

EL TRABAJO METODOLÓGICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. UN ENFOQUE DESDE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO Y EL APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL

METHODOLOGICAL WORK IN HIGHER EDUCATION. APPROACH FROM THE KNOWLEDGE MANAGEMENT AND ORGANIZATIONAL LEARNING

Boris Tristá Pérez °
Yisel Álvarez Vázquez °°

° CEPES-UH
°° ITM “José Martí”

btrista@cepes.uh.cu

Palabras clave: Trabajo metodológico, desarrollo profesional, gestión del conocimiento, aprendizaje organizacional

Resumen:

El desarrollo profesional del profesor en la búsqueda incesante de su maestría pedagógica es un elemento indispensable para el incremento sostenido de la calidad en la educación superior.

Una de las principales vías para el logro de este propósito es el trabajo metodológico, cuyos principales contenidos y formas se recogen en la Resolución Ministerial 210/07.

En el presente trabajo, se identifican algunos aspectos de la concepción actual sobre el trabajo metodológico que pueden ser potenciados a partir de las perspectivas de la gestión del conocimiento y el aprendizaje organizacional.

Keywords: Methodological work, professional development, knowledge management, organizational learning.

Abstract:

The professional development of teachers in a continuous search of pedagogical master is a essential element for the sustained increase of Higher Education quality.

One of the main ways to obtain this purpose is methodological work, whose contents and forms are defined in the Ministerial Resolution 210/07.

The article identifies some aspects in the present conception of methodological work which could be fostered from knowledge management and organizational learning perspectives

INTRODUCCIÓN

La formación sistemática de los docentes ha sido una constante preocupación del Ministerio de Educación Superior en nuestro país, en consideración a que la inmensa mayoría de los profesores universitarios, no se han formado en instituciones pedagógicas, y como resultado de su alta

calificación profesional, vocación, compromiso con el desarrollo social y consecuentes con los principios y convicciones bajo los cuales se formaron, han asumido la tarea de enseñar.

Sobre esta base se concibió como un elemento primordial de la actividad de los profesores universitarios, el Trabajo Metodológico, a partir de la asimilación de la experiencia soviética en la educación superior. Un referente importante lo encontramos en el autor A. V. Barabanchikov (1971)¹, quien en su texto de Pedagogía Militar señala que la **preparación práctica metodológica** de los educadores juega un papel fundamental, para el logro de la maestría pedagógica, ocupando un lugar considerable, las reuniones de instrucción metodológica, las clases demostrativas y las clases abiertas.

El desarrollo del Trabajo Metodológico se estructura y organiza de manera sistemática en las universidades cubanas a partir de la creación en 1976 del Ministerio de Educación Superior (MES) mediante la Resolución N° 95 de 1977 que, tuvo carácter transitorio y consultivo, y fue sustituida por la Resolución N° 220/79 que establece lo que pudiera reconocerse como el Primer Reglamento consensuado del Trabajo Docente y Metodológico de la Educación Superior en Cuba.

En dicho Reglamento se define el Trabajo Metodológico como *“...la actividad sistemática y permanente de los docentes encaminada a elevar la calidad del proceso docente educativo a través del incremento de la maestría pedagógica de los cuadros científicos pedagógicos de los Centros de Educación Superior. El mismo implica la confección y mejor uso de los medios, de los métodos y de la evaluación del aprendizaje como elementos esenciales del proceso docente educativo”* (Artículo 223).

En el período comprendido entre 1979 y el 2007, se emiten distintas versiones de reglamento que, de una forma u otra, reconocían la existencia de dos direcciones fundamentales en el desarrollo del Trabajo Metodológico:

- Elevar sistemáticamente la maestría pedagógica del personal docente
- Garantizar la calidad y efectividad del proceso docente-educativo

En el año 2007, se emite la Resolución Ministerial 210, que pone en vigor un nuevo Reglamento para el Trabajo Docente-Metodológico que constituye referente obligado para cualquier análisis que se quiera hacer sobre el tema.

DESARROLLO

Visión actual sobre el Trabajo Metodológico según la RM 210/07

En esta última versión de Reglamento Docente-Metodológico, la orientación hacia la maestría pedagógica no está explícita. Según se expresa en su artículo 24: *“El trabajo metodológico es la labor que, apoyados en la Didáctica, realizan los sujetos que intervienen en el proceso docente educativo, con el propósito de alcanzar óptimos resultados en dicho proceso, jerarquizando la labor educativa desde la instrucción, para satisfacer plenamente los objetivos formulados en los planes de estudio.”*

¹ A.V.Barabanchikov. *Pedagogía Militar* Ministerio de las FAR, 1971.

Si bien la calidad del proceso docente-educativo y la maestría pedagógica de los docentes son elementos interrelacionados, no puede decirse que tengan el mismo significado, lo que implica una consideración separada de los mismos.

Más aún, la forma en que se privilegia la Didáctica como base de este trabajo resalta, en nuestro criterio, una visión tecnologicista de la educación que se refuerza con lo declarado en el artículo 25 del referido Reglamento: *“El contenido del trabajo metodológico está dado, en primer lugar, por los objetivos y el contenido. Interrelacionados con los anteriores están las formas organizativas, los métodos, los medios y la evaluación del aprendizaje.”*

Esto contradice lo señalado por diversos autores, de que se *“requiere de los practicantes la participación activa, colaborativa, en la articulación y definición de las teorías inminentes en sus propias prácticas, así como el desarrollo de dichas teorías mediante la acción y la reflexión permanentes”* (Carr y Kemmis, 1980)

En este sentido resulta importante además, recordar brevemente la consideración de D. Schön (1992), sobre lo que denomina racionalidad técnica en el trabajo profesional.

Para este autor, el privilegio de la **racionalidad técnica** entiende la actividad del profesional como una actividad instrumental dirigida al desarrollo de procesos o a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías científicas y técnicas derivadas de éstas.

El autor de referencia analiza el modelo de racionalidad técnica y constata que es incompleto e ineficaz para dar cuenta de actuaciones prácticas en situaciones caracterizadas por un alto grado de complejidad, inestabilidad, incertidumbre, carácter único y conflictos de valores, ya que éstas no son resueltas sólo y exclusivamente mediante la aplicación de un conocimiento especializado. En este sentido, el uso eficaz de este conocimiento depende de la reestructuración previa de las situaciones complejas e inciertas.

Por esta razón, no es posible renunciar a la orientación hacia la maestría pedagógica, si bien esto debe hacerse dentro de los marcos de lo que hoy se denomina profesionalización docente o desarrollo profesional, que asocia el perfeccionamiento de la función docente de los profesores universitarios, no sólo a la esfera cognitiva, sino también a sus fundamentos humanistas y apunta hacia la selección de métodos que involucren en primer lugar al propio profesor, sin cuya motivación como ideal humano y sin cuya significación individual como proceso, no se alcanzarían los resultados deseados.

La formación como proceso marca una visión alejada de lo que se ha entendido tradicionalmente como reciclaje, capacitación, perfeccionamiento o recalificación del profesorado y más próxima a lo que se concibe como desarrollo profesional, en la que correspondería a la universidad un rol de apoyo a la autoformación de los docentes, más que un planteamiento dirigista o gerencial, ya que en la mayoría de los casos la formación docente basada en la capacitación se caracteriza por ser muy específica y relativamente descontextualizada (Cantarero, J. E., 1996 y Motta, R., 2002), lo cual no debe entenderse como renuncia a los cursos de capacitación, entrenamiento y actualización para los profesores.

Por otra parte, vivir en una sociedad en constante cambio, en la cual el conocimiento como capital intangible tiene una función relevante, hace que se convierta en una necesidad irrevocable el aprender a lo largo de la vida. En estas condiciones las actividades sistemáticas del Trabajo Metodológico se convierten en una vía para alcanzar dicha profesionalización y desarrollar las habilidades para el aprendizaje continuo a través de toda la vida.

Según varios autores los escenarios que se diseñan para la formación continua de carácter profesional deben favorecer la posibilidad de un aprendizaje colaborativo y un aprendizaje cooperativo entre pares o colegas con los que se trabaja permanente y cotidianamente.

Sobre esta base, coincidimos con la Dra. Lidia Ruiz (2005) que concibe esta formación continua como *"un espacio colectivo de producción de conocimiento más que de transmisión..."*, y a los profesores *"como protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje"*.

Es a partir de estas consideraciones que se elabora una visión del Trabajo Metodológico como parte de una acción institucional de un mayor nivel de generalidad que se conceptualiza dentro de un enfoque de Gestión del Conocimiento lo cual, en nuestro criterio, daría una nueva dimensión a este importante componente de la actividad universitaria.

El enfoque de la Gestión del Conocimiento

La identificación de los factores que determinan la ventaja competitiva de las organizaciones, ha sido uno de los grandes temas de debate en los últimos años.

En esta consideración, se ha hecho evidente que no son los recursos tangibles los que pueden mantener esta ventaja, pues pueden ser adquiridos o replicados por los competidores, sino aquellos recursos idiosincráticos.... que no son fácilmente transferibles o replicables (Grant, 1993; Sobol y Lei, 1994)

Sobre esta base, el conocimiento como recurso único, difícil de transferir, imitar o sustituir, es una fuente de ventajas competitivas de las organizaciones.

Adicionalmente a este interés por identificar y desarrollar ventajas competitivas en un mercado altamente globalizado, existen otros elementos que han impulsado el desarrollo de un área de gestión del conocimiento dentro de la gestión organizacional, en particular:

- El desarrollo cada vez mayor de organizaciones en las que el conocimiento es a la vez "input" (entrada, recurso) y "output" (resultado).
- El cambio en la idea de que el conocimiento es privativo de un grupo selecto de expertos, hacia la idea de que el conocimiento útil está diseminado en toda la organización.
- La identificación como problema de la denominada "amnesia organizacional" es decir, no saber lo que se sabe.

Finalmente, y tal vez un hecho definitorio para el impulso a la gestión del conocimiento, ha sido el desarrollo de la tecnología informática, que ha permitido captar, procesar y distribuir grandes volúmenes de información.

Concepto de Gestión del Conocimiento

Aunque ha existido una tendencia reduccionista a limitar la definición de gestión del conocimiento al movimiento de datos y documentos,² la gestión del conocimiento es mucho más que eso, lo que se observa en las siguientes definiciones:

"... proceso de captura de la experiencia colectiva de una compañía dondequiera que esta resida, y su distribución a aquellos a quienes pueda ayudar a producir los mayores dividendos" (Blake, 1998).

² La gestión del conocimiento no es más que brindar la información correcta a la persona correcta en el momento correcto.

“... aliento a los individuos para comunicar su conocimiento mediante la creación de ambientes y sistemas para la captura, organización y compartición del conocimiento en toda la compañía” (Martínez, 1998)

“Para que el conocimiento individual se convierta en conocimiento organizacional se requieren ciertas acciones que eleven el nivel ontológico del conocimiento, al pasar de los individuos a los grupos, y de los grupos a las organizaciones.” (Nonaka, y Takeuchi, 1999)

De estas definiciones pueden resaltarse los siguientes elementos:

1. La gestión del conocimiento no es un hecho espontáneo, necesita un marco general y procesos específicos para llevarse a cabo.
2. Para que pueda ser utilizado, el conocimiento debe hacerse explícito en depósitos, bases de datos y otros medios de almacenaje y distribución.
3. El conocimiento inherente a los individuos (conocimiento tácito) debe ser incluido.
4. La gestión del conocimiento debe contribuir al desempeño organizacional para el logro de mayores beneficios.

El enfoque del Aprendizaje Organizacional

Aunque el aprendizaje organizacional empezó a conocerse con la publicación en 1990 en inglés y 1992 en español del libro *La Quinta Disciplina* escrito por Peter Senge, la primera referencia al tema se hace en 1963, con la publicación de Cyert y March titulada “Una Teoría Conductual de la Firma”. Adicionalmente, el primer libro con el título aprendizaje organizacional es publicado por Cangelosi, V. Y Dill, W en 1965.

Chris Argyris y Donald Schön (1978) definieron el aprendizaje organizacional como: *“la detección y la corrección del error”*.

Dodgson describe el Aprendizaje Organizacional como: *“La forma en que las empresas construyen, proveen, y organizan conocimiento y rutinas alrededor de sus actividades y dentro de sus culturas; y adaptan y desarrollan la eficiencia organizacional optimizando el uso de las amplias habilidades de sus empleados.”* (1993).

Para convertir el conocimiento personal en organizacional, como lo plantean Nonaka y Takeuchi, es necesario que exista un ambiente que facilite el diálogo, la discusión, la observación, la imitación, la práctica y la experimentación; ambiente que debe ser promovido desde la alta gerencia con comportamientos que se conviertan en modelo para todos.

Aun cuando las organizaciones sólo aprenden a través de individuos que aprenden, el aprendizaje individual no garantiza el organizacional. Esto ocurre cuando sus sistemas y su cultura adquieren y transfieren el conocimiento.

El aprendizaje en las organizaciones no es la sumatoria de los aprendizajes de sus miembros. Las organizaciones desarrollan visiones, valores, conceptos y desarrollos propios, que tienden a permanecer, independientemente del ingreso y retiro de las personas que las integran (Hedberg, 1981; Shrivastava, 1983).

Cuando una entidad es altamente dependiente de una persona en un campo específico del conocimiento y no existen mecanismos para compartir ese conocimiento con otras personas e incorporarlo dentro de las prácticas y procesos institucionales, la organización no ha aprendido.

Si la persona parte, se lleva con ella el conocimiento y deja a la entidad analfabeta funcional en este campo del saber o del hacer.

Un requisito para el aprendizaje colectivo es la práctica del compartir, es decir, el intercambio de información y conocimiento. Desafortunadamente, aunque para unos compartir es una oportunidad de desarrollo, para otros es un riesgo asociado a la pérdida de poder (Castañeda, 2002).

Sin embargo, otros autores (Dixon, 2000), consideran que “... *las personas se encuentran muy dispuestas a compartir lo que saben*”

Gestión del conocimiento, Aprendizaje organizacional y Trabajo Metodológico

En general, el enfoque del aprendizaje organizacional ha enfatizado en el proceso de aprendizaje, mientras que la gestión del conocimiento se orienta más a los contenidos (conocimiento).

Esto es resultado del origen disciplinar de los enfoques. Puede decirse que el aprendizaje organizacional surge en el campo de la Psicología y enfatiza en la transición de lo individual a lo institucional y el rol de variables psicológicas como percepción y actitudes en este proceso.

Por su parte, la gestión del conocimiento surge del campo de las ciencias de la información y enfatiza la captación, almacenamiento, análisis y difusión de la información y el conocimiento.

Sin embargo, sus propósitos son similares, aprovechar el conocimiento existente en la organización para desarrollar la calidad de sus procesos internos y su relación con el entorno.

En nuestro criterio, este propósito coincide con lo señalado en el artículo 41 de reglamento actual de Trabajo Docente-Metodológico, donde se identifica como una tarea principal de los diferentes niveles de gestión docente, la divulgación de “... *las mejores experiencias de los colectivo metodológicos en los claustros para su generalización*”

Los tipos fundamentales de Trabajo Metodológico como métodos para la Gestión del Conocimiento

La RM 210/07 establece en su artículo 46, tipos fundamentales del trabajo docente-metodológico que pueden asociarse con la Gestión del Conocimiento:

- Reunión metodológica.
- Clase metodológica.
- Clase abierta.
- Clase de comprobación.
- Taller metodológico.

Así, por ejemplo, la reunión metodológica se define como una actividad que viabiliza el análisis, debate y toma de decisiones acerca de temas vinculados al proceso docente educativo para su mejor desarrollo.

El taller metodológico como un espacio de debate acerca de una problemática relacionada con el proceso de formación y en el cual los profesores presentan experiencias relacionadas con el tema tratado con el propósito de proyectar alternativas de solución a dicho problema a partir del conocimiento y la experiencia de los participantes.

También la clase abierta puede considerarse como un espacio de intercambio, aunque por su realización en un espacio real de clase lleva implícito un carácter de control, pues se concluye con el señalamiento de los principales logros y deficiencias observados en la clase por parte del dirigente de la actividad y la definición de recomendaciones.

La clase metodológica tiene un carácter más prescriptivo, pues se dirige a orientar a los profesores sobre algunos aspectos de carácter metodológico que contribuyan a su preparación para la ejecución del proceso docente educativo, mediante el desarrollo de una actividad docente modelo.

Desde la perspectiva de la gestión del conocimiento pudiera decirse que la mayoría de estas actividades pueden considerarse dentro de una visión de compartir conocimiento, sin embargo, presentan algunas limitaciones que serán consideradas a continuación.

Un primer aspecto que limita el papel del trabajo metodológico como vías de compartición del conocimiento es su elevado nivel de formalización tanto en lo referido a los tipos de actividades establecidas como en la propia definición de su contenido, lo que restringe el rango de posibilidades para compartir conocimiento dentro de los colectivos.

Así, por ejemplo, ni el taller metodológico ni la reunión metodológica se enfocan a la consideración de posibilidades de innovación educativa o al análisis de mejores prácticas internas o externas al colectivo de que se trate. En el primer caso (TM), por el énfasis que se le da a la solución de problemas y en el segundo (RM), por su orientación a la toma de decisiones acerca de temas vinculados al proceso docente educativo para su mejor desarrollo.

Estos aspectos se evidencian además, en el texto del artículo 42, donde se señala que: *“Los problemas detectados durante el proceso docente educativo se toman como punto de partida para establecer los objetivos a alcanzar con el trabajo metodológico.”*

Por otra parte, en el artículo referido anteriormente, se indica que: *“Las acciones a realizar se plasman en un plan de trabajo metodológico para cada curso académico.”* Esto puede ser un freno a iniciativas para compartir nuevas experiencias o conocimientos adquiridos por distintas vías o problemas no previstos, que resultan del elevado nivel de contingencialidad de toda acción educativa.

De hecho, llama la atención que los resultados del Trabajo científico metodológico del profesor y de los colectivos metodológicos, reconocido también en el artículo 55 de la RM 210/07, que sí se proyectan hacia la innovación educativa, no se especifican como objeto de debate de estas actividades

Por otra parte, es necesario señalar el énfasis que se pone en consideraciones de jerarquía asociadas con niveles de dirección, categorías o experiencia docente, lo que no responde a la concepción contenida en la gestión del conocimiento de que el conocimiento se encuentra disperso entre todos los miembros de la organización.

Otro aspecto que debe ser considerado es el no reconocimiento de otras formas de gestión del conocimiento que también pueden ser muy útiles en el desarrollo de la maestría pedagógica de los docentes, algunos de los cuales se mencionan a continuación:

Mapas, atlas e inventarios de conocimiento

Bases de datos interna donde se agrupan las personas a partir de campos de experticia considerados relevantes para la organización, de modo que todos puedan conocer quién puede prestarle ayuda en un problema específico.

Estos mapas o inventarios podrían elaborarse en cada uno de los niveles de gestión docente, comenzando con el Departamento, donde es posible encontrar diversos niveles de experticia en distintas áreas de las ciencias de la educación.

También podría elaborarse un mapa para el nivel de Facultad para identificar expertos en áreas que no se manejan en el Departamento y, por supuesto, a nivel de CES, lo que puede ser respaldado por la existencia, en todas las instituciones, de grupos o centros de investigación en educación superior.

Red de expertos

Establecimiento de una sección central donde se envían las necesidades de ayuda experta para el manejo de un problema determinado, y donde se redireccionan a los especialistas idóneos de la organización (en algunos casos, también fuera de ella).

La red de expertos puede complementar a los mapas, en particular, para los casos en que el profesor no tiene una definición clara del tipo de problema que quiere resolver, o este tenga un carácter multidisciplinario.

Tesauros de conocimiento y enciclopedias corporativas

Bases de datos que permite buscar conocimientos sobre temas específicos. Incluye el acceso a políticas, procedimientos y manuales de operación de la organización.

En este caso, y a diferencia de los que sucede con las redes de expertos o los mapas de conocimiento, se accede directamente al conocimiento y no a las personas que los poseen.

Los tesauros o enciclopedias, adecuadamente estructurados, pueden contribuir a la formación permanente de los profesores y además, facilitar la caracterización de los problemas que se presentan en la práctica docente y sus alternativas de solución.

Gestión del conocimiento y pensamiento reflexivo

En cualquier caso, debe quedar establecido que no puede existir una gestión del conocimiento institucional sin la existencia de una **práctica reflexiva**, “...*crear conocimiento a partir de una experiencia... comprende una disposición para reflexionar en retrospectiva acerca de nuestras acciones y sus resultados...*” (Dixon, 2000)

Schön (1992), caracteriza este proceso como **reflexión sobre la acción** y lo vincula estrechamente con el uso de estrategias metacognitivas. Esto implica la utilización del conocimiento para describir, analizar, evaluar, fundamentar intervenciones realizadas. Es una reflexión sobre las representaciones y reconstrucciones *a posteriori* de la propia acción.

El pensamiento *a posteriori* tiene la ventaja de la distancia para reflexionar sobre las estrategias y los principios prácticos que determinan formas de actuación y condicionan ciertos cursos de acción por sobre otros; sobre la manera en que se definen los problemas y sobre el propio rol actuado en cada contexto institucional.

Es necesario considerar que cuando la reflexión *a posteriori* aparece articulada con una apropiación de diferentes marcos teóricos, se amplía la capacidad para comprender y actuar en las instituciones educativas. De hecho, es en el proceso de reflexión sobre la acción que se produce la síntesis más completa entre teoría y práctica educativa.

La **reflexión sobre la acción** definida por Schön intenta caracterizar los modos en que los profesionales reflexivos elaboran comprensiones específicas de situaciones cotidianas (sean éstas casos problemáticos o no) en el propio proceso de actuación. Este proceso incluye la deliberación sobre el sentido y valor educativo de las situaciones, la puesta en práctica de acciones consistentes con finalidades educativas y la valoración argumentada sobre procesos, procedimientos y consecuencias que se deriven de dichas acciones. Todo ello contribuye a la construcción de un conocimiento profesional específico y a la capacidad para desenvolverse en situaciones complejas, conflictivas e inciertas que constituyen una parte importante del ejercicio de la profesión.

La observación a clase dentro de la Gestión del conocimiento

Según refiere el Artículo 93 del Reglamento Docente-Metodológico vigente: *“El control de la actividad docente es aquel que se realiza a una de las formas organizativas del proceso docente educativo, previsto en el horario de clases de los estudiantes, y estará dirigido a comprobar el logro de los objetivos propuestos para dicha actividad”*.

Si bien este objetivo de control es válido, desde la perspectiva de la Gestión del Conocimiento se considera esta actividad más como un intercambio de conocimientos, donde distintos enfoques (más que diferentes niveles de experiencia y formación), interactúan para enriquecerse mutuamente. Es evidente que este enfoque no conduce a una evaluación final de la clase, sino a un aprendizaje conjunto, dada la premisa establecida de que “el conocimiento útil está diseminado en toda la organización”.

De hecho, uno de los resultados principales de las observaciones a clases debería ser el desarrollo de la reflexión sobre la acción, ya señalado como uno de los componentes imprescindibles de la Gestión del Conocimiento.

CONCLUSIONES

El Reglamento Docente-Metodológico puesto en vigor por la RM 210/07, recoge aspectos esenciales para el desarrollo de la calidad de la educación superior cubana.

Sin embargo, en nuestro criterio, algunos aspectos que se presentan en el mismo deberían ser reconsiderados desde nuevas perspectivas como las de la Gestión del Conocimiento y el Aprendizaje Organizacional.

El primero es que se le da un énfasis insuficiente al desarrollo profesional del profesor (maestría pedagógica), cuando resulta evidente que este es un proceso continuo.

El segundo es el peso excesivo que se le da a la racionalidad técnica (actuar conforme a reglas), en una actividad que tiene un alto nivel de complejidad e incertidumbre.

El tercero es el privilegio que se le da a la experiencia obviando su necesidad de diálogo con el talento y la creatividad, para propiciar el desarrollo docente en condiciones de un entorno dinámico y cambiante.

Otro aspecto a considerar es el énfasis dado a la solución de problemas con respecto a la innovación, que si bien permite eliminar lo que se está haciendo mal, no focaliza lo que se puede hacer mejor.

Finalmente, la visión de la observación a clases como una actividad esencialmente de control, limita sus posibilidades como espacio para compartir conocimientos.

La solución de estos problemas requiere un trabajo de reconceptualización, así como la creación de espacios de intercambio más flexibles, donde todos aprendan de todos.

Negar la significación que ha tenido el trabajo metodológico en la formación y desarrollo de los docentes universitarios, en particular en el período posterior a la promulgación de la RM 220/79, sería imposible y a la vez irracional.

Sin embargo, esto no puede implicar que no se abran espacios de reflexión y debate sobre las concepciones que lo han sustentado y se busquen nuevas aproximaciones que trasciendan lo ya conocido en la búsqueda de mejores resultados.

De ahí que la principal pretensión de este trabajo no sea la de dictar pautas, sino enfocar otras miradas sobre cómo lograr un docente más preparado y comprometido con la calidad de nuestra educación superior.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS

- ARGYRIS, C., SCHÖN, S. (1978). *Organizational Learning: A theory in Action Perspective*. London. Addison-Wesley. p. 35
- BLAKE, P. (1998). The knowledge management expansion. *Information Today*. Vol. 15, No. 1. p. 29
- CANTARERO, S. J. E. (1996): La universidad y el desarrollo profesional de los docentes: ¿Conjuntos disjuntos? Algunas líneas para la convergencia. *Revista Investigación en la Escuela*. No.29. 107. pp. 47-57.
- CASTAÑEDA, D. (2002) Variables del Capital Humano Asociadas a la Gestión del Conocimiento. El Papel de la Percepción. Asociación Internacional para la Gestión del Conocimiento. Marzo.
- (2004) Estado del arte en Aprendizaje Organizacional, a partir de las investigaciones realizadas en Facultades de Psicología, Ingeniería Industrial y Administración de Empresas en Bogotá, entre los años 1992 y 2002. *Visión de la Psicología*. Acta Colombiana de Psicología 11, pp. 23-33.
- DIXON, N. M. (2000): *Common Knowledge: How Companies Thrive by Sharing What They Know*. Harvard Business School Press. p. 4; p. 10
- DOGSON, M. (1993) *Organizational Learning. A Review of some Literatures*. *Organization Studies*. Vol. 14. No. 3 p. 375.
- GRANT, R. M. (1993): *Organizational capabilities within a knowledge-based view of the firm*. Ponencia presentada en Annual Meeting of the Academy of Management, Atlanta, Georgia.

- HEDBERG, G. (1981) How Organizations Learn and Unlearn. Handbook of Organizational Design. Oxford University Press.
- CARR, W., KEMMIS, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza, Barcelona, Martínez Roca. p. 164
- MARTINEZ, M. N. (1998): The collective power of employee knowledge. HR Magazine. Vol. 43. No.2. p. 127.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (1977). Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico. Resolución No. 95/77.
- (1979), Reglamento del Trabajo Docente y Metodológico. Resolución No. 220/79.
- (1983). Reglamento del Trabajo Docente y Metodológico. Resolución No. 150/83.
- (1988). Reglamento del Trabajo Docente y Metodológico. Resolución No. 188/88.
- (1991). Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la Educación Superior. Resolución No. 269/91.
- (2007). Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la Educación Superior. Resolución No. 210/07
- MOTTA, R. (2002). Complejidad, educación y transdisciplinariedad. Revista de la Universidad Bolivariana. 1(3).
- NONAKA, IKUJIRO. Y TAKEUCHI HIROTAKA (1999). La Organización Creadora de Conocimiento. Cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación. Trad. Martín Hernández Kocka. México. Oxford University Press. p. 61
- RUIZ, L. (2005). Un modelo de innovación para el perfeccionamiento del Trabajo Docente- Metodológico en la educación superior cubana. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://teleformacion.cujae.edu.cu/repositorios/cvr85/recursos/documentos/142874a78/tesis%20completa.pdf> (Consultado 11-12-2009)
- SALINAS I. J. (1999): Rol del profesorado universitario ante los cambios de la era digital. Perfeccionamiento Integral del Profesor Universitario. Primer Encuentro Iberoamericano. Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- SCHÖN, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones, Barcelona, Paidós.
- SHRIVASTAVA, P. (1983). A Typology of Organizational Learning Systems. Journal of Management Studies 20 7-28.
- SOBOL, M. G. Y LEI, D. (1994): Environment, manufacturing technology and embedded Knowledge. International Journal of Human Factors in Manufacturing. Vol. 4. No. 2.

