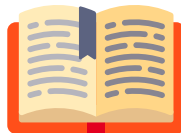




# De la sociedad del conocimiento a la enseñanza por competencias



La noción de *sociedad del conocimiento* fue utilizada por primera vez en 1969 por Peter Drucker, y en el decenio de 1990 fue profundizada en una serie de estudios publicados por investigadores como Robin Mansell o Nico Stehr. Sin embargo, este concepto fue previsto mucho tiempo atrás por Marx, a mediados del siglo XIX, como una etapa particular del desarrollo del sistema capitalista, basada en el conocimiento que sucede a una fase de acumulación del capital físico. Tal como Marx señaló, parece ser que el conocimiento está sustituyendo a la fuerza de trabajo y que la riqueza creada se mide cada vez menos por el trabajo en su forma inmediata, mensurable y cuantificable, y depende cada vez más del nivel general de la ciencia y del progreso de la tecnología de acuerdo con UNESCO (2005).

Algunos indicadores que apuntan a la emergencia de la sociedad del conocimiento en distintos ámbitos son:

- En el ámbito económico se observa que los sectores de producción de bienes pierden importancia en la estructura económica a favor del sector servicios. Más concretamente, crece la importancia de los mercados globalizados de divisas, de finanzas y de capitales frente a los mercados de productos (Ferreiro *et al.*, 2012, p. 5).
- Como refiere Santana (2014), en el ámbito político se observa que las decisiones de esta índole dependen cada vez más de una legitimación científica, lo que causa que los actores políticos dependan cada vez más de expertos y asesores (p. 103-116).
- En el ámbito cultural se ha producido un intenso debate en torno a la globalización y al uso de Internet, que indica un profundo cambio en los procesos culturales y las interacciones sociales relacionadas con el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación y los avances en las tecnologías de tráfico (Vigliarcho y Williamson, 2015, pp. 1515-1883).
- A su vez, la estructura ocupacional cambia radicalmente a través del crecimiento de las categorías profesionales altamente competentes y la disminución de las categorías menos preparadas. Se observa una creciente importancia de la educación, que queda reflejada en el nivel de educación más alto de la población. Un indicador es la transformación de las universidades como instituciones de elite en instituciones de educación superior masificada, como mencionan Brunner y Miranda (2016).

La sociedad del conocimiento está marcada por la disposición de poner en cuestión las percepciones, suposiciones y expectativas tradicionales y socialmente aceptadas. La tesis implícita es que las sociedades actuales consideran cada vez más las expectativas basada en conocimiento en lugar de normas.

Es decir, las expectativas son cada vez más variables y revisables. El criterio esencial es la disposición de poner en duda las normas y reglas establecidas. Por lo tanto, la capacidad innovadora es constitutiva para la sociedad del conocimiento.

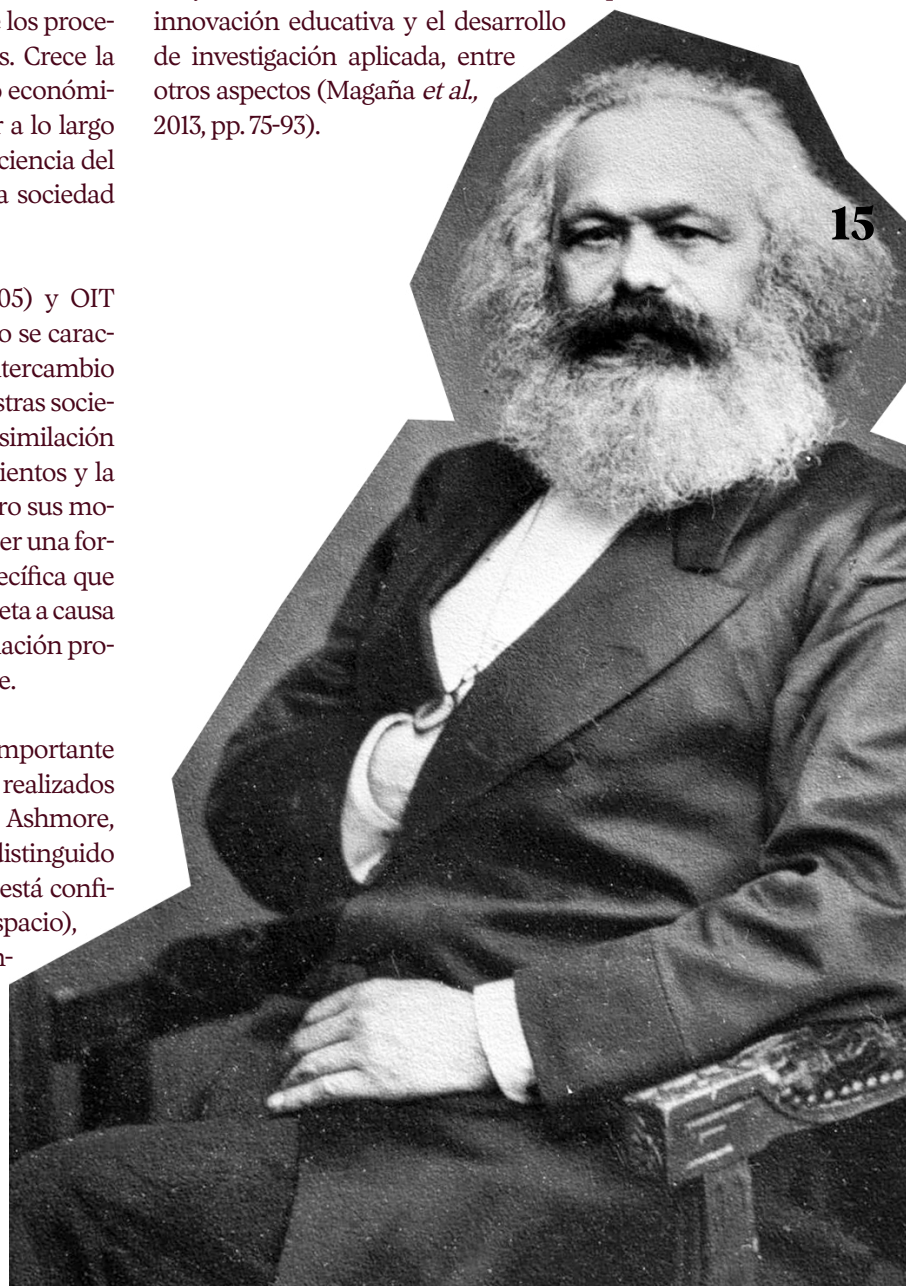
En esta sociedad, como refiere Moreno *et al.* (2012), el conocimiento será cada vez más la base de los procesos sociales en diversos ámbitos funcionales. Crece la importancia del conocimiento como recurso económico, lo que conlleva la necesidad de aprender a lo largo de toda la vida. Pero igualmente crece la conciencia del no-saber y la conciencia de los riesgos de la sociedad moderna (pp. 1-24).

Ante esto, estudios de la UNESCO (2005) y OIT (2010) mencionan que los empleos del futuro se caracterizarán cada vez más por la producción, intercambio y transformación de los conocimientos. Nuestras sociedades estarán plenamente inmersas en la asimilación de una oleada continua de nuevos conocimientos y la demanda de éstos será mayor que nunca, pero sus modalidades cambiarán. Ya no se tratará de poseer una formación para desempeñar una actividad específica que corre el riesgo de volverse rápidamente obsoleta a causa del progreso científico y tecnológico. La formación profesional tendrá que evolucionar forzosamente.

En la sociedad del conocimiento, lo más importante es *aprender a aprender* y, desde los trabajos realizados por Robert Hutchins (1968) (como se citó en Ashmore, 1996, pp. 69-75; Husén, 1982, pp. 45-56), se ha distinguido que la adquisición de los conocimientos no está confinada en las instituciones educativas (en el espacio), ni se limita a la formación inicial (en el tiempo).

Es así que nos encontramos ante una sociedad que valora más el cambio que la permanencia y en la que la innovación y renovación constantes son el diferencial para mantenerse competitivos y vigentes. Esto implica que el aprendizaje continuo de las organizaciones y los individuos toma relevancia como factor clave de sobrevivencia.

Es por ello que la inserción eficiente de la institución universitaria en la sociedad del conocimiento requiere un cambio en la concepción tradicional de esta organización, la cual debe convertirse tanto en una universidad social que participe directamente en el desarrollo regional y nacional, como en una universidad que fomente la innovación educativa y el desarrollo de investigación aplicada, entre otros aspectos (Magaña *et al.*, 2013, pp. 75-93).





## EL PAPEL DE LAS UNIVERSIDADES EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

De acuerdo con lo anterior, las universidades deben replantear su papel ante la sociedad y encontrar otras metodologías de enseñanza que acerquen al individuo a ese nuevo papel que le toca desarrollar. Las universidades ya no serán más los centros omnipresentes y omnipotentes donde se desarrollaba el saber que iluminaría a la sociedad, ahora compartirán esa labor con otras organizaciones e individuos y su nuevo rol implica cómo facilitar ese proceso de aprendizaje del propio sujeto, como refieren Brunner y Miranda (2016).

Larrea (2010), en la gestión del conocimiento y la universidad del futuro, señala que el nuevo papel que están asumiendo las instituciones de educación superior en el contexto del cambio tecnológico y su relación con la producción y transferencia de conocimientos es el de una empresa de servicios que tiende a vincularse estrechamente con la empresa privada y el Estado para fines de transferencia de tecnología, en un proceso de conformación de espacios comunes académico-industriales (pp. 21-34). Se parte de la afirmación de que el conocimiento, su producción y posesión, es lo que da una ventaja competitiva a cualquier nación y que en esto es fundamental el papel protagónico que deben tener las instituciones de educación superior (Leyva *et al.*, 2015).

Las universidades tienen que fortalecer su capacidad de investigación nacional e internacional, identificando también su papel estratégico en la actualización profesional, técnica y en el acceso de nuevos saberes; por lo cual, se ven forzadas a realizar distintas transiciones por las presiones sociales y políticas impregnadas de cambios culturales, educativos y restricciones económicas, adoptando como paradigma ineluctable de su futuro a la sociedad del conocimiento; esto las compromete a estructurar los procesos de producción, acumulación, aplicación y distribución del conocimiento, que es considerado, en las últimas décadas, como eje vertebral de las economías globalizadas (Hernández, 2014, pp. 31-74).

En el caso específico de México, el proyecto de desarrollo económico y de conformación cultural, así como el modelo de organización social que se ha venido impulsando desde los ochenta, corresponden a la orientación neoliberal. En consecuencia, las políticas en materia de educación superior se ciñen a las necesidades de la globalización económica. En este contexto, cuatro políticas fundamentales sustentan la función social de la educación superior:

A) Capacitación y reciclaje de mano de obra en relación con las necesidades de la demanda laboral de la globalización (mediante la docencia); B) desarrollo de una investigación principalmente encauzada hacia productos de carácter tecnológico y aplicativo (por medio del impulso del conocimiento útil); C) vinculación y oferta de servicios académicos a ciertas franjas de la sociedad, y D) formación axiológica y ciudadana de los alumnos centrada en los valores o cualidades que se consideran dotados de un carácter funcional y de producción de resultados verificables (éxito individual, calidad total, competencia, uniformidad, amor al trabajo, etc.) (Peña, 2010, pp. 36-47).

No se debe dejar a un lado que la sociedad del conocimiento expresa también desigualdades en la capacidad científica y tecnológica de los países en un mundo desigual en general, en el que la fuerza de trabajo calificada es el arma competitiva en devaluación de las identidades nacionales que han experimentado, en mayor o menor medida, la pérdida de sus tradiciones, creencias, costumbres y religiones regionales.

De ahí la importancia del papel de la educación superior enfocado en considerar el conocimiento como recurso estratégico para superar desigualdades entre los conflictos y contradicciones de dos tendencias que buscan su preeminencia: la del modelo económico neoliberal y la perspectiva humanista-social que busca recuperar la esencia humana y dignidad del hombre (Hernández, 2014).





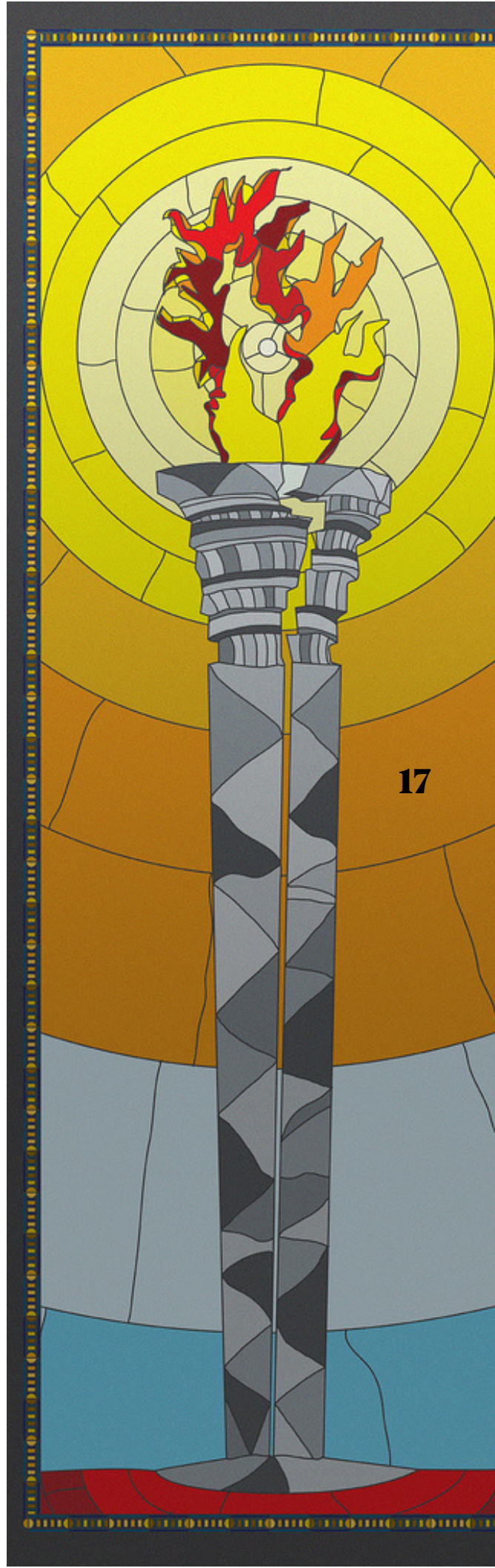
## CONOCIMIENTO Y COMPETENCIAS

### Conocimiento y transferencia del conocimiento

Es un hecho que, actualmente, la cantidad de información a la que cualquier individuo tiene acceso está marcando un ritmo diferente en la adquisición y transferencia del conocimiento, lo que impacta radicalmente el proceso de aprendizaje. Sin embargo, no hay que perder de vista que la posesión y transferencia de la información en sí misma no implica la adquisición del conocimiento.

Se denomina información a un conjunto de datos que presenta cierto nivel de asociación entre sus elementos, sin embargo, una colección de información no es conocimiento.

- Mientras que la información entrega las asociaciones necesarias para entender los datos (dando respuesta a ciertas cuestiones como: cuál, quién, cuándo, dónde, cuántos), el conocimiento provee el fundamento de cómo se comportan. **“El conocimiento es entonces la combinación de información, contexto y experiencia”** (Passoni, 2005, pp. 57-74).
- El conocimiento está compuesto de dos elementos: uno explícito (codificado) y otro tácito (lo no dicho). En relación con el primero, Nonaka y Takeuchi (1995) establecen que para lograr la innovación y, por ende, una ventaja competitiva, el conocimiento debe socializarse (pp. 25-27). Polanyi (1997), por su parte, señala: **“El elemento tácito del conocimiento limita la posibilidad de expresarlo, esto es, no todo conocimiento puede ser expresado y por ende transmitido, además de que hay conocimiento del cual el individuo no es consciente”** (pp. 135-146).





Nonaka y Takeuchi (1995) también hablan de la espiral del conocimiento, conformada por dos dimensiones: una que va de lo individual a lo social y la otra del conocimiento tácito al explícito. Esta conversión implica pasar por cuatro fases:

1. La socialización, la cual se da al pasar del conocimiento tácito a tácito y se adquiere con base en la experiencia.
2. La exteriorización, que es el paso del conocimiento tácito a explícito a través de las metáforas, analogías, conceptos o modelos.
3. La combinación, que va de explícito a explícito a través del lenguaje o las figuras.
4. La interiorización, todo conocimiento en algún momento se convierte nuevamente de explícito a tácito.

Otro enfoque interesante es la contribución de Bateson (como se citó en Sánchez-Hernández, p. 282) que hace la distinción entre los tres niveles de educación:

**El primario es la transferencia de información para ser memorizada. El segundo, el deuteroprendizaje, tendría por objetivo el dominio de un marco cognitivo, en el que la información adquirida puede, en el futuro, ser abstraída e incorporada. Pero también existiría un tercer nivel, que consistiría en enseñar unas aptitudes que permitieran desmembrar y volver a organizar el marco cognitivo predominante, o bien desecharlo por completo sin sustituirlo por un elemento de reemplazo.**

**“La transferencia del conocimiento consiste en la utilización y en la transposición de conocimientos aprendidos en una situación anterior a una situación nueva”** (Peña-Legazkue y Aranguren-Querejeta, 2002, pp. 67-80; Tovar, Ortega-Romero y Vernon-Carter, 1996, pp. 203-207). **“La transferencia requiere flexibilidad y consistencia en la construcción del conocimiento”** (Garello y Rinaudo, 2013, pp. 131-147).

La transferencia del conocimiento (un aspecto de la administración del conocimiento) ha existido siempre como proceso en las organizaciones, de manera informal por medio de las discusiones, sesiones, reuniones de reflexión, y de manera formal por medio del aprendizaje, el entrenamiento profesional y los programas de capacitación (Meza y Ortega, 2013, pp. 2-6).

Históricamente, han sido los centros educativos los entes naturales donde se da la transferencia del cono-

cimiento, ya que el entorno controlado de los mismos facilita la transmisión del conocimiento que se quiera suministrar, pero esto propicia un aislamiento (buscado o no), que deja en desventaja al receptor de dicho conocimiento. En la sociedad actual, donde la información se encuentra en abundancia y a la mano, los mecanismos formales de transferencia del conocimiento de los centros educativos han sido rebasados.

Es así que las instituciones de educación superior enfrentan un reto adicional para seguir funcionando como referencia del conocimiento ante otras organizaciones o individuos capaces de adquirir el mismo sin recurrir a ellas. Para permanecer vigentes, las instituciones de educación superior deberán flexibilizarse y agilizar sus mecanismos de adquisición, generación y transferencia del conocimiento.



## Educación basada en competencias

La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) para la educación, la ciencia y la cultura menciona que,

**hasta nuestros días, los servicios educativos que integran la formación profesional en América Latina han seguido, junto con la educación general, un modelo que pone mayor énfasis en los insumos del proceso educativo que en los resultados del mismo.**

Dicho modelo fija la duración de los programas de formación, el número de materias y su seriación, y establece los contenidos con base en criterios académicos de manera eminente. En contraste para los empleadores y los trabajadores, lo que importa es el resultado de la capacitación, es decir, el aprendizaje, y no el proceso mediante el cual se efectuó. Lo que parece determinante para las decisiones de contratación y promoción son las aptitudes del trabajador para realizar de manera competente las actividades asociadas con la función productiva. Ante los procesos productivos flexibles, que cada día tienen más presencia en la economía mundial, el modelo de educación tradicional pierde eficacia (García, 2005, pp.71).









La formación por competencia implica articular conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, se apoya en los rasgos de personalidad del sujeto para construir el aprendizaje y exige la acción reflexiva, es funcional, se aleja del comportamiento estandarizado y cada situación es nueva y diferente (Leyva *et al.*, 2015).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura expresa que la educación superior no sólo debe proporcionar competencias sólidas para el mundo de hoy y de mañana, sino contribuir, además, a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia. Por lo tanto, es necesario propiciar el aprendizaje permanente y la construcción de las competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad.

La educación basada en competencias es una nueva orientación educativa que pretende dar respuestas a la sociedad del conocimiento. Según la Anuiés (como se citó en Magaña *et al.*, 2013, pp. 75-93), los antecedentes más significativos de la educación basada en competencias se encuentran en el Reino Unido, Estados Unidos y Canadá, de los cuales, los dos primeros tienen enfoques generales básicos y se fundamentan en comportamientos, en normas basadas en resultados y en la investigación.

En la bibliografía se pueden encontrar distintas posturas sobre las competencias, algunas francamente pobres y con escasa fundamentación conceptual, alimentadas por una visión en exceso pragmática de las competencias, salpicadas de conceptos de distinta procedencia teórica (conductismo, constructivismo, cognitivismo, humanismo, paradigma de la complejidad, enfoques empresariales), yuxtapuestos sin rigor ni consistencia; hasta enfoques mucho más amplios y comprensivos que abordan las competencias como un objeto complejo, dinámico y multidimensional, orientado por una perspectiva constructivista sociocultural. (Leyva *et al.*, 2015).

Según Jonnaert (como se citó en Moreno, 2012, p. 2) **“el socioconstructivismo es, cuando más, una hipótesis epistemológica según la cual un sujeto se construye conocimientos a partir de lo que ya conoce”**. Su mirada crítica acerca de las competencias alerta a tomar con reservas el tema, al tiempo que recuerda que el único sentido de ser de la escuela es preparar para la vida y que se asiste a ella para egresar menos desprotegido al momento de enfrentar las situaciones de nuestra existencia, en contraste con la tentación del circuito cerrado que es **“la escuela por y para sí misma”**.

En la bibliografía especializada se identifican ciertos principios pedagógicos que subyacen al enfoque de competencias:

- El propósito central del dispositivo escolar no es transmitir conocimientos, sino provocar el desarrollo de competencias.
- El objeto no consiste en aprender los conocimientos disciplinares, sino en reconstruir los modelos mentales vulgares y los esquemas de pensamiento de los alumnos.
- El desarrollo de competencias requiere centrarse en situaciones reales y proponer actividades auténticas.
- El aprender en situaciones de incertidumbre y cambio permanente es una condición para el desarrollo de competencias básicas.
- La evaluación será necesariamente formativa y la función del docente de tutoría, lo que significa planificar, acompañar, evaluar y reconducir los procesos de aprendizaje de los alumnos (Moreno, 2012, p.1-24).

En este contexto, los modelos de formación docente adquieren importancia en las universidades, los cuales deben, por un lado, estar en correspondencia con las políticas educativas, tendencias y propuestas de innovación vigentes y, por otro, comprender las concepciones que los profesores tienen de la ciencia, de la investigación, del ser humano y del aprendizaje, para desarrollar las competencias requeridas por la sociedad del conocimiento.



## EL ROL DEL PROFESOR EN EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Es indudable que los individuos necesitan un amplio rango de competencias con el fin de encarar los desafíos del mundo globalizado de hoy. La escuela del siglo XXI debe transitar de un modelo de pedagogía unidireccional centrado en la figura del profesor, cuya tarea princi-



pal ha sido la transmisión de conocimientos, hacia una pedagogía multidireccional y diferenciada que posibilite al alumno el desarrollo de una constelación de competencias tanto cognitivas como sociales, con las que haga frente de forma efectiva a los diversos problemas actuales (y futuros) caracterizados por ser abiertos, no estructurados y contradictorios, propios de la posmodernidad, como refiere Moreno (2012, pp. 1-24).

Con base en lo anterior, la educación se orienta en el aprendizaje, lo que implica modificar los roles del profesor y del estudiante. El primero va de ser un transmisor de conocimiento a ser facilitador del aprendizaje. El segundo retoma el papel protagónico en su proceso formativo.

En la consecución de las competencias, es el profesor quien actúa como facilitador, supervisa y decide cuándo se le puede confiar a un estudiante la responsabilidad de desarrollar una actividad profesional, dependiendo del nivel alcanzado por éste.

De igual importancia es el rol proactivo del estudiante al establecer expectativas adecuadas para su aprendizaje, desarrollar el aprendizaje independiente o autodirigido y autoevaluarse de manera continua.

Las competencias logran coherencia y congruencia en la medida en que el profesor-tutor y el estudiante las comprenden y utilizan para el aprendizaje (Durante *et al.*, pp. 42-50).

Así, en la pedagogía no directiva enseñar significa permitir que el estudiante aprenda, es decir, propiciar las condiciones para la expresión de sus potencialidades innatas en un clima afectivo favorable de comprensión, aceptación y respeto.

Sin embargo, para el enfoque histórico-cultural (concepción del desarrollo humano fundada por L.S. Vigotsky) de la psicología (García, 2002, pp. 95-98), el ser humano es el resultado de la unidad dialéctica de los factores internos y externos del desarrollo en el proceso de la actividad, lo que implica que la personalidad, como la forma más compleja de expresión del ser humano, se forma y se desarrolla en el proceso de interacción social.

En el orden pedagógico, asumir esta concepción implica entender que la educación y, en particular, la escuela y el profesor, tienen un papel rector en el sistema de influencias sociales que estimula la formación y desarrollo de la personalidad del estudiante, por tanto, la función del profesor no puede ser la de facilitar la li-

bre expresión de las potencialidades **“que trae”** el estudiante, sino la de diseñar situaciones de aprendizaje que planteen retos al estudiante para que en el proceso de solución de las tareas de aprendizaje, en condiciones de interacción social, puedan formar y desarrollar las potencialidades que le permitan alcanzar la condición de sujetos de su actuación.

En esta concepción, el profesor no es un facilitador, sino un orientador del aprendizaje (Ion y Cano, 2012). Así que, del profesor universitario se espera que, además de transmisor de conocimiento, sea formador, un guía, un orientador y un estratega de los aprendizajes, teniendo en cuenta la perspectiva del discente y procurando el mejor desarrollo de cada estudiante en lo cognitivo, lo personal, lo académico y lo profesional (Guerra-Martín *et al.*, 2013, pp. 163-176).

En términos más concretos, Oliver (1989) sostiene que: **“El profesor debe actuar más como animador e investigador del entorno y como motivador y puente entre el medio ambiente de la población escolarizada, el mundo científico y cultural que como transmisor y reproductor a priori de los contenidos que de este mundo dimanan, ello justifica algunas exigencias al profesorado, de una parte, y al currículum de formación, de otra”** (pp. 59-57).



## RETOS DEL PROFESOR EN LA ENSEÑANZA POR COMPETENCIAS

Ante estos roles, es condición indispensable para el docente sumarse a una dinámica de aprendizaje continuo y autorregulado que le permita mantenerse vigente como un punto de referencia importante en el proceso de aprendizaje.

Ahora se hace necesario que los profesores vinculen su trabajo docente con la investigación, ya que, a la vez que producen conocimiento sobre su campo disciplinar, también pueden mejorar la calidad educativa y los procesos de formación profesional de sus estudiantes,

tomando en cuenta que éstos, a mediano o largo plazo, se incorporarán al sector de bienes y servicios de la sociedad.

Es importante la capacitación, formación y actualización del docente en los aspectos relacionados con la flexibilidad curricular, las competencias educativas, los sustentos teóricos y metodológicos de los planes y programas de estudio; para ello, las instituciones educativas deben promover también en él su formación en los ámbitos pedagógicos y didácticos que le permitan traducirlas en competencias para la formación de sus estudiantes.

El enfoque de formación basado en competencias implica que el aprendizaje comienza a ser el centro de la educación, más que la enseñanza. Esto significa que en lugar de centrarnos en cómo dar una clase y preparar los recursos didácticos para ello, ahora el reto es establecer con qué aprendizajes vienen los estudiantes, cuáles son sus expectativas, qué han aprendido y qué no han aprendido, cuáles son sus estilos de aprendizaje y cómo ellos pueden involucrarse de forma activa en su propio aprendizaje.

A partir de ello se debe orientar la docencia, con metas, evaluación y estrategias didácticas. Esto se corresponde con el enfoque de créditos, en el cual se debe planificar no sólo la enseñanza presencial, sino también el tiempo de trabajo autónomo de los estudiantes.

En general, y en diversos foros en el país, los reclutadores de recursos humanos en las empresas han manifestado que actualmente los profesionistas y técnicos no cubren los perfiles requeridos para las posiciones que demandan.

Ofertar formación profesional en términos de competencia laboral implica realizar diversos cambios, especialmente en el proceso de dotar a los docentes y, en general, a los facilitadores del aprendizaje y a las instituciones participantes, del conjunto de competencias que necesitan para cumplir esa labor educativa.

Es decir, que deberá entrar en un proceso continuo de aprendizaje autorregulado. Por lo anterior, resulta muy importante que las redes de interrelaciones que se producen entre los alumnos, y entre el profesor y los alumnos, sean concebidas como relaciones entre colegas.

En las situaciones de enseñanza las relaciones se desarrollarían como intercambios entre colegas de mayor

experiencia y de menor tiempo en la profesión, lo que modificaría las posiciones tradicionalmente ocupadas por el profesor y los aprendices.

Los procesos reflexivos vienen a ocupar un lugar importante en este contexto: el profesor actuaría como un modelo de profesional, al cual es posible cuestionar, sugerir, conocer, imitar y apoyarse para trazar sus propios planes de desarrollo profesional y personal.

Lo anterior genera otra función del profesor, lograr que los alumnos tracen y autoevalúen su propio desarrollo, para lo cual deben conocer sus propios recursos, el grado de desarrollo de sus habilidades, estrategias para aprender y formaciones motivacionales complejas.

Esto se logra en íntima colaboración con ellos, es una reflexión conjunta entre el profesional de más experiencia y los menos experimentados, a esto denominamos correulación, la cual integra, entonces, la solución de los problemas profesionales y su aprendizaje, la transmisión de la información, el análisis de sus éxitos y sus fracasos en la solución de la tarea, pero también es la construcción y análisis de sus planes profesionales y personales, las precisiones y vivencias de sus sentimientos y motivaciones y la reorientación de sus esfuerzos (Ríos *et al.*, 2013, pp. 209-230).

## REFERENCIAS

- Ashmore, H.S. (1996). Robert maynard hutchins: The higher learning in America. *Society*. 33(5): 69-75.
- Brunner, J., y Miranda, D. (2016). *Educación superior en Iberoamérica*. Informe 2016.
- Durante, I., Martínez, A., Morales, S., *et al.* (2011). Competences in teaching: from student to physician Abstract. *Educación Médica*, 54, 42-50.
- Ferreiro, V.V., Brito, J., Garambullo, A.I., *et al.* (2012). Revista Internacional Administración & Finanzas. *Revista Internacional Administración & Finanzas*. 5.
- García, M. (2002). La concepción histórico-cultural de L.S. Vigotsky en la educación especial. *Revista Cubana de Psicología*. 19(2): 95-98.
- García, R. (2005). Certificación ISO 9001:2000 Laboratorios acreditados por EMA Logística Global 360°. Una nueva visión con el vínculo educativo y laboral. *Logística Global 360*. 279: 71.
- Garello, M.V., y Rinaudo, M.C. (2013). Autorregulación del aprendizaje, *feedback* y transferencia de conocimiento. Investigación de diseño con estudiantes universitarios Self-regulation of Learning, Feedback and Knowledge

- Transfer. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 15(2): 131-147.
- Guerra-Martín, M.D., Borrallo-Riego, Á., Bazán, R., et al. (2013). Estudiantes universitarios y calidad del plan de acción tutorial. Valoraciones y mejoras. *Revista de Docencia Universitaria*. 11(2): 163-176.
- Husén, T. (1982). Present trends in education. *Prospects*. 12(1): 45-56.
- Ion, G., y Cano, E. (2012). *Educación XXI*: revista de la Facultad de Educación. Educación XXI. 15(2).
- Larrea, M. (2010). La gestión del conocimiento y la universidad del futuro. *Faces*. 17(1): 21-34.
- Leyva, O., Gaxnaga, F., Tejada, J., et al. (2015). *La formación por competencias en la educación superior*. Tirant Humanidades.
- Magaña, D.E., Aguilar, M., Surdez, E.G., et al. (2013). Gestión del conocimiento en grupos de investigación en ciencias sociales: caso Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México. *Revista Internacional Administración & Finanzas*. 6(5): 75-93.
- Meza, M., y Ortega, C. (2013). La transferencia del saber como tecnología del trabajo en la sociedad del conocimiento. *Reencuentro*. (68): 2-6.
- Moreno-Ríos, H., y Velázquez-Martínez, R. (2012). La sociedad del conocimiento: inclusión o exclusión. *Revista Educación*. 36(2): 1-24
- Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Revista Electrónica Sinéctica*. 39: 1-20.
- Nonaka, I., y Takeuchi, H. (1995). The Knowledge-Creating: How Japanese companies create the dynamics of innovation. *Oxford University Press*. 3(4-5): 25-27.
- Oliver, J.J. (1989): Espacios educativos y sistemas de formación: metodología ecológica y organización educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 4: 59-67.
- Passoni, L.I. (2005). Knowledge management: An application in academic departments. *Gestión y Política Pública*. 14(1): 57-74.
- Peña, J.A. (2010). Concepciones de enseñanza cara a cara, mixta y en línea de profesores universitarios. *Apertura*. 2(2): 36-47.
- Peña, I.L., y Aranguren, M.J.Q. (2002). Transferencia de conocimiento mediante acuerdos de colaboración. *Economía Industrial*. (346): 67-80.
- Polanyi, M. (1997). Tacit knowledge. *Knowledge in Organizations*. 23: 135-146.
- Reyes, C.F.M. (2005). Análisis de la relación entre la ingeniería del conocimiento y la gestión del conocimiento en base al modelo de Nonaka y Takeuchi. *Intangible Capital*. 1: 1-15.
- Ríos, J.M., Gómez, E.R., Manuel, J., et al. (2013). Campo abierto, relación entre competencias básicas de los estudiantes y competencias del profesorado. *Revista Fuentes*. 14: 209-230.
- Rojas, J. H. (2014). *Construyamos hoy la universidad del futuro. Propuesta para una nueva gestión universitaria en un mundo global*. Universidad de Concepción, Chile.
- Sánchez-Hernández, M. (2015). Sobre la educación en un mundo líquido Zygmunt Bauman. *Xihmai*. 10(19): 282.
- Santana, J.M. (2014). Educación democrática y política educativa: el sistema educativo a debate. *Cuestiones Pedagógicas*. 24: 103-116.
- Tovar, L.R., Ortega-Romero, P., & Vernon-Carter, E.J. (1996). Experiencias de transferencia de conocimientos de la academia a la industria, el caso de México. *Interciencia*. 21(4): 203-207.
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Editorial UNESCO*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Viglierchio, M.C., y Williamson, D. M. (2015). Relación entre el concepto sociedad del conocimiento y la educación superior. *Ciencia Veterinaria*. 17(1): 1515-1883.