



GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO DE TRES CUERPOS ACADÉMICOS CONSOLIDADOS DEL ÁREA EDUCATIVA

Juan Carlos Mijangos Noh y Karla Sugey Manzo Cabrera*

Currículo: doctor en Ciencias de la Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, programa Cuba. Profesor investigador en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. Trabaja las líneas de investigación de la enseñanza y currículo e instrucción, particularmente en el campo de la filosofía, teoría y campo de la educación.

***Currículo:** licenciatura en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Recibido: 9 de septiembre de 2011. Aceptado para su publicación: 25 de noviembre de 2011.

Como citar este artículo: Mijangos, J. C. y Manzo, K. S. (enero-junio, 2012). Gestión del conocimiento de tres cuerpos académicos consolidados del área educativa. *Sinéctica*, 38. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=38&art=38_03

Resumen

A partir de una revisión del concepto de gestión del conocimiento, mediante la cual se establece una concepción acerca del término, examinamos las acciones emprendidas y productos logrados por tres cuerpos académicos consolidados en el área de educación, todos ellos ubicados en universidades públicas mexicanas de provincia y reconocidos por el Programa de Mejoramiento del Profesorado, instituido por la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública de México. El análisis de los procesos de los tres cuerpos académicos consolidados se hace examinando las características de la gestión de conocimiento emprendida por los profesores involucrados, en los siguientes aspectos: el marco institucional y normativo en el que se efectuó la gestión, los objetivos, acciones y resultados de dicha gestión, y la trayectoria de cada uno de los cuerpos académicos, en materia de organización, que permitió la catálisis de sus procesos hacia el logro de productos que han sido evaluados y reconocidos como de buena calidad por los pares académicos. Las conclusiones permiten ubicar los patrones seguidos por los tres cuerpos académicos estudiados que, finalmente, podrán emplearse en el reconocimiento de pautas que sirvan a otros cuerpos académicos para catalizar sus procesos hacia la consolidación, mediante la gestión apropiada del conocimiento.

Palabras clave: gestión del conocimiento, cuerpos académicos.

Abstract

Departing from a review of the concept of knowledge management, through which we establish a conception of the term, we examined the actions taken and products achieved by three consolidated academic groups in the educational area, each of them from public Mexican universities from various provinces and acknowledged by the Program of Faculty Improvement, instituted by the Mexican Ministry of Education. The processes followed by these three consolidated academic groups were analyzed examining the characteristics of the knowledge management performed by professors in the following aspects: the institutional

and normative setting where the management process took place; the goals, actions and results of the management process; and the trajectory of each of the three academic groups in relation to the organizational process, which allowed each one to achieve good quality products, as evaluated and acknowledged by their academic equals. The conclusions allow us to recognize the patterns followed by the academic groups under study and, eventually, to identify models that could be useful to other academic groups in catalyzing their processes toward consolidation, through appropriate knowledge management.

Keywords: knowledge management, academic groups.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación se desarrolla en el marco del proyecto “Experiencias de cuerpos académicos (CA) consolidados, en consolidación y grupos de investigación en la creación y recreación de filosofía, teoría y metodología en el campo de la investigación”, el cual es financiado por el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep). A partir del estudio se pretende describir las características de la gestión del conocimiento efectuada por CA consolidados en el área de educación, con el fin de reconocer patrones que permitan la consolidación de otros CA del área educativa.

Asumimos que si en una institución la mayoría o la totalidad de los CA se encuentran consolidados, la gestión del conocimiento que generen permitirá orientar la reorganización de procesos, la toma de decisiones y la mejora de la docencia, la investigación y la innovación; de esta manera, se estaría avanzando hacia la competitividad de la institución para responder a las nuevas demandas de la sociedad (Estrada & Benítez, 2006).

Para el estudio fueron seleccionados tres CA consolidados de universidades públicas ubicadas en estados al sur y sureste de la república mexicana; para recolectar la información les solicitamos a los presidentes de cada CA entrevistas grupales con sus respectivos equipos de trabajo. Los datos fueron analizados en función de la concepción de la gestión del conocimiento que describiéramos más adelante para identificar qué características de dicho concepto se relacionan con las acciones realizadas por los CA estudiados.

Encontramos que cada uno de los tres CA consolidados que investigamos siguió procesos particulares y lo hizo mediante estrategias singulares. A pesar de ello, en la sección de conclusiones hacemos un resumen de los elementos que el análisis de los datos nos permite identificar como comunes de la gestión del conocimiento que condujo a cada uno de los CA de la etapa de formación al estadio de consolidación.

Estudios como el que presentamos pueden convertirse en herramientas útiles para que otros CA e instituciones universitarias de México catalicen sus procesos académicos y eleven su producción y la calidad de ésta. Esto es relevante en un contexto en el que, según datos del Promep (SEP-Promep, 2011b), “para fines de 2009, el registro (de cuerpos académicos) se incrementó a 3,506 (59.1% en Formación, 27.35% en Consolidación y 13.55% Consolidados)”. Lo anterior significa que 86.45% de los CA registrados podrían beneficiarse de los resultados de esta investigación y de estudios similares.

A continuación hacemos un análisis sobre el concepto de gestión del conocimiento para identificar a qué hace referencia, cómo surge, cómo se relaciona con el contexto educativo y cómo se hace visible en este campo.

EXAMEN CRÍTICO DEL CONCEPTO DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO: ORÍGENES Y VARIANTES

El conocimiento se ha convertido en un elemento indispensable para el desarrollo económico y social por la importancia que ha adquirido como nuevo factor de producción, ya que a partir de él se llevan a cabo acciones derivadas de la combinación de la información, experiencias, valores y normas internas (Rodríguez, 2006; Davenport & Prusak, 2001, citados en Romero, 2007). Por eso, en el ámbito empresarial surgió la conciencia sobre la gestión del conocimiento, puesto que éste se convierte en un activo de capital humano desde el momento en que el personal hace explícito su conocimiento para la organización y ésta hace posible, mediante la infraestructura y las mediaciones en la comunicación, que el conocimiento generado adquiera sentido para la empresa (Minakata, 2009). Así, diversas organizaciones han comprendido que, sin una buena gestión del conocimiento, podría resultar imposible la utilización de este elemento en su beneficio (Darvish, Kharaghani & Selseleh, 2010).

En las organizaciones educativas se genera, gestiona y transmite el conocimiento como parte de las actividades cotidianas, pero, de acuerdo con Santo (2004, citado en Minakata, 2009), “de las organizaciones que aplican la gestión del conocimiento, casi ninguna se encuentra en el ámbito educativo” (p. 13). Por esta razón, de las definiciones que se han encontrado para efectos de esta investigación ninguna corresponde al ámbito educativo, sino que se trasladan de las organizaciones empresariales a las educativas y se adaptan para su uso en este campo; en otras palabras, buena parte de la investigación y los procesos de mejora educativa que se hacen atendiendo al concepto de gestión del conocimiento suelen alimentarse de concepciones teóricas provenientes de ámbitos distintos del estrictamente educativo.

ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE UNA CONCEPCIÓN SOBRE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO Y SUS MODELOS

En principio, la gestión del conocimiento siempre ocurre en un marco organizacional, a menudo reglamentado, en el cual los miembros comparten intereses y necesidades similares. De esta manera, quienes llevan a cabo dicha gestión son los promotores o responsables internos o externos del buen funcionamiento de los procesos en una organización (Rodríguez, 2006; Fainholc, 2006).

Un segundo elemento, crucial para entender la gestión del conocimiento, es que ésta es un proceso estratégico que, dirigido y operado con disciplina y habilidad, condiciona favorablemente la catálisis del logro de objetivos establecidos. Dicho proceso sirve para poner en práctica el conocimiento, tanto tácito como explícito, y maximizar el valor de una organización. Como resultado de dicha puesta en práctica del conocimiento se produce, con éxito, la satisfacción de necesidades y la solución de problemas, dificultades y desafíos en las organizaciones; asimismo, la gestión del conocimiento contribuye a la toma de decisiones que incrementen la viabilidad y durabilidad de una organización, y generen una ventaja competitiva. Para lograrlo, se deben hacer disponibles y accesibles la información y el conocimiento a fin de que los miembros de la organización puedan asimilarlos y convertirlos en experiencia.

Asimismo, la gestión del conocimiento se materializa en productos que se generan a partir de ella; la forma que adquiere tal materialización depende de los objetivos de la organización y del modo en que se trabaje durante la gestión del conocimiento (Zhang, Spicer & Hancock, 2008).

Barragán (2009, p. 96) plantea que una de las dificultades que enfrenta el estudio de la gestión de conocimiento es que, en general, no se han establecido ta-

xonomías suficientemente incluyentes de todos los modelos de gestión descritos en la literatura sobre el tema. Su aporte se da en el sentido de hacer un recuento de taxonomías (que él mismo reconoce en su carácter provisional) que incluye los siguientes modelos de gestión del conocimiento:

- Modelos categóricos de conocimiento. En este grupo se ubican los modelos que ubican la gestión de conocimiento desde un enfoque que es esencialmente conceptual y teórico.
- Modelos de capital intelectual. En este tipo de modelos se asume que los elementos de la gestión del conocimiento pueden ser seccionados en: humanos, del cliente, del proceso y del desarrollo; todos están contenidos en las categorías: capital humano y estructural organizacional.
- Modelos socialmente contruidos. Aquí se asume una visión y definición más amplia del conocimiento, de manera que estos modelos se encuentran vinculados a los procesos sociales y al aprendizaje organizacional (MacAdam & MacCreedy, 1999 citados en Barragán, 2009, p. 70).

Barragán también da cuenta de la taxonomía de Rodríguez, la cual se subdivide en tres categorías:

- En la primera se ubican los modelos de almacenamiento, acceso y transferencia del conocimiento.
- En la segunda están previstos los modelos de gestión del conocimiento basados en los aspectos socioculturales.
- En la tercera se consideran los aspectos tecnológicos (Rodríguez, 2006, citado en Barragán, 2009, pp. 70-71).

El mismo autor resume el aporte de Kakabadse, Kakabadse y Kouzmin (2003, citados en Barragán, 2009, pp. 71-73), quienes plantean una tipología que incluye:

- Modelos filosóficos de gestión del conocimiento, relacionados con la epistemología o la constitución del propio conocimiento.
- Modelos cognoscitivos, que, relacionados con la ciencia positivista, representan mecanismos para el entendimiento de las relaciones causa-efecto.
- Modelos de red de gestión del conocimiento que surgen de forma conjunta con las teorías de organización de red y están centrados en la adquisición, intercambio y transferencia del conocimiento como aspectos fundamentales del aprendizaje organizacional, lo cual permite elegir y adoptar nuevas prácticas cuando se estima pertinente.
- Modelos de comunidad de práctica de gestión del conocimiento, probablemente los más antiguos. Se basan en las perspectivas sociológica e histórica mediante las cuales se sostiene el argumento de que el conocimiento es común entre un grupo de trabajo a través del pensamiento que circula al interior de una comunidad. Modelos cuánticos de gestión del conocimiento basados en trabajos de física cuántica, tecnología emergente cuántica y economía. Guardan una amplia dependencia con disciplinas como la computación cuántica y plantean que la mayor parte del trabajo intelectual puede desarrollarse mediante herramientas basa-

das en tecnologías de la información. Afirman que son capaces de plantear modelos de gestión de conocimiento benéficos para los accionistas, los interesados y la sociedad en general.

Como resumen de su aporte en la revisión de las diversas taxonomías de gestión del conocimiento, Barragán plantea los siguientes criterios para la clasificación:

- Modelos conceptuales, teóricos y filosóficos cuya principal característica es enriquecer el estudio de la gestión del conocimiento a partir de un enfoque teórico y conceptual que examina el fenómeno mediante el análisis de las epistemologías y temas relacionados con el conocimiento.
- Modelos cognoscitivos y de capital intelectual, generalmente desarrollados dentro de organizaciones e industrias que tratan de hacer uso intensivo y aplicado del conocimiento con la finalidad de generar valor para sus productos y procesos en busca de soluciones a diversos problemas.
- Modelos sociales y de trabajo, cuya característica distintiva es la búsqueda de la socialización del conocimiento entre los distintos grupos y actores en busca de generar y optimizar mecanismos de transferencia que permitan alcanzar algún beneficio social o grupal.
- Modelos técnicos y científicos, que logran incorporar el uso de las TIC para mejorar el uso y aplicación del conocimiento. Dentro de esta categoría se incorporan aquellos “que intentan optimizar la gestión de la investigación y desarrollo tecnológico que se lleva a cabo dentro de una organización” (Barragán, 2009, p. 73).

En este estudio encontramos útil el aporte de Barragán porque su caracterización de los modelos técnicos y científicos de gestión del conocimiento nos permite entender y describir elementos constitutivos de la gestión del conocimiento de cada uno de los tres CA estudiados como formas de gestión del conocimiento en las que se concretan, en tres formas diversas y específicas, elementos de los modelos científico técnicos.

En el marco más específico de la gestión del conocimiento en el ámbito educativo, el trabajo de Passoni y Zanfrillo (2006) da cuenta de la necesidad de modelos de gestión del conocimiento en estructuras organizacionales como las de departamentos académicos, estructuras que, al menos en sus fines, se asemejan a los CA que aquí estudiamos. Por su parte, Wang (2008) estudia y demuestra la utilidad de modelos de gestión del conocimiento en el ámbito de la docencia, espacio que forma parte necesaria de las tareas fundamentales desarrolladas por los CA en México. Más recientemente, Lee y Roth (2009) analizan la cuestión de la gestión del conocimiento en el contexto de la educación superior, en el que se experimentan escenarios cada vez más complejos que requieren nuevas prácticas de administración entre las cuales la gestión del conocimiento juega un papel relevante.

Como podemos deducir luego de la revisión de literatura planteada, nuestra investigación se sitúa en el contexto de un creciente interés por la gestión del conocimiento en el marco de organizaciones y entornos académicos como los CA aquí abordados.

MARCO CONTEXTUAL

En concordancia con la concepción de gestión del conocimiento descrita, nuestra

selección de participantes en el estudio se centró en organizaciones colegiadas de profesores e investigadores de tiempo completo que comparten características de marco organizacional. Estas organizaciones son los CA, cuyos rasgos describimos líneas abajo. Elegimos de entre éstos a aquellos que son reconocidamente exitosos por los pares académicos que los evalúan, es decir, elegimos CA consolidados, como se les conoce en la nomenclatura del Promep al que se encuentran todos adscritos.

Cuerpos académicos y Promep

A continuación describimos las características de las organizaciones denominadas CA, cuyas reglas de operación son normadas por el Promep, el cual desarrolla la Subsecretaría de Educación Superior adscrita a la Secretaría de Educación Pública del gobierno federal mexicano.

Como parte de la misión del Promep se encuentra el fortalecimiento de los CA y la superación del profesorado de las instituciones de educación superior (IES) (párrafo 2 de la sección de Filosofía de la calidad, SEP-Promep, 2011). Para lograr esa misión, las IES que participan en el programa reciben diferentes apoyos para alcanzar la máxima habilitación académica, es decir, para adquirir las habilidades necesarias para cumplir con las responsabilidades que demanda el ámbito universitario mexicano en el contexto internacional. Dichos apoyos pueden ser: becas para profesores de tiempo completo (PTC), preferentemente, para que realicen estudios en programas de posgrado de alta calidad, así como implementos básicos para el trabajo académico de los PTC reconocidos con el perfil deseable. Este reconocimiento es otorgado por la Subsecretaría de Educación Superior, a través del Promep y con base en el acuerdo número 568 por el que se emiten y publican en el *Diario Oficial de la Federación* las Reglas de Operación del Promep cada año. Este acuerdo se refiere a: “Un profesor de tiempo completo que posee un nivel de habilitación académica superior al de los programas educativos que imparte, preferentemente cuenta con el doctorado y, además, realiza de forma equilibrada actividades de docencia, generación o aplicación innovadora de conocimientos, tutorías y gestión académica” (SEP, 2011 p. 12).

Los CA, de acuerdo con el Promep (SEP-Promep, 2011), se definen como: “Un conjunto de profesores-investigadores que comparten una o más líneas de estudio, cuyos objetivos y metas están destinados a la generación y/o aplicación de nuevos conocimientos. Además, por el alto grado de especialización que alcanzan en conjunto al ejercer la docencia, logran una educación de buena calidad (párrafo 1 de la sección de respuesta a preguntas más frecuentes sobre cuerpos académicos)”.

A estos CA se les brinda soporte para su fortalecimiento e integración en redes temáticas de colaboración, incluyendo la ayuda para gastos de publicación y registro de patentes, así como becas posdoctorales. Del mismo modo, se apoya la contratación de nuevos profesores de tiempo completo con grado académico de maestría o doctorado, preferentemente este último. El Promep establece que para el fortalecimiento de un CA es necesario que éste atraviese tres etapas: la primera se denomina etapa en formación; la segunda, en consolidación; y la tercera es cuando los CA se consolidan (SEP-Promep, 2011).

Selección de cuerpos académicos

Para nuestro estudio, seleccionamos tres CA consolidados de universidades públicas de estados ubicados al sur y sureste de la República Mexicana. Para que los CA

de las universidades públicas estatales adquieran la calificación de consolidados, se requiere que la mayoría de sus integrantes cuenten con el reconocimiento de perfil deseable y que tengan amplia experiencia en docencia y en formación de recursos humanos. Finalmente, deben demostrar una intensa actividad académica, vida colegiada y participación en redes de intercambio académico con sus pares y con organismos e instituciones del ámbito nacional e internacional. Los productos válidos que reflejan el resultado de su actividad académica son libros, capítulos de libros, artículos indexados, artículos arbitrados, patentes, prototipos y memorias arbitradas en congresos (párrafo 1 de la respuesta a la pregunta dos en la sección de respuestas a preguntas más frecuentes sobre cuerpos académicos, SEP- Promep, 2011a).

MARCO METODOLÓGICO

Procedimientos de recolección y análisis de datos

Para la recolección de datos nos pusimos en contacto con los presidentes de los tres CA seleccionados y les solicitamos entrevistas grupales con sus integrantes. Sin embargo, en uno de los casos no fue posible reunir a todos, por lo cual se sustituyó el empleo de la técnica de entrevista *focusgroup* (Krueger & Casey, 2000), originalmente planeada para la recolección de datos, por entrevistas individuales y, en dos casos, la respuesta escrita a preguntas abiertas.

El equipo de investigación seleccionó la técnica de *focusgroup* por las siguientes razones:

- El *focusgroup*, al contrario de las entrevistas individuales, generan datos que se producen en el intercambio y la discusión entre miembros de un grupo (American Statistical Association, 1997). Dado que en este estudio estamos interesados en la dinámica y lógica que siguen las interacciones grupales de los CA, esta característica del *focusgroup* ofrece información relevante para nuestros propósitos.
- En virtud de que los participantes en un *focusgroup* son seleccionados por su homogeneidad y similitud de características, la selección de esta técnica se ajusta perfectamente a los aspectos que conjuntan a los miembros de un CA consolidado: todos son profesores de tiempo completo, cuentan con el perfil deseable del Promep y están interesados en las mismas líneas de generación y aplicación creativa del conocimiento.
- En un estudio de esta índole, el *focusgroup* es útil para obtener información que sirva a la caracterización de los grupos interesados. Si bien a partir de esto es imposible aportar generalizaciones, pues se carece de representatividad estadística, la información obtenida mediante esta técnica permite acercarse a diferentes explicaciones o interpretaciones del fenómeno en estudio.

Los temas tratados en las sesiones de esta técnica fueron los siguientes:

- Generación fundacional que constituyó el CA y el clima institucional, cultural y de políticas educativas en el que surge.
- Generaciones que, posteriormente a su fundación, han venido a formar parte del CA.
- Historia del grupo, en particular aquellos momentos que han marcado

etapas de cambio, ruptura o transformación en la gestión del conocimiento del CA.

- Pertenencia institucional e interinstitucional del CA (trabajo de vinculación en redes y proyectos).
- Formación intelectual y académica del grupo, lo cual incluye grados obtenidos, actividades y estrategias de formación.
- Productividad del grupo y sus miembros, tema en el que incluimos los espacios de producción: seminarios y proyectos interinstitucionales, así como las formas, modos de producción y dinámicas del CA para la toma de acuerdos y la generación de artículos, libros, capítulos de libros, entre otros.
- Formación de recursos humanos y cuadros académicos: docencia, dirección de tesis y otros programas de preparación en los que están involucrados los miembros del CA.
- Formas de interlocución e impacto de los productos con y entre los pares académicos en los ámbitos regional, nacional e internacional.

Estos mismos temas fueron tratados con cada uno de los miembros del CA al que no se pudo reunir para efectuar el *focusgroup*. Las entrevistas fueron grabadas en formato mp3, transcritas y analizadas en busca de similitudes y patrones temáticos recurrentes en el corpus de información colectado (Dicks *et al.*, 2005, p. 137 y siguientes); esto, una vez que los investigadores nos familiarizáramos con la información recolectada. Con este procedimiento se intentó evitar un problema atribuido al uso de formas hipertextuales de asociación de datos cualitativos; es decir, las similitudes y los patrones temáticos pueden surgir aleatoriamente en una búsqueda de temas similares que, sin embargo, pudieran no guardar relación lógica o estructural con los elementos que se buscan mediante el proceso de investigación.

La orientación para el ejercicio de análisis de datos tuvo como elementos básicos los contenidos en la concepción sobre la gestión del conocimiento que hemos descrito.

Una vez grabadas y transcritas las entrevistas grupales e individuales, realizamos un proceso de codificación de la evidencia tomando como referencia los elementos constitutivos de nuestra concepción de gestión del conocimiento; en otras palabras:

- Ubicamos en la evidencia los datos que nos permitieran distinguir procesos y estrategias para lograr la catálisis en la consecución de los objetivos de los CA, que, en el marco del Promep, contribuyeron al logro de la consolidación.
- Examinamos las formas concretas en que estos procesos y estrategias permitieron maximizar el valor de los CA y cómo la puesta en práctica de los conocimientos de los participantes sirvió para la satisfacción de necesidades y la solución de problemas, dificultades y desafíos en las organizaciones.
- Nos permite esbozar, con base en la concepción teórica que orienta esta investigación, cuáles son las que llamaremos estrategias de gestión del conocimiento con vistas a la consolidación de los CA.

RESULTADOS

Para la exposición de resultados, describimos las estrategias y los procesos de los CA estudiados en los siguientes ámbitos: problemática de los CA; estrategias y pro-

cesos para la integración de los CA; estrategias y procesos para el establecimiento de metas y objetivos; y, finalmente, dinámicas de los CA para la toma de acuerdos y generación del conocimiento.

Problemática de los CA

La evidencia recabada en el caso de los tres CA participantes en este estudio deja ver que el proceso de éstos hacia la consolidación no ha estado exento de problemas relacionados con sus respectivos procesos de gestión del conocimiento, los cuales podemos clasificar en los siguientes ámbitos:

- Problemas asociados a las contradicciones entre las formas de gestión del conocimiento que existían en los momentos previos al establecimiento de las políticas del Promep, marco institucional reglamentado que señala la creación y el desarrollo de los CA.
- Problemas relacionados con la toma de decisiones estratégicas acerca de la puesta en valor de los CA. Estos problemas surgen, según se desprende del *focusgroup* y entrevistas efectuadas, del hecho de que el Promep vino a instituir no sólo reglas, sino roles nuevos ligados a la participación y dirección de los CA. Tenemos evidencia de que en todos los casos los CA, en particular los coordinadores y los miembros del núcleo básico, interactúan en ocasiones en contradicción y otras francamente en conflicto con agentes de instancias establecidas dentro de las universidades antes de la aparición de los CA.

A pesar de lo anterior, podemos afirmar, sobre la base de la evidencia recabada, que los CA consolidados participantes en este estudio lograron concretar con eficacia sus estrategias de gestión del conocimiento en productos que, evaluados como de buena calidad por los pares académicos, tienden al servicio del interés público y a la solución de problemas educativos ingentes en sus respectivos estados. A continuación presentamos dichas estrategias.

Estrategias y procesos para la integración de los CA

En principio, la normativa del Promep y con éste la instauración de los CA en las universidades fueron vistas como una necesidad surgida en el ámbito exterior de IES. Incluso, según afirman algunos miembros de los CA participantes en el estudio, se llegó a especular sobre su carácter pasajero o transitorio. Al comprobarse su continuación transexenal, las perspectivas y conformación de los CA cambiaron. En un principio, éstos se constituyeron de acuerdo con las indicaciones de las instancias directivas universitarias, en algunos casos obedeciendo criterios de inclusión acrítica, es decir, no relacionados con la dinámica de investigación y docencia propias de grupos ya establecidos. Lo anterior significó la creación de CA compuestos por profesores de tiempo completo cuya dinámica de trabajo no era convergente; en otras palabras, los CA se formaron por decreto y su funcionalidad resultó acorde con esa condición de origen.

Una vez reconocido el carácter permanente de los CA en la estructura de las IES y reconocidas y apropiadas las reglas de operación del Promep por parte de las autoridades universitarias y por los mismos profesores, entonces inició, alrededor de 2002 y 2003, una etapa de configuración de los CA atendiendo al cumplimiento

de dichas reglas de operación. El resultado fue un proceso que, en el caso de los CA participantes en este estudio, dio lugar a dos estrategias: el reclutamiento de nuevos profesores de tiempo completo con el grado de doctor y, en los otros dos, a procesos de formación del personal que ya eran parte del CA. Así, la búsqueda de aumentar los grados de habilitación se convirtió en una meta grupal, con la influencia de quienes ya tenían doctorado y eran parte del núcleo básico de los CA.

Junto a las dos estrategias descritas se dieron dos procesos simultáneos: el reacomodo y la depuración de los CA. El primero consistió fundamentalmente en la salida de miembros de los CA que ocuparon sitios en nuevos CA. La depuración, en cambio, originó la salida (en ocasiones por convencimiento propio y otras veces de manera inducida) de profesores cuyos intereses académicos, procesos de habilitación o productividad no eran acordes con las metas de los CA.

Estrategias y procesos para el establecimiento de metas y objetivos de los CA

Los miembros de los CA participantes en este estudio admiten que en su seno existe libertad para realizar estudios según los intereses de cada integrante. A pesar de ello, y merced a la necesidad señalada por el Promep de contar con líneas claras de generación y aplicación creativa del conocimiento, todos los profesores miembros del núcleo básico y asociados de los CA siguen líneas de investigación que, reconocen, fueron pensadas como suficientemente amplias para incluir el trabajo de todos.

En los CA estudiados, además, es notable el trabajo interdisciplinario. Esto se debe a la configuración y formación inicial de los miembros de cada CA consolidado. En ellos encontramos profesionales de muy diversos orígenes académicos y profesionales: abogados, antropólogos, educadores, filósofos, ingenieros, médicos, pedagogos, químicos y sociólogos. De ahí que la dinámica interdisciplinaria no sea un hecho casual, sino inherente a las características de los tres CA estudiados.

Tanto las características descritas como la compulsión generada por las reglas de operación del Promep han generado una dinámica de trabajo en forma colegiada, a fin de responder a las exigencias que se hacen a un CA. En un sentido muy práctico, esas dos condiciones han propiciado entre los miembros de los CA una actitud abierta a los enfoques teóricos o metodológicos de sus pares.

De lo anterior se deriva que, con frecuencia, aunque no siempre, los integrantes de los CA estudiados plantean objetivos comunes e incorporan a su propia perspectiva académica los aportes que otros miembros del CA hacen al trabajo colectivo.

Esta dinámica, que se expresa mejor en la labor de los integrantes del núcleo base de los CA, permite a éstos apoyar a quienes forman parte del CA como miembros asociados. En esa condición se encuentran los profesores que aún no tienen mucha experiencia en investigación, pero desean invertir tiempo, involucrarse, trabajar y aprender en la práctica de desarrollo del CA. En una perspectiva de futuro, son estos elementos los que permitirían la continuación institucional de los CA consolidados.

Dado que la producción académica es crucial para los CA, son indispensables y notables las estrategias para la generación de productos conjuntos entre miembros de los CA. En todos los casos, los CA han propuesto y logrado producir al menos una obra a la que se incorporan todos o la mayoría de los integrantes del núcleo básico, e incluso miembros asociados. Además, los miembros de los núcleos básicos suelen hacer investigación, docencia e incluso extensión mediante procesos conjuntos de

trabajo. De nuevo, el impulso de estas estrategias es dado por la identificación de los rubros en los que son evaluados los CA por parte del Promep.

Dinámicas de los CA para la toma de acuerdos y generación del conocimiento

La estructura jerárquica que se desprende de las reglas establecidas por el Promep propicia que los miembros del CA con mayor contacto con proyectos de investigación y fuentes de financiamiento externo a las universidades gestionen proyectos de manera individual para aumentar la producción del CA, pero, al mismo tiempo, involucran a los demás colegas de su CA.

Con lo anterior como punto de partida, se genera una dinámica en la que los miembros del CA se ven obligados a comentar sobre los proyectos conjuntos que realizan, a escucharse y hacer trabajo colaborativo. En términos prácticos, esto se traduce en la toma de acuerdos sobre horarios en el que todos los miembros del núcleo base del CA puedan coincidir y en la agenda de reuniones mensuales e incluso semanales para la toma de acuerdos y revisión de tareas; incluso se llega, en un caso, a la construcción de un espacio físico común para reunir en un solo sitio a todos los miembros del CA. Todos estos ejercicios de vida académica cotidiana son registrados a través de minutos de acuerdos que, en la práctica, sirven como memoria del desarrollo de cada CA.

Las estrategias descritas adquieren matices diversos en los casos estudiados, dependiendo del tipo de liderazgo ejercido por el presidente de cada CA. Sin embargo, en todos los casos éstos dan muestras de tolerancia y alto nivel de compromiso con el grupo.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En los resultados del estudio se confirma lo que plantean Rodríguez (2006) y Fainholc (2006), acerca de la necesidad de establecer el marco de reglas y normas en el que se desarrolla la gestión del conocimiento. En los casos estudiados, el Promep es el marco organizacional reglamentado en el que profesores de una institución universitaria se constituyen como CA, y comparten intereses y necesidades similares para generar conocimientos. Lo anterior les permite a los miembros de los CA obtener beneficios para ellos, pero también para las instituciones en que laboran sus respectivos integrantes.

Después de observar cómo llevan a cabo sus procesos los tres CA seleccionados, se obtuvo que éstos se han esforzado por cumplir los requerimientos del marco organizacional que los regula, pero para ello han aplicado estrategias para catalizar el proceso de consolidación, que es el grado más alto fijado por el Promep. Desde nuestro punto de vista, lo anterior permite, siguiendo la propuesta taxonómica de Barragán (2009), clasificar el modelo de gestión del conocimiento ejercido por los CA estudiados y que se encuentran en el ámbito de los modelos técnicos y científicos.

Cada equipo de trabajo tuvo que aplicar estrategias atendiendo a las reglas establecidas, pero también a sus propias necesidades como CA. No obstante, pudimos notar que los tres CA se plantearon estrategias similares.

En principio, los miembros de cada CA se decidieron por una línea de investigación que fuera lo suficientemente amplia para incluir el trabajo de todos y lograr, a la vez, que esa decisión les permitiera laborar de forma interdisciplinaria. Asimismo, identificaron los rubros importantes con que debían cumplir de acuerdo con las reglas de

operación del Promep para poder avanzar hacia la consolidación. En consecuencia, tuvieron que identificar sus fortalezas y debilidades como grupo para mejorar, y una de las acciones más notorias en cada CA fue el fomento, entre los miembros de cada CA, para alcanzar el nivel de habilitación doctoral. En otros casos, el balance óptimo de habilitación se logró mediante procesos de depuración y reacomodo.

Podemos decir que, además de la disciplina y habilidad con que se debe dirigir y operar la gestión del conocimiento para condicionar favorablemente la catálisis del logro de objetivos, también es importante considerar el tipo de miembros de cada grupo. El correcto reconocimiento y aprovechamiento de la diversidad disciplinaria da pauta para una mejor adaptación al trabajo en equipo y permite obtener mayores beneficios. En este caso, el beneficio de los muy diversos orígenes disciplinarios de los miembros de los CA estudiados ha tenido un papel notable en los procesos de gestión del conocimiento.

Finalmente, planteamos la necesidad de que, a partir de los hallazgos obtenidos en este estudio, se hagan nuevas investigaciones a fin de identificar más características sobre los microprocesos que se desarrollan en cada CA y poder describir la dinámica interna de los grupos. Quizá las particularidades de dicha dinámica también condicionen la gestión del conocimiento. Asimismo, recomendamos el estudio de los vínculos entre el tipo de liderazgo y la gestión del conocimiento, puesto que en nuestra indagación encontramos algunos elementos que nos permiten vislumbrar una relación importante entre estos dos componentes de la vida de los CA.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barragán, A. (2009). Aproximación a una taxonomía de modelos de gestión del conocimiento. *Intangible Capital*, 5 (1), 65-101. Recuperado de <http://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/7150/1/barragan.pdf>
- Darvish, H., Kharaghani, S. & Selseleh, M. (2010). Knowledge management cycle: a case study at Institute of Management Research & Education (IMRE). *International Journal of Educational Administration*, 2 (3), 507- 519. Recuperado de la base de datos EBSCOhost: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=7605e019-d6fb-436d-ade2-acf252e451cd%40sessionmgr115&vid=1&hid=108>
- Dicks, B. et al. (2005). *Qualitative Research and Hypermedia. Ethnography for the Digital Age*. London/New Delhi/Thousand Oaks, California: Sage.
- Estrada, V. & Benítez, F. (2006). La gestión del conocimiento en la nueva universidad cubana. *Revista Pedagogía Universitaria*, 11 (2), 1-9. Recuperado de la base de datos EBSCOhost: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=68731f3c-74b6-4ba4-bbbc-f343d9b9d0ec%40sessionmgr104&vid=1&hid=126>
- Fainholc, B. (2006). Rasgos de las universidades y de las organizaciones de educación superior para una sociedad del conocimiento, según la gestión del conocimiento. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3 (1), 1-10. Recuperado de la base de datos Redalyc: <http://www.raco.cat/index.php/RUSC/article/viewFile/49334/50223>
- Krueger, R. & Casey, M. (2000). *Focus groups: a practical guide for applied research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Lee, H. & Roth, G. (2009). A conceptual framework for examining knowledge management in higher education contexts. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 23 (4), 22-37. Recuperado de la base de datos EBSCOhost: [Sinéctica 38 \[www.sinectica.iteso.mx\]\(http://www.sinectica.iteso.mx\)](http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=700a4a14-73a3-</p>
</div>
<div data-bbox=)

- 4ace-9730-8b5df0ea5add%40sessionmgr114&vid=1&hid=126
- Minakata, A. (2009). Gestión del conocimiento en educación y transformación de la escuela. Notas para un campo en construcción. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación* (32), 1-35. Recuperado de http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Revista/SIN32_06/sin32_minakata.pdf
- Passoni, L. & Zanfrillo (2006). *Un modelo de gestión del conocimiento en los departamentos académicos*. Recuperado de http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/III%20Encuentro/Completos/PASSONI.pdf
- Rodríguez, D. (2006). Modelos para la creación y gestión del conocimiento: una aproximación teórica. *Educación* (37), 25-39. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Educacion/article/view/58019/68087>
- Romero, C. (2007). Gestión del conocimiento, asesoramiento y mejora escolar. "El caso de la escalera vacía". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11, (1), 1-28. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART4.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (31 de diciembre, 2010). Acuerdo número 568 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep). *Diario oficial*. Recuperado de http://promep.sep.gob.mx/reglas/Reglas_PROMEP_2011.pdf
- ____ (2011). Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep). Filosofía de la calidad. Recuperado de <http://promep.sep.gob.mx/preguntasca.html>
- ____ (2011a). Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep). Preguntas más frecuentes sobre cuerpos académicos. Recuperado de <http://promep.sep.gob.mx/preguntasca.html>
- ____ (2011b). Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep). Presentación. Recuperado de <http://promep.sep.gob.mx/presentacion.html>
- Wang, S. (2008). A design thinking approach to teaching knowledge management. *Journal of Information Systems Education*, 19 (2), 137-139. Recuperado de la base de datos EBSCOhost: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=0bbf1235-737e-4547-9dd4-314e7c2acace%40sessionmgr113&vid=1&hid=108>
- Zhang, Z., Spicer, A. & Hancock, P. (2008). Hyper- Organizational Space in the Work of J. G. Ballard. *Organization*, 15 (6), 889- 910. doi: 10. 1177/1350508408095819.