más difícil de encontrar en estudiantes no graduados. ¿Cómo adquirir conocimientos? Básicamente, a través de la interacción y la participación en el aula. El alumno demuestra aquí no querer más clases magistrales ni unidireccionales.

Pese a parecer cansado de los sistemas tradicionales de enseñanza, no lo está tanto con los *sistemas de evaluación*. Aquí la tradición tiene un peso importante. ¿Dónde se ve? En primer lugar, en la presencia del examen como criterio de evaluación y, en segundo lugar, en el hecho de que la responsabilidad de la evaluación recae en el profesor cuando podían haber sido ellos mismos sus propios evaluadores (tabla 2). Contemplar la no evaluación habría podido ser otra posibilidad, sólo apta para sistemas educativos más flexibles.

El cuestionario incluía una lista con más de 20 temas genéricos sobre gestión y organización de recursos humanos que el alumno valoró utilizando una escala tipo Likert. De todos ellos, el que recibió una ovación más grande fue el tema de la «Efectividad organizativa». Y hacia este tema se enfocó el curso.

¿Qué *habilidades* son necesarias para un efectivo desempeño profesional? La resolución de conflictos, el liderazgo, habilidades para la comunicación y toma de decisiones son, en opinión de los alumnos, las más relevantes. Una información que iba a ayudarnos a desarrollar actividades de aprendizaje. El curso no pretendía enseñar habilidades, pero se buscaba que las actividades en el aula fueran un instrumento para la práctica de las mismas, de forma que el alumno aprende algo más que conocimientos teóricos sobre una materia, desarrollando habilidades a través de dinámicas de grupos y actividades interactivas que tienen como objetivo final la comprensión de conceptos teóricos.

¿Cómo transmitir conocimientos? La teoría, base para desarrollar habilidades de carácter práctico, debe ser transmitida exclusivamente por el profesor. El 63% considera que es responsabilidad exclusiva del profesor, aunque, afortunadamente existe ya un 33% que juzga importante que el alumno también participe en el proceso de transmisión de conocimientos e ideas conceptuales. La tradición vuelve a pesar en este campo, pues sólo un 4% introduce nuevas formas de transmisión de conocimientos como las conferencias o charlas con expertos. Aunque quizás, más que tradición, de lo que se trate aquí es de un problema que podríamos definir como: «No puedo pensar en lo que nunca he hecho».

Tabla 3. Responsabilidades del alumno y del profesor.

Alumno	Profesor
Crear un clima de colaboración	Estructurar y desarrollar el temario de forma clara
Participar	Ser original en sus exposiciones
Profundizar en la materia, consultar, investigar	Facilitar material de consulta y de resolución de dudas
Aprovechar las clases al máximo	Comunicar los contenidos de forma clara y amena
Estudiar el temario	Hacer que la asignatura interese al alumno
Realizar los trabajos correctamente	Hacer que la clase sea participativa
Tener voluntad de aprender	Valorar equitativamente a los alumnos. Ser justo y objetivo en la corrección
Esforzarse para asimilar el temario	Diseñar clases de calidad e innovar
Ayudar al buen desarrollo de la clase	Integrar al alumno en la asignatura
Aportar conocimientos personales y valoración	Conocer la materia a impartir
Aprovechar el tiempo	Actuar como guía en las clases

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 3, «Responsabilidades del alumno y del profesor», habla por sí misma y, de alguna manera, se puede entender como el contrato entre alumno y profesor para el nuevo curso. Responde a la pregunta: «¿a qué nos comprometemos?».

Preguntar al alumno nos ayudó a confirmar los problemas de los que normalmente se quejan: *imposibilidad de asistir a clase* (aquí se ve uno de los problemas de la universidad presencial, que perdió su rumbo y su valor añadido el día en que el primer alumno se dio cuenta que podía graduarse sin pisar el aula), *aburrimiento* que conduce a la desmotivación y al absentismo, *compatibilizar vida laboral y estudiantil* y, cómo no, que *la asignatura sea demasiado teórica* (tabla 4).

¿Qué hacer para aumentar el valor añadido de la asignatura? Participar, cooperar, poca teoría y mucha práctica y flexibilidad en el temario son las grandes líneas de actuación, tal y como se observa de las opiniones de algunos alumnos recogidas a continuación:

- «Que podamos participar haciendo preguntas, exponiendo dudas».
- «Aprovechar que no todo el mundo tiene la misma edad, experiencia y formación».
- «Clases con prácticas personales. Una situación vale más que mil palabras».
- «Realizar simulaciones en clase».

Tabla 4. Problemas del alumno y soluciones.

Problemas	Soluciones propuestas
No poder asistir a clase Horario. Incompatibilidad con el trabajo	Hacer que la asistencia no sea indispensable para aprobar y adquirir conocimientos
Que las clases se hagan pesadas y aburridas	Hacer interesante la materia
Que sea una asignatura demasiado teórica	Intentar más agilidad entre teoría y práctica
Materia abstracta	Ejemplos prácticos y debate
Desconocimiento de la base de la asignatura	Crear una orientación atractiva
Que el nivel de los alumnos sea diferente	Equilibrar las explicaciones, que sean válidas para todos
Falta de tiempo para trabajar en casa	Clases ágiles que permitan trabajar en el aula

Fuente: Elaboración propia.

- «Que la teoría no se coma las horas del ejemplo práctico».
- «Casos reales en las prácticas, del día a día, que nos los podamos encontrar en las empresas».
- «Que los contenidos sean flexibles, según las necesidades y los intereses que vayan surgiendo a lo largo del curso».

¿Qué supuso el cuestionario?

El cuestionario administrado el primer día de clase fue el inicio de la aplicación de la toma de decisiones participativa efectiva o del proceso «muchos-pocos-muchos-pocos» (De Lucca, 1999).

- *Muchos* (los alumnos que asistieron a la primera sesión) participó, a través de los cuestionarios iniciales, con ideas y sugerencias en el diseño del curso.
- *Pocos* (el profesor) sintetizó las ideas y sugerencias y las presentó para buscar consenso.
- El segundo día de clase, *Muchos* consensuó la decisión.
- Y finalmente, *Pocos* tomó la decisión final tras el consenso.

Un nuevo producto acababa de nacer en un entorno formativo diferente: el alumno se sentía escuchado, se le había dejado participar de forma decisiva desde el principio¹, sentía la *personalización* del curso. Aquí hay que tener en

1. A mitad de curso, cuando se trató el tema de la toma de decisiones, los alumnos reconocieron cómo les había motivado sentirse diseñadores del curso y valoraron positivamente la estrategia de hacer participar a las personas de forma inconsciente en la toma de decisiones, por la mayor confianza que eso genera.

cuenta que en el proceso de motivación intrínseca del estudiante la predisposición inicial es muy importante. Se atribuye a Sócrates el argumento: «Comenzar no es poco, pero tampoco es mucho». ¿En qué casos un comienzo no es decisivo? Respecto a los períodos concretos de estudio, las deserciones (dejar de estudiar) son mucho más frecuentes si se ha comenzado mal, sin ganas o con distracciones (Herrán Gascón, 1998). Comenzar bien era la mejor manera de favorecer la creación de una red de intercambio de conocimientos. Pero, ¿cómo se iban a intercambiar?

Aplicar la gestión del conocimiento en el aula

Cómo se aplicó la gestión del conocimiento (GC)

Para aplicar la gestión del conocimiento se tenía que crear y fomentar el espíritu de equipo entre alumnos de procedencia diversa y que, por tanto, no se conocían. Paralelamente, era imprescindible crear un sistema de externalización e intercambio de experiencias. La herramienta perfecta eran las clases prácticas, a las que se trasladaba el principio básico de la GC: «lo que una organización y sus empleados conocen es la base esencial del funcionamiento de la organización» (Davenport y Prusak, 2001: XIV). Lo que los alumnos sabían iba a ser la base del funcionamiento del curso, puesto que el conocimiento existe en las personas y forma parte de la complejidad e imprevisibilidad humanas.

Para crear espíritu de equipo, se estableció que el objetivo de los trabajos de los diferentes grupos debía ser común: entre todos íbamos a elaborar un manual de diagnóstico organizativo (un depósito de conocimiento), compartiendo la responsabilidad de la calidad del resultado final. ¡Ya éramos un equipo!

Cada equipo debía trabajar un problema relacionado con la experiencia² laboral y/o profesional de alguno de sus miembros, del que se consideraran expertos y que fuera narrado en clase, puesto que los seres humanos aprenden mejor de las historias. ¿Qué es necesario para que algo tenga sentido? Una buena historia³. En palabras de Kark Weick (1995: 60-61) (citado en Davenport y Prusk, 2001: 95):

La respuesta es [...] algo que preserve lo plausible y coherente; algo que sea razonable y fácil de memorizar; algo que abarque la experiencia previa y las expectativas; algo que resuene en otras personas; algo que pueda ser interpretado en retrospectiva, pero que también se pueda usar en perspectiva; algo que

2. Uno de los beneficios principales de la experiencia es que brinda una perspectiva histórica desde la que se pueden considerar y entender nuevas situaciones y acontecimientos. El conocimiento que surge de la experiencia permite hacer conexiones entre lo que está sucediendo ahora y lo que ya ha sucedido anteriormente.
3. El alumno aprende que la memoria de la organización está en las historias y que son una forma de comunicación organizacional básica: «stories are one of the many forms of implicit communication used in organisational contexts» (Martín, 1982: 257).

capture tanto sentimientos como pensamientos; algo que permita que las mejoras encajen en las imperfecciones actuales; algo que sea interesante proyectar. En resumen, lo que es necesario para que algo tenga sentido.

De esta forma, el conocimiento tácito⁴ del alumnado iba a ser transmitido al resto de la clase, convirtiéndose en explícito. Las prácticas se convirtieron en perfectos ejercicios de aprendizaje experimental, de transferencia espontánea y no estructurada de conocimiento, en los que la discusión grupal fue el máximo exponente del intercambio de conocimiento tácito y del proceso de aprendizaje que tiene lugar cuando las personas comparten datos, información y experiencias.

Todo esto se llevó a cabo en un proceso en dos fases:

- Fase 1. Extracción del conocimiento tácito.
- Fase 2. Transmisión del conocimiento al resto de la clase.

Fase 1. Extracción del conocimiento tácito

¿Cómo buscar el conocimiento tácito que se encuentra escondido en la mente del alumno? La técnica utilizada fue el *casual mapping*, la creación de mapas mentales que surgen fácilmente de la discusión grupal (Nelson y Mathews, 1991); una interacción que enriquece el resultado final. Durante la construcción del mapa, se fuerza al alumno a pensar en qué hacer (o que hizo) en determinada situación y descubrir su comportamiento. El individuo debe poder llegar a exclamar «¡Ajá! No me había percatado de esto». Una exclamación que sugiere que el conocimiento tácito del alumno se ha hecho explícito.

¿Cómo se inicia el proceso? Una vez formados los grupos de trabajo y seleccionado el «experto» dentro de cada grupo y el tema a tratar, se procede a la realización de una entrevista semiestructurada, dirigida, en nuestro caso, por el profesor. ¿Cómo funcionan estas entrevistas? Uno de los temas a tratar fue la rotación de personal. Reunido el grupo, el profesor inicia la entrevista animando al grupo a conversar, diciendo: «Queremos saber qué causa la rotación, queremos ejemplos de ello». ¿Qué se obtiene? Los principales constructos relacionados con el problema o tema analizado.

Tras la entrevista, se procede a la elaboración del mapa a partir de la palabra *rotación* y de los constructos. Ahora, el objetivo es encontrar las causas de las causas de la rotación, llegar al fondo de la cuestión. La técnica utilizada es la pregunta: ¿Qué causa esta situación? ¿Quién la origina? ¿Por qué...? ¿Desde cuándo...? Se trata de descubrir los detalles. Cuando el flujo de ideas se ralentiza o para, hay que hacer que la gente cuente historias (Ambrosini y Bowman, 2001). Gráficamente, véase la figura 2.

4. Definido por Polany (1966: 4), considerado el introductor del concepto, como: «I shall reconsider human knowledge by starting from the fact that we can know more than we can tell». Se puede entender, por tanto, el conocimiento personal, los modelos mentales que siguen los individuos.

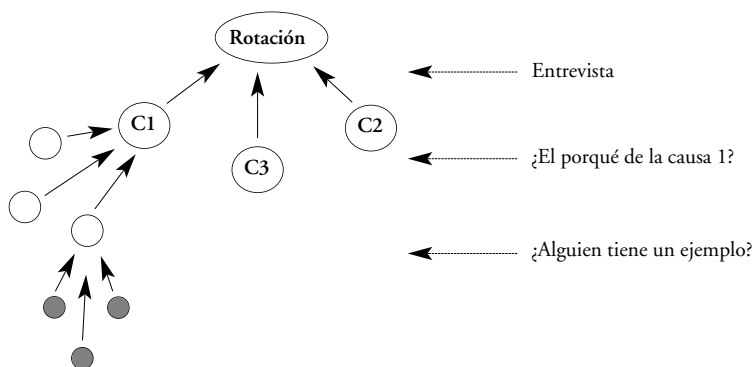


Figura 2. Elaboración del mapa.

Una vez acabado este proceso, el alumno elabora el trabajo y se prepara para su presentación en clase.

Fase 2. Transmisión del conocimiento al resto de la clase

Las prácticas, verdaderas actividades generadoras de conocimiento, se estructuraron como un proceso de transformación en cuatro fases (Davenport y Prusak, 2001: 6):

- **Comparación.** ¿En qué difiere la información de esta situación comparada con la de otras situaciones conocidas? Esta pregunta permita a los alumnos comparar el caso presentado con vivencias personales similares. El alumno no sólo se dedica a escuchar, sino que se le anima a buscar conexiones.
- **Consecuencias.** ¿Qué implicaciones proporciona la información para la toma de decisiones y las acciones? En este caso, lo que se busca es verificar la utilidad de lo expuesto desde un punto de vista práctico.
- **Conexiones.** ¿Cómo se relaciona esta porción del conocimiento con otras? Las relaciones que se buscan son múltiples, ya que no sólo se limitan a la materia a enseñar, sino también a su relación con otras asignaturas de la carrera.
- **Conversación.** ¿Qué piensan otras personas acerca de esta información? La *charla* posterior a la presentación oral de cada caso beneficia a la totalidad del alumnado a través de las valoraciones cualitativas que supone reflexionar sobre los comentarios y las ideas de los demás, que son especialmente interesantes cuando nacen del desconocimiento (o falta de sesgo).

Los alumnos son fuente de conocimiento que transmiten al resto mediante su trabajo práctico y contactos cara a cara, que van desde conversaciones que tienen lugar en el bar hasta los debates en el aula. Pero este proceso no puede tener lugar si no se crea el clima de confianza adecuado. Aquí es donde

la toma de decisiones participativa, fomentada desde el profesorado, entra en relación con la GC, al crear un ambiente más desinhibido y permitir el establecimiento de relaciones personales, base para el intercambio de conocimiento.

La dinámica de las prácticas permitió, al mismo tiempo, aplicar alguno de los principios de conocimiento para contribuir a un trabajo de fusión eficaz (Davenport y Prusak, 2001: 72-73):

- Hacer que la necesidad de generar conocimiento sea tan clara como para promoverla, premiarla y dirigirla a un esfuerzo común.
- Destacar el potencial creativo inherente a la complejidad y diversidad de ideas, considerando que las diferencias son algo positivo y evitando respuestas simples a cuestiones complejas.

Valoración de resultados

Durante el cuatrimestre se han realizado dos evaluaciones de resultados que muestran la efectividad del enfoque. La primera evaluación tuvo lugar a mitad del cuatrimestre, aplicando el *Twenty Statements Test*⁵ (TST) modificado con el objetivo de recabar información cualitativa sobre el entorno/cultura de la clase creado. Y la segunda, al final. El cuestionario final, de tipo cuantitativo, considera dos aspectos clave: la estrategia docente aplicada y la comprensión de los conceptos del curso.

Resultados del TST

En relación con la *herramienta pedagógica* utilizada, los alumnos manifestaron que en este curso...

- «La metodología ha hecho que los objetivos sean fáciles de entender».
- «La metodología ha proporcionado la oportunidad de aprender desde una perspectiva muy profesional».
- «Las prácticas han sido una herramienta esencial en nuestro aprendizaje».
- «Los conceptos y las teorías son más fáciles de aprender cuando se muestran de manera práctica».
- «Qué fácil y divertido sería aprender teoría después de practicar».
- «Cada día es diferente y siempre sorprendente».
- «El profesor nos ha tratado como iguales al permitirnos tomar decisiones. Esto ha mejorado mucho mi motivación hacia la asignatura».

Y, en relación con el *producto* del curso, dijeron que...

- «Hemos aprendido más de lo que creíamos haber aprendido. Realmente el curso vale la pena».

5. KHUN, M.; MCPORLAND, T. (1954). «And empirical investigation of self-attitudes». *American Sociological Review*, 19, p. 58-76.

- «Será difícil olvidar lo aprendido, puesto que lo hemos interiorizado».
- «Creo que el curso me permite desarrollar de forma eficaz mi habilidad para gestionar el conocimiento de la organización en la que trabajo».
- «Realmente, en este curso, hemos adquirido conocimiento».
- «Mi experiencia ha sido valiosa a otros, de la misma manera que la de otros compañeros me ha beneficiado. Cooperar es positivo».
- «En las aulas se debería fomentar más el intercambio activo de información e ideas. Con este curso la profesora nos ha demostrado que sabemos más de lo que creemos».
- «Conocimiento absorbido y, por tanto, transferible».
- «Hemos creado una red informal de conocimiento que perdurará a lo largo de toda la carrera».

Valoración de la efectividad del curso

La valoración final del curso se llevó a cabo mediante un cuestionario de dieciséis preguntas al que el alumno debía responder utilizando una escala tipo Likert. La tabla 5 recoge el porcentaje de alumnos que, para cada una de las

Tabla 5. Porcentaje de alumnos con «De acuerdo» o «Totalmente de acuerdo».

Afirmación	%
El enfoque general de las clases ha sido correcto	88,5
El sistema de evaluación escogido ha sido efectivo	73,0
Hemos practicado el concepto de aprendizaje cooperativo con éxito	92,1
Hemos practicado el concepto de gestión participativa de forma exitosa	60,2
El sistema de evaluación ha seguido el principio de recompensa por desempeño	87,2
Los trabajos prácticos han sido relevantes	67,5
Los trabajos prácticos han supuesto un reto motivador	69,8
El concepto de efectividad organizativa y sus causantes han quedado claros	88,3
En este curso he aprendido a identificar los aspectos clave de la efectividad organizativa	86,1
Mis conocimientos en el campo de la organización de recursos humanos han mejorado	83,2
He desarrollado la habilidad para resolver problemas relacionados con la gestión y organización de recursos humanos	73,8
En este curso se ha aplicado con éxito el principio de aprender a aprender	65,9
He disfrutado contribuyendo con mis ideas al aprendizaje de los demás	88,3
Finalizado el curso, estoy animado a continuar profundizando en la materia	90,0
En este curso he aprendido a aplicar la gestión del conocimiento	88,5

Fuente: Elaboración propia.

preguntas, contestó una de las dos opciones siguientes: «De acuerdo» o «Totalmente de acuerdo». Los resultados son altamente alentadores y hablan por sí mismos.

Conclusiones

En las aulas existen muchos factores que inhiben la transferencia de conocimiento. A saber:

- La falta de confianza contra la que se lucha a través de la toma de decisiones participativa y el desarrollo de relaciones personales.
- La falta de un interés común, verdadero trabajo en equipo que se creó a través de la elaboración del manual.
- El absentismo atacado a través de mantener en el aula actividades diversas y sorprendiendo siempre al alumno.
- El sistema de recompensas que debe proporcionar incentivos basados en la actitud de compartir.
- Falta de capacidad de absorción de los receptores proporcionando tiempo para el aprendizaje sin introducir cien conceptos nuevos cada día.
- La creencia que el conocimiento es prerrogativa del profesor. Utilizar un método de conocimiento sin jerarquías; la calidad de las ideas es más importante que el cargo de quien genera la fuente.
- Intolerancia a los errores, excesiva crítica negativa. Aceptar y premiar los errores creativos.

El éxito, por tanto, radica en crear una cultura en el aula orientada al conocimiento en la que los alumnos tengan curiosidad intelectual, estén dispuestos a explorar y tengan libertad para hacerlo, se tengan en cuenta sus iniciativas y se eliminen los factores de inhibición del conocimiento.

El principal objetivo de nuestro trabajo ha sido evaluar la viabilidad de un nuevo enfoque docente que se apoya conjuntamente en la gestión participativa y en la gestión del conocimiento, en el que:

- El conocimiento lo construyen de forma conjunta estudiantes y profesorado.
- Se desarrollan día a día las competencias y los talentos que el alumno aplicará en su vida profesional.
- Se fomenta el aprendizaje cooperativo y la transmisión de conocimiento.
- Se enseña al alumno a aprender.
- Se facilita la reflexión y el desarrollo personal.
- Se fomenta la participación activa del alumno con métodos docentes altamente flexibles (ejercicios experimentales, juegos de rol, discusiones grupales, técnicas creativas), en los que la clase magistral pasa a ser una herramienta residual.

El alumno aprende practicando la toma de decisiones participativa y la gestión del conocimiento, dos filosofías de gestión que le perseguirán en el desa-

rollo de su vida profesional. El profesor no sólo utiliza la toma de decisiones participativa y la gestión del conocimiento como estrategia docente para fomentar el aprendizaje, sino que el alumno aprende dos temas cruciales practicándolos día a día en el aula.

Esta última idea nos plantea, finalmente, la posibilidad de extrapolarla a la enseñanza de otros conceptos. El docente podría crear un entorno de aprendizaje altamente estimulante respondiendo a las siguientes preguntas: 1) ¿Qué conceptos enseñar?, y 2) ¿Cómo aplicar los conceptos a enseñar cada día en el aula?

Bibliografía

- AMBROSINI, V.; BOWMAN, C. (2001). «Tacit knowledge: some suggestions for operationization». *Journal of Management Studies*, 38 (6), p. 811-829.
- DELUCA, J.R. (1999). *Political savvy*. Berwyn, Pennsylvania: EBG Publications.
- DAVENPORT, T.H.; PRUSAK, L. (2001). «Cómo las organizaciones manejan lo que saben». Buenos Aires: Pearson Education.
- DOMÍNGUEZ MACHUCA, J.A. (coord.) (1995). *Dirección de operaciones*. Madrid: McGraw Hill.
- HERRÁN GASCÓN, A. (1998). *Cómo estudiar en la Universidad*. Madrid: Universitas.
- KHUN, M.; MCPORLAND, T. (1954). «An empirical investigation of self-attitudes». *American Sociological Review*, 19, p. 58-76.
- MARTIN, J. (1982). «Stories and scripts in organizational settings». En HASTORF, A.H.; ISEN, A.M. (eds.). *Cognitive Social Psychology*. Nueva York: Elsevir, p. 255-305.
- NELSON, R.E.; MATHEWS, K.M. (1991). «Cause maps and social network analysis in organizational diagnosis». *Journal of Applied Behavioral Science*, 27, p. 379-397.
- POLANYI, M. (1966). *The tacit dimension*. Nueva York: Doubleday & Co.
- WEICK, K. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.