

Flexibilidad Individual: Impactos sobre el desempeño individual y la capacidad de aprendizaje organizacional

Lisa Marieth Velásquez Chávarro

Trabajo de Grado para optar por el título de Magister en Administración

Director del trabajo de grado:
Guillermo Buenaventura Vera

Universidad ICESI
Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas
Santiago de Cali, octubre de 2013

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	5
ABSTRACT	6
INTRODUCCION	7
1 PLANTEAMIENTO DE LA SITUACION PROBLEMA.....	9
2 MARCO TEORICO.....	10
2.1 Capital Psicológico.....	10
2.2 Desempeño	13
2.3 Flexibilidad.....	15
2.4 Aprendizaje en la Organización OLC	17
2.4.1 El modelo de Jerez-Gómez et al.....	23
3 METODOLOGÍA Y RESULTADOS	27
3.1 Descripción de las variables	28
3.2 Hipótesis del Modelo.....	29
3.3 Datos para el estudio	29
3.4 Análisis Exploratorio de los Datos	30
3.5 Resultados del Modelo	34
4 CONCLUSIONES	40
5 REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	42

RESUMEN

En este trabajo se pretende evaluar la relación cuantitativa entre las variables del capital psicológico: flexibilidad del individuo, rendimiento o desempeño individual y capacidad de aprendizaje organizacional. Con este análisis se inicia un estudio sobre la influencia que puede ejercer la variable flexibilidad individual sobre el rendimiento individual y el aprendizaje organizacional y que le sucede a la misma si existe o no mediación entre el aprendizaje organizacional y el desempeño individual. Para tal fin fue utilizada una muestra de 174 encuestas realizadas en el segundo semestre de 2012 a los profesores de la universidad ICESI. La metodología estadística de estimación fue el análisis factorial confirmatorio (CFA), el modelo de ecuaciones estructurales (SEM) y el software utilizado fue AMOS 19.

Cuando se corre el modelo se evidencia un fuerte impacto de la flexibilidad del individuo sobre su desempeño dentro de la organización, aun cuando no exista mediación entre la variable aprendizaje organizacional y desempeño individual. También se encontró una relación directa pero menos fuerte entre la flexibilidad del individuo y el aprendizaje organizacional. El planteamiento teórico con el contraste empírico es consistente.

Palabras claves: Capital psicológico, flexibilidad del individuo, capacidad de aprendizaje organizacional, desempeño individual.

ABSTRACT

This paper aims to assess the quantitative relationship among the variables of the psychological capital: individual flexibility, performance or individual performance and organizational learning capacity. With this analysis begins a study about the influence that the individual flexibility variable can exercise on the individual performance and organizational learning and what happens to it when there is or not mediation between organizational learning and individual performance. For this purpose, a sample of 174 surveys conducted in the second half of 2012 to the professors of the ICESI University was used. The statistical methodology of estimation was the Confirmatory Factor Analysis (CFA) and the Structural Equation Modeling (SEM) and the software used was AMOS 19.

When running the model, it is evident the strong impact that individual flexibility variable has on individual performance within the organization, even when there is not mediation between the organizational learning variable and individual performance. It was also found a direct relationship but less strong between individual flexibility and organizational learning. The theoretical approach is consistent with the empirical contrast.

Key Words: Psychological capital, flexibility of the individual, organization learning capability, individual performance.

INTRODUCCION

En un entorno globalizado con constantes cambios a nivel económico, tecnológico, educativo, de interacción cultural y alta competitividad se ha creado un ambiente incierto donde cada organización debe sobrevivir y sobretodo competir por una parte del mercado desarrollando estrategias, políticas, filosofías y demás, que se ajusten a su mercado objetivo, la demanda de éste como a sus necesidades generales.

Las organizaciones deben generar estrategias que les permitan permanecer y crear valor agregado dentro del mercado en el que se encuentren, evaluando las relaciones entre variables que definen el desempeño organizacional, a través de los variados organismos que la componen; que van desde el empleado, grupos de trabajo, departamentos, hasta llegar al conjunto más amplio, la organización misma. De igual forma encontrar las nuevas características que componen tales variables, como consecuencia de la incidencia tecnológica y los diferentes sistemas de información, que a su vez que definen el nuevo orden y la estructura organizacional que mejore el desempeño del personal a un nivel óptimo, logrando una mayor productividad y rentabilidad por trabajador.

Las organizaciones deben velar por la optimización y administración de los recursos existentes, haciendo de los equipos de trabajo un medio para que los individuos que pertenecen a ella desarrollen habilidades y fortalezas que terminen por beneficiar la productividad de la organización. Medir el desempeño de una persona dentro de una

organización, supone su identificación del área de trabajo, la medición por parte de los individuos sobre sus labores y finalmente la gestión.

En efecto el capital humano tiene una serie de características que repercuten en el desempeño de la organización en general, tales como: el nivel de estudio, la calidad y la productividad de los colaboradores; existe un factor determinante, el cual se aborda en éste proyecto, que al combinarlo de una manera efectiva con los factores mencionados, genera unas condiciones ideales para que las empresas se puedan adaptar con mayor facilidad a los cambios, éste factor es la flexibilidad.

En este contexto las investigaciones disponibles a la fecha en su gran mayoría evidencian el estudio del Capital Psicológico como elemento determinante en el desempeño de los trabajadores así como el desempeño en función de todos los aspectos organizacionales tales como la flexibilidad de las empresas, de los recursos humanos y de sus empleados así como el aprendizaje y sus factores determinantes en el individuo.

El presente documento presenta en su primer capítulo el planteamiento del problema. En el capítulo dos, se expone el marco teórico, el cual contiene una reseña del avance en el estudio de la influencia del llamado capital psicológico en las organizaciones y la correlación existente o no entre la Flexibilidad del individuo, la capacidad de aprendizaje organizacional y el desempeño individual, posteriormente se presenta la Metodología y los resultados, para así poder desarrollar las conclusiones y recomendaciones que son el elemento, a nuestro juicio, más importante del documento.

1 PLANTEAMIENTO DE LA SITUACION PROBLEMA

El desempeño de los individuos pertenecientes a las organizaciones productivas en diferentes niveles de la economía siempre ha estado ligado con diferentes variables de todo nivel. En las últimas décadas se ha venido desarrollando alrededor del mundo una tendencia a evaluar la influencia del llamado capital psicológico por algunos autores (Fred Luthans, Bruce J. Avolio, Fred O. Walumbwan and Weixing Li, Department of Management, Gallup Leadership Institute, University of Nebraska-Lincoln, USA), el cual se refiere a la influencia de los factores de comportamiento tales como el aprendizaje, la percepción ante las situaciones, la flexibilidad del individuo entre otras, las cuales afectan o no directamente el desempeño del individuo dentro de la organización, específicamente en los aspectos relacionados con su rendimiento.

El presente trabajo pretende estudiar la correlación entre la flexibilidad de los individuos, la capacidad de aprendizaje organizacional (OLC, por sus siglas en inglés, Organization Learning Capability), y el rendimiento del individuo en su desempeño dentro de la organización, lo anterior en virtud que no existen estudios que determinen la correlación entre dichas variables, particularmente en el sector educativo, lo que determina una falencia a la hora de decidir por cuales deberían ser las políticas corporativas de la organización en los aspectos de prácticas de aprendizaje y reglamentos de prácticas cotidianas de desarrollo de la actividad principal de la misma, que en este caso es la educación superior.

El modelo a estimar pretende contribuir sumado a todos los desarrollos y aplicaciones teóricas que le preceden, el entendimiento de las decisiones administrativas que debe tomar

cualquier organización para este caso específico la Universidad Icesi sobre que competencias individuales y/o organizacionales se requieren para mejorar el desempeño de cada uno de sus profesores. Para estimar este modelo que se describe en detalle en el capítulo 3 de la metodología, se escogieron los resultados de una muestra de 174 encuestas realizadas en el segundo semestre de 2012 a los profesores de la universidad ICESI.

2 MARCO TEORICO

2.1 Capital Psicológico

A través de los años se ha venido estudiando el papel del comportamiento organizacional en el desempeño de los trabajadores. Se han desarrollado estudios enfocados al positivismo orientado a la autoevaluación, la autoestima, la autoeficacia, el autocontrol y la estabilidad emocional (Judge and Bono, 2001), rasgos de la personalidad tales como la diligencia (Mount, Barrick and Stewart, 1998) y su influencia en el desempeño laboral. El impacto de la psicología positiva fue ignorado en el campo organizacional.

A partir del año 2003 se comenzó con el estudio del Comportamiento Organizacional Positivo (POB por sus siglas en ingles) (Luthans and Luthans, 2004; Luthans and Youssef, 2004), basado en los estados psicológicos positivos (Luthans, 2002a, 2002b, 2003; Luthans and Avolio, 2003) y el reconocimiento de Capital Psicológico Positivo, consistente en la

Esperanza (Snyder, 2000), el Optimismo (Seligman, 1998) y la Resiliencia (Reivich and Shatte, 2002). Así mismo se han desarrollado estudios que plantean el Comportamiento Organizacional en un marco cultural (Adler, 2002) y en este contexto se ha desarrollado el estudio en sitios precisos como el que se desarrollo en la China en 2004 (F. Luthens, B.J Avolio, F.O. Walumbwa, and W. Li, 2004) donde se estudió el Capital Psicológico en los trabajadores Chinos, demostrando la influencia del Optimismo, la Esperanza y el Positivismo en el rendimiento del trabajador, evaluando empresas públicas y privadas . Así mismo se ha determinado la influencia de la percepción del individuo del clima psicológico y los resultados en su desempeño (Parker, 1998).

Es claro definir el proceso investigativo posterior como lo presenta la página www.apd.es en su blog donde explica: “Después de analizar los rasgos y estados positivos, los profesores Luthans-Yousseff junto con la profesora Avolio, desarrollaron el concepto de comportamientos organizacionales positivos (Positive Organizational Behaviour, POB) que definen como “el estudio y aplicación de las fortalezas de los recursos humanos orientados positivamente y de las capacidades psicológicas que puede ser medidos, desarrollados y gestionados para mejorar el rendimiento en el puesto de trabajo hoy en día”.

Sus investigaciones llegan a la conclusión de que hay cuatro estados emocionales (state like): autoeficacia, esperanza, optimismo y resiliencia que presentan importantes correlaciones con la satisfacción laboral, el compromiso, la felicidad en el trabajo y el rendimiento o nivel de desempeño.

Definen la autoeficacia en el puesto de trabajo como “la confianza en las habilidades para generar la motivación, los recursos cognitivos y los planes de acción necesarios para ejecutar satisfactoriamente una tarea específica dentro de un contexto”.

Consideran la esperanza como “un estado motivacional positivo basado en una sensación de éxito interactivo entre la energía orientada a objetivos y la planificación para alcanzarlos (agency and pathways)”.

Coinciden con Seligman en que el optimismo es un estilo explicativo de la realidad que interpreta los acontecimientos positivos como personales, permanentes y generales, y los acontecimientos negativos como externos, temporales y específicos.

Por último, definen resiliencia como “la capacidad para superar e incluso mejorar desde la adversidad, el conflicto, el fallo, o incluso en casos de acontecimientos positivos, progreso, e incremento de la responsabilidad”.

Posteriormente las investigaciones concluyeron que estas cuatro capacidades psicológicas positivas funcionan mejor combinadas e interactuando entre ellas en lo que denominaron capital psicológico o PsyCap.

Luthans y Youssef encontraron correlaciones significativamente positivas entre esperanza, optimismo, y resiliencia con satisfacción laboral y felicidad en el trabajo. Entre esperanza y optimismo con rendimiento y entre esperanza y resiliencia con compromiso organizativo.

Es resumen las variables que determinan el estudio del Capital Psicológico Positivo son:

Tabla 1 VARIABLES QUE DETERMINAN EL CAPITAL PSICOLÓGICO

Constructo	Direccionalidad	Contribución
Autoeficacia (Confianza)	Centrado en el presente y hacia el futuro	Provee apertura a los desafíos y voluntad para realizar esfuerzos en la consecución de los objetivos.
Esperanza	Centrado hacia el futuro	Provee las metas y el deseo de alcanzarlas. Implica planificar o responsabilizarse estratégicamente para permitir el logro de resultados.
Optimismo	Centrado hacia el futuro	Provee mediadores entre el impacto negativo de los eventos desfavorables y la expectación positiva frente al futuro, así como también mejora y aprovecha el impacto positivo de los eventos favorables.
Resiliencia	Centrado en el pasado y en el presente	Provee la recuperación sobre eventos desfavorables o factores de estrés previos o presentes y mantiene (o excede) el status quo.

(Fuente Page & Ross, 2004)

2.2 Desempeño

Para definir el evaluar el Desempeño según el Diccionario de la Lengua Española, el término evaluar significa: "Determinar el valor o importancia de una cosa o de las aptitudes, conducta, etc., de una persona"

El diccionario Infopedia en Español señala que evaluar es "Todo proceso para estimar o juzgar el valor, la excelencia, las cualidades de algún objeto o persona"

Algunos autores como Strauss (1981), determinan: "Una organización no puede adoptar cualquier sistema de evaluación del desempeño. El sistema debe ser válido y confiable, efectivo y aceptado. El enfoque debe identificar los elementos relacionados con el desempeño, medirlos y proporcionar retroalimentación a los empleados y al departamento de personal. Si las normas para la evaluación del desempeño no se basan en los elementos relacionados con el puesto, pueden traducirse en resultados imprecisos o subjetivos."

Hoy en día la evaluación del desempeño es la forma más usada para estimar o apreciar el desenvolvimiento del individuo en el cargo y su potencial de desarrollo. Otros autores como William B. Werther Jr. y Keith Davis, en su libro Administración de Personal y Recursos Humanos: "La evaluación del desempeño constituye un proceso mediante el cual se estima el rendimiento global del empleado con base a políticas y procedimientos bien definidos

"La evaluación del desempeño, más concretamente definida por Scott, es: "Un procedimiento de supervisión destinado a mejorar la actuación del empleado en el trabajo para lograr operaciones más efectivas, eficaces y económicas."

Así las cosas se puede definir desempeño como lo define James Stoner, evaluación del desempeño es: "El proceso continuo de proporcionar a los subordinados, información sobre la eficacia con que están efectuando su trabajo para la organización"

Podemos indicar, entonces, que la evaluación del desempeño puede definirse, independientemente del nombre que se le designe (valuación del mérito, evaluación de los empleados, informe de progreso, evaluación de la eficiencia funcional, medición de la ejecución, calificación de mérito, etc.,) como el procedimiento mediante el cual se califica la actuación del empleado teniendo en cuenta el conocimiento y el desempeño en el cargo.

Aunque la definición más indicada para este trabajo podría ser la que nos da S Werther y Davis (1996), La Evaluación del Desempeño constituye el proceso por el cual se estima el

rendimiento global del empleado. Constituye una función esencial que de una u otra manera suele efectuarse en toda organización moderna¹.

2.3 Flexibilidad

La presentación del concepto de flexibilidad supone una serie de conceptos ambiguos y llenos de subdivisiones que en esta parte del documento nos ocuparemos de llegar de una visión general a la particularidad de la flexibilidad del individuo como variable, probablemente determinante en el desempeño laboral del individuo.

Comenzaremos por definir el término a partir de su significado semántico, el cual en el diccionario de la Real Academia de la Lengua nos remite flexibilidad a “La cualidad de ser flexible” y en flexible podemos encontrar el significado hacia la persona “Que en un enfrentamiento se pliega con facilidad a la opinión, a la voluntad o a la actitud de otro o de otros. Carácter, persona flexible. Así las cosas dentro del término se pueden encontrar distintas formas de flexibilidad asociadas al individuo y que no son tan específicos como el que nos muestra el Diccionario, tales como la flexibilidad de la organización, la flexibilidad de las políticas de recursos humanos, la flexibilidad curricular entre otras, aunque en el caso que nos ocupa nos referiremos a la flexibilidad del individuo como se definió.

La mayoría de los autores definen la flexibilidad del individuo como una competencia asociada a la conceptualización de la competencia laboral desde la perspectiva empresarial

¹ Información tomada de www.monografias.com

en donde se distinguen dos enfoques: el enfoque estructural² y el enfoque dinámico³ (Mertens, 1997; Mertens, 2000), donde el enfoque dinámico permite contextualizar las competencias en función de la persona y su funcionamiento tales como la perseverancia, flexibilidad, autonomía y responsabilidad. El concepto de Gonzalez Maura en el artículo publicado por la Revista Cubana de Educación Superior “¿Qué significa ser competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica”, determina la necesidad de flexibilidad como “... cualidad funcional de la competencia profesional del sujeto para lograr un desempeño exitoso en diferentes contextos actuación...”, así mismo es resaltada en el documento “Análisis Ocupacional y Funcional del Trabajo” (IBERPROF, OEI 2000), donde plantea “Competente: Persona que posee un repertorio de habilidades, conocimientos y destrezas y la capacidad de aplicarlas en una variedad de contextos y organizaciones laborales”. De esta forma en el marco de la flexibilidad como un aspecto determinante de las competencias laborales, podemos entender la importancia de esta en el presente trabajo.

Adicionalmente la tendencia en todos los campos está asociada hacia una postura donde la flexibilidad tanto del individuo como de su entorno debe estar dada, puesto que el mundo es totalmente cambiante y sin flexibilidad se puede correr el riesgo de quedar por fuera del mundo competente actual.

El caso de la educación superior es un ejemplo de la necesidad de flexibilidad en el campo, donde tanto individuo como organización se acoplan para poder desarrollar habilidades acordes al mundo cambiante actual. Una importante reflexión sobre la flexibilidad en los

² Aplicación en los ámbitos personales tales como conocimiento, habilidades, aptitudes y actitudes. Supone capacidades formativas del sujeto para lograr un resultado destacado a las necesidades de la empresa.

³ Supone la formación de competencias laborales teniendo en cuenta la evolución del mercado, formar para la competitividad

diferentes aspectos de la educación superior se presenta en el texto “Flexibilidad y Educación superior en Colombia” (Mario Díaz, 2002), donde se destaca la importancia de la flexibilidad del individuo como pieza fundamental para garantizar competencias que permitan un aprendizaje continuo.

2.4 Aprendizaje en la Organización OLC

Aunque Cyert y March (1963) o Cangelosi y Dill (1966) pueden ser referidos como los pioneros del concepto de aprendizaje de la organización, éste surge realmente en la década de 1980 (Garratt, 1986), atribuyendo el real protagonismo a Peter Senge (1990). Su desarrollo, basado en el trabajo de Argyris y Schön (1974, 1978), establece el aprendizaje del trabajo visto desde una perspectiva de sistemas, la cual incluye, no solo la noción de un ciclo continuo de reflexión crítica, el empoderamiento de los individuos en el lugar de trabajo, el énfasis en comunicación, sino también, el aprovechamiento de la energía a través del compromiso y conocimiento de trabajo en equipo, que promueve la consulta y el diálogo (Watkins y Marsick, 1993). Más aún, el concepto del aprendizaje en la organización se sitúa en el desarrollo del conocimiento como capital humano y se constituye ahora en la principal fuerza productiva del capitalismo contemporáneo (Casey, 2003).

La complejidad, y aún la divergencia de enfoques, son inherentes al aprendizaje organizacional, debido fundamentalmente a que los investigadores han realizado sus trabajos en diferentes dominios (Crossan et al., 1995). Por ejemplo, Hubber (1991) trabaja

la perspectiva de procesamiento de la información en el aprendizaje organizacional, mientras que Nonaka y Takeuchi (1995) se enfocan en la innovación en el diseño de productos.

Dicho aprendizaje emerge cada vez más como una iniciativa viable de cambio para la supervivencia (Senge, 1990a) intentando hacer uso productivo de la forma de organización flexible mediante el poder colaborativo en los procesos internos, la flexibilidad en sus formas sustantivas, como respuesta transformacional a las turbulentas condiciones ambientales, esto es, aprender a aprender (Argyris y Schön, 1978). Las organizaciones de aprendizaje se han descrito como sistemas de auto renovación continua, en las cuales el cambio es un proceso rutinario y no un resultado o un fin (Marshall, Mobley y Calvert, 1995). Se debe fomentar la experimentación, la toma de riesgos, la apertura, el pensamiento sistémico, la creatividad, la autenticidad, la imaginación y la innovación (Kofman y Senge, 1993; McGill & Slocum, 1993; McGill, Slocum y Lei, 1992).

El Aprendizaje Organizacional se propone como un fenómeno ‘de arriba-abajo y de abajo-arriba’ en toda la organización (Kim, 1993; Meen Y Keough, 1992), que, para tener éxito debe ser tejido en las prácticas cotidianas de ella (Denton y Wisdom, 1991; Ryan, 1995). Lograr este tejido es crucial. Autores del aprendizaje organizacional y observadores de cambio organizacional parecen estar de acuerdo que para tener más éxito que la cultura que nos precedió, el aprendizaje ha de convertirse en parte integral de la organización, al punto que se perciba como un elemento invisible (Ryan, 1995). No obstante, tejerlo es complicado. Ciertamente la difusión de los principios o disciplinas de la organización del aprendizaje, de la habilidad personal, del equipo de aprendizaje, de compartir la visión, de

trabajar con modelos mentales y pensamiento sistémico es algo que fácilmente logra mediante métodos tradicionales, seminarios, talleres, y formación interna. Por el contrario, la difusión generalizada de prácticas de aprendizaje organizacional que incorporan y emplean los principios de formas que habitualmente estimulen su uso sigue siendo difícil. Entonces, ¿cómo podría ser el aprendizaje en la organización el gran medio de cambio sustancial que pretende ser?

El Aprendizaje Organizacional ofrece una variedad de perspectivas sobre la organización del aprendizaje en el trabajo social (Gould y Baldwin, 2004). Aspectos de la estrategia de negocio se han adoptado con gran entusiasmo en esta disciplina (Harris, 2002) y aún en las organizaciones del sector público (Grieves, 2000).

Sin embargo la crítica de esta conceptualización expone consistentemente cuatro puntos débiles: la dominación de la organización como el sitio de aprendizaje (Field, 1997), el papel dominante de los administradores (Coopey, 1996); el problema del empoderamiento de los trabajadores (Field, 1997; Casey, 2003); y el aprendizaje de la preponderancia de las aproximaciones instrumentales en el lugar de trabajo (Battersby, 1999; Reich, 2002).

En efecto, la dependencia de la organización como un sitio para el aprendizaje conduce al enfoque consecuente de que los procesos de aprendizaje ocurren dentro de la cultura actual de la organización. Esta, a menudo refleja las hipótesis y las lecciones del pasado, y esto es probable que impida el intercambio de la energía necesaria y pueda dificultar el aprendizaje (Field, 1997): los sistemas de remuneración y reconocimiento, los enfoques a los conflictos, los procesos, el diseño del lugar de trabajo, el papel de supervisores, etc. pueden perpetuar

el control orientados a formas operativas mucho más retrógradas aún después de que la organización haya gestionado un esfuerzo genuino de apoyo al aprendizaje (Field, 1997).

El segundo punto que esta crítica plantea es que el Aprendizaje Organizacional establece un papel muy dominante para directivos, mientras el papel de trabajadores ha de ser subordinado (Coopey, 1996). Hay dos aspectos ligados a ello: el primero representa un cambio hacia un mayor control de los trabajadores, quienes deberán aprender a servir a los imperativos gerenciales (Olssen, 2006) y el segundo, un alejamiento de la clásica noción de la educación obrera, centrada más en la amplia participación social y democrática (Casey, 2003). En las organizaciones practicantes del aprendizaje corporativo, la administración ejerce un monopolio del lenguaje; lo hace a través de las declaraciones de la misión corporativa, la visión, los valores, los objetivos estratégicos del negocio y los objetivos de aprendizaje formal y los programas de formación. Así los objetivos de aprendizaje se deciden lejos de los estudiantes y de los consumidores, silenciando sus voces. En una vertiente similar, Fielding (2001) sugiere que los elementos de poder que refiere Senge (1992) toman mucho peso en la armonización de las capacidades del diálogo, mientras fallan en localizar el proyecto de aprendizaje organizacional en una realidad que es social, política e históricamente contestataria.

La tercera crítica recae sobre los empleados, quienes también pueden ser muy cuidadosos acerca de tomar el papel de aprendices empoderados. En su investigación, Field (1997) demostró que los trabajadores se acercaron con cierta ansiedad a los cambios en la cultura de trabajo, debido a la subyacente necesidad de mantener su seguridad de empleo, tanto en organizaciones muy jerárquicas como en las más sutiles. Sin el reconocimiento de los

diferenciales de poder, la dependencia del "diálogo abierto" para el aprendizaje puede ser inestable. Considera que existe un riesgo de autoengaño organizacional y que para ser organizaciones exitosas, estas deben comprometerse a descubrir las relaciones de poder oculto y eliminar el exceso de control.

La cuarta crítica enfoca el énfasis que se tiene en la resolución de problemas y el conocimiento instrumental conocimiento como una mercancía. Fenwick (1998) sugiere que hay un enfoque en "saber cómo" en lugar de "aprender lo que", y que no hay ningún currículo explícito; por el contrario, el compromiso con el largo plazo se pospone para cumplir con objetivos de corto plazo con el fin de mantener el cambio. Esto pondría en peligro la apropiación del aprendizaje de los trabajadores para promover los objetivos organizacionales y el valor de aprender por sí mismo de una forma auto-dirigida y libre de manipulación. En este contexto, otros tipos de conocimiento, como el cultural, el transformativo y el personal, por ejemplo, pueden ser relegados a la dimensión de los intereses de la empresa privada.

El Aprendizaje en la organización también se sustenta y confunde con la Capacidad de Aprendizaje organizacional (OLC, por sus siglas en inglés, *Organization Learning Capability*), la que permite a la organización operar las más adecuadas y precisas prácticas de gestión, estructuras y procedimientos que facilitan y fomentan el aprendizaje. Se cree que estas prácticas de manejo son generalizadas en toda la organización (Goh, 2003); sin embargo, la mayoría de académicos consideran que sólo son responsables de gestionar el conocimiento que ya participa en un determinado nivel de gestión del conocimiento. En instituciones de educación superior, las facultades, el personal y las administraciones tienen

diferentes puntos de vista sobre cómo las organizaciones se han estructurado y funcionado. Las visiones y las diferentes perspectivas afectarán la capacidad de la organización para adquirir conocimientos y crear la actitud y visión compartida y las metas comunes. Para hacer posible el proceso de adquisición del conocimiento y el aprendizaje dentro de una organización, esta necesita concentrarse en gestionar la capacidad de aprendizaje. Por lo tanto, es importante para una organización centrarse en humanos recursos y proporcionar y facilitar el esfuerzo de aprendizaje con el fin de adquirir ventajas competitivas, mediante la identificación de las capacidades de aprendizaje (Shoid, 2012). Las capacidades de aprendizaje han sido diseñadas para fomentar el proceso de adquisición, creación, intercambio de conocimientos entre las instituciones. Características de la OLC, como conciencia, mecanismo sistemático, actividades y prácticas colaborativas ayudan a la organización a facilitar la adquisición y difusión del conocimiento.

La OLC organizacional establece los niveles de capacidad de una organización para aplicar prácticas de gestión, mantener una estructura precisa y adecuada y los procedimientos que mejorar, facilitar y fomentar el aprendizaje. Goh (2003) considera que el crecimiento de estas prácticas propiciará una mayor capacidad de aprendizaje en toda la organización. También fija la amplitud del aprendizaje organizacional, en cuanto a las cuatro estructuras relacionadas con él: el proceso de adquisición de conocimiento, la distribución de la información, la interpretación de la misma y la memoria organizativa (Huber, 1991).

2.4.1 El modelo de Jerez-Gómez et al.

Jerez-Gómez et al. (2005), han planteado un modelo de cuatro dimensiones que determinan la Capacidad de Aprendizaje Organizacional. Estas dimensiones son: Compromiso gerencial, perspectiva de Sistemas, Apertura y experimentación, e Integración y transformación de conocimientos. A continuación ampliamos los desarrollos de estas cuatro dimensiones:

- 1) El Compromiso Gerencial se refiere a que la gerencia debe reconocer la importancia del aprendizaje, desarrollando una cultura que promueva la adquisición, creación y transferencia de conocimientos como valores fundamentales (Stata, 1989; McGill et al., 1992; Garvin, 1993; Nonaka yTakeuchi, 1995) y articulando una visión estratégica del aprendizaje, convirtiéndolo, a su vez, en un elemento central (Ulrich et al., 1993; Slocum et al., 1994; Nevis et al., 1995; Hult y Ferrell, 1997). Así mismo, la gerencia debe asegurar que los empleados de la empresa comprendan la importancia de aprender y de participar en sus logros (Senge, 1990; Slater y Narver, 1995; Spender, 1996; Williams, 2001). Finalmente, la gerencia debe conducir el proceso de cambio, teniendo la responsabilidad de crear un organización que sea capaz de regenerarse y afrontar nuevos retos (Lei et al., 1999), eliminar viejas creencias y modelos mentales que pudieron bien interpretar la realidad pasada pero ahora se convierten en obstáculos, por cuanto estarían perpetuando hipótesis que no corresponden a la situación actual (DeGeus, 1988; McGill y Slocum, 1993; Nonaka, 1994; Nonaka y Takeuchi, 1995).

- 2) La Perspectiva de Sistemas implica llevar la organización y sus miembros hacia una identidad común (Senge, 1990; Sinkula, 1994). Los departamentos, y los individuos de la organización deben tener una visión clara de los objetivos y entender cómo pueden ayudar en su desarrollo (Hult y Ferrell, 1997; Lei et al., 1999). La organización debe considerarse como un sistema compuesto por diferentes partes, cada una con sus propias funciones, pero actuando en forma coordinada (Stata, 1989; Leonard-Barton, 1992; Kofman y Senge, 1993; Nevis et al., 1995), y reconociendo la importancia de las relaciones basadas en el intercambio de información y servicios (Ulrich et al., 1993), procurando, además, el desarrollo de modelos mentales compartidos (Senge, 1990; Kim, 1993; Miller, 1996) y la presencia de un lenguaje y la integración del conocimiento (Grant, 1996), de tal manera que el aprendizaje organizacional vaya más allá de lo individual y adquiera un carácter colectivo (McGill et al., 1992).
- 3) Procurando un clima de Apertura y Experimentación se ha de contar con un aprendizaje generativo o de doble bucle, propiciado por la apertura mental y la bienvenida a la llegada de nuevas ideas y puntos de vista, tanto internos como externos, permitiendo que el conocimiento individual sea constantemente renovado, ensanchado y mejorado (Senge, 1990; Leonard - Barton, 1992; Slocum et al., 1994; Sinkula, 1994). Un clima de apertura acoge la diversidad cultural y funcional, y está dispuesto a aceptar todo tipo de opiniones y experiencias y para aprender de ellas, evitando una actitud egocéntrica de los individuos (McGill et al., 1992; McGill y Slocum, 1993; Nevis et al., 1995). La apertura a nuevas ideas, internas o externas,

favorece la experimentación, un aspecto esencial para el aprendizaje, ya que implica la búsqueda de soluciones innovadoras y flexibles para los problemas actuales y futuros, basados en el posible uso de métodos y procedimientos diferentes (Leonard - Barton, 1992; Garvin, 1993). La experimentación, a su vez requiere del fomento de la creatividad, de la capacidad emprendedora, y de la disposición a asumir riesgos controlados, apoyando la idea de que uno puede aprender de los errores (Slocum et al., 1994; Slater y Narver, 1995; Naman y Slevin, 1993).

- 4) Integración y Transferencia de Conocimientos, esta cuarta dimensión se refiere a dos procesos estrechamente relacionados, que ocurren simultáneamente, la transferencia interna y la integración del conocimiento. La eficacia de estos dos procesos se basa en la existencia previa de la capacidad de absorción (Cohen y Levinthal, 1990) lo cual implica la eliminación de las barreras internas que impiden a la transferencia de mejores prácticas dentro de la empresa (Szulanski, 1996). La transferencia implica la difusión del conocimiento adquirido a nivel individual, principalmente a través de conversaciones e interacción entre individuos (Brown y Duguid, 1991; Kofman y Senge, 1993; Nicolini y Mezner, 1995), o sea, a través de una comunicación fluida, del diálogo y del debate. La comunicación fluida se basa principalmente a la existencia de sistemas de información ágil que garanticen la precisión y disponibilidad de la información (McGill y Slocum, 1993). En cuanto a diálogo y debate, son las reuniones de personal y los equipos de trabajo de mente abierta ideales para lograrlo (Stata, 1989; Garvin, 1993; Nonaka, 1994; Slater y Narver, 1995; Lei et al., 1999). El papel principal de equipos de trabajo en el

desarrollo del aprendizaje organizacional se subraya con frecuencia en la literatura (DiBella et al., 1996; Snell et al., 1996), con particular énfasis en equipos multifuncionales y multidisciplinarios (Garvin, 1993; Ulrich et al., 1993; Nonaka, 1994; Nonaka y Takeuchi, 1995). La integración, así establecida, conduce a la creación de un cuerpo colectivo de conocimientos enraizados en cultura organizacional, los procesos de trabajo y la memoria organizacional (Huber, 1991; Walsh y Ungson, 1991). El conocimiento posteriormente puede ser recuperado y aplicado a diferentes situaciones y garantizará el aprendizaje a pesar de la rotación natural de los miembros de la empresa (Levitt y March de 1988; Simon, 1991).

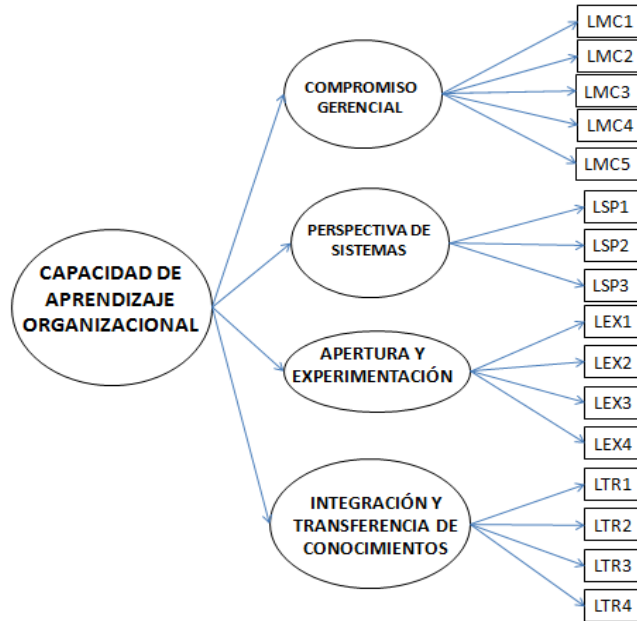
Aunque las cuatro dimensiones se identificaron de manera diferente, se relacionan entre sí. De esta manera, el mencionado examen del aprendizaje organizacional como un proceso dinámico revela la interacción entre la apertura, la experimentación y la transferencia de conocimiento e integración.

Con estas cuatro dimensiones, Jerez-Gómez et al. (2005) desarrollaron y contrastaron exitosamente una escala de 24 preguntas para medir la Capacidad de Aprendizaje Organizacional.

Cabe anotar que el modelo de Jerez-Gómez et al. no solo incluye los elementos que consideraban los modelos de Shoid et al. y de Chiva y Alegre, sino que hace una distribución dimensional más estructurada de dichos elementos, razón por la cual se decidió que la escala distribuye y pondera mejor las percepciones de las encuestas en dichos

factores y por lo tanto se escogió para aplicar en el estudio de contraste de nuestras proposiciones.

Ilustración 1 MODELO DE MEDICIÓN DE LA CAPACIDAD DE APRENDIZAJE

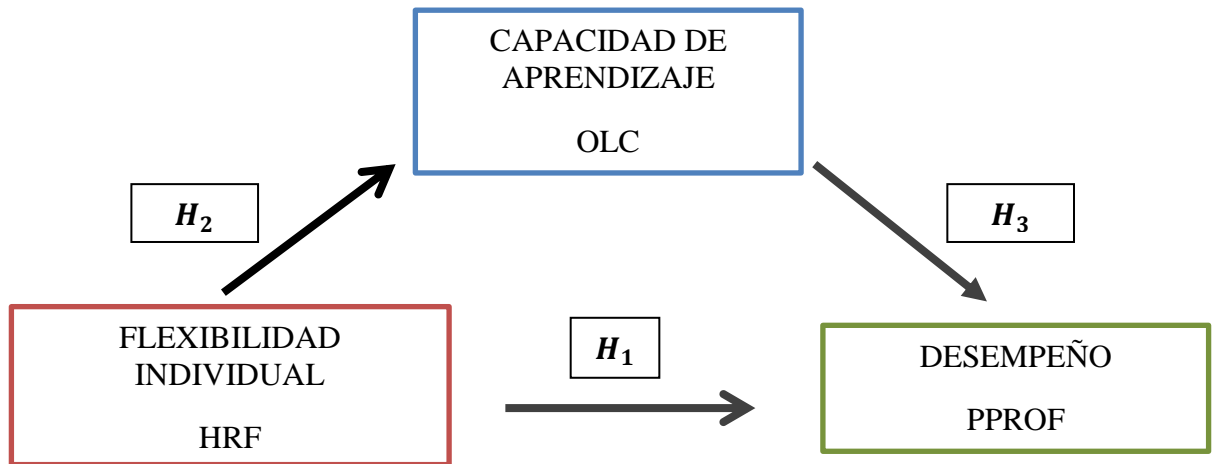


Fuente: Adaptado de Jerez-Gómez et al. (2005)

3 METODOLOGÍA Y RESULTADOS

En el modelo analiza la relación que puede existir entre las variables de capital psicológico: flexibilidad individual, capacidad de aprendizaje organizacional y el desempeño individual.

Ilustración 2 Modelo de Estudio



Fuente: Elaboración Propia

Este modelo trata de encontrar la relación que existe entre las principales variables del capital psicológico el cual se construye a partir de teoría relacionada con el mismo. El modelo busca saber el grado de influencia de la flexibilidad individual en el desempeño individual y la capacidad de aprendizaje. También se busca saber cómo influencia y en que niveles la capacidad de aprendizaje en el desempeño organizacional.

3.1 Descripción de las variables

- HRF: Flexibilidad del individuo
- OLC: Capacidad de aprendizaje organizacional
- PProf: Desempeño

3.2 Hipótesis del Modelo

***H*₁**: La flexibilidad del individuo tiene una relación positiva con su desempeño.

***H*₂**: La flexibilidad del individuo tiene una relación positiva con la capacidad del aprendizaje organizacional.

***H*₃**: La capacidad del aprendizaje organizacional no presenta una relación directa con el desempeño.

3.3 Datos para el estudio

El estudio de tipo cualitativo se realizó a 174 profesores de la Universidad Icesi mediante encuestas basadas en la escala de Likert donde existe un intervalo entre uno y siete, siendo la máxima ponderación el último número (siete) en cuanto a aceptación, valoración y desempeño de las múltiples variables que definen el desempeño individual de los profesores así como la percepción que tenían acerca de la capacidad de aprendizaje organizacional y el apoyo que les brindaba la Universidad.

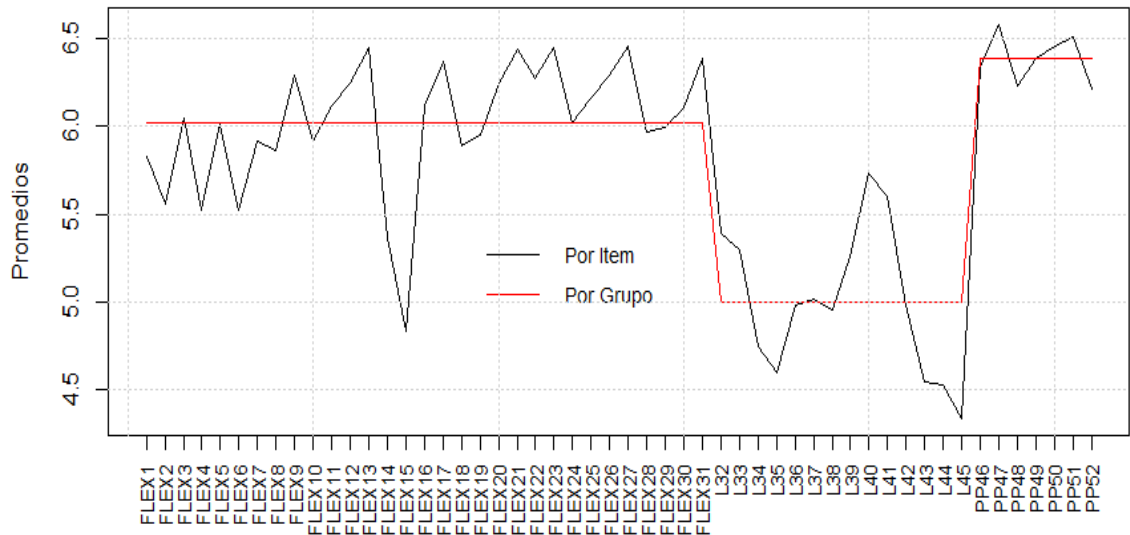
Después de esto usando el paquete estadístico de AMOS 19 se llevaron a cabo las estimaciones pertinentes corriendo tres modelos: el primero de ellos denominado “Modelo Original” con la totalidad de las respuestas de las escalas. El segundo denominado “Modelo 1” con las Items (preguntas) que quedaron después de realizar un análisis factorial confirmatorio (“CFA” por sus siglas en ingles) que es una técnica estadística de reducción de datos usada para explicar las correlaciones entre las variables observadas en términos de un número menor de variables no observadas llamadas factores. Trata de determinar si el

número de factores obtenidos y sus cargas se corresponden con los que cabría esperar a la luz de una teoría previa acerca de los datos. La hipótesis a priori es que existen unos determinados factores preestablecidos y que cada uno de ellos está asociado con un determinado subconjunto de las variables. El análisis factorial confirmatorio entonces arroja un nivel de confianza para poder aceptar o rechazar dicha hipótesis. Busca mejorar el ajuste estadístico del modelo propuesto eliminando los ítems de cada variable que tenga menos relación con ella (coeficiente de correlación estandarizado menor que 0,5 para buscar mayor discriminación entre las variables). En este proceso se eliminaron 20 ítems (preguntas) del factor HRF dejando solamente las 11 que más relación tiene entre sí con la Flexibilidad del Individuo. Y de realizar un modelo de ecuación estructural (SEM, por sus siglas en Inglés) que es una técnica estadística multivariante para probar y estimar relaciones causales a partir de datos estadísticos y asunciones cualitativas sobre la causalidad. La cual combinada con el análisis factorial permitió probar el grado de ajuste de los datos observados en el modelo hipotetizado y expresado mediante un diagrama de senderos. Como resultado, los SEM proporcionan los valores pertenecientes a cada relación, y más importante, un estadístico que expresa el grado en el que los datos se ajustan al modelo propuesto, confirmando su validez. Y finalmente el tercer modelo denominado “Modelo 2” sin la mediación del factor OLC y el PPROF.

3.4 Análisis Exploratorio de los Datos

En esta sección se presentan los principales resultados del análisis descriptivo univariado de la encuesta

Ilustración 3: Promedios por Ítem



Fuente: Elaboración propia

En la ilustración 3, se observan los promedios de cada una de las variables incluidas en cada grupo o variable (flexibilidad, capacidad de aprendizaje organizacional y desempeño) en donde se observaron diferencias significativas (ver tabla 2) entre los promedios de las variables flexibilidad y capacidad de aprendizaje organizacional, estas diferencias son en promedio de un punto en la escala y son significativas a un nivel de confianza del 95 %, de igual manera se observaron diferencias significativas entre las puntuaciones promedio de desempeño y la capacidad de aprendizaje organizacional, las diferencias en promedio son de 1.4, por ultimo también se observaron diferencias significativas entre los promedios de las variables flexibilidad y desempeño, estas diferencias son significativas a un 95% y la diferencias promedio es de tan solo 0.4 en la escala.

Tabla 2: Indicadores Descriptivos por grupo

Variable	Promedio	Desv. Estandar	CV
Capacidad del Aprendizaje Organizacional	5.00	0.42	8.5%
Desempeño	6.39	0.14	2.2%
Flexibilidad del Individuo	6.02	0.37	6.1%

Fuente: Elaboración Propia

En la tabla 2, se observa los resultados descriptivos de los promedios por variable, Desv. Estándar y coeficientes de variación, en donde también cabe destacar que la variable desempeño es la que presento mayor homogeneidad en las puntuaciones registradas y la capacidad de aprendizaje es la de mayor variación en las puntuaciones.

Tabla 3: Prueba t de Diferencias de Medias entre las variables

Hipotesis Nula	Estadístico t	Grados de Libertad	p valor
$\mu_{HRF} = \mu_{OLC}$	7.84	22.18	0.0000
$\mu_{OLC} = \mu_{Pprof}$	-11.19	17.48	0.0000
$\mu_{HRF} = \mu_{Pprof}$	-4.40	26.40	0.0002

Fuente: Elaboración propia

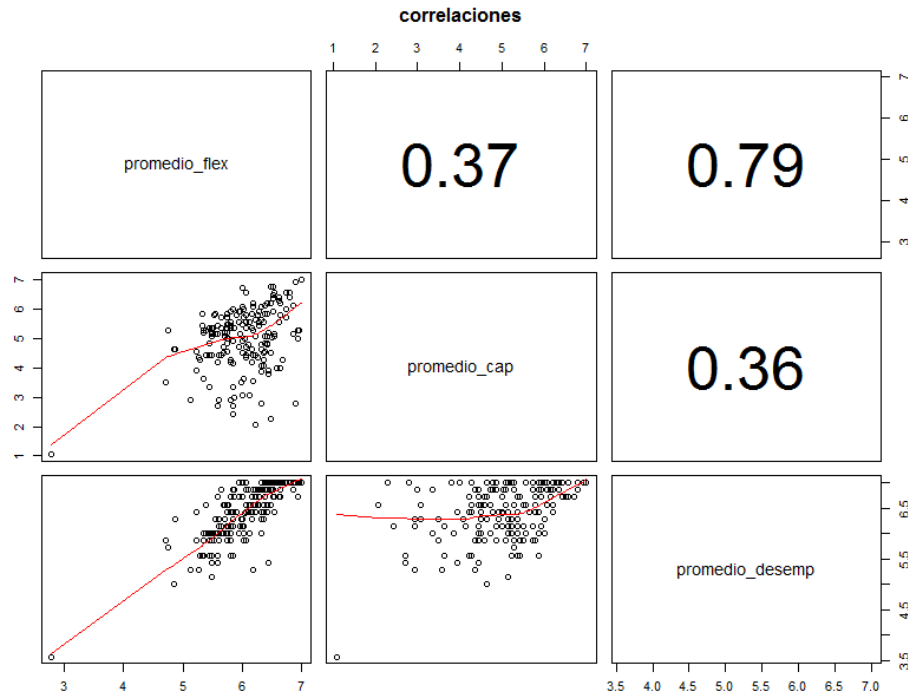
Como se observa en la tabla 3, se rechazan todas las hipótesis nulas planteadas, a un 95% de confianza.

Otro tipo de análisis realizado corresponde a mirar de manera parcial las potenciales relaciones que existen entre las variables, para ello se construyeron los promedios por variable de cada profesor, obteniendo de esta manera una base con la siguiente estructura:

ID Profesor	promedio_HRF	promedio_OLC	promedio_Pprof
1	6.19	6.21	6.57
2	6.00	4.50	6.29
3	6.23	4.43	6.71
4	6.06	4.71	6.86
5	6.32	6.07	6.86
6	6.39	4.57	6.71

Posteriormente se realizó un análisis de correlaciones parciales entre estas variables obteniendo los resultados que se muestran en la Ilustración 4.

Ilustración 4: Matriz de Correlaciones Parciales entre las Variables



Fuente: Elaboración propia.

En la Ilustración 4 se observa una alta (0.79) correlación positiva entre el desempeño y la flexibilidad, lo cual indica que en promedio los profesores que indicaron alta flexibilidad también presentaron alto desempeño, por otro lado la relación entre el desempeño y la capacidad de aprendizaje organizacional no es tan alta (0.36).

3.5 Resultados del Modelo

Se estimaron los pesos factoriales para cada modelo –CFA y SEM- teniendo en cuenta las tres hipótesis planteadas inicialmente en el modelo.

CFA

Tabla 4: Resultados datos del CFA

	AJUSTE						
	RMSEA	χ^2	gl	χ^2/gl	CFI	TLI	NFI
MODELO ORIGINAL	0,052	2823,79	1271	2,22	0,67	0,64	0,53
MODELO 1 (Hipotesis)	0,065	1358,96	463	2,94	0,72	0,68	0,63

Fuente: Elaboración propia.

Los indicadores de bondad estimados para el modelo original muestran, el índice RMSEA el cual se calcula por medio de la raíz del error cuadrático medio de aproximación analiza que tanto la muestra de varianza y covarianza difieren de sus estimaciones bajo el supuesto de que el modelo es correcto; En este caso el RMSEA calculado fue de 0.05, entre más cercano a cero mejor ajuste, es decir que muestra un buen ajuste del modelo.

El índice de ajuste normado (NFI) como medida de discrepancia entre el modelo estimado y el modelo muestral o de los datos no muestra un buen ajuste (0,53), ya que se espera que sea cercano a 1.

El índice de bondad de ajuste comparativo (CFI) tampoco muestra un buen ajuste ya que es igual a 0,67 y se espera que sea cercano a 1. El índice de Tucker-lewis (TLI) de igual forma no muestra ajuste adecuado del modelo se espera sea mayor de 0.95.

El estadístico χ^2/gl bajo la hipótesis nula de que la matriz de varianzas y covarianzas estimada por el modelo es igual a muestral ($H_0: \Sigma_{nc} = \Sigma$), esta hipótesis

propone que si el modelo es correcto y se conocieran los parámetros del modelo estructural la matriz de covarianzas poblacional podría ser reproducida exactamente a partir de la combinación de los parámetros del modelo; este estadístico es igual a 2,22 lo que muestra que no se tiene evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula es decir que la matriz estimada es igual a la matriz de los datos, mostrando un adecuado ajuste del modelo por medio de los datos.

Para el modelo 1, Los indicadores de bondad del modelo muestran un buen ajuste, el índice RMSEA muestra un buen ajuste aunque comparado con el modelo original este es mayor, lo cual no es bueno ya que entre más cercano a cero indica un mejor ajuste.

El índice de ajuste normado (NFI) para este modelo muestra un ajuste regular (0,63), ya que se espera que sea cercano a 1. El índice de bondad de ajuste comparativo (CFI) tampoco muestra un buen ajuste ya que es igual a 0,72 y se espera que sea cercano a 1. El índice de Tucker-lewis (TLI) igual a 0,68 de igual forma no muestra ajuste adecuado del modelo se espera sea mayor de 0.95.

El estadístico χ^2 del modelo 1 bajo la hipótesis nula ($H_0: \Sigma_{nc} = \Sigma$) es igual a 2,94 lo que muestra que no se rechaza la hipótesis nula es decir que la matriz estimada es igual a la matriz de los datos, aunque este se encuentra muy cerca del límite de rechazo igual a 3.

La falta de ajuste evidenciada por otros indicadores puede ser causada por la falta de significancia en la relación entre capacidad de aprendizaje organizacional y desempeño, ya que estos indicadores de bondad evalúan todas las relaciones del modelo completo, y el peso factorial de esta relación fue muy baja en el modelo original y el modelo 1.

SEM

Tabla 5: Resultados Datos del SEM

	SIGNIFICANCIA		
	H1	H2	H3
MODELO 1 (Hipotesis)	1,50****	0,79***	0,07
MODELO 2 (Sin Mediación)	1,55****	0,80***	-

	AJUSTE						
	RMSEA	χ^2	gl	χ^2/gl	CFI	TLI	NFI
MODELO 1 (Hipotesis)	0,065	1358,96	463	2,94	0,72	0,68	0,63
MODELO 2 (Sin Mediación)	0,065	1359,75	464	2,93	0,72	0,68	0,63

Fuente: Elaboración propia.

Para el modelo de ecuaciones estructurales (SEM) se ajustaron dos modelos, el modelo 1 el cual elimina algunos ítems de flexibilidad teniendo en cuenta el marco teórico del cual se propone la escala, y el modelo 2 que elimina la relación entre capacidad de aprendizaje organizacional y desempeño.

Los pesos factoriales estimados en el modelo 1 muestran una relación positiva de la flexibilidad del individuo con su desempeño (1,5) siendo este estadísticamente significativo ($p < 0.05$), de igual forma en el modelo 2 la relación es positiva aunque en este caso el coeficiente es mayor que el estimado en el modelo original, mostrando que a medida que aumenta la escala de flexibilidad el desempeño aumenta en 1,55, además es estadísticamente significativa ($p < 0.05$).

En cuanto a la relación entre flexibilidad y capacidad del aprendizaje organizacional, en el modelo 1 se puede observar que la estimación de la carga factorial es positiva, a medida que aumenta la escala de flexibilidad la escala de la capacidad organizacional aumenta en 0,79 ($p < 0.05$) siendo este significativo en la explicación del modelo. Para el modelo 2, el peso factorial es también positivo pero aumenta en mayor puntaje la escala de flexibilidad (0,80), continua siendo significativo ($p < 0.05$).

Finalmente al probar la hipótesis 3 sólo para el modelo 1 que tiene en cuenta esta relación, acerca de la falta de relación directa entre capacidad de aprendizaje organizacional y desempeño, los coeficientes estimados muestran un peso factorial muy bajo (0.07) además no significativo ($p > 0.05$).

En cuanto a los indicadores de bondad del modelo 1, el índice RMSEA el cual se calcula analiza que tanto la muestra de varianza y covarianza difieren de sus estimaciones bajo el supuesto de que el modelo es correcto; El calculado fue de 0.065, entre más cercano a cero mejor ajuste, en este caso muestra un buen ajuste del modelo 1.

El índice de ajuste normado (NFI) como medida de discrepancia entre el modelo estimado y el modelo de los datos no muestra un buen ajuste (0,63), ya que se espera que sea cercano a 1.

El índice de bondad de ajuste comparativo (CFI) tampoco muestra un buen ajuste ya que es igual a 0,72 y se espera que sea cercano a 1. En concordancia el índice de Tucker-lewis (TLI) muestra un mal ajuste del modelo (0,68) se espera sea mayor de 0.95.

El estadístico χ^2/gl bajo la hipótesis nula de que la matriz de varianzas y covarianzas estimada por el modelo es igual a muestral ($H_0: \Sigma_{nc} = \Sigma$) es igual a 2,94 lo que muestra que no se tiene evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula es decir que la matriz estimada es igual a la matriz de los datos, aunque este está muy cerca del umbral de rechazo (3).

Para el modelo 2, el índice RMSEA muestra un buen ajuste a comparado con el modelo 1 es igual, siendo los dos cercano a cero.

El índice de ajuste normado (NFI) para el modelo 2 muestra un ajuste regular (0,63), ya que se espera que sea cercano a 1, este es el mismo para el modelo 1. El índice de bondad de ajuste comparativo (CFI) tampoco muestra un buen ajuste ya que es igual a 0,72 y se espera que sea cercano a 1, de igual forma no se diferencia del modelo 1. El índice de Tucker-lewis (TLI) igual a 0,68 mostrando un mal ajuste del modelo, lo mismo que se observó para el modelo 1.

El estadístico χ^2 del modelo 2 bajo la hipótesis nula ($H_0: \Sigma_{nc} = \Sigma$) es igual a 2,93 lo que muestra que no se rechaza la hipótesis nula es decir que la matriz estimada es igual a la matriz de los datos, aunque este se encuentra muy cerca del límite de rechazo igual a 3, comparado con el modelo 1 es menor en un punto.

En este caso al comparar los indicadores de bondad de ajuste de los dos modelos no se diferencian uno del otro ya que se obtienen los mismo valores para cada modelo, es decir que al eliminar la relación entre capacidad de aprendizaje organizacional y desempeño el

modelo no mejora su ajuste lo que podría estar indicando que hay otras relaciones espurias en el modelo que lo afectan

4 CONCLUSIONES

Basándonos en los resultados se observa una relación positiva entre el desempeño y la flexibilidad, lo cual indica que en promedio los profesores que indicaron alta flexibilidad también presentaron alto desempeño. Es decir que entre más flexibles sean los profesores y más facilidad tengan para adaptarse a la organización su desempeño mejorara notablemente. En efecto la flexibilidad entendida como una característica fundamental de los maestros y un indicador de calidad le va a permitir a la organización crear un ambiente de aprendizaje más propicio.

Las mediciones de la flexibilidad y el desempeño fueron significativamente más altas que las de la capacidad de aprendizaje organizacional. Además la incidencia de la Capacidad de aprendizaje organizacional sobre el desempeño no fue significativa, por lo que se puede concluir que si la organización requiere mejorar el desempeño individual de cada colaborador por medio del aprendizaje organizacional debe revisar la percepción de estos sobre esta variable.

Las puntuaciones de la variable capacidad de aprendizaje organizacional fueron significativamente inferiores, del 100% el 57% obtuvo en promedio una calificación menor a 5. Evidenciando que las preguntas con menores puntuaciones cercanas a 4 fueron en el mismo orden “45 - Las personas se sienten involucradas en las principales decisiones

de la institución; “44 - Las decisiones y estrategias en esta organización son significativamente influenciadas por los puntos de vista del personal” y “43 - Los directores de esta organización frecuentemente involucran al personal en decisiones importantes”. Concluyendo que la organización requiere mejorar la percepción de sus empleados sobre la importancia de sus opiniones en la construcción de la Estrategia Organizacional logrando a su vez docentes más comprometidos y con un mejor desempeño individual.

Este Trabajo aporta al conocimiento universal pues sorprende que la variable Capacidad de Aprendizaje organizacional (OLC) no medie en un sistema de educación superior que requiere continuamente la ampliación del conocimiento de sus docentes para que sea transferido a la comunidad institucional, lo cual puede estar explicado por muchas razones como por ejemplo la inconformidad de algunos profesores con la falta de motivación para promover proyectos innovadores y nuevas ideas, la suficiencia académica de los profesores que no les permite ver las ventajas del aprendizaje organizacional o la falta de cumplimiento real y efectivo del sistema OLC por parte de la organización que como se explica en el marco teórico: según Jerez-Gómez et al. (2005), requiere cuatro condiciones.

Para futuros estudios sería importante ampliar la muestra a otras organizaciones de diferentes sectores con el fin de refrendar los resultados y así poder universalizarlos. De igual forma, sería interesante incluir al modelo el impacto que tendrían otras variables como la confianza en la organización y el Team Member Exchange sobre el desempeño de los individuos.

5 REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Adler, N. J. (2002). *International Dimensions of Organizational Behavior*, 4th edn. Cincinnati, OH: Southwestern.
- Argyris, C. & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Argyris, C. & Schön, D. (1978) *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass: Addison Wesley.
- Avolio, B. J., Gardner, W. L., Walumbwa, F. O., Luthans, F. and May, D. R. (2004). 'Unlocking the mask: A look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors'. *Leadership Quarterly*, **15**, 801–23.
- Battersby, D. (1999) "The learning organization and CPE: some philosophical considerations", *The Learning Organization*, Vol. 6 (2), pp. 58–62.
- Brown, J.S. & Duguid, P. (1991) "Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning and innovation". *Organization Science*, Vol. 2(1), pp. 40–57.
- Cangelosi, V. E., & Dill, W. R. (1965) "Organizational learning observations: Toward a theory". *Administrative Science Quarterly*, Vol. 10, pp.175-203.
- Casey, C. (2003) "The learning worker, organizations and democracy", *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 22 (6), pp. 620–634.
- Cohen, W. & Levinthal, D. (1990) "Absorptive Capacity: A New Perspective on Learning and Innovation". *Administrative Science Quarterly*, Vol. 35, pp.128-152.
- Coopey, J. (1996) *Crucial gaps in the learning organisation: Power, politics and ideology*, in *How organisations learn*. Ed. K. Starkey, International Thomson Business Press, London.
- Crossan, M., Lane, H., White, R. E. & Djurfeldt, L. (1995) "Organizational learning: Dimensions for a theory". *International Journal of Organizational Analysis*, Vol.3, pp 337-360.
- Cyert, R. M. & March, J.G. (1963). *A Behavioral Theory of the Firm*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- DeGeus, A. (1988) "Planning as learning". *Harvard Business Review*. Vol. 66 (March-April), pp. 70-74.
- Denton, D. K., & Wisdom, B. L. (1991) "The learning organization involves the entire work force". *Quality Progress*, pp. 69-72
- Desimone, R.L., Werner, J.M. and Harris, D.M. (2002) *Human Resource Development*. (3rd ed) Orlando, Harcourt College Publishers
- Diaz, M. (2002). "Flexibilidad y Educación superior en Colombia". Bogotá. (1st ed) Procesos editoriales. (2002).
- DiBella, A. Nevis, E., & Gould, J. (1996) "Organizational learning style as a core capability". *En Organizational Learning and Competitive Advantage*, pp. 338- 365. Editors: Moingeon and Edmondson, Sage.
- Field, L. (1997) "Impediments to empowerment and learning within organizations", *The Learning Organization*, Vol. 4 (4), pp. 149.
- Fielding, M. (2001) "Learning organisation or learning community? A critique of Senge, Reason in Practice". *Journal of the Philosophy of Management*, Vol. 1 (2), pp. 17–29.
- Garratt, R. (1986). *The Learning Organization: The Need for Directors who Think*. Harper Collins, London.
- Garvin, D. (1993) "Building a learning organization". *Harvard Business Review*, Vol. 71 (4), pp. 78-92.

- Goh, S.C. (2003) "Improving organizational learning capability: Lesson from two case studies", *The Learning Organization*, Vol. 10 (4), pp. 216-227.
- González, M.V (1998a). "El interés profesional como formación motivacional de la personalidad". En: *Revista Cubana de Educación Superior* Vol. XVIII (2) pp. 21-37
- González, M.V (1998b) "La orientación profesional en la educación superior". *Revista Cubana de Educación Superior* Vol XVIII (3) pp. Pp. 13-28
- Gould, N. & Baldwin, M. eds. (2004) "Social work, critical reflection and the learning organization", Aldershot: Ashgate.
- Grant, R. M. (1996). "Toward aknowledge-based theory of the firm". *Strategic Management Journal*, Vol. 17, pp. 109–122.
- Grieves, J. (2000) "Navigating change into the new millennium: themes and issues for the learning organization", *The Learning Organization*, Vol. 7 (2), pp. 54–74.
- Huber, G.P. (1991) "Organizational learning: The contributing processes and the literatures", *Organizational Science Special Issue; Organisational Learning: Papers in of Honor James G. March*, Vol. 2 (1), pp. 88-115.
- Hult, G. T. y Ferrell, O. C. (1997) "Global organizational learning capability in purchasing: construct and measurement". *Journal of Business Research*, 40, pp. 97-111.
- IBERPROF, (2000). "Análisis Ocupacional y Funcional del Trabajo" OEI.
- Jerez-Gómez, P. Céspedes, L. J. & Cabrera, R. (2005). "Organizational learning and compensation strategies: evidence from the Spanish chemical industry". *Human Resource Management*, Vol. 44(3), pp. 279- 299.
- Judge, T. A. and Bono, J. E. (2001). 'Relationship of core self-evaluation traits – self esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability – with job satisfaction and job performance: A meta-analysis'. *Journal of Applied Psychology*, **86**, 80–92.
- Kim, D.H. (1993)" The link between Individual and Organizational Learning". *Sloan Management Review*. Vol. 35 (1) Fall issue, pp. 37-50.
- Kofman, F. & Senge, P. (1993) "Communities of commitment: the heart of learning organizations", *Organizational Dynamics*, Vol. 22 (2) pp. 5–23.
- Lei, D., Slocum, J.W. & Pitts R.A. (1999) "Designing Organizations for Competitive Advantage: The Power of Unlearning and Learning". *Organizational Dynamics*, Vol. 37 (3), pp.24-38.
- Leonard-Barton, D. (1992) "Core capabilities and core rigidities: A paradox in managing new product development". *Strategic Management Journal*, Vol. 13, pp. 111- 125.
- Levitt, B. & March, J.G. (1988) "Organizational learning". *Annual Review of Sociology*, Vol. 14, pp. 319-340.
- Luthans, F. (2002a). 'The need for and meaning of positive organizational behavior'. *Journal of Organizational Behavior*, **23**, 695–706.
- Luthans, F. (2002b). 'Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths'. *Academy of Management Executive*, **16**, 1, 57–72.
- Luthans, F. (2003). 'Positive organizational behavior (POB): Implications for leadership and HR development, authentic leadership development, and motivation'. In Steers, R., Porter, L. W. and Begley, G. A. (Eds), *Motivation and Leadership at Work*. New York: McGraw-Hill/Irwin.
- Luthans, F. and Avolio, B. (2003). 'Authentic leadership development'. In Cameron, K., Dutton J.and Quinn, R. (Eds.), *Positive Organizational Scholarship*. San Francisco: Berrett-Koehler, (pp.241–58).

- Luthans, F., Luthans, K. W. and Luthans, B. C. (2004). 'Positive psychological capital: Going beyond human and social capital'. *Business Horizons*, **47**, 45–50.
- Luthans, F. & Youssef, C.M. (2004) "Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage". *Organizational Dynamics*. Vol. 33 (2), pp. 143-160.
- Marshall, L., Mobley, S. & Calvert, G. 1995. Why smart organizations don't learn, in S. Chawla and J. Renesch (eds), *Learning Organizations. Developing Cultures for Tomorrow's Workplace* (Portland, OR: Productivity Press).
- McGill, M. E. & J. W. Slocum Jr. (1993) "Unlearning the Organization." *Organizational Dynamics*, 22 (2) pp. 67-79.
- McGill, M.E., Slocum-Jr., J.W. & Lei, J.W. (1992) "Management Practices in Learning Organizations". *Organizational Dynamics*, Vol. 21 (1), Summer, pp. 4-17.
- Meen, David E. & Mark Keough, (1992) *Creating the learning organization*, *The McKinsey Quarterly* (1) pp. 58-78.
- Mertens, Leonard (1997). "Competencia Laboral: Sistemas, surgimiento y modelos". Cinterfor. Montevideo.
- Mertens, Leonard (2000). "La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional". OEI <http://oei.es>
- Miller, D., & Shamsie, J. (1996) "The resource-based view of the firm in two environments: The Hollywood firm studios from 1936 to 1965". *Academy of Management Journal*, vol. 39, num. 3, pp. 519-543.
- Mount, M. K., Barrick, M. R. and Stewart, G. L. (1998). 'Five-factor model of personality and performance in jobs involving interpersonal interactions'. *Human Performance*, **11**, 145–65
- Luthans, F., Luthans, K., & Luthans, B. (2004). "Positive psychological capital: Going beyond human and social capital". *Business Horizons*, Vol. 47, pp. 45–50.
- Naman, J. L., & Slevin, D. P. (1993) "Entrepreneurship and the concept of fit: A model and empirical tests". *Strategic Management Journal*, vol. 14, pp. 137–154.
- Nevis, E., DiBella, A.J. & Gould, J.M. (1995) "Understanding organizational learning systems", *Sloan Management Review*. Vol. 36 (2), pp. 73-85
- Nicolini, D. & Meznar, M. B. (1995) "The social construction of organizational learning: concept and practical issues in the field". *Human Relations*, Vol. 48 (7), pp. 727-746.
- Nonaka, I. (1994) "A dynamic theory of organizational knowledge creation". *Organization science*, Vol. 5(1), pp. 14–37.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company*. Oxford University Press, Oxford, England.
- Olssen, M. (2006) "Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism", *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 25 (3), pp. 213–230.
- Organ, D. W. and Ryan, K. (1995) "A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of Organizational citizenship behavior". *Personnel Psychology*, Vol. 48, pp. 775–802.
- Parker S. (1998). *Enhancing role-breath self-efficacy: The roles of job enrichment and other organizational interventions*. *Journal of Applied Psychology*, 83,835–852.
- Reich, A. (2002) "Learning organisations and child protection agencies: post-Fordist techniques?". *Studies in Continuing Education*, Vol. 24 (2), pp. 219–232.
- Reivich, K. and Shatte, A. (2002). *The Resilience Factor*. New York: Random House.
- Scott, S. G., & Bruce, R. A. (1994). Determinants of innovative behavior: a path model of individual innovation in the workplace. *Academy of Management Journal*, 37, 580–607.
- Seligman, M. (1998a). *Learned Optimism*. New York: Pocket Books.

- Seligman, M. (1998b). 'Positive social science'. *APA Monitor*, **29**,2,5.
- Senge, P. (1990a) "The leader's new work: Building learning organizations". *Sloan Management J. Review*. Vol. 32, pp. 7-23.
- Senge, P.M. (1992). *La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Granica
- Simon, H. A. (1991) "Bounded rationality and organizational learning". *Organization Science*. Vol. 2: pp. 125-134.
- Sinkula, J. M. (1994) "Market information processing and organizational learning". *Journal of Marketing*, Vol. 1, pp. 35- 45.
- Slater, S. F. & Naver, J. C. (1995). "Market orientation and the learning organization". *Journal of Marketing*, Vol. 59(3), pp. 63- 74.
- Slocum, J.W., McGill, M. & Lei, D.T. (1994) "The new learning strategy; anytime, anything, anywhere". *Organizational Dynamics*, Vol. 23 (2), pp. 33-47.
- Snell, S. A., Youndt, M. A. & Wright, P.M. (1996) "Establishing a framework for research in SHRM: merging resource theory and organizational learning". *Research in Personnel and Human Resource Management*, vol. 14, pp. 61- 90.
- Snyder, C. R. (2000). *Handbook of Hope*. San Diego: Academic Press.
- Spender, J. C. (1996a) "Organizational knowledge, learning and memory: three concepts in search of a theory", *Journal of Organizational Change Management*, Vol. 9, Num. 1, pp.63 – 78.
- Spender, J. C. (1996b). "Making knowledge the basis of a dynamic theory of the firm". *Strategic Management Journal*, 17, pp. 45-62.
- Stata, R. (1989) "Organizational learning: The key to management innovation". *Sloan Management Review*, 30(3): 63-74.
- Szulanski, G. (1996) "Exploring internal stickiness: Impediments to the transfer of best practice within the firm," *Strategic Management Journal*, 17 (Summer special issue): 27-43.
- Ulrich, D. (1993) "Profiling organizational competitiveness: Cultivating capabilities". *Human Resource Planning*. Vol. 16 (3), pp. 1-17.
- Walsh, J. & Ungson, G. R. (1991) "Organizational memory". *Academy of Management Review*, Vol. 16, pp. 57-91.
- Watkins, K. & Marsick, V. (1993) *Sculpting the Learning Organization*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Williams, S. (2001) "Is intellectual capital performance and reporting practices related?". *Journal of Intellectual Capital*, Vol. 2(3), pp. 192 - 203.

ANEXOS

Variable	promedio	variable	promedio	variable	promedio	variable	promedio
FLEX1	5.83	FLEX14	5.36	FLEX27	6.45	L40	5.73
FLEX2	5.55	FLEX15	4.83	FLEX28	5.97	L41	5.61
FLEX3	6.05	FLEX16	6.12	FLEX29	5.99	L42	4.98
FLEX4	5.52	FLEX17	6.37	FLEX30	6.11	L43	4.54
FLEX5	6.02	FLEX18	5.89	FLEX31	6.39	L44	4.53
FLEX6	5.53	FLEX19	5.95	L32	5.39	L45	4.33
FLEX7	5.92	FLEX20	6.25	L33	5.30	PP46	6.35
FLEX8	5.86	FLEX21	6.44	L34	4.74	PP47	6.59
FLEX9	6.29	FLEX22	6.27	L35	4.59	PP48	6.23
FLEX10	5.92	FLEX23	6.45	L36	4.98	PP49	6.39
FLEX11	6.11	FLEX24	6.02	L37	5.01	PP50	6.46
FLEX12	6.25	FLEX25	6.16	L38	4.95	PP51	6.51
FLEX13	6.45	FLEX26	6.29	L39	5.26	PP52	6.22

Tabla 6: Promedios por Ítem

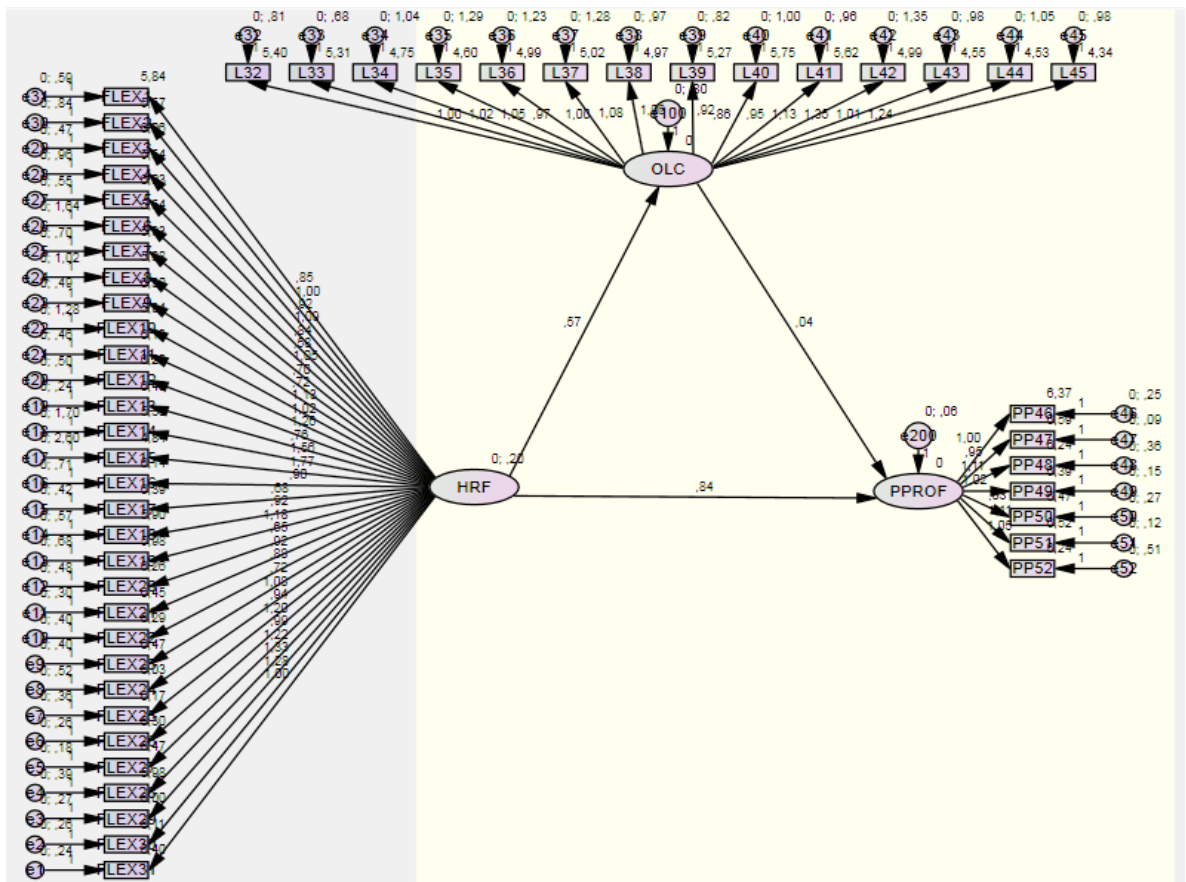


Ilustración 5: Modelo Original

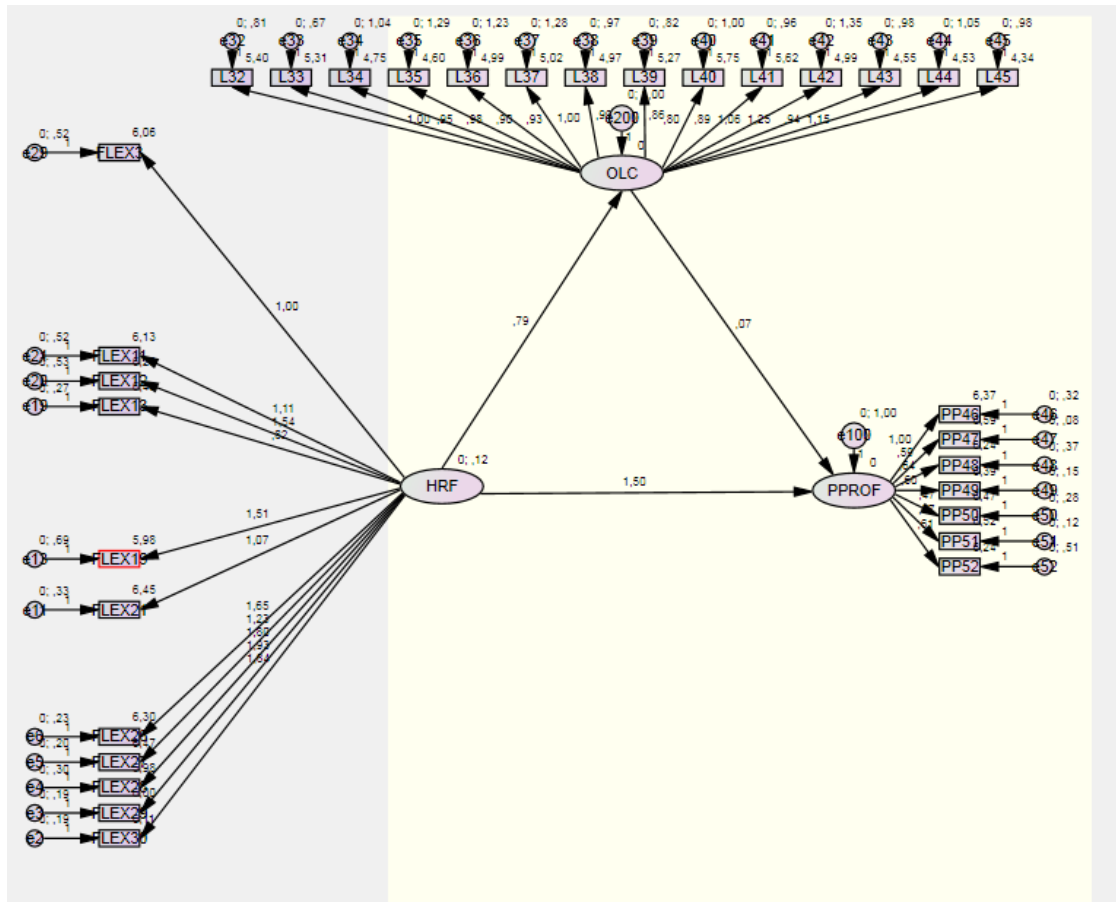


Ilustración 6: Modelo 1 (hipótesis)

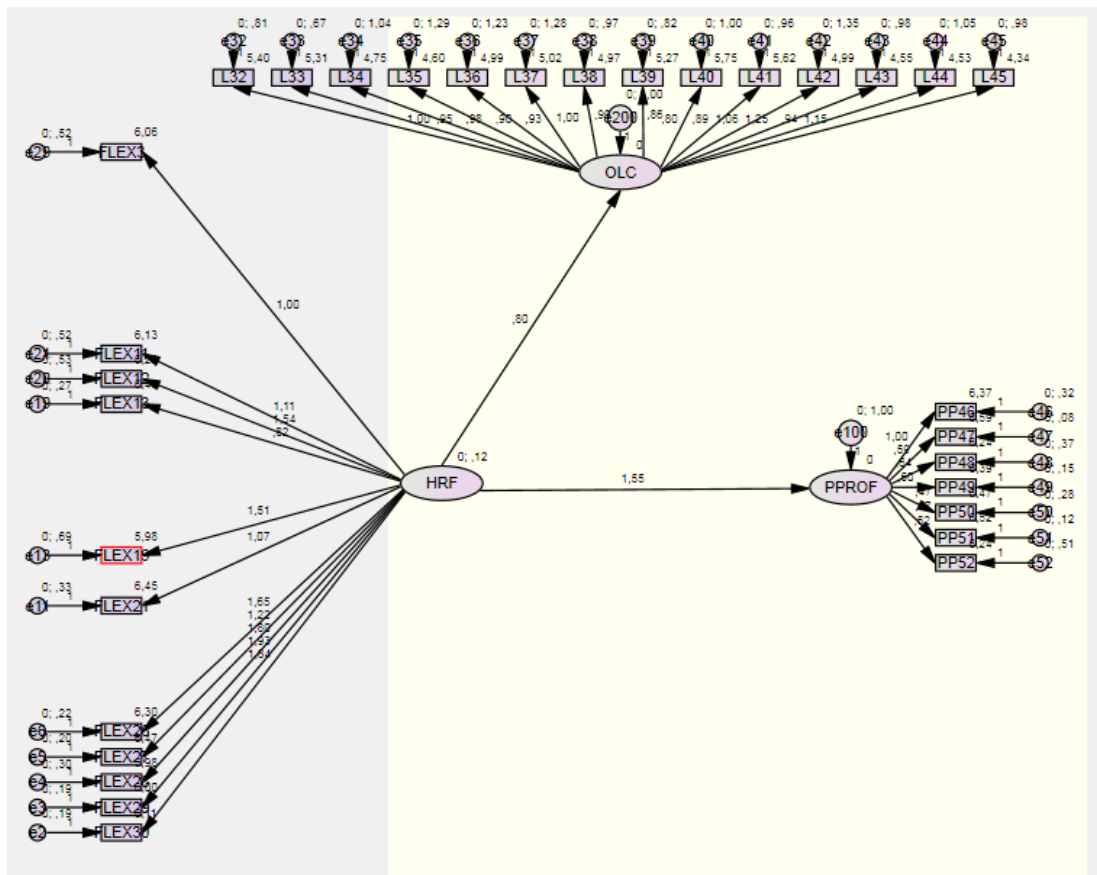


Ilustración 7: Modelo 2 sin mediación entre las Variables OLC y PPROF