



## Encuentro Educativo

ISSN 1315-4079 ~ Depósito legal pp 199402ZU41

Vol. 11(3) septiembre-diciembre 2004: 491 - 505

# Teoría de Acción: Una alternativa transformadora para el desarrollo de una organización educativa descentralizada

Roselia Morillo<sup>1</sup>, Doris Salas de Molina<sup>2</sup> y María Valbuena<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Profesora titular. Doctorado en Ciencias Humanas.

E-mail: [roseliamorillo@yahoo.com](mailto:roseliamorillo@yahoo.com). <sup>2</sup>Profesora titular.

Facultad de Humanidades y Educación. E-mail: [emanuela@hotmail.com](mailto:emanuela@hotmail.com).

<sup>3</sup>Profesora titular. Facultad de Humanidades y Educación.

---

## Resumen

Este trabajo resalta las condiciones organizacionales para la aplicación de un modelo de procesos organizacionales que transformen la institución escolar en un centro de acción que permita la integración de sus miembros para generar soluciones productivas y rescate la creatividad de los actores responsables de las prácticas organizativas en uso. Se plantea la profundidad de los aprendizajes organizacionales alcanzados en los procesos de cambio interno y externo, la orientación que la escuela debe dar a su desempeño, y su teoría de acción a través de las relaciones entre los diferentes subsistemas que servirán para caracterizar su comportamiento.

**Palabras clave:** Teoría de acción, aprendizaje organizacional, procesos de cambio.

## Theory of Action: An alternative to transform for the development of a decentralized educational organization

---

### Abstract

This work stands out the organizational conditions for the application of a model of organizational processes that they transform the school institution in an action center that allows the integration of its members to generate productive solutions and rescue the creativity of the actors responsible for the organizational practices in use. It thinks about the depth of the organizational learning reached in the processes of internal and external change, the orientation that the school should give to its acting, and its action theory through the relationships among the different subsystems that will be good to characterize its behavior.

**Key words:** Action theory, organizational learning, processes of change.

### Introducción

La problemática educativa nacional actual no puede ser abordada con los mismos enfoques organizacionales, ni con el mismo estilo de conducción utilizado en años anteriores, ya que la dinámica de funcionamiento de las instituciones educativas, debido a la magnitud de la organización y la complejidad de los procesos plantea nuevas exigencias para lograr la fluidez de la comunicación, la participación, eficacia y eficiencia de las acciones que se desarrollan en el sector educativo.

Las instituciones educativas no se esfuerzan en resolver los problemas de manera colectiva, sino en

hablar sobre ellos. Las personas (gerentes, empresarios, los que ocupan puestos de línea), tratan de convenirse unos a otros, y probablemente a sí mismos, mediante presentaciones e informes llenos de retóricos y razonamiento, de que saben qué debe hacerse y cómo deben hacerlo. De allí la importancia de que nuestras organizaciones logren un aprendizaje organizacional donde los procesos de cambios sean cíclicos y autorreforzadores. Hoy día, es de gran interés que los procesos de aprendizaje organizacional en la escuela básica se caractericen por ser un desarrollo: continuo, racional e intuitivo, activo y proactivo, coordinado, creativo y orientado a la resolución de los problemas.

La teoría de acción estudia las organizaciones educativas desde una perspectiva novedosa, que tiene potencialidad para explicar y promover procesos de desarrollo. De este modo el centro escolar puede convertirse en una organización inteligente o de aprendizaje entre las propuestas externas de reforma y el logro de una mejora en la práctica. Para esto, la escuela debe tener la capacidad de decidir sobre los proyectos de cambio de acuerdo con sus propias prioridades, tienen que existir oportunidades de trabajar juntos y para el desarrollo profesional, así como los recursos adecuados.

Promover pues, el desarrollo de las organizaciones educativas significa que pueden constituirse, con los incentivos, valores, estrategias de acción, normas, supuestos y apoyos externos oportunos, en espacios institucionales para la innovación y mejora. Descentralizar ámbitos de toma de decisiones, otorgar grados mayores de autonomía, e inducir a generar procesos y funciones conjuntas de los docentes, entre otros.

Las instituciones educativas forman microrealidades en las cuales convergen elementos tales como: filosofías y bases legales, currículo, programas de estudio, procesos docentes y administrativos, personal, ambiente institucional, y su entorno y el control de calidad del proceso educativo. Nos encontramos, entonces, ante una convergencia de mejora y eficacia de la escuela, en-

tender la mejora escolar como un proceso, implica dirigirse conjuntamente tanto a incrementar la calidad de los aprendizajes de los participantes, como a promover en los centros la capacidad para resolver los problemas, en nuestra actual coyuntura social y educativa. En esta perspectiva se plantea como uno de los elementos fundamentales para el mejoramiento del sistema educativo y el desarrollo de políticas de descentralización, el mejorar los procedimientos de gestión en las organizaciones escolares y la búsqueda de modos institucionales de funcionamiento político y de administración alternativos que permitan mejorar los resultados de la gestión para transformar a la escuela básica en una organización que aprende.

### **La administración de la educación desde una perspectiva organizacional**

La escuela como organización es una realidad socialmente construida por sus miembros mediante procesos de interacción social y en relación con los contextos y ambientes en los que funcionan. En consecuencia, la escuela genera estructuras, roles, normas, valores y redes de comunicación informales en el seno de la estructura formalmente reglamentada.

Asimismo, se tiene que cada escuela crea en el tiempo una subcultura propia, constituida por creen-

cias implícitas, representaciones, expectativas, tradiciones, rituales y simbología (Bolmen y Deal, 1984). No obstante, esta cultura no aparece como un todo compacto y homogéneo, lo cual muestra la naturaleza de la escuela como organización, su complejidad y diversidad interna.

Las escuelas dentro de un sistema educativo descentralizado deben constituir el foco y el contexto más promisor y adecuado para el desarrollo del cambio educativo, por lo que es necesario crear estructuras de adaptación y de apoyo que faciliten la transición y generación de los procesos organizacionales innovadores, permanentes, transformadores y significativos orientados hacia la descentralización.

Esta transición requiere de nuevas perspectivas en la administración de la educación. Una de ellas mediante un paradigma global denominado multidimensional de la administración de la educación, el cual se fundamenta en los conocimientos desarrollados históricamente, en una tentativa de síntesis teórica de la experiencia latinoamericana en el contexto internacional. Dicho paradigma está conformado por cuatro (4) dimensiones interactuantes: económica, pedagógica, política y cultural, a cada una de las cuales corresponde un criterio administrativo predominante: eficacia, eficiencia, efectividad y relevancia, respectivamente.

El mencionado paradigma parte de tres (3) supuestos básicos:

1. El ser humano, como ente individual y social políticamente engranado en la sociedad, constituye la razón de ser de la existencia del sistema educacional.
2. En un sistema educacional existen dimensiones intrínsecas de naturaleza cultural y pedagógica, al lado de dimensiones extrínsecas de naturaleza política y económica.
3. Las actividades administrativas son realidades globales constituidas por dimensiones o planos multicéntricos, con énfasis a veces opuestos y otras veces complementarios.

El paradigma multidimensional de administración de la educación, parte de una definición filosófica según la cual las dimensiones instrumentales son reguladas por las mediciones sustantivas. Estas últimas están directamente relacionadas, en el nivel intrínseco, con los valores y las aspiraciones fundamentales del ser humano como ente individual y social históricamente situado en el ambiente cultural; y en el nivel extrínseco, con la consecución de los fines y objetivos políticos de la sociedad. Del análisis de estas ideas se infiere la interdisciplinariedad en el estudio de los fenómenos educacionales, así como la visión de totalidad e interdependencia entre las dimensiones del paradigma antes descrito. Esto evidencia la necesidad de un apoyo

teórico que sirva de soporte a la administración de la educación y a la teoría de la organización que fundamente el proceso de descentralización educativa por iniciar y/o desarrollar los países latinoamericanos.

La administración de la educación desde la perspectiva organizacional, según la plantea esta investigación, asume los criterios presentados por Sander (1998) para evaluar y orientar el desempeño de los actos y hechos administrativos. Estos criterios son los siguientes:

- a) Administración para la eficiencia: se relaciona con el concepto de productividad y racionalidad económica, y con la preocupación por instrumentos y procedimientos operacionales.
- b) Administración para eficacia: se refiere al logro de los objetivos educacionales propiamente dichos por medio del adecuado manejo de los recursos.
- c) Administración para la relevancia socio-cultural: criterio de desempeño socio-antropológico medido en términos de la importancia o de la pertinencia de los actos y hechos administrativos para la vida de los participantes de la comunidad, incluyendo el sistema educativo.

Para esta investigación, los criterios de relevancia son los de eficiencia, eficacia y efectividad, ya que responden a los logros que se pretenden con el proceso de descentralización como estrategia dentro del PRIE para elevar el nivel de cali-

dad del sistema educativo y de vida del ciudadano.

### **Teoría de Acción de Argyris y Schon**

Una gran parte de las estrategias dirigidas al desarrollo de capacidades de la escuela tienen su origen en el desarrollo organizacional, que éste surge en los años sesenta influido por el movimiento de las relaciones humanas y la formación en grupos, con el apoyo de la teoría de las organizaciones y de la psicología social, por lo que siempre ha conservado un marco humanístico y ético de preocupación por el desarrollo del personal.

Se puede decir que tiene una orientación sistémica, en cuanto a que se requiere que una organización trabaje armónicamente dado que sus partes están interrelacionadas entre sí. Además, posee valores humanísticos, los cuales son supuestos positivos de las personas en cuanto a su potencial y deseo de crecimiento, y en la confianza para producir, trabajar en equipo, innovar, actuar con gran responsabilidad y autocontrol, en la medida en que la organización las apoye y fomente.

En este sentido, el desarrollo organizacional en las organizaciones escolares es un esfuerzo coherente, planificado sistemáticamente y sostenido de autoconocimiento y mejora, centrándose explícitamente en el cambio de los valores o princi-

pios, procedimientos, procesos, normas o estructuras formales e informales, para incrementar su efectividad mediante intervenciones planificadas en los procesos organizativos usando conocimientos procedentes de las ciencias de la conducta. Así, el desarrollo organizacional es un antecedente del aprendizaje organizacional, precisamente por su común origen lewiniano, como se observa en la obra de Argyris (1978).

En este trabajo se desarrolla la Teoría de acción de Argyris y Schon que se asume en esta investigación y se describe a continuación.

Argyris y Schon (1976-1978), investigadores de la Universidad de Harvard y del Instituto Tecnológico de Massachussets, respectivamente han basado su trabajo, en una teoría de acción. Esta teoría es aquella que concibe al hombre como un ser que construye un tipo de conocimiento (práctico, tácito, etc) para orientar sus acciones, ejecuta éstas y evalúa sus consecuencias, permitiendo estudiar los cambios organizacionales llamados aprendizajes organizacionales, entendidos como "toda modificación de la teoría de acción de una organización precedida de un esfuerzo colectivo ejercido con el deliberado propósito de provocar cambios en la organización y con resultados relativamente perdurables" (Argyris y Schon, 1989).

Partiendo del concepto de aprendizaje organizacional, se ana-

lizan los procesos de cambio en la organización. Picón (1994) explica la teoría de acción del modo siguiente:

La teoría de acción sostiene que toda conducta deliberada se apoya en un constructo mental, tiene carácter normativo, es decir, le indica al sujeto lo que debe hacer si quiere lograr los resultados que se propone. Es desde este punto de vista una teoría de autocontrol. Sin embargo, desde el punto de vista objetivo, puede tener carácter explicativo, predictivo en algunos casos y hasta de control; cuando una persona observa la conducta del agente e infiere de lo observado una teoría de acción que puede coincidir o no con la da de éste.

Inciarte (1994) por su parte precisa las funciones de las diversas teorías:

Las teorías pueden ser vehículos de explicación, de predicción, de control y se pueden diferenciar en: a) teorías explicativas, aquellas que dan un por qué de los hechos tomando en cuenta Las proposiciones de las cuales estos hechos pueden ser inferidos; b) teorías predictivas conjugan las proposiciones a partir de las cuales hacen inferencias acerca de sucesos futuros; c) teorías de control, describen condiciones en las cuales los sucesos de cierto tipo pueden ocurrir (p. 43).

La teoría de acción es por tanto, una teoría normativa y de control, pero cuando se le atribuye a dicho agente, sirve para explicar y predecir

su conducta, es una teoría de la conducta humana deliberada

Con respecto a los componentes de la teoría de acción se identifican como el conjunto de valores o variables rectoras, supuestos, normas y estrategias de acción, que orientan la conducta del individuo. Éstos estarían representados en la organización por las imágenes individuales de sus agentes y por los mapas colectivos correspondientes a la misión, a los fines de la organización, o a sus políticas, sus estructuras y a sus tecnologías.

Los valores, también denominados variables rectoras, constituyen "elaboraciones abstractas que el individuo o la organización utilizan como marco de referencia para dar sentido y orden a sus medios y fines de acción, y además establecen compromisos con la acción" (Parsons y Schils, 1968).

Son estándares de referencia para analizar toda conducta de importancia para el sistema y determinar la teoría de acción explícita del estado venezolano para la descentralización educativa, así como la teoría en uso implícita de una muestra de Escuelas Básicas.

En síntesis, los valores son los que van a indicar la dirección de las acciones que una organización se plantea para desarrollar actividades organizacionales.

Las normas son las expectativas generales de carácter obligatorio para todos los que desempeñan un

papel en un sistema. Es por esto que se afirma que tiene una función prescriptiva al representar los requerimientos legítimos del sistema.

En las organizaciones educacionales las normas se presentan en los documentos que el Estado tiene para reglamentar el sistema educativo y en las que cada organización educativa elabora internamente. Éstas expresan los modos de conducta adecuados para los miembros del sistema y se relacionan con la conducta sancionada por el mismo.

Las estrategias de acción son un conjunto de acciones interrelacionadas que pone en práctica una organización con el propósito de alcanzar sus fines y mantener el equilibrio entre sus valores, creencias, normas, supuestos y las variadas influencias del ambiente.

Los supuestos, son proposiciones teóricas que permiten explicar el comportamiento de los individuos y la organización. Se encuentran vinculados con los valores o variables y con las estrategias de acción, pueden estar explícitas o se pueden inferir del comportamiento de los individuos o de la organización.

Otro de los conceptos de la Teoría de Acción que analizaremos será referido a las dos dimensiones que señalan Argyris y Schon: la teoría explícita y la teoría en uso.

La teoría explícita es aquella que la organización expresa al mundo en forma oral o escrita. En el caso que nos ocupa, aparece ex-

puesta en los documentos que sirven de bases legales tanto a la educación básica como a todo el sistema educativo, y en los que norman y regulan los procesos administrativos en las organizaciones.

La teoría en uso es la que gobierna o condiciona la acción. Es construida por las personas para orientar su acción mediante variables rectoras o valores, normas, estrategias y supuestos. Estos últimos vinculan las estrategias con las variables rectoras dentro de un contexto de acción. Esta teoría se puede observar directamente en la práctica o inferir a partir de entrevistas a profundidad y de informaciones escritas.

Pueden identificarse, además dos tipos de Teoría de Acción: la individual, que es el conjunto de valores, normas, estrategias y supuestos que guían la conducta humana y que constituyen su marco referencial (aunque en la práctica su teoría en uso sea contraria); y la teoría de acción organizacional, que consiste

en un conjunto de valores, misiones, fines, políticas, supuestos, normas y estrategias de acción. Esto corresponde con lo que se denomina aprendizaje organizacional.

La teoría se encuentra descrita en los elementos de aprendizaje organizacional, tales como son: las imágenes, los mapas, los programas y las memorias.

Las imágenes son construidas por cada miembro de la organización, quienes pueden verificarlas o

modificarlas a medidas que vayan variando ciertas condiciones.

Los mapas son descripciones compartidas de la organización conjuntamente construidas por los individuos y utilizadas como guías, tales como: manuales de procedimientos y planes.

Los programas describen secuencialmente las acciones organizacionales y las memorias son los reservorios de información acerca de las experiencias organizacionales, tales como: especialistas, archivos.

Las organizaciones poseen un sistema de tareas en el cual cada uno de sus miembros desempeñan un rol, para cuyo aprendizaje los elementos de aprendizaje organizacional son puntos de referencia para el proceso de ajuste de las instituciones. Cuando ingresan individuos a una organización, éstos buscan información en los mapas, programas, filosofía de la organización, políticas, normas o en los miembros más antiguos de la organiza-

ción, que les permitan aprender el sistema de tareas. Este aprendizaje se completa con sus observaciones.

El aprendizaje organizacional consiste en un conjunto de procesos, valores, fines, misiones, y estrategias de acción. En el colectivo la teoría de acción debe incluir reglas para distribuir las tareas a cada uno de los miembros y para el ajuste mutuo de acciones individuales.

El aprendizaje organizacional ocurre cuando los hallazgos de los

individuos son registrados en la memoria organizacional, creando una nueva codificación de los elementos organizacionales. Estos aprendizajes varían en la complejidad y en los efectos de los cambios operados en el comportamiento de los individuos o la organización.

Otro elemento de la Teoría de Acción que será considerado son los niveles de aprendizaje organizacional. Al respecto Argyris y Schon plantean que los cambios que se dan en el comportamiento de un individuo o de una organización pueden modificar su teoría de acción en diferentes grados, y distinguen tres niveles:

- Primer Nivel: Aprendizaje de Recorrido Simple (cambian las estrategias). En este nivel se modifican solamente las estrategias de acción sin afectar los valores o variables rectoras de la Teoría de Acción. Esto permite mantener el comportamiento de la organización dentro de los rasgos establecidos por los valores y normas de la Teoría de Acción.
- Segundo Nivel: aprendizaje de Doble Recorrido (cambian las estrategias de acción y las variables rectoras). Es cuando se resuelve el conflicto entre las nuevas estrategias y los valores mediante la modificación de estos últimos y de las normas. Se cuestiona la racionalidad que soporta las acciones y las ruti-

nas, a fin de transformar la filosofía o las variables fundamentales de la organización.

- Tercer Nivel: Es el Deutero-Aprendizaje= Aprender a Aprender. Modificación constante de la Teoría de acción, que busca efectividad del aprendizaje mediante el desarrollo de la capacidad para aprender.

Las organizaciones como sistemas sociales deben responder a los mismos procesos que caracterizan a la existencia humana; de allí que Marsh y Olsen (citado por Bedeian, 1980) afirman que el ciclo de aprendizaje organizacional es un sistema de estímulo-respuesta en el que las creencias de los individuos afectan su conducta y la de las organizaciones. En este ciclo completo de aprendizaje organizacional se señalan las siguientes relaciones:

- La teoría de acción de los individuos afecta su conducta.
- Las acciones individuales generan acciones organizacionales.
- Las acciones organizacionales reciben respuestas del ambiente e inciden en las creencias de los individuos.

Toda organización aprende de la experiencia al igual que sus individuos. Si las metas de una organización son constantes, si la representación de las relaciones acción-resultados son correctas, si las modificaciones de conducta son apropiadas y el ambiente de apoyo es estable, este ciclo mejorará el funcionamiento de

la organización. Sin embargo, son pocas las organizaciones que funcionan con las características señaladas anteriormente. De allí que se den ciclos incompletos por las dificultades que surgen para relacionar las acciones de una organización con su ambiente. Estos ciclos son los siguientes: Aprendizaje Restringido por el Rol, Aprendizaje de Auditorio, Aprendizaje Supersticioso y aprendizaje bajo ambigüedad.

**Aprendizaje restringido por el rol:** es cuando se rompe el vínculo que hay entre las creencias de los individuos y sus acciones. Las complicaciones de este aprendizaje inhiben el aprendizaje organizacional, al separar el conocimiento necesario de las acciones, para mejorar el funcionamiento de la organización (Fig. 1).

**Aprendizaje de auditorio:** es aquel que se produce en situaciones cuando se rompe el vínculo que rela-

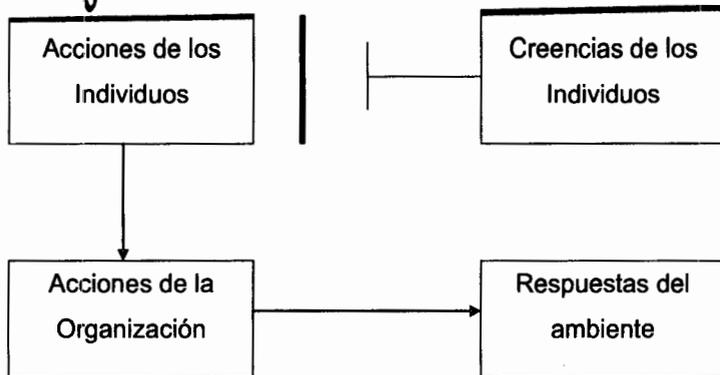
ciona las acciones de los individuos con las acciones de las organizaciones. Como consecuencias no se producen modificaciones en las acciones de la organización para mejorar su funcionamiento (Fig. 2).

**Aprendizaje supersticioso:** en este tipo de aprendizaje la ruptura se produce entre las acciones de la organización y las respuestas del ambiente: sin embargo, los individuos suponen que las acciones de la organización producen respuestas del ambiente y por lo tanto, proceden a cambiar las acciones posteriores en una forma que consideran adecuada.

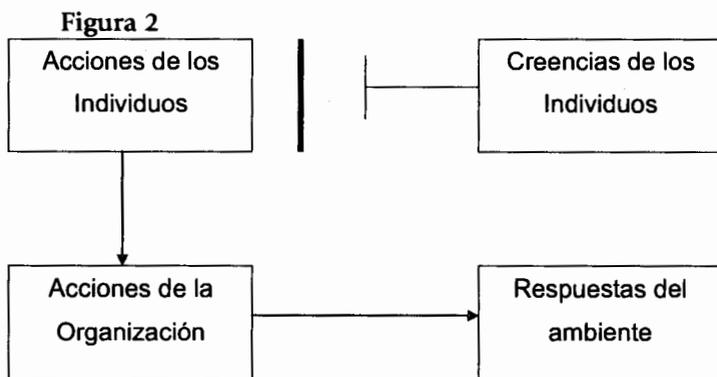
En general, este aprendizaje se da porque las limitaciones del conocimiento a menudo distorsionan la representación de las relaciones entre acción y resultados, de modo que las respuestas del ambiente se interpretan en forma errónea (Fig. 3).

**Aprendizaje bajo ambigüedad:** es aquel donde se ha debilitado la

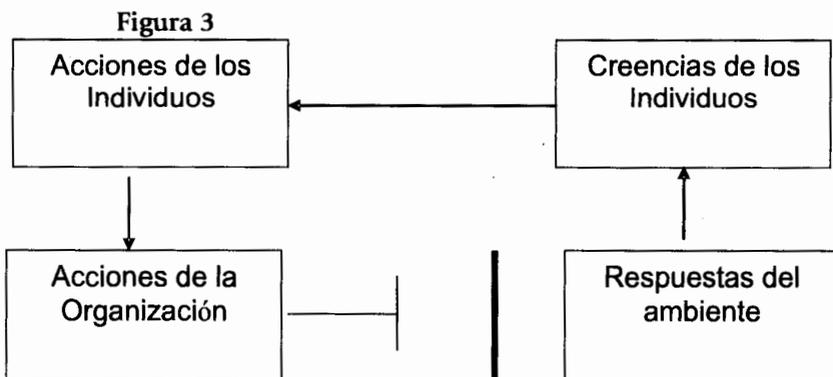
**Figura 1**



Fuente: Adaptado de : James Ames G. March y Johan P. Olsen, "The Uncertainty of the Past: Organizational Learning under Ambiguity". *European Journal of Political Research* 3 (1975), p.160.



Fuente: Adaptado de : James Ames G. March y Johan P. Olsen, "The Uncertainty of the Past: Organizational Learning under Ambiguity". *European Journal of Political Research* 3 (1975), p.160.

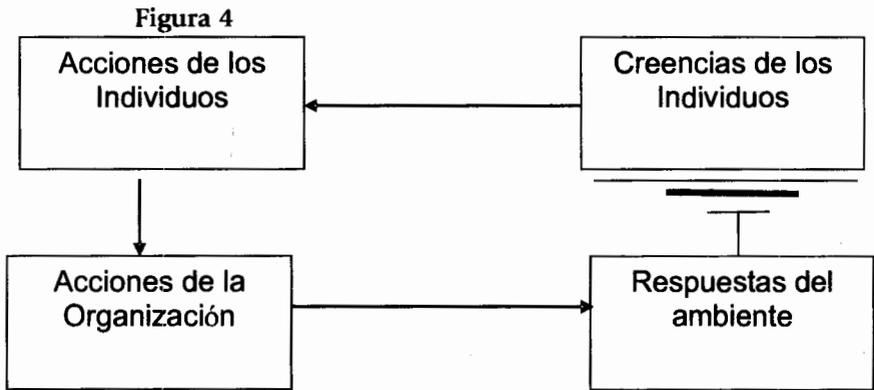


Fuente: Adaptado de : James Ames G. March y Johan P. Olsen, "The Uncertainty of the Past: Organizational Learning under Ambiguity". *European Journal of Political Research* 3 (1975), p.160.

relación entre las respuestas del ambiente y las creencias de los individuos. Este aprendizaje se produce a causa de una percepción selectiva o de limitaciones en el conocimiento que pueden distorsionar la representación previa de las relaciones entre acción y resultados; por lo que

las respuestas del ambiente sólo se perciben parcialmente (Fig. 4).

Aunque los ciclos de aprendizaje incompletos generan teoría de acción con poca validez en la descripción y análisis de la realidad; las organizaciones sin embargo logran aprendizajes.



Fuente: Adaptado de : James Ames G. March y Johan P. Olsen, "The Uncertainty of the Past: Organizational Learning under Ambiguity". *European Journal of Political Research* 3 (1975), p.160.

En el estudio de una organización es conveniente incluir el estudio de los elementos que generen procesos de cambio, la caracterización del comportamiento interno y las relaciones que sostiene con su medio ambiente, ya que permite la identificación de factores que inhiben o favorecen el aprendizaje organizacional y los niveles del mismo, los cuales tienen relación con los

cambios en los sistemas internos de la institución que pueden estudiarse mediante la teoría de acción.

### **Estrategias para mejorar la capacidad de aprendizaje de una organización**

En la mejora de la capacidad de aprendizaje de una organización cabe centrarse en las orientaciones de aprendizaje, en los factores que lo facilitan, o en el propio ciclo de

aprendizaje (adquisición, diseminación o utilización del conocimiento). Aunque pueda ser posible e incluso necesario trabajar conjuntamente en los tres, centrarse en una sola área suele ser más manejable.

1. Mejora de las orientaciones de aprendizaje. Las "orientaciones de aprendizaje" se refieren a los modos o estilos por los que la organización crea y maximiza su aprendizaje, que definen un "estilo de aprendizaje" en una organización dada. Así la preferencia por generar internamente conocimiento en lugar de la dependencia del externo, el énfasis en los procesos en lugar de los productos, métodos de compartir de aprendizaje de modo informal en la interacción diaria del grupo, desarrollo de competencias grupales en lugar de individuales, etc, configuran un estilo de aprendizaje.

Suele ser aconsejable empezar por esta opción, por dos razones.

Primero, la organización puede decidir cambiar de posición en una o varias orientaciones de aprendizaje. Además, cambiar los patrones habituales de las orientaciones de aprendizaje conduce a ampliar las propias competencias colectivas de aprendizaje. Se trata de acciones dirigidas a la gestión eficiente de la experiencia acumulada.

2. Mejora de los facilitadores de aprendizaje. Los "facilitadores de aprendizaje" son las estructuras y procesos que inducen o apoyan el aprendizaje organizativo. Algunas estructuras, procesos y políticas pueden marcar una diferencia entre las organizaciones. Entre estos facilitadores estarían: conocimiento del entorno, insatisfacción con las realizaciones actuales, predisposición a experimentar, clima de apertura, formación continua, variedad de actuaciones, liderazgo comprometido con el cambio, o perspectiva de sistema.

En esta opción la organización acepta sus patrones de orientaciones de aprendizaje como adecuados o apropiados para su cultura, considerando que lo prioritario está en la mejora del sistema y estructuras de aprendizaje. Esto facilitará la propia capacidad de aprendizaje de la organización.

3. Cambiar conjuntamente las orientaciones y los facilitadores del aprendizaje. Esta opción asume que es necesario un cambio a gran escala (cambio de principios rectores, estrategias, supuestos y nor-

mas) y que cambiar un grupo de variables sin alterar el otro tendrá escaso éxito. En esta dirección las estrategias tienden a un cambio de la cultura organizacional vigente para hacerla más congruente con el cambio permanente.

Cada organización escolar debe decidir la estrategia a elegir. Mientras no hay reglas fijas para tomar la decisión, en principio cada una implica sucesivamente una dificultad mayor. Sin embargo algunos principios para desarrollar y poner en práctica la estrategia elegida serían los siguientes:

- a) Antes de decidir algo nuevo, es preciso estudiar y evaluar la situación de partida. Sin conocer y haber asumido previamente el diagnóstico de la organización es poco probable se pueda cambiar o mejorar nada.
- b) Todo cambio ha de ser visto en su interrelación sistémica con toda la organización, y en lugar de intentar grandes cambios la gente debe ver las ventajas en cambios específicos. La curva de aprendizaje indica que éste es progresivo.
- c) Las organizaciones deben considerar los factores culturales a la hora de elegir e implementar una estrategia, particularmente cuando se considera como hacer algo específico.

Concebir la organización escolar como una comunidad del aprendizaje institucional implica que va construyendo su conocimiento a

partir de su "memoria colectiva institucional", mediante adaptaciones progresivas de nuevas ideas propuestas, compartiendo supuestos e intercambio de experiencias. Los nuevos aprendizajes institucionales, dependientes de la emergencia de nuevos patrones organizativos, como creación de interpretaciones de hechos y conocimientos contruidos socialmente, llegan a formar parte de la organización, generados desde dentro o inducidos por agentes externos. No es la suma acumulativa de aprendizajes individuales lo que marca el desarrollo de la escuela como organización. Se produce un "procesamiento social" de la información, en que cualquier propuesta externa es reconstruida colegiadamente, según la relevancia estimada en función del contexto de la escuela, como determinante crítico de la interpretación y uso de la información.

## **Conclusiones y Reflexiones**

### **Finales**

Una vez concluido el trabajo de investigación se puede inferir que para que una organización educativa se transforme en una organización de aprendizaje, se debe generar un nivel de aprendizaje de doble recorrido o de aprendizaje deuterio, generando en sus miembros un sentido de pertenencia de forma explícita o implícita con el cambio mediante la interacción de los actores o

miembros que configuran la institución y efectúan los procesos estableciendo sistemas eficaces de participación y comunicación quienes promuevan la asunción de responsabilidades.

Es fundamental que exista en los miembros de la organización escolar una disposición de apertura ante los cambios que demanda el contexto sociocultural, político, histórico y económico para el desarrollo de un proceso descentralizador.

La organización debe desarrollar niveles superiores de habilidades necesarias para la transferencia de conocimientos que permita lograr aprendizajes significativos, profundos y transformadores, clave para aprovechar toda la fuerza intelectual, los conocimientos y la experiencia de todos los miembros de una organización, para transformar las escuelas es necesario un esfuerzo personal e institucional sostenido, sistemático y reiterativo encaminada a lograr que todos compartan la solución o resolución de problemas para que se involucren a grandes números de personas que ayuden a crear la visión y misión, y desarrollar las estrategias para lograrlas. Es necesario que los actores de la institución educativa se vean reflejados en la resolución de problemas haciendo que sus miembros sean más creativos e innovadores, para una solución efectiva en la que participen sean responsables todos, esto incrementa el desempeño y el bie-

nestar individual y colectivo, de igual forma llevar la toma de decisiones hasta el nivel más bajo de la organización, para transformarse en organización exitosa que se asegura que sus valores o principios rectores reflejen el aprendizaje como una inversión esencial que debe ser compartida.

### **Referencias Bibliográficas**

- ARGYRIS, C. y SCHIN, D. (1976). *Theory in Practice*. San Francisco: Josey Publisher.
- \_\_\_\_\_ (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Chicago: Addison Wesley Publishing Co.
- \_\_\_\_\_ (1989). *Comparación de la Investigación-acción Participativa y la Ciencia de la Acción*. El Dilema del Rigor a la Pertinencia. American Behavioral Scientific. Vol 32. N° 5.
- BEDEIAN, A. (1980). *Organization: Theory and Analysis*. Second Edition. The Dryden Press. Chicago.
- BOLMAN, L. y DEAL, T. (1984). *Modern approaches to understanding and managing organizations*. San Francisco: Jossey Bass.
- INCIARETE, A. (1994). *El hacer docente y el proceso de generación de tecnologías educativas*. Trabajo de Ascenso. Universidad del Zulia. Maracaibo.
- PARSONS, T. y SHILS, E.A. (1968). *Hacia una teoría general de la acción*. Buenos Aires. Editorial Kapelusz.
- PICON, G. (1994). *El Proceso de Convertirse en Universidad: Aprendizaje Organizacional en la Universidad Venezolana*. Caracas: FEDUPEL.
- SANDER, B. (1989). *Gestión y Administración de los Sistemas Educativos*. Problemas y tendencias. Perspectivas. Volumen XLV, N° 2.