Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LA IDENTIDAD ORGANIZACIONAL: EL CASO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE NIVEL SUPERIOR

Tesis

Que para obtener el grado de

Doctora en Innovación Educativa

Presenta

Carmen Celina Torres Arcadia

Asesor principal:

Dr. Manuel Flores Fahara

Monterrey, N.L., México Diciembre, 2007

El trabajo que se presenta fue APROBADO POR UNANIMIDAD por el comité formado por los siguientes académicos:

Dr. Manuel Flores Fahara (asesor principal)

Escuela de Graduados en Educación, Tecnológico de Monterrey

manuel.flores@itesm.mx

Dr. Eduardo Flores Kastanis (lector)

Escuela de Graduados en Educación, Tecnológico de Monterrey

eflores@itesm.mx

Dr. Miguel Ángel Pérez Guardado (lector)

Centro de Investigación en Informática, Tecnológico de Monterrey

maperez@itesm.mx

El acta que ampara este veredicto está bajo resguardo en la dirección de Escolar del Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey, como lo requiere la legislación respectiva en México.

Dedicatoria y Reconocimientos

Dedico este trabajo a mis padres Raúl y Clara quienes han sido mi inspiración por su ejemplo de vida.

Agradezco a familiares y amigos su apoyo incondicional durante la realización de este trabajo, es de ustedes también este logro.

Aprecio y reconozco en mi Comité Doctoral la guía que me ayudó a llegar a buen puerto, así como la invaluable participación de mis compañeros de trabajo y del doctorado quienes recorrieron conmigo esta ruta de aprendizaje.

Agradezco a Dios, por que a través de todos ustedes pone de manifiesto su infinita misericordia, brindándome los medios para lograr este grado académico. Mi compromiso será ponerlo al servicio de los demás.

¡Gracias!

Aprendizaje Organizacional Desde la Perspectiva de la Identidad Organizacional: El Caso de una Institución Educativa de Nivel Superior

Resumen

En la Era postindustrial las capacidades intelectuales han adquirido una relevancia mayor en comparación con los activos físicos, lo que ha promovido en las últimas décadas un creciente interés en los temas orientados a mejorar la administración del llamado capital intelectual, el cual se presume requiere una administración diferente a los procedimientos tradicionales. En esta área se destaca el tema de aprendizaje organizacional, sobre el cual existe abundante literatura, sin embargo resulta insuficiente para lograr el entendimiento sobre la transferencia y el desarrollo de conocimiento. La autora considera que investigar el aprendizaje organizacional desde la perspectiva de la identidad organizacional, aporta entendimiento sobre el fenómeno y sus particularidades. Bajo este contexto se realizó un estudio de caso único sobre profesores en un departamento académico de una institución educativa de nivel superior. El resultado de la investigación es una descripción detalla de la manifestación de la identidad organizacional en los estilos de aprendizaje de los profesores, con lo cual se logra un mayor entendimiento sobre este fenómeno y se concluye que dicha manifestación es factible de ser observada y presumiblemente útil para hacer evidente los sistemas subyacentes que influyen en el comportamiento y actitudes de las personas con respecto al aprendizaje en las organizaciones.

Índice

Capítulo 1: Planteamiento del problema 1

Introducción 1
Problema de investigación 2
Estructura de la disertación 5

Capítulo 2: Revisión de literatura 7

Identidad organizacional 7
La identidad como realidad compartida 10
Identificación y autoclasificación 11
Permanencia y cambio 12
Identidades múltiples 14
Investigación sobre identidad organizacional 15
Aprendizaje organizacional 16
Aprendizaje organizacional como acto social 16
Aprendizaje organizacional como promotor el cambio 17
Aprendizaje organizacional como una variable dependiente 18
El contexto en el aprendizaje organizacional 19
Investigación sobre aprendizaje organizacional 21
La interrelación de la identidad y el aprendizaje organizacional 22
Conceptualización 23
El modelo teórico, supuestos y limitaciones 24

Capítulo 3: Metodología de investigación 28

Estudio de caso único 28
Contexto y participantes de la investigación 29
Instrumentos para la recolección de datos 31
Entrevista semiestructurada 31
Cuestionario 33
Descripción del procedimiento 35
Etapa 1. Investigación sobre la identidad organizacional 37
Etapa 2. Investigación sobre los estilos de aprendizaje organizacional 38
Etapa 3. Triangulación de los datos 40
Etapa 4. Relación entre identidad y aprendizaje organizacional 41
Etapa 5. Generación de resultados 41
Validez de los resultados 42
Triangulación 42
Member checking 43
Peer debriefing 43

Capítulo 4: Análisis de los datos y hallazgos preliminares 44
Identidad organizacional: etiquetas y su significado 44
Aprendizaje organizacional 50
Fuente de conocimiento 51
Reserva de conocimiento 52

Modo de diseminación 52
Alcance del aprendizaje 53
Enfoque del aprendizaje 54
Perfil de aprendizaje organizacional 54
Triangulación: minutas y documentos oficiales 55
El aprendizaje organizacional desde la perspectiva de la identidad organizacional 57
El conocimiento frecuentemente se desarrolla internamente (EA1) 58
El conocimiento frecuentemente está disponible en medios públicos (EA2) 60
El conocimiento principalmente es compartido por medio de métodos formales y preescritos (EA3) 62
El conocimiento principalmente se utiliza para la mejora de los servicios, productos o competencias existentes (EA4) 65
El conocimiento o habilidades que frecuentemente se valoran son las relacionadas con el desempeño individual (EA5) 67

Capítulo 5: Discusión y conclusiones 71
Discusión 71
La identidad organizacional permite interpretar las acciones de la Organización que tienen que ver con el aprendizaje 71
La identidad organizacional explica qué se aprende y cómo se aprende en las organizaciones 72
Conclusiones 73
Recomendaciones 74
Seguimiento al mismo caso 74
Desarrollo de nuevos casos 75
Implicaciones para la práctica 75

Referencias 76

Apéndice A: Carta de invitación y consentimiento 82

Apéndice B: Evolución de la guía de la entrevista 83

Apéndice C: Instrumentos para identificar el perfil de aprendizaje 88

Apéndice D: Características de la identidad organizacional derivada de las entrevistas 96

Apéndice E: Clasificación de etiquetas 97

Apéndice F: Etiquetas y su significado 99

Apéndice G: Lista de etiquetas y su significado 101

Apéndice H. Análisis de las minutas 105

Currículum Vitae 106

Lista de Figuras

Figura 1. Representación gráfica de la relación entre la identidad y el aprendizaje en las organizaciones. 25
Figura 2. Estructura de los cuestionarios para identificar el perfil de aprendizaje de la organización. 35
Figura 3. Representación gráfica de la metodología para la realización del proyecto de investigación. 36
Figura 4. Cronograma del proyecto de investigación. 37
Figura 5. Formato para mostrar el perfil de aprendizaje organizacional adaptado del modelo de DiBella (2004). 39
Figura 6. Lista de las etiquetas que identifican a la institución y a los profesores que en ella laboran. 48
Figura 7. Diagrama que muestra la relación de las etiquetas que describen la identidad organizacional desde la perspectiva de los profesores de la institución. Se muestran en negritas y asterisco las etiquetas que son más referidas en las definiciones de otras etiquetas. 49
Figura 8. Diagrama que muestra la relación entre la identidad y el estilo de aprendizaje EA1. 59
Figura 9. Diagrama que muestra la relación entre la identidad y el estilo de aprendizaje EA2. 61
Figura 10. Diagrama que muestra la relación entre la identidad y el estilo de aprendizaje EA3. 64
Figura 11. Diagrama que muestra la relación entre la identidad y el estilo de aprendizaje EA4. 66
Figura 12. Diagrama que muestra la relación entre la identidad y el estilo de aprendizaje EA5. 63

Lista de Tablas

Tabla 1. Guía de la entrevista para la identificar la identidad organización 33
Tabla 2. Etiquetas y frecuencia de menciones en las nueve entrevistas 45
Tabla 3. Clasificación de las etiquetas que describen a los profesores del instituto de acuerdo a los nueve informantes 47
Tabla 4. Perfil de aprendizaje de la organización 51
Tabla 5. Temas referentes a los profesores 56
Tabla 6. Triangulación de las etiquetas que definen la identidad 57

Capítulo 1: Planteamiento del Problema

Introducción

El éxito de las organizaciones en la era postindustrial tiene más que ver con las capacidades intelectuales que con los activos físicos (Quinn, Anderson & Finkelstein, 1996). En este sentido, Alvesson (1995) sostiene que el capital humano es el factor dominante en las compañías de conocimiento intensivo, lo cual tiene sentido en cuanto a que la vigencia de éstas depende de su capacidad para administrar el conocimiento y el aprendizaje (Pawlowsky, 2001). Entre más dependientes son las organizaciones de la innovación y la adaptación, más importante parece ser el aprendizaje organizacional (Schön, 1998). Esta capacidad de adaptación es la que determinará la supervivencia de las organizaciones, situación de la que no están exentas las instituciones educativas las cuales pueden ser conceptualizadas como organizaciones que aprenden (Fullan, 2001; Senge et al., 2002).

El conocimiento se considera ahora como un activo estratégico que deberá ser administrado como los demás activos de la organización; sin embargo, al ser la naturaleza diferente a los activos tradicionales de la organización (Wenger, 2004), deben también considerarse particularidades respecto a las condiciones organizacionales y administrativas diferentes a las diseñadas para el trabajo industrial (Flores, Flores & García, 2006). De esta forma se entiende que los trabajadores de conocimiento, como lo son los profesores en las instituciones educativas, requieren condiciones que favorezcan sus procesos de aprendizaje lo que sin duda se ve reflejado en el cumplimiento de los objetivos de las escuelas, al ser señalados como el último eslabón de los sistemas educativos y uno de los principales factores que inciden en la calidad educativa (Mustafa & Chiang, 2006).

Los requerimientos sobre aprendizaje organizacional corresponden a necesidades continuas y habituales de la sociedad, producto de un ambiente que es predictivamente inestable (Argyris & Schön, 1978). Es por este motivo que indagar sobre aprendizaje organizacional tiene que ver con enunciar un fenómeno familiar (DiBella & Nevis, 1998), desde

la perspectiva de que el aprendizaje es un hecho natural inherente al ser humano (Senge et al., 2002), y por ende de las organizaciones que forma; en este sentido se entiende la relevancia del aprendizaje en todos los ámbitos de la vida de las personas, lo que justifica ampliar y profundizar sobre las formas de examinar y replantear las ideas que influyen en la manera de reconocer el aprendizaje y en lo que se hace cuando se quiere intervenir en él (Wenger, 2001).

Problema de Investigación

A pesar de la importancia que denota el aprendizaje en las organizaciones y las diversas propuestas teóricas y empíricas que intentan explicarlo, se percibe confusión y ambigüedad debido a la abundancia de conceptos. Lo anterior se derivada probablemente de las diversas disciplinas que convergen en el tema y que conceptualmente la fragmentan ya que cada una de ellas aporta una aspecto diferente de la realidad (DiBella & Nevis, 1998; Easterby-Smith & Araujo, 1999). La diversidad de enfoques resulta en un mayor entendimiento del fenómeno; sin embargo podría dificultar la incursión en el tema y sin duda la puesta en práctica de estas ideas.

De esta forma el problema que se aborda tiene que ver con las dificultades que enfrentan las organizaciones para entender y por ende, capitalizar el aprendizaje organizacional, en lo que se ha llamado la economía del conocimiento; en donde la dimensión central de la competencia consiste principalmente en hacer que la compañía sepa cómo crear y transferir conocimiento eficientemente dentro de un contexto organizacional (Kogut & Zander, 2003).

Las escuelas no están exentas a estas condiciones de cambio, como lo señalan Fullan y Hargreaves cuando consideran las escuelas autogestionadas y el interés de nuevos resultados como fuerzas a favor del cambio, en donde "….el aprendizaje de los docentes se ligará de manera indisoluble con el aprendizaje de aquellos a quienes enseñan." (1999, p. 15). Estos cambios requieren el replanteamiento de las instituciones educativas y el rol de los docentes como profesionales de la educación.

Hargreaves (2003, p. 19), considera fundamental el papel de los profesores en la economía del conocimiento, en la cual los trabajadores participan con su capacidad de seguir

aprendiendo por sí mismos y de los otros; es por esto que resalta la paradoja de la profesión docente, la cual debería "… más que cualquier otra profesión, … [construir] comunidades de aprendizaje, que creen la sociedad del conocimiento y que desarrollen las capacidades para la innovación, la flexibilidad y el compromiso con el cambio que son esenciales para la prosperidad económica". De esta forma se pone de manifiesto la relevancia que tiene lograr un mejor entendimiento respecto al aprendizaje en las organizaciones, el cual conlleva un problema económico y social particularmente para los países en desarrollo (Banco Mundial, 2003).

La presente investigación aborda dicho problema enfocado a las instituciones educativas de nivel superior en la figura concreta de los profesores, de esta forma se delimita el contexto de la investigación.

La identidad organizacional se considera un marco de referencia de la organización y de lo que en ella acontece (Etkin & Schvarsteint, 1997) ya que el concepto de identidad es una noción multinivel que tiene que ver con los individuos y con las organizaciones, con lo cual se ofrece una comprensión sobre las características y comportamientos de las organizaciones y sus miembros (Gioia, Schultz & Corley, 2004). El concepto de identidad organizacional del profesor podría coadyuvar en la redefinición del rol del los docentes, condición indispensable para lo que Fullan y Hargreaves (1999, p. 109) denominan el "profesionalismo interactivo", el cual comprende entre otros aspectos: "la reflexión en, sobre y para la práctica, en la que se respeta el desarrollo personal e individual, junto con la evaluación y el desarrollo colectivos"; de esta forma al integrar las metas sociales y las emocionales a las académicas, se coadyuva en el cumplimiento de las metas y expectativas, por el simple hecho de disminuir las imprecisiones que hacen difícil su cumplimiento. Se hace entonces evidente que "reconocer la intención del maestro y comprenderlo y valorarlo como persona son los elementos vitales que sustentan cualquier estrategia de desarrollo del personal y de mejora escolar" (p. 62). El aprendizaje organizacional puede ser teorizado en relación con la identidad para poder entender cómo la

definición de la organización afecta lo que acontece con respecto al aprendizaje, como lo señala Fullan (2005, p. 81) es uno de los retos de estos tiempos “hacer los sistemas más coherentes y más evidentes y accesibles”, para favorecer la trascendencia del aprendizaje entre los diferentes niveles organizacionales e incluso intraorganizacionales.

En consecuencia se formula a continuación la pregunta de investigación:

¿De qué forma la identidad de una escuela de nivel superior se manifiesta en los estilos de aprendizaje de los profesores?

Las hipótesis de trabajo que a continuación se presentan son declaraciones iniciales cuyo objetivo es dar significado y dirección a la investigación (Erlandson, Harris, Skipper & Allen, 1993).

Hipótesis de trabajo 1

- La identidad organizacional permite interpretar las acciones de la organización que tienen que ver con el aprendizaje.

Hipótesis de trabajo 2

- La identidad organizacional explica qué se aprende y cómo se aprende en las organizaciones.

A pesar de la abundancia de literatura que teoriza sobre la identidad hay pocos estudios empíricos, siendo que en estos se ha reportado un impacto inmediato en la organización analizada y han hecho una importante contribución a la literatura organizacional y a la práctica (Aust, 2004). Por lo tanto, las implicaciones de investigar el aprendizaje organizacional, desde la perspectiva de la identidad organizacional, propone y explora la posibilidad de incluir un elemento adicional que permita comprender el fenómeno del aprendizaje organizacional; a la luz de este nuevo entendimiento reconsiderar las estrategias en que éste es administrado, así como la posibilidad de encontrar formas innovadoras para mayor beneficio de las organizaciones y las personas que en ellas participan. En adición es importante señalar que en la agenda de investigación sobre aprendizaje organizacional sobresale el tópico de identidad

organizacional, sobre el cual se prevé se duplique el número de publicaciones sobre el tema (Lyles & Easterby-Smith, 2004).

Resulta atractivo hacer investigación sobre identidad organizacional, ya que es un tema relativamente nuevo y complejo que no ha sido explorado completamente (Cheney & Christensen citado en Aust, 2004), es decir que hay pocos estudios que examinen directamente una identidad organizacional particular, aunque la identidad se considera un proveedor de raíces para el desarrollo de significados que guían los patrones de comportamiento y la conducta cotidiana (Schoemaker & Jonker, 2005; Lesser & Stock, 2004). La identidad parece ser por tanto un referente adecuado para explicar los fenómenos que tienen que ver con el comportamiento de las personas y explicar con esa base el posible origen de dichos comportamientos.

Ganar entendimiento sobre estos temas podría tener implicaciones para los administradores y los participantes, al proveer mayor claridad sobre el aprendizaje organizacional que formula y reformula una construcción social de la realidad, ya que si cambia la forma en que los individuos definen la realidad, la realidad cambiará y por lo tanto cambian los comportamientos que son inducidos por esta percepción de la realidad (Thomas como se cita en Gherardi & Nicolini, 2001).

Estructura de la disertación

En el capítulo 2 se presenta la revisión de literatura sobre los dos temas que aborda esta propuesta: el aprendizaje organizacional y la identidad organizacional. La información se encuentra organizada en tres apartados, en el primero se desarrolla el tema de identidad organizacional partiendo de la propuesta de Albert y Whetten (1985) a quienes se les atribuye el origen de la definición científica de este concepto. El tema de aprendizaje organizacional se desarrolla en el segundo apartado del mismo capítulo, para lo cual se aborda el tema desde el paradigma del aprendizaje social y concretamente en lo que se refiere a los estilos de aprendizaje propuestos por DiBella y Nevis (1998). Al final del capítulo se propone un modelo

teórico sobre el que se apoya la presente investigación. En el modelo teórico se muestra cómo se conceptualiza la manifestación de la identidad en el aprendizaje organizacional. El objetivo del modelo es delimitar el área y enfoque de la investigación.

Tomando como base la conceptualización del fenómeno, se teoriza sobre la forma en que puede observarse la manifestación de la identidad en el aprendizaje organizacional, para lo cual se retoman los aspectos del aprendizaje, en donde sobresale una posible conexión de la identidad organizacional, de esta forma se presentan elementos teóricos para fundamentar la metodología de investigación la cual se expone en el capítulo 3.

El capítulo 4 contempla el análisis de los datos y se señalan los principales hallazgos respecto a la forma en que la identidad organizacional se manifiesta en los estilos de aprendizaje, con esta finalidad se incluyen diagramas que muestran las relaciones, las cuales se apoyan tanto con la validación de informantes y colegas como con la literatura revisada. La información se estructura para describir como la identidad organizacional se manifiesta en los estilos de aprendizaje de los profesores participantes.

Finalmente en el capítulo 5 se argumenta sobre la aportación que se logra en el área a partir de incluir la identidad organizacional como un referente, el cual permite interpretar lo que sucede o no en las organizaciones y de esta forma proveer a los administradores y participantes un mejor entendimiento del fenómeno y entonces estar en mejores condiciones de intervenir en él.

Es así como en la presente investigación se evidencia la relevancia de la identidad organizacional como resultado de explorar empíricamente el aprendizaje organizacional en instituciones educativas de nivel superior desde la perspectiva de la identidad organizacional de profesores.

Capítulo 2: Revisión de la Literatura

Este capítulo presenta una selección de literatura sobre identidad y aprendizaje organizacional; sin embargo, antes de abordar estos temas es necesario establecer una adecuada definición de organización, ya que esta consideración es importante por las consecuencias que tiene en el desarrollo de los siguientes temas. La concepción de la organización tiene implicaciones no sólo en cuanto a la forma de pensar sobre éstas y sus miembros, sino que especialmente es relevante cuando se piensa acerca de cómo las organizaciones aprenden. Para efecto de esta revisión de literatura la organización se considera una construcción social (Czarniawska-Joerges, 2004) en donde predomina la concepción de organización como grupo y como cultura, como una colección de personas quienes interactúan regularmente basadas en el sentido de una identidad compartida (Child & Heavens, 2001; Goffman, 1970). Por lo tanto las escuelas pueden considerarse organizaciones al igual que cualquier otra (Bidwell, 2001). En consecuencia los conceptos que a continuación se exponen pueden extrapolarse a las escuelas y a las personas que en ellas participan.

Partiendo de esta delimitación del concepto de organización y de su aplicabilidad a las instituciones educativas, la revisión de la literatura se encuentra organizada en dos apartados. En el primer apartado se desarrolla el tema de identidad organizacional partiendo de la perspectiva de Albert y Whetten (1985). El tema de aprendizaje organizacional se desarrolla en el segundo apartado de este capítulo, para lo cual se considera el modelo de Pawlowsky (2001) en donde es factible evidenciar la delimitación de nivel y conceptualización del aprendizaje, aspectos que se consideran particularmente relevantes en el enfoque que se plantea en el modelo teórico que se describe en el último apartado de este capítulo.

Identidad Organizacional

El objetivo de este primer apartado es mostrar una selección de literatura sobre identidad organizacional, con la cual se delimite el alcance y sentido con el que se considera

conceptualmente la identidad, particularmente en lo que respecta a su manifestación en el aprendizaje organizacional.

La identidad es esencialmente el conjunto de creencias o significados que contestan la pregunta “quién soy” (Mead citado en Foreman & Whetten, 2002). Alvesson y Willmott (2002) amplían esta definición aseverando que la identidad se refiere a la definición que hacen las personas de sí mismas por la definición de los otros, es decir que aunque la identidad tiene un significado individual proviene de una construcción social (Berger & Luckmann, 2001), ya que como lo señalan Gioia et al. (2004, p. 368) “…identidad no es una “cosa”, es un concepto construido y reconstruido por miembros de la organización”, que se forma a través de los grupos sociales (Alvesson, 2004). Para Adbelal, Herrera, Johnston y McDermott (2006) la diferencia esencial radica en el significado colectivo inherente a la identidad social ya que mientras la identidad individual es subjetiva la identidad colectiva es intersubjetiva. Tajfel (1984) define identidad social como la parte del autoconcepto de las personas que es producto del conocimiento de su pertenencia a uno o varios grupos sociales, incluyendo el significado valorativo y emocional relacionado a dicha pertenencia; es entonces de entenderse que se considera a las organizaciones como la principal fuente de identidad para la mayoría de las personas (Czarniawska-Joerges, 1992) siendo éstas proveedoras de la conceptualización de significados que mantienen las relaciones del individuo en y con la organización.

Aunque el tema de la identidad ha sido investigados por científicos sociales, es apenas desde los 90’s que el número de referencias a identidad organizacional se ha incrementado exponencialmente (Haslam, Postres & Ellemers, 2003), esta proliferación de publicaciones ha ampliado la diversidad de enfoques, por lo que es de utilidad establecer criterios que permitan explorar dicha literatura de una manera comprensible. En consecuencia en esta revisión de literatura se ha optado por diferenciar las propuestas de acuerdo al referente de la identidad, es decir el que describe la identidad organizacional. Dicho descriptor puede ser externo, como lo son los clientes, proveedores y sociedad en general; puede ser interno, como lo son

administradores y empleados; o mixto cuando se considera además de ambos referentes, las otras organizaciones de la industria o sector en donde se participa. La importancia de reflexionar sobre estas distinciones radica en la aplicación que se desea dar a la identidad, en el sentido de que conocer una visión particular de la organización ofrece resultados con usos potencialmente distintos, como se explica a continuación.

Cuando el referente no es interno a la organización, el énfasis va dirigido hacia la imagen externa en donde la relevancia está en comunicar lo que es la organización y entender cómo se percibe desde la perspectiva de los participantes externos. En este enfoque el concepto de identidad se utiliza principalmente para afinar la efectividad en la comunicación con los mercados y con los demás referentes externos. Una segunda connotación tiene como principal referente al participante interno, este enfoque de la identidad comúnmente se asocia al concepto de identificación organizacional, el cual se refiere al grado en el cual un miembro se define a sí mismo por los mismo atributos que cree definen la organización (Dutton et al. citado en Foreman & Whetten, 2002); en esta perspectiva se tiene la creencia de que la organización tiene valores similares a los del individuo, o que el individuo ajusta sus propios valores a los valores de la organización (Pratt como se cita en Mills et al., 2005 y en Foreman & Whetten, 2002). En el tercer enfoque se consideran los dos referentes de la identidad, haciendo distinción entre la identidad de las organizaciones que participan en la misma actividad y la interna de donde emanan sus particularidades, como también lo señalan Etkin y Schvarstein. En el segundo y tercer enfoque la definición y análisis de la identidad organizacional, puede constituir un marco de referencia que permite explicar el funcionamiento de los demás componentes de la organización social (Etkin & Schvarstein, 1997), al considerar la mediación de dicha definición en el comportamiento de los participantes internos.

Dado que el planteamiento del problema tiene que ver con lo que sucede en la organización desde la perspectiva de sus participantes, es el segundo enfoque el que resulta de interés, ya que la identidad planteada desde este informante conformaría el marco de referencia

que da sentido a las motivaciones e intereses de los participantes, concretamente en lo que se refiere al aprendizaje. Es por esta razón que con el término identidad organizacional se hará referencia a la connotación desde la perspectiva interna de la organización. A continuación se procede a clarificar el concepto a partir de las aportaciones de diversos autores.

Albert y Whetten (1985), a quienes se les atribuye el origen de la definición científica del término identidad organizacional, señalan que la identidad organizacional se refiere a aquellos rasgos fundamentales, distintivos y perdurables, únicos para una organización. Dada la importancia que tiene esta definición en la literatura por la constante referencia que se hace de ella, es conveniente realizar un análisis detallado a la luz de diferentes aportaciones que sobre el tema se han escrito, consecuentemente se presenta dicho análisis.

La identidad como realidad compartida.

Los rasgos fundamentales de la identidad, se refieren a aquellos aspectos importantes y básicos de la organización (Albert & Whetten, 1985). El problema de esta condición radica en la dificultad para establecer dichas características con algún grado de acuerdo respecto a cuáles son y cómo se evidencia su existencia, ante lo cual puede resultar útil la aportación de Wenger (2001), quien sugiere que la negociación de significados entre los individuos es la forma en que se forma la identidad organizacional, lo cual actúa como base para construir una realidad compartida. Fullan y Hargreaves (1999) señalan que el individuo se desarrolla a través de las relaciones, particularmente con las que se tiene con personas que son significativas, las cuales actúan como espejos para el desarrollo de la personalidad, de tal forma que si en el trabajo hay personas con esta característica tienen un gran poder para afectar positiva o negativamente a la persona y en consecuencia al profesional que se llega a ser. En adición Castell (1997) considera que la construcción de significados sucede a partir de priorizar intereses y negociar significados y en este sentido podría considerarse que la identidad es producto de los valores, siendo el valor como concepto de un nivel superior de aplicabilidad, dado que es un tipo de creencia duradera, localizada centralmente en el sistema total de creencias (Rokeach, 1973).

Todas estas aseveraciones concuerdan con la definición propuesta por Aust (2004) quien señala que la identidad organizacional posee características discernibles y distinguibles de la organización, las cuales se manifiestan en los valores comunicados en los mensajes. En consecuencia es posible considerar que los rasgos fundamentales pueden ser encontrados o circunscrito en los valores organizacionales que emanan de una realidad compartida.

Identificación y autoclasificación.

Desde la perspectiva de Albert y Whetten (1985) la particularidad de la identidad, se refiere a la declaración de la distinción de una organización y sus productos ante otras organizaciones. Esta característica parece ser más recurrente en la literatura de identidad relacionada a aspectos de mercadotecnia, sin embargo en lo que respecta al enfoque que se plantea en esta revisión surgen dos conceptos relevantes para explicar la individualidad de la identidad: la identificación y la autoclasificación. El identificar que es lo que distingue a una organización de otra es un tema ligado a la teórica de autocategorización. La autocategorización sugiere un mecanismo por el cual las personas se comparan a sí mismas con los otros miembros en grupos sociales (Hogg, 2001) lo que permite al individuo clasificarse a sí mismo y en consecuencia comprometerse con acciones sociales (Tajfel & Turner, 2004); de ahí la importancia de las características distintivas de la organización que hagan posible la afiliación de las personas y que habilite su participación en procesos sociales como los que suceden en las organizaciones. La identificación con una organización será más difícil si los miembros son altamente heterogéneos o demasiado parecidos a miembros de otras organizaciones (Mills et al., 2005), es decir que la declaración de las particularidades de la organización son necesarias para favorecer la autocategorización y lo que se deriva de ella. Desde la perspectiva de la Teoría de Autocategorización (Ashforth & Mael; Gioia citados en Mills et al., 2005) la identidad se crea a base de membresías y afiliación en donde los individuos aceptan la categorización de esos grupos basados en las expectativas y definiciones de otros (Hogg, Ferry & White citado en Mills et al., 2005). En este sentido la identidad organizacional

puede ser considerada como un subtipo de identificación social, que conlleva la clasificación social en donde se considera que las personas se clasifican a sí mismas y a los otros basados en grupos sociales o demográficos; esta clasificación social provee al individuo significados que lo definen en el sentido de unidad o de identificación con un grupo en particular (Foreman & Whetten, 2002). A este respecto Ashforth y Mael (2004) considera que por medio de la identificación los miembros satisfacen necesidades psicológicas como seguridad, afiliación, automejora y autorrealización, mientras que la organización obtiene miembros que actúan más congruentemente con las metas y necesidades organizacionales; de esta forma se da la internalización y adherencia a los valores y normas del grupo lo que permite la homogeneidad en las actitudes y comportamientos. Es decir que entre más alto resulte el grado de congruencia en el proceso de comparar las identidades personal y organizacional así de alto es el nivel de identificación de los miembros (Foreman & Whetten, 2002) y por lo tanto la congruencia en sus actitudes y comportamientos, lo que concuerda con Fullan y Hargreaves (1999), quienes puntualizan que el compromiso depende de la valoración de los grupos en los que se participa, lo que se deriva en "cualidades, actitudes y conductas predominantes que rigen las relaciones del personal en todo momento, sobre una base diaria." (p. 88).

Permanencia y cambio.

La perdurabilidad de la identidad es uno de los aspectos de la propuesta de Albert y Whetten (1985) más discutido en la literatura consultada. Albert y Whetten señalan que la identidad tiene la función de comunicar un sentido de permanencia mientras se experimenta la variabilidad necesaria para la adaptación de la organización a nuevas situaciones. Algunos autores sugieren que la invariabilidad de la identidad imposibilita el cambio en las organizaciones y por ende su adaptabilidad a las nuevas condiciones y demandas del medio ambiente. Es por este motivo que autores como Mills et al. (2005) sugieren que la identidad debe incluir igualmente cohesión para la integración y la riqueza de la variación, ya que la complejidad significa más oportunidades para la diversidad, inclusive para la adaptabilidad, así

como más oportunidades para que los individuos encuentren condiciones para su identificación, aspecto que ya se ha señalado como importante para promover la congruencia del actuar de los integrantes hacía la consecución de las metas y necesidades organizacionales. Para resolver esta aparente disyuntiva entre la importancia de perdurabilidad y la necesidad de cambio, Etkin y Schvarstein (1997) consideran que la invariancia relacionada a la identidad no es incondicional, si no que sólo se prolonga el tiempo suficiente para establecer rasgos característicos de la organización con los que se resalte la continuidad de su existencia. Por su parte Shaw (2002) sugiere que la identidad evoluciona como parte del proceso no lineal de las relaciones humanas, en el que la continuidad y los cambios suceden simultáneamente de tal forma que se podría considerar que la identidad es una combinación de estabilidad y multiplicidad conectada a través de una narrativa convincente para los que participan de ella (Strannegard & Bergstrom, 2004). ¿Cómo logran las organizaciones mantener el equilibrio entre la estabilidad y el cambio? Autores como Gioia et al. (2004) consideran que la noción de perdurabilidad de la identidad, implica que la identidad permanece siendo la misma al paso del tiempo, es decir que la identidad ofrece una sensación de continuidad, sin embargo hay cambios en su interpretación y significados mientras permanecen las etiquetas para las creencias y valores fundamentales que se prorrogan a través del tiempo y los contextos; de esta forma se podría utilizar la misma etiqueta para describir aspectos claves de la identidad, la cual es sujeta a múltiples y variadas interpretaciones, lo que podría implicar cambios en la identidad por los cambios en la interpretación, es decir que la identidad es estable en cuanto a las etiquetas pero no en las interpretaciones y significados de ellas; de esta forma se mantiene un discurso estable cuyo significado está sujeto a variaciones e interpretaciones que se adaptan a las condiciones cambiantes que enfrenta la organización, por lo que para investigar la identidad no es suficiente identificar los elementos fundamentales, sino sus significados e interpretaciones, pues es en dichas etiquetas y sus significados en donde radica la operacionalización de la identidad.

Identidades múltiples.

Finalmente, la idea de la identidad única en la organización aparece como un tema controversial en la literatura. Shaw (2002) expresa que la visión de la identidad única en la organización resulta inapropiada para enfrentar los patrones de significados espontáneos y emergentes, es decir que en la organización se requiere diferencias no homogeneidades en la forma en que las personas tratan de hacer sentido en conjunto a las nuevas situaciones. De esta forma la propia propuesta de Albert y Whetten (1985) considera una solución a esta controversia al referirse a la existencia de identidades múltiples en la organización, con lo cual señalan una situación conflictiva en la organización producto de la incompatibilidad que pudieran derivarse de dichas identidades, lo que se considera como incompatibilidad del sistema de valor (Parson & Etzioni como se citan en Foreman & Whetten, 2002). En estas circunstancias puede ser importante el líder, al hacer evidente estas identidades híbridas para mejorar el entendimiento entre los diferentes niveles, a partir del cual es posible construir un entendimiento común (Fullan, 2005). Otros autores no están de acuerdo en que la multiplicidad de identidades sea un problema a resolver, sino que consideran que es una condición necesaria y útil en las organizaciones. Las identidades múltiples permite que las organizaciones establecer subconjuntos de identidad organizacional acordes a las particularidades de cada área o subcultura de la organización. A este respecto Mills et al. (2005) señalan que los individuos tienen múltiples fuentes de identidad y consecuentemente diferentes aspectos, que ellos aplican con diferentes ángulos en el contexto de sus afiliaciones; aspecto en el que concuerda con Ashforth y Mael (2004), quienes concluyen que el individuo tiene acceso a múltiples identidades cuyos conflictos no se resuelven por medio de la integración cognitiva de las identidades sino por la ordenación, separación o almacenamiento que le permiten contextualizar sus implicaciones. En resumen se puede señalar que el concepto de identidad constituye un aspecto esencial que actúa como eje de apoyo entre lo social y lo individual, siendo al mismo tiempo multiplicidad y singularidad, ya que actúa como un pivote entre lo

individual y lo colectivo (Wenger, 2001), lo cual implica el reconocimiento y administración de identidades múltiples en la organización.

Investigación sobre identidad organizacional.

En cuanto a la operacionalización de la identidad organizacional, parece haber preferencia por enfoques en donde los mismos miembros de la organización determinen cuales son las dimensiones que conforman la identidad (van Rekom & van Riel, 2000). Un ejemplo de este tipo de investigaciones es la de Foreman y Whetten (2002), quienes desde la perspectiva de los miembros de la organización comparan la percepción actual de identidad organizacional con las expectativas sobre la identidad ideal, la diferencia o brecha entre ambas o congruencia resultante se considera que esta relacionada con el nivel de involucramiento de los miembros. En este tipo de investigaciones los informantes son los miembros de la organización, a diferencia de los modelos en donde lo preestablecido o institucional es el punto de referencia. Dado el propósito de esta propuesta de investigación, se justifica el primer enfoque.

El análisis del discurso, análisis de contenido y mapas cognitivos se consideran metodologías adecuadas para el análisis de los datos en las investigaciones sobre la identidad (Adbelal et al., 2006), lo cual tiene sentido cuando se considera que la construcción de la identidad involucra la invención y el uso de vocabulario que crea una particular versión de la realidad (Alvesson, 2004). En este mismo sentido se considera que un lenguaje común provee una base de inicio de donde se puede construir una nueva cultura e identidad (Mills et al., 2005). Berger y Luckmann (2001) concuerdan en que el lenguaje que se usa cotidianamente es el que permite objetivizarse y disponer la forma en que tiene sentido la realidad para la colectividad, por lo que definen el lenguaje como el sistema de signos más trascendental para la sociedad humana al ser fundamental para la comprensión de la realidad que se comparte en la vida cotidiana al permitir al individuo objetivarse a sí mismo y a lo que lo rodea por medio del lenguaje y de esta manera, hacer accesible para él mismo y para los otros esa realidad. Particularmente en el análisis del lenguaje parece tener relevancia los valores comunicados, los

cuales son expresión de la identidad (Aust, 2004; Gioia et al., 2004), en consecuencia se aplican método para estimar el uso de los valores comunicados para definir la identidad para una organización en particular. Es así como el análisis del lenguaje aparece en la literatura como elemento fundamental para investigar la identidad organizacional ya que es a través del lenguaje que se crea legitimidad de la selección de ideas, y en la comunicación abierta es como se facilita el hacer sentido e identificar valores compartidos (Bean citado en Mills et al., 2005).

A continuación se desarrolla el tema del aprendizaje organizacional y se presenta el modelo propuesto en donde se teoriza sobre la posible relación que existe entre el aprendizaje y la identidad de la organización.

Aprendizaje Organizacional

El aprendizaje es un término que resulta complejo por la variedad de teorías, disciplinas y perspectivas que confluyen en él, es por este motivo que resulta importante señalar que la selección de materiales en esta revisión de literatura sólo considera el aprendizaje en su connotación social, particularmente el conocimiento que se refiere a las organizaciones sociales. No obstante el conocimiento siempre inicia con el individuo (Nonaka, 1991) y no hay aprendizaje organizacional sin aprendizaje individual (Senge, 1998), no es lo mismo hablar de aprendizaje organizacional y aprendizaje individual, aunque el individuo que aprende sea miembro de la organización (Argyris & Schön, 1978), ya que el nivel de aprendizaje individual no garantiza su replanteamiento en los niveles subsecuentes (Wenger, 2001). Dado que el contexto en donde se plantea el problema de investigación se refiere a los niveles subsecuentes al individuo, a continuación se presentan algunas posturas que abordan el enfoque propuesto y que fueron identificados como relevantes en la literatura del área.

Aprendizaje organizacional como acto social.

La perspectiva del aprendizaje organizacional como un acto social tiene sus bases en la teoría social del aprendizaje en la cual se considera el aprendizaje como la experiencia cotidiana de vivir participando en procesos sociales (Elkjaer, 2004). Por lo tanto el aprendizaje

en la organización es la capacidad de los individuos para convertir su experiencia individual en acción de conjunto (Senge, 1998), lo que es señalado por Nonaka (1991), quien considera que poner el conocimiento disponible para otros es una actividad fundamental en el aprendizaje organizacional. El mismo enfoque es considerado por otros autores (Ejemplo Stamps, 1997; Wenger, 2001) quienes hacen referencia a la noción del trabajo y del aprendizaje como actividades sociales, ya que, mientras las personas trabajan con otros no sólo aprenden por hacer, sino que también desarrollan un sentido común sobre su trabajo. Respecto a las implicaciones de aprender haciendo, Fullan (2005) señala, que el proceso psicológico del aprendizaje de algo nuevo no sucede en un instante, se requieren mecanismo que aborden el continuo problema de crear significado, pero que cada concepto abstracto deberá ir acompañado por estrategias prácticas que muestren el concepto en acción.

Aprendizaje organizacional como promotor del cambio.

Argyris y Schön (1996), en un enfoque muy pragmático, consideran que el aprendizaje organizacional ocurre cuando los individuos en una organización experimentan una situación problemática sobre la cual indagan en la experiencia previa, el contraste entre lo esperado y lo nuevo trae como consecuencia cambios en la teoría en uso, la cual se convierte en aprendizaje organizacional cuando el cambio es absorbido en la imagen de la organización que comparten los individuos y/o en los artefactos de conocimiento de la organización; bajo esta perspectiva el aprendizaje organizacional puede referirse tanto a qué se aprende y a cómo se aprende. Senge (1998) por su parte considera que aprendizaje no significa adquirir más información, sino que es la capacidad de los individuos para interpretar las demandas y responder a ellas, lo que parece coincidir con la propuesta de DiBella y Nevis (1998) quienes señalan que el aprendizaje es la conversión de las experiencias en nuevas habilidades, actitudes, valores, comportamientos o productos; de tal forma que para decir que el aprendizaje ha ocurrido significa que algo ha cambiado. En concordancia von Krogh y Roos (1996) ven el aprendizaje como promotor del cambio al considerar que la transferencia de información y conocimiento dentro de la

organización son determinantes en el proceso de cambio. Por su parte Fullan (2001) considera que los cambios significativos y sustentables son producto de comunidades profesionales de aprendizaje, en donde los integrantes se relacionan para producir compromiso compartido, con interacciones para convertir conocimiento tácito a explicito que pueda ser compartido, definido y aprendido por otros; esto es lo que Fullan denomina como organizaciones que aprenden.

Aprendizaje organizacional como una variable dependiente.

DiBella y Nevis (1998) consideran que el aprendizaje se da en todas la organizaciones, dado que es un acto natural que no requiere necesariamente la intencionalidad; sin embargo lo que sí se requiere es guiar a los practicantes en cómo identificar y promover capacidades deseables de aprendizaje, así como en ser conscientes de los factores que lo afectan. Desde esta perspectiva el tema a profundizar no es si hay o no aprendizaje en las organizaciones, sino que el problema a resolver es cómo ayudar a las organizaciones a mejorar su estilo de aprendizaje a partir de identificar lo que lo afecta. Dados estos argumentos la atención se mueve hacia los factores relacionados con el aprendizaje, lo que hace evidente el considerar que el aprendizaje organizacional es una variable dependiente (Gherardi & Nicolini, 2001). Al considerarse el aprendizaje organizacional una variable dependiente en un sistema complejo formados por redes y sistemas que no siempre son evidentes (Senge et al., 2002), justifica que el enfoque de investigación radique en hacer evidentes dichos factores y su efecto en el aprendizaje.

Nonaka (1991) considera que son las creencias y valores las que afectan la capacidad del individuo para desarrollarse y concluye que existen modelos implícitos que moldean cómo se percibe el mundo, lo que sin duda influye el aprendizaje; en concordancia von Krogh y Roos (1996) señalan que la visión del mundo afecta la manera en que es abordado el concepto de aprendizaje, de ahí la importancia de entender cuál es esta visión y bajo esa premisa intervenir en el aprendizaje.

Según se ha expuesto son las creencias y valores los que afectan el aprendizaje en las organizaciones, por lo tanto se requiere situaciones que alteren dichos factores que aparentemente afectan el aprendizaje; a este fenómeno Schön (1998) lo denomina aprendizaje organizacional significativo, el cual se deriva de la reflexión que permite reconsiderar los modelos mentales a la luz de los nuevos acontecimientos y nueva información; de esta forma se altera la percepción que se tiene de la realidad y por ende las creencias y valores que como ya se ha expuesto influyen el aprendizaje.

El mecanismo de reflexión parte de la experiencia individual que conecta significados dentro de una estructura biográfica, la cual se extiende conforme se comparte el significado con los demás (Berger & Luckmann, 2001). Pawlowsky (2001) expone que el más alto nivel de aprendizaje incluye la reflexión colectiva sobre las reglas y los supuestos en los que se basa la operación de la organización y que tentativamente modificaría el mapa cognitivo de los participantes; dicho tipo de aprendizaje se relaciona con la solución de problemas no rutinarios. Por su parte Fullan (2005) puntualiza sobre la trascendencia de la reflexión sobre el actuar cotidiano, al considerar que de esta forma el conocimiento sobrepasa las fronteras de la organización y altera el entorno a partir de la reflexión en la acción.

El contexto en el aprendizaje organizacional.

Diferentes autores señalan la importancia del contexto en el aprendizaje, Wenger (2001), por ejemplo, se refiere al aprendizaje significativo como aquel que concuerda con un contexto que permite al individuo determinar qué, de entre todo lo posible, es potencialmente significativo; es decir que el contexto actúa como referente que guía la atención para producir ciertas formas de aprendizaje. En concordancia Flores, Flores y García (2006) encontraron evidencia de que la estructura organizacional afecta el aprendizaje organizacional, señalan que la estructura organizacional puede ser predictiva con respecto al uso y comunicación del conocimiento; en este mismo sentido algunos autores argumentan que existen estructuras no

formales que favorecen el aprendizaje, estas estructuras son identificadas en la literatura como comunidades de aprendizaje o práctica.

Plaskoff (2004) clarifica que las comunidades de aprendizaje son grupos informales que comparten conocimiento sobre un tópico, mientas que las comunidades de práctica están enfocadas a procesos críticos de trabajo; dada esta diferencia de conceptos, la comunidad de práctica parece ser más adecuada al contexto de esta revisión y por lo tanto se profundiza más en el tema. A continuación se presentan algunos puntos de vista sobe las comunidades de práctica.

Lesser y Prusak (1999) consideran que las comunidades de práctica existen dentro de todas las organizaciones, incluso se considera que las organizaciones son contenedoras de múltiples y heterogéneas comunidades de práctica las cuales pueden extenderse por toda la organización (Brown & Duguid, 2001). Dichas comunidades son grupo de individuos que en la experiencia de trabajar juntos comparten y crean conocimiento profesional (Antal et al., 2001) al grado tal de que, autores como Wenger (2004), consideran a las comunidades de práctica como fábricas sociales de conocimiento. A este respecto Wenger resalta el hecho de que el conocimiento no es una experiencia individual solamente, sino que es el resultado del intercambio y contribución del conocimiento de una comunidad. De esta manera la participación en comunidades no sólo da forma a lo que se hace, también conforma a las personas y cómo interpretan lo que hacen (Wenger, 2001). Se podría concluir que las comunidades de práctica son estructuras que promueven el aprendizaje y al mismo tiempo instan a los miembros a aprender nuevas formas de comportamiento (Plaskoff, 2004).

Además del aprendizaje en un contexto grupal y organizacional, autores como Pawlowsky (2001) considera el aprendizaje interorganizacional, en el cual la principal pregunta es cómo un sistema social externo puede ser utilizado para permitir el aprendizaje entre organizaciones. Para Fullan (2005) son los líderes con pensamiento sistémico los que hacen posible que el aprendizaje trascienda a la organización, al hacer evidentes y utilizar redes de

aprendizaje que sobrepasan las fronteras tradicionales de las organizaciones. Fullan distingue el papel del líder como el promotor de las conexiones cruzadas que amplían el horizonte de las personas; son estos líderes los que promueven redes de trabajo internas y externas a sus organizaciones, llevando la experiencia de aprendizaje al exterior de sus organizaciones e incrementan, de esta manera, la condición sustentable de la empresa.

Investigación sobre aprendizaje organizacional.

En cuanto a las investigaciones en el tema, se identifica que los modelos más populares son los que consideran que las organizaciones inteligentes son aquellas que se administran para promover un esquema deseable de aprendizaje (Senge, 1998; Argyris & Schön, 1996; Wenger, 2001); en este sentido los temas de investigación tiene que ver con establecer cuáles son esas características deseables y cómo producir estas características en las organizaciones. En contraposición, autores como DiBella y Nevis (1998) proponen un modelo integrador, en donde se considera que lo importante es la correspondencia de los estilos de aprendizaje con las condiciones particulares de cada organización y de su entorno; de tal forma que el imperativo es identificar y entender dichos estilos de aprendizaje, evitando prescribir algún tipo de aprendizaje como idóneo para todas las organizaciones y todas las circunstancias. En el modelo integrador no se trata de saber qué tan bueno es el aprendizaje promovido, la oportunidad está en que tan fácil o difícil es que sucede el aprendizaje útil y que tan efectiva es la organización desempeñando su estilo.

La propuesta de DiBella y Nevis se presenta como un enfoque conciliador entre lo actual y lo innovador, sin forzar un modelo específico y dando espacio a las particularidades y valores fundamentales de la organización. Este modelo permite recuperar y revalorar los activos de las organizaciones en cuanto a sus modos de aprendizaje, los cuales son reflejo de su propia historia; es a partir de su historia y de su autoconciencia como se construyen los nuevos modelos que reflejen las necesidades únicas de cada organización. Desde esta perspectiva se considera el uso de instrumentos concretos que permiten identificar el perfil de aprendizaje de

las organizaciones y a partir de ellos reorientar aquellas prácticas que favorezcan estilos de aprendizaje adecuados a las condiciones de cada organización.

De acuerdo con la presente revisión de literatura a continuación se expone cómo la identidad organizacional se manifiesta en el aprendizaje organizacional.

La Interrelación de la Identidad y el Aprendizaje Organizacional

¿Por qué investigar sobre la identidad organizacional puede contribuir al avance en el entendimiento del aprendizaje en las organizaciones? Existe evidencia en la literatura de que la identidad es un metaconcepto (Etkin & Schvarstein, 1997) que pudiera aportar entendimiento de lo que sucede en las organizaciones (Wenger, 2001) al ser ese contexto que guía el actuar del individuo en la organización (Lesser & Stock, 2004). Dicha perspectiva es apoyada por Shoemaker y Jonker (2004) quienes creen que la identidad está relacionada con las normas y valores que guían los patrones de comportamiento y la conducta cotidiana.

La identidad está adquiriendo el estatus de concepto clave empleado para describir y explicar el comportamiento individual y organizacional (Whetten & Godfrey como se cita en Gioia et al., 2004), es desde esta perspectiva que se considera que los modelos basados en la identidad pueden ser poderosos significados para explicar muchos aspectos de la relación de los miembros con la organización (Foreman & Whetten, 2002), como lo puede ser concretamente en lo que se refiere al aprendizaje organizacional.

En la literatura organizacional recientemente se reconoce la liga entre la identidad y el aprendizaje (Brown & Starkey, 2000; Rothman & Friedman, 2001; Child & Rodrigues, 2004; Corley & Gioia, 2004) y aunque se destaca la relevancia de la interacción, generalmente se aborda como una característica dada de la organización, en donde se enfatiza la mutua inhibición derivada de la aparente interdependencia. Este enfoque deja de lado la oportunidad de profundizar en cómo se manifiesta la identidad en el aprendizaje organizacional y de esta forma limita la posible intervención de los actores para replantear lo que se hace o se deja de hacer en lo que se refiere al aprendizaje en las organizaciones.

De acuerdo la perspectiva planteada, la autora considera que explorar cómo la identidad se manifiesta en el aprendizaje organizacional puede ser significativo para el desarrollo del área, en tanto la identidad puede ser un factor importante para delimita lo que es necesario conocer y lo que se puede ignorar (Etzioni como se cita en Aust, 2004) y de esta forma ser un factor relevante que pudiera influir el qué y el cómo del aprendizaje en las organizaciones, al lograr enfocar las intenciones e intereses de los integrantes de la organización hacia una conciencia común. La relevancia del tema queda de manifiesto en las recientes y abundantes publicaciones, sin embargo no hay suficiente investigación empírica al respecto. Es por este motivo que es imperativo realizar investigación de campo que permita ampliar el entendimiento sobre el tema y fortalecer el área al evidenciar lo que teóricamente se ha expuesto.

Con la finalidad de sentar las bases de un modelo conceptual, a continuación se definen la identidad y el aprendizaje en las organizaciones, así como la forma en que se realizó investigación empírica sobre ellas.

Conceptualización.

Se entiende por *aprendizaje organizacional* un acto social (Senge, 1998; Fullan, 2001; Stamps, 1997; Wenger, 2001) en el que individuos al trabajar con otros desarrollan un sentido común sobre su trabajo; el cual se refleja un particular perfil de aprendizaje (DiBella & Nevis, 1998). El perfil de aprendizaje se puede observar cuando se manifiesta en comportamientos, como lo son los siete estilos que consideran diversos enfoques y preferencias en lo que al aprendizaje se refiere: fuente de conocimiento, enfoque contenido-proceso, reserva de conocimiento, modos de diseminación, alcance del aprendizaje, enfoque en la cadena de valor y enfoque del aprendizaje. Con estas perspectivas se cubre de manera comprensible lo que en esta investigación se entiende por aprendizaje organizacional.

Wenger (2001) propone la reflexión sobre la naturaleza del aprendizaje y sus supuestos básicos con la finalidad de examinarlos y estar en mejor condición para su replanteamiento, en este sentido la *identidad organizacional* es considerada un referente de esos supuestos

básicos, dado que es una construcción social de la realidad (Berger & Luckmann, 2001) que se forma a través de los grupos sociales (Alvesson, 2004) en los cuales se lleva a cabo una negociación de significados (Wenger, 2001). La negociación de significados sucede a partir de priorizar intereses (Castell, 1997) y se manifiesta a través de creencias y valores comunicados en los mensajes (Aust, 2004) mediante el lenguaje que se usa en la vida cotidiana (Berger & Luckmann, 2001).

Dada esta perspectiva resulta explicativo investigar la manifestación de la identidad organizacional en el aprendizaje. Se aporta de esta manera una nueva perspectiva para entender el aprendizaje en las organizaciones; ya que como lo señala Wenger, la reflexión sobre estos supuestos serán los que determinen lo que se hace o se deja de hacer en cuanto al aprendizaje organizacional. La identidad organizacional puede ayudar a explicar actitudes y comportamientos (Foreman & Whetten, 2002) que definen el aprendizaje que se lleva a cabo en las organizaciones; es decir que en esta investigación se considera la identidad en el sentido que propone Gioia (citado en Aust, 2004) como filtro, inhibidor y configurador de la interpretación y acciones en la organización.

El modelo teórico, supuestos y limitaciones.

De acuerdo con la literatura consultada, pareciera concluyente que la identidad y el aprendizaje son elementos organizacionales que se definen mutuamente (Mills et al., 2005; Aust, 2004; Alvesson, 2004), lo que hace valida la propuesta de estudiar empíricamente cómo se manifiesta esta relación. En consecuencia se propone un modelo teórico en donde se parte del supuesto que la identidad organizacional y el aprendizaje están interrelacionados dinámica y recursivamente a través de un flujo activado por el aprendizaje en las organizaciones. Por ejemplo, cuando un individuo se integra a una organización tiene contacto con la identidad de la organización a través de los mensajes (Aust, 2004) en donde se manifiestan las creencias y valores (Castell, 1997). En consecuencia podría considerarse que la identidad organizacional se hace explicita por medio de etiquetas y su significados (Gioia et al., 2004); el conocimiento y/o

aceptación de dichas etiquetas y significados propicia el aprendizaje, el cual se manifiesta a través de actitudes y comportamientos (Foreman & Whetten, 2002). Las actitudes y comportamientos generan resultados deseables o no para el individuo y para la organización en la que participa; en función de la evaluación descrita se establece un ciclo de aprendizaje que da como resultado un perfil de aprendizaje particular (DiBella & Nevis, 1998). De esta forma se establece una correspondencia entre la identidad y el aprendizaje en las organizaciones, en donde la identidad puede ser modificada como resultado de la alteración del mensaje en la experiencia del aprendizaje. Aunque el propósito de esta investigación no fue comprobar el flujo descrito, es importante mencionarlo, pues se teoriza la forma en que se genera la manifestación de la identidad en el aprendizaje organizacional (La representación gráfica del modelo se muestra en la Figura 1).

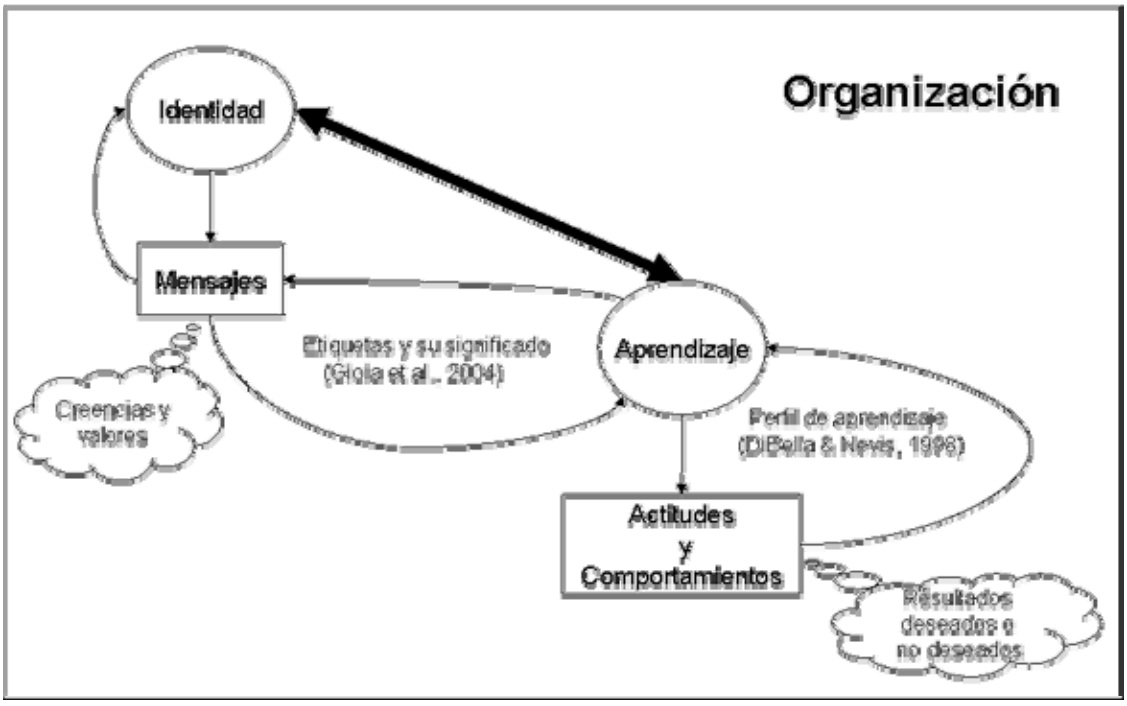


Figura 1. Representación gráfica de la relación entre la identidad y el aprendizaje en las organizaciones.

Con la finalidad de clarificar el modelo teórico a continuación se exponen los supuestos que lo sustentan:

- En todas las organizaciones hay aprendizaje, ya que el aprendizaje es inherente al ser humano (Senge et al., 2002) y a las organizaciones que forma, lo que varia es la diversidad de estilos (Pawlowsky, 2001); por este motivo no se busca comprobar si hay aprendizaje o no, sino cuáles son los estilos de aprendizaje de la organización en función de los siete perfiles propuestos por DiBella y Nevis (1998).
- La identidad organizacional provee un marco de referencia que da sentido a la organización y a lo que en ella acontece (Etkin & Schvarstein, 1997), siendo el aprendizaje un hecho que sucede en las organizaciones (DiBella & Nevis, 1998), se espera observar dicha interdependencia de la identidad en los estilos de aprendizaje.
- La identidad es dinámica (Czarniawska-Joerges, 2004), sin embargo hay atributos comunes que permanecen en forma de etiquetas cuyo significado puede variar en el tiempo (Gioia et al., 2004), de tal forma que para observar la identidad es conveniente identificar dichas etiquetas y su significado.

Así mismo se presentan a continuación las limitaciones conceptuales del modelo propuesto:

- Los estilos de aprendizaje de la organización en función de los siete perfiles propuestos por DiBella y Nevis (1998) representan una reducción de infinitas posibilidades de estilos de aprendizaje; sin embargo ofrecen una referencia que ayuda a ejemplificar compresiblemente la forma en que el aprendizaje sucede en las organizaciones.
- La identidad organizacional no es uniforme en toda la organización (Albert & Whetten, 1985; Mills, et al., 2005; Pratt & Rafaeli, 2004), esto significa la coexistencia de múltiples identidades; sin embargo dicho efecto puede ser

menor en organizaciones pequeñas o en áreas o grupos de trabajo específicos, en los que podría ser posible encontrar una identidad menos heterogénea.

Basado en estos supuestos y limitaciones, se considera válido el modelo para guiar la investigación empírica de la manifestación de la identidad organizacional en el aprendizaje, concretamente en un departamento académico de una institución educativa de nivel superior. Los profesores, en su figura de profesionistas (Hargreaves, 2003), pueden proporcionar la información necesaria para identificar su identidad organizacional y sus estilos de aprendizaje. Los procesos de recolección y análisis de datos son presentados como parte de la metodología de investigación la cual se detalla en el siguiente capítulo.

Capítulo 3: Metodología de Investigación

En este capítulo se describe la metodología utilizada para investigar la forma en que la identidad organizacional de una escuela de nivel superior se manifiesta en los estilos de aprendizaje de profesores que laboran en un departamento académico. La metodología se desarrolla desde un enfoque cualitativo con el cual se logra una aproximación al problema que permite describir la manifestación de la identidad organizacional en los estilos de aprendizaje de los profesores. En concordancia con el modelo teórico propuesto en la sección anterior, se operacionaliza el aprendizaje organizacional en perfiles de aprendizaje (DiBella & Nevis, 1998) y la identidad organizacional en etiquetas y sus interpretaciones (Gioia et al., 2004).

Por la naturaleza compleja del problema el método seleccionado es el estudio de caso único (Stake, 2005a), el cual se detalla a continuación con la finalidad de explicar cómo a través de este método se podría lograr una descripción detallada de dicha manifestación desde la perspectiva de los profesores en una institución educativa de nivel superior. Los instrumentos para recabar los datos son: entrevista semiestructurada, revisión de documentos y el autodiagnóstico de los estilos de aprendizaje. El análisis de los datos consistió principalmente en la búsqueda de patrones (Stake, 2005b) y sus interrelaciones, con lo cual se explica y redefinen las hipótesis de trabajo que fueron señaladas en el planteamiento del problema. La validez del estudio se sustenta en triangulación, *member checking* y *peer debriefing* (Lincoln & Guba, 1985; Erlandson et al., 1993). A continuación se presentan los detalles de cada uno de los aspectos de la metodología.

El Estudio de Caso Único

La complejidad que implican la identidad y el aprendizaje en las organizaciones, dificulta entender con detalle la interrelación que se teoriza sucede entre ellas (Brown & Starkey, 2000; Rothman & Friedman, 2001; Child & Rodrigues, 2004; Corley & Gioia, 2004). Dada está problemática, el estudio de caso único fue seleccionado como método de investigación, puesto que el enfoque previsto, permite cubrir dicha complejidad a través de la recolección y análisis de

una variedad de materiales empíricos que describan en la vida de las personas las rutinas, momentos y sus significados, así como un amplio rango de interpretaciones interconectadas de sus prácticas; logrando de esta manera un mejor entendimiento del evento que se investiga (Denzin & Lincoln, 2005).

El método de caso único forma parte del repertorio de investigaciones naturalistas, integrales, etnográficas y fenomenológicas (Stake, 2005a) que corresponden a la disciplina y práctica del enfoque cualitativo de investigación. El caso se utiliza como instrumento ya que el objetivo de examinarlo es principalmente proveer entendimiento sobre un fenómeno concreto para lo cual se presume que el contexto en donde se realiza la investigación proporciona las condiciones de un caso típico (Stake, 2005c), de tal forma que es mediante este método que la investigadora logra el acercamiento que le permite describir la manifestación de la identidad en los estilos de aprendizaje, problema que por su complejidad difícilmente pudo ser manejado por otros métodos.

En cuanto a los instrumentos para recopilar los datos se consideró, en lo que respecta a la identidad, entrevistas semiestructuradas, ya que se requiere conocer el punto de vista del profesor; mientras que en el caso del aprendizaje organizacional, se utilizaron los siete cuestionarios sobre estilos de aprendizaje que permiten el autodiagnóstico del perfil de aprendizaje de los profesores.

Contexto y participantes en la Investigación

Las respuestas a preguntas complejas no pueden ser generalizadas a través de diferentes escenarios ya que los verdaderos problemas siempre se presentan en contexto particulares y aunque los datos relevantes provengas de diferentes fuentes, la solución siempre esta delimitada a un contexto; en este sentido la presente investigación resulta particularmente relevante para la investigación naturalista debido a la estrecha dependencia de las interrelaciones únicas proveídas en el contexto de la investigación (Erlandson et al., 1993), a este respecto y refiriéndose en particular al estudio de casos, Stake (2002b) considera que la

investigación pueden ser de utilidad tanto como para particularizar, como para generalizar; en la medida que el investigador clarifique lo que puede considerarse común y lo que puede incurrir en particularidades del caso.

Dado que el objetivo de la investigación es explorar empíricamente el aprendizaje organizacional desde la perspectiva de la identidad organizacional; para fines prácticos se ha enfocado a una institución educativa de nivel superior particularmente en la figura de los profesores, hecho que resulta relevante dado que, como lo señalan Fullan y Hargreaves (1999), para mejorar la enseñanza de los profesores se necesita saber la manera en que influye el contexto y sostienen que es importante "reconocer la intención del maestro y comprenderlo y valorarlo como persona son los elementos vitales que sustentan cualquier estrategia de desarrollo del personal y de mejora escolar" (p. 62). Es por el motivo expuesto que se justifica definir como contexto un grupo de profesores quienes participan en un departamento académico de una institución educativa privada de nivel superior. De esta forma se define un contexto de enseñanza, en el cual se fijan límites definidos de lo que pueden hacer los profesores y las posibilidades reales de innovación en el mismo sentido de los expuestos por Fullan y Hargreaves.

La investigación se realizó en institución privada y los profesores participantes imparten materias relacionadas con tecnologías de información a alumnos de nivel superior. El departamento está formado por 9 profesores; 6 mujeres y 3 hombres de entre 42 y 53 años de edad; con una antigüedad en la institución que va de los 21 a los 35 años de servicio en el área. La selección del departamento se justifica en función de la congruencia del grupo participante con los supuestos y limitaciones del modelo en el que se basa esta investigación: 1) en todas las organizaciones hay aprendizaje (Senge et al., 2002), lo que varia es la diversidad de estilos (Pawlowsky, 2001); por lo tanto no se pretende conocer si hay o no aprendizaje, sino cual es el estilo que se tiene; y 2) la identidad organizacional no es uniforme en toda la organización (Albert & Whetten, 1985; Mills et al., 2005; Pratt & Rafaeli, 2004), sin embargo dicho efecto se

aminora en organizaciones pequeñas o en áreas o grupos de trabajo que comparten una práctica (Wenger, 2001), en los que podría definirse una identidad representativa del grupo. Dado que el grupo cumple con estas condiciones se considera adecuado para realizar la investigación. Adicionalmente también se consideró la accesibilidad al grupo de profesores y su disposición a participar en la investigación, con lo que se aseguraba la cercanía e interacción con el grupo, ambas condiciones necesarias en un estudio de caso (Stake, 2005c).

Es también importante señalar que a los profesores se les atribuye, en esta investigación, el sentido amplio que se le otorga a un profesional capaz de identificar problemas y generar soluciones a los problemas encontrados (Schön, 1998); lo que Fullan y Hargreaves (1999. p. 43) denominan "…capacidad para tomar decisiones autorizadas e informadas en el medio rápidamente cambiante del aula.", lo que lo identifica al profesor como un informante adecuado para estudiar lo referente al aprendizaje en las organizaciones.

Al inicio del proceso se les informó a los profesores el objetivo de la investigación, el manejo confidencial de la información aportada y el compromiso adquirido por ambas partes para la realización de la investigación; así como la opción de abandonar el proceso en el momento que lo consideraran conveniente. Para la formalización de los aspectos descritos, se les presentó una carta con los detalles señalados, la cual fue firmada por los participantes y la investigadora (véase el Apéndice A para consultar el formato de la carta).

En el siguiente apartado se describe la construcción y selección de instrumentos para la recolección de los datos necesarios para la realización de la investigación.

Instrumentos para la recolección de datos

Para la recolección de los datos se utilizó entrevistas semiestructuradas y cuestionarios, a continuación se explica y justifica su diseño.

Entrevista semiestructurada.

La identidad puede ser investigada a través del análisis del discurso, tratando de identificar las creencias y valores que son expresadas por medio de etiquetas, cuyos

significados e interpretaciones describen la identidad (Gioia et al., 2004); esta afirmación parte de la conceptualización de la identidad como una construcción social de la realidad (Berger & Luckmann, 2001), la cual se forma a través de los grupos sociales (Alvesson, 2004). En los grupos sociales se lleva a cabo una negociación de significados (Wenger, 2001) que sucede a partir de priorizar intereses (Castell, 1997) y se manifiestan a través de creencias y valores comunicados en los mensajes (Berger & Luckmann, 2001; Aust, 2004; Czarniawska-Joerges, 2004). Es así como se fundamenta que dada la naturaleza del fenómeno estudiado, es conveniente abordarlo a través de la entrevista semiestructurada que corresponde a un proceso de interacción parcialmente controlado, que posibilita un acercamiento a lo social imposible de realizar por otras vías (Alonso, 1998). Así mismo se reconoce que la entrevista no es un instrumento neutral (Fontana & Frey, 2005) por la interacción que se da entre el entrevistado y el entrevistador quienes continuamente negocian y contextualizan significados, por lo que el producto es reflejo de una dinámica social. De esta forma se logra llegar a áreas de la realidad que de otra forma permanecerían inaccesibles como las actitudes y creencias (Peräkilä, 2005), todos ellos aspectos que resultan relevantes para lograr el objetivo de esta investigación.

Para la facilitar la realización de la entrevista semiestructurada se utilizó un guión basado en los aspectos de la identidad que son señalados en la literatura e identificados como relevantes para la presente investigación. La guía inicial contaba con 11 subtemas clasificados en tres temas principales: a) contexto y construcción de significado (Castells, 1997), b) imagen interna y externa (Gioia et al., 2004) y c) sistema de valores y jerarquía de intereses (Castells, 1997) (ver en Apéndice B la evolución de la guía de la entrevista). Cada tema se ilustra con preguntas. Dicha guía fue sometida a la validación de colegas, los cuales sugirieron compactar los temas y eliminar algunas de las preguntas. Después de realizar los ajustes pertinentes, se realizaron pruebas piloto para evaluar la funcionalidad y eficacia de la guía. Se llevaron a cabo 5 rondas de entrevistas, después de cada una de ellas se hicieron los ajustes y cambios necesarios para subsanar las deficiencias identificadas.

Finalmente la guía constó de dos partes, la primera enfocada a obtener datos demográficos y la segunda en donde se profundiza en dos temas: a) contexto y construcción de significados y b) jerarquía de intereses. En la Tabla 1 se muestra la guía con los temas y las preguntas ilustrativas.

Tabla 1

Guía de la entrevista para la identificar la identidad organización

Tema	Preguntas ilustrativas/Términos
- Preguntas demográficas	¿Cuál es su profesión? ¿En que institución trabaja? ¿En qué áreas o departamento trabaja? ¿Cuánto tiempo tiene de trabajar en esta institución y/o área?
a) Contexto y construcción de significado	
- Clasificación basada en grupos sociales - Categorías/autocategorización - Expectativas propias - Estereotipos - Características del grupo - Rasgos diferenciales - Creencias sobre la naturaleza del conocer.	¿Cómo define la institución en que trabaja? ¿Es diferente a otras? ¿En que es diferente? ¿Cómo define a los profesores que trabajan en ella? ¿De que forma son diferentes los profesores que trabajan en otras organizaciones? ¿Cómo aprenden los profesores de esta institución a hacer su trabajo? o Diferencias o Aprendizaje o Conocimiento
b) Jerarquía de intereses	
- Determinación de lo que es importante y deseable	¿Cuáles son los hechos más importantes que han sucedido a esta institución? ¿Por qué son importantes? ¿En este trabajo qué es importante? ¿Qué es importante para ti en este trabajo? ¿Cómo establece lo que es importante de atender/hacer? ¿Cómo determina qué es mejor hacer en situaciones no rutinarias? o No rutinario o Importante/Valioso

A continuación se describe el instrumento que se utilizó para que los profesores realizaran el autodiagnóstico de su perfil de aprendizaje organizacional.

Cuestionarios.

El enfoque con el que se aborda el concepto aprendizaje organizacional es importante para la selección del instrumento con el que obtiene la información, ya que de esta manera se circunscribe la manera de indagar sobre este tema. En la presente propuesta se considera el aprendizaje organizacional de acuerdo al modelo de DiBella y Nevis (1998), en donde el énfasis está en determinar el estilo de aprendizaje organizacional basado en cómo la organización aprende por las diferentes actividades de aprendizaje que realiza; en este sentido esas prácticas y estilos constituyen la materia prima del portafolio de aprendizaje de una

organización (DiBella, 2004). Desde esta perspectiva DiBella (2001) establece siete posibles orientaciones del aprendizaje que se derivan de: a) la fuente el conocimiento, b) el enfoque en contenido o proceso, c) la reserva del conocimiento, d) las formas de diseminación del conocimiento, e) el alcance del conocimiento, f) el enfoque en la cadena de valor y g) el enfoque de aprendizaje. Las siete dimensiones consideradas por Dibella han demostrado, por el análisis de los datos obtenidos en diversas intervenciones, que su correlación es cercana a cero, lo que indica que son independientes entre sí y que cada una de ellas representa una dimensión única de la capacidad de aprendizaje en la organización.

Con el propósito de identificar los estilos de aprendizaje DiBella propone siete cuestionarios. Dichos cuestionarios fueron traducidos por la autora y piloteados con individuos de tres diferentes organizaciones; producto de estas aplicaciones y la retroalimentación de los participantes se realizaron ajustes en cuanto a redacción y estilo (véase el Apéndice C que muestra los instrumentos para identificar el perfil de aprendizaje de la organización). A continuación se explica la forma en que están diseñados los cuestionarios.

El cuestionario consta de dos partes (ver Figura 2); en la primera parte se incluye una definición contrastante de la orientación que se va a evaluar, por ejemplo en el caso de la fuente del conocimiento se considera la siguiente definición: *Preferencia por el desarrollo interno de conocimiento o preferencia por adquirir conocimiento desarrollado externamente*, esta definición muestra los dos extremos de la orientación, la cual se ejemplifica en cada caso con no más de 5 pares de aseveraciones en las que se describe el mismo evento pero con los dos enfoques extremos que se expusieron en la definición. Los profesores participantes seleccionaron el enfoque que describe mejor su grupo de trabajo u organización.

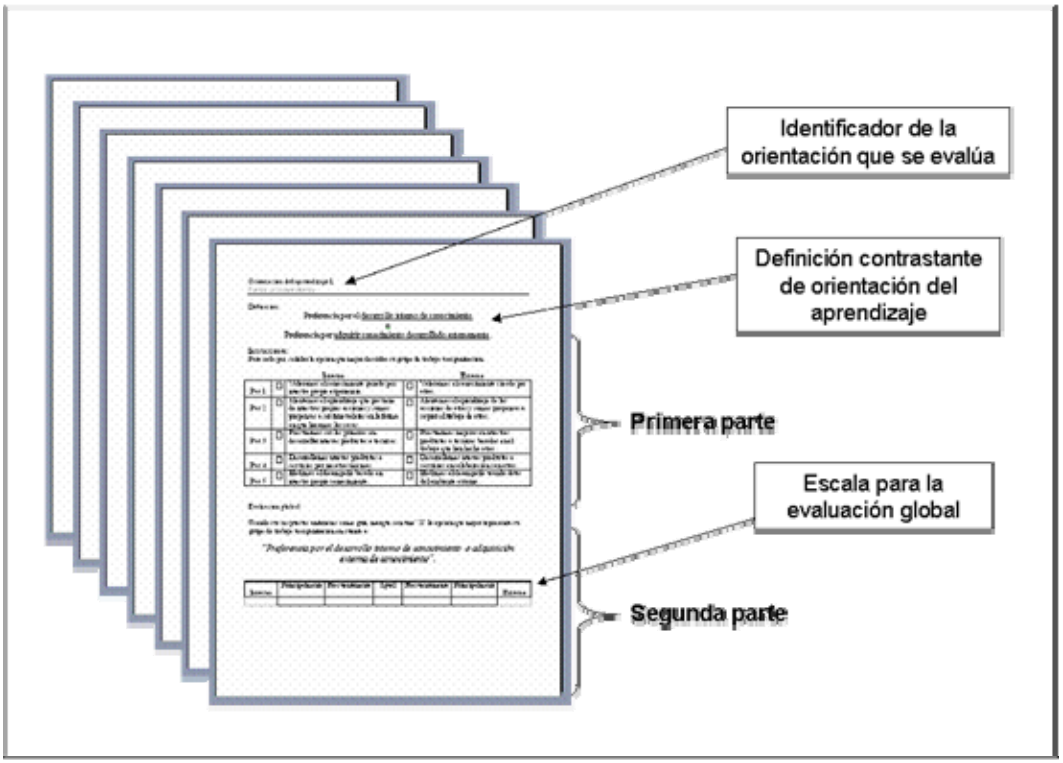


Figura 2. Estructura de los cuestionarios para identificar el perfil de aprendizaje de la organización.

Una vez que han sido expuestos el método e instrumentos utilizados en la investigación, se procede a describir detalladamente el procedimiento que se llevó a cabo.

Descripción del Procedimiento

El planteamiento de la metodología está dispuesto en cinco etapas como se muestra en la Figura 3. La primera etapa corresponde a la investigación sobre identidad organizacional y la segunda etapa se enfoca al autodiagnóstico del perfil de aprendizaje organizacional. En la tercera etapa se tiene un proceso de validación de la información proveniente de las etapas anteriores por medio de la triangulación con minutas y documentos oficiales. La etapa cuarta corresponde al análisis de los datos con la finalidad de encontrar la manifestación de la identidad organizacional en los estilos de aprendizaje de la organización. En la quinta etapa los

resultados obtenidos y sus interpretaciones son validados por colegas y preparado para su exposición.

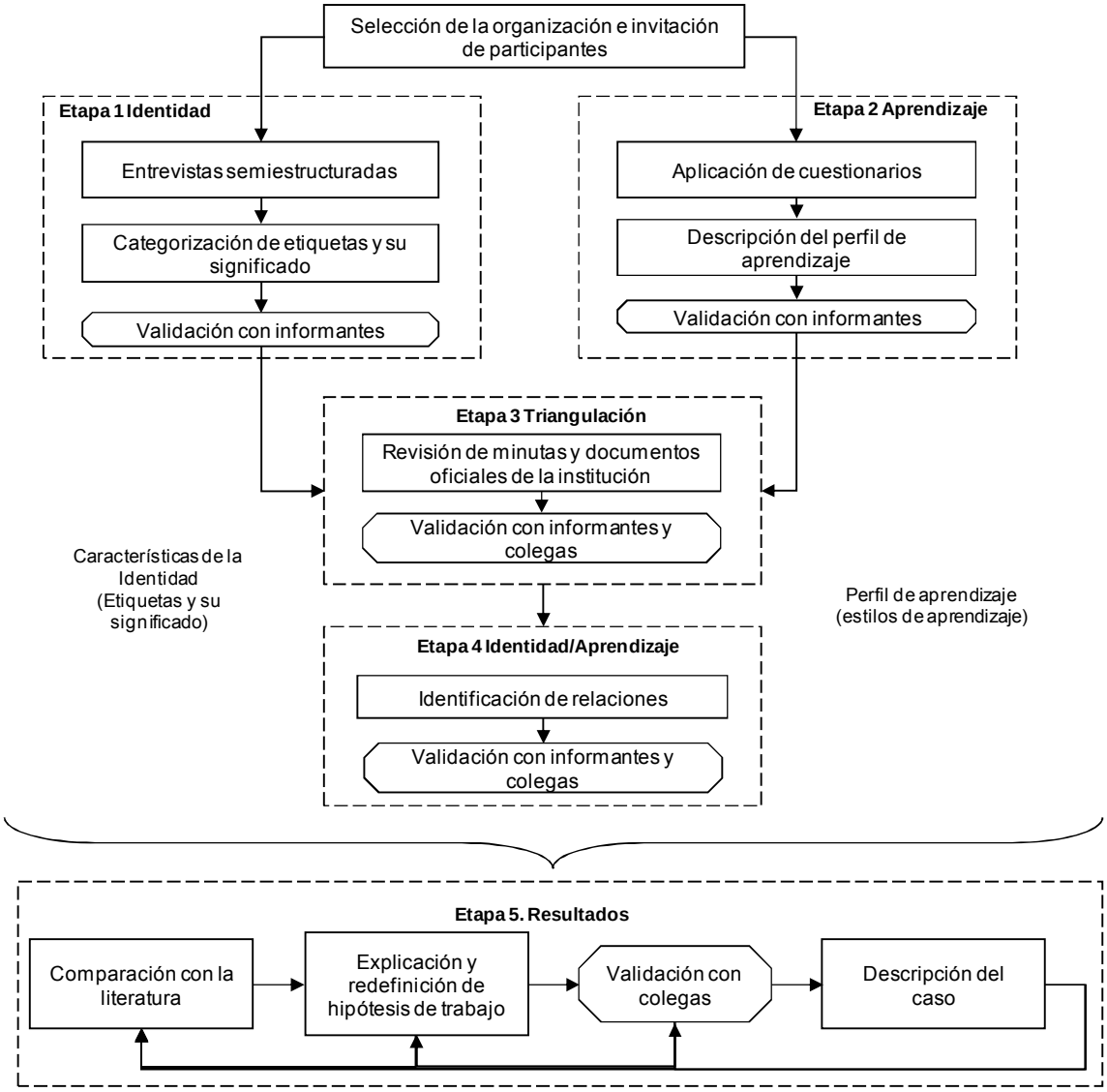


Figura 3. Representación gráfica de la metodología para la realización del proyecto de investigación.

El proyecto de investigación se llevó a cabo en un total de 20 semanas (véase cronograma en la Figura 4). Las primeras dos etapas se realizaron en paralelo; aunque la intensidad del trabajo es diferente en cada una de ellas, ya que en lo que respecta a la investigación sobre la identidad en la primera etapa, se concluyó en 13 semanas de trabajo

permanente; mientras que en la Etapa 2, que se refiere al aprendizaje, sólo fueron necesarias siete semanas de trabajo intermitente. La tercera etapa que corresponde a la triangulación se realizó en cinco semanas y se concluyó una semana después de haber concluido las dos etapas previas. La cuarta etapa corresponde al análisis en conjunto de los datos de identidad y aprendizaje, por lo tanto se requirió que las etapas anteriores estuvieran concluidas; esta etapa requirió de tres semanas. En la quinta y última etapa, en la que se generaron los resultados de la investigación, se invirtieron cuatro semanas.

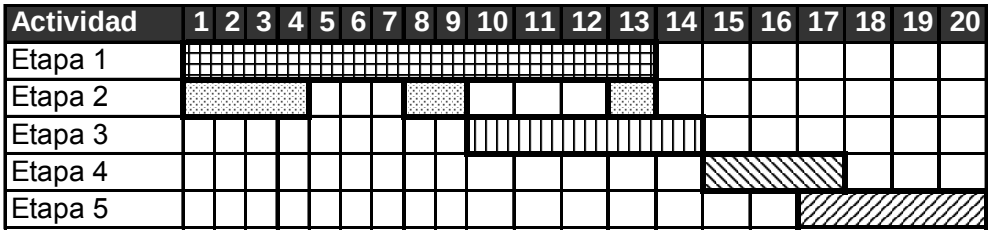


Figura 4. Cronograma del proyecto de investigación.

El detalle de cada una de las etapas en cuanto a los instrumentos que se utilizan y la secuenciación de las actividades se describen a continuación.

Etapa 1. Investigación sobre identidad organizacional.

Las entrevistas se llevaron a cabo entre mayo y junio de 2007, cuando el periodo académico había terminado y los profesores se encontraban con menos actividades. Seis de las nueve entrevistas se realizaron en lugares diferentes a las oficinas de los informantes. En todos los casos se logró que los profesores se explayaran, de esta forma fue posible captar su discurso, el cual fue grabado, previa autorización del informante; posteriormente se transcribieron y procesaron individualmente utilizando un software de análisis de texto llamado Concordance (Watt, 2004). Fueron identificadas en el análisis de frecuencia un promedio 97 palabras relevantes. Cabe hacer mención que no se incluyeron artículos, preposiciones, conjunciones y pronombres. Se seleccionaron las palabras cuyo contexto reflejaba valores, actitudes y/o creencias. Con la información encontrada se conformó un reporte por cada entrevista, un ejemplo puede consultarse en el Apéndice D. El reporte incluye tres niveles de

etiquetas y las citas textuales relacionadas a ellas. Las citas sólo fueron editadas cuando se consideró necesario omitir texto innecesario como las muletillas y los datos que comprometían la confidencialidad de los informantes.

Dichas etiquetas fueron validadas por los participantes. Se construyeron dos listas con las etiquetas identificadas: una con etiquetas sobre la institución y otra con etiquetas sobre los profesores de la institución. Posteriormente se le pidió a los informantes que clasificaran las etiquetas de acuerdo a: 1) definitivamente sí identifica a la institución o a los profesores de la institución, 2) probablemente la/lo identifica(n) y 3) definitivamente no la/lo identifica(n) (véase en el Apéndice E un ejemplo de la clasificación de etiquetas). El resultado de este análisis se presenta en el capítulo 4.

A partir de la clasificación de etiquetas se seleccionaron sólo aquellas que, de acuerdo a la opinión de la mitad de los informantes, definitivamente sí identifican a la institución o al profesor de la institución. Posteriormente cada etiqueta fue descrita por al menos cuatro profesores con la finalidad de tener una interpretación de la misma etiqueta basada en la apreciación de más de un informante (Véase el Apéndice F un ejemplo del formato que se utilizó para definir el significado de las etiquetas). El resultado de ese proceso ayudó a clarificar el sentido de la etiqueta, con el cual se identificaron relaciones, las cuales fueron validadas por los participantes.

El producto de esta etapa son las etiquetas que identifican a la institución y a los profesores de la institución, los significados asociados a ellas y las relaciones entre ellas (Véase en el Apéndice G la lista completa de las etiquetas y su significado).

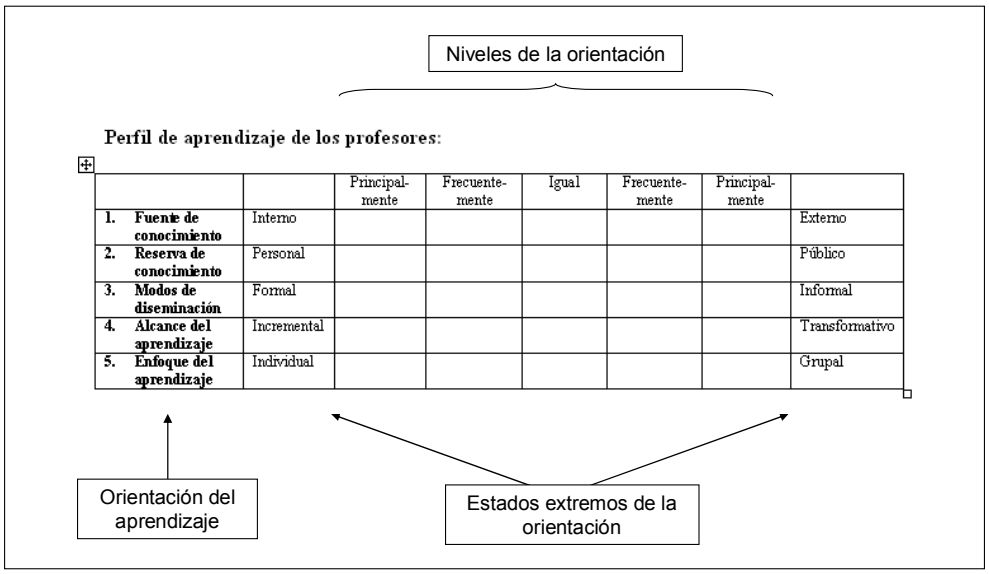
La Etapa 2 se realizó en paralelo a la presente etapa, debido a que las reuniones con los profesores fueron aprovechadas tanto para los aspectos de identidad como de aprendizaje organizacional, como se detalla a continuación.

Etapa 2. Investigación sobre los estilos de aprendizaje organizacional.

Los cuestionarios para el autodiagnóstico del perfil de aprendizaje se aplicaron al finalizar la entrevista descrita en la Etapa 1, el tiempo promedio de respuesta fue de 10 a 15 minutos. Con los resultados de los cuestionarios de los nueve profesores participantes se realizó una evaluación global de la orientación del aprendizaje. Dichos resultados preliminares fueron validados por colegas, quienes de acuerdo a los resultados encontrados recomendaron sólo considerar cinco de las siete orientaciones posibles, por considerar que los resultados obtenidos en cuanto a enfoque contenido-proceso y enfoque en la cadena de valor, no tenían una correspondencia clara para los informantes en lo que se refiere a la actividad educativa. De esta forma el perfil de aprendizaje queda definido a partir de cinco orientaciones:

1. Fuente de conocimiento: interno o externo.
2. Reserva de conocimiento: personal o público.
3. Modos de diseminación: formal o informal.
4. Alcance del aprendizaje: incremental o transformativo.
5. Enfoque del aprendizaje: individual o grupal.

El procesamiento de datos implicó el registro del perfil de aprendizaje en el formato correspondiente (ver Figura 5). En la reunión de validación que también se describe en la Etapa 1 fueron revisados los resultados y validados con los informantes.



		Principal-mente	Frecuente-mente	Igual	Frecuente-mente	Principal-mente	
1. **Fuente de conocimiento**	Interno						Externo
2. **Reserva de conocimiento**	Personal						Público
3. **Modos de diseminación**	Formal						Informal
4. **Alcance del aprendizaje**	Incremental						Transformativo
5. **Enfoque del aprendizaje**	Individual						Grupal

Figura 5. Formato para mostrar el perfil de aprendizaje organizacional adaptado del modelo de DiBella (2004).

El producto de esta etapa es el perfil que muestra el estilo particular de aprendizaje de la organizacional desde la perspectiva del grupo de profesores participantes.

En la siguiente apartado se explica el proceso de triangulación, con el que se validan tanto los datos referentes a la identidad como a los estilos de aprendizaje organizacional.

Etapa 3. Triangulación de los datos.

Con el propósito de validar la identidad organizacional y estilos de aprendizaje organizacional, fue triangulada la información provenientes de las entrevistas y del autodiagnostico de los estilos de aprendizaje con la información proveniente de las minutas de las juntas departamentales y documentos oficiales de la institución, a continuación se describe el proceso que se llevó a cabo.

Se tuvo acceso a 42 minutas que registran los temas y acuerdos en las reuniones departamentales realizadas entre julio de 2005 y mayo del 2007. Las minutas están disponibles en formato electrónico por lo que se procedió directamente a su procesamiento, para lo cual se utilizó el mismo software al que se hace referencia en el análisis de las entrevistas. El resultado de la primera selección de palabras fue de 185, mismas selección que fue depurada siguiendo

el mismo criterio que se utilizó en el análisis de las entrevistas: si el contexto reflejaba un valor, actitud o creencias se incluyó en el reporte de los temas más recurrentes que son mencionados en las minutas (Véase en el Apéndice H un ejemplo del reporte de los temas identificadas en la minutas). Al igual que en el análisis de las entrevistas se identificó el profesor y la institución como temas principales.

Se seleccionaron cuatro documentos oficiales para revisar su contenido: 1) Principios Organizacionales y Estatutos Generales; 2) Manual del Profesor de la Institución; 3) Lineamientos de Profesores; 4) Misión Visión 2015. Dicha selección obedeció en primera instancia a que son documentos públicos de la institución y de los cuales emanan o son referidos otros documentos de carácter más específico u operativo. La conveniencia de excluir otros documentos oficiales fue validada por colegas.

Una vez que se acordó el limitar la revisión a los documentos ya señalados, se procedió imprimir los materiales. Dichos materiales fueron leídos y marcados en las secciones o partes que hacen referencia a las etiquetas identificadas. El resultado de dicha revisión se encuentra descrito en el capítulo 4 en donde se muestran la triangulación de los datos.

A continuación se explica la Etapa 4 en donde se describe en general el procedimiento para identificar la forma en que se manifiesta la identidad en el aprendizaje organizacional.

Etapa 4. Relación entre identidad y aprendizaje organizacional

El objetivo de esta etapa es identificar las relaciones entre la identidad y el aprendizaje organizacional, con la finalidad de proveer elementos que permitan describir la manifestación de la identidad organizacional en los estilos de aprendizaje organizacional. Los insumos para esta etapa son los productos de las etapas anteriores: 1) las etiquetas de la identidad organizacional, los significados asociados a ellas y las relaciones; y 2) Los estilos particulares de aprendizaje de la organizacional. Las relaciones encontradas por la investigadora fueron validadas tanto por informantes y colegas, quienes evaluaron y ajustaron las relaciones.

El resultado de esta etapa es la identificación de relaciones entre la identidad y el aprendizaje organizacional, lo cual es insumo para generan los resultados finales de la investigación en la quinta etapa. A continuación se explica la etapa final de la investigación.

Etapa 5. Generación de resultados.

La quinta etapa es la culminación del proyecto de investigación. Los insumos principales de esta etapa son el registro de las correspondencias entre la identidad organizacional y los estilos de aprendizaje organizacional. Sin embargo durante el proceso de generación de resultados fueron reconsiderados los datos generados en las etapas previas, así como el marco teórico planteado en el capítulo 3.

En esta etapa se procedió a revaluar los hallazgos frente a los referentes teóricos, los resultados fueron sometidos a la opinión de colegas, quienes en su experiencia determinaron que tan evidente o no resultaron las relaciones descritas. Las actividades de esta etapa fueron recursivas, debido al entendimiento que se logra por la revaloración de los resultados ante el planteamiento original del problema.

Finalmente y en concordancia con los hallazgos se procedió a responder las preguntas de investigación planeada: ¿De qué forma la identidad de una escuela de nivel superior se manifiesta en los estilos de aprendizaje de los profesores?

El producto final de esta etapa es la descripción del caso que más que un reporte convencional, permite entender con detalle la interrelación que se teoriza sucede entre la identidad organizacional y el aprendizaje dada la complejidad de ambos conceptos (Brown & Starkey, 2000; Rothman & Friedman, 2001; Child & Rodrigues, 2004; Corley & Gioia, 2004).

Validez de los Resultados

Con la finalidad de reducir la probabilidad de interpretaciones inadecuadas se emplean tres procedimientos: la triangulación, *member cheking, peer briefing*. Dichos procedimientos tienen lugar a lo largo de la investigación, con lo que se gana la credibilidad de los resultados (Stake, 2005c). Aunque los procesos fueron mencionados en la descripción de la metodología,

a continuación se explica la forma genérica en que se llevan a cabo y cómo cumplen su función durante las diferentes etapas de la investigación.

Triangulación.

La triangulación es un procedimiento en donde se usan múltiples percepciones para clarificar significados, verificando la repetibilidad de una observación o interpretación (Stake, 2002b), lo que permite identificar múltiples realidades (Stake, 2005c). En complementariedad Erlandson et al. (1993) consideran el uso de múltiples fuentes de información que provean entendimiento acerca del mismo evento o relación y de esta forma asegurar la credibilidad del estudio. Para cubrir los fines de esta investigación se utilizó la triangulación basada en múltiples métodos de recolección de datos, ya que en adición a la entrevista semiestructurada y la autoevaluación de estilos de aprendizaje, se revisó el contenido de las minutas de reuniones departamentales que muestran la actividad del grupo de profesores participantes y además se revisaron documentos oficiales de la institución. La triangulación se efectuó en la tercera etapa de la investigación, la cual se explicó detalladamente en este mismo capítulo.

Member Checking.

Erlandson et al. (1993) sugieren que los datos y su interpretación deben ser verificados por los mismos informantes debido a que las realidades que se incluyen son producto de la construcción individual y grupal de personas en un contexto específico y no es conveniente incluir datos que no hayan sido obtenidos o validados a través del estudio; a lo que Janesick (2005) añade, “Los investigadores necesitan encontrar formas de permitir a los participantes revisar el material.” (p. 393). En este sentido se incluyen la validación y retroalimentación de los participantes a lo largo de las primeras cuatro etapas de la investigación. Para fines de claridad en la explicación de la metodología el concepto de *member checks* es traducido como *validación con participantes* y es de esta forma como se hace referencia a este proceso en el resto del documento.

Peer Debriefing.

Greenwood y Levin (2005) enfatizan la importancia del sistema de revisión entre pares, necesario dada la complejidad de las propuestas y el proceso de revisión requerido en los sistemas académicos de investigación. El presente proyecto de investigación se diseñó y desarrolló de acuerdo a un protocolo que incluye puntos de revisión por parte un comité de tesis doctoral, quienes representan la comunidad académica que investiga sobre área de conocimiento al que esta investigación se suma. De esta forma dicho proceso corresponde a lo que Erlandson et al. (1993) denominan *peer debriefing*, al considerar la participación de profesionales externos al contexto, quienes tienen suficiente entendimiento general de la naturaleza del estudio para retroalimentar y cuestionar el proceso y sus resultados. Dicho proceso de validación sucede en todas las etapas de la investigación en el procedimiento denominado *validación con colegas*.

Capítulo 4: Análisis de los datos y hallazgos preliminares

La investigación consiste en describir la forma en que la identidad de una escuela de nivel superior se manifiesta en los estilos de aprendizaje de los profesores, dicha investigación se llevó a cabo en un departamento académico en una institución educativa privada de nivel superior. Participaron en la investigación nueve profesores: seis mujeres y tres hombres. Sus edades fluctúan entre los 42 y 53 años de edad; con antigüedad de entre 10 y 29 años de servicio en la institución. De acuerdo a la metodología descrita los profesores fueron invitados a participar como informantes en la investigación, aceptaron y firmaron un carta de consentimiento en la cual se les dio a conocer el proceso que se llevaría a cabo, así como la alternativa de abandonarlo en el momento que lo desearan; sin embargo ninguno de los participantes desistió de su participación.

Dado el contexto planteado, a continuación se presenta el análisis de los datos que se obtuvieron durante el trabajo de campo, así como los principales hallazgos encontrados. El capítulo se encuentra organizado en cuatro apartados: en el primero se presenta la información referente a la identidad organizacional; en el segundo el perfil de aprendizaje identificado; en el tercero se aborda el proceso de triangulación de los datos y finalmente se expone los hallazgos en cuanto a la manifestación de la identidad en los estilos de aprendizaje organizacional.

Identidad Organizacional: Etiquetas y su Significado

Para el análisis de los datos se utilizó análisis del discurso y análisis de categorías (Peräkilä, 2005). El análisis del discurso permitió identificar creencias y valores, los cuales se hacen evidentes a través del lenguaje (Berger & Luckmann, 2001) y mediante los cuales se representa la identidad (Aust, 2004; Gioia et al., 2004). En cuanto al análisis de categorías se identificaron y conceptualizaron como etiquetas. La connotación de etiqueta permite referirse a eventos, personas y cosas y de una manera simplificada al transmitir a través de ellas significados más complejos que se presume varían en el tiempo, mientras que las etiquetas

ofrecen un sensación de continuidad al permanecer por más tiempo como parte del discurso (Gioia et al., 2004).

A continuación se detalla el resultado del análisis de los datos respecto a la identidad organizacional, la cual se constituye a partir de la información proveída por profesores de la institución.

Se identificaron dos temas principales: *profesor* e *institución*. Por cada uno de ellos se generaron etiquetas, las cuales representan los comentarios de los profesores. Las etiquetas fueron validadas con los informantes y afinadas de acuerdo a sus sugerencias (véase Tabla 2).

Tabla 2

Etiquetas y frecuencia de menciones en las nueve entrevistas

	Etiquetas	Entrevistas									Frecuencia
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Institución…	formadora de personas	●	●		●	●	●	●	●	●	8
	con imagen distintiva	●	●	●		●	●	●	●	●	8
	de calidad	●	●	●	●		●			●	6
	exigente con sus alumno	●	●	●			●	●			5
	innovadora +/-	●	●	●	●						4
	con egresados de excelencia	●		●			●		●		4
	con ambiente armoniosos de trabajo			●	●			●		●	4
	con directivos visionarios				●	●	●		●		4
	con infraestructura de vanguardia			●	●	●					3
	con excelencia de sus alumnos				●				●	●	3
	con planes de estudio distintivos							●			1
	exigente con sus profesores			●							1
Los profesores de la institución…	son valorados +/-	●	●		●	●	●	●		●	7
	están capacitados	●			●	●	●	●	●	●	7
	están motivados +/-	●	●	●	●				●	●	6
	están comprometidos +/-	●			●	●		●	●	●	6
	tienen vocación	●		●					●	●	4
	son compartidos	●	●				●	●			4
	son cercanos al alumno			●		●	●	●			4
	están actualizados	●		●		●			●		4
	son guía para sus alumnos	●		●							2
	son transmisores de conocimiento		●			●					2
	tienen definida su carrera			●		●					2
	son individualistas		●								1
	tienen experiencia			●							1
	son apoyados por la institución +/-					●			●		1
	tienen libertad de cátedra +/-						●				1

Se perfilaron 27 etiquetas, de las cuales seis de ellas tenía un doble significado, es decir que la etiqueta evocaba una connotación positiva y negativa, por ejemplo: en la etiqueta *institución innovadora* se encontró referencia tanto a que la institución es innovadora como a que no lo es. Por este motivo se decidió conservar las dos etiquetas: *institución innovadora* e *institución no innovadora.* Por este motivo se incluyeron para posteriores análisis un total de 33 etiquetas.

Por el número de etiquetas identificadas y la dispersión mostrada, parece ser más uniforme la imagen que se tiene de la institución que la del profesor ya que casi la mitad de las etiquetas sobre la institución fueron mencionadas por más de la mitad de los informantes, mientras que en caso de los profesores este porcentaje es menor; lo que podría interpretarse como el nivel de homogeneidad en el discurso de los informantes respecto a la imagen de la institución y de los profesores.

Los informantes clasificaron las 33 etiquetas en función del grado en que la etiqueta identificaba a la institución o al profesor de la institución, según fuera el caso. Como resultado de esa clasificación se seleccionaron 19 etiquetas que definitivamente identifican a la institución o a los profesores de la institución; el criterio de selección es que al menos la mitad de los informantes la seleccionó de esta forma, es decir que el promedio de la evaluación es igual o menor a 1.4. El resultado de la clasificación puede observase en la Tabla 3.

Tabla 3

Clasificación de las etiquetas que describen a los profesores del instituto de acuerdo a los nueve informantes

Etiquetas	Informante									Promedio
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Los profesores de esta Institución son transmisores de conocimiento	1	1	2	1	1	1	1	1	1	**1.1**
Institución con imagen distintiva	1	2	1	1	1	1	1	1	1	**1.1**
Institucióncon infraestructura de vanguardia	1	2	1	1	1	1	1	1	1	**1.1**
Institución de calidad	1	2	1	1	1	1	1	1	1	**1.1**
Los profesores de esta Institución están actualizados	2	1	1	2	1	1	1	1	1	**1.2**
Los profesores de esta Institución están capacitados	2	1	1	2	1	1	1	1	1	**1.2**
Los profesores de esta Institución tienen vocación	1	1	1	2	1	2	1	1	1	**1.2**
Institución con egresados de excelencia	2	2	1	1	1	1	1	1	1	**1.2**
Institución con distintivos planes de estudio	1	2	2	1	1	1	1	1	1	**1.2**
Institución innovadora	1	1	1	2	2	1	1	1	1	**1.2**
Institución con alumnos de excelencia	2	2	1	1	2	1	1	1	1	**1.3**
Institución formadora de personas	1	2	2	2	1	1	1	1	1	**1.3**
Los profesores de esta Institución están comprometidos	1	2	1	1	2	1	2	2	1	**1.4**
Los profesores de esta Institución son cercanos a sus alumnos	2	1	2	2	1	1	2	1	1	**1.4**
Los profesores de esta Institución son compartidos	2	1	1	2	1	2	1	2	1	**1.4**
Los profesores de esta Institución son guía para sus alumnos	2	1	2	2	1	1	2	1	1	**1.4**
Los profesores de esta Institución tienen definida su carrera	2	1	2	2	1	1	2	1	1	**1.4**
Institución con directivos visionarios	2	2	2	2	1	1	1	1	1	**1.4**
Institución exigente con sus profesores	1	2	2	1	2	1	2	1	1	**1.4**
Los profesores de esta Institución tienen experiencia	2	1	2	2	1	2	2	1	1	**1.6**
Los profesores de esta Institución tienen libertad de cátedra	2	1	3	2	2	1	1	2	1	**1.7**
Institución con ambiente armoniosos de trabajo	2	2	2	2	2	1	1	2	1	**1.7**
Institución exigente con sus alumno	2	2	3	1	2	1	2	1	1	**1.7**
Los profesores de esta Institución están motivados	2	2	2	2	3	2	2	1	1	**1.9**
Los profesores de esta Institución son apoyados	3	2	2	2	2	1	2	1	2	**1.9**
Los profesores de esta Institución son individualistas	2	2	1	3	1	3	2	2	2	**2.0**
Los profesores de esta Institución son valorados	3	2	1	2	2	2	2	2	2	**2.0**
Los profesores de esta Institución les falta apoyo	1	2	1	3	2	3	3	2	2	**2.1**
Los profesores de esta Institución no son valorados	1	2	1	3	2	3	3	2	3	**2.2**
Los profesores de esta Institución están desmotivados	2	2	1	3	2	2	3	3	3	**2.3**
Los profesores de esta Institución no tiene libertad de cátedra	2	3	2	3	2	3	3	2	2	**2.4**
Los profesores de esta Institución no están comprometidos	3	2	2	3	2	3	3	3	3	**2.7**
Institución no innovadora	3	3	3	3	2	3	3	1	3	**2.7**

Nota. La clasificación se refiere a que la etiqueta: 1) definitivamente identifica a la institución o al profesor de la institución, 2) pudiera identificarlos y 3) no aplica.

De esta forma se generó una lista de 19 etiquetas que el grupo consideró que identificaban a la institución y a los profesores que en ella laboran. Para facilitar la identificación de las etiquetas se les asignó una clave, utilizando el prefijo EI y EP para distinguir las etiquetas

referentes a la institución y a los profesores respectivamente. La lista completa puede ser consultada en la Figura 6.

Etiquetas sobre la institución		Etiquetas sobre los profesores	
EI1.	Institución educativa con imagen distintiva.	EP1.	Los profesores de la institución son transmisores de conocimiento.
EI2.	Institución educativa con infraestructura de vanguardia.	EP2.	Los profesores de la institución están actualizados.
EI3.	Institución educativa de calidad.	EP3.	Los profesores de la institución están capacitados.
EI4.	Institución educativa con egresados de excelencia.	EP4.	Los profesores de la institución tienen vocación.
EI5.	Institución educativa con distintivos planes de estudio.	EP5.	Los profesores de la institución están comprometidos.
EI6.	Institución educativa innovadora.	EP6.	Los profesores de la institución son cercanos a sus alumnos.
EI7.	Institución educativa con alumnos de excelencia.	EP7.	Los profesores de la institución son compartidos.
EI8.	Institución educativa formadora de personas.	EP8.	Los profesores de la institución son guía para sus alumnos.
EI9.	Institución educativa con directivos visionarios.	EP9.	Los profesores de la institución tienen definida su carrera
EI10.	Institución educativa exigente con sus profesores.		

Figura 6. Lista de las etiquetas que identifican a la institución y a los profesores que en ella laboran.

Las 19 etiquetas, fueron definidas por los informantes siguiendo la metodología descrita en el capítulo 3. Las etiquetas y su significado representan la identidad organizacional de acuerdo a la propuesta de Gioia et al. (2004). En el Apéndice G, se puede observar la lista de etiquetas y su significado.

A partir de los significados de las etiquetas se procedió a encontrar las relaciones entre ellas. La relación se estableció cuando una etiqueta era descrita utilizando otras etiquetas. Dichas relaciones fueron validadas por informantes selectos y el resultado se puede observar en la Figura 7.

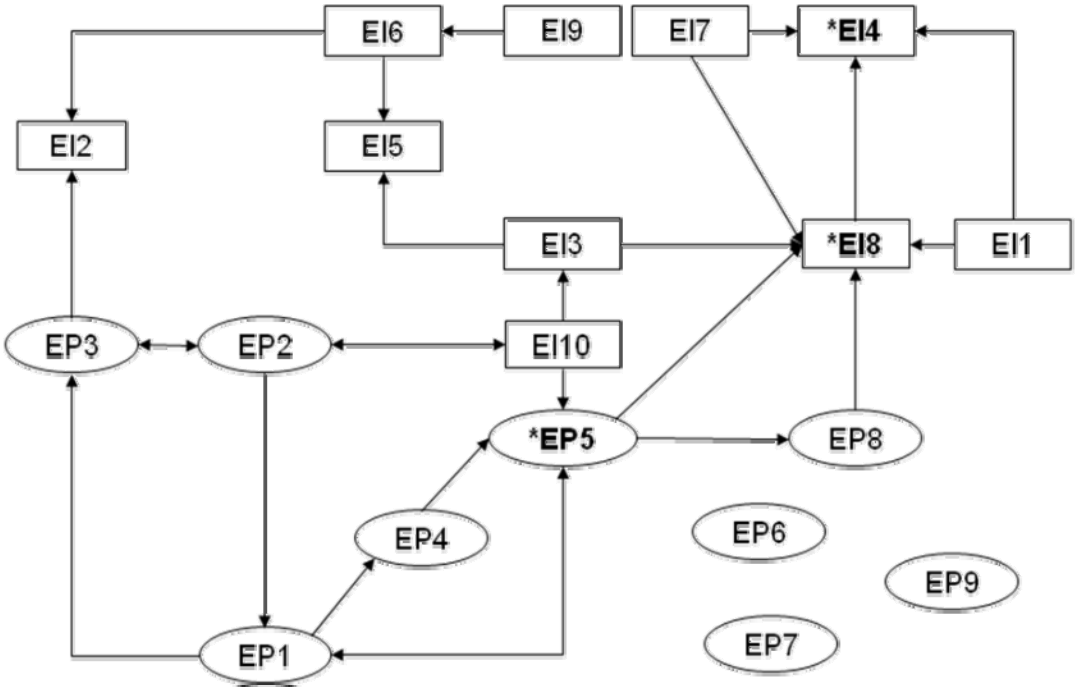


Figura 7. Diagrama que muestra la relación de las etiquetas que describen la identidad organizacional desde la perspectiva de los profesores de la institución. Se muestran en negritas y asterisco las etiquetas que son más referidas en las definiciones de otras etiquetas.

Las etiquetas EP5, EI4 y EI8 fueron usadas con más frecuencia para definir a otras etiquetas, dichas etiquetas se consideran más relevantes para la definición de la identidad. Para denotar dicha relevancia se les diferenciará antecediéndolas con un asterisco. Por el contrario las etiquetas EP6, EP7 y EP9 no fueron utilizadas o utilizaban otras etiquetas en su definición o no fueron aceptadas por los informantes como relaciones validas por lo que se les considera débil su relevancia para definir la identidad organizacional.

A partir de las relaciones descritas se construyeron enunciados, con los cuales se ejemplifica un discurso que muestra la identidad organizacional y que facilita la validación de las relaciones por parte de los informantes, los cuales validaron la coherencia y sentido de los enunciados y a partir de sus observaciones fueron confirmadas o rechazadas algunas relaciones.

- Institución con directivos visionarios (EI9), que la hacen innovadora (EI6), en su infraestructura de vanguardia (EI2) y sus distintivos planes de estudio (EI5).
- Institución con alumnos de excelencia (EI7), los cuales forma como personas (*EI8) lo que propicia que se logren egresados de excelencia (*EI4) generando de esta forma la imagen distintiva de la institución (EI1).
- Institución educativa de calidad (EI3) por sus distintivos planes de estudio (EI5) y la formación *integral* de personas (*EI8).
- La institución es exigente con sus profesores (EI10) ya que promueve su actualización (EP2) y capacitación (EP3), lo que les permite ser transmisores de conocimiento (EP1) aprovechando la infraestructura de vanguardia (EI2).
- Los profesores forman parte de una institución exigente (EI10) con la cual se encuentran comprometidos (*EP5) con su calidad (EI3) y la formación de personas (*EI8).
- Los profesores de esta institución son guías para sus alumnos (EP8), les transmiten conocimiento (EP1), los forman como personas (*EI8) ya que tienen vocación (EP4) y están comprometidos (*EP5).

Estos enunciados describen a partir de las etiquetas el qué y el cómo de la organización, así como el rol particular del profesor para lograr esos objetivos. De esta manera se presenta la identidad como el conjunto de creencias y valores comunicados en los mensajes (Aust, 2004) mediante el lenguaje que se usa en la vida cotidiana (Berger & Luckmann, 2001) y que en este caso es articulado a partir de una construcción social de significados.

En el siguiente apartado se presenta el análisis de los datos referentes a los estilos de aprendizaje organizacional.

Aprendizaje Organizacional

El perfil de aprendizaje organizacional es una plantilla diseñada para reflejar las capacidades de aprendizaje de un grupo de trabajo o de una organización (DiBella, 2001). Con la finalidad de describir los estilos de aprendizaje del grupo de participantes se aplicó a los nueve profesores los siete cuestionarios referentes a las siete dimensiones del aprendizaje organizacional, con lo que se conformó lo que DiBella denomina el Perfil de Aprendizaje Organizacional. Dos de las siete dimensiones mostraron resultados inconsistentes en el grupo:

2) enfoque contenido proceso y la dimensión; y 3) enfoque en la cadena de valor. Al ser presentados estos resultados a colegas, se consideró que dichas dimensiones podrían ser confusas para los informantes dada que evocan procesos industriales no muy compatibles o identificables en organizaciones de servicios como lo son las instituciones educativas; a este respecto DiBella señala que no todos los temas son necesariamente relevantes a todas las organizaciones y en esos casos recomienda la omisión del rubro. Tomando en consideración estas recomendaciones se decidió incluir solamente las cinco dimensiones que fueron más claramente definidas por el grupo de informantes. En la Tabla 4 se muestran los resultados.

Tabla 4

Perfil de aprendizaje de la organización

			Principal-mente	Frecuente-mente	Igual	Frecuente-mente	Principal-mente	
1.	**Fuente de conocimiento**	Interno	3	3	3	0	0	Externo
2.	**Reserva de conocimiento**	Personal	1	2	0	3	3	Público
3.	**Modos de diseminación**	Formal	4	5	0	0	0	Informal
4.	**Alcance del aprendizaje**	Incremental	1	4	2	1	1	Transformativo
5.	**Enfoque del aprendizaje**	Individual	3	4	2	0	0	Grupal

Nota. Basado en el modelo de DiBella (2001).

A continuación se describen, en los términos propuestos por DiBella (2001), los cinco estilos de aprendizaje que conforman el perfil de aprendizaje de la organización:

Fuente de conocimiento.

Esta orientación del perfil de aprendizaje muestra la confianza del grupo de profesores respecto a su experiencia y capacidad y probablemente la subvaluación de la experiencia y capacidad de otros. Esta orientación tiene que ver con el modelo mental del grupo de trabajo en donde se define que es más relevante el desarrollo de conocimiento en los límites de la organización.

Los resultados que sustentan este estilo son el hecho de que 6 de los 9 informantes consideran que el aprendizaje se orienta principal o frecuentemente al desarrollo interno del

conocimiento, mientras del resto de los informantes considera que tanto hay aprendizaje para el desarrollo como para la adquisición externa de conocimiento. En el detalle de las respuestas sobre sale el que 8 de los 9 informantes considera que se la organización alienta para aprender de las acciones propias más que aprovechar las enseñanzas y técnicas de otras áreas; en concordancia 7 de los 9 participantes considera que se son los primeros en desarrollar nuevos planes y materiales de estudio, lo que sin duda corresponde con idea de superioridad y suficiencia en cuanto a la generación de conocimiento interno.

Reserva de conocimiento.

Cuando se percibe que el conocimiento es disponible principalmente o frecuentemente en medios público, como lo señalan 6 de los 9 profesores, la orientación del perfil de aprendizaje concuerda con organizaciones con un alto uso de tecnologías de información y está aunado al manejo de conocimiento explicito, aunque esta disposición del conocimiento en medios públicos no necesariamente implica el continuo acceso a los mismos.

En contraposición 3 de los 9 profesores se inclinó por señalar que la principal o más frecuente reserva de conocimiento son los individuos, lo que podría significar que este estilo de aprendizaje no es compartido por todo el grupo, probablemente porque está ligado a la personalidad y estilo de trabajo de cada profesor; sin embargo en el detalle de los datos se observa que 7 de los 9 profesores considera que el conocimiento siempre puede ser explicito, factible de ser documentado y se valora la historia de la organización, todas ellas son percepciones acordes a la preferencia por el conocimiento poseído en medios públicos.

Modo de diseminación.

La diseminación formal y prescrita del aprendizaje fue el estilo más contundentemente definido ya que los 9 profesores consideran que el conocimiento es principal o frecuentemente diseminado de esta manera; por lo tanto se aprecia que son los métodos formales la manera más usada de diseminar el conocimiento en la organización, lo que podría significar una limitada valoración del aprendizaje como un proceso social.

En este caso el detalle de los datos corrobora la contundencia del estilo en cuanto a que sólo 2 ó 3 profesores consideran que aprenden a hacer su trabajo por el conocimiento compartido verbalmente en su área de trabajo y por profesores que tienen el rol de modelo para enseñar técnicas de enseñanza. De esta forma se corrobora el estilo de aprendizaje descrito.

Alcance del aprendizaje.

Esta orientación del aprendizaje representa la inversión relativa que el grupo de profesores utiliza para mejorar lo que realiza en contra posición a la creación de nuevos materiales y servicios. Esta orientación es congruente con una baja capacidad de lidiar con el riesgo e incluso delimita la selección de problemas que tengan que ver generalmente con una relevancia inmediata. A este respecto se encontró que 5 de los 9 profesores consideran que principal o frecuentemente el aprendizaje se orienta a mejorar lo que actualmente se hace, contrariamente dos profesores consideran que el aprendizaje se orienta a la creación de nuevos materiales y servicios. Los dos profesores restantes indican que hay tanto aprendizaje para mejorar como para crear, lo que podría representar una postura indefinida en lo que el rol del profesor representa en este estilo en la organización.

En el detalle de los datos se observa una polaridad de las percepciones, por un lado seis o más profesores consideran que se invierte la mayor parte del tiempo corrigiendo o actualizando lo que se hace y para este fin se utilizan métodos y materiales existentes; mientras que todos los profesores coincidieron en que se hacen cambios aunque las cosas estén bien, actitud que concuerda con un perfil de aprendizaje orientado a la transformación del conocimiento pero no necesariamente excluyente del desarrollo incremental del conocimiento. Se concluye que la orientación de aprendizaje es hacer mejor lo que se hace o hacerlo más eficientemente, lo que es más representativo de un enfoque incremental que de un enfoque transformativo del conocimiento.

Enfoque del aprendizaje.

El estilo de aprendizaje individualista parece ser usual en la cultura occidental, en la cual se valora el individualismo sobre el colectivismo (Hofstede & Hofstede, 2005), por lo tanto no es extraño que el estilo identificado sea acorde con esta perspectiva como se detalla a continuación.

En la investigación se encontró que 7 de los 9 nueve profesores consideran que principal o frecuentemente el aprendizaje se orienta hacia el desarrollo de conocimiento y habilidades para el desempeño individual; mientras que los dos profesores restantes consideran que de igual forma el aprendizaje se orienta tanto al desarrollo de conocimiento y habilidades individuales como grupales. En el detalle de los datos casi es unánime la percepción de que los programas de capacitación en primera instancia para el desarrollo individual del profesor, así mismo el sistema de reconocimientos premia el aprendizaje y desarrollo individual e incluso la contratación de profesores obedece más a sus habilidades para el desempeño de su función que para trabajar bien con otros profesores. En contra posición 8 de los 9 los profesores creen en lo que se puede llevar a cabo por en equipo y grupos de trabajo. Estos resultados muestran el peso que tiene la estructura y los procesos administrativos en este estilo de aprendizaje, lo que concuerda con literatura (Flores & Flores, 2007), ya que aunque los profesores en general valoran el trabajo hecho en grupo, la institución por medio de sus programas de capacitación, sistema de reconocimientos y procesos de contratación no parece valorarlo y por ende no promueve el aprendizaje para el desempeño grupal de los profesores.

De esta forma se han señalado y explicado los 5 estilos de aprendizaje que fueron evaluados para conformar el perfil de aprendizaje de la organización estudiada, la cual se muestra a continuación.

Perfil de aprendizaje organizacional.

Para facilitar la identificación de los estilos de aprendizaje se les asignó una clave formada por las iníciales EA y un número consecutivo:

- El conocimiento frecuentemente se desarrolla internamente (EA1).
- El conocimiento frecuentemente está disponible en medios públicos (EA2).
- El conocimiento principalmente es compartido por medio de métodos formales y preescritos (EA3).
- El conocimiento principalmente se utiliza para la mejora de los servicios, productos o competencias existentes (EA4).
- El conocimiento o habilidades que frecuentemente se valoran son las relacionadas con el desempeño individual (EA5).

Con el propósito de validar los resultados encontrados tanto en lo que respecta a la identidad organizacional como en el perfil de aprendizaje se procedió a triangular los datos obtenidos con las minutas y documentos oficiales, a continuación se presentan los resultados de dicha triangulación.

Triangulación: Minutas y Documentos Oficiales

Con la finalidad de refrendar los datos e interpretaciones, además de la validación con participantes y colegas, se realizó la triangulación con documentos de la organización. Con este propósito fueron revisadas minutas de reuniones departamentales realizadas entre julio de 2005 y mayo del 2007 y se examinaron cuatro documentos oficiales de la institución; dichos documentos se consideran relevantes en cuanto a que los primeros reflejan el actuar cotidiano del grupo de trabajo y los segundos son documentos fuente de donde emanan otros documentos específicos para difusión y promoción de la institución.

Para el análisis de las minutas fueron procesadas 42 minutas en las cuales se identificaron 12 temas relevantes (Véase en el Apéndice H un ejemplo del procesamiento de la minitas). En la Tabla 5 se puede observar el porcentaje de menciones de cada tema en referencia al total de asuntos registrados. Como se puede observar el 60% de los registros se refieren a cuatro temas: Infraestructura institucional, actividades individuales de los profesores, apoyos a los profesores y calidad educativa. La concentración de la atención de los profesores a estos temas podría señalar la relevancia que tienen en el contexto de su práctica.

Tabla 5

Temas referentes a los profesores

Temas	%
Infraestructura institucional	24.1
Actividades individuales de los profesores	12.0
Apoyos de la institución a los profesores	12.0
Calidad educativa	12.0
Capacitación de profesores	7.4
Compromisos de los profesores	6.5
Actualizaciones de los profesores	6.5
Distinticiones institucionales	4.6
Motivaciones para profesores	3.7
Generación de experiencia para profesores	3.7
Innovaciones en materiales y programas	3.7
Exigencias a profesores	3.7

Los documentos oficiales no fueron procesados, solamente fueron revisados para encontrar la mención de las etiquetas de la identidad o evidencia los estilos de aprendizaje; de esta forma se procedió al siguiente nivel de análisis en donde se registró los resultados de la triangulación, la cual puede ser observada en la Tabla 6 en lo que respecta a las etiquetas que definen la identidad.

En cuanto a la identidad se encontró que 15 de las 19 etiquetas tienen referencia en al menos una fuente adicional, mientras que de cuatro de ellas no se encontró alguna mención, dichas etiquetas se refieren al profesor en cuanto a que: son transmisores de conocimiento (EP1), tienen vocación (EP4), son cercanos a los alumnos (EP6) y son compartidos (EP7). Cabe hacer mención que ninguna de estas etiquetas fue considerada como fundamental en los resultados del análisis de la identidad organizacional.

La triangulación de los datos además de validar la identidad organizacional permite evaluarla en función de su congruencia con el discurso institucional, que se plasma en los documentos oficiales, de la misma forma que con la práctica del profesor, registrada en las minutas departamentales. De esta forma se puede distinguir aquellas etiquetas que presentan un sustento en lo institucional y/o en la práctica de los profesores.

Tabla 6.

Triangulación de las etiquetas que definen la identidad

D.O.	Minutas	Clave	Etiquetas
		EP1	Los profesores de esta Institución son transmisores de conocimiento
√	√	**EI1**	Institución con imagen distintiva
√	√	**EI2**	Institucióncon infraestructura de vanguardia
√	√	**EI3**	Institución de calidad
√	√	**EP2**	Los profesores de esta Institución están actualizados
√	√	**EP3**	Los profesores de esta Institución están capacitados
		EP4	Los profesores de esta Institución tienen vocación
√		***EI4**	Institución con egresados de excelencia
√	√	**EI5**	Institución con distintivos planes de estudio
√	√	**EI6**	Institución innovadora
√		**EI7**	Institución con alumnos de excelencia
√		***EI8**	Institución formadora de personas
√	√	***EP5**	Los profesores de esta Institución están comprometidos
		EP6	Los profesores de esta Institución son cercanos a sus alumnos
		EP7	Los profesores de esta Institución son compartidos
√		**EP8**	Los profesores de esta Institución son guía para sus alumnos
√		**EP9**	Los profesores de esta Institución tienen definida su carrera
√		**EI9**	Institución con directivos visionarios
√	√	**EI10**	Institución exigente con sus profesores

Nota. D.O significa documentos oficiales.

En cuanto a los estilos de aprendizaje se encontró que los cinco estilos de aprendizaje organizacional tienen referentes tanto en los documentos oficiales como en las minutas del departamento, con lo cual es posible validar el perfil de aprendizaje descrito.

A continuación se presenta el análisis de los estilos de aprendizaje organizacional en relación a la identidad organizacional.

El Aprendizaje Organizacional desde la Perspectiva del Identidad Organizacional

A partir de los datos presentados previamente, se realizó un análisis para encontrar la manifestación de la identidad en los estilos de aprendizaje. Las relaciones, las cuales fueron validas por colegas e informantes selectos, se representan en esquemas que permiten visualizar el sistema de relaciones. A partir de los esquemas se narra la conexión de las etiquetas en un discurso que muestra las creencias y valores de la organización que

corresponden a particulares estilos de aprendizaje. A continuación se describe como la identidad organizacional se manifiesta en los estilos de aprendizaje de la organización.

El conocimiento frecuentemente se desarrolla internamente (EA1).

Esta orientación del perfil de aprendizaje se refiere a la confianza del grupo respecto a su experiencia y capacidad en contraste con la apreciación del conocimiento generado externamente. Para esta orientación del estilo de aprendizaje organizacional, se identificó relación con dos etiquetas que identifican a la institución por tener: *distintivos planes de estudio* (EI5) y *directivos visionarios* (EI9); mientras que la primera etiqueta corresponde al desarrollo interno de conocimiento, la segunda aparentemente contradice dicho estilo. A continuación se muestra cómo se representa el sistema de significados, el cual se puede observar en la Figura 8.

La etiqueta sobre los planes de estudios distintivos (EI5) se refiere al sello que los hace diferentes a otras instituciones nacionales y cuya actualización es constante por parte de las academias de las institución, lo que la hace una *institución innovadora* (EI6), como lo señala un profesor: "Lo que tiene que tener [la institución] para hacer eso [cumplir sus objetivos], es un buen plan de estudios, el estar realmente enterado de qué es lo que la sociedad necesita, las empresas, las organizaciones y el capacitar a sus profesores para que puedan proporcionar a los alumnos todo ese conocimiento"; de esta forma se entiende que para lograr este fin la institución requiere *infraestructura de vanguardia* (EI2), *profesores capacitados* (EP3) y *actualizados* (EP2), aunado a las *exigencias de la institución a los profesores* (EI10); lo que da como resultado una *institución de calidad* (EI3) con *distintivos planes de estudio* (EI5).

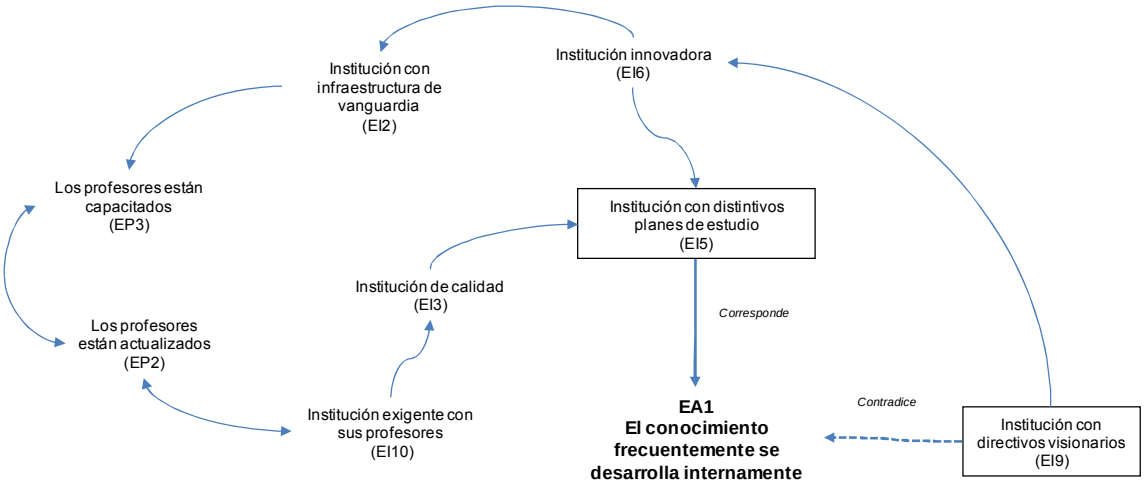


Figura 8. Diagrama que muestra la relación entre la identidad y el estilo de aprendizaje EA1.

Por otro lado la etiqueta *Institución con directivos visionarios* (EI9) podría resultar contradictoria a la preferencia por el desarrollo interno del conocimiento, ya que esta etiqueta significa la búsqueda "de lo mejor para todos los involucrados en la Institución, considerando la situación del entorno social, económico, político y mundial."; sin embargo esta etiqueta por su definición resulta estar relacionada con la etiqueta *Institución innovadora* (EI6), la cual contempla la aplicación del "estado del arte cuando esto convenga a cada disciplina particular", lo que indica que aunque el profesor considera en la práctica cotidiana que la principal fuente de conocimiento es interna, hay una integración de conocimiento externo que principalmente se permea por medio de los niveles superiores de la institución, como lo señala un profesor al comentar que "la visión de los directivos se traduce en: definir ciertos lineamientos, ciertas metas a lograr en función de lo educativo, entonces ellos dicen: 'vamos a lograr gente con cierto grado de calidad, con dos diplomas', … ellos dan la línea y esto se viene permeando a los diferentes niveles" y otro más considera que "es importante estar bien vinculado con la misión y la visión que se tiene en la Institución, entonces sí es muy, muy importante que haya esa relación en lo que es el profesor y la misión y visión de una Institución…". De esta forma se entiende que los límites en donde es generado el conocimiento aplican tanto interno como

externo a la organización, en función de lo que es comunicado por los directivos a través de su visión de lo que conviene para la institución en su conjunto.

Se puede concluir que sí se manifiesta la identidad en el estilo de aprendizaje respecto a la preferencia por el conocimiento desarrollado internamente, sin embargo el filtro para aceptar conocimiento desarrollado externamente se da por medio de los directivos a quienes se les considera visionarios y por ende capacitados para hacer y promover esta selección de conocimiento afuera de los límites de la organización,

El conocimiento frecuentemente está disponible en medios públicos (EA2).

Esta orientación del perfil de aprendizaje implica el uso de tecnología de información para compartir el conocimiento, lo cual resulta congruente con la etiqueta *Institución con infraestructura de vanguardia* (EI2); además, el significado de la etiqueta EI2 puntualiza que la institución "… se preocupa por tener tecnología y equipo actualizados en sus salones, laboratorios y demás instalaciones", lo cual aunado a que se considera una *institución de calidad* (EI3) lo que es interpretado por los profesores en cuanto a que "…las cosas [se llevan a cabo] de acuerdo a procedimientos bien diseñados" y la utilización de "… las mejores técnicas didácticas", que al ser conocimiento explicito presumiblemente esta disponibles en medios públicos (Véase en la Figura 9 la construcción de ideas).

Otro dato que podría ser indicador del uso de tecnología de información como repositorio de conocimiento es que en el análisis de las minutas se encontró que el 24% de los registros, el más alto de los temas identificados, corresponde a la infraestructura de la institución, de la cual un rubro importante es precisamente las tecnologías de información. Es relevante puntualizar que las minutas reflejan las preocupaciones cotidianas de los profesores, por lo que se podría considera que es proporcional el tiempo que se dedica en las reuniones a tratar asuntos referentes a la infraestructura a la dependencia que se tiene a ella.

Otra etiqueta relacionada es la de *Institución exigente con sus profesor* (EI10), dicha etiqueta significa que la institución "… cuida que los profesores cumplan con sus

responsabilidades y con el reglamento", lo cual se corroboró al revisar los documentos oficiales y minutas, en donde se encontró evidencia de cómo la institución promueve y favorece comportamientos deseados a través de la actualización de los profesores (EP2) y su capacitación (EP3), como lo señala un profesor: "La Institución se preocupa por ofrecer programas de capacitación permanentes sobre actualización en disciplinas y en técnicas didácticas, a fin de que los profesores se mantengan al día en su área de especialidad".

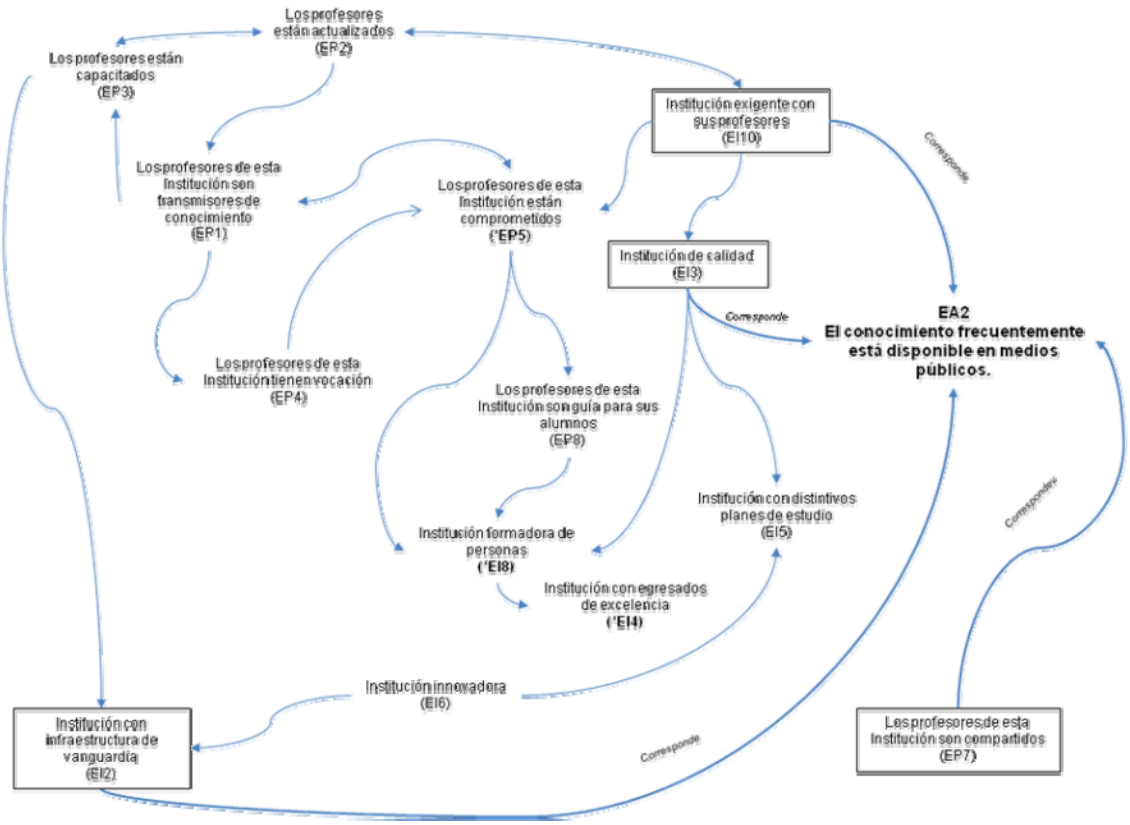


Figura 9. Diagrama que muestra la relación entre la identidad y el estilo de aprendizaje EA2.

Otra etiqueta que concuerda con este estilo de aprendizaje es la del *profesor compartido* (EP7); aunque esta etiqueta resultó en el análisis no ser muy significativa, porque no se relaciona con el resto de las etiquetas y no se encontró evidencia de ella en los documentos oficiales o en las minutas, resultó seleccionada por al menos la mitad de los participantes como una etiqueta que identifica a los profesores de la institución. En la definición de la etiqueta se

puntualiza que el profesor es compartido “al participar en el diseño de cursos que otros profesores impartirán”, esta definición da una significado impersonal resultado de un proceso institucional que promueve la comunicación de nuevo conocimiento entre colegas por medios públicos más que de forma personal, lo cual corrobora el estilo de aprendizaje analizado.

De esta forma se puede observar que sí hay una evidente manifestación de la identidad en la preferencia por buscar el conocimiento en medios públicos en lugar de buscarlo directamente en los individuos que lo poseen.

El conocimiento principalmente es compartido por medio de métodos formales y preescritos (EA3).

Se identificaron tres etiquetas de la identidad que concuerda con este estilo de aprendizaje, una con referencia a la institución y las otras referentes al profesor (Véase la Figura 10). En cuanto a la institución se señala que es de calidad (EI3) debido, entre otras cosas al “uso de las mejores técnicas didácticas”; sin embargo se señaló en una de las entrevistas que “hay muchos procesos que son muy burocráticos, administrativos y académicos”, lo que indica que se comparten métodos formales y prescritos en la práctica aunque no se perciben efectivos.

Las etiquetas referentes al profesor que corresponden al estilo de aprendizaje analizado son: *Los profesores están actualizados* (*EP2) y *Los profesores están capacitados* (EP3). Ambas etiquetas hacen alusión en sus respectivos significados a programas formales de capacitación y actualización permanente; así mismo en las minutas revisadas se encontró que el tema de capacitación formal del profesor corresponde al 14.3% de registros. Corrobora la importancia de este tema comentarios vertidos por los profesores, como lo muestran estos dos ejemplos: “Porque normalmente quieren [la institución/los directivos] que te capacites no nada más en la cuestión de actualización, sino de cómo dar clase.” y “He aprovechado y he puesto mucho esmero en los cursos que nos ofrecen aquí de capacitación, los cursos que se dan al inicio de este trabajo “. Al parecer estos cursos emanan de un diseño preescrito en los niveles

superiores de la organización ya que un profesor menciona “ellos [los directivos] dan la línea y esto se viene permeando a los diferentes niveles y entonces llegan finalmente al profesor, la idea de: ‘oye tienes que ajustarte a esto’, ‘tienes que trabajar de esta manera con este nuevo modelo’, ‘tienes que capacitarte en esta área y en todas las demás afines a la parte técnica de tus cátedras’ ”. A pesar de que dicha capacitación es señalada como una imposición, se encontró en las entrevistas comentarios que denotan un valor positivo y conveniente, como lo muestra el comentario de estos profesores: “La Institución tiene un programa de capacitación de profesores que no ves en otros lados”; “agradezco profundamente que me hayan preparado en cuanto a la formación en habilidades docentes y en el uso de las tecnologías”; “Cuando yo entré aquí, el Instituto me preparó, me dio una cantidad de cursos muy grande que yo agradezco; desde cómo manejar un grupo, cómo hacer un examen, … desde el día que yo empecé a trabajar aquí, el Instituto ya me estaba capacitando, me siguió capacitando y me sigue capacitando, y yo he aprovechado y agradecido mucho que me hayan capacitado desde el punto de vista disciplinario y de la formación como profesor de las habilidades docentes”.

Aunque en el estilo de aprendizaje de la organización se muestra marcadamente orientado a la diseminación formal del conocimiento, se encontró una etiqueta de la identidad que podría implicar la diseminación informal del conocimiento, al describir a los profesores de la institución como compartidos (EP7), en su definición se señala “Compartidos en cuanto a su conocimiento, al participar en el diseño de cursos que otros profesores impartirán”, aunque dicha definición implica el carácter formal de la diseminación, otra parte de la definición señala “Comparten informalmente materiales y conocimiento en forma verbal y escrita”, lo que hace una posible alusión al carácter informal de la diseminación del conocimiento.

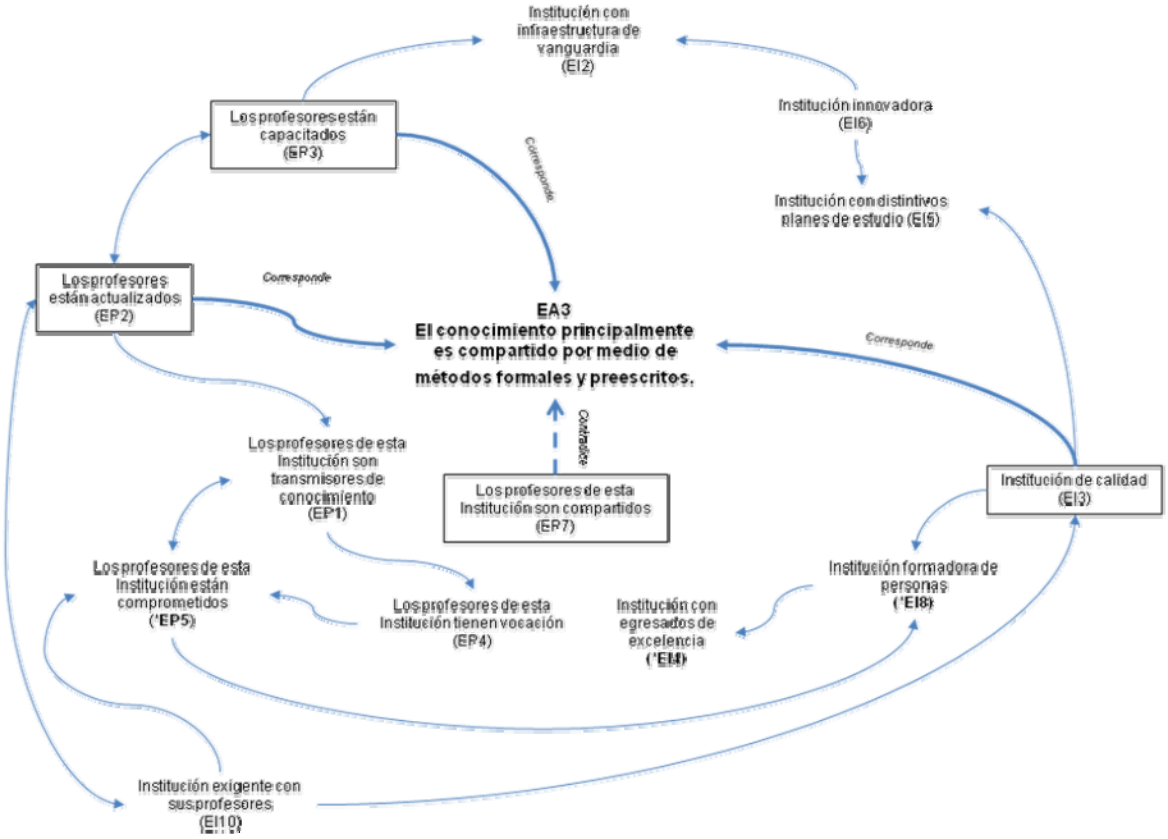


Figura 10. Diagrama que muestra la relación entre la identidad y el estilo de aprendizaje EA3.

Cabe hacer mención que no se encontró referencia de la etiqueta EP7en la triangulación con minutas y documentos oficiales, lo que la hace una etiqueta no muy determinante en la identidad de la organización; sin embargo, dicha etiqueta fue seleccionada por 5 de los 9 informantes como una etiqueta que distingue a los profesores de la institución, lo cual es refrendado por los siguientes comentarios: “Se da más compartir en universidades privadas, como que en las otras sí hay ciertos celos” y “Compartirnos prácticas aquí, no creo que sea tan común [en otras instituciones]”, estos comentarios podría deberse a que es una característica deseada pero no necesariamente sustentada en la práctica. En este mismo sentido se encuentran comentarios no muy contundentes, como lo expresa uno de los informantes “El profesor del Instituto tiene que estar de alguna forma socializado con otros profesores, en sus academias.”, al igual que este otro comentario “Yo creo que la tendencia [de compartir] es en

toda la Institución". De esta forma no se descarta la contradicción, pero se entiende que puede ser entendida bajo el contexto de una característica valorada pero no necesariamente reflejada en la práctica.

A partir de las evidencias presentadas se utiliza principalmente métodos formales y preescritos para compartir el conocimiento y que este comportamiento puede ser explicado por medio de la identidad organizacional.

El conocimiento principalmente se utiliza para la mejora de los servicios, productos o competencias existentes (EA4).

Este estilo de aprendizaje se refiere a la preferencia por el desarrollo incremental de conocimiento más que por transformar lo que se hace; las implicaciones de este estilo tienen que ver con la selección de problemas con un bajo nivel de riesgo y una relevancia inmediata. A este respecto se encontró evidencia en las minutas que el 3.7% del registro estaba relacionado con la innovación de materiales y programas, aunque no es un porcentaje alto es un dato que indica que sí se realiza este tipo de actividades.

En cuanto a la identidad organizacional se encontraron tres etiquetas sobre la institución que corresponde al estilo de aprendizaje descrito: ... *imagen distintiva* (EI1),...*distintivos planes de estudio* (EI5) e… *innovadora* (EI6); puede observase el sistema de etiquetas en la Figura 11. A continuación se detalla la forma en que estas etiquetas corroboran el estilo de aprendizaje en cuestión.

La etiqueta *institución con imagen distintiva* (EI1) es definida como "Institución que tiene prestigio … por el perfil de sus egresados y la búsqueda de ser mejores cada vez", lo cual se relaciona a dos etiquetas: … *formadora de personas* (*EI8) y *egresados de excelencia* (*EI4), las cuales hacen referencia a la etiqueta: … *alumnos de excelencia* (EI7).

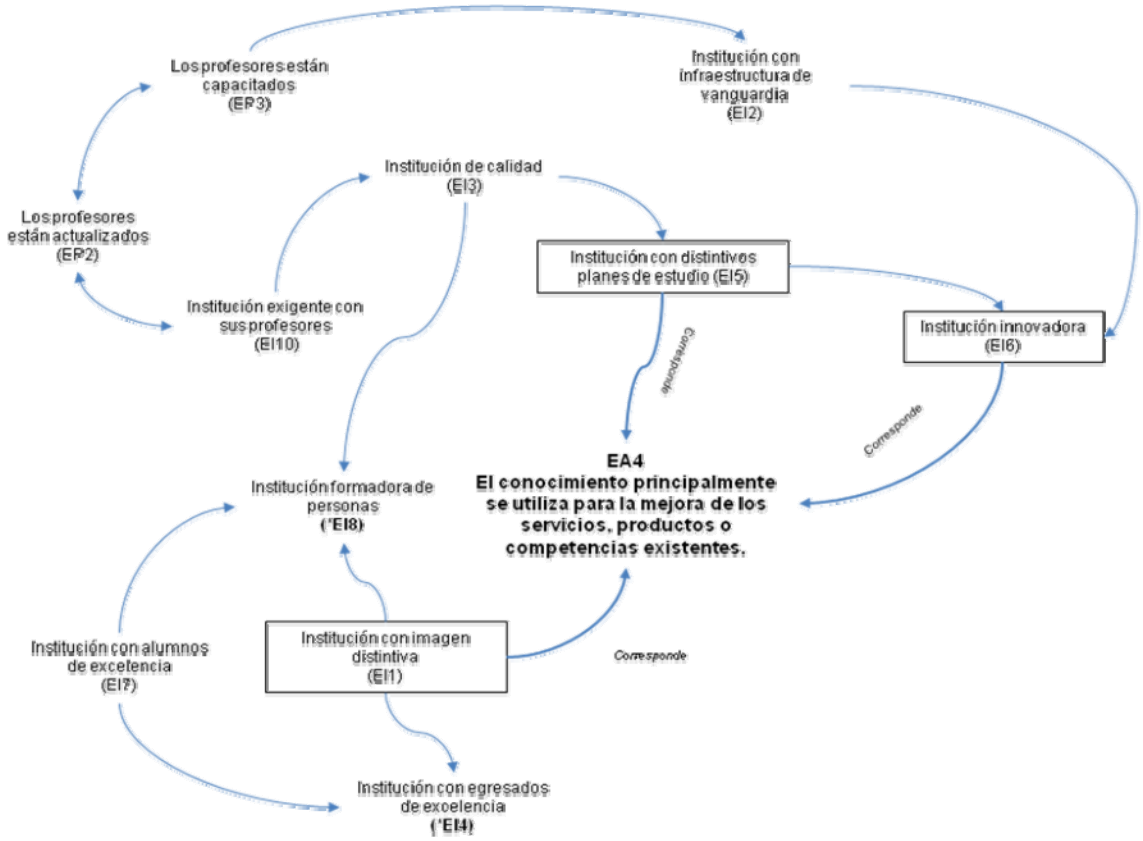


Figura 11. Diagrama que muestra la relación entre la identidad y el estilo de aprendizaje EA4.

La etiqueta EI5 es definida como "[los planes de estudio] se actualizan dinámicamente para siempre estar a la vanguardia", la cual se relaciona con la connotación *Institución innovadora* (EI6), como la corroboran los profesores cuando comentan que "La Institución es más veloz [que otras instituciones] en los cambios académicos o de actualización, en sus políticas, en definir modelos de educación. La velocidad de ésta Institución no la tienen otras Instituciones".

Las etiquetas EI5 y EI6 comparten una construcción de conceptos que tienen que ver con la institución: infraestructura de vanguardia (EI2), calidad (EI3) y exigente con sus profesores (EI10); así como con sus profesores: actualizados (EP2) y capacitados (EP3). En estas etiquetas sobresalen aspectos que involucran la aceptación del cambio por parte de los profesores, como lo muestra los siguientes comentario: "Yo creo que no todos los profesores

aceptan [el cambio], porque hay unos que cuando ven una oportunidad de cambio están los que luego, luego lo toman o aceptan ese cambio si es necesario; están los que lo toman en segundo plano e imitan a los que originalmente lo tomaron y están los que lo toman a fuerza y los que nunca [lo toman] … pero a fin de cuentas lo tienen que hacer todos en una velocidad diferente, entonces eso no es general", "[El profesor es] Una persona que es trabajadora, que siempre está estudiando y que más que todo, es alguien que esta innovando a cada ratito, que está mejorando sus cosas, que está trabajado siempre, que está comprometido, que tiene la camiseta puesta" y " siempre están: 'vamos a hacer esto, vamos a hacer esta innovación, vamos a meter esta plataforma, vamos a hacer este modelo educativo' y todo va en aras de lograr una mejor calidad en la preparación de los egresados".

De esta forma se hace evidente que la mejora sí es el estilo de aprendizaje predominante en estos momentos en la organización y aunque se hable de innovación, término más común para referirse a la creación de nuevo conocimiento, se entiende que principalmente el aprendizaje es incremental a partir de cambios que se van implementando gradualmente.

El conocimiento o habilidades que frecuentemente se valoran son las relacionadas con el desempeño individual (EA5).

El estilo de aprendizaje individualista se hace evidente en las minutas, en donde el 12% de asuntos se refieren a actividades individuales, no así de actividades realizadas en grupo de las cuales no hay registro, ya que el resto de los temas también hace alusión a actividades individuales.

Con respecto a la identidad se encontró dos etiquetas que corresponden al estilo de aprendizaje individualista (véase en la Figura 12 la estructura de conceptos), una institucional y la otra sobre el profesor: *Profesores con carrera definida* (EP9) e *Institución exigente con sus profesores* (EI10). Mientras que la segunda etiqueta implica una construcción muy amplia de interrelaciones, la primera resulta ser una etiqueta que no fue utilizada por otras y que a su vez no utiliza otras etiquetas en su definición; sin embargo fue seleccionada por al menos la mitad

de los informantes como relevante para distinguir a los profesores que laboran en la institución, además de haberse corroborado su uso en los documentos oficiales de la institución.

Con respecto a la etiqueta: *Los profesores tienen definida su carrera* (EP9), se encontró que la definición en sí misma es individualista al puntualizar que "cada profesor sabe lo que quiere y puede hacer con el apoyo del Instituto". A este respecto se muestran comentarios vertidos por profesores que corroboran este aspecto de la identidad: "Cada profesor se pone sus metas que es lo que espera en un semestre, que quiere lograr, en qué se quiere capacitar, esa es su decisión." Y este otro: "No nada más que el departamento diga, tienes un plan y que es lo que esperas, tú como persona, qué esperas … esto es de cada persona". Concretamente en lo que se refiere a la carrera del profesor se mencionó: "Yo creo que la Institución brinda mayores elementos que otras Instituciones, en el sentido de que la carrera del profesor puede ser grandemente beneficiada al poder estar obteniendo recursos académicos que le permitan a uno su actualización". De esta forma se evidencia que la carrera del profesor es percibida como un reto y decisión personal, con lo que se refuerza el estilo de aprendizaje individualista en la organización.

La exigencia de la institución a los profesores (EI10) en su definición hace referencia a cualidades individuales del profesor como son: "alto nivel educativo, comprometidos, actualizados, agentes de cambio, que imparten cátedras con calidad, que ofrecen valor a los alumnos en cada sesión de clase" y este enfoque del desempeño individual del profesor también se reflejó en las entrevistas, como lo muestra el siguiente comentario: "Yo creo que una de las partes importantes, no sé si sea la más importante, es que existe una presión por parte de nuestros directivos de mantenernos siempre actualizados, no necesariamente de que te provean de esas actualizaciones, pero sin embargo que te sientas que no debes quedarte atrás; hacen que lo hagas por mérito propio, por monto propio y que llegues por tus propios medios, que no te quedes atrás, que siempre estés formando parte de los que van adelante.".

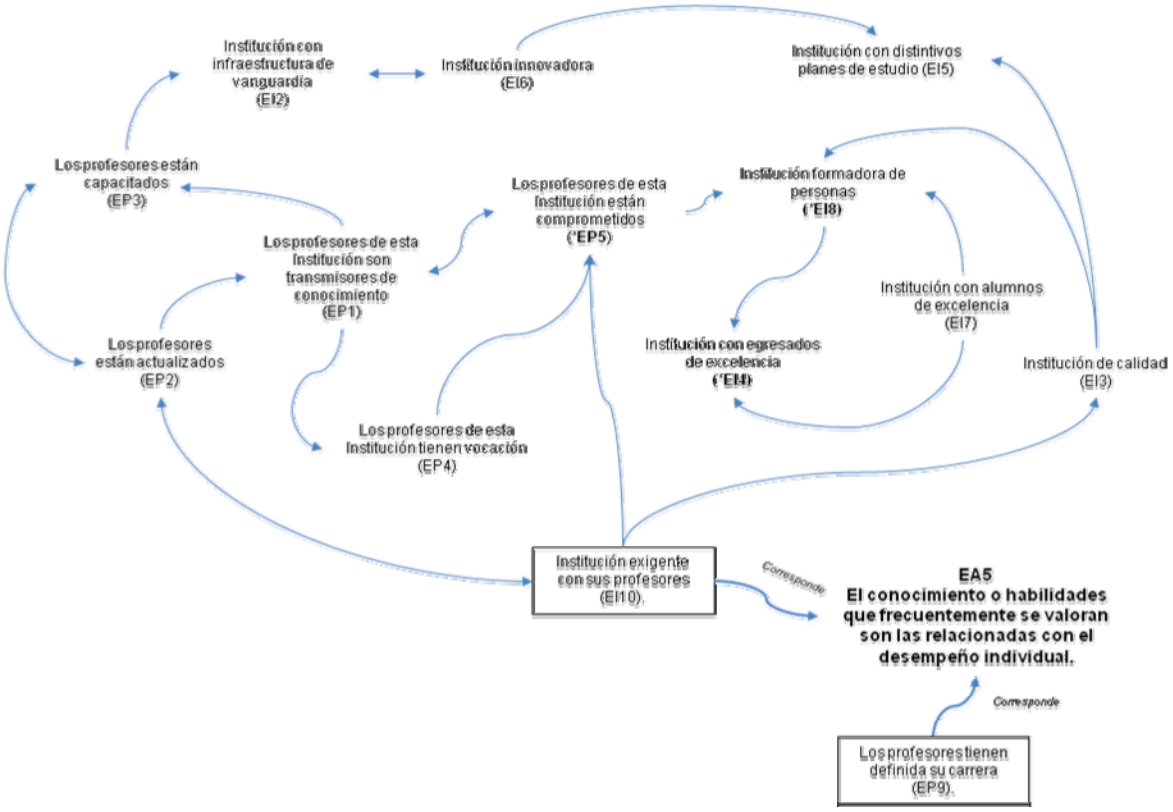


Figura 12. Diagrama que muestra la relación entre la identidad y el estilo de aprendizaje EA5.

Por otro lado sobresale la etiqueta: *Los profesores están comprometidos* (*EP5), la cual es definida como “la necesidad de verse identificados con la institución e involucrarse en actividades que la apoyen”. La etiqueta resulta relevante en el sistema completo de la identidad, al ser referido por al menos tres etiquetas. Así mismo se corrobora su importancia en el discurso del profesor al ser mencionada por 6 de los 9 informantes, quienes señalan que: “Son profesores comprometidos, son profesores que aceptan el cambio, son profesores cumplidos que se identifican no tanto por lo que ellos hacen sino que se preocupan porque alumno realmente aprenda”, “todos los profesores estamos conscientes que debemos de estar siempre acudiendo a nuestras aulas para cumplir con el compromiso que tenemos con el alumno de ofrecerle la clase y en otras instituciones a veces no se tiene muy marcado ese compromiso” y este otro que resulta más elocuente: “el compromiso existe porque yo creo que la verdad, los

que estamos aquí nos sentimos orgullosos de estar aquí y orgullosos de lo que hacemos, entonces el compromiso existe".

Parece ser que la relación entre la exigencia de la institución (EI10) y el compromiso del profesor (*EP5) son etiquetas que reflejan para el resto del sistema de etiquetas el individualismo del profesor el cual aparentemente es producto de la estructura y los procesos organizacionales como lo son el programa de capacitación, el sistema de reconocimientos y los procesos de contratación de nuevos profesores.

De esta forma se concluye el análisis de los datos y se presentan algunos hallazgos respecto a la forma en que la identidad organizacional se manifiesta en los estilos de aprendizaje de profesores de una institución educativa de nivel superior. En el siguiente capítulo se discuten los principales hallazgos y se generan algunas conclusiones.

Capítulo 5: Discusión y conclusiones

Basada en la literatura, se formuló una metodología para describir la manera en que la identidad organizacional se manifiesta en los estilos de aprendizaje de profesores de una institución educativa de nivel superior. Se conceptualizó la identidad y el aprendizaje organizacional, con lo que se definieron las dimensiones principales del modelo teórico. Con la finalidad de guiar el trabajo de recopilación y análisis de los datos se formularon dos hipótesis, las cuales en la sección de discusión son replanteadas y profundizadas a partir de los hallazgos de la investigación.

Discusión

La pregunta de investigación se refiere a la descripción de la forma en que la identidad organizacional se manifiesta en los estilos de aprendizaje, particularmente en el caso de un grupo de profesores de una institución educativa de nivel superior. Para responder esta pregunta se propusieron dos hipótesis de trabajo: 1) La identidad organizacional permite interpretar las acciones de la organización que tienen que ver con el aprendizaje y 2) La identidad organizacional explica qué se aprende y cómo se aprende en las organizaciones. Como resultado de la investigación empírica ambas hipótesis fueron comprensiblemente corroboradas, tomando en cuenta la salvedad de que en la investigación de las ciencias sociales, las situaciones reales corresponden a categorías intermedias matizadas por las particularidades de la realidad estudiada (Quivy & Campenhoudt, 2000); de esta forma, derivado del análisis de los datos, se puede apreciar que la identidad organizacional de los profesores participantes permitió interpretar acciones relacionadas con el aprendizaje y explicar contenidos y formas de aprender en la organización, como se muestra a continuación.

La identidad organizacional permite interpretar las acciones de la organización que tienen que ver con el aprendizaje.

La identidad organizacional ofreció un marco de referencia que permitió dar sentido a los estilos de aprendizaje en la organización, lo que concuerda con la literatura al respecto en

donde se considera dicha injerencia en un contexto más general de lo que sucede en la organización (Etkin & Schvarsteint, 1997; Gioia, et al., 2004). Se encontró amplia evidencia de cómo las etiquetas, en su representación de creencias y valores compartidos entre profesores, conformaron un discurso coherente que permitió entender las motivaciones de los estilos de aprendizaje, lo que concuerda con la literatura revisada en donde se considera a la identidad un proveedor de significados que guían los patrones de comportamiento y la conducta cotidiana (Shoemaker & Jonker, 2004; Lesser & Stock, 2004). La identidad parece ser por tanto un referente adecuado para explicar los fenómenos que tienen que ver con el comportamiento de las personas y explicar con esa base el posible origen de dichos comportamientos, particularmente lo que tiene que ver con los estilos de aprendizaje.

La identidad organizacional explica qué se aprende y cómo se aprende en las organizaciones.

El aprendizaje es la forma en que las organizaciones construyen y reconstruyen socialmente la realidad (Czarniawska-Joerges, 2004; Berger & Luckmann, 2001; Gioia et al., 2004), esta realidad es conceptualizada como una identidad compartida (Child & Heavens, 2001; Goffman, 1970) que fundamenta un autoconcepto que incluye significado valorativo y emocional (Tajfel, 1984) que permiten al individuo discriminar lo que es importante de lo que no lo es y de esta forma enfocan la atención a ámbitos y temas específicos. En el caso estudiado se encontró evidencia de lo descrito y en adición se observó que la coherencia del discurso aunado a la confrontación de estilos de aprendizaje de la organización ayuda a definir la brecha entre los aspectos de la identidad que representan un ideal a los que tienen sustento en la práctica. Las aparentes contradicciones encontradas son predecibles e incluso deseables, ya que la identidad como concepto provee a los participantes una visión ideal de la institución en donde laboran y de ellos mismo participando en ella. Esta visión al parecer ayuda a construir su sistema de valores que eventualmente utilizan para evaluar los acontecimientos y actuar en

consecuencia. Fue particularmente importante la triangulación de los datos para distinguir entre las características *reales* y las *ideales* de la identidad organizacional.

Los profesores lograron autocategorizarse exitosamente (Hogg, 2001) al compararse con profesores de otras instituciones a partir de características distintivas con las cuales se comprometieron una vez que las hicieron evidentes (Tajfel & Turner, 2004), lo que concuerda con Ashforth y Mael (2004) en cuanto a la internalización y adherencia a los valores y normas del grupo lo que favorece la homogeneidad en las actitudes y comportamientos que se observaron en la investigación.

Conclusiones

Bajo esta perspectiva la identidad organizacional parece cumplir su propósito de guía e inspiración para aquellos que se comprometen con ella. La relevancia de lograr mayor entendimiento sobre el aprendizaje organizacional a través de la identidad organizacional radica en que si cambia la forma en que los individuos definen la realidad, la realidad cambiará y por lo tanto cambian los comportamientos que son inducidos por esta percepción de la realidad (Thomas como se cita en Gherardi & Nicolini, 2001).

Dado que el capital humano es el factor dominante en las compañías de conocimiento intensivo (Alvesson, 1995) y a este rubro presumiblemente pertenecen las instituciones educativas (Fullan, 2001; Senge, 2002), se deberán considerar el conocimiento, en la figura de los individuos que lo poseen, un activo estratégico que deberá ser administrado al igual que los demás activos de la organización pero en forma diferente en cuanto a las estrategias diseñadas para el trabajo industrial (Flores, Flores & García, 2006). Los profesores requieren condiciones que favorezcan estilos de aprendizaje acordes para el cumplimiento de los objetivos de las instituciones educativas, ya que ellos corresponden al último eslabón de los sistemas educativos y uno de los principales factores que inciden en la calidad educativa (Mustafa & Chiang, 2006); de esta forma se justifica ampliar y profundizar sobre las formas de examinar y

replantear las ideas que influyen en la manera de reconocer el aprendizaje y en lo que se hace cuando se quiere intervenir en él (Wenger, 2001).

Las institución educativas, al igual que cualquier otro tipo de organización, tienen implícito el aprendizaje social, no solamente por las acciones coordinadas que se requieren para el cumplimiento de sus objetivos, sino porque es una característica distintiva de la especie humana: crear culturas y aprender como funcionar dentro de ellas; el resultado es un conjunto de métodos de aprendizaje (DiBella, 2001), los cuales se derivan naturalmente de la construcción de significados. Por lo tanto hacer explicito el sistema de significados hará evidentes las creencias y valores que promueven o inhiben comportamientos en las organizaciones, como se mostró en lo que respecta a los estilos de aprendizaje.

Dado los requerimientos actuales de la sociedad, se hace necesario un replanteamiento de las instituciones educativas en general y del papel particular de los docentes como profesionales de la educación. A este respecto el concepto de identidad organizacional desde la perspectiva del profesor podría coadyuvar en la redefinición de su rol, al responder a las preguntas ¿Quién soy en la organización? ¿Cuál es mi aportación en el cumplimiento de sus objetivos?, ya que como lo señalan Fullan y Hargreaves (1999, p. 62) “reconocer la intención del maestro y comprenderlo y valorarlo como persona son los elementos vitales que sustentan cualquier estrategia de desarrollo del personal y de mejora escolar”.

Recomendaciones

Para futuras acciones derivadas de esta investigación la autora recomienda dos líneas enfocadas al desarrollo del área y una tercera línea con implicaciones prácticas. A continuación se explican las vertientes propuestas y sus implicaciones.

Seguimiento al mismo caso.

El caso analizado ofrece una aproximación de las motivaciones y creencias subyacentes en los comportamientos de los profesores, particularmente las que se refieren al perfil de aprendizaje de la organización. Bajo esta perspectiva podría darse continuidad al mismo caso

para estudiar si hay alteración de la identidad o de los comportamientos cuando los profesores adquieren consciencia compartida de las creencias y valores subyacentes a sus comportamientos. El objetivo de este planteamiento incluye la oportunidad de estudiar empíricamente el cambio de la identidad a través del la variación del significados de las etiquetas, mientras que éstas permanecen para ofrecer un sentido de perdurabilidad (Albert & Whetten, 1985; Gioia et al., 2004).

Desarrollo de nuevos casos.

Se aprecia como una oportunidad repetir la investigación con otros grupos de profesores, lo que podrían contribuir a encontrar más elementos explicativos e incluso de predictibilidad en cuanto a la manifestación de la identidad en el perfil de aprendizaje. En esta línea se recomienda identificar las características del caso relevantes para ser consideradas comunes entre los casos estudiados y que de esta forma sea factible realizar comparaciones.

Implicaciones para la práctica.

Los resultados logrados tienen implicaciones en la práctica al poner de manifiesto las estructuras mentales subyacentes que guían el actuar de los profesores, esta información resulta útil tanto para los mismos profesores participantes como para los administradores porque además de identificar el estilo de aprendizaje permite entender cuales creencias y valores sustentan dicho comportamiento y al hacerse el sistema evidente, se puede reflexionar sobre él y entonces se está en posibilidad de cambiarlo (Schön, 1998; Fullan, 2005).

Referencias

Adbelal, R., Herrera, Y. M., Johnston A. I. & McDermott, R. (2006). Identity as a variable [Versión electrónia], *Perspectives on Politics*, 4, 4, 695-711. Recuperado el 25 de enero de 2007, de http://www.ucd.ie/euiteniba/pdf/Identity%20as%20a%20Variable.pdf

Albert, S. & Whetten, D. A. (1985). Organizational identity. En L. L. Cummings & B. M. Staw (Eds.), *Research in organizational behavior* (Vol. 7, pp. 263-295). Greenwich, CT: JAI Press.

Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología: una aproximación*. Madrid: Editorial Fundamentos.

Alvesson, M. Willmott, H. (Julio de 2002). Identity regulation as organizational control: producing the appropriate individual [Versión electrónica], *Journal of Management Studies*, 39 (5).

Alvesson, M. (1995). *Management of knowledge-intensive companies*. Berlin; New York: Walter de Gruyter.

Alvesson, M. (2004). *Knowledge work and knowledge-intensive firms*. Oxford; New York: Oxford University Press.

Antal, A. B., Dierkes, M., Child, J., Nonaka, I. (2001). Organizational learning and knowledge: reflections on the dynamics of the field and challenge for the future. En M. Dierkes, A. B. Antal, J. Child, I. Nonaka (Eds.), *Handbook of organizational learning and knowledge* (pp. 921-939). Oxford: Oxford University.

Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: theory, method, and practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Argyris, C. (1998). Teaching smart people how to learn. En Harvard Business Review (Ed.), *Harvard Business Review on Knowledge Management* (pp. 81-108). Boston, MA: Harvard Business School Press. (Trabajo original publicado en 1991)

Ashforth, B. E. & Mael, F. (2004). Social identity theory and the organization. En M. J. Hatch, M. Schultz (Eds.), *Organizational identity: a reader* (pp. 134-160). Oxford; New York: Oxford University Press. (Trabajo original publicado en 1989).

Aust, P. J. (2004). Communicated values as indicators of organizational identity: a method for organizational assessment and its application in a case study [Versión electrónica], *Communication Studies*, 55(4), 515-534.

Banco Mundial (2003). *Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento: desafíos para los países en desarrollo* (R. Pizarro Trad.). Washington, D.C.: Banco Mundial; Colombia: Alfaomega Colombiana.

Berger, P. L. & Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. (S. Zuleta, Trad.). (5a. ed.) Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1968).

Bidwell, C. E. (2001). Analyzing schools as organizations: Long-term permanence and short-term change [Versión electrónica], *Sociology of Education Extra Issue 2001,* 100-114.

Brown, A. D & Starkey, K. (2000). Organizational identity and learning: a psychodynamic perspective [Versión electrónica], *Academy of Management. The Academy of Management Review*, 25(1), 102-120.

Brown, J. S. & Duguid, P. (2001). Structure and Spontaneity: Knowledge and Organization. En I. Nonaka and D. Teece (Eds.), *Managing Industrial Knowledge*, pp. 44-67. London: Sage.

Castells, M. (1997). *The power of identity*. Malden, Mass.: Blackwell.

Child, J. & Heavens, S. J. (2001). The social constitution of organizations and its implications for organizational learning. En M. Dierkes, A. B. Antal, J. Child, I. Nonaka (Eds.), *Handbook of organizational learning and knowledge* (pp. 308-326). Oxford: Oxford University.

Child, J. & Rodrigues, S. (2004). Social identity and organizational learning. En M. Easterby-Smith & M. A. Lyles (Eds.), *The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management* (pp. 535-556). Malden, MA: Blackwell Pub.

Corley, K. G. & Gioia, D. A. (2004). Semantic Learning as change enabler: Relating organization identity and organizational learning. En M. Easterby-Smith & M. A. Lyles (Eds.), *The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management* (pp. 623-638). Malden, MA: Blackwell Pub.

Czarniawska-Joerges, B. (1992). *Exploring complex organizations: a cultural perspective*. Newbury Park, Calif.: Sage Publications.

Czarniawska-Joerges, B. (2004). Narratives of individual and organizational identities. En M. J. Hatch, M. Schultz (Eds.), *Organizational identity: a reader* (pp. 407-435). Oxford; New York: Oxford University Press. (Trabajo original publicado en 1997).

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). The discipline and practice of qualitative research. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2a. ed.) (pp. 1-28). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

DiBella, A. J. & Nevis, E. C. (1998). *How organizations learn: an integrated strategy for building learning capability*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.

DiBella, A. J. (2001). *Learning practices: assessment and action for organizational improvement*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.

DiBella, A. J. (2004). Organization as learning portafolios. En M. Easterby-Smith & M. A. Lyles (Eds.), *The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management* (pp. 145-160). Malden, MA: Blackwell Pub.

Easterby-Smith, M. & Araujo L. (1999). Organizational learning and the learning organization: developments in theory and practice. En M. Easterby-Smith; L. Araujo; J. Burgoyne

(Eds.), Organizational learning and the learning organization (pp. 1-22). London; Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

Elkjaer, B. (2004). Social learning theory:learning as participation in social process. En M. Easterby-Smith & M. A. Lyles (Eds.), *The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management* (pp. 38-53). Malden, MA: Blackwell Pub.

Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L. & Allen S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: a guide to methods*. Newbury Park, Calif.: Sage Publications.

Etkin, J., Schvarsteint, L. (1997*). Identidad en las organizaciones invariancia y cambio* (4a. ed.). Buenos Aires, Barcelona y México: Paidós.

Flores, E. & Flores, M (2007). Comunidades profesionales colaborativas de aprendizaje en escuelas primarias públicas: estrategias, perspectivas y posibilidades. En L. Yzaguirre, L. Nuñez (Eds.), *Aproximaciones a la educación en México, apuntes y propuestas desde la academia* (pp. 213-229). México: Limusa.

Flores, E., Flores, M. & García, M. (2006). The effects of school structure on organizational learning: a multiple-case study from a collaborative research project in Northern Mexico. Memorias del Annual meeting of the American Educational Research Associations (AERA). San Francisco, California, USA. Abril, 2006.

Fontana, A. & Frey, J. H. (2005). The interview. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), The SAGE *handbook of qualitative research* (pp. 695-727). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

Foreman, P. & Whetten, D. A. (2002). Member's identification with multiple-identity organizations [Versión electrónica], *Organization Science*, *13*(6), 618-635.

Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3a. ed.). New York, E.U.: Teachers College Press.

Fullan, M. (2005). *Leadership & sustainability: system thinkers in action*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos: los objetivos por los cuales vale la pena luchar.* (F. Villegas Trad.). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1996).

Gherardi, S. & Nicolini, D. (2001). The sociological foundations of organizational learning. En M. Dierkes, A. B. Antal, J. Child, I. Nonaka (Eds.), *Handbook of organizational learning and knowledge* (pp. 35-56). Oxford: Oxford University Press.

Gioia, Schultz & Corley, (2004). Organizational identity, image, and adaptative instability. En M. J. Hatch, M. Schultz (Eds.), *Organizational identity: a reader* (pp. 349-376). Oxford; New York: Oxford University Press. (Trabajo original publicado en 2000).

Goffman, E. (1970). *Estigma: la identidad deteriorada* (L. Guinsberg Trad.). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Greenwood, D. J. & Levin, M. (2005). Reconstructing the relationships between universities and society though action research. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2a. ed.) (pp. 85-106). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento: la educación en la era de la inventiva* (À. Mata Trad.). Barcelona: Octaedro.

Haslam, S. A., Postres, T. & Ellemers, N. (2003). More than a Metaphor: Organizational identity Makes Organizational Life Possible [Versión electrónia], *British Journal of Management*, 14, 357–369.

Hofstede, G. & Hofstede G. J. (2005). *Cultures and organizations software of the mind*. New York: McGraw-Hill.

Hogg, M. A. (2001). Social categorization, depersonalization, and group behavior. En M. A. Hogg & R. S. Tindale (Eds.), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Group Processes* (pp. 86-106). Malden, MA: Blackwell Publishers.

Janesick, V. J. (2005). The choreography of qualitative research designs: Minutes, improvisation, and crystallization. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2a. ed.) (pp. 379-399). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

Kogut, B. & Zander, U. (2003). Knowledge of the firm and the evolutionary theory of the multinational corporation [Versión electrónia], *Journal of International Business Studies*, 34(6), 516.

Lesser, E. & Prusak, L. (1999). Communities of practice, social capital and organizational knowledge. En E. L. Lesser, M. A. Fontaine, J. A. Slusher (Eds.). *Knowledge and communities* (pp. 123-131). Boston: Butterworth-Heinemann.

Lesser, E.C. & Storck, J. (2004). Communities of practice and organizational performance. En E. Lesser, L. Prusak (Eds.). *Creating value with knowledge: insights from the IBM institute for business value* (pp. 107-123). Oxford; New York: Oxford University Press.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Calif.: Sage Publications.

Lyles, M. A. & Easterby-Smith, M. (2004). Organizational learning and knowledge management: agendas for future research en M. Easterby-Smith & M. A. Lyles (Eds.), *The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management* (pp. 623-638). Malden, MA: Blackwell Pub.

Mills, M., Bettis, P., Miller, J. W. & Nolan, R. (2005). Experiences of academic unit reorganization: organizational identity and identification in organizational Change [Versión electrónica], *Review of Higher Education*, *28*(4), 597-619.

Mustafa, S. T. & Chiang, D. (2006). Dimensions of quality in higher education: How academic performance affects university students' teacher evaluations. *Journal of American Academy of Business*, Cambridge, 8(1), 294-303.

Nonaka, I. (1991). The knowledge creating company. *Harvard Business Review.* 96 (6), 96-104.

Pawlowsky, P. (2001). The treatment of organizational learning in management science. En M. Dierkes, A. B. Antal, J. Child, I. Nonaka (Eds.), *Handbook of organizational learning and knowledge* (pp. 61-88). Oxford: Oxford University Press.

Peräkilä, A. (2005). Analyzing talk and text. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), The SAGE *handbook of qualitative research* (pp. 869-886). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

Plaskoff, J. (2004). Intersubjectivity and community building. En M. Easterby-Smith & M. A. Lyles (Eds.), *The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management* (pp. 161-184). Malden, MA: Blackwell Pub.

Pratt M. G. & Rafaeli, A. (2004). Organizational dress as symbol of multilayered social identity. En M. J. Hatch, M. Schultz (Eds.), *Organizational identity: a reader* (pp. 273-312). Oxford; New York: Oxford University Press. (Trabajo original publicado en 1997).

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2000). *Manual de investigación en ciencias sociales*. México: Limusa Noriega Editores.

Quinn, J. B., Anderson P. & Finkelstein, S. (1996). Managing professional intellect. *Harvard Business Review* 74 (2), 71-80.

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.

Rothman, J. & Friedman, V. J. (2001). Identity, conflict, and organizational learning. En M. Dierkes, A. B. Antal, J. Child, I. Nonaka (Eds.), *Handbook of organizational learning and knowledge* (pp. 583-597). Oxford: Oxford University.

Sahlin-Andersson, G. (1996). Imitating by editing success: The construction of organizational fields. En B. Czarniawska & G. Sevón (Eds.), *Translating organizational change* (pp. 69-91). Berlin; New York: Walter de Gruyter.

Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. (J. Bayo, Trad.). Barcelona, España: Paidós. (Trabajo original publicado en 1983).

Schoemaker, M., Jonker, J. (2005). Managing intangible assets: An essay on organizing contemporary organizations based upon identity, competencies and networks. *The Journal of Management Development*, *24*(5/6), 506-518.

Schvarstein, L. (2002). *Psicología social de las organizaciones. Nuevos aportes* (2a. ed.). Buenos Aires: Paidós.

Senge, P. M. (1998). *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje* (C. Gardini Trad.). México: Granica. (Trabajo original publicado en 1990).

Senge, P., et al. (2002). *Escuelas que aprenden: un manual de la quinta disciplina para educadores, padres de familia y todos los que se interesen en la educación*. (J. Cárdenas, Trad.). Bogotá: Grupo Editorial Norma. (Trabajo original publicado en 2000).

Shaw, P. (2002). *Changing conversations in organizations: a complexity approach to change*. London-New York: Routledge.

Shoemaker, M. & Jonker, J. (2004). Managing intangible assets: an essay on organizing contemporary organizations based upon identity, competencies and networks [Versión electrónica]. *The Journal of Management Development*, 24(5/6), 506-518.

Stake, R. E. (2005a).*Investigación con estudio de casos* (R. Filella Trad.) (3a. ed.). Madrid: Morata.

Stake, R. E. (2005b). Case studies. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2a. ed.) (pp. 435-454). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

Stake, R. E. (2005c). Qualitative case studies. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), The SAGE h*andbook of qualitative research* (pp. 443-446). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

Stamps, D. (1997), Communities of practice: Learning is social. Training is irrelevant?. En E. L. Lesser, M. A. Fontaine & J. A. Slushe (Eds.), *Knowledge and communities* (pp. 53-64). Boston: Butterworth-Heineman.

Strannegard, L., Bergstrom, O. (2004). Temporary stars- the rise and fall of talent agency. En T. E. Jensen, A. Westenholz (Eds.), *Identity in the age of the new economy: life in temporary and scattered work practices* (pp. 79-98). Cheltenham, UK; Northampton, MA: Edward Elgar Publishing.

Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales: estudios de psicología social*. (C. Huici Trad.). Barcelona: Editorial Herder. (Trabajo original publicado en 1981).

Tajfel, H. & Turner, J. (2004). An integrative theory of intergroup conflict. En M. J. Hatch, M. Schultz (Eds.), *Organizational identity: a reader* (pp. 56-65). Oxford; New York: Oxford University Press. (Trabajo original publicado en 2000).

van Rekom, J. & van Riel, C. B. M. (2000). Operational Measures of Organizational Identity: a review of existing methods [Versión electrónica], *Corporate Reputation Review*, 3(4), 334-350.

von Krogh, G. & Roos, J. (1996). *Managing knowledge: Perspectives on cooperation and competition*. Londres: SAGE.

Watt, R. J. C. (2004). Concordance (Versión 3.2) [Software de cómputo]. Scotland, UK: Concordance software.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. (G. Sánchez Berberán. Trad.). España: Paidós. (Trabajo original publicado en 1998).

Wenger, E. (2004). Knowledge management as a doughnut: Shaping your knowledge strategy through communities of practice, [Versión electrónica], *Ivey Business Journal Online*, 1.

Apéndice A

Carta de Invitación y Consentimiento

Carta de invitación y consentimiento para participar en la investigación

Estimado _____.

Soy profesora del Departamento de Sistemas de Información del Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey. Actualmente estoy realizando el Doctorado en Innovación Educativa y para mi proyecto de disertación requiero de su participaron en la investigación cuyo objetivo es explorar la relación entre el aprendizaje organizacional y la identidad organizacional. Los resultados de la investigación serán de gran utilidad los administradores y participantes en cuanto a generar conocimiento para comprender el aprendizaje organizacional y, en base a esta información, considerar nuevas estrategias para mayor beneficio de las organizaciones y las personas que participan ellas.

Los datos de esta investigación serán utilizados con carácter académico. Es importante aclarar que toda la información se manejará de manera confidencial y anónima. Su participación en esta investigación es voluntaria y podrás dejarla en el momento que lo desee.

En caso de que sea de su interés conocer los resultados finales de esta investigación, tendré el gusto de proporcionárselos a su solicitud (al final de la carta se encuentra mis datos).

Su participación consiste en contestar una encuesta con un tiempo estimado de 45 minutos máximo, participar en una entevista de una hora y una reunión final de 45 minutos para validación de resultados.

Si decide aceptar esta invitación firme por favor la carta dando su consentimiento.

Cualquier duda o comentario estoy a sus órdenes.

Atentamente Lic. Carmen Celina Torres Arcadia Profesora del DSI, ITESM, Campus Monterrey. Tel. 83582000 ext. 4545 ctorres@itesm.mx	Datos del participante: Nombre:_____ Organización:_____ Firma de consentimiento:_____

Apéndice B

Evolución de la Guía de la Entrevista

A continuación se describe el procedimiento con el que se desarrolló el guión que será utilizado en la investigación. El primer paso consistió en desarrollar un índice temático sobre las características de la identidad identificadas en la literatura, con lo cual consiguió conjuntar las distintas aportaciones sobre el tema en una estructura que facilitará la valoración de estas ideas en cuanto a los objetivos y pertinencia de la presente investigación. A continuación se muestra dicho índice:

a) Contexto y construcción de significados (Castells, 1997).

- Categorías/autocategorización (Wenger, 2001).
- Clasificación basada en grupos sociales (Foreman & Whetten, 2002; Alvesson, 2004).
- Roles (Wenger, 2001).
- Estereotipos (Albert & Whetten, 1985).
- Creencias sobre la naturaleza del conocer (Senge et al., 2002) y del aprendizaje (Wenger, 2001).

b) Imagen interna y externa (Gioia et al., 2004).

- Características del grupo (Tajfel, 1984).
- Expectativas propias (Foreman & Whetten, 2002).
- Expectativas y definiciones de otros (Hogg, Ferry & White como se cita en Mills et al., 2005).
- Rasgos diferenciales (Albert & Whetten, 1985; Hogg, 2001; Schvarstein, 2002).

c) Sistema de valores y jerarquía de intereses (Castells, 1997).

- Determinación de lo que es necesario conocer (Wenger, 2001).
- Determinación de lo que es importante y deseable (Fullan, 2001).
- Identificación de lo que es verdadero y mejor en cada situación (Sahlin-Andersson, 1996).

A partir de estas características se construyó una tabla con la característica y la ejemplificación de preguntas ilustrativas, dicha tabla se muestra a continuación en la tabla B1.

Temas	Preguntas ilustrativas
a) Contexto y construcción de significado	
Categorías/autocategorización	En el contexto laboral: ¿Quién es usted? ¿Cómo se define a usted mismo? ¿Qué aspectos lo definen a usted? ¿Quiénes lo define a usted? ¿Cómo cree que lo definen?
Clasificación basada en grupos sociales	¿En qué grupos de su profesión participa? ¿Qué otros grupos existen, aunque usted no participe en ellos? ¿Cuál es el grupo más significativo?
Roles	¿Qué roles desempeña? ¿De que forma esos roles definen su profesión?
Estereotipos	¿Qué características y habilidades deseables tienen las personas que ejercen esta profesión? ¿Qué características y habilidades no deseables tienen las personas que ejercen esta profesión?
Creencias sobre la naturaleza del conocer.	¿Cómo aprenden las personas que ejercen esta profesión? ¿En dónde aprenden las personas que ejercen esta profesión? ¿Para qué aprenden las personas que ejercen esta profesión?
b) Imagen interna y externa Características del grupo	¿Qué características tiene el grupo en que participa? ¿Qué características tienen los integrantes de ese grupo?
Expectativas propias	¿Qué beneficios obtiene o podría obtener por pertenecer a ese grupo? ¿Qué beneficios obtiene el grupo de usted?
Expectativas y definiciones de otros	¿Para quiénes es distintiva o significativa la existencia del grupo o que usted pertenezca a él? ¿Qué expectativas pudieran tener las otras personas cuando saben que usted pertenece a ese grupo?
	¿Qué características del grupo lo hacen

	diferente a otros grupos?
Rasgos diferenciales	¿Qué es importante conocer para ejercer su profesión? ¿Por qué es importante?
c) Sistema de valores y jerarquía de intereses Determinación de lo que es necesario conocer	¿Cómo o de qué manera se determina que algo es importante para el grupo? ¿Qué conocimientos/actitudes/habilidades son necesarias para pertenecer a ese grupo?
Determinación de lo que es importante y deseable	¿Cómo se determina qué es mejor hacer en situaciones no rutinarias del grupo?
Identificación de lo que es verdadero y mejor en cada situación	

Tabla B1. Características y preguntas ilustrativas.

Esta primera tabla fue validada por colegas y se llegó a una segunda versión a la cual ya se le una guía válida para realzar las pruebas pilos, dicha guía se muestra a continuación en la figura B1.

Guía de la entrevista para identificar las características de la identidad.

Temas	Preguntas ilustrativas
a) Contexto y construcción de significado	
• Categorías (auto)categorización	En el contexto laboral: ¿Quién es usted? ¿Cómo se define? ¿Qué aspectos lo definen? ¿Quiénes lo definen a usted? ¿Cómo cree que lo definen?
• Clasificación basada en grupos sociales	¿En qué grupos de su profesión participa? ¿Qué otros grupos existen, aunque usted no participe en ellos? ¿Cuál considera es el grupo más significativo?
• Roles	¿Qué roles desempeña en su grupo? ¿De qué forma esos roles definen su trabajo?
• Estereotipos	¿Qué características y habilidades deseables tienen las personas que ejercen esta actividad? ¿Qué características y habilidades no deseables tienen las personas que ejercen esta actividad?
• Creencias sobre la naturaleza del conocer.	¿Cómo aprenden las personas que ejercen esta actividad? ¿En dónde aprenden las personas a ejercer esta actividad?
b) Imagen interna y externa	
• Características del grupo	¿Qué características tiene el grupo en que participa? ¿Qué características tienen los integrantes de ese grupo?
• Expectativas propias	¿Qué beneficios obtiene o podría obtener por pertenecer a ese grupo?
• Expectativas y definiciones de otros	¿Qué beneficios obtiene el grupo de usted? ¿Para quiénes es distintiva o significativa la existencia del grupo o que usted pertenezca a él? ¿Qué expectativas pudieran tener las otras personas cuando saben que usted pertenece a ese grupo?
• Rasgos diferenciales	¿Qué características del grupo lo hacen diferente a otros grupos?
c) Sistema de valores y jerarquía de intereses	
• Determinación de lo que es necesario conocer	¿Qué es importante conocer para ejercer su actividad? ¿Por qué es importante tener ese conocimiento?
• Determinación de lo que es importante y deseable	¿Cómo o de qué manera se determina que algo es importante en su profesión o actividad? ¿Qué conocimientos/actitudes/habilidades son necesarias para pertenecer a ese grupo?
▪ Identificación de lo que es verdadero y mejor en cada situación	¿Cómo se determina qué es mejor hacer en situaciones no rutinarias de la profesión o actividad?

Figura B1. Primera versión de la Guía para realizar las entrevistas para identificar las características de la identidad.

A partir de la realización de las pruebas pilo, se realizaron ajustes a la guía quedando una versión depurada y más concreta en donde se logro un mayor enfoque hacía los aspectos de la identidad que son relevantes para esta investigación. La guía en su versión actual puede verse en la figura B2.

Guía de la entrevista para identificar las características de la identidad organizacional

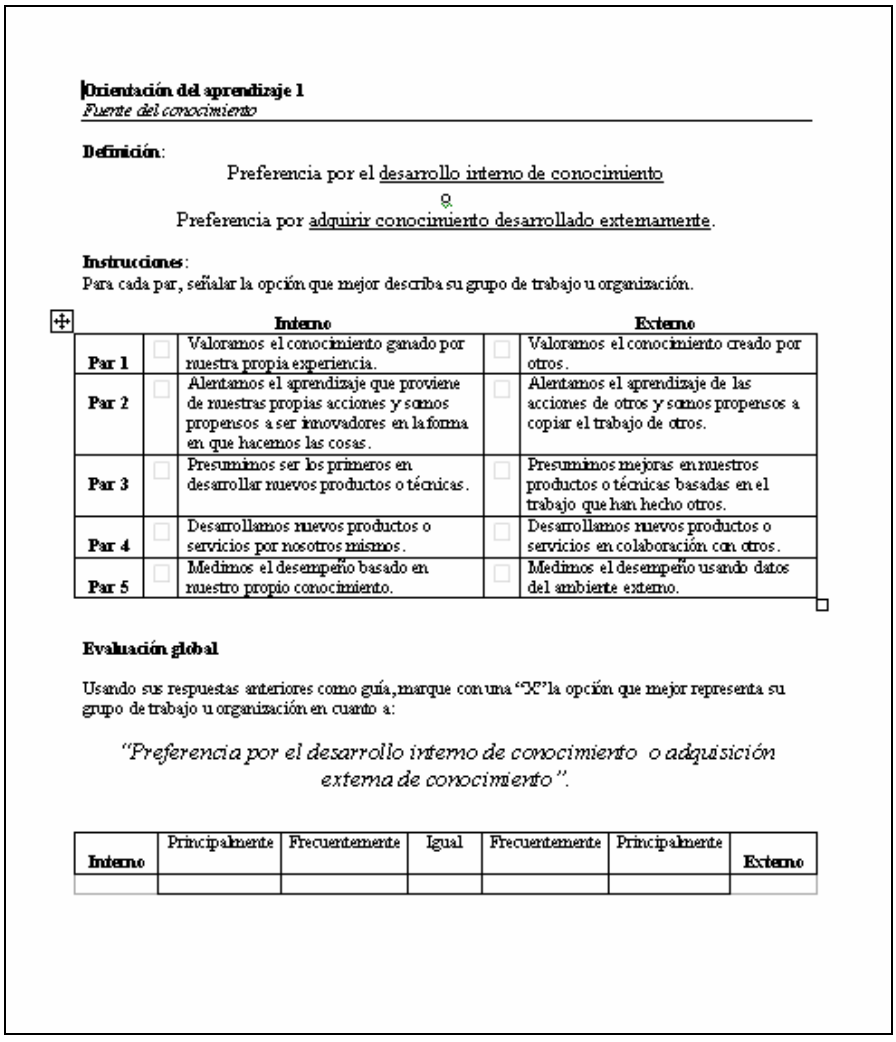
Variable	Preguntas ilustrativas/Términos
- Preguntas demográficas	¿Cuál es su profesión? ¿En que organización trabaja? ¿En qué áreas trabaja? ¿Cuánto tiempo tiene de trabajar en esta organización?
a) Contexto y construcción de significado	
- Clasificación basada en grupos sociales - Categorías/autocategorización - Expectativas propias - Estereotipos - Características del grupo - Rasgos diferenciales - Creencias sobre la naturaleza del conocer.	¿Cómo define la organización en que trabaja? ¿Es diferente a otras? ¿En que es diferente? ¿Cómo define a las personas que trabajan en ella? ¿De que forma son diferentes a las personas que trabajan en otras organizaciones? ¿Cómo aprenden las personas a hacer su trabajo? o Diferencias o Aprendizaje o Conocimiento
b) Jerarquía de intereses	
- Determinación de lo que es importante y deseable	¿En este trabajo qué es importante? ¿Qué es importante para ti en este trabajo? ¿Cómo establece lo que es importante de atender/hacer? ¿Cómo determina qué es mejor hacer en situaciones no rutinarias? o No rutinario o Importante/Valioso

Figura B2. Guía para realizar la entrevista para identificar la identidad organizacional.

Apéndice C

Instrumentos para Identificar el Perfil de Aprendizaje de la Organización

El instrumento para identificar el perfil del aprendizaje es la traducción y adaptación de los cuestionarios desarrollados por DiBella (2001) de acuerdo al modelo de DiBella y Nevis (1998). El instrumento consta de 7 cuestionarios y una tabla para el registro del perfil de aprendizaje de la organización. A continuación se presentan dichos instrumentos.



Orientación del aprendizaje 1
Fuente del conocimiento

Definición:

Preferencia por el desarrollo interno de conocimiento

o

Preferencia por adquirir conocimiento desarrollado externamente.

Instrucciones:
Para cada par, señalar la opción que mejor describa su grupo de trabajo u organización.

		Interno		Externo
Par 1	☐	Valoramos el conocimiento ganado por nuestra propia experiencia.	☐	Valoramos el conocimiento creado por otros.
Par 2	☐	Alentamos el aprendizaje que proviene de nuestras propias acciones y somos propensos a ser innovadores en la forma en que hacemos las cosas.	☐	Alentamos el aprendizaje de las acciones de otros y somos propensos a copiar el trabajo de otros.
Par 3	☐	Presumimos ser los primeros en desarrollar nuevos productos o técnicas.	☐	Presumimos mejoras en nuestros productos o técnicas basadas en el trabajo que han hecho otros.
Par 4	☐	Desarrollamos nuevos productos o servicios por nosotros mismos.	☐	Desarrollamos nuevos productos o servicios en colaboración con otros.
Par 5	☐	Medimos el desempeño basado en nuestro propio conocimiento.	☐	Medimos el desempeño usando datos del ambiente externo.

Evaluación global

Usando sus respuestas anteriores como guía, marque con una "X" la opción que mejor representa su grupo de trabajo u organización en cuanto a:

"Preferencia por el desarrollo interno de conocimiento o adquisición externa de conocimiento".

Interno	Principalmente	Frecuentemente	Igual	Frecuentemente	Principalmente	Externo

Figura C1. Cuestionario respecto a la orientación del aprendizaje 1: Fuente de aprendizaje.

Orientación del aprendizaje 2
Enfoque en contenido o procesos

Definición:

Importancia del conocimiento de qué productos o servicios entregar

o

Importancia del conocimiento sobre los procesos para desarrollar, entregar o mejorar productos o servicios.

Instrucciones:
Para cada par, señalar la opción que mejor describa su grupo de trabajo u organización.

		Contenido		**Procesos**
Par 1	☐	Invertimos en investigación y desarrollo en cuanto a cómo nuestros productos o servicios deberán ser.	☐	Invertimos en investigación y desarrollo respecto a cómo crear o entregar nuestros productos o servicios.
Par 2	☐	Somos propensos a adquirir conocimientos de otros sobre sus productos y servicios.	☐	Somos propensos a adquirir conocimiento de otros sobre cómo producen, comercializan o entregan sus productos.
Par 3	☐	Las personas que crean o entregan nuestros productos o servicios son más apreciadas que aquellas que apoyan el proceso.	☐	Las personas que apoyan el equipo de producción son igualmente o más apreciadas que aquellas que crean o entregan los productos o servicios.
Par 4	☐	Cuidamos los gastos extra requeridos en los procesos para crear y entregar nuestros productos o servicios.	☐	Consideramos los gastos en los procesos como una inversión esencial.
Par 5	☐	Nos enfocamos en definir cómo deberían ser nuestras metas.	☐	Nos enfocamos en cómo podríamos cumplir nuestras metas.

Evaluación global

Usando sus respuestas anteriores como guía, marque con una "X" la opción que mejor representa su grupo de trabajo u organización en cuanto a:

Importancia del conocimiento de qué productos o servicios entregar

o

Importancia del conocimiento sobre los procesos para desarrollar, entregar o mejorar productos o servicios.

Contenido	Principalmente	Frecuentemente	Igual	Frecuentemente	Principalmente	**Procesos**

Figura C2. Cuestionario respecto a la orientación del aprendizaje 2: Enfoque en contenido o proceso.

Orientación del aprendizaje 3
Reserva de conocimiento

Definición:

Conocimiento poseído por individuos

o

Conocimiento que es disponible públicamente.

Instrucciones:
Para cada par, señalar la opción que mejor describa su grupo de trabajo u organización.

		Individual		**Público**
Par 1	☐	Cuando necesitamos conocimiento, le preguntamos a la persona más experta en ese tema.	☐	Cuando necesitamos conocimiento, nos dirigimos las fuentes escritas que podrían estar en un banco de datos o manuales.
Par 2	☐	Creemos que el conocimiento no siempre puede ser expresado en forma objetiva.	☐	Creemos que el conocimiento siempre puede ser explicito (escrito) para hacerlo disponible para otros.
Par 3	☐	Confiamos en los expertos para registrar lo que hacemos y conocemos.	☐	Hacemos el esfuerzo para documentar lo que hacemos y conocemos.
Par 4	☐	Tenemos pocas anécdotas o leyendas sobre nuestra historia.	☐	Tenemos en gran valor nuestras anécdotas o leyendas sobre nuestra historia.
Par 5	☐	Cuando consultamos detalles sobre nuestra historia confiamos en lo que saben los miembros de nuestro equipo o unidad de negocio.	☐	Consultamos información sobre nuestra historia en documentos escritos o fotografiados.

Evaluación global

Usando sus respuestas anteriores como guía, marque con una "X" la opción que mejor representa su grupo de trabajo u organización en cuanto a:

Conocimiento poseído por individuos

o

Conocimiento que es disponible públicamente.

Individual	Principalmente	Frecuentemente	Igual	Frecuentemente	Principalmente	**Público**

Figura C3. Cuestionario respecto a la orientación del aprendizaje 3: Fuente de conocimiento.

Orientación del aprendizaje 4
Modo de diseminación

Definición:

El conocimiento es compartido formalmente
(Métodos preestablecidos)

♀

El conocimiento es compartido a través de métodos informales
(Modelos, roles e interacción casual)

Instrucciones:
Para cada par, señalar la opción que mejor describa su grupo de trabajo u organización.

	Formal		**Informal**
Par 1	Aprendemos a realizar nuestro trabajo por la consulta a manuales y guías de procedimientos escritos.		Aprendemos a realizar nuestro trabajo por el conocimiento compartido verbalmente entre los miembros de equipos o grupos.
Par 2	Cuando nosotros tenemos una nueva idea o método, lo diseminamos por medio de programas de educación formal.		Cuando nosotros tenemos una nueva idea o método, un grupo de personas lo adopta y actúan como modelos del rol para los demás.
Par 3	Cuando queremos que algo cambie, los líderes hacen un gran esfuerzo de coordinación para llevar el cambio a lo largo de toda la organización o grupo.		Cuando queremos que algo cambie, nuestros líderes forman a algunos compañeros sobresalientes para difundir el cambio.
Par 4	Cuando resolvemos un problema o proveemos o desarrollamos un nuevo servicio, hacemos anuncios formales sobre él.		Cuando resolvemos un problema o desarrollamos o proveemos un nuevo servicio, no lo anunciamos formalmente.
Par 5	Cuando ingresan nuevos miembros, ellos aprenden sobre nuestro trabajo a través de un programa estructurado de orientación.		Cuando ingresan nuevos miembros, ellos aprenden sobre nuestro trabajo a través de su propio esfuerzo.

Evaluación global
Usando sus respuestas anteriores como guía, marque con una "X" la opción que mejor representa su grupo de trabajo u organización en cuanto a:

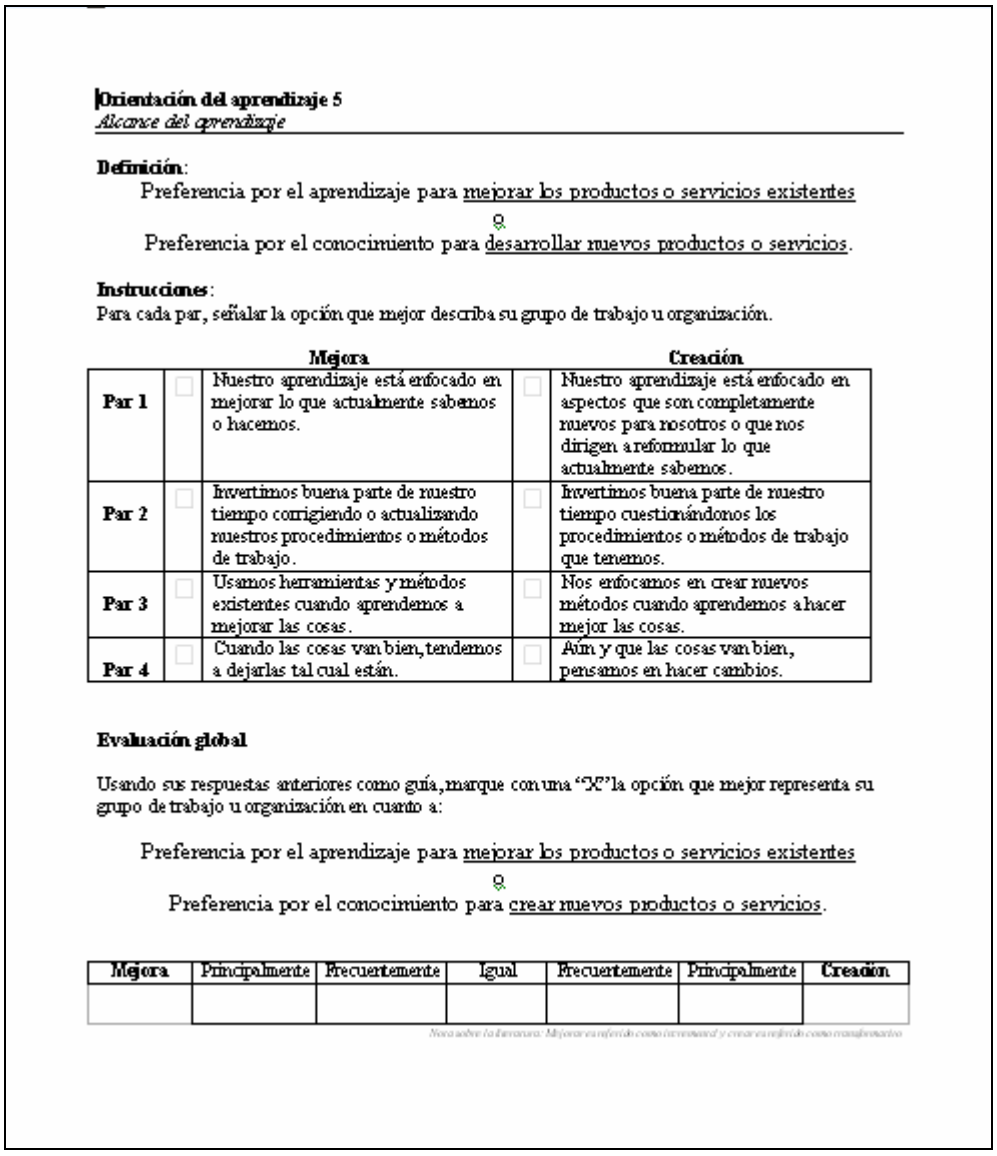
El conocimiento es compartido formalmente
(Métodos preestablecidos)

♀

El conocimiento es compartido a través de métodos informales
(Modelos, roles e interacción casual)

Formal	Principalmente	Frecuentemente	Igual	Frecuentemente	Principalmente	**Informal**

Figura C4. Cuestionario respecto a la orientación del aprendizaje 4: Modo de diseminación.



Orientación del aprendizaje 5
Alcance del aprendizaje

Definición:
Preferencia por el aprendizaje para mejorar los productos o servicios existentes
o
Preferencia por el conocimiento para desarrollar nuevos productos o servicios.

Instrucciones:
Para cada par, señalar la opción que mejor describa su grupo de trabajo u organización.

		Mejora		**Creación**
Par 1	☐	Nuestro aprendizaje está enfocado en mejorar lo que actualmente sabemos o hacemos.	☐	Nuestro aprendizaje está enfocado en aspectos que son completamente nuevos para nosotros o que nos dirigen a reformular lo que actualmente sabemos.
Par 2	☐	Invertimos buena parte de nuestro tiempo corrigiendo o actualizando nuestros procedimientos o métodos de trabajo.	☐	Invertimos buena parte de nuestro tiempo cuestionándonos los procedimientos o métodos de trabajo que tenemos.
Par 3	☐	Usamos herramientas y métodos existentes cuando aprendemos a mejorar las cosas.	☐	Nos enfocamos en crear nuevos métodos cuando aprendemos a hacer mejor las cosas.
Par 4	☐	Cuando las cosas van bien, tendemos a dejarlas tal cual están.	☐	Aún y que las cosas van bien, pensamos en hacer cambios.

Evaluación global

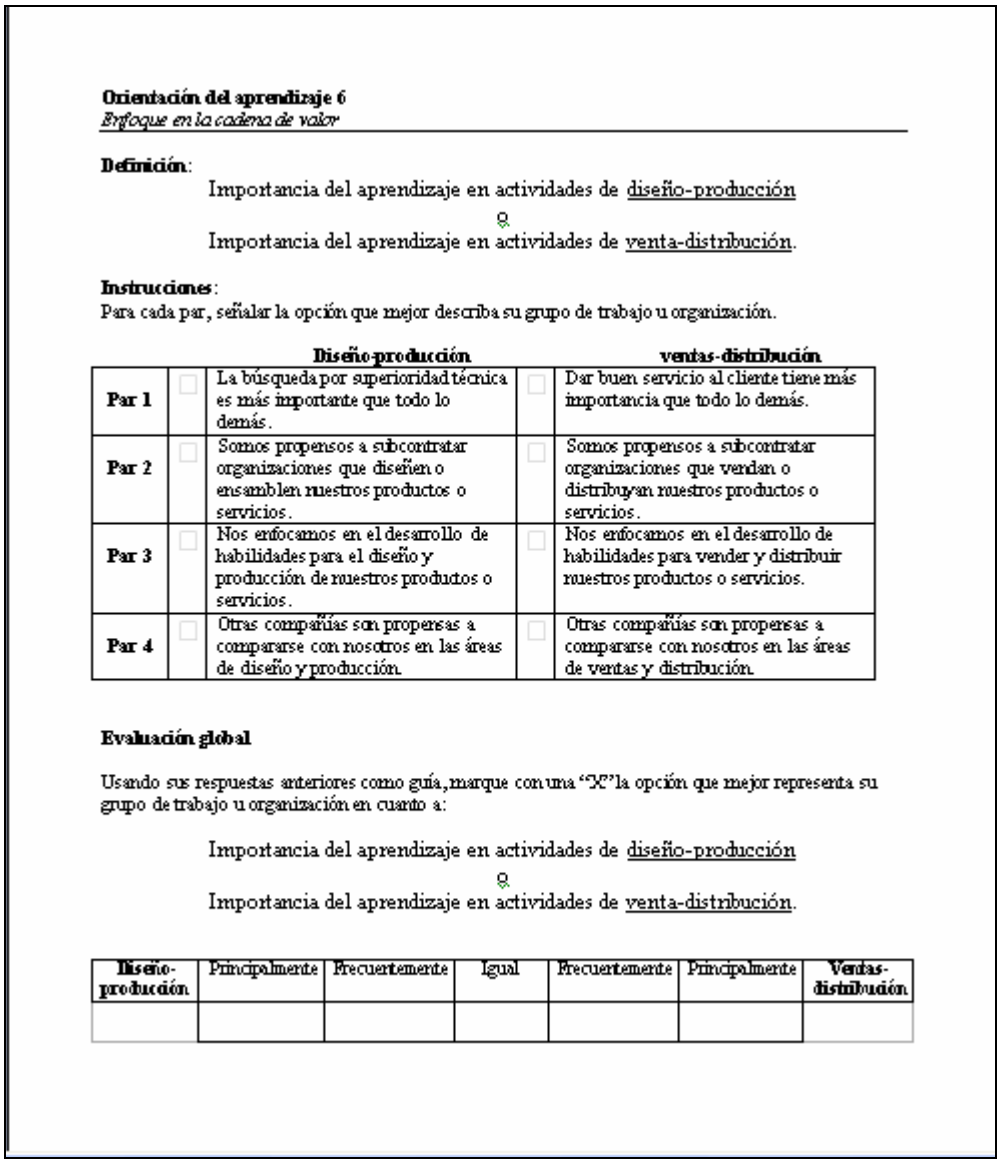
Usando sus respuestas anteriores como guía, marque con una "X" la opción que mejor representa su grupo de trabajo u organización en cuanto a:

Preferencia por el aprendizaje para mejorar los productos o servicios existentes
o
Preferencia por el conocimiento para crear nuevos productos o servicios.

Mejora	Principalmente	Frecuentemente	Igual	Frecuentemente	Principalmente	**Creación**

Nota sobre la literatura: Mejorar es referido como incremental y crear es referido como transformativo

Figura C5. Cuestionario respecto a la orientación del aprendizaje 5: Alcance del aprendizaje.



Orientación del aprendizaje 6
Enfoque en la cadena de valor

Definición:

Importancia del aprendizaje en actividades de diseño-producción
♀
Importancia del aprendizaje en actividades de venta-distribución.

Instrucciones:
Para cada par, señalar la opción que mejor describa su grupo de trabajo u organización.

		Diseño-producción		**ventas-distribución**
Par 1	☐	La búsqueda por superioridad técnica es más importante que todo lo demás.	☐	Dar buen servicio al cliente tiene más importancia que todo lo demás.
Par 2	☐	Somos propensos a subcontratar organizaciones que diseñen o ensamblen nuestros productos o servicios.	☐	Somos propensos a subcontratar organizaciones que vendan o distribuyan nuestros productos o servicios.
Par 3	☐	Nos enfocamos en el desarrollo de habilidades para el diseño y producción de nuestros productos o servicios.	☐	Nos enfocamos en el desarrollo de habilidades para vender y distribuir nuestros productos o servicios.
Par 4	☐	Otras compañías son propensas a compararse con nosotros en las áreas de diseño y producción.	☐	Otras compañías son propensas a compararse con nosotros en las áreas de ventas y distribución.

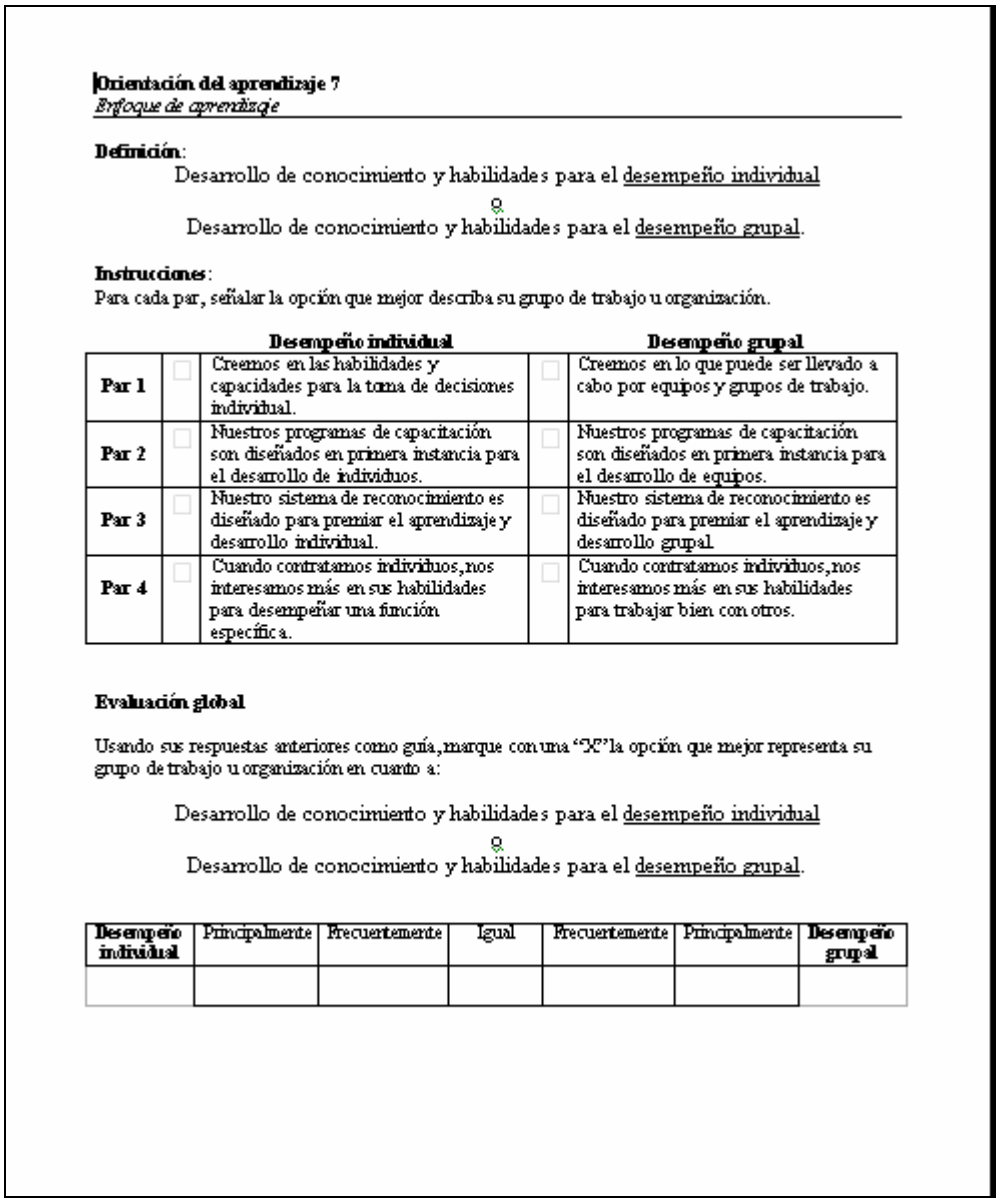
Evaluación global

Usando sus respuestas anteriores como guía, marque con una "X" la opción que mejor representa su grupo de trabajo u organización en cuanto a:

Importancia del aprendizaje en actividades de diseño-producción
♀
Importancia del aprendizaje en actividades de venta-distribución.

Diseño-producción	Principalmente	Frecuentemente	Igual	Frecuentemente	Principalmente	**Ventas-distribución**

Figura C6. Cuestionario respecto a la orientación del aprendizaje 6: Enfoque en la cadena de valor.



Orientación del aprendizaje 7
Enfoque de aprendizaje

Definición:

Desarrollo de conocimiento y habilidades para el desempeño individual

♀

Desarrollo de conocimiento y habilidades para el desempeño grupal.

Instrucciones:
Para cada par, señalar la opción que mejor describa su grupo de trabajo u organización.

		Desempeño individual		**Desempeño grupal**
Par 1	☐	Creemos en las habilidades y capacidades para la toma de decisiones individual.	☐	Creemos en lo que puede ser llevado a cabo por equipos y grupos de trabajo.
Par 2	☐	Nuestros programas de capacitación son diseñados en primera instancia para el desarrollo de individuos.	☐	Nuestros programas de capacitación son diseñados en primera instancia para el desarrollo de equipos.
Par 3	☐	Nuestro sistema de reconocimiento es diseñado para premiar el aprendizaje y desarrollo individual.	☐	Nuestro sistema de reconocimiento es diseñado para premiar el aprendizaje y desarrollo grupal.
Par 4	☐	Cuando contratamos individuos, nos interesamos más en sus habilidades para desempeñar una función específica.	☐	Cuando contratamos individuos, nos interesamos más en sus habilidades para trabajar bien con otros.

Evaluación global

Usando sus respuestas anteriores como guía, marque con una "X" la opción que mejor representa su grupo de trabajo u organización en cuanto a:

Desarrollo de conocimiento y habilidades para el desempeño individual

♀

Desarrollo de conocimiento y habilidades para el desempeño grupal.

Desempeño individual	Principalmente	Frecuentemente	Igual	Frecuentemente	Principalmente	**Desempeño grupal**

Figura C7. Cuestionario respecto a la orientación del aprendizaje 7: Enfoque de aprendizaje.

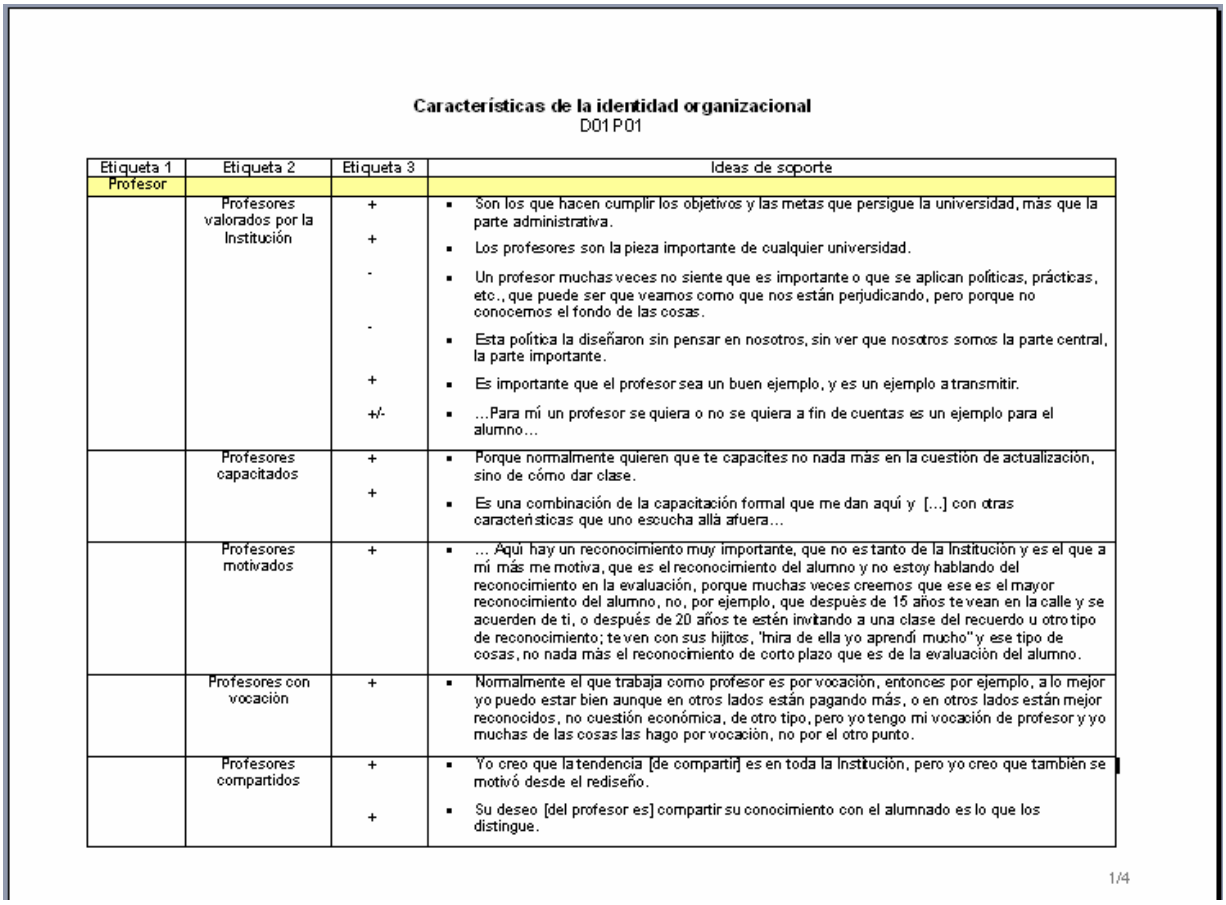
Perfil de aprendizaje:

1. Fuente de conocimiento	Interno	Principalmente	Frecuentemente	Igual	Frecuentemente	Principalmente	Externo
2. Enfoque conocimiento-proceso	Contenido						Proceso
3. Receptor de conocimiento	Personal						Público
4. Medio de diseminación	Formal						Informal
5. Alcance del aprendizaje	Incremental						Transformativo
6. Enfoque en la cadena de valor	Diseño-producción						Mercadeo-distribución
7. Enfoque del aprendizaje	Individual						Grupal

Figura C8. Tabla para registrar el perfil de aprendizaje de la organización.

Apéndice D

Características de la identidad organizacional derivada de las entrevistas



Características de la identidad organizacional
D01P01

Etiqueta 1	Etiqueta 2	Etiqueta 3	Ideas de soporte
Profesor			
	Profesores valorados por la Institución	+	▪ Son los que hacen cumplir los objetivos y las metas que persigue la universidad, más que la parte administrativa.
		+	▪ Los profesores son la pieza importante de cualquier universidad.
		-	▪ Un profesor muchas veces no siente que es importante o que se aplican políticas, prácticas, etc., que puede ser que veamos como que nos están perjudicando, pero porque no conocemos el fondo de las cosas.
		-	▪ Esta política la diseñaron sin pensar en nosotros, sin ver que nosotros somos la parte central, la parte importante.
		+	▪ Es importante que el profesor sea un buen ejemplo, y es un ejemplo a transmitir.
		+/-	▪ ...Para mí un profesor se quiera o no se quiera a fin de cuentas es un ejemplo para el alumno...
	Profesores capacitados	+	▪ Porque normalmente quieren que te capacites no nada más en la cuestión de actualización, sino de cómo dar clase.
		+	▪ Es una combinación de la capacitación formal que me dan aquí y [...] con otras características que uno escucha allá afuera...
	Profesores motivados	+	▪ ... Aquí hay un reconocimiento muy importante, que no es tanto de la Institución y es el que a mí más me motiva, que es el reconocimiento del alumno y no estoy hablando del reconocimiento en la evaluación, porque muchas veces creemos que ese es el mayor reconocimiento del alumno, no, por ejemplo, que después de 15 años te vean en la calle y se acuerden de ti, o después de 20 años te estén invitando a una clase del recuerdo u otro tipo de reconocimiento; te ven con sus hijitos, "mira de ella yo aprendí mucho" y ese tipo de cosas, no nada más el reconocimiento de corto plazo que es de la evaluación del alumno.
	Profesores con vocación	+	▪ Normalmente el que trabaja como profesor es por vocación, entonces por ejemplo, a lo mejor yo puedo estar bien aunque en otros lados están pagando más, o en otros lados están mejor reconocidos, no cuestión económica, de otro tipo, pero yo tengo mi vocación de profesor y yo muchas de las cosas las hago por vocación, no por el otro punto.
	Profesores compartidos	+	▪ Yo creo que la tendencia [de compartir] es en toda la Institución, pero yo creo que también se motivó desde el rediseño.
		+	▪ Su deseo [del profesor es] compartir su conocimiento con el alumnado es lo que los distingue.

1/4

Figura D1. Muestra del registro de las características de la identidad organizacional derivadas de la entrevista realizada al profesor 1.

Apéndice E

Clasificación de Etiquetas

Etiquetas sobre el Profesor de la Institución OK!

Los siguientes enunciados pudieran ser características que describan la generalidad de los profesores que trabajan en su institución, aunque no sean aplicables a usted o a su grupo de trabajo. Clasifíquelas de la siguiente forma:

1: Definitivamente identifica a la generalidad de los profesores de esta institución.
2: Podría identificarlos.
3: No lo identifica o no aplica.

	Los profesores de esta Institución ...
1	están actualizados
1	están capacitados
2	están comprometidos
3	están desmotivados
1	están motivados
2	les falta apoyo
3	no están comprometidos
2	no son valorados
2	no tiene libertad de cátedra
1	son apoyados
1	son cercanos a sus alumnos
2	son compartidos
1	son guía para sus alumnos
2	son individualistas
1	son transmisores de conocimiento
2	son valorados
1	tienen definida su carrera
1	tienen experiencia
2	tienen libertad de cátedra
1	tienen vocación

Figura E1. Muestra de la clasificación de las etiquetas sobre el profesor de la institución.

Etiquetas sobre la institución

Los siguientes enunciados son características que pudieran describir en general a la institución en donde usted trabaja, aunque no apliquen a su área de trabajo.
Clasifíquelas de la siguiente forma:

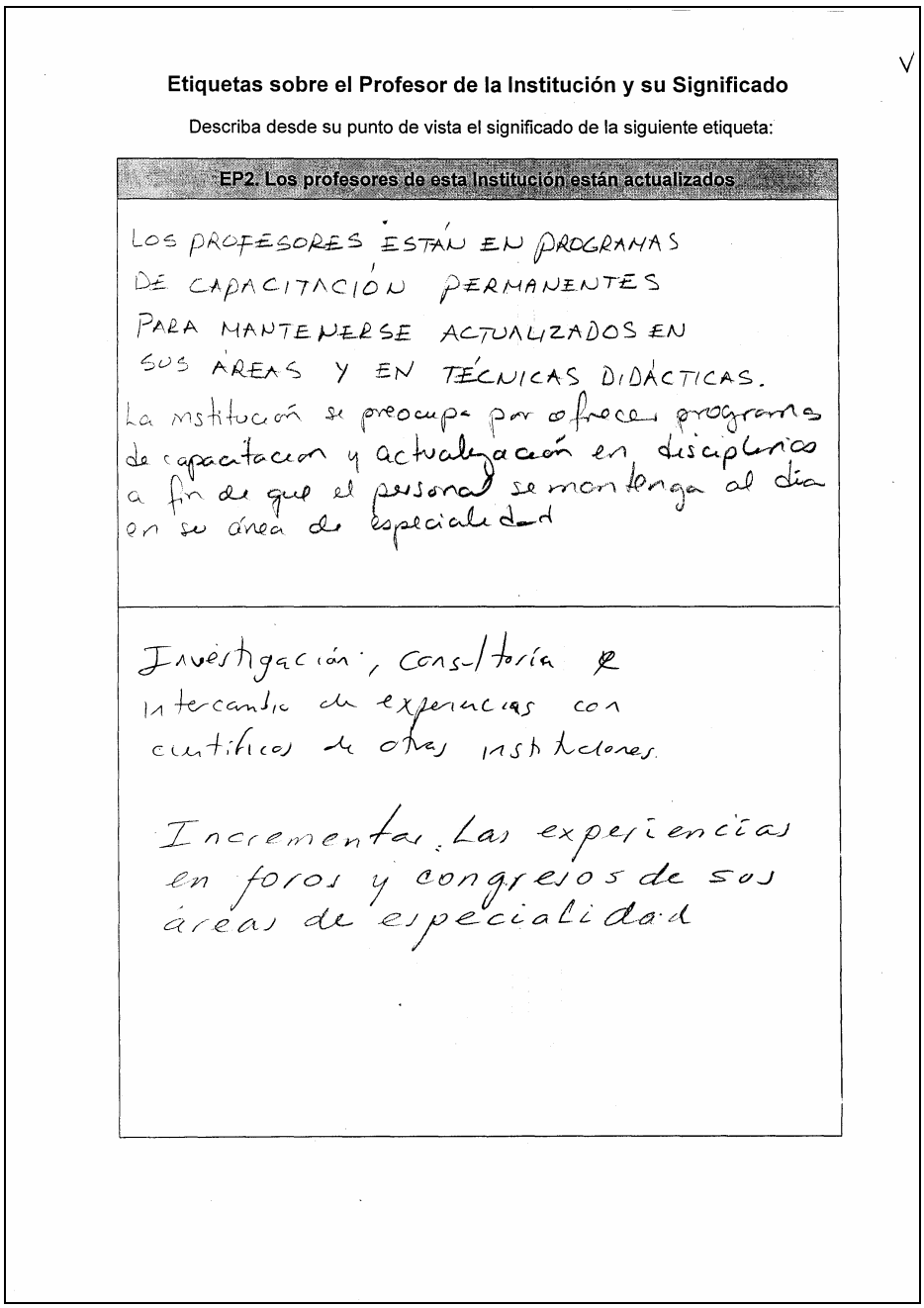
1: Definitivamente la identifica a la institución
2: Podría describirla
3: No la describe o no aplica

	Institución...
1	con alumnos de excelencia
2	con ambiente armoniosos de trabajo
1	con directivos visionarios
1	con distintivos planes de estudio
1	con egresados de excelencia
1	con imagen distintiva
1	con infraestructura de vanguardia
1	de calidad
1	exigente con sus alumno
1	exigente con sus profesores
1	formadora de personas
1	innovadora
1	No innovadora

Figura E2. Muestra de la clasificación de las etiquetas sobre la institución.

Apéndice F

Etiquetas y su significado



Etiquetas sobre el Profesor de la Institución y su Significado

Describa desde su punto de vista el significado de la siguiente etiqueta:

EP2. Los profesores de esta Institución están actualizados

LOS PROFESORES ESTÁN EN PROGRAMAS DE CAPACITACIÓN PERMANENTES PARA MANTENERSE ACTUALIZADOS EN SUS ÁREAS Y EN TÉCNICAS DIDÁCTICAS.

La institución se preocupa por ofrecer programas de capacitación y actualización en disciplinas a fin de que el personal se mantenga al día en su área de especialidad

Investigación, Consultoría e intercambio de experiencias con científicos de otras instituciones.

Incrementar las experiencias en foros y congresos de sus áreas de especialidad

Figura F1. Muestra de la definición de las etiquetas sobre el profesor de la institución.

13/sep/10

Etiquetas sobre la institución y su significado

Describa desde su punto de vista el significado de la siguiente etiqueta aplicable a la institución en donde labora:

EI2. Institución con infraestructura de vanguardia

INSTITUCIÓN QUE SE PREOCUPA POR TENER TECNOLOGÍA, EQUIPO, LABORATORIOS Y DEMÁS INSTALACIONES ACTUALIZADAS. EQUIPAMIENTO DE SALONES.

Además es congruente ya que su modelo educativo esta sustentado por plataformas tecnológicas que le permiten ofrecer programas completos basados en tecnología (en línea)

Aunque esto significa lo que opinó el otro profesor, yo difiero en que tenemos infraestructura de vanguardia. Yo diría que vamos inmediatamente después de la vanguardia.

Si en verdad, somos los primeros en Mexico pero no tenemos todo + vanguardista

Figura F1. Muestra de la definición de las etiquetas sobre la institución.

Apéndice G

Lista de etiquetas y su significado

A continuación se muestran las listas de etiquetas y su significado, en las cuales se incluye una columna adicional en donde se mencionan aquellas etiquetas que son utilizadas para definir otras etiquetas, denotando de esta forma la relación que existe en entre ellas.

Identidad Organizacional
Etiquetas y su significado

Etiquetas	Descripción	Relación
EI1. Institución con imagen distintiva	Institución que tiene prestigio local, nacional e internacional por el perfil de sus egresados y por la búsqueda de ser mejores cada vez. Además de involucrarse en programas de apoyo a la comunidad, gobiernos locales, empresas y con Instituciones internacionales por medio de programas de desarrollo y proyectos. La distinguen sus egresados comprometidos con la sociedad.	*EI4 *EI8
EI2. Institución con infraestructura de vanguardia	Institución que se preocupa por tener tecnología y equipo actualizados en sus salones, laboratorios y demás instalaciones. Además es congruente, ya que su modelo educativo está sustentado por plataformas tecnológicas que le permiten ofrecer programas completos basados en tecnología (cursos en línea). Vamos inmediatamente después de la vanguardia, somos los primeros en México, pero no tenemos lo más vanguardista.	No hay
EI3. Institución de calidad	Se hacen las cosas bien y de acuerdo a procedimientos bien diseñados. La institución facilita el aprendizaje a sus alumnos a través de las mejores técnicas didácticas y les brinda una formación completa. Se reconoce la calidad de sus programas de forma externa (Certificaciones).	*EI8 EI5
***EI4. Institución con egresados de excelencia**	Los ex alumnos sobresalen por su calidad personal y profesional, tienen oportunidades no sólo en el mercado nacional, también en el internacional. Con más habilidades que otros, lo cual les da una ventaja competitiva.	No hay
EI5. Institución con distintivos planes de estudio	La institución procura darles un sello: son innovadores, contemplan necesidades del entorno, son diferentes a los que se ofrecen por otras Instituciones. Se actualizan dinámicamente para siempre estar a la vanguardia en planes de estudio.	Había con EI6, pero no fue confirmada por los profesores

1/4

Tabla G1. Primera parte de la lista de etiquetas sobre la institución, su significado y el uso de esas etiquetas para su definición.

Identidad Organizacional
Etiquetas y su significado

Etiquetas	Descripción	Relación
EI6. Institución innovadora	El Instituto trata de atraer aquellas tecnologías y técnicas que permiten ser punta de lanza en México. Busca utilizar y aplicar el estado del arte cuando esto convenga a cada disciplina particular.	EI2 EI5
EI7. Institución con alumnos de excelencia	Se enfoca a alumnos excelentes desde su ingreso a la Institución y en su desempeño académico y como personas. La calidad de sus egresados ha quedado en evidencia con la participación de muchos de ellos en eventos y puestos importantes.	EI8 *EI4
***EI8. Institución formadora de personas**	Forma personas profesionalmente y en valores relacionados con el desempeño futuro. Enfatiza deliberadamente la aplicación de valores en el desempeño profesional. Proporciona los elementos necesarios para que el alumno crezca como persona en una sociedad o comunidad para ayudar en lo que se necesite. Es Integral, además de conocimientos educa como ciudadanos miembros de una sociedad. Las personas que egresan son diferentes/mejores que las que ingresan.	*EI4
EI9. Institución con directivos visionarios	Directivos que son proactivos, que ven el pasado y el presente y lo usan para crear el futuro. Los directivos están en constante búsqueda de lo mejor para todos los involucrados en la Institución, considerando la situación del entorno social, económico, político y mundial.	EI6
EI10. Institución exigente con sus profesores	La Institución espera profesores con un alto nivel educativo, comprometidos, actualizados, agentes de cambio, que imparten cátedras con calidad, que ofrecen valor a los alumnos en cada sesión de clase. Cuida que los profesores cumplan con sus responsabilidades y con el reglamento y si no lo hacen se los hace notar.	*EP5 EP2 EI3

2/4

Tabla G2. Segunda parte de la lista de etiquetas sobre la institución, su significado y el uso de esas etiquetas para su definición.

Identidad Organizacional
Etiquetas y su significado

Etiquetas	Descripción	Relación
EP1. Los profesores de esta Institución son transmisores de conocimiento	Los profesores son capaces y están comprometidos con sus alumnos en lograr transmitir el conocimiento a través de sus clases, actividades y retroalimentación que les brindan.	*EP5
	Los profesores participando en congresos, intercambio de experiencias, proyectos de extensión, intercambios con otras universidades, investigaciones y publicaciones.	EP3 EP4
	Los profesores tienen vocación y están capacitados.	
EP2. Los profesores de esta Institución están actualizados	La Institución se preocupa por ofrecer programas de capacitación permanentes sobre actualización en disciplinas y en técnicas didácticas, a fin de que los profesores se mantengan al día en su área de especialidad.	EP3 EP1
	Los profesores participan en Investigación, consultoría e intercambio de experiencias con científicos de otras Instituciones y tiene experiencias en foros y congresos de sus áreas de especialidad.	EI10
EP3. Los profesores de esta Institución están capacitados	Los profesores cuentan con un programa de capacitación diseñado para cubrir las necesidades del dominio de su disciplina y área de especialidad.	EP2
	Los profesores cuentan con las herramientas y la capacitación didáctica.	EI2
EP4. Los profesores de esta Institución tienen vocación	Son profesores comprometidos con la educación y todos sus procesos relacionados.	*EP5
	Los profesores disfrutar su trabajo y atiende el proceso de Investigación-consultoría y docencia.	
***EP5. Los profesores de esta Institución están comprometidos**	Los profesores sienten la necesidad de verse identificados con la institución e involucrarse en actividades que la apoyen.	*EI8
	Los profesores tienen la camiseta puesta y se sienten orgullosos de estar aquí y por eso se comprometen.	EP1
	Los profesores transmiten a los alumnos los valores que se tienen en la Institución.	EP8

3/4

Tabla G3. Primera parte de la lista de etiquetas sobre los profesores de la institución, su significado y el uso de esas etiquetas para su definición.

Identidad Organizacional
Etiquetas y su significado

Etiquetas	Descripción	Relación
EP6. Los profesores de esta Institución son cercanos a sus alumnos	Los profesores tratan de ser facilitadores más que enseñar en sus clases y tienen que hacer el esfuerzo por ser más personales en su trato con los alumnos. Los profesores se preocupan por los alumnos, tratan de tener un contacto directo con ellos, ya sea dentro o fuera del aula para apoyarlos sobre todo en cuestiones académicas.	Hay con EP8, pero no fue valida pora los informantes
EP7. Los profesores de esta Institución son compartidos	Compartidos en cuanto a su conocimiento, al participar en el diseño de cursos que otros profesores impartirán. Comparten informalmente materiales y conocimiento en forma verbal y escrita.	No hay
EP8. Los profesores de esta Institución son guía para sus alumnos	Son guía en función de los valores que representan como respeto, puntualidad, congruencia en lo que dicen, hacen y transmiten. Desde el punto de vista académico, guían a los alumnos en su aprendizaje mediante los contenidos y actividades de sus cursos. Son un ejemplo vivo. Se ofrece al alumno un modelo en el profesor, el cual es un modelo a seguir.	*EI8
EP9. Los profesores de esta Institución tienen definida su carrera	Los profesores tienen establecido su plan de carrera, el enfoque de sus esfuerzos, sus metas, lo que se espera de ellos. Hay un plan con varias opciones en donde cada profesor puede definir su carrera. Cada profesor sabe lo que quiere y puede hacer con el apoyo del Instituto.	No hay

4/4

Tabla G4. Segunda parte de la lista de etiquetas sobre los profesores de la institución, su significado y el uso de esas etiquetas para su definición.

Apéndice H

Análisis de las minutas

Temas Recurrentes

Minutas Julio 2005 – Mayo 2007

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Ideas de soporte
Profesor			
	Profesores capacitados + Profesores actualizados	+	• [Tres profesores] buscarán alternativas de cursos para acreditar el taller de ética.
		+	• Los profesores mencionaron temas tentativos para la programación de cursos [de capacitación en la especialidad] (en este año escolar incluyendo verano 2007). Los principales temas son BI, Racional Rose y un curso avanzado de administración de proyectos para trabajar en proyectos de vinculación. [El director del departamento] validará sobre curso en ERP. [Un profesor] comentó sobre cursos de especialización en Marketing y Multimedia porque en los próximos 2 años los nuevos planes de estudio lo requerirán. La fecha límite para solicitarlos a las [oficinas administrativas] son el primero de septiembre.
		+	• [Tres profesores] deberán llenar la encuesta de capacitación que llegó por correo para que se pueda programar otra alternativa para capacitación de ética.
		+	• Capacitación en TSP/PSP, técnicas de manejo de personal y team software process, una semana en Monterrey, ver quién está interesado.
		+	• Todos los profesores de planta indicaron que poseen capacitación completa en al menos una técnica didáctica, así cuentan con la certificación del Depto. de Desarrollo Humano y Docente.
		+	• Se resaltó la importancia de que todos tengan toda su documentación registrada y al menos 550 en el TOEFL. Además indicó que la [Dirección de capacitación] definirá las acciones a seguir para subir el nivel de TOEFL de los profesores.
		+	• [Un profesor] comentó algunas experiencias en el curso de TSP/PSP.
		+	• [El director del departamento] comentó que ya están los recursos para que tomen el examen de [...] [tres profesores].
	Profesores motivados	+	• [El director del departamento] felicitó a los participantes en el [Congreso] y propuso apoyar a los expositores asistiendo a las exposiciones en las siguientes fechas del [Congreso].
		+	• [El director del departamento] comentó que [el responsable del programa], agradeció la participación de los profesores, ya que se mejoró significativamente el desempeño de los alumnos.
		+	• [una editorial] entregó una película a cada profesor como regalo de la editorial.
		-	• [El director del departamento] informó que el incremento será general del 3%. [El director del departamento] hará un informe de los resultados del departamento.
	Profesores comprometidos +	+/-	• Puntualidad y asistencia a clases. Registrar con [la secretaria] las salidas.
		-	• [El director del departamento] comentó sobre el sistema de faltas en la junta de División y [El director

1/8

Figura H1. Muestra del registro de los temas recurrentes presentes en las minutas realizadas en las juntas departamentales que se llevaron a cabo entre julio de 2005 y mayo de 2007.