

¿CÓMO SE ENCUENTRAN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR VENEZOLANAS CON RELACIÓN AL RESTO DEL MUNDO EN CUANTO AL APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL SE REFIERE?

Nelly Fernández de Morgado y Guillermo Álvarez

1. INTRODUCCIÓN

La característica principal de la presente era de la humanidad es el cambio constante (Shön 1971; Boshier, 1980; Edwards, 1997; Griffin y Brownhill, 2001; Pérez, 1986, 2004a). Las organizaciones que componen nuestra sociedad, sean instituciones sociales, educacionales, industriales, comerciales, políticas o gubernamentales, confrontan retos nunca antes vividos (Shön, 1971; Pérez, 1985, 1988, 2004b). Existe evidencia para creer que las organizaciones que pretendan mantenerse efectivas en este tiempo deberán convertirse en organizaciones que aprenden de manera continua (Argyris y Schön, 1976; Argyris 1983, 2001; Senge, 1993/1996; Rashford y Coghlan, 1994; Mayo y Lank, 1994/2003; Watkins y Marsick, 1996).

Este estado de cosas ha generado gran inquietud en las instituciones de educación superior (IES) ya que se espera ejecuten un rol decisivo en el desarrollo de sí mismas y de su entorno (UNESCO, 1998; Didriksson, 2000, Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton y Kleiner, 2002; Asociación Venezolana de Rectores Universitarios, 2003) Tradicionalmente las IES se han concebido, por una parte, como instituciones sociales, las cuales, a la par de otras instituciones sociales, tales como la familia, la escuela, y la iglesia cumplen con funciones relacionadas con el desarrollo y fortalecimiento de la identidad nacional y el Estado (Gumport, 2000). Por otra parte, el desarrollo de la economía del conocimiento, los cambios globales a nivel social, económico, político y tecnológico han provocado el surgimiento de una exigencia sobre las IES: deben adaptarse al entorno cambiante y deben servir al desarrollo económico o perderán legitimidad (Blackstone, 2001). El concebir las IES como organización industrial implica considerarlas como entidades corporativas productoras de una amplia gama de productos y servicios en un mercado altamente competitivo. Desde esta perspectiva las IES tienen que enfocarse en la dura realidad de las leyes del mercado y la urgencia de hacer lo que sea para mantenerse en la competencia, sea planificación estratégica, estudios de mercado y del ambiente, reducción de costos, corrección de ineficiencias, o maximizar flexibilidad, el no hacer nada no es opción (Gumport, 2000). Por lo tanto, las IES venezolanas tienen una responsabilidad histórica ineludible. Deberán descubrir la forma de reformularse en términos de sí mismas y de la sociedad, deberán convertirse en organizaciones que aprenden para estar a la altura de los retos y de las exigencias que se les impone. En medio de este escenario ¿qué están haciendo las instituciones de educación superior venezolanas? ¿Qué cambios necesitan planificar? ¿En qué áreas deben invertir sus recursos para lograr un avance estratégico?.

El presente estudio pretende aportar luces, ideas e iniciativas fundamentadas en estas preguntas. Se ha seleccionado una institución de educación pública y una privada, y se le ha solicitado a una unidad de gerencia media que comunique su percepción y conocimiento con relación al aprendizaje organizacional en su organización. Los datos arrojados por esta encuesta se han comparado con la base de datos de Watkins y Marsick (1997/1999) la cual contiene información análoga proveniente de organizaciones de todas partes del mundo. Esta comparación nos puede dar

una idea de cómo se encuentran las IES venezolanas en relación al resto del mundo organizacional, además permitirá identificar áreas débiles, que se pueden considerar como metas para realizar un proceso de cambio planificado.

1.1. Objetivos de la investigación

En términos generales se planteó determinar la diferencia entre las universidades venezolanas y otras organizaciones a nivel internacional con relación al aprendizaje organizacional. El objetivo específico del estudio fue determinar si hay diferencias en las características del aprendizaje organizacional de las universidades venezolanas, según la percepción de los sujetos de las unidades de estudio seleccionadas, con relación a la base de datos de Watkins y Marsick (1997/1999).

2. BASES TEÓRICAS

2.1. La organización como organismo

El presente estudio está fundamentado sobre un concepto compuesto: Aprendizaje-Organizacional. Como revisión teórica sobre el concepto de organización, a continuación se presenta una perspectiva desde la visión organicista. Seguidamente, la caracterización de las IES como organizaciones educativas, y finalmente la definición de aprendizaje como proceso de adaptación al cambio.

En cuanto al concepto de organización, existe un espectro de posibilidades que van desde una visión completamente mecanicista hasta una concepción totalmente orgánica (Morgan, 1998). La organización que tenga planes de mantenerse competitiva necesita acercarse al modelo orgánico (Argyris, 1964, 1983; Herzberg, Mausner y Snyderman, 1959; McGregor, 1960; Burns y Stalker, 1961; Lawrence y Lorsch, 1967a, 1967b; Schön, 1971). Es decir, necesita ser un organismo vivo, que busca adaptarse, para poder sobrevivir, supervivir y mantenerse competitivo.

La razón de ser o existir de la organización, la lleva a hacer los cambios necesarios para adaptarse al entorno y sobrevivir a la competencia. En este sentido, Morgan (1998) asevera que una organización debe tener en cuenta aspectos tales como: la concepción de sistema social abierto, las necesidades individuales y organizacionales, las relaciones entre los subsistemas entre sí y el macrosistema con el entorno, procesos tales como la homeostasis y la entropía, y la complejidad e interdependencia interna.

Las IES son organizaciones educativas y como tales comparten elementos y características comunes a todo sistema social, tales como, una razón de ser, tipificada en su misión; el concebirse como sistema social abierto que incorpora y procesa recursos para derivar un producto; la complejidad de un macrosistema compuesto por subsistemas; la realidad de la interdependencia con el entorno; y la necesidad de estar siempre atenta a lo que ocurre para ajustar sus planes y programas (UNESCO, 1998; Carrizo, 2006; Picón, 1994; Picón *et al.*, 2005).

Sin embargo, las IES tienen otras características distintivas que las diferencian de otras organizaciones, y que deben ser tomadas en cuenta a la hora de aplicar modelos o conceptos generales de la teoría organizacional. Por ejemplo, su “materia prima” (el conocimiento) es altamente variable; su misión y objetivos son ambiguos y problemáticos; las tecnologías con que pretende lograr sus objetivos también son ambiguas; sus límites, intraorganizacionales así como transorganizacionales son imprecisos, y sus componentes u órganos, son inestables (Picón, 1994).

Esto nos lleva al debate actual sobre las IES: ¿son instituciones sociales u organizaciones industriales? Tradicionalmente las IES se han concebido, por una parte, como instituciones sociales, las cuales, a la par de otras instituciones sociales, tales como la familia, la escuela, y la iglesia cumplen con funciones entre las que se pueden mencionar: (a) el desarrollo del aprendizaje individual y la expansión del capital humano, (b) la socialización y el cultivo de lealtades relacionadas con la ciudadanía y la política, (c) la preservación del conocimiento y la cultura, y (d) otras metas legítimas relacionadas con el desarrollo y fortalecimiento de la identidad nacional y el Estado (Gumport, 2000). Por otra parte, el desarrollo de la economía del conocimiento, los cambios globales a nivel social, económico, político y tecnológico han provocado el surgimiento de una exigencia sobre las IES: debe adaptarse al entorno cambiante y debe servir al desarrollo económico o perderá legitimidad (Blackstone, 2001). El concebir las IES como una organización industrial implica considerarlas como entidades corporativas productoras de una amplia gama de productos y servicios en un mercado altamente competitivo. Desde esta perspectiva las IES tienen que enfocarse en la dura realidad de las leyes del mercado y la urgencia de hacer lo que sea para mantenerse en la competencia, sea planificación estratégica, estudios de mercado y del ambiente, reducción de costos, corrección de ineficiencias, o maximizar flexibilidad, el no hacer nada no es opción (Gumport, 2000). Scott (2006) asevera que estamos ante el nacimiento de una nueva misión, la cual denomina “La misión de internacionalización”¹ (p.5). Según Scott, la misión de internacionalización responde a la rápida globalización y consiste en poner al servicio de las naciones, todas las otras múltiples misiones de las IES. En este sentido, no habrá una dicotomía, organización social versus industrial, sino que las IES integrarán ambos paradigmas.

Ciertamente una IES es un ente complejo con elementos que la diferencian de otras organizaciones, no obstante, no se escapa de las leyes que aplican a todo sistema social y por ende, es perfectamente válida como objeto de estudio (Picón, 1994). El investigador deberá tomar en cuenta sus peculiaridades como organismo en el momento de interpretar los resultados o hallazgos develados por el referente teórico y empírico metodológico.

2.2. El aprendizaje como Proceso de Cambio

En los seres vivos el aprendizaje es un proceso de adaptación al ambiente necesaria para la supervivencia. En términos generales se puede definir aprendizaje como “cualquier cambio relativamente permanente en el comportamiento que pueda ser atribuido a la experiencia, pero no a la fatiga, desnutrición, lesión, etc.” (Coon, 1999:277).

Existen diferentes teorías que han tratado de explicar el aprendizaje; en este tema se puede identificar un espectro que va desde el extremo conductista con autores como Pavlov (1927) y Skinner (1938, 1971), atravesando algunas tonalidades medias en donde se encuentran autores como Brunner (1988, 1997) hasta llegar a las interpretaciones más constructivistas de autores como Piaget (1945/1951, 1952), Vigotsky (1965, 1979) y Ausubel (1963, Ausubel, Novak y Hanesian, 1983). A pesar de los diferentes enfoques que le dan los autores, todos coinciden en relacionar el aprendizaje con el cambio relativamente permanente del comportamiento o del pensamiento.

En síntesis, el aprendizaje es un proceso de cambio producto de la necesidad de adaptarse y es, tanto para los humanos como para otros seres vivos, trascendental para la supervivencia (Collerete y Delisle, 1988; Senge 1993/1996, Robbins, 2004). Una IES es una organización humana la cual está

¹ Original en inglés: “Internationalization Mission”

sujeta a cambios ambientales que le exigen adaptación para sobrevivir, es decir, le exigen aprendizaje continuo.

2.3. La Conceptualización de Aprendizaje Organizacional

El campo del aprendizaje organizacional es uno que ha estado en evolución estrechamente vinculada con el de desarrollo organizacional. La literatura evidencia un uso cauto de este concepto en autores de las décadas de los sesenta y setenta, en tanto que a partir de 1980 se muestra la tendencia del uso del término para expresar un concepto que se encuentra en construcción.

Aramburu Goya (2000) diferencia dos perspectivas sobre el aprendizaje organizacional: la perspectiva del cambio y la perspectiva del conocimiento. En la perspectiva del cambio considera que las organizaciones que aprenden son aquellas que buscan desarrollar su capacidad de adaptarse al cambio continuo en forma agresiva y sistemática. En tanto que, desde la perspectiva del conocimiento, la autora concibe el aprendizaje organizacional como el desarrollo de habilidades y estrategias que permiten que la organización use el conocimiento para lograr sus metas.

Por su parte Senge (1993/1996) concibe el aprendizaje organizacional como una dinámica sistémica que se genera cuando se ofrece la libertad y la oportunidad de cuestionar los modelos mentales y se reta al colectivo a aprender los unos de los otros.

Sotaquirá *et al.* (1998) conciben el aprendizaje organizacional “natural” como un proceso de “ciclo doble” en el que los “modelos mentales” son tanto insumos como productos. Agregan que la eficiencia de dicho proceso está determinada por elementos de la “realidad organizacional.” (<http://sistemika.homepage.com>)

Los cibernéticos, por su parte, consideran las organizaciones como sistemas abiertos, en continua relación con su entorno. Para explicar las dinámicas de la comunicación y del aprendizaje en dichos sistemas, ofrecen cuatro principios:

“primero, que los sistemas deben ser capaces de sentir, controlar y explorar aspectos significativos de sus entornos. Segundo, que deben ser capaces de comunicar esta información a las normas operativas que guían el comportamiento del sistema. Tercero, que deben ser capaces de detectar desviaciones significativas de las normas. Por último, deben ser capaces de iniciar las acciones correctivas cuando se detecten discrepancias” (Morgan, 1998:74-75)

Huber (citado en Argyris 1999/2001:11) relaciona el aprendizaje organizacional con la capacidad de adquirir información y de hacer que ésta esté disponible para ser usada por todos y cada uno de los integrantes de la organización. En tanto que Schein (citado en Argyris, 1999/2001) relaciona el aprendizaje con la habilidad de fomentar una cultura capaz de evaluar los supuestos básicos compartidos por el grupo, detectar la disfuncionalidad y promover su transformación. El líder logrará esta meta transformando “sus propios supuestos básicos en “supuestos de aprendizaje” y después fomentando esos supuestos en la cultura de la organización” (p. 7).

Picón (1994) toma como base la teoría de la acción de Argyris y Schön y define el aprendizaje organizacional “como cualquier cambio que afecte en alguna medida la teoría de la acción de la organización con resultados relativamente persistentes. Sólo si la teoría de la acción ha sido modificada en alguno de sus componentes, se puede hablar de que la organización ha aprendido.” (p. 55).

Para Argyris (1999/2001) habrá aprendizaje organizacional siempre que los agentes produzcan ajustes entre los resultados y las intenciones o consecuencias que se pretenden. Por otra parte, habrá

efectividad siempre que las personas logren las consecuencias deseadas de tal manera que puedan repetirse los mismos resultados en forma consistente (Argyris, 1983). Si se detecta una consecuencia, que no es la deseada o pretendida, y el sistema realiza un cambio para ajustar esta discrepancia, entonces, se puede decir que hay aprendizaje. Si esto permite el logro consistente de la consecuencia deseada, entonces, habrá efectividad. Según el autor la efectividad no es una opción para las organizaciones sino la única razón de su existencia y el aprendizaje la forma de lograrlo (Argyris, 1999/2001).

En resumen, el término aprendizaje organizacional tiende a estar relacionado con: (a) la habilidad de recabar información interna y del ambiente para tomar decisiones que redunden en el logro de las consecuencias deseadas, (b) el cambio permanente, sea en las acciones o en los principios que regulan esas acciones, con la finalidad de lograr mejor rendimiento del sistema, y (c) es clave para el logro de la efectividad.

2.4. Un Modelo de Organización que Aprende

Partiendo de los importantes aportes de Argyris y Schön (1976, 1978, 1996) y de sus propias investigaciones, (Watkins y Marsick, 1993, 1996; Marsick y Watkins, 1999), Watkins y Marsick desarrollan una definición y un modelo de la organización que aprende. Las autoras definen la organización que aprende como aquella que se transforma continuamente al hacer ajustes que son la consecuencia del aprendizaje. El aprendizaje es un proceso continuo de uso estratégico que se encuentra integrado al trabajo y transcurre simultáneo a éste. Consideran que todas las organizaciones aprenden, pero el ritmo y la intensidad actual de los cambios ambientales y tecnológicos han obligado a las organizaciones a sistematizar sus procesos de aprendizaje para convertirse en organizaciones efectivas. Las autoras identificaron las actividades en las que las personas necesitan involucrarse para que las organizaciones a las cuales pertenecen se conviertan en organizaciones que aprenden.

El modelo de la organización que aprende de Marsick y Watkins (1999) establece tres ámbitos de aprendizaje que se encuentran interrelacionados: el individual, el grupal o de equipo, y el organizacional. Su modelo apoya la idea de que el aprendizaje individual es el primer paso para construir una organización que aprende. Las autoras construyeron su modelo alrededor de siete imperativos que son necesarios para desarrollar una organización que aprende, a saber: (a) crear oportunidades de aprendizaje continuo, (b) promover investigación y diálogo, (c) incentivar colaboración y aprendizaje en equipo, (d) crear sistemas para registrar y compartir el aprendizaje, (e) energizar a las personas para el desarrollo de una visión colectiva, (f) conectar la organización con su ambiente, y (g) proveer liderazgo estratégico para el aprendizaje² (p. 80, traducción libre).

Este modelo enfatiza tres componentes claves: (a) aprendizaje continuo a nivel de sistemas, (b) este aprendizaje genera y gerencia conocimiento, (c) este conocimiento conlleva a la mejora del desempeño de la organización y al aumento de su valor. Sus investigaciones confirmaron la relación entre estos elementos (Watkins y Marsick, 1999).

A partir de sus investigaciones Watkins y Marsick diseñan y validan un instrumento para saber cómo las organizaciones apoyan y utilizan el aprendizaje a nivel individual, equipo y organizacional, y determinar en qué grado la organización está utilizando el aprendizaje para mejorar el desempeño. La

² Original en inglés: "The seven action imperatives are: a) create continuous learning opportunities; b) promote inquiry and dialogue; c) encourage collaboration and team learning; d) create systems to capture and share learning; e) empower people toward a collective vision; f) connect the organization to its environment; g) provide strategic leadership for learning.

presente investigación utiliza el cuestionario de Watkins y Marsick (1997/1999) por a) fundamentarse en la teoría e investigaciones de reconocidos autores, b) estar validado en castellano, c) ser holístico y profundo, y d) haber sido ampliamente probado (Hernández, 2000; Moilanen, 2001).

3. METODOLOGÍA

3.1. Sistema de hipótesis

La hipótesis general del estudio fue que las características del aprendizaje organizacional de las universidades venezolanas son diferentes a las de otras organizaciones internacionales. En términos específicos se planteó que las características del aprendizaje organizacional de las universidades venezolanas, según la percepción de los sujetos que participaron en el estudio, son significativamente diferentes de la base de datos de Watkins y Marsick (1997/1999)

Hipótesis Estadísticas

- Hipótesis nula H_0 : no existe diferencia significativa entre la media de la percepción de los gerentes medios de las universidades venezolanas y la base de datos de Watkins y Marsick (1997/1999)
- Hipótesis alternativa direccional H_1 : la media de la percepción de los gerentes de las universidades venezolanas supera significativamente la de la base de datos de Watkins y Marsick (1997/1999)
- Hipótesis alternativa direccional H_2 : la media de la percepción de los gerentes de las universidades venezolanas es significativamente inferior a la de la base de datos de Watkins y Marsick (1997/1999)

3.2. Sistema de variables

En cuanto al aprendizaje organizacional se sigue el concepto de Watkins y Marsick (1997/1999). Las autoras definen la organización que aprende como aquella que se transforma continuamente al hacer ajustes que son la consecuencia del aprendizaje. El aprendizaje es un proceso continuo de uso estratégico que se encuentra integrado al trabajo y transcurre simultáneo a éste. Este estudio adopta los siete imperativos de Watkins y Marsick como indicadores.

3.3. Tipo de estudio y diseño de la investigación

Este es un estudio comparativo que busca contrastar los datos obtenidos con los de una base de datos internacional (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, Baptista, 2003). Además, es una investigación de campo, tipo encuesta, de análisis ex post facto de dos unidades de estudio (Alvarez, 2004). Es de campo pues busca el dato en el ambiente natural donde se desarrolla el fenómeno. Es tipo encuesta porque se utiliza un cuestionario para recolectar los datos. Es un análisis ex post facto porque se estudia el fenómeno luego de haber ocurrido.

3.4. Unidades de estudio

Se seleccionaron como unidades de estudio dos equipos de gerencia media universitaria, uno de una IES pública y otro de una privada. Todos los gerentes medios de las unidades de estudio en cuestión, tomaron parte en el estudio. Este estudio adopta el concepto de gerencia media de Robbins y Coulter (1996), la gerencia media consiste en “todos los niveles de gerencia entre el nivel de

supervisor y la alta gerencia de la organización” (p. 5). Para fines de la presente investigación se consideraron los coordinadores y jefes de áreas, divisiones y departamentos.

La IES pública estudiada cuenta con alrededor de 500 estudiantes y un ingreso anual que oscila entre los 2 y los 25 millones de dólares³. La unidad de estudio estaba compuesta por cinco docentes de gerencia media, todos con estudios de postgrado, entre 40 y 60 años de edad, tres de sexo femenino y dos de sexo masculino.

La IES privada estudiada cuenta con alrededor de 4000 estudiantes y un ingreso anual que oscila entre los 26 y los 29 millones de dólares⁴. La unidad de estudio estaba compuesta por seis docentes de gerencia media, una con estudios de pregrado, una con especialización y cuatro con estudios de postgrado, entre 30 y 60 años de edad, todas del sexo femenino.

3.5. Instrumentos

Se utilizó el Cuestionario de las dimensiones de la organización que aprende en su versión en castellano, Spanish Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (SDLOQ) (Hernández, 2000). Este instrumento fue traducido, validado y adaptado por Hernández para medir actividades de aprendizaje en las organizaciones de habla hispana, en particular Latinoamérica.

3.6. Análisis de los datos

Los resultados del SDLOQ proveyeron información acerca de cómo las unidades de estudio seleccionadas perciben la organización en relación a cuanta capacidad de aprendizaje han desarrollado los individuos, los equipos y la organización como un todo. Se determinó la existencia de diferencias en la percepción de la gerencia media, de las características del aprendizaje organizacional con relación a otras organizaciones en el mundo, comparando las medias de las IES para cada imperativo con la base de datos de Watkins y Marsick (1997/1999) la cual alberga información internacional. Para la comparación se utilizó como método paramétrico la Prueba T (*t de student*). La regla de decisión para rechazar la hipótesis nula fue: $-t_{crit} \leq t_{obt} \leq t_{crit}$, lo que significa que se rechaza la hipótesis nula si (a) la *t obtenida* resulta ser menor o igual a $-t_{crítica}$ o (b) la *t obtenida* resulta ser mayor o igual a $+t_{crítica}$. Se consideró un nivel de significación alfa de .05 para todas las pruebas estadísticas.

4. RESULTADOS

4.1. Análisis descriptivo de los resultados de la IES pública

El SDLOQ es una escala tipo Likert con 43 ítems y un rango potencial del 1 al 6. La Tabla 1 presenta las medidas de tendencia central y de la variabilidad de la IES pública. Los datos de la tabla 1 sugieren que los gerentes perciben un grado promedio a bajo de actividades relacionadas con el aprendizaje organizacional. La categoría que más se repitió es 2,6 (pocas veces). El 50% de los sujetos están por encima del valor 2,6 y el restante 50% se sitúa por debajo de este valor. En promedio, los gerentes se ubican en 2,59 (pocas veces). Asimismo, se desvían de 2,59, en promedio, 0,58 unidades de la escala. Hubo gerentes que calificaron la organización de manera muy desfavorable (1,6, casi

³ Dato suministrado por la Institución.

⁴ Dato suministrado por la Institución.

nunca). La puntuación tiende a ubicarse en valores medios o bajos. A continuación el detalle por imperativo, interpretado de acuerdo al modelo de Watkins y Marsick.

4.2. La IES Pública y el primer imperativo: crear oportunidades de aprendizaje continuo

Los datos sugieren que, en términos promedios, la organización: (a) enfoca los reportes y las discusiones principalmente en los logros y con frecuencia no aborda los problemas críticos, (b) tiende a evitar el riesgo y le cuesta involucrarse en ensayos, (c) ha identificado algunas de las destrezas que necesitan para desempeñarse con éxito en el futuro, (d) tiene una idea somera de las destrezas con la que cuenta actualmente, (e) en ocasiones incentiva el éxito individual a expensas de compartir conocimiento, (f) la construcción de sistemas para aprender unos de otros se encuentra en etapa inicial; las personas pueden tener acceso a recursos para el aprendizaje, (g) ha integrado el aprendizaje a la dinámica laboral parcialmente, en ocasiones, las personas que toman tiempo laboral para prepararse pueden ser castigadas o no se les presta el apoyo necesario, (h) está reconociendo la importancia de recoger datos del ambiente para identificar problemas y retos, (i) está aprendiendo a recolectar los datos apropiados, y (j) en ocasiones incentiva el aprendizaje aunque no siempre otorga reconocimientos tangibles.

TABLA 1. MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL Y DE LA VARIABILIDAD DE LA IES PÚBLICA POR IMPERATIVO

Imperativo	Mediana	Media	Desv. Estand	Máximo	Mínimo	Rango
Imperativo 1 Crear oportunidades de aprendizaje continuo	3,2	3,2	0,63	4,2	1,8	2,4
Imperativo 2 Promover investigación y diálogo	3	2,8	0,6	3,6	1,8	1,8
Imperativo 3 Promover la colaboración y el aprendizaje en equipo	3,1	3,2	0,4	4	2,6	1,4
Imperativo 4 Crear Sistemas para Registrar y Compartir el Aprendizaje	2,1	2,13	0,13	2,4	2	0,4
Imperativo 5 Energizar a las personas para lograr una visión colectiva	2	2,17	2,29	2,6	1,8	0,8
Imperativo 6 Conectar la Organización con su Ambiente	1,8	1,77	0,11	2	1,6	0,4
Imperativo 7 Proveer liderazgo estratégico para el aprendizaje	2,6	2,8	0,29	3,2	2,6	0,6
Promedio	2,6	2,56	0,58	4,2	1,6	2,6

4.3. La IES pública y el segundo imperativo: promover investigación y diálogo

Los resultados sugieren que la tendencia de la organización consiste en: (a) suprimir el intercambio abierto de ideas así como la discusión de normas y expectativas, (b) la información de retorno que se provee es insuficiente como para comprender el estándar esperado o modificar la conducta para alcanzar las expectativas, (c) baja receptividad a las perspectivas conflictivas, (d) enfatizar la jerarquía y el estatus más que la comunicación y la calidad de las ideas, (e) valorar la acción más que la reflexión por temor al análisis-parálisis; mantener las apariencias, falsa amabilidad

y alta competitividad, (f) dificultad para desarrollar un ambiente de confianza y honestidad, y (g) posiblemente existe una cultura de temor.

4.4. La IES pública y el tercer imperativo: promover la colaboración y el aprendizaje en equipo

Los resultados sugieren que, en términos promedios, la organización: (a) con frecuencia limita la libertad de los equipos para replantear sus objetivos y tareas, en ocasiones hace que los equipos teman explorar ideas que puedan desviarlos de las tareas asignadas, (b) a las personas se les dificulta expresar sus puntos de vista, en ocasiones el estatus y la jerarquía limitan el flujo de ideas e información, (c) pocas personas invierten tiempo desarrollando relaciones interpersonales que tengan un impacto en la productividad, (d) en ocasiones los conflictos interpersonales interfieren con las tareas, (e) se les dificulta romper con los patrones mentales que los mantienen atados a las metas y estrategias del pasado, (f) con frecuencia los miembros de los equipos no evalúan su posición tomando en cuenta el punto de vista de los otros, (g) suele otorgar reconocimiento para logros individuales, pero no suele reconocer en forma tangible los logros y las contribuciones grupales, y (g) en ocasiones los equipos tienen la impresión de que no se va a tomar en cuenta sus contribuciones ni sugerencias.

4.5. La IES pública y el cuarto imperativo: crear sistemas para registrar y compartir el aprendizaje

Los resultados sugieren que, por lo general, la organización: (a) ofrece pocas oportunidades o recursos para la comunicación pública de información, (b) dispone de muy pocos instrumentos o tecnología para la gerencia del conocimiento, (c) quizás cuente con la tecnología pero no con la capacidad para ponerla al servicio del conocimiento, (d) ha invertido muy poco en el desarrollo de redes de conocimiento o comunidades de aprendizaje, (e) no provee un acceso fácil a información relacionada con las capacidades y conocimiento de los empleados, carece de un sistema adecuado para evaluar el desempeño, con frecuencia no utiliza una escala balanceada, (f) carece de procesos in situ que permitan identificar y compartir lo que funciona y lo que no funciona, (g) a los individuos y a los grupos se les dificulta documentar y difundir uniformemente los éxitos y con frecuencia no pueden evitar duplicar los errores, (h) no utiliza en forma sistemática y consistente métodos que permitan evaluar el resultado de los entrenamientos, e (i) con frecuencia dependen de percepciones subjetivas para tomar decisiones en cuanto a la capacitación que es necesaria.

4.6. La IES pública y el quinto imperativo: energizar a las personas para lograr una visión colectiva

Los resultados sugieren que, por lo general, la organización: (a) no se estimula a las personas para que tomen decisiones que afectan su trabajo directamente, por lo tanto, hay muy poco incentivo para tomar iniciativas, tiende a ser inflexible en relación al trabajo que debe hacerse y la forma de hacerlo, (b) no estimula a los trabajadores a diseñar su trabajo en formas que le resulten más satisfactorias e intrínsecamente compensatorias, (c) no involucra a todas las personas en el diseño de la visión y la estrategia, tales decisiones se toman a nivel central y luego se espera que los demás la sigan, como consecuencia los empleados necesitan monitoreo extrínseco y recompensas tangibles, pues no se siente ni motivados ni comprometidos, (d) las personas no tienen control sobre los recursos que necesitan para hacer su trabajo, con frecuencia tienen que pasar por complicados procesos burocráticos de consulta y permisos, (e) existe aversión a la toma de riesgos, posee una cultura precavida en demasía lo que conlleva a un comportamiento en extremo conservador y reacio a experimentar con nuevas ideas, y (f) es posible que posea procesos o funciones fuertes, bien

desarrolladas, pero se le dificulte coordinar ese trabajo con otras unidades, o compartir y transferir esa plusvalía.

4.7. La IES pública y el sexto imperativo: conectar la organización con su ambiente

Los resultados sugieren que, la organización: (a) carece de programas in situ para ayudar a los empleados a balancear la vida laboral y la familiar, (b) no ha desarrollado una perspectiva global del servicio, no presta atención al efecto que podrían tener acontecimientos globales y carece de sistemas para aprovechar las oportunidades y la sinergia generada por otras IES a nivel nacional e internacional, (c) no suelen darle importancia a la moral de los empleados, se espera que todos, estén felices o no con las decisiones, hagan lo que se les ha ordenado, (d) adolece de programas o sistemas que le permitan trabajar en conjunto con la comunidad para satisfacer necesidades mutuas, y (e) no se involucra con la comunidad, las unidades trabajan en forma aislada, existen barreras tales como “no es nuestro problema” que impiden la colaboración y el intercambio de soluciones entre diferentes subsistemas.

4.8. La IES pública y el séptimo imperativo: proveer liderazgo estratégico para el aprendizaje

Los datos sugieren que, por lo general, la organización: (a) carece de oportunidades para participar de entrenamiento relevante, bien diseñado, o de eventos de aprendizaje común y obligatorio para todos, (b) la información relacionada a la competencia, tendencias en la educación superior, así como directrices organizacionales, no se encuentra disponible o es difícil de conseguir, (c) el proceso de toma de decisión es centralizado, con frecuencia se percibe un ambiente de desconfianza o de bajo nivel de aprendizaje en el que el empleado no desea ir más allá de los límites de su trabajo, (d) la relación líder-subordinado es directiva y enfatiza la disciplina en vez del desarrollo, (e) el líder no suele ser mentor, cuando elige serlo, lo es sólo para un grupo selecto, (f) existen pocas oportunidades y recursos, o no se espera, que los líderes se involucren en experiencias de aprendizaje, (g) se espera que los líderes tengan todas las respuestas y cuando no es así se considera un fracaso, (h) con frecuencia no se examina la congruencia entre las acciones y los valores, e (i) a veces carece de valores explícitos del conocimiento público o no se asegura de que las acciones sean dirigidas por los valores.

4.9. Análisis descriptivo de los resultados de la IES privada

La Tabla 2 presenta las medidas de tendencia central y de la variabilidad de la IES privada.

Los datos de la tabla 2 sugieren que los gerentes perciben un grado promedio a alto de actividades relacionadas con el aprendizaje organizacional. La categoría que más se repitió es 4,8 (muchas veces). El 50% de los sujetos están por encima del valor 4,7 y el restante 50% se sitúa por debajo de este valor. En promedio, los gerentes se ubican en 4,57 (muchas veces). Asimismo, se desvían de 4,57, en promedio, 0,52 unidades de la escala. Hubo gerentes que calificaron la organización de manera muy favorable (5,8 casi siempre). La puntuación tiende a ubicarse en valores medios o altos. A continuación el detalle por imperativo, interpretado de acuerdo al modelo de Watkins y Marsick (1997/1999).

4.10. La IES privada y el primer imperativo: crear oportunidades de aprendizaje continuo

Los datos sugieren que, en términos promedios, la organización: (a) cuando realiza reportes incluye los logros, y con frecuencia aborda los problemas críticos, (b) tiende a tomar riesgos y no le cuesta involucrarse en ensayos, (c) ha identificado muchas de las destrezas que necesita para desempeñarse con éxito en el futuro, (d) tiene idea de las destrezas con la que cuenta actualmente, (e) la construcción de sistemas para aprender unos de otros se encuentra en etapa avanzada; las personas pueden tener acceso a recursos para el aprendizaje, (f) ha integrado el aprendizaje a la dinámica

laboral, (g) las personas que toman tiempo laboral para prepararse con frecuencia reciben apoyo, (h) está reconociendo la importancia de recoger datos del ambiente para identificar problemas y retos, está aprendiendo a recolectar los datos apropiados, e (i) incentiva el aprendizaje y con frecuencia otorga reconocimientos tangibles.

TABLA 2. MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL Y DE LA VARIABILIDAD DE LA IES PRIVADA POR IMPERATIVO

No. Del ítem	Mediana	Media	Desv.Estand	Máximo	Mínimo	Rango
Imperativo 1 Crear oportunidades de aprendizaje continuo	4,7	4,63	0,51	5,8	3,8	2
Imperativo 2 Promover investigación y diálogo	4,8	4,92	0,39	5,8	4,2	1,6
Imperativo 3 Promover la colaboración y el aprendizaje en equipo	5	4,95	0,45	5,5	4	1,5
Imperativo 4 Crear Sistemas para Registrar y Compartir el Aprendizaje	4,25	4,05	0,53	4,8	3	1,8
Imperativo 5 Energizar a las personas para lograr una visión colectiva	4,4	4,3	0,53	5	2,8	2,2
Imperativo 6 Conectar la Organización con su Ambiente	4,45	4,3	0,5	5	3,5	1,5
Imperativo 7 Proveer liderazgo estratégico para el aprendizaje	4,9	4,85	0,35	5,3	4,2	0,1
Promedio	4,7	4,57	0,52	5,8	2,8	3

4.11. La IES privada y el segundo imperativo: promover investigación y diálogo

Los resultados sugieren que la tendencia de la organización es: (a) incentivar el intercambio abierto de ideas así como la discusión de normas y expectativas, (b) brindar feedback como para comprender el estándar esperado o modificar la conducta para alcanzar las expectativas, (c) mediana receptividad a las perspectivas conflictivas, procurar evitar que la jerarquía y el estatus estorbe la comunicación y la calidad de las ideas, (d) procurar mantener un equilibrio entre la acción y la reflexión, enfrentando el temor al análisis-parálisis, y (e) desarrollar un ambiente de confianza y honestidad.

4.12. La IES privada y el tercer imperativo: promover la colaboración y el aprendizaje en equipo

Los resultados sugieren que, en términos promedios, la organización: (a) con frecuencia da libertad a los equipos para replantear sus objetivos y tareas, (b) con frecuencia incentiva a los equipos para que exploren ideas nuevas, aunque éstas puedan desviarlos de las tareas asignadas, (c) a las personas se les facilita expresar sus puntos de vista, (d) en pocas ocasiones el estatus y la jerarquía limitan el flujo de ideas e información, (e) muchas personas invierten tiempo desarrollando relaciones interpersonales que tienen impacto en la productividad, (f) en pocas ocasiones los conflictos interpersonales interfieren con las tareas, (g) se le facilita romper con los patrones mentales que los mantienen atados a las metas y estrategias del pasado, (h) con frecuencia los miembros de los equipos evalúan su posición tomando en cuenta el punto de vista de los otros, (i) suele otorgar reconocimiento para logros individuales y procura reconocer en forma tangible los logros y las contribuciones

grupales, y (j) en general los equipos tienen la impresión de que se va a tomar en cuenta sus contribuciones y sugerencias.

4.13. La IES privada y el cuarto imperativo: crear sistemas para registrar y compartir el aprendizaje

Los resultados sugieren que, por lo general, la organización: (a) ofrece oportunidades y recursos para la comunicación pública de información, (b) dispone de instrumentos y tecnología para la gerencia del conocimiento, (c) cuenta con la tecnología y con la capacidad para ponerla al servicio del conocimiento, (d) ha invertido en el desarrollo de redes de conocimiento o comunidades de aprendizaje, (e) provee un acceso fácil a información relacionada con las capacidades y conocimiento de los empleados, (f) cuenta con un sistema adecuado para evaluar el desempeño, con frecuencia utiliza una escala balanceada, (g) cuenta con procesos in situ que permiten identificar y compartir lo que funciona y lo que no funciona; a los individuos y a los grupos se les facilita documentar y difundir uniformemente los éxitos y con frecuencia pueden evitar duplicar los errores, y (h) utiliza en forma sistemática y consistente métodos que permiten evaluar el resultado de los entrenamientos y evitan las percepciones subjetivas para tomar decisiones en cuanto a la capacitación que es necesaria.

4.14. La IES privada y el quinto imperativo: energizar a las personas para lograr una visión colectiva

Los resultados sugieren que, por lo general, la organización: (a) estimula a las personas para que tomen decisiones que afectan su trabajo directamente, por lo tanto, las personas toman iniciativas, (b) tiende a ser flexible en relación al trabajo que debe hacerse y la forma de hacerlo, (c) estimula a los trabajadores a diseñar su trabajo en formas que le resulten más satisfactorias e intrínsecamente compensatorias, (d) involucra a todas las personas en el diseño de la visión y la estrategia, (e) aunque hay decisiones que se toman a nivel central, existe un rango de participación en algunas decisiones, como consecuencia los empleados no necesitan monitoreo extrínseco ni recompensas tangibles pues se sienten motivados y comprometidos, (f) las personas no tienen completo control sobre los recursos que necesitan para hacer su trabajo, con frecuencia tienen que pasar por complicados procesos burocráticos de consulta y permisos, (g) evidencia cierta aversión a la toma de riesgos, posee una cultura medianamente precavida lo que conlleva a un comportamiento algo conservador y reacio a experimentar con nuevas ideas, y (h) es posible que posea procesos o funciones fuertes, bien desarrolladas, pero se en ocasiones le dificulta coordinar ese trabajo con otras unidades, o compartir y transferir esa plusvalía.

4.15. La IES privada y el sexto imperativo: conectar la organización con su ambiente

Los resultados sugieren que, la organización: (a) cuenta con programas in situ para ayudar a los empleados a balancear la vida laboral y la familiar, (b) ha desarrollado una perspectiva global del servicio, (c) presta atención al efecto que podrían tener acontecimientos globales y posee sistemas para aprovechar las oportunidades y la sinergia generada por otras IES a nivel nacional e internacional, (d) suele darle importancia a la moral de los empleados; cuenta con programas y sistemas que le permiten trabajar en conjunto con la comunidad para satisfacer necesidades mutuas, (e) se involucra con la comunidad, (f) en ocasiones las unidades trabajan en forma aislada, y (g) existen algunas barreras tales como “no es asunto nuestro” que impiden la colaboración y el intercambio de soluciones entre diferentes subsistemas.

4.16. La IES privada y el séptimo imperativo: proveer liderazgo estratégico para el aprendizaje

Los datos sugieren que, por lo general, la organización: (a) provee oportunidades para participar de entrenamientos relevantes, bien diseñado, o de eventos de aprendizaje comunes y obligatorios para todos, (b) la información relacionada a la competencia, tendencias en la educación superior, así como directrices organizacionales, generalmente se encuentra disponible y se puede conseguir, (c) el proceso de toma de decisión es descentralizado, (d) con frecuencia se percibe un ambiente de confianza y de alto nivel de aprendizaje en el que el empleado desea ir más allá de los límites de su trabajo, (e) la relación líder-subordinado no es directiva y enfatiza el desarrollo en vez de la disciplina, (f) el líder suele desempeñar el rol de mentor, (g) existen oportunidades y recursos, y se espera, que los líderes se involucren en experiencias de aprendizaje, (h) no se espera que los líderes tengan todas las respuestas, cuando no las tienen, se espera que las encuentre en forma colaborativa, (i) con frecuencia se examina la congruencia entre las acciones y los valores, y (j) los valores son explícitos y del conocimiento público, y con frecuencia se asegura de que las acciones sean dirigidas por los valores.

4.17. Comparación de resultados de las IES pública y privada con la base de datos de Watkins y Marsick (1997/1999)

En el caso de la IES pública los resultados (ver tabla 3) sugieren, por una parte, que no existe una diferencia significativa entre ésta y la base de datos en cuanto a los primeros tres imperativos, a saber, crear oportunidades de aprendizaje continuo; promover investigación y diálogo y promover la colaboración y el aprendizaje en equipo. En este sentido, la IES pública parece contar con tres de los siete elementos básicos que se necesitan para desarrollar una organización que aprende.

TABLA 3. PRUEBA T. COMPARACIÓN DE RESULTADOS DE LAS IES PÚBLICA Y PRIVADA VENEZOLANAS CON LA BASE DE DATOS DE WATKINS Y MARSICK (1997/1999)

Imperativo Según modelo de Watkins y Marsick	t _{obt} IES Pública	t _{obt} IES Privada	t _{crit} + / -	Regla de decisión: se rechaza Ho si -t _{crit} ≥ t _{obt} ≥ t _{crit}	
				IES Pública	IES Privada
Crear oportunidades de aprendizaje continuo.	-1,242	4,03	2,447	Se conserva Ho	Se rechaza Ho Se conserva H1
Promover investigación y diálogo.	-2,5	6,23	2,571	Se conserva Ho	Se rechaza Ho Se conserva H1
Promover la colaboración y el aprendizaje en equipo	-1,476	6	2,571	Se conserva Ho	Se rechaza Ho Se conserva H1
Crear sistemas para registrar y compartir el aprendizaje	-17	2,70	2,571	Se rechaza Ho Se conserva H2	Se rechaza Ho Se conserva H1
Energizar a las personas para lograr una visión colectiva.	-8,79	2,73	2,571	Se rechaza Ho Se conserva H2	Se rechaza Ho Se conserva H1
Conectar la organización con su ambiente	-30	2,95	2,571	Se rechaza Ho Se conserva H2	Se rechaza Ho Se conserva H1
Proveer liderazgo estratégico para el aprendizaje	-6,69	6,56	2,571	Se rechaza Ho Se conserva H2	Se rechaza Ho Se conserva H

Por otra parte, la media de la IES pública se encuentra significativamente por debajo de la base de datos en los otros imperativos. Es decir, parece tener una carencia, más no ausencia, de comportamientos relacionados con la creación de sistemas para registrar y compartir el aprendizaje, el energizar a las personas para lograr una visión colectiva, el conectar la organización con su ambiente y el proveer liderazgo estratégico para el aprendizaje, lo cual pone en riesgo su desarrollo hacia una organización que aprende.

En cuanto a la IES privada los resultados sugieren que la media de la IES supera significativamente la media de la base de datos para todos los imperativos. Es decir, según la percepción de estos gerentes, esta IES cuenta con todos los comportamientos necesarios para convertirse en una organización que aprende si mantiene en forma consistente, sostenida y sistemática dichos comportamientos.

4.18. Discusión de los resultados a la luz de los fundamentos teóricos y las investigaciones antecedentes

Tanto la IES pública como la privada, muestran comportamientos relativos al aprendizaje organizacional, según la percepción de las unidades de gerencia media que tomaron parte en el estudio. Esta evidencia coloca a las IES en el camino de la efectividad según las investigaciones de Argyris y Schön (1976, 1978, 1996), Argyris (1964, 1983, 2001), Watkins y Marsick (1993, 1996, 2003) y Marsick y Watkins (1999). La evidencia sugiere, que, en términos generales, las IES estudiadas parecen haber entendido el reto planteado por la UNESCO, la IES pública en menor grado que la privada. En este sentido, estas IES están aumentando “su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para transformarse y provocar el cambio...” (p.5)

Esto quiere decir que estas IES tienen planes para mantenerse efectivas, y están trabajando en el desarrollo de un modelo gerencial orgánico que les permita abordar en forma proactiva y creativa el mundo cambiante. En este sentido, los resultados parecen contradecir las investigaciones que sugieren que, por lo general, los gestores reconocen la importancia de los principios, pero no parecen saber cómo implementarlos, y sus unidades no evidencian los comportamientos correspondientes. (Argyris y Schön, 1976; Argyris, 1999/2001; Hodgkinson y Brown, 2003; Mayo y Lank, 1994/2003; Picón M, 1994; Picón *et al.*, 2005).

La IES privada evidenció ser superior a la pública en lo que a comportamientos relacionados con el aprendizaje organizacional se refiere. Es posible que la percepción registrada para la IES privada se deba a que ésta se siente más presionada por mantener su competitividad y legitimidad económica, y por tanto se ha dado a la tarea de incorporar el discurso del aprendizaje organizacional así como sus estrategias gerenciales. Sin embargo, esto no la libra de los peligros advertidos por los investigadores (Jeliazkova y Weterheijden, 2002; Gumpert, 2000; Krücken, 2003; Hodson y Thomas, 2003) quienes insisten en advertir que, en su afán por ganar legitimidad económica, las IES puede perder legitimidad histórica, ya que puede alejarse de sus funciones y carácter histórico, y perder la herencia que ha acumulado como casa de estudio. Estará, así mismo más expuesta a las consecuencias de implementar planificaciones a corto plazo y al peligro de haber incorporado un discurso, acomodado unas funciones y cargos a los nuevos términos, pero sin haber realizado cambios profundos en las reglas que subyacen las prácticas. En este sentido, la organización estaría engañándose a sí misma y caería en inevitables contradicciones y paradojas.

Por su parte, la IES pública, al no verse sujeta a las exigencias de competitividad económica, puede sumergirse en un letargo peligroso. Aunque no correría los riesgos de incorporar un modelo de

cambio que pudiera resultar inadecuado para la naturaleza de la organización, su falta de capacidad para adaptarse a las exigencias del entorno pondría en riesgo su legitimidad social y económica (Blackstone, 2001).

Si analizamos los resultados a la luz de la teoría de la acción de Argyris y Schön (1976) tendríamos una interpretación muy singular. Cuando una persona comunica su percepción acerca de un ambiente, por lo general expresa su teoría adoptada para esa situación. Sin embargo, la teoría que realmente gobierna su comportamiento es la teoría en uso, la cual por lo general es inconsciente y sólo puede ser develada por medio de observaciones sistemáticas. En otras palabras, puede ser que los docentes hayan comunicado tan sólo un deber ser o un creer ser, es decir, comunicaron su teoría adoptada y no su teoría en uso. Esto plantea un problema importante porque la teoría en uso es la teoría real de la acción; si se quieren lograr cambios significativos en el comportamiento, entonces hay que develar dicha teoría y planificar un aprendizaje que produzca la consecuencia deseada. Desde esta perspectiva, los datos sólo comunican el discurso y no el comportamiento real; de existir cambios probablemente sean cambios superficiales y no profundos. Esta interpretación estaría en armonía con los hallazgos de Krucken (2003) y Hodson y Thomas (2003).

Al comparar los resultados con los antecedentes en Venezuela, observamos que en el caso de la IES pública se evidencian los mismos rasgos hallados en las investigaciones de Sotaquirá *et al.* (1998, 1999), Castro (1996) y Picón (1994), en cuanto a bajo desarrollo de comportamientos que faciliten el aprendizaje organizacional y contradicciones entre el discurso y la acción. Por otra parte, los hallazgos en la IES privada están en mayor armonía con el estudio de Picón *et al.* (2005) al ser percibida como un organismo que está trabajando para ser generador de cambios en sí mismo y en su ambiente.

En resumen, las dos IES estudiadas evidencian rasgos de aprendizaje organizacional según la percepción de la gerencia media. La IES pública en menor grado que la IES privada. En este sentido y en conformidad con la bibliografía y las investigaciones, ambas organizaciones cuentan con las condiciones básicas necesarias para convertirse en organizaciones que aprenden y desarrollar así las habilidades necesarias para mantenerse efectivas y competentes. No obstante, existe la posibilidad de que los gerentes hayan reportado el discurso y no los comportamientos reales. En este sentido, se estaría hablando de cambios a nivel superficial, los cuales no serán suficientes para enfrentar los retos y los dilemas a los que se enfrentan las IES de esta era.

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En términos generales, aunque la IES pública parece estar en desventaja, ambas instituciones parecen contar con los elementos básicos en cantidad suficiente como para convertirse en organizaciones que aprenden, si el liderazgo asume el reto de canalizar todos los recursos y estrategias hacia ese fin, en forma intencional, consistente y sostenida. En este sentido, las IES estudiadas no parecen estar en gran desventaja con otras organizaciones internacionales. Por otra parte, y siendo que el punto del liderazgo es débil en la organización pública, ésta se encuentra en peligro de convertirse en inefectiva al no lograr generar los comportamientos necesarios para superar las exigencias del medio ambiente.

Siendo que la media de la IES pública se encuentra significativamente por debajo de la base de datos en los comportamientos relacionados con la creación de sistemas para registrar y compartir el aprendizaje, el energizar a las personas para lograr una visión colectiva, el conectar la organización con su ambiente y el proveer liderazgo estratégico para el aprendizaje, entonces, se sugiere canalizar recursos para llevar a cabo investigaciones y proyectos de desarrollo en esas áreas. A continuación se numeran algunas recomendaciones más específicas.

En cuanto a la creación de sistemas para registrar y compartir el aprendizaje, se sugiere que:

1. Se establezcan sistemas automatizados que permitan acceso público de la información y relacionen la gestión del conocimiento por niveles organizacionales.
2. Se establezcan sistemas para la gerencia del conocimiento, como Lotus Notes, bibliotecas actualizadas, y redes de conocimiento.
3. Se diseñen sistemas que comuniquen con claridad el desempeño deseado y establezca relaciones entre el desempeño actual y los cambios necesarios para lograr el deseado, un ejemplo de sistema de este tipo es un manual de procedimientos.
4. Se establezcan comunidades o redes de aprendizaje.
5. Se establezcan métodos que permitan evaluar en forma sistemática el efecto de los programas de actualización en el desempeño y la efectividad.

En cuanto a energizar a las personas para lograr una visión colectiva, se sugiere que:

1. Se le provea a las personas de parámetros para sus trabajos y se les permita diseñar metas, establecer estrategias y tomar decisiones en equipo.
2. Se cuente con sistemas de planificación que establezca metas pero que le ofrezca libertad a los empleados en cuanto al diseño de las estrategias y aplicación.
3. Se ofrezca flexibilidad en los arreglos laborales en cuanto lugar y horario de trabajo, modalidad y estilo; que se favorezcan las iniciativas y los desarrollos espontáneos.
4. Se provea de espacios y reuniones para gestar juntos visiones colaborativas.
5. Se facilite el acceso y manejo de recursos, se tenga una política financiera descentralizada.
6. Se incentive el desarrollo de una cultura que favorezca la experimentación, la toma concienzuda de riesgos, la innovación y el cambio, a modo de cultura de aprendizaje.
7. Se incentive el trabajo transorganizacional, se provea acceso al trabajo de otros, se organicen de eventos para la discusión, reflexión y planificación conjunta con otras unidades.

En cuanto a conectar a la organización con su ambiente, se sugiere que:

1. Se genere entrenamiento a los gerentes para ayudar a sus empleados en el logro del balance trabajo-familia. Se diseñen estrategias y planes para que los empleados puedan lograr un balance en esta relación.
2. Se creen equipos globales virtuales, se establezcan relaciones laborales transnacionales, se forme parte de redes de aprendizaje global, se creen fuentes de información global.

3. Se lleven a cabo investigaciones de mercado para conocer las necesidades y expectativas del cliente o usuarios, se incentive el contacto directo con el cliente, se desarrollen estrategias de comunicación participación del beneficiario en la organización, se practiquen juegos en el que se pueda imaginar necesidades futuras.
4. Se realicen estudios para conocer el clima laboral, encuestas para conocer la opinión de los empleados, se incorpore a grupos de empleados en reuniones para toma de decisiones importantes y reuniones de evaluación para darle seguimiento a las decisiones.
5. Se establezca reuniones con líderes clave de la comunidad, se realicen planes, actividades y reuniones de evaluación y reflexión con grupos de la comunidad.

En cuanto a proveer liderazgo estratégico para el aprendizaje, se sugiere que:

1. Se cuente con líderes cuya labor específica sea discutir el desarrollo de planes y oportunidades para que la información y los recursos se encuentre disponible para el desarrollo. Que revisen y actualicen constantemente las destrezas necesarias para el trabajo y que animen a los empleados a perseguir metas más elevadas.
2. Se promuevan estrategias y métodos de divulgación, reuniones, boletines, publicaciones, etc. Que, en forma permanente, ofrezcan información sobre el ambiente, la competencia, el estado del arte del área en que se desenvuelve la organización.
3. Se otorgue autonomía a líderes y grupos para tomar decisiones en cuanto a su trabajo, estrategias y recursos. Se creen sistemas y tecnología necesaria para tener acceso directo y rápido a la información necesaria para la toma de decisiones.
4. Se diseñen programas de capacitación a los líderes para el desarrollo de destrezas para el desarrollo de su personal y se reconozca a quienes las apliquen.
5. Se insista en el aprendizaje continuo, se establezca una meta anual obligatoria para los líderes, se aparte un tiempo mínimo anual que debe asignarse al aprendizaje, establecer dinámicas de grupo o grupos de estudio; asegurar un sistema de recompensas que reconozca el tiempo y el producto del aprendizaje.
6. Se evalúe al liderazgo en cuanto al modelaje de los valores de la organización y se revise en forma regular las decisiones para asegurar su congruencia con los valores de la organización.

Finalmente, y en congruencia con los hallazgos de Kezar (2005), se sugiere a las organizaciones que planifiquen procesos de cambios e innovación progresivos, ya que el cambio radical trae consigo numerosas consecuencias negativas y contraproducentes, tales como la resistencia, la confusión, la dilación en la toma de decisiones y la incongruencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, G. (2004). *Trabajo de grado centrado en relaciones entre variables*. Caracas: UPEL-IMPM.
- Aramburu Goya, N. (2000). *Un estudio del aprendizaje organizativo desde la perspectiva del cambio: Implicaciones estratégicas y organizativas*. Tesis doctoral presentada ante la Universidad de Deusto. San Sebastián.
- Argyris, C. (1964). *Integrating the individual and the organization*. New York: John Wiley.

- Argyris, C. (1983). *Reasoning, learning and action*. Londres: Jossey-Bass Publishers.
- Argyris, C. (2001). *Sobre el aprendizaje organizacional*. México: Oxford. (Trabajo original publicado en 1999)
- Argyris, C. y Schön, D. (1976). *Theory in practice. Increasing professional effectiveness*. London: Jossey-Bass Publishers.
- Argyris, C. y Schön, D. (1978). *Organisational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass: Addison Wesley.
- Argyris, C. y Schön, D. (1996). *Organizational learning II, theory, method and practice*. Reading, Mass: Addison Wesley.
- Asociación Venezolana de Rectores Universitarios. (2003). La transformación universitaria. Estrategias de cambio para la educación superior en Venezuela. *Universitas 2000. Vol. 27(1-2)*, pp. 13-42.
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Nueva York: Grune and Stratton.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa*. México: Trillas.
- Blackstone, T. (2001). Why learn? Higher education in a learning society. *Higher Education Quarterly*, 55(2), pp. 0951-5224. Gran Bretaña: Blackwell Publishers Ltd.
- Boshier, R. (ed.) (1980). *Toward the learning society. New Zealand adult education in transition*. Vancouver: Learning Press.
- Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Burns, T. y Stalker, G. M. (1961). *The management of innovation*. Londres: Tavistock.
- Carrizo, L. (2006). Conocimiento, políticas y desarrollo. Nuevos escenarios para pensar la Universidad. *Resumen del V Congreso de investigación y creación intelectual de la UNIMET*. Caracas: Universidad Metropolitana.
- Castro, E. (1996). *Cultura explícita y cultura en uso referida a la efectividad académica, según docentes universitarios*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Simón Bolívar, Caracas.
- Coon, D. (1999). *Psicología. Exploración y aplicaciones*. México: Thomson.
- Didriksson, A. (2000). *La Universidad de la innovación. Una estrategia de transformación para la construcción de universidades del futuro*. Caracas: Ediciones IESAL/UNESCO.
- Edwards, R. (1997). *Changing places? Flexibility, lifelong learning and a learning society*, London: Routledge.
- Fernández, N. (2007). Aprendizaje organizacional según gerencia media universitaria. *Resumen del I Congreso Internacional de Calidad en Instituciones de Educación Superior*. Caracas: Universidad Simón Bolívar.
- Griffin, C. and Brownhill, R. (2001). The learning society. En: P. Jarvis (ed.) *The age of learning. Education and the knowledge society*. London: Kogan.
- Gumport, P. (2000). Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives. *Higher Education*, 39, pp. 67-91. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Hernandez, M. (2000). Translation, validation, and adaptation of an instrument to assess learning activities in the organization: The Spanish version of the modified Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. *Assesing the Learning Organization*. Symposium 10. 2000 AHRD Conference. Raleigh-Durham, NC.
- Hernandez-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Herzberg, F., Mausner, B. y Snyderman (1959). *The motivation to work*. Nueva York: John Wiley.
- Hodgkinson, M. y Brown, G. (2003). Enhancing the quality of education: A Case Study and Some Emerging Principles. *Higher Education*, 45, pp. 337-352.
- Hodson, P. y Thomas, H. (2003). Quality assurance in higher education: fit for the new millennium or simple year 2000 compliant? *Higher Education*, 45, pp. 375-387.

- Jeliazkova, M. y Weterheijden, D. (2002). Systemic adaptation to a changing environment: Towards a next generation of quality assurance models. *Higher Education*, 44, pp. 433-448.
- Kezar, A. (2005). Consequences of radical change in governance: A grounded theory approach. *The Journal of Higher Education*, 76(6), pp. 634-668.
- Krücken, G. (2003). Learning the “new, new thing”: On the role of path dependency in university structures. *Higher Education*, 46, pp. 315-339.
- Lawrence, P.R. y Lorsch, J. W. (1967a). *Organization and environment*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Business Administration.
- Lawrence, P.R. y Lorsch, J. W. (1967b). Differentiation and integration in complex organizations. *Administrative Science Quarterly*, 12, pp. 1-47.
- Marsick, V. y Watkins, K. (1999). *Facilitating learning organizations: Making learning count*. London: Gower Press.
- Mayo, A. y Lank, E. (2003). *Las organizaciones que aprenden (The Power of Learning)*. España: Gestión 2000 (Trabajo original publicado en 1994).
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprice*. New York: McGraw- Hill.
- Moilanen, R. (2001). Diagnostic tools for learning organizations. *The Learning Organization*, 8(1), pp. 6-20.
- Morgan, G. (1998). *Imágenes de la organización*. México: Alfaomega.
- Pavlov, I. P. (1927). *Conditional reflexes*. New York : Dover.
- Pérez, C. (1985). Cambio estructural y asimilación de nuevas tecnologías en el sistema económico y social. *Futures*, 15(4), pp. 357-375.
- Pérez, C. (1986). Las nuevas tecnologías: Una visión de conjunto. En Carlos Ominami (ed). *La tercera revolución industrial: Impactos internacionales del actual viraje tecnológico*, pp. 43-90. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- Pérez, C. (1988). Desafíos sociales y políticos del cambio de paradigma tecnológico. En M. Pulido (ed.). *Venezuela: Desafíos y propuestas*, pp.63-109. Caracas: UCAB-SIC. Disponible: <http://www.carlotaperez.org/Articulos/Desafiossociopol.pdf> (Consultado por última vez el 25/08/06).
- Pérez, C. (2004a). *Revoluciones tecnológicas y capital financiero: La dinámica de las grandes burbujas financieras y las épocas de bonanza*. México: Siglo XXI. Disponible: <http://www.carlotaperez.org/Articulos/RTCF%20epilogo.pdf> (Consultado por última vez el 25/08/06).
- Pérez, C. (2004b). *Technological revolutions, paradigm shifts and Socio-Institutional Change. Globalization, economic development and inequality: An alternative perspective*. Reino Unido: Edward Elgar. Disponible: <http://www.carlotaperez.org/papers/basic-technologicalrevolutionsparadigm.htm#comienzo> (Consultado por última vez el 25/08/06).
- Piaget, J. (1951). *The psychology of intelligence*. New York : Norton.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: Norton.
- Picón, M. G. (1994). *El proceso de convertirse en universidad, aprendizaje organizacional en la universidad venezolana*. Caracas: FEDUPEL.
- Picón, M. G., Fernández de C., M., Magro, M. e Inciarte, A. (2005). *Cuando la universidad va a la escuela*. Caracas: Ediciones del Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Rashford, N.S. y Coghlan, D. (1994). *The dynamics of organizational levels*. EEUU: Addison-Wesley.
- Robbins, S. (2004). *Comportamiento organizacional*. México: Pearson.
- Robbins, S. y Coulter, M. (1996). *Administración*. México: Prentice Hall.
- Senge, P. M. (1996). *La quinta disciplina*. Barcelona: Granica.

- Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smitha, B., Dutton, J. y Kleiner, A. (2002) *Escuelas que aprenden*. Colombia: Norma.
- Scott, J. (2006). The mission of the university: Medieval to postmodern transformations. *The Journal of Higher Education*, 77(1), pp. 1-40.
- Schön, D.A. (1971). *Beyond the stable state*. New York: Random House.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. New York: Bantam.
- Sotaquirá, R. y Gelvéz, N. (1998). Aprendiendo sobre el aprendizaje organizacional. *Sistémica*, <http://sistemika.homepage.com> (consultada por última vez el 27/06/05)
- Sotaquirá, R. y Gelvéz, N. (1999). Hacia un mirar latinoamericano de la aplicación de la Dinámica de Sistemas en estudios organizacionales. *Sistémica*. <http://www.ing.ula.ve/~rsotaqui/sistemika/peru97.html> (consultada por última vez el 27/06/05)
- UNESCO (1998). *Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Paris: Autor.
- Vygotsky, L. S. (1965). *Thought and language*. New York: M.I.T. Press.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Watkins, K y Marsick, V. (1993). *Sculping the learning organization*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Watkins, K y Marsick, V. (1996). *In action: Creating the learning organization*. Alexandria, Va: American Society for training and Development.
- Watkins, K y Marsick, V. (1999). *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (Survey)*. Warwick, RI: Partners for the Learning Organization. (Trabajo original publicado en 1997) Disponible: www.partnersforlearning.com (Consultado por última vez el 03/02/06)
- Watkins, K y Marsick, V.(2003). Making learning count! Diagnosing the learning culture in organizations. *Advances in developing human resources*, 5(2).

Recibido: 20 de abril de 2007

Aceptado: 10 de junio de 2007