



REICE. Revista Iberoamericana sobre  
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación  
E-ISSN: 1696-4713  
RINACE@uam.es  
Red Iberoamericana de Investigación Sobre  
Cambio y Eficacia Escolar  
España

Bolívar Ruano, María Rosel

LA CULTURA DE APRENDIZAJE DE LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS. INSTRUMENTOS DE  
DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 10, núm. 1,  
2012, pp. 143-162

Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar  
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55123361010>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ISSN: 1696-4713



Revista Iberoamericana sobre  
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

## LA CULTURA DE APRENDIZAJE DE LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS. INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN

*María Rosel Bolívar Ruano*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación  
(2012) - Volumen 10, Número 1

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art9.pdf>

Fecha de recepción: 20 de noviembre de 2011  
Fecha de dictaminación: 22 de diciembre de 2011  
Fecha de aceptación: 3 de enero de 2012

**E**n las últimas décadas se ha destacado como componente crítico para mejorar la educación el trabajo en colaboración integrado con el desarrollo profesional en el contexto de trabajo. Mejorar la capacidad organizativa de cada establecimiento escolar mediante un *sentido de comunidad entre los profesionales de la escuela*. Esto posibilita una cultura escolar donde los docentes pueden trabajar como iguales, aprender unos de otros y aprovechar las prácticas educativas que sean eficaces (Westheimer, 2008). En este sentido, Senge vaticinaba a comienzos de los noventa que las organizaciones con futuro deben ser *Organizaciones que Aprenden* (OA). De este modo, el aprendizaje en el seno de comunidades profesionales de aprendizaje se ha ido convirtiendo en la “nueva ortodoxia” del cambio y la mejora educativa.

Todo un amplio *corpus* de investigación ha puesto de manifiesto que si las escuelas deben mejorar su capacidad interna para impulsar el aprendizaje del estudiante, al tiempo, deben trabajar en la construcción de una comunidad profesional que se caracteriza, entre otros, por un propósito común, un trabajo en equipo y de colaboración y la responsabilidad colectiva entre el personal por el aprendizaje. Por tanto, un desafío actual es hacer de cada establecimiento escolar una Organización que Aprende o, como posteriormente se ha reformulado educativamente, una Comunidad Profesional de Aprendizaje. Se trata de promover, partiendo del diagnóstico de la situación, una “*cultura de aprendizaje*” (para el profesorado y, consecuentemente, para el alumnado) que se caracteriza, entre otros, por ser escuelas con unas metas compartidas, un trabajo en colaboración y una responsabilidad colectiva por la mejora y el aprendizaje.

## 1. LAS ORGANIZACIONES QUE APRENDEN COMO MARCO DE MEJORA ESCOLAR

Las Organizaciones que Aprenden se han configurado como un modelo que, aunque procedente del sector productivo, debidamente contextualizada (Bolívar, 2000), puede proporcionar procesos y modos para el desarrollo del establecimiento escolar. Se suele distinguir desde Tsang (1997) entre “aprendizaje organizativo” (*organizational learning*), referido al estudio de los procesos de aprendizaje de (y dentro de) las organizaciones, y “organización que aprende” (*learning organization*), vista como una entidad o tipo ideal de organización, que tiene la capacidad de aprender con eficacia y, por lo tanto, desarrollarse. Desde el plano educativo es más interesante un enfoque de las “Organizaciones que Aprenden” desde el “Aprendizaje Organizacional” (Huysman, 2000), entendido como “*el proceso mediante el que una organización construye conocimiento o reconstruye el conocimiento existente*” (p. 135).

Desde las propuestas iniciales (Cyert y March, 1963), este ámbito no ha dejado de crecer, como muestran los *Handbook* editados a comienzos de la década pasada (Dierkes, 2001) y de Easterby-Smith and Lyles (2011), recientemente editada la 2<sup>a</sup> edición. Además de la publicación de literatura e investigaciones *in crescendo*, se cuenta con un número de revista monográficas (*The Learning Organization, Management Learning, etc.*). Como señalan, en su presentación, los coordinadores del último *Handbook*, “todo esto refleja la aceptación del concepto de que las organizaciones poseen conocimiento, que aprenden con el tiempo, y consideran su conocimiento base y capital social como algo valioso. También se reafirma la legitimidad de la investigación sobre el aprendizaje organizacional y sus aplicaciones prácticas en las organizaciones” (Easterby-Smith and Lyles, 2011:1).

Como señalaba Bolívar (2000:26), en su estudio sobre el tema, "una organización que aprende es aquella que tienen una competencia nueva, que le capacita para aprendiendo colectivamente de la experiencia pasada y presente –procesar información, corregir errores y resolver sus problemas de un modo creativo o transformador, no meramente de modo acumulativo o reproductivo". Tras una amplia revisión de literatura recogida en el ámbito educativo y no educativo, Silins, Mulford y Zarins (2002:617) han definido a las organizaciones que aprenden como las escuelas que (a) emplean procedimientos para explorar el medio ambiente; (b) desarrollan objetivos comunes; (c) se establece la enseñanza colaborativa y ambientes de aprendizaje; (d) tiene iniciativa y asume riesgos; (e) revisa periódicamente todos los aspectos relacionados que pueden influir en el trabajo de la escuela; (f) refuerza el trabajo bien hecho; y (g) proporcionan oportunidades para el desarrollo profesional continuo. En general, una organización aprende por los procesos desarrollados en su seno, debido a las estructuras que lo favorecen. Como señala Hameyer (2007:2-3) las escuelas llegan a ser organizaciones que aprenden, "si mantienen, mediante acciones coordinadas y de apoyo estructural, un proceso de estímulo a sus miembros para renovar, mejorar y ampliar sus competencias a través de la creación de conocimiento reflexivo, empleado de modo compartido. [...] Por lo tanto, el proceso de aprendizaje personal es promovido por las estructuras específicas de la escuela para que el aprendizaje profesional pueda tener lugar de una manera sistemática y continua en el contexto escolar".

Los centros educativos públicos, por desgracia, no suelen ser estructuras propicias para la innovación en este sentido y para los aprendizajes organizativos (Escudero, 2011). Con sus estructuras burocráticas y escasa autonomía, además de poco compromiso y trabajo colaborativo por parte de los docentes, queda lejano de sus expectativas u horizontes inmediatos. Como dijo Fullan (1995:243) que "las escuelas deben convertirse en organizaciones que aprenden es un enunciado feliz, pero un sueño lejano". Por su parte, más contundentemente, Richard Elmore (2003: 10 y 12) afirma que

*"Las escuelas, como organizaciones, no están diseñadas como lugares donde se espere que la gente se comprometa en una mejora continua de sus prácticas, donde encuentren su apoyo en esa mejora, o donde se esté esperando someter sus prácticas al escrutinio de los colegas o a la disciplina de la evaluación basada en los logros de los estudiantes. [...] La brutal ironía de nuestra circunstancia actual es que las escuelas son lugares hostiles e inhóspitos para el aprendizaje. Son hostiles para el aprendizaje de los adultos y, por esta causa, son necesariamente hostiles para el aprendizaje de los estudiantes. En realidad han sido así durante bastante tiempo".*

Sin embargo, la planificación burocrática y gestión racional de los procesos de cambio tenemos conciencia de que progresivamente ha fracasado, por eso se recurre a transformar las organizaciones por procesos de autodesarrollo, que tengan un grado de permanencia, y no meramente episódicos. Por otra parte, ya no se puede ser insensible a las presiones del entorno, confiando en que los propios implicados determinen la posible mejora. Las escuelas, como diagnostica Schlechty (2009:20), deben transformarse en "organizaciones que se adapten a estos cambios –es decir, organizaciones que pueden aprender, así como fomentar el aprendizaje–, que van a sobrevivir y prosperar en este nuevo mundo. Las organizaciones burocráticas van a declinar". Sin aprendizaje organizacional de innovación, detección y corrección de errores, los sistemas escolares no tendrán un papel proactivo que posibilite dar respuestas oportunas a las demandas del entorno (Collinson y Cook, 2007).

En lugar de tomar las Organizaciones que Aprenden como una mera estrategia de gestión, Bolívar (2000) propuso entenderla como un marco orientativo para el desarrollo de las organizaciones. No es un modelo con un significado referencial a implementar fácticamente, creyendo que los centros educativos puedan

convertirse en “organizaciones inteligentes”; sino –más bien– un *modelo contrafáctico* que proporciona ideas, procesos y estrategias para orientar cómo los centros escolares puedan aprender, al tiempo que para explicar por qué, en muchas ocasiones, no lo hacen. Las Organizaciones que Aprenden es un ideal, la investigación debe estar enfocada en lugar de en cuestiones más pragmáticas relacionadas con el Aprendizaje Organizacional (Grieves, 2008).

En una formulación educativa actual, las *Comunidades Profesionales de Aprendizaje* recogen el saber acumulado tanto de las “organizaciones que aprenden” como de las llamadas “culturas de colaboración” y de otros enfoques como las “comunidades de práctica”. La lección que trata de aplicar es que la mejora del aprendizaje de los alumnos supone, conjuntamente, un aprendizaje profesional y un aprendizaje de la escuela como organización, en una interacción interniveles apoyada por un *entorno* que aporte impulsos, en especial un liderazgo “distribuido” que estimule la mejora (Krichesky y Murillo, 2011). Como Karen Louis (2006) defiende en un buen trabajo, en realidad, hay un solapamiento (*overlap*) entre las comunidades profesionales (conjunto de relaciones sociales que crean una cultura de responsabilidad compartida para el aprendizaje de los estudiantes) y el aprendizaje organizacional (que enfatiza los procesos sociales para la adquisición e intercambio de conocimientos que pueden cambiar la comprensión de un grupo y en la práctica).

Cualquier proceso de mejora debe tener, como punto de partida, un “diagnóstico” de la organización, hasta el punto que ha llegado a ser una verdad comúnmente admitida que los fracasos se deben a no haber realizado buenos diagnósticos. En segundo lugar, desde el *Desarrollo Organizacional*, los procesos de cambio planificados suponen el desarrollo de un plan para la *mejora* progresiva de la Organización, en un ciclo que supone, entre otros, recogida de datos, análisis, diseñar los planes del cambio, planificar las intervenciones, llevarlas a cabo y evaluarlas. Revisamos, en lo que sigue, revisan los mejores instrumentos de diagnóstico con que contamos sobre las OA, su categorización y adaptación al contexto español.

## 2. DIAGNÓSTICO DEL APRENDIZAJE DE UNA ORGANIZACIÓN. UNA REVISIÓN DE INSTRUMENTOS

De acuerdo con el marco teórico anterior, el aprendizaje organizacional se asocia con el desarrollo colectivo de nuevos conocimientos, lo que provoca un incremento de la capacidad de una compañía, empresa o establecimiento escolar para innovar y mejorar su rendimiento. Actualmente, además, la pérdida de estabilidad provoca el uso de aprendizajes proactivos, nuevos retos, pues las experiencias pasadas de poco sirven en el presente y futuro de la organización ante la complejidad del entorno. En este sentido Senge habla de aprendizaje generativo típico de las OA, las cuales reinventan y rediseñan nuevas estrategias para responder y solucionar los problemas que surgen.

Por eso, nos interesa contar con instrumentos que puedan diagnosticar y medir el grado de cultura de aprendizaje predominante, en un momento dado, en una organización. Se entiende como una cultura orientada a la promoción y la facilitación del aprendizaje de sus miembros, así como el intercambio de buenas prácticas y la difusión de lo aprendido, con el fin de mejorar el desempeño organizacional (Santos, 2011). Normalmente, en los estudios dicha cultura se determina en un conjunto de atributos críticos o características agrupadas en dimensiones que, a su vez, se pueden operativizar en ítems, como es el caso del cuestionario de Watkins y Marsick (2003), que vamos a analizar y describir.

La relevancia de determinar la cultura organizativa favorable al aprendizaje es evidente, dado su influencia positiva en los logros de una organización. De ahí que se hayan elaborado instrumentos que diagnostiquen el grado en que la cultura es propicia para el aprendizaje en las organizaciones. No obstante, de entrada, es preciso advertir que esos cuestionarios, como la propia teoría de la OA, han sido creados inicialmente para organizaciones con fines de lucro, precisando verificar su validez en organizaciones no lucrativas como las educativas. Esto exige una adecuación y reformular ciertos parámetros o, al menos, tener en cuenta la especificidad de las organizaciones (públicas) de educación.

Dado que las Organizaciones que Aprenden se han definido y descrito de muchas maneras diferentes, los instrumentos de evaluación diagnóstica también han sido variados. Moilanen (2001, 2005) y Jamali *et al.*, (2009), en una amplia revisión de la literatura sobre el tema, evidencia que son varios los instrumentos que se ha desarrollado para diagnosticar el estado actual de las organizaciones y ver en qué medida se aproximan a ser organizaciones que aprenden, es decir para valorar la “cultura de aprendizaje” de una organización. La Tabla 1 presenta una síntesis de los principales autores que han construido instrumentos, siendo el de Watkins y Marsick, como dice Moilanen (2005:75) “el cuestionario más completo” y el que ha sido objeto de mayor investigación y validación, por lo que vamos a centrar en el este trabajo.

**TABLA 1. CUESTIONARIOS EMPLEADOS EN LAS ORGANIZACIONES QUE APRENDEN (ELABORACIÓN PROPIA)**

Autores	Aportación
Pedler, <i>et al.</i> , (1991)	Comenzaron con investigaciones en empresas británicas, creando más tarde crearon su propio cuestionario ( <i>Learning Company Questionnaire</i> ), en torno a 11 dimensiones.
Mayo y Lank (1994)	Un cuestionario ( <i>Complete Learning Organization Benchmark</i> ) amplio y comprehensivo (187 cuestiones agrupadas en nueve dimensiones), diagnostica las prácticas que promueven el Aprendizaje Organizativo.
Tannenbaum (1997)	Crearón una herramienta ( <i>Learning Environment Survey</i> ) con base en investigación científica basada principalmente en el ambiente de aprendizaje.
Pearn, <i>et al.</i> , (1995)	Desarrollan un instrumento ( <i>Learning Audit</i> ) para el diagnóstico y chequeo integral de cinco dimensiones de una organización.
Sarala y Sarala (1996)	Crean un instrumento con diferentes dimensiones para averiguar si las instituciones son organizaciones que aprenden ( <i>Recognising Your Organization</i> ).
Redding y Catalanello (1997)	El <i>Learning Organization Capability Assessment</i> evalúa la capacidad de aprendizaje y define tres arquetipos: Tradicional, Mejora Continua y Organización que Aprende.
Watkins y Marsick (1997)	<i>Dimensions of the Learning Organization Questionnaire</i> (DLOQ) El mejor hasta la fecha, objetivo de validación en diferentes contextos. Consta de siete dimensiones que vienen a cubrir los principales factores de las Organizaciones que Aprenden.
Garvin, Garvin, Edmondson y Gino (2008a, 2008b)	<i>Learning Organization Survey</i> evalúa tres dimensiones(un entorno de apoyo para el aprendizaje, procesos y prácticas concretas de aprendizaje, y acciones de liderazgo que refuerzan el aprendizaje) con sus correspondientes factores.

La Tabla 1 muestra que, dado que no hay consenso sobre un conjunto de atributos críticos de las Organizaciones que aprenden, tampoco existe sobre los instrumentos de evaluación. No obstante, hay una convergencia clara en la delimitación de las dimensiones más importantes. En una revisión bibliográfica posterior Jamali, Sidani y Zouein, (2009) para identificar los diferentes instrumentos de medida que se ofrecen en el contexto de las organizaciones que aprenden, estiman que el más completo es el Cuestionario de las Dimensiones de la Organización que Aprende (DLOQ en siglas originales) de Watkins y Marsick. Así señalan (p. 108):

*Una comparación de los siete instrumentos de medición en relación a tres dimensiones básicas, que incluyen su alcance, profundidad y validez, sugiere que la DLOQ de Watkins y Marsick (1997) cumple los tres criterios de amplitud, profundidad y validez. Además de su carácter holístico, el instrumento tiene una profundidad e integra los atributos importantes de las organizaciones que aprenden. El DLOQ también se ha revisado muchas veces y validado científicamente para su fiabilidad, e igualmente en el contexto de país en desarrollo específico (Hernández y Watkins, 2003).*

Existen, no obstante, otros cuestionarios en este ámbito. Antes de centrarnos en el de Watkins y Marsick, particularmente nos queremos referir a tres: el *Organisational Learning questionnaire* (Silins y Mulford, 2005), desarrollado dentro del amplio proyecto LOLS0 ("Leadership for Organisational Learning and Student Outcomes") dirigido por Bill Mulford (Mulford *et al.*, 2004). Este proyecto aborda la necesidad de ampliar la comprensión actual de las iniciativas de reforma escolar que tienen como objetivo modificar las prácticas de la escuela con la intención de apoyar la mejora del aprendizaje de los estudiantes. La investigación sobre el Liderazgo para el Aprendizaje Organizativo y Resultados de los Alumnos (LOLS0) muestra que el liderazgo contribuye al Aprendizaje Organizativo, que luego afecta en lo que ocurre en el trabajo principal del centro escolar: enseñar y aprender (Mulford, 2006).

Chen Schechter (2008) ha investigado el aprendizaje organizacional en las escuelas a través del marco conceptual de los Mecanismos de Aprendizaje Organizacional (OLM) que, entre otros, incluye un cuestionario (*School Learning Mechanisms Questionnaire*) en torno a los mecanismos (estructuras y procesos internos) que emplea una organización para aprender. Estos mecanismos se refieren a recopilar, analizar, almacenar, difundir y utilizar la información pertinente para el desempeño de la organización. El diagnóstico de estos mecanismos proporciona semi-estructuras para que los miembros de la organización puedan enfocar su atención a las necesidades individuales de desarrollo de capacidades y dar sentido a sus experiencias de aprendizaje individual, centrándose en las implicaciones para el desarrollo organizacional y el aprendizaje. El cuestionario originalmente fue desarrollado para el sector empresarial (Globerson y Ellis, 1996) y posteriormente adaptado a las escuelas (Schechter, 2008).

Por su parte, Garvin, Edmondson y Gino (2008a, 2008b) han presentado un amplio, instrumento para evaluar el aprendizaje dentro de una organización, permitiendo medir el aprendizaje y destrezas que ocurren en cualquier unidad de la organización (departamento, oficina, proyecto, división). Al igual que en otros, determinan tres grandes bloques y factores esenciales para que una organización aprenda: un entorno de apoyo para el aprendizaje, procesos y prácticas concretas de aprendizaje, y acciones de liderazgo que refuerzan el aprendizaje. Cada uno de estos tres bloques, a su vez, se divide en subcomponentes o factores más específicos. Este cuestionario permite un uso comparativo de una organización con otras y, de este modo, priorizar las áreas o dimensiones que están por debajo de la media comparativa. Esto, a su vez, posibilita iniciar los cambios necesarios, tras haber identificado los problemas.

## 2.1. Cuestionario de Dimensiones de la Organización que Aprende

Watkins y Marsick (1993) entienden la Organización que Aprende como una organización caracterizada por un proceso que promueve el aprendizaje continuo en los niveles individual, grupal y organizacional con el fin de modificar sus modos de actuar y que dicha transformación tiene el impacto positivo en la capacidad de la organización para mejorar sus logros o desempeños. Esto supone cuenta con un grupo de personas alineadas en torno a una visión común, que funcionan en torno a proyectos, y crean nuevos conocimientos, que utilizan para producir productos y servicios innovadores, diseñados para satisfacer las necesidades del cliente. En este modelo está implícita la idea de que el aprendizaje ayuda a las personas para crear y gestionar el conocimiento que construye el capital intelectual de un sistema en el tiempo. Proponen un modelo en que el trabajo en la organización se puede analizar en tres niveles: *individual, grupal y la organización como un todo*. "En otras palabras, los individuos aprenden primero como individuos, pero vinculados a los cambios organizacionales, luego aprenden en grupos o equipos que conforman unidades cada vez más grandes" (Watkins y Marsick, 1996:4). La integración de estos niveles y un liderazgo para el aprendizaje son factores mediadores entre las acciones de los individuos y los resultados de la organización.

De este modo, el *Cuestionario de las Dimensiones de la Organización que Aprende* se ha desarrollado basado en más de 30 años de experiencia trabajando con las organizaciones interesadas en aumentar su capacidad para apoyar el aprendizaje en todos los niveles. Su instrumento es uno de los pocos que están disponibles y que construye medidas de OA, uno de los que más se investigado, validado y fiable que se recomienda en el uso de estudios e investigaciones sobre organizaciones. Cada una de las dimensiones posee un grupo de items sobre el instrumento y además cada dimensión se considera una característica de las OA, medido según la escala de Likert de seis puntos (Watkins y Marsick, 1997).

El Cuestionario llamado *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire* ha recibido una amplia aceptación en el mundo académico, al haberse constituido, dentro de la literatura, en uno de los mejores instrumentos para medir cuando una organización se aproxima al ideal de OA. En este sentido Yang, Watkins y Marsick (2004) afirman: "El concepto de Organización que Aprende ha recibido una atención creciente en el campo de estudios organizacionales, sin embargo, poco se sabe sobre cómo medirlo. A pesar de la creciente atención a la organización que aprende, la falta de una medida teóricamente derivados de la construcción ha impedido la investigación a fondo en esta área" (p. 31).

Los estudios de las autoras Watkins y Marsick (1993, 1996) establecieron el *marco teórico* que tiene varias características. En primer lugar, "tiene una definición clara y global de la construcción de la organización que aprende" que permite establecer una escala de medición; en segundo lugar, "incluye las dimensiones de una organización de aprendizaje en todos los niveles", siendo uno de los pocos que establece todos los niveles de aprendizaje (individual, equipo, organización). En tercer lugar, "este modelo no sólo identifica las principales dimensiones de la organización del aprendizaje en la literatura, sino también las integra en un marco teórico mediante la especificación de sus relaciones" (Yang, Watkins y Marsick 2004:35). Este marco teórico asienta las bases para la validación y desarrollo de instrumentos.

El DLOQ<sup>1</sup> cuenta con cuarenta y tres ítems o reactivos distribuidos en siete dimensiones distintas pero relacionadas entre sí de una OA a nivel individual, en equipo y los niveles de la organización, "desde la perspectiva de los imperativos de la acción y por lo tanto tiene implicaciones prácticas. Esta perspectiva de la acción de la organización que aprende proporciona una perspectiva cultural consistente en la construcción y propone varias acciones observables que se pueden tomar para construir una organización de aprendizaje" (Yang, Watkins y Marsick 2004:35).

Como ya sugeríamos en el capítulo primero, no existen una definición universal de OA y AO y en este sentido Bolívar (2000a:20) afirma que "a lo que razonablemente, podemos aspirar es a recoger diversas contribuciones complementarias de esta construcción social", por lo que lo único que podemos hacer es buscar los aspectos que encajan en nuestro puzzle para poder avanzar desde el punto de vista académico, en este sentido el DLOQ contiene un marco teórico que abarca los cuatro interpretaciones de la idea de una organización de aprendizaje en la literatura.

Según Yang, Watkins y Marsick (2004), el AO recibe un aumento gradual de atención en el campo de los estudios organizacionales, además señalan, que los investigadores en el área centran su trabajo en la conceptualización del AO y en la identificación de ciertas características de las empresas que tienen la capacidad de aprender, de adaptarse y de cambiar.

La cultura de aprendizaje en las organizaciones pues, se operativiza como un constructo multidimensional. Se configura como una *variable latente* de segundo orden, medida por sus siete dimensiones. En la Tabla 2 se presentan las siete dimensiones con su correspondiente definición citada Yang, Watkins y Marsick (2004:34), y relacionadas entre sí de una AO a nivel individual, en equipo y los niveles de la organización.

Yang (2003) utiliza las dimensiones de DLOQ para medir el aprendizaje de la cultura en las organizaciones, el concepto abstracto de aprendizaje de la cultura es el espejo del comportamiento organizacional, pero es clave diagnosticar que conductas incentivan el aprendizaje organizacional para poder fijar cuales van a ser los pasos a seguir, según este autor afirma que "es fundamental contar con instrumentos de evaluación que son válidos y fiables en la medición de este concepto abstracto" (p. 152). En este sentido DLOQ es un instrumento de gran ayuda para evaluar la cultura del aprendizaje y otras cuestiones; no es una herramienta perfecta, pero sí muy útil.

Las dimensiones del cuestionario han sido confirmadas transculturalmente en estudios realizados en muy diversos contextos y países como, por ejemplo, en Colombia (Hernandez y Watkins, 2003); en Australia por Dymock (2003); en el Líbano por Jamali *et al.*, (2009); en Corea (Song *et al.*, 2008, 2009); en Irán (Sharifisad, 2011); en Pakistán (Abbas *et al.*, 2011); en China (Yang, 2003) en Taiwan (Lien *et al.*, 2006); en Brasil en su versión amplia (Macedo, Lima y Fischer, 2007) y abreviada (Menezes, Guimarães y Bido, 2011).

A su vez, el propio cuestionario ha servido de base para su readaptación en otras direcciones de las organizaciones que aprenden, como la Escala de Capacidad de Aprendizaje Organizacional (OLCS) de Bess *et al.*, (2010). Nos parece especialmente relevante esta adaptación para organizaciones de servicios sociales sin ánimo de lucro (como las educativas) y por haberlo operativizado en la "capacidad de

<sup>1</sup> Por motivos del uso de *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire* emplearemos, como es habitual, las siglas DLOQ. Puede ser obtenido y consultado en <http://www.partnersforlearning.com/instructions.html>

aprendizaje organizacional" (*organizational learning capacity*). Otros autores (Chermack *et al.*, 2006) han utilizado el DLOQ para ver si la planificación incidía en el aprendizaje y mejora el AO. Emplearon las dimensiones del Cuestionario de OA para comprobar lo que piensan los participantes de las características de la organización teniendo en cuenta o no la planificación, corroborando estos dos fenómenos están estrechamente relacionados.

**TABLA 2. DEFINICIONES DE LAS DIMENSIONES DEL CUESTIONARIO DE ORGANIZACIÓN DE APRENDIZAJE (WATKINS Y MARSICK, 1997)**

DIMENSIÓN	DEFINICIÓN
Crear oportunidades para un aprendizaje continuo	El aprendizaje está incorporado al trabajo para que las personas puedan aprender en el contexto de trabajo. Existen oportunidades de aprendizaje continuo para todos sus miembros.
Promover diálogo e indagación	Las personas adquieren habilidades productivas de razonamiento para expresar sus puntos de vista y la capacidad de escuchar e indagar las opiniones de los otros; se modifica la cultura para apoyar el cuestionamiento, el <i>feedback</i> y la experimentación.
Animar a la colaboración y el aprendizaje en equipo	El trabajo está diseñado para utilizar grupos para acceder a los diferentes modos de pensar; se espera que los grupos trabajen y aprendan juntos; la colaboración es valorada por la cultura y recompensada.
Crear sistemas para captar y compartir el aprendizaje	Procesos de la organización para crear y compartir una visión colectiva y obtener retroalimentación de sus miembros acerca de la brecha entre la situación actual y la nueva visión. Se cuenta con sistemas para compartir los aprendizajes.
Capacitar a las personas hacia una visión colectiva	Personas están involucradas en establecer, tener e implementar una visión de conjunto. La responsabilidad en la toma de decisiones se distribuye para motivar a la gente para saber la responsabilidad que tienen
Conectar la organización con su entorno	Las personas son ayudadas para ver el efecto de su trabajo en toda la empresa, exploran el entorno y utilizan la información para ajustar las prácticas de trabajo, la organización está vinculada a sus comunidades
Estimular un liderazgo estratégico para el aprendizaje	Los líderes modelan, prestigian y apoyan el aprendizaje; el liderazgo utiliza el aprendizaje estratégicamente para obtener mejores resultados.

Yang, Watkins y Marsick (2004) estudian la validez de constructo del DLOQ mediante la revisión de las dimensiones para explicar las relaciones entre los elementos del Cuestionario; además de comprobar la vinculación de las características AO del instrumento y las variables organizacionales resultantes. En particular se trata de poner en relación la cultura de aprendizaje existente en una organización y la varianza explicada en el desempeño o logro de esa organización. En un análisis comparativo de las validaciones que se han realizado, Macedo, Lima y Fischer (2007) concluyen que, si bien prácticamente todos los estudios que utilizan el mismo instrumento con 43 ítems, muestran que el instrumento es potente (presencia de factores no-complejos y los coeficientes de fiabilidad), sin embargo, hay diferencias, especialmente con respecto a los factores (en número y composición) en diferentes estudios. Es posible que los diferentes procedimientos de validación utilizados hayan provocado en parte las diferencias observadas.

Watkins y Marsick crearon el Cuestionario a partir de un serio conocimiento de este ámbito y de la revisión de la bibliografía pertinente para que el instrumento incluyera todas las dimensiones de las OA. Se realizaron análisis sobre los ítems junto a una evaluación de expertos, se elaboraron tres etapas de pruebas para llegar a obtener la fiabilidad y validez. En este sentido, Yang, Watkins y Marsick (2004) afirman que “se emplearon varias técnicas para determinar la forma final del instrumento con propiedades psicométricas adecuadas y la validez de constructo demostrable” (p. 37). En el estudio de estos autores se llegó a varias conclusiones sobre el instrumento:

- Evidencia de la validez de constructo de escala en la medición de las dimensiones de OA.
- Las siete dimensiones propuestas se ajustan a los datos bastante bien, lo que nos ayuda y puede ser útil a futuros investigadores para estudiar las dimensiones del aprendizaje y relaciones con otras variables de desempeño. Como afirman Hernández y Watkins (2003) “se han añadido elementos adicionales al cuestionario con el fin de medir el desempeño del conocimiento, que se define como: ‘mejora de productos y servicios debido a la capacidad de aprendizaje y conocimiento’” (p. 189). En este misma línea Mayorca *et al.*, (2008:154) señalan que “se incorporaron seis reactivos para evaluar el desempeño del conocimiento y otros seis reactivos para evaluar el rendimiento financiero”.

En el contexto de América Latina, el DLOQ ha sido traducido, adaptado y validado por lo podría ser utilizado con poblaciones de habla española por Hernández, que efectuó una investigación en Bogotá con ocho empresas y encontró que la cultura de aprendizaje influía en la transferencia del conocimiento tácito, teniendo este –a su vez– una influencia positiva en los rendimientos o logros de la organización (Hernández, 2003). Hernández (2003:217) en su investigación propone “captar mejor la relación entre las condiciones que influyen en el proceso de transferencia de conocimiento tácito y su efecto en el rendimiento de los conocimientos”.

Hernández y Watkins (2003), adaptaron el DLOQ a Colombia con el fin de analizar la relación entre los siete factores de la cultura de las organizaciones de aprendizaje y transferencia de conocimientos con ocho fábricas medianas y grandes, con una muestra de 906 encuestados de todos los niveles organizativos. Después de analizar los datos recogidos, los autores muestran que los coeficientes alfa, que expresan la validez de constructo sugieren que la versión en español de DLOQ es un instrumento válido, debido a su fiabilidad en términos de correlación interna (alfa de Cronbach que oscilan entre 0,79 y 0,84).

Los hallazgos han demostrado que el entorno de la OA tiene relación positiva en la transferencia del conocimiento tácito y que este último también influye en la mejora del rendimiento. Esta investigación ha permitido que latinoamericanos y profesionales de recursos humanos puedan contar con una versión en español del DLOQ, útil para evaluar en qué medida una organización se aproxima hacia OA.

Realizadas las traducciones se entregaron a cuatro personas hispanas, con estudios avanzados y conocimiento de las diversas culturas de Latinoamérica, para que revisaran los elementos de las dos traducciones hechas y elegir aquella que era más adecuada, que –según los autores (Hernandez y Watkins, 2003:192)– “no debe contener términos ambiguos, deben ser fáciles de leer y entender, el lenguaje común, es decir, el elemento se expresa con el lenguaje utilizado por la población en general, y la adecuación cultural, es decir, el tema es apropiado y relevante para la cultura que se está adaptando”.

En términos estadísticos, esta versión tiene unas características incluso mejores que el cuestionario original, resultando un buen instrumento para evaluar las actividades de las organizaciones. Hernández y Watkins (2003:189) señalan que “una organización de aprendizaje se define como el objetivo final de un proceso que promueve el aprendizaje continuo en los niveles individual, grupal y organizacional con el fin de modificar el comportamiento y el impacto positivo en la capacidad de la organización para lidiar con el cambio”. En esta misma línea Mayorca *et al.*, (2008) reafirman siguiendo los tres niveles de aprendizaje en las organizaciones:

**TABLA 3. NIVELES DE APRENDIZAJE EN LAS ORGANIZACIONES**

Niveles	Dimensiones
Individual	-Aprendizaje continuo -Investigación-diálogo
Equipo/ Grupo	-Colaboración
Organizacional	-Sistema integrado -Conexión de sistema -Capacitación -Dirección estratégica

## 2.2. Cuestionario sobre las Dimensiones de una Organización que Aprende. Versión abreviada

Además de la versión original formada por cuarenta y tres reactivos, existe una *versión abreviada* (identificado como DLOQ-A), formada por veintiún reactivos (tres ítems por dimensión), propuesta por Yang (2003), que ha sido validada con tan buenos resultados como la escala completa. Debido a la falta de validez discriminante de algunos de los ítems del Cuestionario amplio, los elementos con menores cargas factoriales fueron retirados. Este procedimiento aumenta la varianza extraída y, finalmente, la validez discriminante. De este modo, la *versión abreviada* incluye elementos para cada una de las siete dimensiones, habiendo validado la consistencia interna del modelo abreviado y lo han aplicado en dos grandes empresas coreanas. Song y Chermack (2008:90) señalan que: “en 2004, Yang, Watkins y Marsick confirmaron la estructura del modelo vigente de versión abreviada de 21 ítems del DLOQ, proporcionando los resultados confiables de los análisis factoriales confirmatorios y exploratorios”.

Las personas adquieren primero un aprendizaje individual y después lo hacen en equipos que crecen con el trascurso del tiempo y experiencia, el último nivel, organizacional se reforman, adecuan funciones y tareas con la correspondiente asignación de grupos e individuos para alcanzar los objetivos y metas establecidos. La organización que se aproxima a OA prospera y se adapta mejor a la turbulencia del entorno, reinventando nuevas formas que le permitan sobrevivir y mantenerse en el tiempo. Marsick y Watkins (2003:141) señalan que “uno podría concluir que la cultura de aprendizaje se encuentra en las mentes y los corazones de la gente, y estas dimensiones de la organización de aprendizaje (aprendizaje permanente, el aprendizaje en equipo, el empoderamiento y la promoción del diálogo y la investigación) son condiciones necesarias pero no suficientes para promover el aprendizaje”.

Por su parte, Mayorca *et al.*, (2008) adaptaron DLOQ al contexto local venezolano, estudiaron su validez y fiabilidad, señalan que “el trabajo de investigación que se llevó a cabo fue del tipo cuantitativo descriptivo y correlacional, con la estrategia de investigación según el grado de control en estudio de campo y según el objetivo, en evaluativo; lo cual se justifica, porque se buscó especificar rasgos y características importantes de las dimensiones del aprendizaje organizacional, además de medir el grado de la relación existente entre cada una de las siete dimensiones del aprendizaje organizacional y su posible influencia, en el contexto local venezolano; el diseño de la investigación fue no experimental y transversal tanto descriptivo como correlacional” (p. 153). La muestra estaba compuesta por 250

estudiantes de las áreas de Administración y Gerencia Empresarial con edades comprendidas entre 18-53 años que además trabajaban en empresas públicas o privadas.

Mayorca *et al.*, (2007), como es habitual en estos casos, siguieron el siguiente procedimiento: una vez traducido el instrumento al español y adaptado al contexto local, se aplicó un análisis factorial de componentes principales, encontrándose que los ítems se integran en sólo seis de las dimensiones teóricas. La consistencia interna general evaluada a través del coeficiente alfa resultó ser de 0,80 y para las dimensiones se encuentra entre 0,71 y 0,86. Los resultados sugieren que el CDAO posee adecuada validez y confiabilidad para evaluar las dimensiones de aprendizaje organizacional en las organizaciones que aprenden en el contexto local venezolano. En consecuencia, el cuestionario coincide con el original salvo en la dimensión "Conexión del sistema" que fue suprimida y dos reactivos se eliminaron, permaneciendo el resto inalterado.

A modo de síntesis, Mayorca *et al.*, (2008) concluyen diciendo que "dadas las condiciones que anteceden, los resultados de la traducción y adaptación al contexto venezolano, el estudio de validez por jueces expertos, la validez factorial y los resultados de la confiabilidad del Cuestionario de Dimensiones de la Organización Aprendiente, permiten concluir, que el mismo posee altos niveles de confiabilidad y de validez para su uso como instrumento de exploración de las dimensiones del aprendizaje organizacional en el contexto local venezolano" ( p. 160).

Como ya hemos expuesto anteriormente, dentro de los muchos estudios transculturales de validación, en Corea, con gran desarrollo económico en las últimas décadas, el aprendizaje a nivel individual se ha vuelto insuficiente, como afirman Song, Joo y Chermack (2009), de forma que "la prioridad de la mayoría de las grandes empresas coreanas ha sido la transformación de la cultura organizacional, así como el sistema de gestión del desempeño individual. Más concretamente, desde la década de 1990 una serie de organizaciones coreanas están introduciendo el concepto de la Organización que Aprende como un modelo ideal que podría permitir que se produzca el aprendizaje en colaboración continua" (p. 45). Por eso, estos autores realizan una investigación sobre la validez y la fiabilidad del DLOQ en el contexto coreano, pues "no ha habido una validación rigurosa de la aplicación del cuestionario en el contexto coreano" (Song y Chermack, 2008:87).

Otro de los contextos a los que fue traducido el DLOQ fue el turco. Basim, Sesen y Korkmazyurek (2007) describen cómo el proceso de traducción del instrumento original inglés contó con ciertas dificultades y barreras en áreas lingüísticas y culturales, pero los resultados arrojan que el cuestionario es válido y fiable, pudiendo ser aplicado en investigaciones considerando que ciertas dimensiones, en concreto en dos de ellas existía cierta confusión, las cinco dimensiones restantes se mantuvieron tal y como el cuestionario original las establecía.

Donna Benjamin (2009) en su tesis doctoral sobre *validación del DLOQ al contexto escolar*, partiendo de que las escuelas que promueven una cultura de aprendizaje se pueden observar y medir también como escuelas efectivas, construye un cuestionario propio combinando el DLOQ en su versión abreviada (21 ítems) con 14 ítems procedentes de la escala *School Effectiveness Measure (SEM)*. El estudio explora la validez predictiva del DLOQ para con la variable criterio (Medida de la Eficacia Escolar). Se confirma la hipótesis de que hay una relación significativa entre las siete dimensiones del DLOQ y la medida de resultados percibidos a través de la eficacia escolar.

### **3. ADAPTACIÓN Y VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO**

Emplear cuestionarios de otros contextos lingüísticos y culturales, que han mostrado su validez y que gozan de amplia aceptación, es más eficiente que pretender crear un nuevo instrumento. Pero para ello conviene seguir la metodología de adaptación de un cuestionario a otro contexto cultural (*cross-cultural adaptation*), que posibilite mantener una validez y fiabilidad similares al instrumento original. De acuerdo con unas prácticas y literatura científica al respecto (Beaton *et al.*, 2000; Vinokurov *et al.*, 2007), para conseguirlo se requieren, de acuerdo con la literatura científica al respecto: una *adaptación*, centrada en el proceso de *traducción* de modo que asegure que la nueva versión es semánticamente equivalente a la original; y una *validación* dirigida a la *comprobación de la validez y la fiabilidad*, con la consiguiente aplicación del cuestionario, recogida de datos y análisis estadísticos.

El cuestionario "Dimensions of the Learning Organization" (DLOQ) ha sido adaptado al castellano en Colombia (Hernández, 2000; 2003; Hernández y Watkins, 2003) y Venezuela (Mayorca *et al.*, 2007; 2008). Ambas son unas buenas adaptaciones, particularmente la de Hernández, realizada en el contexto de una tesis doctoral dirigida por Karen Watkins, una de las autoras del referido cuestionario, en la University of Georgia. Sin lugar a dudas, el DLOQ es un instrumento idóneo para utilizarlo en investigaciones, pues ha sido traducido, adaptado y validado para el ámbito del español. Los resultados que ha arrojado el cuestionario, tras su utilización en Colombia por Hernández y Watkins (2003), evidencia validez de constructo y afirma que la versión española del DLOQ es un instrumento válido, debido a su fiabilidad en términos de correlación interna.

Por su parte, la *versión abreviada* creada por Yang (2003) incluye elementos para cada una de las siete dimensiones, pero se ha prescindido de ítems porque tenían poco peso factorial. En 2004 los autores Yang, Watkins y Marsick confirmaron la estructura del modelo vigente de versión abreviada de 21 ítems del DLOQ-A, proporcionando resultados confiables. La adaptación de la versión DLOQ-A creada por Yang (2003) al contexto español puede hacerse a partir de traducción de Hernández y Watkins (2003). También Solf (2007: 35-36) recoge su versión castellana.

En un desarrollo posterior, pretendemos emplear también *cuestionarios referidos a las Comunidades Profesionales de Aprendizaje*, que permiten conocer la percepción personal de los que trabajan en la escuela. Contamos al respecto, con el instrumento creado por Hord (1996), que ha sido muy empleado. Posteriormente Olivier, Hipp y Huffman (2003) han hecho una adecuación en una versión revisada (*Evaluación revisada como Comunidades Profesionales de Aprendizaje* (PLCA-R)). Estos cuestionarios, de los que hemos presentado (Bolívar, 2011) una primera traducción, estamos en proceso de su validación.

### **4. DISCUSIÓN Y LÍNEAS DE AVANCE**

Una línea de investigación relevante, por lo que acabamos de mostrar, es la evaluación diagnóstica del grado de desarrollo de las escuelas como Organizaciones que Aprenden y, en contraste, otros centros de servicio público (como centros de salud, hospitales). A su vez, diagnosticar para promover el desarrollo organizativo no tiene sentido si no es para la mejora de las metas de dicha organización. Por eso, en la investigación en curso que estamos realizando, el grado de desarrollo como OA (variable independiente o explicativa) se pone en relación con sus *efectos en la mejora de los aprendizajes*, así como en otras metas de la organización (variable dependiente). Se trata de responder a la cuestión: ¿se pueden constatar "efectos" o impactos en los aprendizajes del alumnado en el caso de centros educativos, o –en

el caso de centros de salud– en los grados de satisfacción de prestación del servicio, cuando tienen mayores grados de Organización que Aprende?

Las organizaciones no aprenden por aprender, sino que el objetivo mismo de los centros educativos es que tengan un *impacto positivo, a nivel de aula y centro*, en las experiencias educativas de los alumnos. No basta rediseñar la estructura organizativa y relaciones entre los profesores y equipos si no contribuye a mejorar los resultados e incrementar el compromiso con el aprendizaje de los alumnos. La evaluación diagnóstica, al final, debe abocar a decisiones y acciones para la *mejora como organización y como comunidad*. Se trata de responder a la cuestión: ¿qué se puede hacer para promover procesos de aprendizaje, trabajo en comunidad y mejora en los centros educativos, aprendiendo –en su caso– de las organizaciones no educativas? En particular, los resultados obtenidos en los cuestionarios se pondrán en relación con resultados obtenidos por las escuelas. Habrá que discutir y delimitar qué se toma como “resultado” y cómo se obtiene esa variable dependiente (rendimientos escolares, logros académicos y tasas de terminación, entre otros). Nos debe importar si hay diferencias importantes y consistentes de forma experimental en la frecuencia entre el grado en que una escuela refleja los atributos de una OA y el porcentaje de alumnos que han alcanzado el nivel aceptable y el nivel de excelencia, junto con el grado de satisfacción de profesorado y comunidad.

Además, es preciso reconocer las *limitaciones de los cuestionarios* como medio de investigación y la necesidad de ir más allá, complementándolo con otras metodologías de corte cualitativo en procesos de construcción social. Así, el DLOQ es un cuestionario que se responde a nivel individual, donde cada participante evalúa su aprendizaje personal y organizativo, con diferentes grados de familiaridad previa con los conceptos de Organización que Aprende. Sin embargo, como dice Bocaneanu (2007), “el resultado acumulado de evaluaciones individuales de un fenómeno grupal será muy diferente de una evaluación grupal, obtenida a través de un proceso dialéctico, político y de colaboración; por lo que los sistemas de medición que se centran exclusivamente en la representación individual de la realidad social suelen fracasar en crear constructos que sean significativos y útiles a nivel social” (p. 411).

El diagnóstico se refiere a un momento dado en la organización, cuando dicho estado es siempre resultado de un proceso social, con una trayectoria (pasado, historias, culturas, identidades organizativas, etc.). Por eso, los instrumentos de diagnóstico deben ser empleados como punto de partida, para complementarlos con otras metodologías y procesos de carácter más grupal. Como señalan Smith y Tosey (1999:71-72), “la actividad de evaluación del aprendizaje organizativo y de progreso hacia el ideal de una Organización que Aprende es esencialmente, como argumentamos, un proceso social”. Por eso, pensamos, que el diagnóstico, para ser útil para lo que se pretende (promover el desarrollo organizativo), en una investigación de métodos mixtos (*mixed methods research*), debe emplear instrumentos y procesos que recojan la dimensión de flujo, construcción e interacción social, como la autoevaluación grupal y grupos de discusión.

En los *estudios de caso* se emplearán entrevistas semiestructuradas e intensivas a los directivos de las respectivas organizaciones (y otros miembros) para ver cómo han llegado o no a la situación actual en que se encuentran, así como las posibilidades que divisan de mejora. La investigación, a través de este marco conceptual, enfocando los estudios de caso en “centros ejemplares”, posibilita documentar y describir la cultura y las prácticas de las “organizaciones exitosas”.

Nos importa ahora, brevemente, justificar nuestra decisión de investigar los centros educativos en relación comparativa con otras *organizaciones no educativas*. Las escuelas han vivido, en exceso, un

aislamiento en relación con los movimientos de calidad o mejora que se han dado en organizaciones no educativas (sean empresariales, no lucrativas u otros servicios públicos). Debido la cultura burocrática o falta de autonomía que les ha impedido aprender, se precisa de una transformación que pueda promover el cambio cultural, para poder hacer frente exitosamente a los retos de un entorno complejo y cambiante.

Justamente, gran parte de los movimientos de mejora en el siglo pasado han ido en línea de cómo transferir algunos procesos que estaban siendo eficientes en estas otras organizaciones a los centros educativos, desde el Desarrollo Organizacional a las Organizaciones que Aprenden, a pesar de que en educación ha sido variadas las "olas" que promovían el cambio: escuelas eficaces, mejora de la escuela, reestructuración escolar aún queda mucho camino por recorrer para rediseñar los centros escolares como organizaciones educativas y cómo lugares de formación e innovación no sólo para los alumnos sino también para profesores. Por eso, nada tiene de extraño, en el marco de nuestro trabajo, que prosigamos esta línea pensando hacer la investigación conjuntamente en centros educativos y no educativos.

Por lo demás, en el ámbito del liderazgo y de las organizaciones, contamos con una larga tradición de investigación en otras organizaciones. Por señalar un caso reciente, en una investigación, coordinada por Andy Hargreaves y Alma Harris (2011), sobre *casos de mejora que superan todas las expectativas* estudiaron casos de mejoras sorprendentes tomados de ámbitos muy diversos como deportes, negocios, educación y gobiernos locales. El estudio se planteó como cuestiones clave de la investigación las siguientes: ¿Qué características hacen que organizaciones de diferentes tipos sean exitosas y sostenibles, mucho más allá de las expectativas?; ¿Cómo se manifiesta en la educación, en comparación con otros sectores, la sostenibilidad de los resultados, más allá de las expectativas en el liderazgo y el cambio?; ¿Cuáles son las implicaciones para las escuelas y los líderes de la escuela?

La investigación dirigida por Hargreaves y Harris (2011) se basa en estudios de casos de 18 organizaciones, en múltiples sectores, a través de 5 países y 3 continentes. En el ámbito de organizaciones no educativas han elegido de campo empresarial y de los negocios (como Mark and Spencer, Fiat auto, etc.), organizaciones deportivas (Fútbol, Rugby, etc.) o del ámbito de salud. Han grabado y transcritto más de 220 entrevistas, y después de casos individuales extensivos y el análisis cruzado de casos.

En el prólogo del libro *Reculturing Schools as Professional Learning Communities* (Huffman y Hipp, 2003) Hord señala que "una Comunidad de Aprendices continua –aprendices profesionales– es un elemento clave de la capacidad de la escuela, una forma de trabajar, y el desarrollo profesional más potente y estrategia de cambio para mejorar nuestro sistema educativo" (p. vii). Este nuevo modelo es diferente al de las escuelas públicas heredadas del XIX y XX. Configurar el establecimiento escolar como una Organización que Aprende o, en su reformulación educativa, como una Comunidad Profesional de Aprendizaje, ofrece oportunidades al profesorado para ejercer de otro modo la profesión, reflexionando críticamente sobre su práctica e intercambiando experiencias para hacer un mejor trabajo con el alumnado, asumiendo la responsabilidad colectiva para el aprendizaje de los estudiantes, en fin, aprender continuamente unos de otros a mejorar sus prácticas docentes. La construcción de una Comunidad Profesional no es sólo sobre la creación o definición del trabajo en colaboración del profesorado. Tampoco acerca del uso de instrumentos a emplear por los profesores en el seguimiento y evaluación de su trabajo con los estudiantes. Más bien dice Talbert (2010):

*Se trata de cambiar la forma en que operan las escuelas y el sistema escolar y cómo los profesionales de todos los niveles del sistema trabajan para fomentar el éxito educativo de todos los estudiantes. Se trata de cambiar el sistema de una cultura burocrática a una cultura del profesionalismo y el uso de los recursos burocráticos para hacerlo. Tal cambio profundo de la cultura del sistema lleva tiempo y es el conductor y el resultado del desarrollo y el vigor de las comunidades de aprendizaje docente en todo el sistema* (p. 568).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbas, R. Z. *et al.*, (2011). Measuring the Learning Organization's Construct in Pakistan. A Case of Public Sector Educational Institutes. *European Journal of Social Sciences*, 18 (4), pp. 574-581. Disponible en: [http://www.eurojournals.com/EJSS\\_18\\_4\\_08.pdf](http://www.eurojournals.com/EJSS_18_4_08.pdf).
- Basim, N., Sesen H. y Korkmazyurek H. (2007). A Turkish Translation, Validity and Reliability Study of the Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. *World Applied Sciences Journal*, 2 (4), pp. 368-374.
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemain, F., Feraz, M. B. (2000). Guidelines for process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25 (24), pp. 3186-91.
- Benjamin, D. (2009). *The school as learning Organization: Validation of the DLOQ with School Staff*. pp. 79. Nueva York: Alfred University, Publicada por UMI Dissertation Publishing. Disponible en: <http://gradworks.umi.com/3433910.pdf>.
- Bess, K.D., Perkins, D.D. y McCown, D.L. (2010). Testing a Measure of organizational Learning Capacity and Readiness for Transformational Change in Human Services. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 39(1), pp. 35-49.
- Bocaneanu, S. (2007). Assessment of Organizational Learning within Teams. *Journal of Applied Quantitative Methods*, 2 (4), pp. 404-417. Disponible: <http://jaqm.ro/issues/volume-2,issue-4/pdfs/bocaneanu.pdf>.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, M.<sup>a</sup>.R. (2011). *La cultura de aprendizaje de las organizaciones educativas. Revisión de los instrumentos de diagnóstico y evaluación*. Granada: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Trabajo Fin de Doctorado (Dir.: Antonio Bolívar).
- Chermack, T. J., Van der Merwe, L. y Lynham, S. A. (2006). Exploring the relationship between scenario planning and perceptions of learning organization. *Futures*, 38, pp. 767-777.
- Collinson, V. y Cook, T. F. (2007). *Organizational Learning: Improving Learning, Teaching, and Leading in School Systems*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Corrêa, E. A. (2006). Cultura de aprendizagem e desempenho: análise de suas relações em organização do setor elétrico. Brasília. Tesis doctoral en Administración. Universidade de Brasília. Citado en Macedo *et al.*, (2007) y en Santos (2011).
- Cyert, R. M. y March, J. G. (1963). *A Behavioural Theory of the Firm*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Dierkes, M., Berthoin Antal, A., Child, J. y Nonaka, I. (Eds) (2001). *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*. Oxford: Oxford University Press.

- Dymock, D. (2003). Developing a culture of learning in a changing industrial climate: An Australian case study. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), pp. 182-195.
- Easterby-Smith, M., Burgone, J., y Araujo, L. (1999). *Organizational learning: and the learning organization: Developments in theory and practice*. Londres: Sage.
- Easterby-Smith, M. y Lyles, M. A. (eds.) (2011). *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management, 2nd Edition*. Chichester (U.K.): John Wiley and Sons.
- Elmore, R. E. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7 (1-2), pp. 9-48. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev71ART1.pdf>.
- Escudero, J. M. (2011). Los centros escolares como espacios de aprendizaje y de desarrollo profesional de los docentes. En M. T. González (coord.), *Innovaciones en el gobierno y a gestión de los centros escolares*, p. 117-144. Madrid: Síntesis.
- Fullan, M. (1995). The school as a learning organizations: Distant dreams. *Theory into Practice*, 34(4), pp. 230-235.
- Garvin, D. A.; Edmondson, A. C. y Gino, F. (2008a). Is Yours a Learning Organization? *Harvard Business Review*, 86(3), pp. 109-116.
- Garvin, D. A. Edmondson, A. C. y Gino, F. (2008b). Learning Organization Survey. Puede ser consultada, en versión breve, en: [learning.tools.hbr.org](http://learning.tools.hbr.org) y en versión completa en: <https://surveys.hbs.edu/perseus/se.ashx>.
- Globerson, S., y Ellis, S. (1996). *The organizational learning processes questionnaire*. TelAviv, Israel: Tel Aviv University.
- Grieves, J. (2008). Why we should abandon the idea of the learning organization. *The Learning Organization*, 15 (6), pp. 463-473.
- Jamali, D., Sidani, Y. y Zouein, C. (2009). The learning organization: tracking progress in a developing country: A comparative analysis using the DLOQ. *Learning Organization*, 16(2), pp. 103-121.
- Hameyer, U. (2007). Schools as Learning Organizations - Practices That Work. *The Learning Teacher Journal*, 1 (1), pp. 1-14.
- Hargreaves, A. y Harris, A. (dirs.) (2011). *Performance beyond expectations*. Nottingham: National College for School Leadership. Disponible en: <http://www.nationalcollege.org.uk/>.
- Hernandez, M. (2000). *The impact of the dimensions of the learning organization on the transfer of tacit knowledge process and performance improvement within private manufacturing firms in Colombia*. Unpublished Ph.D. thesis, University of Georgia, Athens.
- Hernández, M. (2003). Assessing tacit knowledge transfer and dimensions of a learning environment in colombian businesses. *Advances in Developing Human Resources*, 5 (2), pp. 215-221.
- Hernández, M. y Watkins, K. (2003). Translation, validation and adaptation of the Spanish version of the modified Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. *Human Resource Development International*, 6 (2), pp. 187-196.
- Hord, S. M. (1996). *School professional staff as learning community questionnaire*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

- Huffman, J. B. y Hipp, K. K. (2003). *Reculturing Schools as Professional Learning Communities*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Huysman, M. (2000). An organizational learning approach to the learning organization. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9(2), pp. 133-146.
- Krichesky , G. J. y Murillo, F. J. (2011).Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), pp. 65-83. Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art4.pdf>.
- Lien, B. Y. H. et al., (2006). Is the Learning Organization a valid concept in Taiwanese context?. *International Journal of Manpower*, 27(2), pp. 189-203.
- Louis, K. S. (2006). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust. *Journal of School Leadership*, 16(5), pp. 477-489.
- Macedo, R.B., Lima, S.M.V., Fischer, H.C.R. (2007). Validação de instrumento para diagnóstico de cultura de aprendizagem em organizações. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones* 7 (2), pp.30-53.
- Mayorca, R., Ramírez, J., Viloria, O. y Campos, J. (2007) .Evaluación de un cuestionario sobre organizaciones que aprenden: adaptación, validez y confiabilidad. *Revista Venezolana de Coyuntura*, 13(3), pp. 149-164. Disponible en: <http://www2.scielo.org.ve/pdf/rvac/v13n2/art08.pdf>.
- Mayorca, R., Ramírez, J., Viloria, O. y Campos, J. (2008). Adaptación del cuestionario de las dimensiones en las organizaciones que aprenden a un contexto universitario venezolano. *Revista de Educación (Colombia)*, 14(28), pp. 54-69.
- Mayo, A. y Lank, E. (1994). *The Power of Learning: A Guide to Gaining Competitive Advantage* . Londres: IPD House.
- Menezes, E.A., Guimarães, T.A. y Bido, D.S. (2011). Dimensões da aprendizagem em organizações: validação do dimensions of the learning organization questionnaire (DLOQ) en el contexto brasileño. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, 12 (2), pp. 4-29. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/ram/v12n2/a02v12n2.pdf>.
- Moilanen, R. (2001). Diagnostic Tools for Learning Organization. *The Learning Organization*, 8(1), pp. 6-20. Disponible en: [http://www.lrcsehatan.net/ARTICLE\\_LO/learningorg1.pdf](http://www.lrcsehatan.net/ARTICLE_LO/learningorg1.pdf).
- Moilanen, R. (2005). Diagnosing and Measuring Learning Organization. *The Learning Organization*, 12 (1), pp. 71-89.
- Mulford, B. (2006). Liderazgo para la mejora de la calidad en secundaria: algunos desarrollos internacionales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10(1), pp. 1-22.
- Mulford, B., Mulford, W., Sillins, H. y Leithwood, K. (2004). *Educational Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcome*. Dordrecht: Kluwer.
- Olivier, D. F., Hipp, K. K. y Huffman, J. B. (2003). Professional learning community assessment. En Huffman, J. B. y. Hipp, K. K (Eds.). *Reculturing schools as professional learning communities*. Lanham, MD: The Scarecrow Press.
- Pearn, M., Roderick, C. y Mulrooney, C. (1995). *Learning organizations in practice*. Londres: McGraw-Hill.
- Pedler, M., Burgoyne, J. y Boydell, T. (1991). *The Learning Company*. Londres: McGraw-Hill.

- Redding, J.C. y Catalanello, R.F. (1997). *Learning Organization Capability Assessment, Survey Questionnaire*. Antioch, CA: Institute for Strategic Learning.
- Santos, A.P. (2011). Cultura de Aprendizagem em Organizações: revisão crítica de pesquisas nacionais e estrangeiras. *Gestão Contemporânea*, 8 (9), pp. 35-61. Disponível en: <http://seer2.fapa.com.br/index.php/arquivo/article/view/71>.
- Sarala, U. y Sarala, A. (1996). *Oppiva organisaatio – oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen*. (A learning organisation - integrating the quality of learning and productivity.) (en finlandés). Tampere: Tammer-Paino.
- Schechter, C. (2008). Organizational Learning Mechanisms: The Meaning, Measure, and Implications for School Improvement. *Educational Administration Quarterly*, 44 (2), pp. 155-186.
- Schlechty, P.C. (2009). *Leading for Learning: How to Transform Schools into Learning Organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sharifisad, M.S. (2011). The Dimensions of Learning Organization Questionnaire (DLOQ). A cross-cultural validation in an Iranian context. *International Journal of Manpower*, 32 (5/6), pp. 661-676.
- Silins, H.C., Mulford, R.M. y Zarins, S. (2002). *Organizational learning and school change*. *Educational Administration Quarterly*, 3 (5), pp. 613-642.
- Silins, H. y Mulford, B. (2005). Organisational Learning Questionnaire: Quality evidence. *Leading and Managing*, 11(2), pp. 46-54.
- Smith, P. y Tosey, P (1999). Assessing the learning organization: part 1 – theoretical Foundations. *The Learning Organization*, 6 (2), pp. 70-75.
- Solf, A. (2007). La 'organización que aprende' y su aporte al proceso de cambio, *Persona*, 20, pp. 29-47.
- Song, J.H., Joo, B.K. y Chermack, T.J. (2009). The Dimensions of Learning Organization Questionnaire (DLOQ): A Validation Study in a Korean Context. *Human Resource Development Quarterly*, 20 (1), pp. 43-64.
- Song, J.H. y Chermack, T.J. (2008). Assessing the psychometric properties of the Dimensions of the Learning Organization Questionnaire in the Korean business context. *International Journal of Training and Development*, 12 (2), pp. 87-99.
- Talbert, J.E. (2010). Professional Learning Communities at the Crossroads: How Systems Hinder or Engender Change Positive Pressure. In Hargreaves, A., et al., (eds.) *The Second International Handbook of Educational Change*, pp. 555-571. Dordrecht: Springer.
- Tannenbaum, S. (1997). Enhancing continuous learning: diagnostic findings from multiple Companies. *Human Resource Management*, 36 (4), pp. 437-52.
- Tsang, E.W.K. (1997). Organizational learning and the learning organization: A dichotomy between descriptive and prescriptive research. *Human Relations*, 50 (1), pp. 73-89.
- Vinokurov, A., Geller, D. y Martin, T.L. (2007). Translation as an Ecological Tool for Instrument Development. *International Journal of Qualitative Methods*, 6 (2), pp. 40-58.
- Watkins, K.E. y Marsick V.J. (1993). *Sculpting the Learning Organization*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Watkins, K.E. y Marsick, V.J. (1996). *Creating the Learning Organization*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.

Watkins, K. y Marsick, V.J. (1997). *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire* (DLOQ), Warwick: Partners for the Learning Organization. Disponible: <http://www.partnersforlearning.com/instructions.html>.

Watkins, K.E., y Marsick, V.J. (Eds.) (2003). Demonstrating the value of an Organization's Learning Culture: The dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5 (2), pp. 132-151.

Yang, B. (2003). Identifying Valid and Reliable Measures for Dimensions of a Learning Culture. *Advances in Developing Human Resources*, 5 (2), pp. 152-162.

Yang, B., Watkins, K. y Marsick, V.J. (2004). The construct of the learning organization: Dimensions, measurement, and validation. *Human Resource Development Quarterly*, 15(1), pp. 31-55.

Westheimer, J. (2008). Learning Among Colleagues: Teacher Community and the Shared Enterprise of Education. In Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S. and McIntyre, J. (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education*, pp. 756-783. Reston, VA: Association of Teacher Educators, Lanham, MD: Rowman and Littlefield.