

La gestión del conocimiento en revistas de educación

Isabel Cantón Mayo

Elena Ferrero de Lucas

Universidad de León. España.

icanm@unileon.es

eferd@unileon.es



Recibido: 26/5/2015

Aceptado: 31/10/2015

Publicado: 22/6/2016

Resumen

El objetivo de este artículo es examinar las publicaciones en revistas sobre gestión del conocimiento desde el año 2006 hasta el 2015. Para ello, del listado de revistas temáticas, se han seleccionado las que tienen por objeto de estudio la educación en general, la didáctica y la organización. Como categorías investigadas, se han escogido cuatro y se ha confeccionado la tabla de frecuencias de las mismas en cada una de las categorías, por años y por revistas. Se han analizado cuatro apartados: gestión de la información, transformación de la información en conocimiento, gestión del aprendizaje resultante y satisfacción por el saber generado. Los resultados muestran que la tasa de frecuencia por años tiene forma de campana de Gauss: se puede observar un despunte entre 2006 y 2009; se instaura y se fortalece de 2010 a 2013, con la cota más alta en este último año, y decae a niveles del comienzo durante 2014 y 2015, aunque esta última fecha no es muy representativa, a causa de su proximidad temporal con el momento presente. Por categorías, las más tratadas tienen que ver con las dos que son centrales: la transformación de la información en conocimiento (almacenamiento, estructuración, asimilación) y la gestión del aprendizaje resultante (transferencia, uso, aplicación y lecciones aprendidas del nuevo conocimiento).

Palabras clave: conocimiento; gestión del conocimiento; transformación; procesamiento de la información.

Resum. *La gestió del coneixement en revistes d'educació*

L'objectiu d'aquest article és examinar les publicacions en revistes sobre gestió del coneixement des de l'any 2006 fins al 2015. Per aquest motiu, de la llista de revistes temàtiques, se n'han seleccionat les que tenen per objecte d'estudi l'educació en general, la didàctica i l'organització. Com a categories investigades, se n'han triat quatre i se n'ha confeccionat la taula de freqüències en cadascuna de les categories, per anys i per publicacions. Se n'han analitzat quatre apartats: gestió de la informació, transformació de la informació en coneixement, gestió de l'aprenentatge resultant i satisfacció pel saber generat. Els resultats mostren que la taxa de freqüència durant anys té forma de campana de Gauss: n'hi ha un despuntament durant el període 2006-2009; s'estableix i s'enforteix del 2010 al 2013, amb la cota més alta en aquest darrer, i decau a nivells del començament durant els anys 2014 i 2015, tot i que aquest últim no és gaire representatiu, atesa la data en què ens trobem

actualment. Per categories, les més tractades tenen a veure amb les dues que són centrals: la transformació de la informació en coneixement (emmagatzematge, estructuració, assimilació) i la gestió de l'aprenentatge resultant (transferència, ús, implantació i lliçons apreses sobre els nous coneixements).

Paraules clau: coneixement; gestió del coneixement; transformació; processament de la informació.

Abstract. *Knowledge management in education journals*

The aim of this research was to review journal publications on knowledge management from 2006 to 2015. The publications were selected from the list of thematic journals on general education, teaching and organization. Four categories were selected for purposes of analysis and a frequency table was developed for each of the categories by year and journal. Four sections were analyzed: information management, transformation of information into knowledge, management of resultant learning and satisfaction with the knowledge generated. The results show that the frequency rate per year has a bell-shaped curve which increases over the period 2006-2009; becomes more marked from 2010 to 2013 until reaching a peak in 2013 and falls again to the initial levels in 2014 and 2015, although this last year is not very representative due to the proximity with the current date. The two central categories are the most frequent: transformation of information into knowledge (storage, structure, assimilation) and management of resultant learning (transfer, use, application and lessons learned from the new knowledge).

Keywords: knowledge; knowledge management; processing; information processing.

Sumario

- | | |
|-----------------|----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Resultados |
| 2. Contexto | 5. Conclusiones |
| 3. Descripción | Referencias bibliográficas |

1. Introducción

Enmarcada en la sociedad del conocimiento, la gestión del conocimiento (GC) es un concepto que surgió hace aproximadamente dos décadas, en 1995, acuñado por Nonaka y Takeuchi (1995). Coincidimos con Canals (2003) al considerar que el conocimiento no se puede gestionar, sino que constituye un recurso para conocer e interpretar el entorno y actuar. Se encuentra en las personas y en los objetos que se utilizan, y lo que se hace es optimizar las condiciones para que el saber circule mejor. Lo que se gestiona no es el conocimiento, sino las condiciones y todo lo que hace posible su creación, su almacenamiento y su transmisión. Con ello, intentamos explicar que el conocimiento no se puede gestionar en términos convencionales, pero lo que sí es posible es trabajar en la dinámica organizacional que permite la interacción y la conversación de saberes individuales para alcanzar innovaciones.

Revisando el estado de la cuestión, la mayoría de los autores de GC (Torres Coronas, 2003; Dorado, 2006; Rodríguez Gómez, 2006; Gairín, 2006;

Lakomski, 2011; Pallarès Piquer, 2014; ONU, 2009; Gallego y Ongallo, 2004) prefieren definirlo teniendo en cuenta las diferentes etapas de evolución que se describen seguidamente, siendo un proceso continuado respecto a las dimensiones siguientes: *crear, adquirir, capturar, compartir y utilizar el conocimiento*, independientemente de donde se encuentre, con el fin de incrementar el aprendizaje y los resultados de las organizaciones.

La gestión del conocimiento (GC) es, para Arbonés (2006), la capacidad de organizar para crear nuevos conocimientos, diseminarlos y encapsularlos en productos, servicios y sistemas. La organización de estos flujos de conocimiento, tácito y explícito, es una dinámica que se produce a través de un proceso de intercambio y diálogo en el sentido amplio de la expresión. Arthur Andersen (1999) señala la «necesidad de acelerar el flujo de la información que tiene valor, desde los individuos hasta la organización y de vuelta a los individuos, de modo que ellos puedan usarla para crear valor para los clientes». Bueno (2009), desde una visión más empresarial, señala que la GC «Es la función que planifica, coordina y controla los flujos de conocimientos que se producen en la empresa en relación con sus actividades y con su entorno, con el fin de crear unas competencias esenciales». La ONU (2009) concibe la GC desde una dimensión más social y solidaria, como la «Capacidad colectiva para adquirir y crear conocimiento y ponerlo a un uso productivo para el bien común. [...] acción concertada para profundizar la comprensión y para gestionar y compartir conocimiento mucho más útil». Gallego (2006) y Ongallo (2004) se mueven en parámetros parecidos.

El conocimiento no se puede gestionar en el sentido clásico de la palabra (Arbonés, 2001), sino que lo que se podrá gestionar será *el proceso en el que se intercambia y se crea conocimiento*, ya que este es la utilización inteligente de información por parte de personas en un contexto para un propósito concreto. En síntesis, se podría decir que la GC significa organizar la información y el conocimiento de una organización de manera integral. Davenport, De Long y Beers (1997) ofrecieron la definición que sigue siendo ampliamente citada: «La gestión del conocimiento es el proceso de captura, distribución y utilización eficaz de los conocimientos».

La gestión del conocimiento se presenta como una disciplina cuyo objetivo se centra en desarrollarlo mediante *la adquisición, el almacenamiento, la transformación, la distribución y la utilización*, con la finalidad de lograr ventajas competitivas, y esto queda demostrado en diferentes estudios, como el de Tarí Guilló y García Fernández (2009), ya que proponen *dimensiones de creación, transferencia y almacenamiento, aplicación y uso* que forman parte del concepto de gestión del conocimiento, e identifican los aspectos de la gestión de la calidad (entre otras: liderazgo, gestión de personas y enfoque en el cliente), para, posteriormente, proponer dimensiones para su medición.

Las definiciones sobre GC son muy abundantes, sin embargo, una de las más sencillas y que mejor se adapta a nuestro estudio es la ofrecida por Dutta y De Meyer (1997), que la describen como «la habilidad de las personas para entender y manejar la información utilizando la tecnología y compartiendo el



Figura 1. La metáfora del embudo del conocimiento.

Fuente: imagen extraída de <<http://www.slideshare.net/escenaenelmar/gestion-del-conocimiento-presentation-591517>>.

conocimiento. A su vez, abarca diferentes perspectivas desde el ámbito empresarial hasta el ámbito académico objeto de estudio».

Quizá la imagen que mejor representa la evolución de los datos y la información sobre la gestión del conocimiento es la señalada por Andreu y Sieber (2000). Con el paso de los hechos a la información y de estos al conocimiento, llegamos a su aprovechamiento en el aprendizaje para nuevos procesos, productos y servicios. En su evolución desde que apareció en la década de 1990, distinguimos tres grandes etapas (Arbonés, 2006): *durante la primera (1990-1995), primaba la gestión de la información*, donde las tecnologías tenían como objetivo principal extraerla; *en la segunda etapa (1995-2001), el enfoque estuvo orientado al cliente*, mediante el almacenamiento de datos, la conversión del conocimiento tácito en explícito, la exploración de la web por parte de todo el mundo y la distinción entre conocimiento e información, y *en la tercera etapa (a partir de 2001 hasta el momento actual), la tendencia se centra en el conocimiento como proceso (know how) o conjunto de habilidades dinámicas que cambian constantemente*. El aprendizaje individual y organizacional son esenciales y permanentes, y la gestión de la información se realiza a través de las TIC.

Nonaka y Takeuchi (1995) realizan una clasificación del conocimiento en:

— *Tácito*, que se encuentra en la mente de los individuos.

— *Explícito*, que está codificado en un lenguaje inteligible para un grupo de usuarios determinado e incorporado en muchos artefactos y sistemas artificiales creados por el hombre.

Todos ellos constituyen diferentes formas que el conocimiento puede adquirir para ser transferido. Partiendo del saber individual, se produce un proceso de interacción que va del individuo al grupo (combinación y socialización) y del grupo al individuo (externalización e internalización), sin solución de continuidad.

En este sentido, diferentes estudios (Torres Coronas, 2003; Dorado, 2006; Rodríguez Gómez, 2006; Gallego, 2006; Gairín, 2006; Lakomski, 2011; Pallarès Piquer, 2014) plantean que para que la GC se desarrolle con eficacia es imprescindible crear un sistema de externalización e intercambio de experiencias (intercambios de conocimiento). Además, la GC puede ser aplicable a entornos en los que lo que realmente se busca no es el beneficio económico, sino el social o cultural (Fiol y Lyles, 1985). La organización debe de perfeccionar las actividades para su mejor conocimiento y comprensión. En este contexto, el conocimiento se ha convertido en uno de los activos más importantes para las organizaciones, lo cual ha generado valor añadido y ha facilitado alcanzar una posición ventajosa en el mercado (Nieves y León, 2001; Gairín y Rodríguez, 2011; Gallego, 2006). El propósito fundamental de la organización será, entonces, la generación de valor añadido y la innovación. Ello se hace mediante herramientas que faciliten la GC y sus resultados, puesto que «lo que una organización y sus empleados conocen es la base esencial del funcionamiento de la organización» (Davenport y Prusak, 2001: XIV).

En la literatura sobre el tema, existen tantos modelos como autores lo han estudiado —todos con elementos comunes y diferenciadores—, y la importancia particular de cada uno radica precisamente en los conceptos en los que se apoya, en las nuevas ideas que se proponen y en los giros organizativos que suponen. En este sentido se basan las propuestas de Rodríguez Gómez (2006), Ongallo (2006), Duran (2006) y Arteché (2011). Rodríguez Gómez (2006) analiza los factores principales que pueden conducir al éxito en el diseño y en el desarrollo de un modelo para la creación y la gestión del conocimiento, además de sus diferentes limitaciones y de las dificultades con las que nos podemos encontrar durante la implementación de un proyecto de GC. Estas limitaciones se refieren a los aspectos siguientes: ausencia de objetivos, falta de planificación, responsabilidad difusa, contextualización, confusión conceptual y falta de cultura adecuada.

En resumen, entendemos por *gestión del conocimiento* el proceso sistemático de detectar, seleccionar, organizar, codificar, crear, filtrar, procesar, presentar y utilizar la información por parte de las personas que componen una organización, con el objetivo de explotar colaborativamente los recursos de conocimientos basados en su capital intelectual, con el apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación. Partimos de la base de que el conocimiento es la información (datos, hechos e ideas) organizada y procesada de

forma sistemática y metódica, con una coherencia lógica y empírica que, además, añade la comprensión a las informaciones con las que se elabora, proporcionando un entendimiento más amplio y profundo o más útil, que es susceptible de transmisión y de aplicación práctica de acuerdo con la dimensión empresarial de Ongallo (2006) o con la más social de la ONU (2009).

Por lo tanto, las preguntas esenciales sobre el conocimiento podrían ser: «¿Para qué se crea el conocimiento?» y «¿Cómo podemos gestionar el conocimiento en una organización?». La respuesta es dinámica y polisémica, y revisa las condiciones para crear saber, para usarlo e innovar en todos los aspectos de la organización, ya que lo que importa es realizar una gestión del conocimiento avanzada y provechosa.

La literatura (Nonaka y Takeuchi, 1995; Gairín, 2006, 2010; Gairín y Rodríguez, 2012; Davenport y Prusak, 2001; Gallego y Ongallo, 2004; etc.) ha estudiado la gestión del conocimiento desde sus orígenes en relación con sus dimensiones, partiendo de la gestión de la información hasta la gestión del conocimiento como lo entendemos en la actualidad. Nuestro objetivo es realizar un paso más identificando las categorías en GC, su peso y su frecuencia, así como los nichos de su producción, y dar una explicación de los mismos que aporte claridad para futuros estudios. En esta revisión, se ha identificado un conjunto de ámbitos que, a su vez, hemos desarrollado en categorías, partiendo de las aportaciones de los diferentes autores, su tasa de frecuencia y los medios en que aparecen. Además, se han analizado empíricamente estos datos para obtener la relación existente entre ellos y la evolución de los mismos.

1.1. Categorías de la gestión del conocimiento

A partir de la revisión de la literatura con los autores citados anteriormente (Torres Coronas, 2003; Dorado, 2006; Rodríguez Gómez, 2006; Gallego, 2006; Gairín, 2006; Lakomski, 2011; Pallarès Piquer, 2014; Nonaka y Takeuchi, 1995; Gairín, 2006, 2008, 2015; Gairín y Rodríguez, 2011; Davenport y Prusak, 2001; etc.), hemos delimitado cuatro categorías para la revisión y la frecuencia: *creación, almacenamiento, transferencia, aplicación y uso del conocimiento*, teniendo en cuenta la utilización de las TIC como herramientas de apoyo en esos procesos.

1.1.1. Categoría de gestión de la información

La primera categoría objeto de estudio, la gestión de la información, corresponde al primer periodo dentro de la evolución comentada anteriormente en la introducción. En este caso, el interés se centra en conseguir que la información adecuada llegue a la persona que la necesite en el momento oportuno, y el objetivo principal de las tecnologías es extraer la información requerida (Dorado, 2006; Rodríguez Gómez, 2006; Gairín, 2006, 2010; Duran, 2006; Armengol y Rodríguez, 2006; Copertari, Sgreccia y Fantasía, 2009; Álvarez, Rodríguez y Ribeiro, 2011; Pallarès Piquer, 2014; Blanchard, Giménez y Seco, 2014;

Cantón y Ferrero, 2014; Leonardi y Treem, 2011; Khodakarami y Chan, 2014; Kim, Lee, Chun y Benbasat, 2014). Esa información debe de ser seleccionada para poder obtener los datos relevantes para su posterior reutilización.

Por lo tanto, la gestión de la información propiamente dicha se convierte, aquí, en un aspecto estratégico para las organizaciones. Esta etapa supone la implementación de sistemas de gestión de los datos que sean coherentes y eficaces, de espacios e infraestructuras organizativas para disponer de su propia información, para compartir sus recursos y para desarrollar canales de comunicación rápidos y eficientes que colaboren con el desarrollo del trabajo y con la toma de decisiones. El punto de partida es la información, es decir, los datos como elementos básicos de referencia, puesto que sin información procesada y categorizada no hay conocimiento y sin conocimiento no hay aprendizaje y, por lo tanto, no habrá valor añadido en la organización.

1.1.2. Categoría de transferencia de la información en conocimiento

Esta segunda categoría da un paso más: la información categorizada y simplificada en la primera categoría, necesaria como punto de partida, pasa a estar enfocada al cliente. Se basa en el almacenamiento de datos, en la estructuración y en la conversión del conocimiento tácito en explícito, además de la exploración de la información y el conocimiento existente en Internet y la generación de la distinción entre conocimiento e información. Además, la información resultante tiene que sufrir un proceso de asimilación y procesamiento. Con ello, se muestra una clara diferencia entre conocimiento e información.

Sobre el constructo del conocimiento, nos preguntamos: «¿Qué entendemos por conocimiento ahora?», «¿Cómo podemos gestionar ese conocimiento adquirido?». Autores como Drucker (1993) nos explican que el conocimiento no es un recurso más en la ecuación de los factores de producción (tierra, trabajo y capital), sino que constituye el único recurso significativo hoy en día. Nonaka y Takeuchi (1995) señalan tajantemente que no es posible separar al conocedor de lo conocido y conduce a la gestión del saber por un camino muy diferente que implica que la persona sola no llegará tan lejos en la organización. Esa afirmación significa que no solo hablamos de conocimiento como competencia para hacer algo, tácita y explícitamente, sino que en ello influyen los valores, las habilidades y las actitudes de las personas.

En la línea de Gallego y Ongallo (2004), cabe decir que la investigación sobre la gestión del conocimiento de esta segunda categoría tiene un enfoque organizacional, ya que dicho saber se produce entre las personas de la organización (capital humano, capital relacional y capital intelectual). Aunque un ordenador sea capaz de captar y transformar datos en una información, solo el ser humano puede convertir esos datos y esa información en conocimiento y a su vez aprender de él, por lo que, en todo ese proceso, es necesario pasar de la gestión de la información (GI) a la gestión del conocimiento (GC) (Trottini y Contesti, 2009; Ongallo, 2007; Horner, Gemino y Sauer, 2011).

Para otros autores (Leonardi y Treem, 2011; Khodakarami y Chan, 2014; Kim et al., 2014), el conocimiento no se puede gestionar en el sentido clási-

co de la palabra, puesto que es difícil capturar experiencias realizadas individualmente, almacenarlas y compartirlas. Lo que se podrá gestionar será el proceso en el que se intercambia y se crea conocimiento, ya que este se basa en la utilización inteligente de información por parte de personas en un contexto para conseguir un propósito, fundamentalmente en el seno de las organizaciones. Así, el propósito fundamental de las organizaciones será la generación de valor e innovación (Arbonés, 2001). La gestión del conocimiento consistirá, entonces, en saber qué hacer con ese conocimiento, cómo ponerlo en práctica, cómo implantarlo y cómo gestionarlo para lograr una mejora efectiva en el comportamiento de la organización. Este es el foco de estudio de nuestro trabajo.

Así, la gestión del conocimiento se presenta en esta categoría como una disciplina cuyo objetivo se centra en desarrollarlo mediante *la adquisición, el almacenamiento, la transformación, la distribución y la utilización*, con la finalidad de lograr ventajas competitivas mediante un modelo de GC favorecido por la aparición y la aceptación de una visión sistémica en las organizaciones, con lo que el saber se convierte en la fuente fundamental de desarrollo (López y Meroño, 2011; Khodakarami y Chan, 2014; Kim et al., 2014).

El papel que desarrollan las TIC en ese proceso de cambio de la información procesada a conocimiento es fundamental (Dorado, 2006; Rodríguez Gómez, 2006; Gairín, 2006; Duran, 2006; Armengol y Rodríguez, 2006; Gallego, 2006; Copertari et al., 2009; Álvarez et al., 2011; Pallarès Piquer, 2014; Blanchard, Giménez y Seco, 2014; Cantón y Ferrero, 2014). Pero, aunque se reconoce de forma general un efecto positivo de las TIC en este proceso, no se profundiza en la identificación de qué tecnologías concretas, o qué componentes de las mismas, facilitan una mejor gestión del conocimiento. No hay duda de que las TIC desempeñan un papel crucial en el *flujo, el procesamiento, el registro y la creación de la información*, que son, en sí mismos, elementos fundamentales para una buena gestión del conocimiento. Ahedo Ruiz y Danvilla del Valle (2013), en su trabajo sobre el rol de las TIC en la GC, avalan su eficiencia y determinan qué factores dependen de la propia elección de las herramientas, de los modelos de gestión del conocimiento en red, del tipo de tarea a realizar, de los recursos o las plataformas disponibles y de los usuarios de las TIC en cada organización.

De la misma opinión es Ortega (2009), quien añade que las TIC constituyen un importante elemento facilitador, pero que no cabe duda de que son las personas las que realmente crean el conocimiento en las organizaciones. Señala, además, que no conviene olvidar que, sin el complemento de la tecnología, ninguna organización puede competir hoy en día, ni siquiera puede subsistir, con lo que la alfabetización tecnológica constituye un aspecto imprescindible, sin duda, para lograr el progreso y el bienestar individual, profesional, social, económico, cultural y político de las personas y de la sociedad en general. De hecho, sus posibilidades de desarrollo van a venir condicionadas más por la capacidad de *crear, difundir y utilizar los conocimientos*, que por sus riquezas naturales.

En conclusión, en esta categoría, el conocimiento se crea para trabajar en la dinámica organizacional, lo cual permite el flujo y la conversión de saberes que parte de un individuo hacia un grupo de gente para transmitir innovaciones, y este conocimiento creado se vincula con las TIC, porque favorece dicha interacción, lo cual es fundamental en el progreso de las organizaciones y genera su valor añadido, sinónimo de calidad de las mismas.

1.1.3. Categoría de gestión del aprendizaje resultante

Una vez transformada la información en conocimiento mediante varios procesos (*know how*) o conjunto de habilidades dinámicas que cambian constantemente con la ayuda de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la tendencia actual se centra en el siguiente paso del conocimiento. El paso del aprendizaje individual y organizacional —esencial en la GC— a la transferencia del conocimiento, su uso y aplicación da como resultado las lecciones aprendidas mediante el nuevo saber generado (Leiva y Astorga, 2014; Delgado, 2012; Lakomski, 2011; Gallego y Ongallo, 2004).

¿Cómo realizar el cambio del conocimiento generado al aprendizaje?, ¿Qué modalidades virtuales actuales se utilizan para generarlo? La evolución de la GC describe el futuro del aprendizaje y la formación permanente condicionados por los llamados *mundos virtuales*, es decir, referidos a entornos virtuales de usuarios múltiples, que acceden a los mismos a través de Internet, lo cual facilita la interacción y la comunicación y, por lo tanto, el aprendizaje. Los MOOC y los PLE serían aplicaciones tecnológicas en esta categoría.

Los entornos de aprendizaje colaborativo resultantes de esta etapa de GC tienen como objetivo mejorar el conocimiento y la realización del diseño de entornos colaborativos mediados, así como facilitar el proceso en la construcción de saber utilizando el aprendizaje en red. Esta evolución metodológica de GC es positiva, ya que facilita el intercambio de puntos de vista y la responsabilidad compartida. Sin embargo, introduce también bastantes elementos problemáticos: carencia de tiempo para reunirse, dificultad para llegar a acuerdos y para repartir el trabajo, además de las limitaciones que presenta respecto a la formación del profesorado, a la temporalización de las asignaturas, *Knowledge Forum* (Foro del conocimiento), a la creación de infraestructuras y a la promoción del trabajo colaborativo (Álvarez, García, Gros y Guerra, 2006; Trujillo, Cáceres, Hinojo y Aznar, 2011; Gallego, 2006; Gairín y Barrera, 2014). En la misma línea de investigación, Duran (2006) y López-Barajas (2009) nos recuerdan la importancia del aprendizaje colaborativo virtual, que debe de estar presente dentro de la organización virtual mediante un modelo de gestión del conocimiento a través de la red y que puede contribuir a incrementar la cohesión, el rendimiento y la satisfacción posterior de los grupos virtuales para la gestión del conocimiento.

Como último aspecto a analizar respecto a esta categoría, se proponen las comunidades de aprendizaje como una forma de comunidades virtuales de aprendizaje (Gairín, 2006; Gairín y Barrera, 2014), que constituyen un concepto de comunidad basado en una teoría del aprendizaje como fenómeno

social. En la actualidad, estas constituyen un factor importante en la adquisición y la gestión del conocimiento, no solo a nivel de investigación, sino también de proyectos en organizaciones desarrollados en diferentes estudios (Maenza y Fátima, 2011; Rodrigues, 2011; Pallarès Piquer, 2014; Gairín y Barrera, 2014).

Como problema, Vázquez (2011) señala, respecto a las comunidades de práctica de las organizaciones, la gran dificultad que se observa para que el conocimiento sea compartido. Tenemos las estructuras que facilitan que el conocimiento circule y se distribuya, pero, sin embargo, no todo el conocimiento puede ser realmente compartido y adquirido a través de la participación en una comunidad de prácticas. Por otra parte, la dimensión tácita del saber plantea problemas de difícil solución.

1.1.4. Categoría de satisfacción por el conocimiento generado

Se ha identificado la calidad con la satisfacción del usuario (Cantón Mayo, 2010), por lo que, al introducir esta categoría, la hemos considerado un elemento transversal en la GC. Se reconocen las diferentes implicaciones que supone el concepto de satisfacción (psicológica, social y económica), aunque hay poca literatura referida a educación. Para nuestro estudio, hemos tomado como referencia los trabajos de Cadotte, Woodruff y Jenkins (1987) y Cantón Mayo (2010 y 2012), que hacen referencia a la satisfacción como sensación desarrollada a partir de la evaluación de una experiencia de uso. Sin embargo, la satisfacción referida a la gestión del conocimiento aparece relacionada con el ámbito empresarial y no con el educativo (Lindner y Wald, 2010; Horner et al., 2011; Khodakarami y Chan, 2014; López y Meroño, 2011). Esto es debido a que la organización empresarial opera de manera dinámica y altamente competitiva, con lo que resulta esencial generar un grado de satisfacción alto para obtener un mayor compromiso de sus miembros y así favorecer la producción para generar mayores ventajas competitivas en su mercado, pero, desgraciadamente, esta situación no es transferible al ámbito educativo. La revisión de dicho aspecto aporta poca información, porque hay escasos estudios que la contemplen (ver gráfico 3) o, al menos, que lleguen a profundizar en esta categoría, por lo que debemos de incidir en ella en futuros trabajos.

Para concluir nuestro estudio de revisión, hemos desarrollado una comparación de la gestión del conocimiento respecto al proceso que se sigue para transformar las naranjas (materia prima, datos, información, primera de nuestras categorías) en zumo (producto final elaborado que ha requerido de un largo proceso, selección, conversión, desarrollo de estrategias, segunda de nuestras categorías) listo para poder ser consumido, reutilizarlo en otros productos y facilitar su uso. Como último proceso a tener en cuenta, resulta primordial haber obtenido la satisfacción generada por ese nuevo conocimiento, ya que nos proporcionará el indicador de efectividad y, por lo tanto, de calidad del zumo consumido (cuarta categoría) para la gestión del conocimiento vinculada a la calidad de esa gestión.

2. Contexto

Se realiza este estudio para identificar qué dimensiones de la gestión del conocimiento se desarrollan en los diferentes estudios y, así, permitir identificar las categorías que ayudarán a avanzar en futuros análisis.

Los objetivos que se plantean son los siguientes:

- Revisar el estado de la gestión del conocimiento en revistas educativas y generales.
- Sintetizar la tasa de frecuencia de la gestión del conocimiento en las principales revistas educativas desde el año 2006.
- Categorizar las aportaciones de gestión del conocimiento en la literatura revisada.
- Facilitar la transferencia de la gestión del conocimiento para la mejora en futuros estudios.

3. Descripción

La metodología utilizada es descriptivo-interpretativa y de revisión. En primer lugar, se recogieron los datos con un modelo de ficha determinado y se obtuvieron veinte hojas de tablas, como la número 1 que presentamos aquí.

Para procesarlos, se utilizó el programa SPSS 20.00, con el que se obtuvieron los datos estadísticos descriptivos y las desviaciones típicas y de varianza. Además, se identificaron sus dimensiones, para así poder desarrollar una categorización que otorgara fiabilidad para futuros estudios.

A partir de la mencionada revisión, este trabajo resume las siguientes categorías de la gestión de conocimiento:

- *Gestión de la información*: búsqueda, categorización y simplificación de la información adquirida.
- *Transformación de la información en conocimiento*: almacenamiento, estructuración y asimilación.
- *Gestión del aprendizaje resultante*: transferencia, uso, aplicación y lecciones aprendidas del nuevo conocimiento.
- *Satisfacción por el conocimiento generado*: interno y externo.

Desde el año 2006 hasta la actualidad, hemos revisado y analizado 23 revistas, 21 de las cuales son españolas y 2, extranjeras. En todas se plantea la GC como tema destacado, además de demostrar la eficacia que esta ha supuesto en las organizaciones que la han incorporado en su administración y gestión.

Tabla 1. Modelo de ficha para la revisión de artículos

Revista	Autor	Año	Citarlo	Pág.	Metodología	Muestra	Resultados
	Roseli Rodrigues de Mello	2011	RODRIGUES DE MELL, R. (2011). Comunidades de aprendizaje: Democratización de los centros educativos. <i>Tendencias Pedagógicas</i> , 18, 3-18.	3-18	Revisión teórica	Ámbito educativo brasileño	En Brasil, no podemos hablar linealmente sobre las condiciones de desarrollo total de una comunidad de aprendizaje como alternativa metódica de democratización de la educación. La propuesta teórico-metodológica de comunidades de aprendizaje viene mostrando su potencialidad. Los centros que se transformaron en comunidades de aprendizaje no quieren volver atrás, sino, cada vez más, realizar transformaciones, y para esto están trabajando y luchando.
Tendencias pedagógicas	Mercedes Blanchard, Dolores Muzás y Mónica Jiménez	2014	BLANCHARD, M., MUZÁS, D. Y JIMÉNEZ, M. (2014). Formación de profesores reflexivos en centros escolares de El Salvador: El cambio de roles en la escuela y su incidencia transformadora en el contexto. <i>Tendencias Pedagógicas</i> , 23, 237-256.	237-256	Metodología de investigación-acción	200 profesionales de educación parvularia, básica y media de El Salvador, durante cuatro años.	Provocar la reflexión del profesorado sobre su propio modo de trabajo e introducir estrategias que favorezcan el cambio del paradigma de transmisión al paradigma de aprendizaje, modificando así el rol de los distintos protagonistas de la acción educativa. Una vez más, la investigación-acción se ha manifestado como la forma idónea para involucrar al profesorado en la innovación, ya que, en el mismo proceso, los profesores han podido reflexionar, analizar y vivenciar paso a paso aquello que más tarde tenían que llevar a las aulas, ya que el mismo proceso contenía ese diálogo entre teoría y práctica.
	Isabel Cantón Mayo y Elena Ferrero de Lucas	2014	CANTÓN MAYO, I. Y FERRERO DE LUCAS, E. (2014). La gestión del conocimiento en estudiantes de magisterio. <i>Tendencias Pedagógicas</i> , 24, 307-326.	307-326	Descriptivo-interpretativa y ex post facto.	Alumnos de tercer curso de magisterio por la especialidad de Educación Primaria. 26 hombres y 49 mujeres.	Por sexos, ellos transfieren, distribuyen, intercambian y almacenan el conocimiento de manera más frecuente, a pesar de que, según los datos, las mujeres tienen un mayor acceso en clase a la base de datos de las diferentes materias y a la disponibilidad de correos electrónicos que permiten el flujo de información en mayor número que en el caso de los hombres. Respecto al análisis de las TIC, han supuesto, según los datos obtenidos, un mayor grado de satisfacción en los hombres respecto a las mujeres. A pesar de que las mujeres muestran una mayor disponibilidad hacia las nuevas tecnologías, los hombres hacen un mayor uso de ellas y, por consiguiente, perciben un mayor grado de satisfacción a la hora de desarrollar la formación en TIC de forma personal (autodidacta). En definitiva, en la enseñanza superior, no se utiliza la gestión del conocimiento en relación con las nuevas tecnologías.

Fuente: elaboración propia.

4. Resultados

Tabla 2. Frecuencias de las revistas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válidos	<i>REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa</i>	4	7,3	9,3	9,3
	<i>Revista de Educación</i>	4	7,3	9,3	18,6
	<i>Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación</i>	2	3,6	4,7	23,3
	<i>Psicodidáctica</i>	1	1,8	2,3	25,6
	<i>Tendencias Pedagógicas</i>	3	5,5	7,0	32,6
	<i>Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información</i>	5	9,1	11,6	44,2
	<i>Educación XX1 (UNED)</i>	1	1,8	2,3	46,5
	<i>Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa</i>	1	1,8	2,3	48,8
	<i>Educar</i>	16	29,1	37,2	86,0
	<i>International Journal of Project Management</i>	3	5,5	7,0	93,0
	<i>Information and Organization</i>	3	5,5	7,0	100,0
	Total	43	78,2	100,0	
	Perdidos	Sistema	12	21,8	
Total		55	100,0		

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Datos estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Revistas científicas	43	1	23	8,40	6,411
Gestión de la información	43	0	1	0,77	0,427
Transformación de la información en conocimiento	43	0	2	1,77	0,649
Gestión del aprendizaje resultante	43	0	3	2,86	0,639
Satisfacción por el conocimiento generado	43	0	4	2,14	2,019
Años de publicación	43	1	9	5,23	2,733
N válido (según lista)	43				

Fuente: elaboración propia mediante los datos de la revisión.

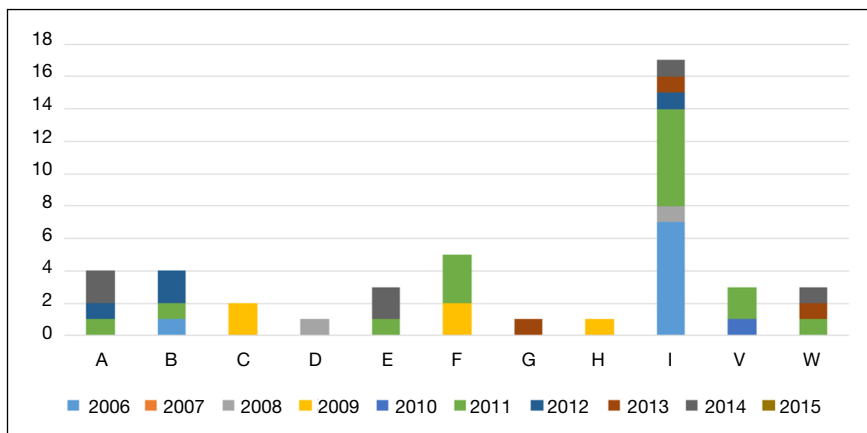


Gráfico 1. Relación de las revistas y GC por año de publicación.

Fuente: elaboración propia mediante los datos de la revisión.

En el gráfico 1 y en la tabla 4, podemos ver el contenido de la gestión del conocimiento en las diferentes revistas analizadas y el año de publicación. Se puede observar que la mayor cantidad de artículos de GC editados corresponde al año 2006 (*Educar*) y que hay un incremento de publicaciones en 2009 (*Revista de Educación y Educar*). Luego se produce un incremento de publicaciones en 2011 (*Revista de Educación, Tendencias Pedagógicas, Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información y Educar*), además de la revista internacional centrada en el ámbito empresarial *International Journal of Project Management*, y, en 2014, en *REDIE: Revista Electrónica de Investi-*

Tabla 4. Relación de las revistas y GC por año de publicación

REVISTAS										
AÑOS	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
A REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa	0	0	0	0	0	1	1	0	2	0
B Revista de Educación	1	0	0	0	0	1	2	0	0	0
C Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0
D Psicodidáctica	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
E Tendencias Pedagógicas	0	0	0	0	0	1	0	0	2	0
F Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información	0	0	0	2	0	3	0	0	0	0
G Educación XX1 (UNED)	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
H Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
I Educar	7	0	1	0	0	6	1	1	1	0
V International Journal of Project Management	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0
W Information and Organization	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0

Fuente: elaboración propia mediante los datos de la revisión.

gación Educativa. En el año 2007, no se ha publicado ningún artículo en las revistas seleccionadas y en referencia a 2015 no hay datos estadísticamente significativos.

Como podemos observar en el gráfico 2 y en la tabla 5, la distribución de los textos sobre GC es desigual. Destaca la revista *Educar*, con 16 artículos, seguida de la revista *Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*.

La selección de revistas para su análisis fue tomando de IN-Recs las principales de los tres primeros cuartiles, con la condición de que se dedicaran cuestiones generales de educación o bien fuesen específicamente de organización de centros.

Las variables que componen las cuatro categorías según la literatura se pueden observar en el gráfico 3, que expone los estudios teóricos que analizan distintos aspectos en la gestión del conocimiento. Se puede observar claramente la evolución que ha supuesto la GC respecto a sus componentes. En él, se hace patente también que la gestión de la información en la primera categoría está desarrollada en la mayoría de los estudios, mientras que, a medida que avanzamos en las diversas categorizaciones, los análisis están menos representados.

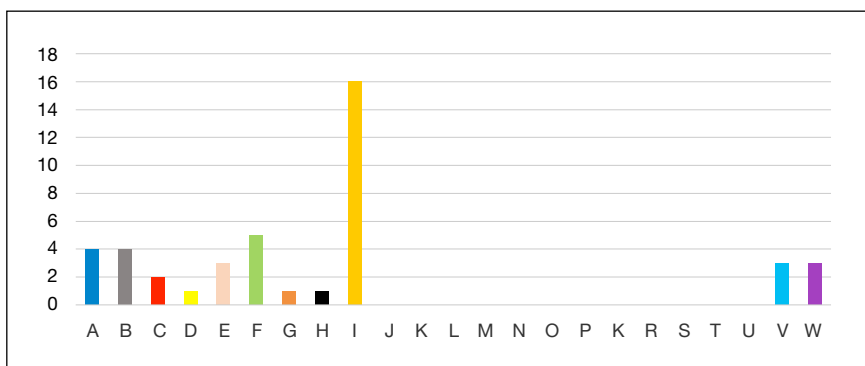


Gráfico 2. Relación de las revistas consultadas por artículos publicados sobre gestión del conocimiento.

Fuente: elaboración propia mediante los datos de la revisión.

Tabla 5. Relación de las revistas consultadas por artículos publicados sobre gestión del conocimiento

REVISTAS	N.º ART.
A <i>REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa</i>	4
B <i>Revista de Educación</i>	4
C <i>Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación</i>	2
D <i>Psicodidáctica</i>	1
E <i>Tendencias Pedagógicas</i>	3
F <i>Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información</i>	5
G <i>Educación XX1 (UNED)</i>	1
H <i>Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa</i>	1
I <i>Educar</i>	16
J <i>Comunicar</i>	0
K <i>EDUCTEC</i>	0
L <i>Revista Complutense de Educación</i>	0
M <i>Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación</i>	0
N <i>RELATEC</i>	0
O <i>RIE</i>	0
P <i>Teorías de la Educación</i>	0
K <i>Revistas de Ciencias Sociales</i>	0
R <i>Revista del Forum Europeo de Administración de la Educación</i>	0
S <i>Cuadernos de Pedagogía</i>	0
T <i>Avances en Supervisión Educativa</i>	0
U <i>Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España</i>	0
V <i>International Journal of Project Management</i>	3
W <i>Information and Organization</i>	3

Fuente: elaboración propia mediante los datos de la revisión.

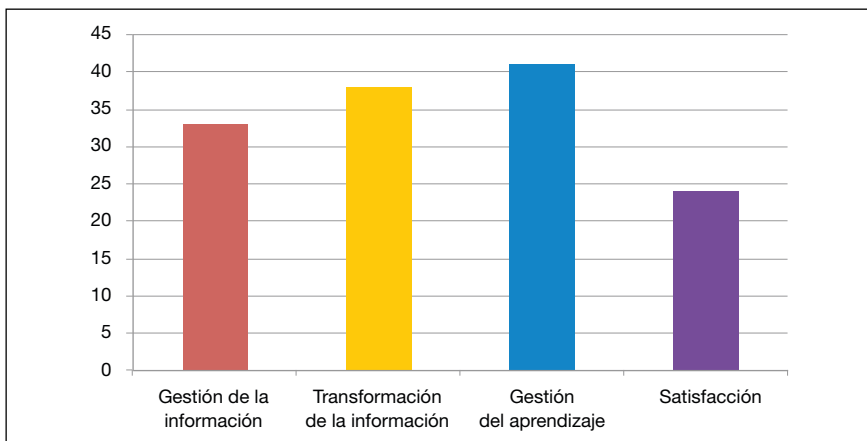


Gráfico 3. Tabla de frecuencias de las categorías para la GC.

Fuente: elaboración propia mediante los datos de la revisión.

5. Conclusiones

Este artículo ha realizado una revisión de la literatura sobre la gestión del conocimiento para identificar sus dimensiones de creación, transferencia, almacenamiento, aplicación y uso mediante una distribución doble de frecuencias: por revistas y por años. El análisis de las revistas seleccionadas desde 2006 hasta 2015 arrojó datos variados, tanto por especialidad temática como por frecuencia y por tiempo de publicación.

Los resultados muestran una evolución diacrónica de la primera a la última de las cuatro categorías anteriores. En los primeros años, de 2007 a 2010, aparecen básicamente cuestiones vinculadas a la búsqueda, el almacenamiento y la ordenación de la información para su posterior transformación en conocimiento. La búsqueda y los nichos de información son elementos centrales. Las escasas propuestas muestran un creciente interés en la transferencia.

El segundo bloque de artículos tiene que ver ya con el procesamiento de la información que se encuentra distribuida y aparecen los repositorios. Las dos revistas con mayor tasa de frecuencia de artículos de gestión del conocimiento son: *Educar*, de la Universidad de Barcelona, y *Teoría de la Educación*, de la Universidad de Salamanca. De ello se infiere que la temática GC es transversal y que afecta a todos los ámbitos de la educación.

Llama la atención el gran número de revistas que no tienen ningún artículo publicado sobre gestión del conocimiento, a pesar de ser representativas del campo educativo. Entre otras, encontramos: *Cuadernos de Pedagogía*, *Comunicar* y *Revista Complutense de Educación*.

Señalamos que la revisión es básicamente nacional. Se tomaron como muestra solo dos revistas internacionales (*International Journal of Project Management* e *Information and Organization*), por su cercanía a las temáticas educativas analizadas.

La tasa de frecuencia por años nos muestra una dimensión diacrónica en forma de campana de Gauss: se puede observar un despunte entre 2006 y 2009; se instaura y se fortalece de 2010 a 2013, con la cota más alta en este último año, y decae a niveles del comienzo durante 2014 y 2015, aunque esta última fecha no es muy representativa, a causa de su proximidad temporal con el momento presente.

Por categorías, las más tratadas tienen que ver con las dos centrales: la transformación de la información en conocimiento (almacenamiento, estructuración y asimilación) y la gestión del aprendizaje resultante (transferencia, uso, aplicación y lecciones aprendidas del nuevo conocimiento).

La primera de las categorías de análisis —creación de conocimiento (adquisición de información, recopilación, interpretación compartida, acumulación y formalización)— se encuentra como punto de partida y apoyo en todas las demás y como aspecto básico ya superado.

La última de las categorías de análisis —satisfacción por el conocimiento generado (interno y externo)— es el de menor tasa de frecuencia, pero indica una tendencia que puede mostrar el camino para los próximos años. Cabe señalar que la satisfacción del usuario es el indicador de calidad más citado y que aparece en los artículos recientes y de temática más empresarial. Se vincula a la eficacia de la gestión y a su incremento para conseguir el valor añadido que supone mejoras de rendimiento.

Llama la atención la ausencia de realizaciones y experiencias empíricas de gestión del conocimiento con muestras grandes e incluso con una ausencia casi total de casos en el ámbito educativo.

Como limitaciones a este análisis, es importante señalar la imposibilidad de abarcar todas las revistas y los trabajos publicados, fundamentalmente en el ámbito internacional. Otra limitación es la poca presencia de libros temáticos y autores de trabajos recientes, cuya presencia disminuye en los últimos años.

Referencias bibliográficas

- AHEDO, J. y DANVILLA, I. (2013). *Las nuevas tecnologías como herramientas que facilitan la comunicación en la educación*. Recuperado de <<http://www.seeci.net/cuiciid2013/PDFs/UNIDO%20MESA%20%20DOCENCIA.pdf>>.
- ÁLVAREZ, I., GARCÍA, L., GROS, B. y GUERRA, V. (2006). El diseño de entornos de aprendizaje colaborativo a través del programa Knowledge Forum: Análisis de una experiencia. *Revista de Educación*, 341, 441-469.
- ÁLVAREZ, E., RODRÍGUEZ, A. y RIBEIRO, F. (2011). Ecosistemas de formación blended-learning para emprender y colaborar en la universidad: Valoración de los estudiantes sobre los recursos. *Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(4), 7-24.
- ANDERSEN, A. (1999). *Gestión del conocimiento*. Recuperado de <http://www.gestiondelconocimiento.com/modelos_arthur>.
- ANDREU, R. y SIEBER, S. (2000). La gestión integral del conocimiento y del aprendizaje. *Economía Industrial*, 326, 63-72.
- ARBONÉS, Á. L. (2001). *Cómo evitar la miopía en la gestión del conocimiento*. Madrid: Díaz de Santos.

- (2006). *Conocimiento para innovar: Cómo evitar la miopía en la gestión del conocimiento*. Madrid: Díaz de Santos.
- ARMENGOL, C. y RODRÍGUEZ, D. (2006). La moderación de redes: Algunos aspectos a considerar. *Educar*, 37, 85-100.
- ARTECHE, M. (2011). Retos y alternativas de la gestión del conocimiento (GC) como propuesta para la colaboración en organizaciones inteligentes. *Educar*, 47(1), 121-138.
- BARAJAS, E. (2009). Alfabetización virtual y gestión del conocimiento. I. ORTEGA SÁNCHEZ y C. FERRÁS SEXTO (coord.). La alfabetización tecnológica y el desarrollo regional. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(2), 28-55. Universidad de Salamanca. Recuperado el 3 de marzo de 2015, de <http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7507/7538>.
- BLANCHARD, M., MUZÁS, D. y JIMÉNEZ, M. (2014). Formación de profesores reflexivos en centros escolares de El Salvador: El cambio de roles en la escuela y su incidencia transformadora en el contexto. *Tendencias Pedagógicas*, 23, 237-256.
- BUENO, E. (2009). El gobierno o gestión del conocimiento como estrategia de creación de valor. *Cuadernos de Gestión del Conocimiento Empresarial*, 16, 1-5.
- CADOTTE, E., WOODRUFF, R. y JENKINS, R. (1987). Expectations and norms in models of consumer satisfaction. *Journal of Marketing Research*, 24, 305-314.
- CANALS, Agustí (2003). *La gestión del conocimiento*. En: Acto de presentación del libro *Gestión del conocimiento*, UOC, Barcelona [en línea]. Recuperado el 11 de mayo de 2015, de <<http://www.uoc.edu/dt/20251/index.html>>.
- CANTÓN MAYO, I. (2010). Gestión del conocimiento y capital intelectual para la organización y mejora de la calidad de los centros educativos. En A. MANZANARES MOYA (ed.). *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución* (pp. 151-203). Madrid: Wolters Kluwer.
- (2012). El éxito escolar como integrante de la calidad educativa a través de la investigación, la implementación y los posibles dilemas que plantea su diseño, realización y evaluación desde una perspectiva descriptivo-interpretativa. En M. LORENZO DELGADO y M. LÓPEZ SÁNCHEZ (coords.). *Respuestas emergentes desde la organización de instituciones educativas* (pp. 161-188). Granada: Universidad de Granada.
- CANTÓN MAYO, I. y FERRERO DE LUCAS, E. (2014). La gestión del conocimiento en estudiantes de magisterio. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 307-326.
- COPERTARI, S., SGRECCIA, N. y FANTASÍA, Y. (2009). Educación a distancia y formación docente: Retos y desafíos en los postgrados de la Universidad Nacional de Rosario. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 6(5), 69-88.
- DAVENPORT, T., DE LONG, D. y BEERS, M. (1997). Building successful knowledge management projects. *Center for Business Innovation. Worker Paper*. Ernst & Young LLP. Recuperado el 18 de marzo de 2015, de <http://www.providersedge.com/docs/km_articles/Building_Successful_KM_Projects.pdf>.
- DAVENPORT, T. y PRUSAK, L. (2001). *Cómo las organizaciones manejan lo que saben*. Buenos Aires: Pearson Education.
- DELGADO, L. H. (2012). *Asset Assessments and Community Social Work Practice*. Nueva York: Oxford Community Press.
- DORADO, C. (2006). El trabajo en red como fuente de aprendizaje: Posibilidades y límites para la creación de conocimiento. Una visión crítica. *Educar*, 37, 11-24.
- DRUCKER, P. (1993). *Post-capitalist society*. Oxford: Butterworth Heineman.

- DURAN, M. (2006). Incrementar la participación y la cohesión en un grupo virtual. *Educar*, 37, 65-83.
- DUTTA, S. y DE MEYER, A. (1997). *Knowledge Management at Arthur Andersen (Denmark): Building Assets in Real Time and in Virtual Space*. Fontainebleau: INSEAD.
- FIOL, C. y LYLES, M. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review*, 35-37.
- GAIRÍN, J. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. *Educar*, 37, 41-64.
- (2008). *Avaluació dels efectes i la transferència de la formació. Pla agrupat 2007*. Barcelona: Diputació de Barcelona, Servei de formació (documento interno).
- (2010). Usos y abusos en la evaluación: la evaluación como autorregulación. En J. GAIRÍN (coord.). *Nuevas funciones de la evaluación. La evaluación como autorregulación* (capítulo I). Madrid: MEC - Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- (2015). Autonomy and School Management in the Spanish Context. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*. En Tribunale di Milano (19/05/2010 n. 278).
- GAIRÍN, J., ARMENGOL, C. y GARCÍA, M. (2006). Las competencias del gestor del conocimiento en entornos formativos virtuales: Un modelo para su construcción participativa. *Educar*, 37, 101-122.
- GAIRÍN, J., ARMENGOL, C. y SILVA, B. (2013). El bullying escolar: Consideraciones organizativas y estrategias para la intervención. *Educación XXI*, 16(1), 17-38.
- GAIRÍN, J. y BARRERA, A. (2014) (eds.). *Organizaciones que aprenden y generan conocimiento*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- GAIRÍN, J. y GOIKOETXEA, J. (2008). La investigación en la organización escolar. *Psicodidáctica*, 13(2), 73-95.
- GAIRÍN, J. y MUÑOZ, M. (2006). Análisis de la interacción en comunidades virtuales. *Educar*, 37, 125-150.
- GAIRÍN, J. y RODRÍGUEZ, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educar*, 47(1), 31-50.
- (2012). El modelo Aceleradora de creación y gestión del conocimiento en el ámbito educativo. *Revista de Educación*, 357, 633-646.
- GALLEGO, D. (2006). Gestión del conocimiento y calidad de las instituciones educativas. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 6(1), 15-35. Nueva Serie.
- GALLEGO, D. y ONGALLO, C. (2004). *Conocimiento y gestión*. Madrid: Pearson.
- GOZÁLVEZ, V., GONZÁLEZ, N. y CALDEIRO, M. (2014). La competencia mediática del profesorado: Un instrumento para su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(3), 129-146.
- HORNER, R., GEMINO, A. y SAUER, S. (2011). Knowledge management and project-based knowledge in it projects: A model and preliminary empirical results. *International Journal of Project Management*.
<<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijproman.2011.12.003>>
- JIMÉNEZ, R. (2012). Educación inclusiva y formación inicial del profesorado: Evaluación de una innovación didáctica basada en la producción cinematográfica desde la perspectiva del alumnado. *Revista de Educación*, 359, 232-259.
- KHODAKARAMI, F. y CHAN, Y. (2014). Exploring the role of customer relationship management (CRM) systems in customer knowledge creation. *Information and Organization*, 51, 27-42.
<<http://dx.doi.org/10.1016/j.im.2013.09.001>>

- KIM, T. H., LEE, J.-N., CHUN, J. U. y BENBASAT, I. (2014). Understanding the effect of knowledge management strategies on knowledge management performance: A contingency perspective. *Information and Management*, 51, 398-416.
<<http://dx.doi.org/10.1016/j.im.2014.03.001>>
- LAKOMSKI, G. (2011). Saber cómo aprender: Liderazgo, gestión del conocimiento y el reto de crear comunidades de aprendizaje. *Educar*, 47(1), 13-30.
- LEIVA, M. y ASTORGA, D. (2014). Condiciones de desarrollo institucional en los centros escolares de Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 33-51.
- LEONARDI, P. y TREEM, W. (2011). Knowledge management technology as a stage for strategic self-presentation: Implications for knowledge sharing in organizations. *Information and Organization*, 22, 37-59.
<<http://dx.doi.org/10.1016/j.infoandorg.2011.10.003>>
- LINDNER, F. y WALD, A. (2010). Success factors of knowledge management in temporary organizations. *International Journal of Project Management*.
<<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijproman.2010.09.003>>
- LÓPEZ, C. y MEROÑO, A. (2011). Strategic knowledge management, innovation and performance. *International Journal of Project Management*.
<<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2011.02.003>>
- LÓPEZ, J., SÁNCHEZ, M. y ALTOPIEDI, M. (2011). Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas. *Revista de Educación*, 356, 109-131.
- LÓPEZ-BARAJAS, E. (2009). Alfabetización virtual y gestión del conocimiento. *Teoría de la Educación y cultura en la Sociedad de la información*, 10(2), 25-47.
- LORENZO, M. (2012). Las comunidades de liderazgo de centros educativos. *Educar*, 48, 19-21.
- MAENZA, R. y FÁTIMA, N. (2011). Aprendizaje colaborativo mediatizado como estrategia para el desarrollo de competencias: Una experiencia con residentes del profesorado de matemáticas. *Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(4), 112-132.
- MORALES, E., DÍAZ, E. y GARCÍA, F. (2011). Gestión de objetivos de aprendizaje a través de la red, basada en el desarrollo de competencia. *Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(1), 99-115.
- NIEVES, Y. y LEÓN, M. (2001). La gestión del conocimiento: Una nueva perspectiva en la gerencia de las organizaciones. *Acimed*, 9(2), 121-86.
- NONAKA, I. y TAKEUCHI, H. (1995). *The knowledge creating company*. Oxford: University Press.
- NÚÑEZ, M., ARÉVALO, A. y ÁVALOS, B. (2012). Profesionalización docente: ¿Es posible un camino de convergencia para expertos y novatos? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 10-24.
- ONGALLO, C. (2004). La gestión del conocimiento y la normalización de sus buenas prácticas. *CLM Economía*, 7, 183-208.
- (2006). *La Gestión del Conocimiento y la normalización de sus buenas prácticas*. Cáceres: Indec.
- (2007). *Manual de Comunicación. Guía para gestionar el conocimiento, la información y las relaciones humanas en empresas y organizaciones. 2ª edición corregida y aumentada*. Madrid: Editorial Dykinson.
- ONU (2009). Recuperado el 10 de marzo de 2015, de <http://www.unsystemceb.org/oneun/summary/es06_08>.

- ORTEGA, M. (2009). Dimensión formativa de la alfabetización tecnológica. *Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(2), 129-152.
- PALLARÈS PIQUER, M. (2014). Los medios de comunicación y tecnológicos como ejes de canalización y gestión del conocimiento. *Educar*, 50, 207-229.
- QUESTA, M. (2013). Por senderos inexplorados de la gestión educativa: En búsqueda de la imagen institucional perdida. *Educar*, 51(1), 189-208.
- RIERA, J. y PRATS, M. À. (2008). Un enfoque socioconstructivista y sistémico de los modelos de apoyo y actualización docente para la innovación educativa de base TIC. Proyecto EDUTICOM. *Educar*, 41, 29-40.
- RODRIGUES, R. (2011). Comunidades de aprendizaje: Democratización de los centros educativos. *Tendencias Pedagógicas*, 18, 3-18.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, D. (2006). Modelos para la creación y gestión del conocimiento: Una aproximación teórica. *Educar*, 37, 25-39.
- ROGEL, R. y MERCADO, P. (2011). Análisis de trayectoria del capital intelectual en una universidad pública mexicana. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), 166-187.
- TARÍ GUILLÓ, J. y GARCÍA FERNÁNDEZ, M. (2009). Dimensiones de la gestión del conocimiento y de la gestión de la calidad: Una revisión de la literatura. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 15(3), 135-14.
- TORRES CORONAS, T. (2003). ¿La mejor estrategia docente? La gestión del conocimiento. *Educar*, 32, 9-24.
- TROTTINI, A. y CONTESTI, J. (2009). Gestión universitaria y del conocimiento aplicada a la capacitación de su PASyT (personal administrativo, de servicios y técnico) con inclusión de las TICs. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 4, 91-113.
- TRUJILLO, J., CÁCERES, M., HINOJO, F. y AZNAR, I. (2011). Aprendizaje cooperativo en entornos virtuales: El proyecto Redes Educativas y Organizativas Interuniversitarias. *Educar*, 47(1), 95-119.
- VÁSQUEZ, S. (2011). Comunidades de práctica. *Educar*, 47(1), 51-68.