

LA GESTIÓ DEL CONEIXEMENT EN LES ORGANITZACIONS EDUCATIVES

David Rodríguez-Gómez
Universitat Autònoma de Barcelona

RESUM

L'aparició i el desenvolupament de nous entorns de treball i aprenentatge són cada vegada més habituals en la societat del coneixement. En aquest context, la gestió del coneixement ha esdevingut ràpidament una estratègia fonamental per millorar els processos de desenvolupament professional en les organitzacions i, per tant, el desenvolupament organitzatiu. Aquest article ofereix una visió general de la presentació duta a terme per l'autor en la Primavera Pedagògica del 2009 de la Societat Catalana de Pedagogia i se centra en tres aspectes propers al desenvolupament de processos de gestió del coneixement a les organitzacions, en aquest cas, educatives: comunitats de pràctica, desenvolupament professional i desenvolupament organitzatiu.

PARAULES CLAU: comunitat de pràctica, gestió del coneixement, construcció del coneixement, desenvolupament professional, desenvolupament organitzatiu.

KNOWLEDGE MANAGEMENT IN EDUCATIONAL ORGANISATIONS

ABSTRACT

The advent and development of new working and learning environments is becoming increasingly common in the knowledge society. Knowledge management has rapidly become an essential strategy for improving professional development processes within organisations and, therefore, organisational development. This article presents an overview of the author's oral presentation at the 2009 Spring Seminars of the Catalan Society of Pedagogy and it focuses on three issues related to the development of knowledge management processes within organisations, in our case, educational organisations: communities of practice, professional development and organisational development.

KEYWORDS: community of practice, knowledge management, knowledge building, professional development, organisational development.

Entonces dime el remedio, amigo, si están en desacuerdo realidad y deseo.

LUIS CERNUDA

1. LA GESTIÓ DEL CONEIXEMENT EN LES ORGANITZACIONS EDUCATIVES

La societat del coneixement i l'aprenentatge es configura com un nou escenari amb característiques i requeriments propis i diferenciats dels models de societat que la precedeixen. El desenvolupament en educació requereix noves estratègies curriculars, didàctiques o organitzatives, així com un òptim desenvolupament dels professionals de l'educació (professorat, directius, educadors socials, pedagogs i psicopedagogs, integradors socials, etc.), si pretenem contribuir a l'increment de la competitivitat i de la qualitat que demanen els sistemes educatius.

Són necessaris, en aquest context, canvis en l'organització del treball pedagògic i en el rol dels agents, que exigeixen la revisió de les competències docents en el marc d'un context escolar més autònom i caracteritzat per projectes institucionals i el treball en equip. En paraules de David Hargreaves (1994):

Per millorar les escoles hem d'estar preparats per invertir en desenvolupament professional; per millorar el professorat, el seu desenvolupament professional ha de tenir lloc en el context del desenvolupament institucional. (p. 436)

En aquesta línia, Gordó (2008) assenyala un necessari replantejament organitzatiu dels centres educatius. Entre les propostes de Gordó (2008), en destaquem tres d'especial interès per al treball que aquí presentem: 1) la necessitat de conèixer i gestionar la informació i el coneixement; 2) la capacitat d'aprenentatge i adaptació, i 3) la formació contínua dels professionals de l'educació en els seus propis centres educatius, ja que entenem que el coneixement pedagògic es genera a partir de la mateixa pràctica professional i de complexos processos d'intercanvi i participació socioprofessional (Zeichner, 2003).

És precisament en aquest marc on la gestió del coneixement (GC, a partir d'ara) s'està descobrint com una estratègia fonamental, que contribueix inexorablement a la millora de les organitzacions educatives:

[...] considerem que la creació i gestió del coneixement és un fenomen sociotecnològic, coherent amb la planificació estratègica de l'organització en la qual es planteja, que engloba un conjunt de processos sistemàtics, que van des de la identificació i captació de coneixement, passant pel seu tractament, desenvolupament, creació i compartiment, fins a la seva utilització; tot això, orientat al desenvolupament tant organitzatiu com professional i, conseqüentment, a la generació d'un avantatge competitiu per a l'organització i l'individu. (Rodríguez, 2006, p. 26)

2. JUSTIFICACIÓ I IMPLICACIONS DE LA GESTIÓ DEL CONEIXEMENT

El coneixement és un dels protagonistes destacats de la nostra societat i un element fonamental per a l'èxit de qualsevol tipus d'organització, que potencia el desenvolupament de disciplines com la gestió del coneixement, permeten tant generar nous coneixements, com rendibilitzar el coneixement ja existent (Davenport i Prusak, 2001). Segons Harris (2008), la gestió del coneixement humà és una dimensió crítica per a la supervivència organitzativa.

Totes les organitzacions saludables generen i usen coneixement. A mesura que les organitzacions interactuen amb els seus entorns, absorbeixen informació, la converteixen en coneixement i duen a terme accions sobre la base de la combinació d'aquest coneixement i de les seves experiències, valors i normes internes. Senten i responen. Sense coneixement, una organització no es podria organitzar a si mateixa; [...]. (Davenport i Prusak, 2001, p. 61)

Actualment, ningú no dubta de la necessitat que les organitzacions educatives s'adaptin a un món d'aprenentatge permanent, per obrir espais formatius a qualsevol edat i en qualsevol moment, potenciar el treball col·lectiu però també l'orientació individualitzada, i desenvolupar itineraris formatius flexibles i interrelacionats, acceptant l'experiència laboral com a aprenentatge convalidable i establint ajuts concrets per a situacions especials.

Les organitzacions, no únicament les educatives, estan obligades a ser més innovadores, creatives i eficients, cosa que comporta, entre altres qüestions, canvis en els processos formatius (Rubio, 2007). Una societat en canvi exigeix d'organitzacions que s'adaptin i que revisin la seva coherència i formes d'actuació amb relació a les necessitats de l'entorn. La innovació, que era un propòsit d'organitzacions creatives i d'avantguarda, es converteix en una necessitat generalitzada i en un problema que es planteja constantment a diferents nivells (societat

més adaptada, organitzacions més adaptades, individus més adaptats) i amb diferents estratègies.

La implementació de processos de GC amb aquest propòsit implica la prioritització, en les organitzacions, de l'adquisició o el desenvolupament de tecnologies, metodologies i estratègies per al mesurament, creació i difusió del coneixement individual i col·lectiu. Per això, organitzacions de prestigi internacional, com és el cas de l'Organització per la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OECD) (2003), recomanen encaridament l'estudi dels processos, eines i resultats de la gestió del coneixement.

Entre les diverses categories d'inversions relacionades amb el coneixement (educació, formació, programari, R+D, etc.), la gestió de coneixements és una de les menys conegudes tant qualitativament, com en termes de costos i retorns econòmics. Com a conseqüència cal saber-ne més sobre: aquestes noves activitats basades en els coneixements; l'estat actual de la gestió de coneixements com un procés organitzatiu dins de diversos tipus d'empreses i sectors; la varietat de mètodes i eines que s'estan desenvolupant; i, finalment, els efectes econòmics de les pràctiques de gestió de coneixements que s'estan observant (OECD, 2003, p. 3).

Segons un informe de l'OECD (2003) sobre la gestió del coneixement en el sector empresarial, extrapolable al nostre àmbit, alguns dels fets que en justifiquen la importància són:

— Durant l'activitat laboral es produeixen aprenentatges informals, i moltes vegades inconscients, que resulten de «vital» importància per a l'organització.

— Establir una «memòria organitzativa» resulta essencial per als processos d'innovació i aprenentatge en les organitzacions.

— Les capacitats d'assimilació de coneixements, així com les estratègies de connexió en xarxes i fonts externes de coneixement i innovació són factors organitzatius clau.

— Hi ha una gran relació organitzativa entre les accions econòmiques generades a través de l'ús de les noves TIC i l'evolució de les pràctiques i formació en el lloc de treball.

— Una bona gestió de la propietat intel·lectual és fonamental per evitar que quedi dissolta o difuminada en l'organització.

Així, doncs, no hi ha dubte que la gestió del coneixement és una de les disciplines amb més projecció en l'àmbit organitzatiu (Davenport i Prusak, 2001; Holsapple i Wu, 2008; Lloria, 2008; McElroy, 2003). Però, quina és la relació entre la gestió del coneixement d'altres estratègies com les comunitats de pràctica? Quina és la seva contribució als processos de desenvolupament professional en

les organitzacions? I, quin és l'impacte en el desenvolupament organitzatiu, els processos de gestió del canvi i el capital intel·lectual, entre d'altres?

En les properes línies intentem aproximar una resposta a algunes d'aquestes qüestions que acabem de plantejar.

3. GESTIÓ DEL CONEIXEMENT I COMUNITATS DE PRÀCTICA: OPERATIVITZACIÓ DEL PROCÉS

La societat actual requereix que persones, col·lectius diversos, empreses, organitzacions i institucions sàpiguen treballar i aprendre en xarxes i comunitats on, a través de diàlegs actius, es genera nou coneixement i es promouen processos d'innovació. Com assenyalava Poley (2002), treballar en l'era del coneixement requereix la capacitat de reconèixer models, mantenir un ampli conjunt de relacions, compartir idees amb comunitats d'interès i enriquir-se amb aquestes relacions.

Comprendre els centres educatius com a comunitats professionals on es fa el treball col·laboratiu o com a estructures formals on es duu a terme una tasca predefinida té àmplies connotacions en la forma d'actuar i d'entendre els processos de millora. Evitar l'aïllament a què han dut determinades pràctiques només pot ser superat potenciant els processos col·laboratius, que, a més de servir de marc per a un potent intercanvi professional, poden proporcionar suport mutu en els moments que es generen dificultats en els processos d'ensenyament-aprenentatge.

Assumir institucionalment compromisos de professionalització, potenciar estructures per al treball cooperatiu (departaments didàctics i equips educatius) i generar processos de dinamització interna és un repte personal i institucional, que no és possible sense modificar les actuals condicions, macro i microestructurals, en què es mouen els professors.

Les xarxes de centres i professionals de l'educació són una eina excel·lent per a promoure la millora dels sistemes educatius. Aquestes xarxes poden establir-se entre els professionals d'un mateix centre educatiu, entre centres i serveis educatius i socials d'un mateix municipi, entre centres educatius i professionals de municipis i comunitats diferents o fins i tot entre professionals de diferents països. Algunes d'aquestes tipologies de xarxes han estat desenvolupades des del projecte Accelera (ref. SEJ2007-67093/EDUC) sobre gestió del coneixement, finançat pel Ministeri d'Educació i dirigit pel doctor Joaquín Gairín, des del grup EDO (Equip de Desenvolupament Organitzacional) del Departament de Pedagogia Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Podem considerar les xarxes com un tipus d'estructura organitzativa que permet el desenvolupament de funcions bàsiques en una organització (Mintzberg

i Van der Heyden, 2006): descobriment, conservació, transformació i distribució (en el nostre cas particular, de coneixement).

El coneixement valuós no està sempre disponible en les organitzacions, sinó que ha de ser creat en el marc dels sistemes socials existents, ja siguin intraorganitzatius o interorganitzatius. La seva creació combina una dimensió social i una dimensió personal. El coneixement, una vegada validat socialment, ha de ser transformat i assimilat per cada individu en particular. Hem d'entendre el coneixement com una apropiació personal que no exclouï una utilització social i organitzativa intensa.

Diversos estudis i publicacions confirmen que la creació de xarxes i comunitats afavoreix la creació de coneixement i els processos de desenvolupament professional (Aubuson *et al.*, 2007; Leinonen i Järvelä, 2006; Snow-Geron, 2005; Wenger, McDermott i Snyder, 2002; Zeichner, 2003).

Aubusson *et al.* (2007) recullen algunes de les característiques essencials d'aquestes xarxes o comunitats: es comparteix coneixement; es desenvolupa un discurs progressiu que implica la identificació d'un fenomen significatiu i una discussió encaminada a una millor comprensió; respecte mutu; desenvolupament d'una habilitat col·lectiva que supera les individualitats; indagacions genuïnes; i determinació per a la millora de comunitats en les quals participen.

Per la seva banda, Hislop (2005) destaca la potencialitat de les comunitats de pràctiques, amb relació als processos de coneixement: 1) fonamenta la innovació organitzativa mitjançant el suport i la promoció de la creació, el desenvolupament i la utilització del coneixement; 2) facilita i promou l'aprenentatge individual i grupal, així com el fet de compartir coneixement.

En aquest sentit, adoptem el concepte de *comunitat de pràctica* proposat per Wenger (1999) per al desenvolupament dels processos de GC. Aquesta comunitat es basa en els indicadors següents: relacions mútuament sostingudes; mètodes compartits per a fer coses conjuntament; flux ràpid d'informació; absència de preàmbuls introductoris en les converses; i coneixement del que la resta sap i pot fer. Té un dinamisme molt alt, amb canvis constants entre els seus membres i el tipus de coneixements i pràctiques que les caracteritzen, en què l'aprenentatge i el desenvolupament de coneixement són en part inherents en les seves dinàmiques (Hislop, 2005).

Actualment, la majoria d'aquestes xarxes o comunitats es desenvolupen i tenen lloc en entorns en línia (Allan i Lewis, 2006; Graham, 2007; Jameson *et al.*, 2006; Rosmalen *et al.*, 2006; Wei i Chen, 2006). I és que la tecnologia facilita una comunicació síncrona i asíncrona en funció de les necessitats dels usuaris. Conceptes com organitzacions en xarxa, treball virtual, treball dispersat o treball col·laboratiu, entre d'altres, són conceptes i propostes àmpliament conegudes i

utilitzades per a referir-se a formes contemporànies d'organització amb un ús intensiu de les TIC.

En el cas concret de la GC, els projectes més coneguts i reeixits han implicat la utilització d'intranets, magatzem de dades, eines de suport a la presa de decisions i *groupware* (programari de grup), entre d'altres. Tot i això, hem d'anar amb compte amb l'ús que fem d'aquestes TIC, si no volem pervertir la utilitat i sentit dels processos de GC davant la falta de models contrastats i de procediments de treball validats.

4. GESTIÓ DEL CONEIXEMENT I DESENVOLUPAMENT PROFESSIONAL

Sembla evident que les característiques i el desenvolupament de la societat del coneixement deixen patents l'obsolescència del coneixement i la necessitat d'actualització permanent, que justifiquen el desenvolupament de polítiques obligatòries de formació contínua i de desenvolupament professional en les organitzacions, com a context natural per a la intervenció en formació. Aquestes contribueixen directament a incrementar el capital intel·lectual de les organitzacions i possibiliten millores educatives relacionades amb un rendiment més alt de l'alumnat i una resposta més ajustada als seus requeriments i necessitats educatives i formatives.

Moltes de les activitats de formació i desenvolupament professional han estat dirigides, amb freqüència, pels governs per promoure canvis i reformes educatives (Boyle, Lamprianou i Boyle, 2005; Day i Sachs, 2004). Així, s'han fomentat trobades massives, tallers, cursos presencials i a distància que, més que respondre a les necessitats del professorat, responien a interessos informatius de l'administració educativa. Aquesta única via d'intervenció contínua ha estat el principal vehicle per al desenvolupament professional del professorat, tot i l'existència de nombroses investigacions que n'indiquen una insuficiència i inadequació.

Afortunadament, comencen a adquirir força altres metodologies per a la formació i el desenvolupament professional (Boyle, Lamprianou i Boyle, 2005): compartir experiències entre el professorat del mateix centre, compartir coneixements i competències amb professorat d'altres centres educatius, contractar consultors perquè desenvolupin programes de formació en el mateix centre, elaboració i desenvolupament de projectes d'innovació que incorporin programes de formació, etc.

La gestió del coneixement es descobreix en aquest marc com una estratègia

fonamental, en combinar el desenvolupament personal i professional i el desenvolupament organitzatiu, a més de fer-ho respectant les condicions de contextualització i reforçant el treball col·laboratiu i la reflexió sobre els problemes i reptes que planteja la pràctica pedagògica.

Així mateix, la GC enllaça amb els nous plantejaments de la formació contínua en les organitzacions, que aprofiten les característiques de l'organització del treball com un dels referents per a la diversificació de les accions formatives (Navío, 2005): 1) l'organització del treball com a base per a la formació; 2) la importància del context i de les competències més enllà de les tècniques fan predominar els continguts de l'acció; 3) la seqüència no està preestablerta per endavant; 4) el programa no sol tenir una durada fixa i, a diferència de les accions convencionals, és a mitjà i llarg termini; 5) s'assumeix l'heterogeneïtat; 6) no pot establir-se un ritme fix i s'opta pel principi d'individualització encara que sota els requisits del grup.

Així, doncs, els processos de GC possibiliten el desenvolupament real d'una formació contínua en les organitzacions, i no la simple suma d'accions formatives puntuals, ja que responen a:

- Activitats creades en el treball diari.
- L'aprenent és el responsable de l'adquisició dels sabers teòrics i pràctics, però també és necessària la presència d'un gestor i un moderador del coneixement que es responsabilitzi de la planificació i el desenvolupament del procés.
- Els aprenentatges produïts durant la GC es generen de forma col·laborativa per les persones de l'entorn.
- És possible l'existència d'algun tipus de «programació» explícita que guiï el procés de GC realitzada i acordada per la mateixa organització.
- Els objectius de la GC poden ser diversos, però entre aquests hi pot haver la resolució de problemes del context immediat i la introducció de canvis organitzatius.
- La motivació pot estar orientada tant a l'assoliment com a l'emulació entre aprenents.
- La validació dels coneixements i competències es farà mitjançant la pràctica diària.

Es tracta d'aprofitar l'experiència i competència que han acumulat durant anys els professionals que participen en les organitzacions. Els seus coneixements en sentit ampli poden relacionar-se amb la formació i el desenvolupament del professorat, que es reconeixen com la base per als processos de GC, identificats per Day i Sachs (2004) a partir de Cochrane-Smith i Lytle com:

— *Knowledge-for-practice*: coneixement formal generat per investigadors fora dels centres educatius.

— *Knowledge-of-practice*: coneixement generat pel professorat a partir d'una avaluació crítica de la seva pròpia aula o centre en termes de justícia social, equitat i rendiment de l'alumnat.

— *Knowledge-in-practice*: coneixement pràctic del professorat, generat a partir de descobertes sistemàtiques relacionades i estimulades amb l'eficàcia en la seva pròpia aula.

— *Knowledge-of-self*: coneixement generat pel professorat a partir de reflexions sobre els seus valors, propòsits, emocions i relacions.

5. GESTIÓ DEL CONEIXEMENT I DESENVOLUPAMENT ORGANITZATIU

En la societat actual el desenvolupament organitzatiu, des dels valors que li són propis, ha de contribuir a la creació de marcs i al desenvolupament de processos que generin i mantinguin el lideratge del coneixement de les organitzacions, ja que aquesta serà l'única manera de mantenir l'avantatge competitiu. A través de la participació en els processos de creació i gestió del coneixement, els empleats han de generar innovacions que assegurin el futur de l'organització (Albers, 2008).

Assumim, per tant, que la capacitat d'una organització per a innovar depèn de la capacitat que té per a generar nou coneixement (Aramburu, Sáenz i Rivera, 2006; Nonaka i Takeuchi, 1995).

Igualment, el desenvolupament professional dels membres de qualsevol organització resulta fonamental per al seu propi desenvolupament, i les organitzacions educatives i els professionals de l'educació no en són una excepció. Així, per exemple, la majoria de les característiques atribuïdes a escoles efectives tenen una implicació directa sobre el professorat (Bolam i McMahon, 2004; Teddie i Reynolds, 2000): han de treballar col·legiadament i col·laborar per assolir objectius comuns; tenen altes expectatives sobre els seus estudiants, proporcionen un *feedback* positiu, fan un seguiment del treball de l'alumnat, etc.

Bolam i McMahon (2004) comenten, citant Fullan, que l'aprenentatge docent és la clau per a l'aprenentatge organitzatiu, i que un dels mitjans per a promoure'l és invertir en el desenvolupament professional docent.

Per la seva banda, Hargreaves (1999) considera que els centres educatius han de ser organitzacions creadores de coneixement i, per tant, organitzacions que aprenen i es desenvolupen de forma constant. En aquest tipus de centres educatius ha d'existir (Hargreaves, 1999, p. 126):

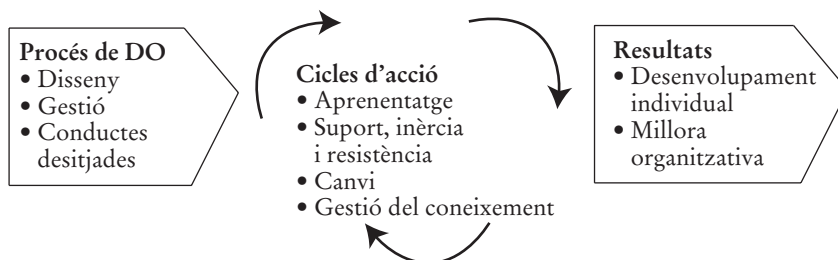


FIGURA. Teoria del desenvolupament organitzatiu (DO) a partir de Jamieson i Worley, 2008.

- Una cultura de millora contínua.
- Forta consciència de l'entorn extern.
- Alta sensibilitat cap a les preferències dels agents clau.
- Planificació coherent i flexible.
- Reconeixement del coneixement expert que posseeix el professorat.
- Creació de coneixement professional com un procés present en tota l'organització.
- Predisposició per a la innovació, tractament dels errors com a oportunitats per a l'aprenentatge.

En la teoria, per a la pràctica del desenvolupament organitzatiu (DO, a partir d'ara) proposada per Jamieson i Worley (2008), resulta senzill situar els processos de GC entre els «cicles d'acció» individuals i organitzatius que deriven dels processos de DO i que, generalment, impliquen processos d'aprenentatge individuals i col·lectius, diverses formes de suport, inèrcia i resistència i canvis inicials en els individus i components organitzatius (vegeu la figura).

6. CONCLUSIONS

En aquest article hem presentat la creació i gestió del coneixement, desenvolupada sobre la base de comunitats de pràctica, ja siguin presencials o virtuals, com una més que possible estratègia per al desenvolupament professional docent i, conseqüentment, per a la millora i el desenvolupament de les organitzacions educatives.

A partir de l'experiència acumulada en el projecte Accelera, hem pogut constatar que el desenvolupament dels processos de gestió del coneixement a

partir de xarxes o comunitats de pràctica és una tasca altament complicada, en què a més d'uns recursos mínims (temps, espais, ordinadors) es requereix d'una guia i un suport continu a la comunitat, que la dinamitzi i en faci evidents els avenços.

L'aprofitament de les oportunitats i la disminució de les problemàtiques pot ser una proposta plausible per a la millora en el funcionament d'aquesta comunitats per a la GC: superar el caràcter dogmàtic d'algunes comunitats formatives, evitar l'exclusió d'aquells que tenen dificultats en l'ús de les TIC, promoure constantment la participació i cohesió dels usuaris o establir controls efectius sobre el procés i els seus resultats, són qüestions que s'han de considerar.

Així mateix, resulta evident que s'ha d'aprofundir l'estudi de la gestió del coneixement com a estratègia de formació contínua i determinar-ne la contribució real per a la millora de la formació contínua i el desenvolupament professional dels diferents agents educatius, i si això redunda en una millora dels aprenentatges dels estudiants.

De la mateixa manera, les investigacions i pràctiques sobre la GC han d'encaminar-se cap a una delimitació molt més comprensiva del fenomen, que permeti un millor aprofitament de totes les teories existents sobre processos d'aprenentatge. Tal com proposen Vera i Crossan (2003), una aproximació multiparadigmàtica a la GC resulta fonamental.

A banda d'això, entenem que el DO constitueix el context i el propòsit de la GC i, per tant, les competències clau que s'atribueixen als pràctics de la GC també haurien de considerar-se per als pràctics del DO. No obstant això, la relació entre gestió del coneixement, desenvolupament organitzatiu i innovació (i afegiríem també aprenentatge organitzatiu) constitueix una àrea d'estudi que encara requereix de molta més investigació empírica.

Estudis sobre els processos i agents que relacionen la GC, l'aprenentatge organitzatiu i el DO o sobre com promoure processos de GC productius que comportin millores en el rendiment de les organitzacions educatives i, per tant, el seu desenvolupament, sense generar malestar, ansietat o altres resistències entre els diferents agents educatius són dos exemples més de temes que poden resultar d'interès per a pràctics i acadèmics.

Finalment, acabem aquest article per on l'hem començat... Introduïem l'article, no de forma gratuïta, amb una cita d'un poema de Luis Cernuda i és que la GC es troba precisament en aquesta disjuntiva entre la realitat i el desig: tots sabem que la GC és necessària i que ben plantejada pot resultar beneficiosa per a nosaltres i la nostra organització, però, en realitat, són molt poques les organitzacions que apliquen o s'atreveixen a desenvolupar processos de creació i gestió del coneixement.

BIBLIOGRAFIA

- ALBERS, Susan. «Designing Organizations to Lead with knowledge». A: CUMMINGS, T. G. (ed.). *Handbook of Organizational Development*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications, 2008, p. 519-537.
- ALLAN, Barbara; LEWIS, Dina. «The impact of membership of a virtual learning community on individual learning careers and professional identity». *British Journal of Educational Technology*, núm. 37 (6) (2006), p. 841-852.
- ARAMBURU, Nenake; SÁENZ, Josune; RIVERA, Olga (2006). «Fostering innovation and knowledge creation: the role of Management context». *Journal of Knowledge Management*, núm. 10 (3) (2006), p. 157-168.
- AUBUSSON, Peter; STEELE, Frances; DINHAM, Steve; BRADY, Laurie (2007). «Action learning in teacher learning community formation: informaive or transformative?». *Teacher Development*, vol. 11, núm. 2, p. 133-148.
- BOLAM, Ray; MCMAHON, Agnes. «Literature, definitions and models: towards a conceptual map». A: DAY, C.; SACHS, J. (ed.). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Berkshire: Open University Press: McGraw-Hill Education, 2004, p. 33-63.
- BOYLE, Bill; LAMPRIANOU, Iasonas; BOYLE, Trudy. «A longitudinal study of teacher change: what makes professional development effective? Report of the second year of the study». *School Effectiveness and School Improvement*, núm. 16 (1) (2005), p. 1-27.
- DAY, Christopher; SACHS, Judyth. «Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development». A: DAY, C.; SACHS, J. (ed.). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Berkshire: Open University Press: McGraw-Hill Education, 2004, p. 3-32.
- DAVENPORT, Thomas; PRUSAK, Laurence. *Conocimiento en Acción: Cómo las organizaciones manejan lo que saben*. Buenos Aires: Pearson Education, 2001.
- GORDÓ, Gené. «Centros educativos: Organizaciones-Red (O-R)». A: GAIRÍN, J. (ed.). *Gestión de centros*. Barcelona: Praxis, 2008. Disponible en línea a: <<http://www.gestiondecentros.com/>> [Consulta: 28 juny 2009] [Document electrònic sense paginar.]
- GRAHAM, Attwell. «Web 2.0 and the changing ways we are using computers for learning: what are the implications for pedagogy and curriculum?». *Elearningeuropa.info* (2007). Disponible en línea a: <<http://www.elearningeuropa.info/files/media/media13018.pdf>> [Consulta: 9 maig 2008].
- HARGREAVES, David. «The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development». *Teaching and Teacher Education*, núm. 10 (4) (1994), p. 423-438.
- «The knowledge creating school». *British Journal of Education Studies*, núm. 47 (1999), p. 122-144.

- HARRIS, Alma. «Leading Innovation and Change: knowledge creation by schools for schools». *European Journal of Education*, 43(2) (2008), p. 219-228.
- HISLOP, Donald. *Knowledge Management in Organizations: A critical introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- HOLSAPPLE, Clyde W.; WU, Jiming. «In search of a missing link». *Knowledge Management Research & Practice*, núm. 6 (2008), p. 31-40.
- JAMESON, Jill; FERRELL, Gill; KELLY, Jacquie; WALKER, Simon; RYAN, Malcolm. «Building trust and shared knowledge in communities of e-learning practice: collaborative leadership in the JISC eLISA and CAMEL lifelong learning projects». *British Journal of Educational Technology*, núm. 37 (6) (2006), p. 949-967.
- JAMIESON, Dave W.; WORLEY, Chris G. «The practice of Organization Development». A: CUMMINGS, T. G. (ed.). *Handbook of Organizational Development*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications, 2008, p. 99-121.
- LEINONEN, Piritta; JÄRVELÄ, Sanna. «Facilitating interpersonal evaluation of knowledge in a context of distributed team collaboration». *British Journal of Educational Technology*, núm. 37 (6) (2006), p. 897-916.
- LLORIA, Begoña. «A review of the main approaches to knowledge management». *Knowledge Management Research & Practice*, núm. 6 (2008), p. 13-22.
- MCÉLROY, Mark W. *The New Knowledge Management. Complexity, Learning and Sustainable Innovation*. Boston: Butterworth-Heinemann, 2003.
- MINTZBERG, Henri; VAN DER HEYDEN, Ludo. «Revisando el concepto de organización». *Harvard Deusto Business Review*, núm. 150 (octubre 2006), p. 4-13.
- NAVÍO, Antoni. *Las competencias profesionales del formador*. Barcelona: Octaedro, 2005.
- NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. *The Knowledge-Creating Company*. Cambridge: Oxford University Press, 1995.
- OECD. *Measuring knowledge management in the business sector: first steps*. París: OECD Publications, 2003.
- POLEY, Janet. «La dirección de instituciones universitarias en la era del conocimiento». A: HANNA, D. E. (ed.). *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona: Octaedro: EUB, 2002, p. 173-191.
- RODRÍGUEZ-GÓMEZ, David. «Modelos para la creación y gestión del conocimiento: una aproximación teórica». *Educación*, núm. 36 (2006), p. 25-39.
- ROSMALÉN, Peter; SLOEP, Peter; BROUNS, Francis; KESTER, Liesbeth; KONÉ, Malik; KOPER, Rob. «Knowledge matchmaking in Learning Networks: Alleviating the tutor load by mutually connecting learning network users». *British Journal of Educational Technology*, núm. 37 (6) (2006), p. 881-895.
- RUBIO, Antonio. «Las nuevas tendencias en la formación». *Capital Humano*, núm. 209 (2007), p. 120-126.

- SNOW-GERONO, Jennifer L. «Professional development in a culture of inquiry: PDS teachers identify the benefits of professional learning communities». *Teaching and Teacher Education*, núm. 2 (2005), p. 241-256.
- TEDDIE, Charles; REYNOLDS, David. *International Handbook of School Effectiveness Research*. Londres: Falmer Press, 2000.
- VERA, Dusya; CROSSAN, Mary. «Organizational learning and Knowledge Management: toward an integrative Framework». A: EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. A. *Handbook or Organizational learning and knowledge management* (p. 122-141). Oxford: Blackwell Publishing, 2003.
- WEI, Fu-Hsiang; CHEN, Gwo-Dong (2006). «Collaborative mentor support in a learning context using a ubiquitous discussion forum to facilitate knowledge sharing for lifelong learning». *British Journal of Educational Technology*, núm. 37(6) (2006), p. 917-935.
- WENGER, Etienne. *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- WENGER, Etienne; McDERMOTT, Richard; SNYDER, William. *Cultivating communities of practice*. Boston, Mass: Harvard Business School Press, 2002.
- ZEICHNER, Kenneth M. «Teacher research as professional development for P-12 educators in the USA». *Educational Action Research*, núm. 11 (2) (2003), p. 301-325.