



**INSTITUTO UNIVERSITARIO
DE LA EMPRESA**

**LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA IMPLANTACIÓN DE
LA METODOLOGÍA DEL NUEVO ESPACIO EUROPEO DE LA
EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DE LA ULL.**

**AYOZE GONZÁLEZ-HOVI
JUAN RAMÓN OREJA-RODRÍGUEZ**

SERIE ESTUDIOS 2007/ 56

SANTA CRUZ DE TENERIFE, NOVIEMBRE DE 2007



**UNIVERSIDAD DE
LA LAGUNA**

RESUMEN

Este trabajo pretende determinar la medida en la que la gestión del conocimiento interviene en la implantación de la metodología del nuevo Espacio Europeo de la Educación Superior en la Universidad de La Laguna.

Para ello, se parte de los datos de las encuestas realizadas a los alumnos de uno de los centros acogidos a los proyectos piloto, iniciativa que la ULL ha desarrollado para su incorporación al nuevo sistema europeo.

La aplicación del modelo de Rasch, nos permite jerarquizar las variables más y menos relevantes de la nueva metodología, las limitaciones del instrumento de medida, así como sugerir nuevas propuestas, todo ello en el marco de las estrategias de gestión del conocimiento.

Palabras clave: modelo de Rasch, gestión del conocimiento, Espacio Europeo de la Educación Superior, metodología

ABSTRACT

This paper tries to determine the measurement in which the knowledge management takes part in the implantation of the new European Space of High Education methodology in the University of La Laguna.

To this end, it part of the data of the surveys made to the students of one of the canthers welcomed in the pilot projects, initiative that the ULL has developed for its incorporation to the new European system.

The application of the of Rasch model, allows us to hierarchize the more and less excellent variables of the new methodology, the limitations of the measurement instrument, as well as to suggest new proposals, all it within the framework of the knowledge management strategies.

Key words: Rasch model, knowledge management, European Space of High Education, methodology

LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA IMPLANTACIÓN DE LA METODOLOGÍA DEL NUEVO ESPACIO EUROPEO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DE LA ULL. ⁺

AYOZE GONZÁLEZ-HOVI*

JUAN RAMÓN OREJA-RODRÍGUEZ**

SERIE ESTUDIOS 2007/ 56

LA LAGUNA, NOVIEMBRE 2007

+ Trabajo presentado al II Workshop de Modelos de Rasch en Administración de Empresas (Rasch Models on Business Administration) organizado por el IUDE de la Universidad de La Laguna. 12 de noviembre de 2007.

* avgonzal@ull.es** joreja@ull.es

Departamento de Economía y Dirección de Empresas e Instituto Universitario de la Empresa.

Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Campus de Guajara. Universidad de La Laguna.

Camino de La Hornera s/n 38071 La Laguna Tenerife Islas Canarias (España). Fax:+ 34 922 31 70 77

1. INTRODUCCIÓN.

La relativamente reciente concepción del conocimiento como recurso estratégico clave dentro de las organizaciones (Grant, 1996b) ha supuesto una evolución de paradigma. Su aplicación y administración en las mismas se ha conceptualizado en lo que hoy se denomina gestión del conocimiento.

Si bien la literatura científica ha focalizado su estudio en la empresa privada, este análisis pretende llevar a cabo una aproximación de la gestión del conocimiento en la institución educativa superior por excelencia, la universidad.

Así partiendo del marco institucional que determinan los Acuerdos de Bolonia (1999) para el futuro Espacio Europeo de la Educación Superior, este artículo analiza el éxito de las estrategias de gestión del conocimiento en la aplicación de su metodología en la Universidad de La Laguna.

Para ello se utilizan los datos de la encuesta realizada sobre los alumnos beneficiarios de estos proyectos, comenzando con el marco teórico, definiendo los objetivos y aplicando el análisis Rasch, para obtener unos resultados que tras interpretarlos, nos permitirán obtener unas interesantes conclusiones, así como proponer sugerencias para futuras investigaciones.

2. MARCO TEÓRICO.

La concepción del conocimiento como un activo esencial en la economía, es relativamente reciente, si bien forma parte de un nuevo paradigma imperante en la actual sociedad, que autores como Bell (1993) o Drucker (1992 y 1993) definen como capitalismo post-industrial.

Este paradigma se fue afianzando cada vez más después de la II Guerra Mundial, al pasar de un entorno que permitía a las organizaciones triunfar con estrategias estáticas y poco cambiantes desarrollando una gestión basada en la continuidad y tradición, a uno más dinámico y competitivo, donde la supervivencia de las organizaciones no está garantizada.

Por ello se comienzan a sustituir los recursos productivos clásicos (capital, trabajo) de carácter más tangible, por los intangibles, entre los que desataca el conocimiento, cuyas características inherentes los pueden llegar a convertir en valiosos, raros, inimitables e insustituibles (Barney, 1991) y así convertirse en estratégicos y sostenibles en los actuales entornos turbulentos.

Ello da paso a un modelo centrado en la capacidad de crear y aplicar conocimientos, donde la consecuente Revolución de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se focaliza exclusivamente en el capital intelectual, y el conocimiento se convierte en un factor clave de la tecnología (Prahalad y Hammel, 1990), para que por primera vez en la historia sea el conocimiento y la mente humana los que forman la fuerza productiva directa.

La gestión de este recurso ha sido definida por distintos autores y perspectivas, destacando la de Revilla (1995) que la entiende como la capacidad de gestionar los procesos de creación, desarrollo, difusión y explotación del conocimiento para ganar capacidad organizativa.

Bueno y Salmador (2000) distinguen cuatro dimensiones conceptuales del conocimiento:

a) Dimensión epistemológica.

Se trata de una de las dimensiones más conocidas, debido a los trabajos de Nonaka y Takeuchi (1995), y a la concepción del conocimiento tácito (Polanyi, 1966), y toma como referencia los procesos cognitivos del ser humano y sus modelos mentales.

Distingue entre conocimiento tácito y explícito, teniendo como máximo exponente la Teoría de Creación del Conocimiento de Nonaka y Takeuchi (1995), donde los autores exponen que el conocimiento se crea a partir de la interacción entre conocimiento tácito y explícito, en lo que denominan el modelo SECI, siglas de dichas posibles interacciones, así en la Socialización el conocimiento se convierte de tácito a tácito, en la Externalización de tácito a explícito, en la Combinación de explícito a explícito, y en la Internalización de explícito a tácito.

b) Dimensión ontológica.

Distingue entre conocimiento individual y grupal u organizacional, tratando de unir la cognición individual con la social de la organización (Argyris y Schön, 1978; Prahalad y Bettis, 1986).

c) Dimensión sistémica.

Toma al conocimiento como un sistema input-proceso-output, en el que éste actúa tanto como input como output, y pretende explicar la relación básica entre dato, información y conocimiento (Bueno, 1998; Davenport y Prusak, 1998).

d) Dimensión Estratégica.

Está vinculada a la Teoría de Recursos y Capacidades (Barney, 1991; Grant, 1991; Amit y Shoemaker, 1993; Peteraf, 1993), como explicación de la creación de competencias

esenciales de la empresa o de un conjunto de competencias básicas distintivas, exponentes del valor perseguido por el conocimiento en acción (Bueno y Morcillo, 1997 y Bueno, 1998).

3. MARCO INSTITUCIONAL.

El marco institucional en el que se desarrolla este estudio es el campo de la Educación Superior. Así se toma como referencia el Proceso de Bolonia, acuerdo que en 1999 dio inicio al llamado *proceso de convergencia*, cuyo objetivo se centró en facilitar un efectivo intercambio de titulados así como adaptar el contenido de los estudios universitarios a las demandas sociales.

Este proceso de convergencia dio lugar al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), un ámbito al que se incorporaron países incluso de fuera de la Unión Europea y que serviría de marco de referencia a las reformas educativas que muchos países habrían de iniciar en los primeros años de este nuevo siglo.

Entre los principales cambios que proponen, se encuentra crear el:

- Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (*ECTS - European Credit Transfer System*, en inglés), que pretende mejorar la comparación y transferencia de los cursos impartidos en cualquier estado europeo. Para calcular la duración de un crédito se enfatiza el tiempo de estudio que tiene que dedicar el alumno que no el número de horas lectivas.
- Suplemento Europeo al Título, como documento que se anexa al título y que describe los estudios cursados para hacer posible una homologación y comparación a nivel europeo.
- Sistema de titulaciones de 2 ciclos, lo que estructurará las titulaciones en un primer ciclo de carácter genérico de 3-4 años de Grado y un segundo ciclo de 1-2 años para la especialización, el Posgrado.

Desde el punto de vista de la gestión del conocimiento destaca el ambicioso objetivo de la política europea, de convertir a Europa en la economía más competitiva y dinámica del mundo basada en el conocimiento, como se recoge en el Consejo Europeo de Lisboa en el año 2000. En consecuencia el conocimiento se convierte en el eje sobre el que pivota la Agenda de Lisboa (2000), al tiempo que sustenta todos sus elementos. Investigación y tecnología son, junto con la educación y la innovación, los componentes del Triángulo del conocimiento que complementa el Triángulo de oro de la convergencia: créditos ECTS, estructura de titulaciones y calidad.

Por ello gestión del conocimiento en el ámbito universitario nace como un nuevo paradigma, definiéndose como un enfoque para acumular y orientar los recursos científicos y tecnológicos de manera sistemática a los objetivos deseados por una institución o por la sociedad en general.

La Universidad de La Laguna (ULL), para incorporarse a este proceso de convergencia del EEES, propone una incorporación paulatina a través de la realización de unos proyectos piloto, desarrollados en aquellas titulaciones que se quieran acoger, donde la docencia se imparte de acuerdo a los principios de Bolonia.

Para evaluar su impacto la UMEC ha elaborado dos tipos de cuestionario, uno para los profesores y otro para los alumnos, una vez haya finalizado la asignatura.

4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

El objetivo de la investigación se centra en determinar los factores clave del éxito de las estrategias de gestión del conocimiento utilizadas para la implantación de la metodología del EEES en la ULL.

Tabla 1. Ficha técnica de la investigación.

Procedimiento metodológico	Encuestas a través de un cuestionario estructurado, con escala likert de 1 a 4
Forma de contacto	Presencial, profesor se lo facilita al alumno en clase
Tipo de variables usadas en las escalas	Cualitativas
Tipo de preguntas planteadas	De opción múltiple
Nº de ítems	12 ítems
Población y ámbito geográfico	Estudiantes de la Facultad de Matemáticas
Universo poblacional	Alumnos de la Universidad de La Laguna, aprox. 22000
Características de la muestra	1 titulación, 1 centro, 2 cursos, 11 asignaturas, 3 grupos
Tamaño de la muestra	153 alumnos
Error muestral	8,056%
Nivel de confianza	95,5%, para el caso más favorable ($p=q=0,5$)
Fecha del trabajo de campo	Primer trimestre 2006
Tratamiento de la información	A través del programa WINSTEPS 3.63-2

Fuente: elaboración propia

Como muestra se ha seleccionado la base de datos del cuestionario (anexo I) pasado a los alumnos de uno de los centros acogidos a la iniciativa de los proyectos piloto y facilitado por la UMEC, a partir del cual se inicia la investigación.

Entre los ítems del cuestionario se han seleccionado para el análisis los del bloque de metodología de la pregunta 18, al entender que son los que reflejan de forma más aproximada la información necesaria para la elaboración del constructo, que se ha

centrado en evaluar uno de los elementos que mayor peso tienen en el proceso de convergencia como es la metodología docente.

Haciendo referencia al tamaño muestral aunque éste no sea óptimo, el modelo de Rasch se muestra robusto ante esta circunstancia (Barnes y Wise, 1991).

5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.

La aplicación del modelo de Rasch (1980), siguiendo el desarrollo de Oreja (2005), entiende que la variable latente, que en nuestro caso denominamos “Metodología”, es el continuo lineal a lo largo del cual interactúan, por un lado, los sujetos (alumnos) y por el otro los ítems del instrumento de medida (ítems del cuestionario).

Dos son los indicadores de precisión de las medidas de los ítems y de los alumnos, por una parte la fiabilidad, entendida como la medición de la exactitud de las puntuaciones (Peter, 1979) y por otra parte la separación, directamente relacionado con el anterior.

Tabla 2. Índices de fiabilidad y separación de las medidas

	De los alumnos	De los ítems
Fiabilidad	0,89	0,96
Índice de separación	2,89	4,76

Fuente: Elaboración Propia

Aunque siempre existen tensiones de multidimensionalidad en el constructo, dado que ningún instrumento puede ser perfectamente unidimensional (Wright y Linacre, 1998), habrá que determinar si éstas son significativas.

Así dado el nivel de fiabilidad del trabajo con unos índices del 89% y 96% (tabla 2) para los sujetos e ítems respectivamente, teniendo en cuenta que los niveles de correlación PTMEA en la calibración de los ítems son todos positivos y entre 55 y 77 (tabla 3), y los valores obtenidos en el análisis de los componentes residuales, donde la varianza explicada es un 62,4% y la varianza no explicada en el primer contraste alcanza un valor de 7,5%, podemos concluir que es admisible el nivel error, y en consecuencia considerar que se cumple la hipótesis operativa exigida en el modelo de Rasch, que es la unidimensionalidad del constructo.

En la Tabla 3 se recoge la ordenación jerárquica de las variables de la metodología. Se observa que la variable que más influencia ejerce sobre los alumnos es la actitud del docente hacia los alumnos, seguida de la que cuestiona el interés del docente por que los

alumnos comprendan sus explicaciones, lo cual refleja la importancia del conocimiento tácito manifestada a través de procesos de socialización del conocimiento.

Por el lado contrario, la variable menos valorada en la metodología, es la adecuación del tiempo para superar la asignatura, que hace referencia a un tipo de conocimiento explícito de carácter organizativo-académico.

Tabla 3. Calibración de las medidas de los ítems en el cuestionario.

	Measure	S.E.	INFIT		OUTFIT		PTMEA CORR.
			MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD	
Tiempo para superar la asignatura	.98	.16	1.42	3.0	1.45	3.1	.55
Adecuación del ritmo de trabajo	.58	.17	.92	-.6	.88	-.9	.66
Fomento motivación e interés	.53	.17	1.08	.7	1.08	.6	.77
Claridad exposición contenidos	.44	.17	1.03	.3	1.00	.0	.75
Actividades adecuadas y útiles	.44	.17	.99	-.1	.97	-.2	.69
Actividades claras y precisas	.33	.17	.72	-2.3	.72	-2.3	.67
Fomento participación	.30	.17	.95	-.4	.97	-.2	.68
Fomento aprendizaje autónomo	.21	.17	.95	-.3	.97	-.1	.60
Adecuación metodología	.18	.17	.73	-2.1	.73	-2.1	.73
Rigor y precisión en respuestas	-.76	.18	1.31	2.1	1.21	1.4	.69
Interés por comprensión explicaciones	-1.17	.19	.94	-.4	.92	-.5	.70
Actitud receptiva y respetuosa	-2.07	.20	.98	-.1	.85	-.7	.63
MEAN	.00	.17	1.00	.0	.98	-.2	
S.D.	.84	.01	.19	1.4	.19	1.4	

Fuente: Elaboración Propia

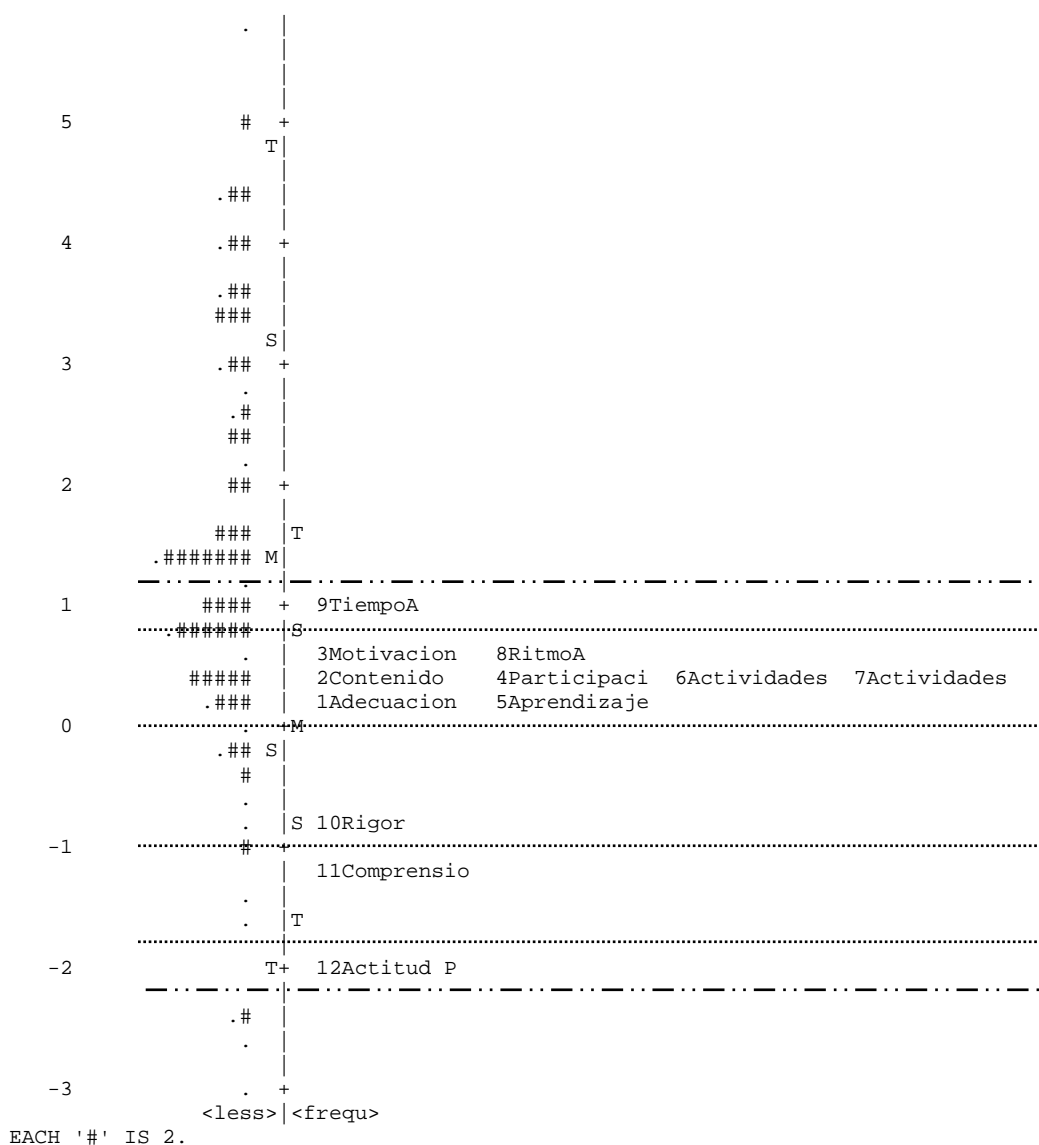
Por su parte el estadístico MNSQ, aunque su valor esperado es 1.00, sus valores oscilan entre 0.73 y 1.42 para el INFIT, y entre 0.72 y 1.45 para el OUTFIT, por lo que los podemos considerar como medidas productivas para la obtención de resultados.

En el análisis de la medida de los sujetos¹ se observan algunos desajustes en los MNSQ y ZSTD, pero dado que las calibraciones de los ítems del cuestionario ajustaban, no vemos necesario discriminar los desajustes, quedando en evidencia los sujetos que los originaron y el nivel de significación de los mismos, en objeto de que en su caso se proceda si fuera necesario a la intervención pertinente.

Tabla 4. Medición Conjunta

Alumnos Metodologías
 <more> | <rare>
 6 +

¹ Por motivos de espacio no se añade la tabla correspondiente a este análisis



Fuente: Elaboración Propia

En la medición conjunta (tabla 4), se observa la adecuación jerárquica de los ítems y los sujetos a lo largo del continuo lineal.

Para los ítems se distinguen cinco niveles, delimitados en el gráfico por la línea de puntos, de acuerdo a la siguiente clasificación:

- Nivel 1, compuesto por el ítem que mayor presión ejerce, el nº 12
- Nivel 2, compuesto por el ítem 11
- Nivel 3, compuesto por el ítem 10
- Nivel 4, compuesto por los ítems del 1 al 8
- Nivel 5, compuesto por el ítem 9

Para los sujetos se distinguen tres niveles, delimitados por la línea de puntos y rayas, de conformidad con su nivel de separación:

- ◆ Debajo del umbral, compuesto por los alumnos que se posicionan debajo del ítem que más influencia ejerce
- ◆ Entre el umbral y el techo, compuesto por los alumnos que se posicionan entre el ítem que mayor presión ejerce (ítem 12) y el que menos (ítem 9).
- ◆ Por encima del techo, compuesto por los alumnos que se posicionan por encima del ítem que menos influencia ejerce (ítem 9)

El análisis permite dilucidar hechos como que a pesar de existir doce ítems en el cuestionario, solo se distinguen cinco niveles, y el nivel 4 agrupa el 67% de los mismos, lo que nos hace pensar que en ellos se pregunta esencialmente lo mismo y en consecuencia los ítems se solapan.

También se observa como los ítems que mayor presión ejercen (el 12 y 11) destacan por su carácter cognitivo, lo que pone de relieve la existencia de unos procesos de socialización del conocimiento (Nonaka y Takeuchi, 1995) entre alumnos y docente, lo que podríamos entender como un indicador de calidad docente. Mientras que el menos influyente (el 9) de adecuación del tiempo para superar la asignatura, de carácter organizativo-académico, refleja que la implantación de la nueva tipología de créditos puede estar fallando.

A pesar de la alta implicación de los alumnos, manifestada por el posicionamiento de la mayoría de los mismos en el nivel que se encuentra por encima del techo, éstos no pueden ver reflejadas sus inquietudes a través de los ítems, debido a la carencia generada por el efecto techo a partir del ítem 9, por lo que el cuestionario les resulta incompleto.

6. CONCLUSIONES.

No cabe duda del papel estratégico que la gestión del conocimiento juega en el Proceso de Convergencia, teniendo en cuenta que dentro del decálogo de objetivos de los Acuerdos de Bolonia, se encuentra el convertir al espacio europeo de la enseñanza superior y al espacio europeo de la investigación en los dos pilares de la sociedad del conocimiento.

Así la ULL, como institución integrante de este EEES, apuesta por una integración paulatina a través del desarrollo de proyectos piloto en aquellas asignaturas que voluntariamente se decidan acoger a la iniciativa.

A partir de las encuestas realizadas sobre los alumnos acogidos a los piloto, este trabajo pretende analizar que factores de la gestión del conocimiento determinan en mayor medida el éxito de la metodología de este nuevo sistema.

La interpretación de los resultados nos lleva a concluir una alta implicación de los alumnos en el nuevo sistema educativo. La calidad docente la interpretan especialmente como la capacidad tácito cognitiva del profesor, mientras que se observa que la estructuración académico temporal de la asignatura puede estar fallando.

Como sugerencia para el desarrollo futuro, cabe la posibilidad de sustituir los ítems que se solapan del cuestionario, por otros que permitan a los alumnos reflejar mejor sus inquietudes, redefiniendo el mismo y ampliándolo con más ítems, así como extendiéndolo al sector de la docencia. Al mismo tiempo se hace necesario ampliar el marco teórico y el tamaño de la muestra, para obtener unos resultados más concluyentes.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Amit R. y Shoemaker P.J.H. (1993): "Strategic assets and Organizational Rent". *Strategic Management Journal*. Vol. 14, pp. 33-46.
- Argyris C. y Schön D. (1978): "Organizational Learning". Reading, Addison-Westley, Massachussets.
- Barnes, L. L. B. y Wise, S. L. (1991): "The Utility of a Modified Meparameter IRT Model with Small Samples". *Applied Measurement in Education*, Vol. 4, nº 2, pp. 143-157.
- Barney J.B. (1991): "Firm Resources and Sustained Competitive Advantge". *Journal of Management*, vol. 17, nº 1, pp. 99-120.
- Bell D. (1973): "*El advenimiento de la sociedad post-industrial*". Alianza Editorial.
- Bueno E y Salmador M.P. (2000): "La Dirección del Conocimiento en el Proceso Estratégico de la Empresa: Complejidad e Imaginación en la Espiral del Conocimiento". Euroforum Escorial, Madrid.
- Bueno E. (1998): "El Capital Intangible como Clave Estratégica en la Competencia Actual". *Boletín de Estudios Económicos*, nº 164, pp. 207-229.
- Bueno E. y Morcillo P. (1997): "Dirección Estratégica por Competencias Básicas Distintivas: Propuesta de un Modelo". Documento 51, IADE-UAM, Madrid.
- Davenport T. y Prusak L. (1998): "Consultoras: Working Knowledge". Harvard Business School. Boston, Massachussets.
- Drucker, P.F. (1993): "*Post Capitalist Society*" London: Butterworth Heinemann, London (1993).
- Grant R.M. (1991): "The Resource-Based Theory of Competitive Advantage: Implications for Strategy Formulation". *California Management Review*. Vol. 33, nº 3, pp. 114-135.
- Grant R.M. (1996b): "Toward a Knowledge Based Theory of Competitive Advantage: Implications for the Strategy Formulation". *Strategic Management Journal*, Vol.17, pp. 109-122.
- Nonaka y Takeuchi (1995): "*The Knowledge Creation Company: How the Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*". Oxford University Press, New York.
- Oreja J.R. (2005): "Introducción a la Medición Objetiva en Economía, Administración y Dirección de Empresas: El Modelo Rasch". Serie de Estudios 2005/47 (IUDE).

- Peter J.P.(1979): “Reliability: a Review of Psychometric Basic and Recent Marketing Practices”. *Journal of Marketing Research*, 16 February, pp. 6/17.
- Peteraf M.A. (1993): “The Cornestones of Competitive Advantage: A Resource Based View”. *Strategic Management Journal*. Vol. 14, pp.179-191.
- Polanyi M. (1966): “*The Tacit Dimension*”. Anchor Day. New York.
- Prahalad C.K. y Bettis (1986): “The Dominant Logic: a New Linkage Between Diversity and Performance”. *Strategic Management Journal*. Vol. 7, pp. 485-501.
- Prahalad C.K., Hammel G. (1990): “The Core Competence of the Corporation” *Harvard Business Review*. Vol .68, nº 3, pp. 79-91.
- Rasch G. (1980): “Probabilistic Models for Some Intelligence and Attainment Test”. Expanded edition with foreword and afterword by B.D. Wriugh. Chicago: The University of Chicago Press.
- Revilla E. (1995): “*Factores Determinantes del Aprendizaje Organizativo. Un Modelo de Desarrollo de Productos*”. Club Gestión de la Calidad.
- Wright B. y Linacre J. (1998): “MESA Research Memorandum 44”. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 70 (12).

ANEXO 1. CUESTIONARIO.**18. Valore el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones según la siguiente escala**

1. Deficiente, no se cumple o se hace de forma insatisfactoria, requiere un replanteamiento en profundidad.
2. Regular, se cumple de forma parcial, requiere algunas mejoras.
3. Bueno, se cumple de forma habitual, no obstante cabría alguna mejora.
4. Excelente, se cumple de forma sistemática y ejemplar, no requiere mejora.

	1	2	3	4
1. La metodología es adecuada				
2. La exposición de contenidos es clara				
3. Se fomenta la motivación e interés				
4. Se fomenta la participación de los estudiantes				
5. Se fomenta el aprendizaje autónomo				
6. Las actividades que se proponen son claras y precisas				
7. Las actividades que se proponen son adecuadas y útiles				
8. El ritmo de trabajo es adecuado				
9. El tiempo que se requiere para superar la asignatura es adecuado				
10. El profesor/a responde las preguntas con rigor y precisión				
11. El profesor/a se interesa por saber si los estudiantes entienden las explicaciones				
12. El profesor mantiene una actitud receptiva y respetuosa				