

UNIVERSITAT INTERNACIONAL DE CATALUNYA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

Las Universidades como organizaciones que aprenden

El caso de la Facultad de Educación de la
Universitat Internacional de Catalunya

Mireia Tintoré Espuny

**Tesis doctoral dirigida por el Dr. Albert Arbós Bertran
15/01/2010**

AGRADECIMIENTOS

A lo largo de los años he tenido el privilegio de poder convivir y trabajar con mucha gente de la que he podido aprender todo lo que sé y todo lo que soy. Vaya para ellas y ellos mi agradecimiento en primer lugar, pues muchas de las ideas que aquí se expresan proceden de experiencias vitales que tienen que ver con quienes han sido mis compañeros de viaje en estos años.

Pero permítaseme expresar mi agradecimiento a quienes más han tenido que ver en la elaboración de esta tesis doctoral. En primerísimo lugar, al Dr. Albert Arbós por su continuo apoyo a lo largo de este tiempo, por su paciencia, consejos y sabiduría práctica. Sin él, esta investigación no habría sido posible.

Gracias también a mis compañeros y compañeras de la UIC y en especial a Maite Fuertes, compañera de fatigas en el despacho, amiga. También al Dr. Salvador Vidal, que fue el primero en contestar al cuestionario y me dio valiosos consejos para la investigación. A la Dra. Núria Arís, siempre pendiente de encontrar bibliografía que me sirviera. A la Dra. Carmen Balaguer, quien me ha ayudado en la presentación de este trabajo. A la Dra. María Domingo, quien me facilitó el acceso al Dr. Gairín y me enseñó muchos entresijos del trabajo universitario y de la investigación. Al resto de compañeros de plantilla por su aliento e inspiración, también por los buenos ratos que pasamos juntos reflexionando sobre la docencia y la investigación.

Finalmente, a mi familia. Gracias Astrid por las horas que has dedicado a revisar el documento. Gracias a todos por vuestro apoyo desde todas las dimensiones. Por aguantar las horas que no he podido dedicaros durante todo este tiempo. Sin vuestra paciencia y vuestra exigencia, no hubiese podido escribir ni una sola línea.

ÍNDICE

PRÓLOGO.....	17
I. MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN.....	19
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS	23
1.1. Introducción.....	23
1.2. Premisas de la investigación	28
1.3. Justificación	29
1.4. Objetivos e hipótesis de la investigación.....	31
1.4.1. Observación inicial.....	32
1.4.2. Objetivos generales y específicos de la investigación.....	39
1.4.2.1. Objetivos generales	43
1.4.2.2. Objetivos específicos	44
1.5. Planificación de la investigación. Fases del proyecto y metodología.....	45
II. MARCO TEÓRICO	51
CAPÍTULO 2. CONTEXTO: EL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO	57
CAPÍTULO 3. PRINCIPALES CONCEPTOS EN TORNO AL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO Y LAS “ORGANIZACIONES QUE APRENDEN”	67
3.1. Concepto de aprendizaje	68
3.1.1. Tipos, niveles o procesos de aprendizaje.....	74
3.1.2. Aprendizaje, cambio y adaptación.....	86
3.1.3. Aprendizaje individual y aprendizaje organizativo.....	88
3.1.3.1. Origen del AO y su relación con el aprendizaje individual.....	90
3.1.3.1.1. El aprendizaje organizativo se inicia a nivel individual	90
3.1.3.1.2. El aprendizaje organizativo se inicia a nivel colectivo.....	95
3.1.3.2. Cómo se produce el AO y su relación con la forma de aprender de los individuos	99
3.2. Concepto de conocimiento	107
3.2.1. Tipos de conocimiento	109

3.2.2. Modelo dinámico de creación de conocimiento de Nonaka y Takeuchi	111
3.3. Concepto de organización.	117
3.4. Concepto de aprendizaje organizativo y “organizaciones que aprenden”	121
3.4.1. Naturaleza y definiciones del aprendizaje organizativo.....	126
3.4.2. Naturaleza y definiciones de las “organizaciones que aprenden”	135
3.4.3. Diferencias y similitudes entre AO y OA.....	141
3.5. Nuevos conceptos	147

CAPÍTULO 4. EL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO Y LAS “ORGANIZACIONES QUE APRENDEN” EN EL MARCO EMPRESARIAL..... 161

4.1. Aprendizaje organizativo: Estado de la cuestión.....	162
4.1.1. Relación entre el aprendizaje organizativo y otras teorías y disciplinas	163
4.1.2. Principales revisiones	165
4.1.3. Análisis de las publicaciones	166
4.1.4. Evolución de los estudios sobre AO y OA	172
4.1.4.1. Primera etapa: Introducción y elaboración.....	172
4.1.4.2. Segunda etapa: Evaluación e incremento.....	180
4.1.4.2.1. Nuevas Corrientes.....	181
4.1.4.2.2. Publicaciones y revisión de la bibliografía	188
4.1.5. Estado de la cuestión en España	194
4.2. Cómo aprenden las organizaciones.....	197
4.2.1. Principales teorías sobre el aprendizaje de las organizaciones	198
4.2.1.1. Las teorías de Argyris y Schön sobre aprendizaje organizativo.....	198
4.2.1.2. Las “organizaciones que aprenden” de Peter Senge	209
4.2.2. Facilitadores de aprendizaje organizativo.	211
4.2.2.1. Liderazgo y aprendizaje organizativo	218
4.2.2.2. Trabajo en equipo y aprendizaje organizativo	230
4.2.2.3. Cultura organizativa y aprendizaje organizativo.....	234
4.2.2.4. Valores compartidos y aprendizaje organizativo	240
4.2.2.5. Otros facilitadores	242
4.2.3. Dificultades e inhibidores del aprendizaje organizativo	247
4.2.3.1. Barreras y rutinas defensivas según Argyris y Senge.....	249
4.2.3.2. Otros obstáculos	256
4.3. Sugerencias de futuro	259
4.4. Contribuciones del aprendizaje organizativo a la Teoría de las organizaciones	270

CAPÍTULO 5. EL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO Y LAS “ORGANIZACIONES QUE APRENDEN” EN EL MARCO UNIVERSITARIO.....	279
5.1. Contexto: el aprendizaje organizativo de las universidades en la sociedad del conocimiento.....	281
5.1.1. Características de las instituciones educativas como organizaciones.....	282
5.1.2. Características y situación de las universidades en el momento actual.....	285
5.2. Aprendizaje organizativo de las universidades. Estado de la cuestión.....	288
5.2.1. Relación entre el AO y otras teorías de renovación pedagógica.....	288
5.2.2. Principales estudios sobre AO de las instituciones educativas.....	292
5.2.2.1. Autores extranjeros que han estudiado el AO de las instituciones educativas.....	294
5.2.2.2. Autores españoles que han estudiado el AO de las instituciones educativas.....	299
5.3. Cómo aprenden las universidades.....	312
5.3.1. Del aprendizaje individual al aprendizaje de la organización. Agentes de aprendizaje en las organizaciones educativas universitarias.....	312
5.3.2. Condiciones que facilitan el aprendizaje de las universidades.....	317
5.3.2.1. El trabajo en equipo.....	323
5.3.2.2. La cultura.....	328
5.3.2.3. El liderazgo.....	332
5.3.2.3.1. El modelo de liderazgo de Leithwood y colaboradores.....	334
5.3.3. Condiciones que dificultan o inhiben el aprendizaje de las universidades.....	345
5.4. Modelos para fomentar el aprendizaje organizativo en la universidad.....	353
5.4.1. Autores que elaboran listados de características.....	355
5.4.2. Autores que crean modelos según estadios de aprendizaje.....	362
5.4.3. Autores que proponen modelos de actuación basados en el centro educativo.....	366
5.4.4. Autores que proponen comunidades de aprendizaje como estadio superior..	371
5.5. Conclusiones y sugerencias de futuro para las universidades que aprenden.....	374
5.5.1. Limitaciones y sugerencias.....	379
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES AL MARCO TEÓRICO.....	383

III. ESTUDIO DE CAMPO.....	393
CAPÍTULO 7. DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO DE CAMPO.....	401
7.1. Metodología del estudio de campo	402
7.2. Diseño del cuestionario	405
7.2.1. Planificación del cuestionario	408
7.2.1.1. Justificación.....	408
7.2.1.2. Definición de objetivos.....	409
7.2.1.3. Localización de cuestionarios existentes.....	412
7.2.1.4. Selección de los recursos y la población.....	415
7.2.2. Elaboración del cuestionario	417
7.2.2.1. Redacción de cuestiones y enunciados.....	417
7.2.2.2. Construcción del formato general	422
7.2.2.3. Pre-test y validación del cuestionario.....	431
7.2.2.4. Revisión.....	434
7.3. Aplicación del cuestionario	443
7.3.1. Forma de administrar el cuestionario.....	443
7.3.2. Puntuación de los ítems.....	444
CAPÍTULO 8. RESULTADOS DEL ESTUDIO DE CAMPO	447
8.1. Análisis de resultados del cuestionario	449
8.1.1. Muestra del cuestionario y características de la muestra	450
8.1.2. Análisis de fiabilidad.....	453
8.1.3. Análisis de frecuencias.....	456
8.1.4. Análisis de correlaciones.....	466
8.1.5. Análisis de medias.....	473
8.1.6. Análisis de las preguntas cortas	475
8.1.7. Posibles sesgos en el cuestionario.....	480
8.2. Elaboración del informe. Propuestas de intervención	482
8.2.2. La Facultad de Educación de la UIC y su contexto	483
8.2.3. Estado de aprendizaje de la Facultad de Educación de la UIC.....	483
8.2.3.1. La FEUIC y el desarrollo de las personas	486
8.2.3.2. Facilitadores y barreras de aprendizaje en la FEUIC.....	487

8.2.3.3. La FEUIC como comunidad de aprendizaje	500
8.2.2.4. Determinación del nivel de aprendizaje organizativo de la FEUIC	506
8.2.4. Propuestas de intervención en la Facultad de Educación de la UIC.....	512
CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES	521
9.1. Conclusiones generales	526
9.1.1. Conclusiones a las cuestiones previas	526
9.1.2. Conclusiones a los objetivos generales de la investigación.....	529
9.1.2.1. Conclusiones al objetivo general 1. Determinar cómo se produce y se puede mejorar el aprendizaje organizativo de una universidad.....	530
9.1.2.2. Conclusiones al objetivo general 2. Estudio concreto del caso de la Facultad de Educación de la UIC	534
9.2. Limitaciones de la investigación	538
9.3. Prospectiva de la investigación	541
EPÍLOGO	543
BIBLIOGRAFÍA	547
ANEXOS (en dossier aparte)	573
Anexo 1. Correspondencia vía mail con el Dr. Joaquín Gairín.	573
Anexo 2. Muestra invitada a participar en la encuesta.....	573
Anexo 3. Gráfico con dimensiones e indicadores para elaborar el cuestionario.....	573
Anexo 4. Cuestionario con dimensiones.....	573
Anexo 5. Tabla que relaciona las dimensiones a estudiar con los ítems del cuestionario.	573
Anexo 6. Validación del cuestionario.....	573
Anexo 7. Tabla resumen de las respuestas a las preguntas abiertas y las preguntas de nivel general.....	573
Anexo 8. Carta de presentación del cuestionario.	573
Anexo 9. Plantilla de respuestas de las preguntas cerradas del cuestionario.....	573
Anexo 10. Resultados del análisis de fiabilidad (programa <i>Reliability</i>) del cuestionario.....	573
Anexo 11. Resultados del análisis de frecuencias.	573
Anexo 12. Evolución de la matrícula y de los titulados en la FEUIC.	573

ÍNDICE DE FIGURAS E ILUSTRACIONES

FIGURA 1. DISEÑO INICIAL DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.	32
FIGURA 2. DISEÑO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.	48
FIGURA 3. APRENDIZAJE DE BUCLE SIMPLE, DOBLE Y TRIPLE.	78
FIGURA 4. TIPOS DE APRENDIZAJE.	85
FIGURA 5. APRENDIZAJE Y CAMBIO SEGÚN FIOLE Y LYLES (1985)	87
FIGURA 6. RELACIONES ENTRE EL APRENDIZAJE INDIVIDUAL (AI) Y EL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO (AO).....	89
FIGURA 7. MODELO INTEGRADO DE APRENDIZAJE ORGANIZATIVO SEGÚN KIM.	93
FIGURA 8. LOS MÚLTIPLES NIVELES DE APRENDIZAJE Y SUS INTERACCIONES.	97
FIGURA 9. LOS MÚLTIPLES NIVELES DE APRENDIZAJE Y SUS INTERACCIONES SEGÚN LOS RESULTADOS EN TRES BANCOS DEL REINO UNIDO.	98
FIGURA 10. CREACIÓN DE CONOCIMIENTO SEGÚN NONAKA Y TAKEUCHI	112
FIGURA 11. FORMAS DE CONVERSIÓN DE CONOCIMIENTO SEGÚN NONAKA Y TAKEUCHI	113
FIGURA 12. ESPIRAL DE CREACIÓN DE CONOCIMIENTO ORGANIZACIONAL SEGÚN NONAKA Y TAKEUCHI	115
FIGURA 13. PROCESO DE CREACIÓN DE CONOCIMIENTO SEGÚN NONAKA Y TAKEUCHI	116
FIGURA 14. FORMAS DE INTEGRAR LOS ESTUDIOS DESCRIPTIVOS Y LOS PRESCRIPTIVOS SEGÚN TSANG	144
FIGURA 15. ESQUEMA DE LOS DILEMAS DE APRENDIZAJE	149
FIGURA 16. CUADRO DE APRENDIZAJE INCOMPLETO SEGÚN KIM (1993)	153
FIGURA 17. TIPOS DE TEORÍAS PARA LA ACCIÓN SEGÚN ARGYRIS Y SCHÖN	200
FIGURA 18. RESULTADOS DE LAS TEORÍAS EN USO, SEGÚN ARGYRIS Y SCHÖN	201
FIGURA 19. EVOLUCIÓN DE LAS TEORÍAS DE LIDERAZGO	219
FIGURA 20. CARACTERÍSTICAS DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL.....	229
FIGURA 21. REPRESENTACIÓN GRÁFICO-METAFÓRICA DE LAS DIFERENCIAS ENTRE AMBIENTE, CLIMA Y CULTURA	236
FIGURA 22. CREACIÓN DE BARRERAS Y RUTINAS DEFENSIVAS	249
FIGURA 23. ESQUEMA GENERAL DEL CICLO DE UNA RUTINA DEFENSIVA SEGÚN ARGYRIS	252
FIGURA 24. EL CENTRO EDUCATIVO COMO "ORGANIZACIÓN QUE APRENDE", SEGÚN MODELO DE BOLÍVAR, DALIN Y ROLFF	310
FIGURA 25. NOTAS DISTINTIVAS DEL LIDERAZGO TRANSFORMADOR EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS QUE APRENDEN.....	344
FIGURA 26. SUMARIO DE LAS INFLUENCIAS SOBRE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE ORGANIZATIVO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS, SEGÚN LEITHWOOD Y COLABORADORES	357
FIGURA 27. ESTADIOS DE LAS ORGANIZACIONES (Gairín 1999-2004)	365
FIGURA 28. LOS CUATRO FACTORES QUE DEFINEN EL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO SEGÚN MULFORD , SILINS Y LEITHWOOD (2004)	366
FIGURA 29. PROCESO DE PLANIFICACIÓN DE UN CUESTIONARIO	407
FIGURA 30. ESQUEMA PARA ELABORAR UN CUESTIONARIO DE INVESTIGACIÓN	418
FIGURA 31. FACTORES QUE FAVORECEN Y DIFICULTAN EL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO	419
FIGURA 32. CICLO DE MUESTREO EN EL CUESTIONARIO	451
FIGURA 33. REPRESENTACIÓN DEL GRADO DE MEJORA PROFESIONAL Y PERSONAL EN OPINIÓN DE LOS ENCUESTADOS	461
FIGURA 34. DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA DE RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS B0, B00, C01 Y C001	466
FIGURA 35. ÍTEMS CON PORCENTAJE DE RESPUESTAS "3" Y "4" SUPERIOR AL 90%	485
FIGURA 36. NIVEL DE APRENDIZAJE ORGANIZATIVO EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE CATALUNYA	507
FIGURA 37. ESPIRAL DE COMPORTAMIENTOS EN UNA ORGANIZACIÓN	511
FIGURA 38. ESQUEMA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN PARA CONSEGUIR EL OBJETIVO GENERAL 1	531
FIGURA 39. ESQUEMA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN PARA CONSEGUIR EL OBJETIVO GENERAL 2	535

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. CUESTIONES PREVIAS.....	40
TABLA 2. ESQUEMA DE METODOLOGÍAS Y TIPOS DE INVESTIGACIÓN.....	46
TABLA 3. DIFERENCIAS ENTRE LA ERA INDUSTRIAL Y LA ERA DE LA INFORMACIÓN.....	58
TABLA 4. DEFINICIONES DE APRENDIZAJE.....	70
TABLA 5. DIFERENCIAS ENTRE EL APRENDIZAJE DE BUCLE SIMPLE Y EL DE BUCLE DOBLE SEGÚN ARGYRIS Y SCHÖN.....	76
TABLA 6. TIPOS DE APRENDIZAJE SEGÚN BATESON.....	77
TABLA 7. RELACIÓN ENTRE TIPOS DE APRENDIZAJE Y MOTIVOS.....	78
TABLA 8. TIPOS DE ORGANIZACIÓN SEGÚN LOS VALORES. MODELO DE BRIAN HALL.....	83
TABLA 9. TIPOS DE MECANISMOS DE APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL (OLM).....	101
TABLA 10. APRENDIZAJE/RENOVACIÓN EN LAS ORGANIZACIONES: CUATRO PROCESOS A TRAVÉS DE TRES NIVELES.....	102
TABLA 11. RELACIONES ENTRE EL APRENDIZAJE INDIVIDUAL Y EL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO.....	105
TABLA 12. DIFERENCIAS ENTRE EL CONOCIMIENTO EXPLÍCITO Y EL TÁCITO.....	110
TABLA 13. EXPLICACIÓN DE LAS CUATRO FORMAS DE CREACIÓN DE CONOCIMIENTO SEGÚN NONAKA Y TAKEUCHI.....	114
TABLA 14. TIPOS DE ORGANIZACIONES.....	119
TABLA 15. TENDENCIAS DENTRO DE LOS ESTUDIOS DE APRENDIZAJE ORGANIZATIVO.....	128
TABLA 16. DEFINICIONES DE APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL (<i>ORGANIZATIONAL LEARNING</i>).....	130
TABLA 17. LAS CINCO DISCIPLINAS DE PETER SENGE.....	137
TABLA 18. DEFINICIONES DE "ORGANIZACIONES QUE APRENDEN" (<i>LEARNING ORGANIZATIONS</i>).....	138
TABLA 19. CARACTERÍSTICAS Y DIFERENCIAS ENTRE LAS CORRIENTES DE ESTUDIO DEL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO Y LAS ORGANIZACIONES QUE APRENDEN.....	141
TABLA 20. NUEVOS CONCEPTOS SOBRE APRENDIZAJE ORGANIZATIVO.....	157
TABLA 21. PRINCIPALES REVISIONES DE LA BIBLIOGRAFÍA SOBRE AO Y OA.....	165
TABLA 22. SEGUIMIENTO DE LAS PUBLICACIONES SOBRE "APRENDIZAJE ORGANIZATIVO".....	168
TABLA 23. HISTORIA DE LOS ESTUDIOS SOBRE APRENDIZAJE ORGANIZATIVO Y "ORGANIZACIONES QUE APRENDEN".....	172
TABLA 24. CUADRO COMPARATIVO ENTRE LAS TEORÍAS DE APRENDIZAJE INDIVIDUAL Y LAS DE APRENDIZAJE SOCIAL.....	184
TABLA 25. COMPARACIÓN ENTRE LOS SIETE PILARES DE LA SABIDURÍA SEGÚN ROWLEY Y GIBBS, Y LAS CINCO DISCIPLINAS DE SENGE.....	187
TABLA 26. VALORES DE GOBIERNO Y ESTRATEGIAS DE ACCIÓN SEGÚN ARGYRIS Y SCHÖN.....	202
TABLA 27. FACTORES QUE FACILITAN EN MAYOR MEDIDA EL APRENDIZAJE.....	213
TABLA 28. INFLUENCIA DE LOS ESTILOS DE DIRECCIÓN/LIDERAZGO SOBRE EL COMPORTAMIENTO DE LOS SUBORDINADOS.....	222
TABLA 29. PROBLEMAS DE APRENDIZAJE SEGÚN PETER SENGE.....	251
TABLA 30. MENSAJES QUE GENERAN BARRERAS DEFENSIVAS (ARGYRIS, 1986, 1990).....	253
TABLA 31. SUGERENCIAS DE FUTURO PARA LOS ESTUDIOS DE APRENDIZAJE ORGANIZATIVO.....	259
TABLA 32. ESTUDIO DE DESARROLLO ORGANIZATIVO SEGÚN GAIRIN (1996 A 2004).....	302
TABLA 33. LOS TRES PRIMEROS ESTADIOS DE DESARROLLO ORGANIZATIVO SEGÚN GAIRÍN.....	303
TABLA 34. CARACTERÍSTICAS DE LOS LÍDERES INTERMEDIOS EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS.....	317
TABLA 35. CONDICIONES DE TRABAJO EN EQUIPO PARA FAVORECER EL AO DE LAS UNIVERSIDADES.....	328
TABLA 36. ELEMENTOS A CONSIDERAR EN EL ESTUDIO DE LA CULTURA DE UNA UNIVERSIDAD.....	331
TABLA 37. CONDICIONES MÍNIMAS QUE HA DE TENER LA CULTURA DE UNA UNIVERSIDAD PARA FAVORECER EL AO.....	332
TABLA 38. EVOLUCIÓN DE LAS INVESTIGACIONES DEL GRUPO DE LEITHWOOD SOBRE LIDERAZGO TRANSFORMADOR Y AO.....	336
TABLA 39. RESISTENCIAS AL CAMBIO. POSIBLES CAUSAS Y FORMA DE SUPERARLAS.....	347
TABLA 40. TIPOLOGÍA DE LAS BARRERAS FUNDAMENTALES QUE AFECTAN AL APRENDIZAJE DE LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS, SEGÚN GARCÍA MORALES.....	349
TABLA 41. BARRERAS SECUNDARIAS QUE BLOQUEAN EL APRENDIZAJE DE LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS.....	350
TABLA 42. OBSTÁCULOS INTERNOS QUE BLOQUEAN EL APRENDIZAJE EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS.....	352
TABLA 43. CARACTERÍSTICAS QUE DEBE TENER UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA QUE APRENDE.....	362
TABLA 44. SÍNTESIS DE LA PROPUESTA DE CORAL MITCHELL PARA HACER DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS ORGANIZACIONES QUE APRENDEN.....	363
TABLA 45. MODELO DE CUATRO ESTADIOS DE APRENDIZAJE ORGANIZATIVO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS, DE DAVID DIBBON.....	364
TABLA 46. PARADOJAS DE LA UNIVERSIDAD SEGÚN ELAINE MARTIN (1999).....	367
TABLA 47. PAUTAS PARA FAVORECER UN SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO PARTIENDO DEL PROPIO PERSONAL.....	370
TABLA 48. CUESTIONARIO DE APRENDIZAJE INSTITUCIONAL. AGRUPACIÓN DE ÍTEMS POR DIMENSIÓN.....	421

TABLA 49. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DEL CUESTIONARIO	451
TABLA 50. CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA OBJETO DE ESTUDIO	452
TABLA 51. ALFA DE CRONBACH STANDARD DE LOS DIFERENTES ÍTEMS DEL CUESTIONARIO AGRUPADOS POR DIMENSIONES	456
TABLA 52. ÁREAS DE EXCELENCIA Y ÁREAS DE MEJORA EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN SEGÚN EL ANÁLISIS DE LA FRECUENCIA EN LAS RESPUESTAS AL CUESTIONARIO.....	457
TABLA 53. PERCEPCIÓN POR PARTE DE LOS ENCUESTADOS SOBRE EL AO EN LA UNIVERSIDAD Y EN LA FACULTAD. MODA	465
TABLA 54. CORRELACIONES INTER-ELEMENTOS	468
TABLA 55. ANÁLISIS DE LAS MEDIAS	473
TABLA 56. VALORACIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO EN LA FEUIC.....	489
TABLA 57. VALORACIÓN DEL LIDERAZGO EN LA FEUIC	491
TABLA 58. VALORACIÓN DE LA CULTURA EN LA FEUIC	493
TABLA 59. VALORACIÓN DE LOS OBSTÁCULOS INTERNOS QUE PUEDEN BLOQUEAR EL APRENDIZAJE EN LA FEUIC.....	496

PRÓLOGO

En septiembre del año 2008 inicié un nuevo trabajo en la Facultad de Educación de la UIC después de veintiocho años seguidos en el comité directivo de otro centro educativo. Al echar la vista atrás sobre esos muchos años, lo primero que me llamó la atención fue ver cómo había mejorado la organización y las personas que en ella habíamos trabajado durante todo ese tiempo. Pensé que todos habíamos aprendido, casi sin darnos cuenta, y que también la propia institución había mejorado notablemente.

No se trataba sólo de que ya no usábamos ciclostil ni papel carbón para elaborar exámenes, o que la información podía hallarse en muchos otros lugares además de las clases y la biblioteca. Se habían producido otros cambios, mucho más difíciles de explicar y de cuantificar, que tenían que ver con las capacidades de las personas y la capacidad de la organización.

Esto me llevó a pensar sobre el aprendizaje de las organizaciones, y decidí elaborar mi tesis doctoral sobre el tema. Convencida de que casi nadie se habría planteado los interrogantes que acudían a mi cabeza, mi sorpresa fue mayúscula cuando descubrí que el aprendizaje organizativo es toda una teoría desarrollada en el mundo entero, que ha dado lugar a múltiples trabajos de investigación, tesis, artículos y libros. También en el mundo educativo es una parte de la Teoría de las organizaciones educativas y existen numerosos trabajos, especialmente referidos a instituciones escolares. Por eso, opté por enfocar mis esfuerzos hacia el mundo universitario y más concretamente a estudiar la Facultad en la que iba a desarrollar mi trabajo profesional.

Las páginas que siguen son el fruto de ese trabajo.

I. MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

Contenido del presente capítulo

- 1.1. Introducción
- 1.2. Premisas de la investigación
- 1.3. Justificación
- 1.4. Objetivos e hipótesis de la investigación
 - 1.4.1. Observación inicial: Las Organizaciones aprenden
 - 1.4.2. Objetivos generales y específicos de la investigación
- 1.5. Planificación de la investigación. Fases y método.

En este primer capítulo se presenta el tema objeto de estudio y se analizan los motivos que han llevado a esta investigación. Seguidamente se expone la hipótesis y los objetivos de la investigación y se especifican las fases y metodología de la misma.

1.1. Introducción

El estudio que aquí se presenta refleja un proceso de investigación relacionado con el aprendizaje organizativo (AO), un campo de estudios relativamente nuevo pero ampliamente reconocido en la actualidad.

En el centro del concepto de aprendizaje organizativo (AO) está la idea de que las organizaciones pueden aprender, adaptarse, cambiar y desarrollarse. Por eso, a lo largo de estas páginas se estudiará cómo mejoran su aprendizaje organizativo las instituciones universitarias y se analizará el caso concreto de la Facultad de Educación de la Universitat Internacional de Catalunya.

La reflexión sobre lo que puede aprender la Facultad sobre sí misma enlaza con la gran pregunta que muchos años antes se planteaba Chris Argyris (Argyris, 1993¹) en el mismo sentido y con la necesidad de que todas las organizaciones aprendan cómo aprender si quieren sobrevivir en la sociedad del conocimiento.

Hablar de organización y hablar de aprendizaje supone introducirse en campos de estudio diferentes. Por una parte, el ámbito de las teorías organizativas, ampliamente desarrollado en el mundo empresarial; por otro lado, el campo de la educación, más propio de nuestra Facultad. Quedaría todavía otro ámbito, el de las organizaciones educativas, que podría servir de nexo de unión entre ambos.

Respecto a éste último, en los últimos veinte años, en nuestro país se ha avanzado mucho en Organización de las instituciones educativas. La disciplina ha cambiado notablemente, se ha independizado de la Didáctica y se ha articulado mucho mejor la teoría con la práctica. En este sentido, este estudio pretende aportar su contribución al campo de las organizaciones educativas y más concretamente al aprendizaje organizativo, que resulta ser una línea de investigación presente no sólo a nivel internacional sino también a nivel nacional (Bolívar, 2004).

Somos conscientes de que las teorías de aprendizaje organizativo surgieron en el ámbito empresarial y que por lo tanto aplicarlas al campo educativo requiere realizar un cierto quiebro metodológico para su adaptación y aplicabilidad. Por una parte hay que considerar la especificidad de las organizaciones educativas – escuelas y universidades no son propiamente empresas² -; y por otra hay que considerar que las metodologías se han de reconstruir educativamente (Bolívar, 2000a).

Por eso, en este estudio consideraremos a las organizaciones como agentes de formación para el desarrollo de las personas y para el desarrollo de la propia institución.

Para llegar a conseguir los objetivos apuntados, nos encontramos con algunas dificultades. La más importante es la notable indefinición – en el sentido más amplio del término – que hallamos en nuestro campo de estudio. De entrada, como señalaba Kim en 1993, la mayoría de los términos correspondientes a la literatura de desarrollo organizativo, incluyendo

¹ Primera edición inglesa de su obra *On Organizational Learning*.

² La UNESCO las denomina establecimientos educativos.

palabras tan simples como *manager* o plan, están mal definidas o admiten tantas definiciones que nadie sabe exactamente en qué consisten. Los conceptos que a nosotros nos ocupan: aprendizaje, conocimiento, organización, aprendizaje organizativo y otros similares, sufren el inconveniente detectado por Kim en un grado todavía mayor pues hasta la fecha, en su gran mayoría permanecen como temas a resolver.

Debemos sumar a lo anterior una matización terminológica que también entraña cierto grado de dificultad: aprendizaje organizativo y “organizaciones que aprenden” son dos conceptos diferentes – como intentaremos demostrar más adelante - pero que en muchas ocasiones se utilizan indistintamente debido a que sus orígenes son comunes, comparten muchas características y sólo en un determinado momento se separaron en dos corrientes que fueron distanciándose a medida que transcurría el tiempo. Siempre que podamos utilizaremos en cada ocasión el término que resulte más preciso pero vaya por delante que en muchos momentos esto no será posible, tal como hemos observado que ocurre en numerosos casos de la bibliografía disponible.

Los estudios de aprendizaje organizativo se empezaron a desarrollar y han alcanzado mayor difusión en el ámbito norteamericano (Argyris, Schön, Senge o Leithwood), británico (Pedler y colaboradores), y – más recientemente – australiano y neozelandés (Mulford y colaboradores). Estamos hablando de autores reconocidos, que trabajan en algunas de las mejores universidades del mundo: Harvard, MIT- Sloan School of Management, o George Washington University en USA; Oxford, Liverpool o Lancaster en Gran Bretaña. Esto explica el sesgo que adquiere la bibliografía, claramente condicionada por la literatura anglosajona³, ámbito dónde se han publicado mayor cantidad de obras, y las de mayor impacto.

Respecto al referente cronológico, el momento en que se empieza a multiplicar la bibliografía en torno al aprendizaje organizativo y las “organizaciones que aprenden” en los países de habla inglesa fue en los años noventa. En España la producción se intensifica, sobre todo en el campo educativo, diez años más tarde. En nuestro caso, los estudios son menores en cantidad y frecuencia respecto a sus homólogos en el ámbito anglosajón.

³ La mayor parte de la bibliografía no está traducida al castellano y por eso muchas citas las hemos traducido del original. Para evitar extendernos excesivamente, no incorporamos el texto original sino únicamente nuestra traducción al castellano.

Existen un buen número de publicaciones en el campo del aprendizaje organizativo, especialmente en los años noventa. Cabe señalar que en la inmensa mayoría de los casos se trata de trabajos publicados en revistas especializadas y se dispone de un porcentaje menor de libros dedicados exclusivamente al tema, tal como se puede ver en las referencias que utilizamos en este trabajo. En muchos casos, los libros son la suma de trabajos publicados previamente en revistas. Aún así, el material bibliográfico es muy extenso, y la cantidad de definiciones, consejos y modelos que hemos estudiado también lo son. Debido a la enorme cantidad de información y propuestas sobre la forma de poner en marcha una “organización que aprende” hemos optado por no analizar en profundidad todos los modelos y sólo nos hemos centrado en los casos prácticos cuando se trataba de instituciones educativas. También hemos optado por analizar la bibliografía que trata el tema a nivel teórico para intentar desarrollar desde allí nuestro estudio sobre las “universidades que aprenden”.

Por motivos prácticos hemos optado por cerrar el apartado de revisión de la bibliografía a diciembre de 2008. La elección ha sido arbitraria puesto que las publicaciones sobre temas relacionados con el aprendizaje organizativo siguen siendo elevadas y no han cesado en los últimos meses, pero en algún punto nos teníamos que detener y hemos elegido ese momento en primer lugar por su cercanía cronológica y en segundo término para celebrar la mayoría de edad del concepto “organizaciones inteligentes”.

Efectivamente, si consideramos que el pistoletazo de salida a nivel divulgativo lo constituye la publicación, en 1990, de *La Quinta Disciplina* de Peter Senge, el año 2008 supone los dieciocho años de popularidad de las teorías relacionadas con el aprendizaje organizativo. Dieciocho años no son nada en la vida de una institución y tampoco lo son en el desarrollo de una disciplina, pero no dejan de representar la mayoría de edad legal y por este motivo resulta indicado hacer una parada en ese momento para averiguar lo que ha sido, lo que es y lo que puede llegar a ser el aprendizaje que producen las organizaciones.

Respecto a las conclusiones, se ha intentado cerrar cada capítulo con un resumen del mismo y un comentario personal. Habitualmente, dada la categoría de los académicos que se han consultado, las conclusiones han derivado básicamente de dos supuestos: por una parte, que sea la opinión con más adeptos a nivel general y por otra, que no repela a la propia experiencia ni al sentido común. Nos parece que una y otra premisa, la una más empírica y la otra más intuitiva tienen validez científica y ecológica por igual. Somos conscientes de que no siempre la opinión mayoritaria es la verdadera pero en el caso que nos ocupa, nos fiamos

de la valía y buena orientación de los autores consultados. Aunque en menor grado, nos fiamos también de nuestra propia experiencia y sentido común.

En lo que concierne a la estructura del trabajo, la primera parte detalla cómo se ha planificado la investigación partiendo de la observación inicial de que las organizaciones aprenden. Se examinan los objetivos generales y específicos así como el plan del trabajo y fases del proyecto de investigación.

En la segunda parte, que abarca todo el marco teórico de nuestra investigación, se empieza por examinar el contexto en el que aparecieron las teorías de aprendizaje organizativo y la forma en que éste influyó y sigue influyendo en su desarrollo (capítulo dos). A continuación, sigue el grueso de la parte teórica encabezada por el capítulo tres, que analiza diferentes conceptos relacionados con nuestro objeto de estudio. El capítulo cuatro está específicamente referido a las teorías de aprendizaje organizativo tal como ha sido analizado por los principales expertos en organizaciones empresariales. Por último, el capítulo cinco se centra en el estudio del aprendizaje organizativo de las instituciones educativas. En los dos casos se concede especial atención a los factores que facilitan y dificultan el aprendizaje; y la manera en que funcionan y pueden gestionarse. Existe cierta diferencia de extensión entre uno y otro apartado relacionadas con la existencia de bibliografía, mucho más abundante en el caso de las organizaciones en general, y escasa en lo que se refiere a las instituciones educativas. Hemos intentado compensar esta diferencia realizando un análisis más exhaustivo de la bibliografía correspondiente a los establecimientos de enseñanza puesto que es nuestro objeto de estudio, pero aún así sigue existiendo cierta desproporción. En el capítulo seis hemos confeccionado una síntesis de todo el apartado teórico.

La última parte contiene la descripción de la investigación empírica y las conclusiones de toda nuestra investigación. Se ha dividido en tres capítulos. En el capítulo siete se describe el diseño y desarrollo del trabajo de campo. En el octavo capítulo se analizan los resultados cuantitativos y cualitativos del estudio. Y finalmente, las conclusiones, limitaciones y prospectiva, quedan reflejadas en el capítulo nueve.

1.2. Premisas de la investigación

El estudio del aprendizaje organizativo puede abordarse desde muchos puntos de vista. El deseo de esta investigación es poder centrarnos más en el proceso de aprendizaje que en la descripción de una organización modelo a la que sería deseable aspirar pero que indudablemente no existe.

Por eso, nuestro estudio teórico procura estar muy orientado hacia la realidad concreta, huyendo de vivir en el Olimpo sin saber nada de los pequeños mortales, pero huyendo también de vivir en la Utopía. Todo ello sin caer en un exceso de utilitarismo. Estudiamos para saber. Estudiamos para aprender. Pero también estudiamos para actuar (investigación-acción).

Precisamente porque queremos aprender y queremos que se pueda aprender con nosotros, se intentará a lo largo del trabajo introducir el máximo número de casos, ejemplos, imágenes y gráficos para favorecer la comprensión de las ideas y hacer más fácil el seguimiento de las mismas.

Desearíamos que las personas que nos acompañan con su lectura a lo largo de este viaje intelectual que constituye la elaboración de una tesis doctoral, disfruten con ella como ha disfrutado la propia autora mientras la realizaba. Por ello, recurriremos, en la medida en que sea posible, a la síntesis de los capítulos, recapitulaciones y ejemplos para facilitar el acompañamiento en esta trayectoria por una disciplina en la que confluyen gran variedad de conceptos y que no siempre está bien delimitada.

Las universidades son organizaciones educativas y para estudiar las organizaciones existen básicamente tres modelos: el mecanicista, el psicosocial y el personalista o humanista. Adoptaremos para nuestra investigación un punto de vista antropológico o humanista tal como hacen la mayor parte de los autores estudiados. En nuestro caso, añadiremos al enfoque humanista, algunas aportaciones del español Juan Antonio Pérez López⁴ sobre el

⁴ Juan Antonio Pérez López (1934-1996). Doctor en dirección de empresas por la Universidad de Harvard. Profesor ordinario de Comportamiento Humano en la organización de la escuela de Negocios IESE de Barcelona, de la que también fue director general. Consultor de empresas y autor de varias obras, de entre las que destacan la *Teoría de la acción humana en las organizaciones* (1991) y *Fundamentos de la dirección de empresas* (1992), que han tenido una enorme influencia en la dirección empresarial. Su gran aportación fue –según sus propias palabras– “traducir Aristóteles al lenguaje de la dirección de empresas”. Desarrolló a fondo el tema de los motivos y motivaciones en la empresa y creó la expresión “motivos trascendentes” para referirse a

aprendizaje organizativo ya que nos han parecido muy completas y que se adaptan bien a las necesidades de este trabajo.

El modelo humanista, entiende la organización como una institución que encarna unos valores concretos que han de ser compartidos por todos sus miembros (Vélaz, Mas, y Corrales, 2004). Supone además que la finalidad de la dirección es integrar a los individuos en la organización y facilitar el desarrollo de sus capacidades, “de modo que la organización tenga una competencia cada vez mayor para encontrar mejores ‘soluciones técnicas’ para el logro de su misión externa” (Pérez López, 1998⁵: 73).

La inscripción en este modelo humanista no se ha hecho a la ligera pues casi todos los autores que se revisan en la bibliografía sobre aprendizaje organizativo, inscriben este movimiento dentro de otra corriente mayor, la iniciada por Chester Barnard (1886-1961), Mary Parker Follet (1868-1961) y seguida hasta nuestros días por Rosabeth Moss Kanter (1943) y muchos otros. Un tipo de organización centrada en las personas que integra y supera los modelos mecanicistas y psicosociales.

Por último, deseáramos señalar que aunque la base del aprendizaje es el conocimiento, no vamos a centrarnos en este último sino que pondremos el acento básicamente en el fenómeno de aprender relacionado con el crecimiento y el desarrollo.

1.3. Justificación

La presente investigación pretende ayudar a que las universidades pasen de ser organizaciones que transfieren conocimiento a “organizaciones que aprenden⁶”. El interés del tema y sobre el tema se justifica desde diferentes puntos de vista, que van desde el estrictamente personal al institucional.

aquellos en los que se tienen en cuenta las necesidades de los demás. Puso de manifiesto que estos motivos son imprescindibles en la dirección.

⁵ Obra póstuma.

⁶ El concepto “organizaciones que aprenden” lo escribimos entre comillas para referirnos al tipo de organizaciones a las que se refiere Peter Senge en su libro *La Quinta Disciplina*. Estamos hablando por lo tanto de una categoría o modelo de organizaciones y no de cualquier organización que esté aprendiendo. El concepto se relaciona con el aprendizaje organizativo, como veremos más adelante.

En primer lugar, como profesional de la educación en ejercicio desde hace casi treinta años y como responsable de la formación del profesorado a lo largo de toda mi trayectoria profesional, puedo justificar la importancia del tema objeto de estudio pues en mi contacto con instituciones educativas de todo tipo las he visto aprender, desaprender y reaprender. He sido testigo, por lo tanto, de la existencia de aprendizaje por parte de las organizaciones, lo cual me mueve a investigar cómo se produce y cómo se puede mejorar el aprendizaje institucional.

En segundo término, la investigación se puede justificar desde el punto de vista epistemológico pues el aprendizaje de las organizaciones educativas es un tema candente, relativamente nuevo, todavía en proceso de sistematización y conceptualización y falta de estudios de campo. En este sentido, el trabajo que aquí se presenta puede ser una pequeña contribución al proceso de desarrollo de la teoría del aprendizaje organizativo en las universidades, y también al estudio empírico de cómo podría acelerarse ese desarrollo.

En tercer lugar, existen diversas razones que justifican nuestra investigación desde un punto de vista práctico. En la sociedad del conocimiento, caracterizada por los continuos cambios, se hace cada vez más necesario que las organizaciones aprendan de la mejor manera posible si quieren sobrevivir. Al propio tiempo, estamos convencidos de que si mejoramos las organizaciones educativas podemos mejorar la sociedad, tal como señala alguno de los autores consultados (Gairín, 2004).

Tampoco podemos olvidar, la propia inclinación natural del ser humano hacia el aprendizaje que – cuando es positivo – le hace ser cada vez más humano. Por eso, promover organizaciones que aprendan significa ayudar a que las instituciones puedan ser cada vez más humanas en el doble y noble sentido del término: más parecidas a los seres humanos; y más preocupadas por ellos.

También nos parecen relevantes los comentarios de Peters y Snowden (2008), del consultor británico Charles Handy⁷ y de Michael Porter, reconocido economista estadounidense y profesor de la escuela de Negocios de Harvard. Todos ellos señalan que, en el contexto actual, las empresas van a tener que parecerse más a las universidades por su

⁷ David Garvin cuenta que en una ocasión Charles Handy se dirigió a un grupo de ejecutivos y les indicó que sus empresas tendrían que parecerse cada vez más a las universidades. Entonces, respondió uno de ellos, “*God help us all*” (Garvin, 2000:5).

capacidad de aprender, lo que nos lleva a considerar la necesidad de que realmente se produzca tal aprendizaje en dichas instituciones de educación superior:

“Las compañías que vayan a ser capaces de tener éxito y mantenerlo, serán aquellas que aprendan más rápidamente, asimilen este aprendizaje y desarrollen nuevas visiones (...) *las compañías van a tener que ser mucho más parecidas a las universidades de lo que lo han sido hasta ahora*. Las empresas pensaban que sabían mucho y trataban de ser eficientes realizando aquello que sabían hacer. Pero ahora es una cuestión de aprendizaje”.

(Michael Porter, citado por Starkey, 1998:532. La cursiva es de la autora de este trabajo)

Por último, el presente estudio encuentra justificación desde el punto de vista institucional dado que nos encontramos en una universidad joven, con ganas de mejorar y con una buena excusa para hacerlo: la implantación en todas las universidades de nuestro ámbito del Espacio Europeo de Educación Superior. Qué duda cabe de que en un momento como el presente, cualquier intento de analizar o mejorar los procesos de aprendizaje de una organización puede resultar doblemente necesario y atractivo, proporcionando un motivo para incorporar nuevas prácticas y metodologías y para reflexionar sobre el propio proceso de cambio.

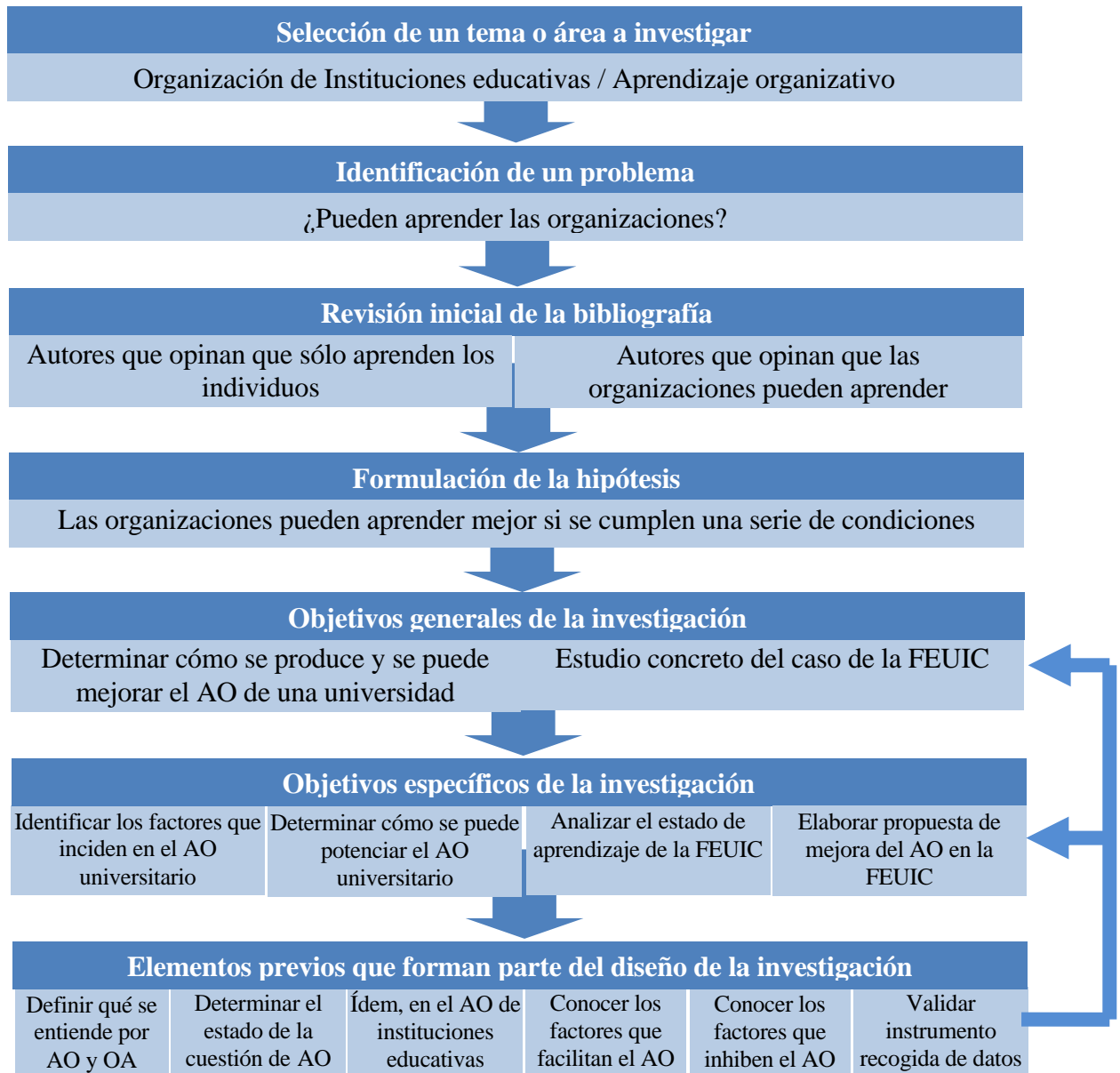
La experiencia y la consulta bibliográfica muestran que algunas organizaciones aprenden mejor que otras. Nuestra aspiración sería que esta Facultad de Educación fuese capaz de hacerlo de la mejor manera posible, aprovechando el indudable reto que supone la introducción del Espacio Europeo de Educación Superior. Desearíamos que este estudio contribuyera de alguna forma a que las ilusiones se tradujeran en realidad.

1.4. Objetivos e hipótesis de la investigación

Emprendemos este apartado con la idea de poner de manifiesto los pasos que han guiado nuestra investigación. En primer lugar, describimos una observación fruto de nuestra experiencia, que nos lleva a plantearnos si es posible que una organización aprenda. La respuesta a esta cuestión ha resultado afirmativa. De ahí derivan otras muchas cuestiones y la necesidad de concretar unos objetivos de investigación relacionados con el aprendizaje de las

Universidades. Una vez concretada nuestra hipótesis de partida, establecemos los objetivos que se van a estudiar y describimos a continuación (apartado 1.5) cuál es nuestro plan de trabajo y que premisas metodológicas lo han guiado.

Figura 1. Diseño inicial del proceso de investigación.



Fuente: Elaboración propia, basada en Bisquerra (coord.), 2004: 90.

1.4.1. Observación inicial

La presente investigación parte de una observación experiencial. Parece que no sólo aprenden las personas; las organizaciones también lo hacen.

Esta observación personal enlaza con estudios que se están realizando en muchos lugares del mundo y que desarrollan el concepto de aprendizaje organizacional, así como el de “organizaciones que aprenden”, partiendo de la base de que efectivamente existe ese aprendizaje.

La idea de que las organizaciones aprenden es muy nueva. En el centro de ella está la convicción de que “para poder gestionar los rápidos cambios a los que nos tiene habituados la sociedad del conocimiento es necesario adaptarse y crecer” (Martin, 1999: 49). Sólo serán capaces de permanecer las organizaciones que cambien y aprendan. Por eso la cuestión clave es si pueden aprender las organizaciones, en sentido estricto, o si este aprendizaje es sólo atributo de las personas. Para dar respuesta a esta cuestión imaginemos el siguiente caso:

Caso 1: A lo largo de una serie de años, una institución educativa emprendió numerosos proyectos de mejora. Un proyecto sustituía a otro con una duración aproximada de uno o dos años y sin solución de continuidad; al cabo de esos años el proyecto era dejado de lado y se iniciaba uno nuevo. Los profesionales de la organización, que al principio habían acogido los cambios con entusiasmo y estaban muy dispuestos a innovar, se volvieron reticentes a las nuevas y sucesivas propuestas – arrinconadas sistemáticamente sin explicar la razón - y muchos abandonaron la empresa. Cuando finalmente el equipo directivo creyó haber descubierto el proyecto definitivo que permitiría conseguir unos buenísimos resultados con los alumnos, no fue posible motivar a los profesores para emprender los cambios necesarios. La organización, compuesta ahora por personas distintas a las que iniciaron el proceso, **había aprendido** que no merecía la pena emprender mejoras puesto que no iban a durar. Habían desaparecido las ganas de innovar y en su lugar se habían instalado el cinismo y el desengaño.

¿Qué ha ocurrido en esta institución? Se ha producido un aprendizaje negativo, que enseña a la organización a no confiar en los nuevos planes. Recobrar la confianza resultará una tarea extraordinariamente difícil porque, aunque nadie lo diga, ni esté recogido en ningún documento institucional, la organización sabe – y tiene almacenada en su memoria organizativa – que los proyectos no suelen funcionar por mucho tiempo. En consecuencia, no merece la pena implicarse a fondo en su desarrollo.

Este caso, lógicamente ficticio pero posible, muestra que no sólo aprenden las personas, también lo hacen las organizaciones. Llegar a esta conclusión no resulta tan fácil ni tan

obvio como ocurre en el caso de los individuos, tal como se intentará describir a continuación.

Cuando se dice, en referencia al caso anterior, que la organización aprende puede alegarse que el concepto aprendizaje se está utilizando únicamente en sentido metafórico, que parece que las organizaciones aprenden, que es como si las organizaciones aprendiesen y muchas otras imágenes que indican que se ha producido algo similar al aprendizaje humano. Pero lo cierto es que ha habido un cambio, que la organización en su conjunto ha modificado su forma de comportarse y su manera de pensar, desde la ilusión inicial al desencanto posterior.

En el mundo académico hubo cierto debate, por lo menos hasta 1990, sobre si las organizaciones pueden aprender o no. Esto no es así en el mundo empresarial: en el lenguaje corriente los individuos se refieren a las organizaciones o a los grupos como agentes de aprendizaje y por eso podemos decir u oír que “el departamento de comunicación ha hecho esto”, “la organización ha mejorado sus procesos”, o frases similares que indican que tácitamente todos somos conscientes de que existe un aprendizaje supra-individual y diferente al aprendizaje de cada individuo.

Por otra parte, también podemos argumentar que las organizaciones aprenden fijándonos en las habilidades que muestran y en las características peculiares de cada una, que consideramos fruto de un proceso de aprendizaje: hay organizaciones que se caracterizan por tener determinadas competencias, algunas que expanden su capacidad de crecimiento, organizaciones que innovan y otras que representan fielmente los valores de su fundador, como comentan Huber (1991) y Cada y Fitz (1979, citados por Brian Hall, 2000).

En el mundo académico, los estudiosos del aprendizaje organizacional empiezan por preguntarse si las organizaciones pueden aprender o no. En su mayoría llegan a la conclusión de que sí aprenden aunque no saben explicar cómo lo hacen. Ello no es óbice para que muchos autores expresen sus reticencias sobre la calidad del aprendizaje organizativo, sobre las muchas barreras que lo dificultan e incluso sobre las supersticiones que hacen difícil que se produzca aprendizaje.

March y Olsen (1976⁸) y Fiol y Lyles (1985), entre otros, aceptan el aprendizaje pero también plantean que existe mucho aprendizaje supersticioso⁹ en las organizaciones; otros autores afirman que el aprendizaje de las organizaciones es un concepto metafórico o analógico (Prange, 1999) y algunos consideran la capacidad de aprender un atributo exclusivo del individuo de lo cual deducen que las organizaciones no aprenden por sí mismas (H.A. Simon, 1991; Dodgson, 1993; Belasco, 1998, citado por Örténblad, 2005; Immegart, 2000).

Herbert A. Simon piensa que una organización sólo aprende de dos formas, “por el aprendizaje de sus miembros o incorporando nuevos miembros que aportan un conocimiento que la organización no tenía” (Simon, 1991: 125). Sin embargo, el propio Simon reconoce que lo que sabe un individuo en una organización no puede estar desconectado de lo que saben los demás: “Lo que un individuo aprende en una organización depende mucho de lo que saben o creen el resto de miembros y del tipo de información que está almacenado en el medio ambiente de la organización. [Por eso], el aprendizaje individual en las organizaciones es un fenómeno sobre todo social, no solitario” (Simon, 1991: 125).

En el mismo sentido, Immegart cree que no son las organizaciones las que aprenden, sino las personas. Lo cual – afirma textualmente este autor – “no significa que las organizaciones no se beneficien del aprendizaje” (Immegart, 2000: 56). Nosotros nos preguntamos por qué, si pueden beneficiarse del aprendizaje, las instituciones no pueden aprender.

Sin embargo, por lo que hemos podido comprobar en nuestro estudio de la bibliografía, la opinión mayoritaria y aceptada por la comunidad académica coincide en señalar:

- a. Que las organizaciones pueden aprender por sí mismas y ese conocimiento es más que el resultado acumulativo del aprendizaje de sus miembros.
- b. Que tanto los individuos como las organizaciones aprenden.

⁸ Suele citarse la publicación de 1976, correspondiente al capítulo “Organizational Learning and the ambiguity of the past”, dentro de la obra editada por March y Olsen dicho año. Nosotros hemos utilizado el artículo anterior de 1975 (tal como puede comprobarse en la bibliografía) pero mantenemos la fecha habitual de 1976 que es la que suelen citar los diversos autores que se aproximan a la obra de March y Olsen.

⁹ El aprendizaje supersticioso consiste, según estos autores, en “las experiencias subjetivas de aprendizaje que empujan a obrar de una manera determinada, sin que las conexiones entre acciones y resultados resulten claras”(citado por Argyris y Schön, 1996:196)

- c. Que este aprendizaje organizativo se hace a través de los individuos, que actúan como agentes para la organización (Argyris y Schön, 1978; Senge, 1990; Kim, 1993a; Sugarman, 2001; Friedman, Lipshitz y Popper, 2005), y el conocimiento es almacenado en la memoria de la institución (Hedberg, 1981; Huber, 1991).
- d. Sin desdeñar el papel de los individuos en el aprendizaje organizativo, existe también una corriente de autores que lo consideran un hecho social o colectivo (Brown y Duguid, 1991; Cook y Yanow, 1993; Cook y Brown, 1999; Antonacopoulou, 2006). Esta corriente, desarrollada sobre todo a partir de los años noventa del pasado siglo, tiene menos aceptación que la individualista, como muestra la propia Helena Antonacopoulou:

“La mayoría de las contribuciones en el campo (*del aprendizaje organizativo*) parecen **estar de acuerdo en que no es posible hablar sobre aprendizaje organizativo** porque sería una cosificación, que daría a las organizaciones cualidades antropomórficas. Por consiguiente, actualmente se acepta que el **aprendizaje organizativo es producto del aprendizaje individual**”.

(Antonacopoulou, 2006: 456. Las palabras en negrita y el paréntesis corresponden a la autora de este trabajo)

Para ilustrar lo que afirmamos se ofrecen a continuación ejemplos de autores españoles y extranjeros que se han manifestado respecto al aprendizaje organizativo. Aunque con reticencias iniciales, vemos que la mayoría acaban por conceder que las organizaciones efectivamente aprenden a través de los individuos o del aprendizaje social.

“Las organizaciones como entidades abstractas no pueden aprender; solo aprenden los seres vivos; sin embargo, transferimos a un nivel superior lo que es propio de las personas. Por similitud, decimos que las organizaciones aprenden cuando la ejecución de tareas que sus miembros ejecutan individual o colectivamente mejora constantemente, ya sea porque los procedimientos internos se mejoran y/o porque la interrelación entre los objetivos, los recursos y el sistema relacional se hace, a nivel organizativo, menos disfuncional”.

(Gairín, 2000^a: 32)

Sin embargo, unos párrafos más adelante Gairín afirma con rotundidad: “la posibilidad de que las organizaciones aprendan está fuera de toda duda” (Gairín 2000^a: 32).

Todavía más contundente se manifiesta Santos Guerra pues señala que las organizaciones educativas no sólo pueden aprender sino que es su obligación hacerlo; lo argumenta mediante seis principios sobre los que trataremos más adelante: los principios de

racionalidad, responsabilidad, profesionalidad, perfectibilidad, ejemplaridad, y felicidad (Santos Guerra, 2000).

Alejandro Llano muestra ideas similares al afirmar taxativamente que las únicas empresas adaptadas a la sociedad del conocimiento son las organizaciones inteligentes, es decir, “Organizaciones capaces de llegar a saber más, de aprender cosas nuevas y enseñarlas a otros que, a su vez, lleguen a saber más, es decir, a aprender de nuevo y a enseñar de nuevo” (Llano, 1996:7).

Los principales expertos en aprendizaje organizacional, y casi padres del término, Chris Argyris y Donald Schön, reconocen que propiamente sólo los individuos son agentes del aprendizaje aunque señalan que desde los años noventa cada vez son más los autores que consideran que las organizaciones pueden aprender (Argyris y Schön, 1996) e indican que “una organización aprende cuando adquiere información de cualquier tipo y de cualquier manera” (Argyris y Schön, 1996: 3).

Por su parte, el gran divulgador del aprendizaje organizacional y creador del concepto “organizaciones inteligentes”, Peter Senge, afirma en *La Quinta Disciplina*:

“Las organizaciones sólo aprenden a través de individuos que aprenden. El aprendizaje individual no garantiza el aprendizaje organizacional, pero no hay aprendizaje organizacional sin aprendizaje individual”.

(Senge, 1998¹⁰: 179)

Huber sugiere que “una organización ha aprendido si cualquiera de sus componentes ha adquirido información y hace que esta información esté a disposición de otros componentes o de él mismo, en beneficio de la organización” (Huber, 1991: 89).

Desde la perspectiva japonesa, Nonaka y Takeuchi estudian la evolución del aprendizaje organizacional como disciplina y como práctica concluyendo que los avances en este terreno han permitido reconocer que “la organización puede aprender, cambiarse a sí misma y evolucionar con el tiempo por medio de la interacción social entre sus miembros y entre ella misma y el contexto” (Nonaka y Takeuchi, 1999: 50).

¹⁰ 1998 es la fecha de la segunda edición en castellano. El libro se publicó por primera vez en inglés, en 1990 y será esta fecha la que utilizaremos cuando hagamos referencia a la obra y no se trate de una cita de su traducción castellana.

Lipshitz, Friedman y Popper indican que el aprendizaje realizado por las organizaciones, como algo diferente al aprendizaje en las organizaciones, es una cuestión con absoluta entidad propia que requiere la existencia de mecanismos de aprendizaje organizacional (Lipshitz et. al, 2002).

Hedberg (1981) llega a afirmar que las organizaciones tienen sistemas cognitivos y memorias aunque no tengan cerebros. Por su parte, los autores citados en el párrafo anterior hablan de los Mecanismos de Aprendizaje Organizacional (OLM, *Organizational Learning Mechanism*), que son “estructuras a través de las cuales los miembros de la organización interactúan con el propósito de aprender” (Friedman, Lipshitz y Popper, 2005: 19).

Todos estos autores más recientes parecen haber zanjado la discusión al señalar que: “Hoy en día parece no haber ninguna duda sobre que las organizaciones pueden aprender y que dicho aprendizaje es esencial para su supervivencia a largo plazo” (Friedman et al., 2005: 19) “Para cualquier negocio u organización la habilidad para aprender mejor y más rápido que sus competidores es una competencia esencial” (Sugarman, 2001: 62. Citado por Friedman et al., 2005: 19).

Estas citas no hacen sino ilustrar lo que más de una década antes había señalado Daniel H. Kim: “Todas las organizaciones aprenden, lo hayan elegido conscientemente o no. Es un requerimiento fundamental para su supervivencia” (Kim, 1993a: 37).

Cook y Yanow (1993), Örtenblad (2005) y algunos otros se apartan de esta concepción del aprendizaje organizativo basado en el individuo pues consideran que el aprendizaje de las organizaciones es un hecho social. Cuando un grupo humano adquiere el conocimiento práctico (*know how*) asociado con su habilidad para llevar a cabo acciones colectivas, esas acciones constituyen aprendizaje organizativo. Como ejemplo puede servir una sinfonía tocada por una orquesta: cada uno de los músicos se ocupa de una parte de la pieza aunque el logro sólo se obtiene del aprendizaje conjunto y no de cada aprendizaje individual. En este caso concreto podemos decir que la orquesta – la organización - ha aprendido a tocar una pieza y que cada uno de sus miembros ha realizado su propio aprendizaje.

Nosotros pensamos que se puede considerar el aprendizaje organizativo un hecho individual pero también social, pues tiene su origen en los individuos que forman parte de

la organización, pero cada individuo aporta un bagaje socio-cultural previo que es distinto en cada caso. La suma de todas estas aportaciones a la organización da lugar a un aprendizaje colectivo diferente al personal. Seguiremos con este tema en el curso de nuestra investigación.

En resumen, es cierto que considerar que las organizaciones aprenden supone atribuir una capacidad humana a una entidad no-humana, aunque compuesta por seres humanos. De ahí que con frecuencia se acuda a lenguaje metafórico o simbólico para hablar de estos procesos de aprendizaje y para salvar el problema del antropomorfismo. Pero también parece estar fuera de toda duda que las organizaciones aprenden, que lo hacen a través de las personas que componen cada institución, y que el aprendizaje organizativo es algo distinto – puede ser mejor o peor - a la suma del aprendizaje de todos los miembros de la organización.

Nunca podríamos decir en sentido estricto que un conjunto de máquinas aprenden y sí que podemos decirlo de un conjunto de personas con unos propósitos comunes, una organización. Por eso, cuando una persona abandona una organización deja allí un sedimento que se refleja en la cultura aunque materialmente la persona ya no pertenezca a la institución.

Finalmente, sólo cabe señalar que el aprendizaje que se produce en las organizaciones suele ser positivo, pero también puede ser negativo.

“Las organizaciones pueden convertirse en fábricas de perversión, aunque no se perciban como tales porque hayan conseguido deshumanizar la propia mirada de los que han sido socializados en ellas”

(J.L. San Fabián, 2008: 132).

1.4.2. Objetivos generales y específicos de la investigación

A la pregunta de si las organizaciones pueden aprender, la respuesta ha sido positiva. Sin embargo, tal respuesta no explica todo lo que tiene que ver con el aprendizaje de las organizaciones y por ello vamos a exponer seguidamente una serie de cuestiones previas que nos planteamos antes de definir el objetivo general de la investigación.

Tabla 1. Cuestiones previas

<p>a) Cuestión del qué (<i>what question</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> i. ¿Qué es una “organización que aprende” y/o en qué consiste el aprendizaje organizacional? ii. ¿Existe alguna organización que no aprenda? iii. ¿Existen las “organizaciones inteligentes”? iv. ¿Una organización puede, al mismo tiempo, ser y no ser una “organización que aprende”? <p>b) Cuestión del cómo (<i>how question</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> i. ¿Cómo aprenden las organizaciones?, ¿Cómo adquieren, almacenan y comparten el conocimiento; cómo se establecen las rutinas y modelos mentales; cómo pueden mejorarse los procesos; cómo pueden superarse las barreras? ii. ¿Cómo influye la cultura organizativa en el aprendizaje? iii. ¿Cómo influye el desaprendizaje en el aprendizaje? iv. ¿Cómo influye el liderazgo en el aprendizaje? <p>c) ¿Tiene alguna implicación ética el aprendizaje organizacional?</p> <p>d) ¿Quieren verdaderamente aprender las organizaciones?</p> <p>e) ¿Aprenden productivamente las organizaciones del mundo real?</p> <p>f) ¿Qué tipo de aprendizaje sería deseable en una organización?</p>

Este primer paso de reflexión sobre las cuestiones citadas, ha de permitir la concreción de los objetivos y un primer comentario breve sobre algunos aspectos referidos al aprendizaje organizativo, que serán luego desarrollados con mayor profundidad en el marco teórico de la investigación.

En primer lugar, surge la cuestión conceptual, pues se trataría de saber qué es una “organización que aprende” y si verdaderamente existen las “organizaciones inteligentes”. No vamos a ahondar aquí en este tema pues lo haremos al abordar el marco teórico conceptual pero esta primera cuestión suscita numerosos problemas y paradojas.

La propia denominación “organizaciones inteligentes” sugiere tal grado de plenitud que hace difícil el logro del objetivo. Al mismo tiempo, ninguna organización desea ser tildada de no-inteligente y, por el contrario, todas aspiran a ser merecedoras del calificativo. Es decir, nadie quiere definirse como una organización que no aprende y nadie puede tampoco definirse como “organización inteligente” en el sentido de haber alcanzado la plenitud de la clarividencia pues en el mismo momento en que hiciera eso estaría demostrando su escasa perspicacia.

Por otra parte, ser una “organización que aprende” es algo connatural a toda organización (Bolívar, 2001b) pues no sería creíble una institución en la que no se produjera ningún tipo de aprendizaje.

Respecto a la cuarta de las cuestiones previas dentro del primer apartado, la experiencia muestra que, lo mismo que en el caso de las personas, una organización puede ser y no ser al mismo tiempo una “organización que aprende”, de igual forma que una persona puede efectuar progresos en algunos campos y no hacerlo en otros. Sin embargo, muchas veces la bibliografía pertinente señala tal número de características deseables en las organizaciones que llamamos “inteligentes”, que parece que éstas deban tenerlo todo.

Sucede con este concepto como con el de liderazgo: resultan tan difíciles de definir que al final acaban por convertirse en un elenco de innumerables virtudes que nadie puede conseguir en su totalidad. Las organizaciones, por estar compuestas de seres humanos, no pueden ser perfectas, todo lo más pueden aspirar a la perfección o a lo que ahora llamamos – en términos empresariales - excelencia.

En segundo lugar aparece la cuestión del cómo (*how question*), es decir, sabemos que se produce aprendizaje pero no sabemos cómo se produce. La bibliografía sobre el tema es extensa y suele ir a continuación de la primera pregunta a la que hacíamos referencia, sin que se haya logrado todavía dar una respuesta exacta a este interrogante.

Relacionada con la pregunta señalada en el párrafo anterior surgen numerosas cuestiones: cómo adquieren el conocimiento las organizaciones, cómo lo almacenan, cómo establecen las rutinas y modelos mentales que las caracterizan, cómo pueden mejorarse los procesos de aprendizaje en las organizaciones; como se crea la cultura organizativa y cómo influye ésta – y es influida – en el aprendizaje. Podemos preguntarnos también cómo influye el

desaprendizaje en el aprendizaje, cómo influye el liderazgo, o cómo influye el aprendizaje en los resultados. A lo largo del trabajo, trataremos estos temas.

En otro orden de cosas, surgen también cuestiones éticas relacionadas con el aprendizaje organizacional. Nos planteamos hasta qué punto una organización puede beneficiarse del conocimiento de sus miembros o nos hacemos otro tipo de preguntas éticas más comprometidas; por ejemplo si vale la pena aprender a ser cada vez más eficaces en actividades inmorales o inhumanas. Las organizaciones nazis, como se ha comentado repetidamente, adquirieron alto grado de dominio y aprendizaje organizacional, gran competencia en el exterminio de seres humanos. Esto muestra que el aprendizaje puede ser también negativo, en cuyo caso habría que plantearse si es mejor no aprender que aprender a hacer el mal de una forma muy competente. Como señala acertadamente Huber, “las organizaciones pueden aprender incorrectamente, o pueden aprender correctamente lo que es incorrecto” (Huber, 1991: 89).

Por eso, con palabras de Argyris y Schön (1996), no podemos eludir la necesidad de declarar qué tipo de aprendizaje organizativo consideramos deseable o indeseable en una organización. Hemos de tener claro, como señala Alejandro Llano (1996:13) que “una organización inteligente posee una ineludible dimensión ética”.

Desde un punto de vista más práctico e inmediato nos podemos preguntar si las organizaciones en activo aprenden verdaderamente. Y también si quieren aprender con los hechos o sólo a nivel teórico; es decir, si están dispuestas a aceptar o asumir que no todo lo hacen bien y si son capaces de corregir los errores o modificar su trayectoria. Se trataría de saber hasta qué punto están interesadas en su desarrollo y se dejan ayudar para conseguirlo.

En el caso de que las organizaciones realmente quieran aprender, convendría responder a la cuestión de qué tipo de aprendizaje sería deseable, cuál sería más productivo. Y, por supuesto, la pregunta que más nos importa ahora y que es la base de este trabajo: saber si las organizaciones educativas aprenden y cómo podrían aprender mejor.

En definitiva, son muchas las preguntas relacionadas con el aprendizaje organizativo y por eso merece la pena centrar los objetivos que se pretende conseguir con esta investigación, no sin antes señalar que, a lo largo de este trabajo se intentará responder a muchas de

estas cuestiones y mostrar también la respuesta que han recibido desde la literatura organizacional.

1.4.2.1. Objetivos generales

La investigación sobre el aprendizaje en las organizaciones se bifurca en dos grandes corrientes; la primera se denomina “aprendizaje organizativo” (*Organizational Learning* u OL); se trata de una corriente muy descriptiva, que intenta explicar cómo aprende una organización desde un punto de vista muy académico y con la pretensión de alcanzar el máximo rigor científico. Esta corriente adolece de investigaciones empíricas útiles para la práctica.

La segunda corriente es la llamada *Learning Organizations* o LO y se refiere específicamente a las “organizaciones que aprenden”. Estudia cómo debería aprender una organización y es de carácter mucho más prescriptivo. Surge del terreno de la consultoría y va dirigida sobre todo a profesionales de las empresas con lo cual sus métodos de investigación son menos rigurosos desde el punto de vista académico. Si bien esta corriente está mucho más orientada a la práctica le faltan trabajos empíricos que demuestren que los consejos sugeridos realmente producen resultados a largo plazo.

En lo que hace referencia a la bibliografía sobre aprendizaje organizativo en las instituciones educativas, podemos señalar que no es muy amplia pero está creciendo. En la mayor parte de los casos se centra en organizaciones escolares y son mucho más escasos los estudios sobre universidades. Aún así, los diversos autores que han tratado el tema aportan ideas sobre cómo favorecer el desarrollo del aprendizaje organizativo universitario.

En base a estos estudios nos preguntamos qué factores influyen más en el aprendizaje organizativo de una institución educativa y si pueden potenciarse o inhibirse – y cómo – esos factores. De esta manera, podemos adoptar una perspectiva a la vez descriptiva y prescriptiva que consigue implicar teoría y práctica.

De ahí surge el objetivo principal de nuestra investigación, que parte de la hipótesis de que **las organizaciones pueden aprender mejor si se cumplen una serie de condiciones** que habría que determinar. Si es posible conocer los factores que influyen en el aprendizaje

organizativo, será posible elaborar un plan de mejora basado en esos factores a partir del nivel en el que se halla una institución.

Por eso, el objetivo general que nos planteamos con esta investigación es el siguiente:

Determinar cómo se produce y se puede mejorar el aprendizaje organizativo de una Universidad. Estudio concreto del caso de la Facultad de Educación de la Universitat Internacional de Catalunya.

1.4.2.2. Objetivos específicos

No obstante, nos conviene operativizar el anterior objetivo general y lo hacemos con los cuatro objetivos siguientes:

1. Identificar los factores que inciden en el aprendizaje organizativo universitario.
2. Determinar cómo se puede potenciar el aprendizaje organizativo universitario.
3. Analizar el estado de aprendizaje de la Facultad de Educación de la Universitat Internacional de Catalunya (UIC).
4. Elaborar una propuesta para la mejora del aprendizaje organizativo en la Facultad de Educación.

A su vez, para lograr estos objetivos necesitamos desarrollar y concretar algunos elementos previos que forman parte del diseño de la investigación:

- a. Definir qué se entiende por aprendizaje organizativo y “organizaciones que aprenden”.
- b. Consultar y revisar la bibliografía y la relación entre los dos conceptos anteriores hasta determinar cuál es el estado de la cuestión.
- c. Determinar cuál es el estado de la cuestión en lo que se refiere al aprendizaje organizativo de las instituciones educativas.
- d. Conocer los factores que facilitan el aprendizaje organizativo, según la bibliografía existente.
- e. Conocer los factores que inhiben o dificultan el aprendizaje organizativo, según la bibliografía existente.

- f. Validar un instrumento para la recogida de datos sobre el aprendizaje organizativo en la Facultad de Educación de la UIC.

1.5. Planificación de la investigación. Fases del proyecto y metodología.

Para llevar a cabo nuestro trabajo, por el momento hemos delimitado el objeto de estudio - el aprendizaje de las organizaciones - y nos hemos planteado una serie de cuestiones previas relacionadas con dicha observación y la necesidad de analizar el tema propuesto.

A continuación hemos presentado el objetivo de la investigación, es decir, cómo aprenden las organizaciones universitarias analizando el caso concreto de la Facultad de Educación de la Universitat Internacional de Catalunya. Se han señalado también otros objetivos relacionados con el objetivo general de la investigación que también se van a estudiar en este trabajo.

Desde un primer momento, hemos enmarcado nuestra investigación en un paradigma¹¹ científico de tipo cualitativo pues creemos que la naturaleza y la pretensión de nuestro trabajo así lo requieren. Vamos a analizar mediante qué proceso se produce el aprendizaje en las instituciones universitarias, y la aproximación a este tema no puede ser cuantitativa sino básicamente cualitativa y más en concreto de tipo interpretativo (queremos conocer y comprender la realidad) y hasta cierto punto crítico (ya que nuestra comprensión requerirá cambiar, para mejorar la práctica)¹².

Muchas veces se considera que la inscripción en un determinado paradigma lleva consigo la elección de métodos de naturaleza similar, es decir, métodos cualitativos para un paradigma cualitativo o métodos cuantitativos para el correspondiente paradigma cuantitativo. Como ya señalaron Cook y Reichardt (1986), hemos de encaminarnos hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos y por ello en el curso de

¹¹ Paradigma, según Kuhn (1962, 1970, citado por Cook y Reichardt, 2000: 28. Hemos consultado la 4ª edición, la primera es de 1986) es “una visión del mundo, una perspectiva general, un modo de desmenuzar la complejidad del mundo real”.

¹² Hemos seguido a Vidal Xifré y Arbós Bertrán (2000) en la descripción de los tipos de paradigmas. Estos autores señalan cuatro paradigmas: uno de tipo más cuantitativo, el positivista; dos cualitativos: el interpretativo y el crítico; y uno que sintetiza lo cuantitativo y lo cualitativo: el paradigma del cambio o emergente.

nuestra investigación utilizaremos básicamente métodos cualitativos pero sin desdeñar los instrumentos cuantitativos, que serán muy importantes en la tercera fase de nuestro estudio.

Para ilustrar mejor el proceso de investigación, incorporamos una tabla que muestra las diferentes metodologías¹³ y tipos de investigación¹⁴ en general, para situar aquellos a los que hacemos referencia en estas páginas.

Tabla 2. Esquema de metodologías y tipos de investigación

Metodologías	Tipos de investigación
Empírico-analítica (<i>Cuantitativa</i>)	Experimental Cuasi-experimental Expost-facto
Constructivista (<i>Cualitativa</i>)	Fenomenológica Interaccionismo simbólico Etnográfica Teoría fundamentada Etnometodología Fenomenográfica
Sociocrítica (<i>Cualitativa</i>)	Investigación-acción Participativa Colaborativa Feminista

Fuente: Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans (1995: 27)

En la segunda fase (capítulos dos a seis) correspondiente al marco teórico de nuestra investigación, hemos empezado por describir las características de la sociedad del conocimiento como marco en el cual nacen las teorías objeto de análisis. Luego hemos analizado los conceptos que están en la base de nuestra investigación y estudiado la bibliografía existente sobre aprendizaje organizativo y “organizaciones que aprenden” a nivel nacional e internacional. Este estudio bibliográfico nos ha permitido entender el estado de la cuestión así como los múltiples elementos que influyen en el aprendizaje organizativo y

¹³ Entendemos por “metodología” la lógica o proceso de investigación; se refiere a la manera de realizar la investigación y sobre todo a los supuestos que la guían; también se refiere al plan o esquema de trabajo del investigador (Vidal Xifre y Arbós Bertrán, 2000).

¹⁴ Los “tipos de investigación” son las modalidades de investigación relacionadas con una determinada metodología (Del Rincón, et al. 1995).

que hemos analizado sistemáticamente para el caso de las organizaciones y para el campo más particular de las universidades. De esta forma, hemos podido realizar una fundamentación teórica de nuestro tema y descubrir los elementos que convendrá analizar preferentemente en el apartado práctico.

Durante esta segunda fase, la metodología que se ha utilizado para conseguir los objetivos y conocer la compleja realidad del aprendizaje organizativo y las “organizaciones que aprenden” ha sido de tipo cualitativo. Se han recogido datos fundamentalmente a través del análisis de documentos escritos (libros, artículos de revistas, comunicaciones en congresos) de los que se han extraído las ideas principales, se han reelaborado y se han generado unas conclusiones. Nos hemos decantado por esta metodología cualitativa dadas las características de nuestro estudio y siguiendo las recomendaciones del profesor Juan Manuel Álvarez Méndez, de la Universidad Complutense de Madrid, en su prólogo a la cuarta edición española del libro de Cook y Reichardt:

“... cuando se busca comprender el comportamiento de los sujetos implicados en un proceso, intentando captar el propio proceso en su totalidad, las interacciones y significados entre los sujetos entre sí y de los sujetos con el medio ambiental, sin dejar de lado variables imprevistas que en algún momento del desarrollo de la investigación resulten incómodas o parezcan revestir escaso valor, lo más apropiado será partir de un enfoque cualitativo”.

(Cook y Reichardt, 2000 [1ª ed. 1986]: 14)

La metodología, en este caso, ha sido de tipo interpretativo o constructivista pues hemos tratado de describir e interpretar el complejo fenómeno del aprendizaje organizativo a nivel general y para el caso concreto de las universidades. En algún momento, hemos recurrido a análisis cuantitativos, sobre todo cuando ha sido necesario cuantificar la gran variedad de publicaciones sobre aprendizaje organizativo y “organizaciones que aprenden” que se han ido editando en los últimos años.

En los capítulos siete y ocho de la tercera parte de nuestro trabajo, la tarea ha consistido en elaborar y utilizar un instrumento para determinar el estado de aprendizaje de la Facultad de Educación de la Universitat Internacional de Catalunya. El método empleado para la obtención de información ha sido un cuestionario de investigación¹⁵. Para el análisis de los

¹⁵ El cuestionario de investigación estudia un tema preciso sobre una población de la que se selecciona una muestra a fin de determinar ciertos parámetros (de Ketele y Roegiers 1995: 34).

datos que nos han proporcionado los cuestionarios y para la fiabilidad del mismo, hemos utilizado técnicas cuantitativas en las que la estadística ha jugado un papel preponderante. Nos ha facilitado este análisis el paquete de estadística SPSS (*Statistical Package for Global Sciences*). En los capítulos siete y ocho ampliaremos este punto con los estadísticos utilizados.

Por último, en el capítulo nueve se han sintetizado las conclusiones a la luz del marco teórico y el práctico. Veamos ahora en la siguiente figura, el resumen de lo que acabamos de comentar.

Figura 2. Diseño del proyecto de investigación.



Fuente: Elaboración propia.

En resumen, podemos sintetizar este apartado diciendo que, a partir de un paradigma cualitativo, hemos utilizado para este estudio una metodología mixta y flexible que combina métodos cualitativos y cuantitativos, lo cual supone cierto eclecticismo pero al mismo

tiempo permite una complementariedad que beneficia a la investigación, tal como afirman Arbós y Barquero (2007).

Como ya hemos dicho, la metodología utilizada ha sido básicamente cualitativa y descriptiva en la primera fase, adoptando técnicas más cuantitativas a partir del séptimo capítulo, cuando hemos tenido que elaborar, analizar e interpretar los datos del cuestionario.

Se ha utilizado también el paradigma cualitativo en su vertiente orientada a la toma de decisiones y el cambio ya que al final se elaboran algunas propuestas destinadas a transformar poco a poco la realidad y facilitar el desarrollo de las personas que componen la comunidad educativa estudiada.

Estamos hablando, por lo tanto, de un método cualitativo con características exploratorias, comprensivas, críticas, evaluativas y descriptivas ya que quisiéramos comprender la compleja realidad de un centro educativo de nivel superior. Se trata también de un método que quiere unir teoría y práctica para mejorar la calidad de los procesos que se van a describir. Y de un método que no desdeña lo cuantitativo sino que lo utiliza en aquellos momentos en que es necesario.

Acabamos esta sección citando las reflexiones de Arbós y Barquero sobre metodología, que nos han ayudado en el curso de nuestra investigación:

“Cada vez más existe una postura a favor de la complementariedad metodológica. Ya no importa hacer una investigación cuantitativa o cualitativa sino hacer una buena y rigurosa investigación, del tipo que sea. Es fundamental responder a los problemas que se plantean, que nos plantea la sociedad, en el bien entendido que es el problema el que nos dicta el método y no al revés”.

(Arbós y Barquero, 2007: 25)

II. MARCO TEÓRICO

Dividiremos este marco teórico en cinco capítulos. En el primero de ellos (capítulo dos), se describe el contexto que ha provocado la necesidad de aprendizaje por parte de las organizaciones.

El capítulo tercero consiste en un análisis de muchos de los conceptos relacionados con el aprendizaje organizativo.

El capítulo cuarto es – junto con el quinto - la base teórica fundamental de nuestro trabajo y analiza el estado de la cuestión sobre el aprendizaje organizativo y las “organizaciones que aprenden” a nivel general. Comprende un estudio de los principales autores que han estudiado el aprendizaje de las organizaciones y cómo ha ido evolucionando este campo. Vemos también cómo aprenden las organizaciones y cuáles son los principales indicadores de aprendizaje, para finalizar con una reflexión sobre los problemas y limitaciones con los que se ha encontrado el desarrollo de esta disciplina, y cuáles son las principales contribuciones del aprendizaje organizativo en el terreno científico. Este cuarto capítulo es muy extenso debido a la cantidad de bibliografía existente y a la naturaleza todavía en discusión de muchos de los conceptos básicos para entender el aprendizaje organizativo.

En el quinto capítulo nos centramos en el aprendizaje organizativo de las Universidades, las características distintivas que tienen como organizaciones y cuál es el estado de la cuestión a nivel nacional y extranjero. Vemos también qué relación guarda el aprendizaje organizacional con otros movimientos de mejora de las instituciones educativas que han surgido en los últimos años.

Seguidamente, la investigación se centra en las condiciones que facilitan y dificultan el aprendizaje de las instituciones universitarias para pasar a describir cómo debería ser una universidad “que aprende” y cómo conseguir ese difícil objetivo. Finalizaremos este extenso marco teórico con unas conclusiones a modo de resumen final que corresponden al capítulo seis.

CAPÍTULO 2.
CONTEXTO: EL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO EN LA
SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

CAPÍTULO 2. CONTEXTO: EL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Contenido del presente capítulo

Contexto en el que se desenvuelve el aprendizaje organizativo

“Para cruzar los umbrales de la sociedad post-industrial necesitamos una silenciosa sabiduría práctica” (A. Llano, 1996:3)

Después de largos siglos en los cuales los hombres se movieron en un mundo básicamente agrícola, a finales del siglo XVIII la humanidad dio un gran paso con el que se situó en la era industrial.

Sin embargo, los hombres del siglo XX y los albores del XXI hemos podido comprobar cómo en un lapso muy breve de tiempo, la era industrial ha dejado paso a un nuevo tipo de sociedad. Una sociedad en la que las transformaciones son continuas, y que requiere un nuevo tipo de organizaciones, capaces de adaptarse a los cambios, de anticiparlos, y de aprovecharlos.

Hace ya muchos años, Reg Evans (citado por Soto y Sauquet, 2006: 150) enunció que “el índice de aprendizaje de una organización debe ser igual o mayor que el índice de cambio de su entorno externo”. El problema, señala Pearn en 1994, es que ahora el índice de cambio se ha multiplicado exponencialmente y el entorno se hace cada vez más difícil e impredecible.

Es este contexto sometido a continua mutación el que propicia el nacimiento de organizaciones que necesitan aprender a gestionar la competencia y el cambio: “La capacidad de aprender con mayor rapidez que los competidores quizá sea la única ventaja competitiva sostenible” (Arie de Geus, jefe de planificación de Shell, citado por Senge, 1998:11).

Pero veamos cómo se ha producido el nacimiento de la nueva sociedad y cuáles son sus características.

Conforme iba finalizando el siglo esta nueva sociedad recibía diversos nombres. Peter Drucker la define como sociedad postcapitalista, otros autores hablan de sociedad postmoderna o sociedad de la información. Alain Touraine afirma que se trata de una sociedad post-industrial, y Alvin Toffler la denomina sociedad del conocimiento (Cantón Mayo, 2001). Este último término será el que utilicemos a partir de este momento pues es el que nos parece que define mejor la sociedad en la que estamos inmersos y también porque todos estos autores coinciden en que “el futuro pertenecerá a las personas que tengan el conocimiento, recurso crítico que permite incrementar la competitividad” (Nonaka y Takeuchi, 1999: 5).

El profesor de la UAB Pere Marqués sintetiza en este cuadro las diferencias entre la era industrial y la era de la información, paso previo a la sociedad del conocimiento, mostrando los enormes contrastes entre dos etapas relativamente próximas en el tiempo y que muchas personas todavía vivas han podido experimentar.

Tabla 3. Diferencias entre la era industrial y la era de la información

Era Industrial	Era de la Información
Estandarización	Personalización
Organización burocrática	Organización basada en equipos
Control centralizado	Autonomía con responsabilidad
Relaciones competitivas	Relaciones cooperativas
Toma de decisiones autocrática	Toma de decisiones compartida
Acatamiento	Iniciativa
Conformidad	Diversidad
Comunicación unidireccional	Trabajo en red
Compartimentación	Globalidad
Orientado a las partes	Orientado al proceso
Plan de obsolescencia	Calidad total (como prevención más que como corrección de errores)
El director como “rey”	El cliente como “rey”
Conocimiento centralizado, no siempre de fácil acceso	Conocimiento distribuido a través de múltiples medios, de fácil acceso

Fuente: Marqués (2000), <http://dewey.uab.es/pmarques/si.htm> consultado 22 noviembre 2007

La aparición de la nueva sociedad se ha realizado de manera muy rápida pues los procesos a los que nos tenía acostumbrados la historia solían producirse de una forma mucho más paulatina. Entre la revolución agrícola y la revolución industrial transcurrieron casi siete mil años (período de tiempo entre el descubrimiento de la agricultura, en torno a cinco mil años antes de Cristo, y la revolución industrial inglesa, fechada en 1780). Sin embargo, entre la aparición del sistema de fábrica y la revolución de la información han pasado apenas doscientos años (1780-1970) en los cuales las transformaciones no se han dejado de suceder.

Esto hace que en torno al ochenta por ciento de las empresas a nivel mundial estén abordando en estos momentos procesos de cambio para adaptarse a las nuevas necesidades del entorno. De ahí la necesidad de potenciar el aprendizaje y desaprendizaje a nivel organizativo (Casado, 2004).

Sirva como ilustración de lo dicho que en nuestros días, hay más científicos y descubridores vivos de los que han existido desde los albores de la humanidad, y la suma total de información y conocimiento está creciendo increíblemente y de forma exponencial sin que casi nos demos ni cuenta (Pearn, Roderick y Mulrooney, 1995). Por primera vez en la historia, los conocimientos cambian en un espacio de tiempo más corto que la vida de una persona: de ahí que tengamos que reciclarlos y renovarlos cada poco tiempo (Cantón Mayo, 2001).

Lo propio de esta sociedad del saber, afirma Llano, “no es que se transmita conocimiento a través de las nuevas tecnologías, sino que se esté buscando siempre el incremento del saber, el conocimiento nuevo. La era de la educación es la era de la innovación” (Llano, 2007: 14).

Aunque parezca contradictorio con los rápidos cambios que hemos señalado, el nacimiento de la nueva sociedad se ha realizado también de una forma muy gradual, a modo de crecimiento paulatino. Primero se hablaba de la sociedad de la información y luego ésta se transformó en sociedad del conocimiento sin que apenas nos diéramos cuenta. Actualmente hay voces, tal como acabamos de ver, que reclaman que la sociedad del conocimiento se transforme en era de la educación y de la innovación:

“La era de la educación no ha sobrevenido por una mutación de las relaciones de producción sino por una concepción inédita de la tecnología y por un ahondamiento

en la naturaleza humana, cuya condición de posibilidad ha sido el pensamiento contemporáneo en sus aportaciones más innovadores y menos dependientes de los últimos desarrollos de la filosofía racionalista tardomoderna”.

(Llano, A., 2007: 10)

Con la llegada de la nueva sociedad, el conocimiento reemplaza a la fuerza, la tierra o el dinero como factores clave. En este contexto, el aprendizaje - como actividad a través de la cual se construye el conocimiento - pasa a primer término y se hace cada vez más necesario e insustituible. Es por ello que empieza a hablarse de organizaciones que aprenden y también por ello las organizaciones empiezan a cambiar.

“Las organizaciones que cobrarán relevancia en el futuro serán las que descubran cómo aprovechar el entusiasmo y la capacidad de aprendizaje de la gente en todos los niveles de la organización”.

(Senge, 1998: 12)

Efectivamente, la sociedad del conocimiento genera cambios en las personas y en las organizaciones porque ya no se aprende para la vida sino que se aprende toda la vida, y esto vale lo mismo para los seres humanos que para las instituciones.

¿Cómo han de ser las nuevas organizaciones del siglo XXI? Serán lo que Peter Senge llama “organizaciones inteligentes”, es decir, organizaciones capaces de producir aprendizaje. La propia evolución de la sociedad industrial – dice este autor - lleva a desarrollar organizaciones inteligentes. Las organizaciones productivas, en esta nueva sociedad, se convierten en agentes de formación para el desarrollo de las personas y de las mismas organizaciones (de la Torre, 1997).

Como resultado de lo dicho, el avance de la sociedad del saber supone creernos por fin que el principal recurso de las organizaciones son las personas. Lo explica a la perfección Alejandro Llano con estas palabras:

“En nuestras empresas tenemos un caudal impresionante de potencialidades por estrenar, que no son otras que las respectivas inteligencias y libertades de las mujeres y de los hombres que integran cada organización”.

(Llano, 1996: 4)

El concepto de empresa¹⁶ también ha sufrido modificaciones. La empresa es ahora

“una red de personas, *trabajadores del conocimiento*¹⁷ que, apoyados por sistemas tecnológicos y organizativos, son capaces de convertir la información en conocimiento, para crear nuevos productos, nuevos servicios o nuevas redes de relación con otros elementos de la sociedad informacional. La innovación adquiere así más importancia que la producción en masa”.

(Sánchez Navarrete, 2004:76)

Estos nuevos hombres y mujeres trabajadores del conocimiento no se satisfacen con ser tratados como recursos o como manos y demandan cada vez más autonomía y compromiso en las empresas, quieren tener la oportunidad de poder usar sus cerebros (Pearn, 1994).

Surge así un nuevo modelo organizacional caracterizado, en palabras de Sánchez Navarrete (2004: 76-77), por las siguientes notas:

- a. Las organizaciones necesitan no sólo adaptarse al cambio, sino provocarlo; la innovación se convierte en una forma de supervivencia.
- b. Las organizaciones se convierten en productoras de conocimiento o sujeto que aprende.
- c. Las organizaciones han de crear redes con otras organizaciones, con sus clientes, proveedores e incluso con la competencia.
- d. Las organizaciones han de focalizarse en las personas, lo cual también supone cambios a nivel estructural (pasar de estructuras organizativas jerárquicas a la horizontalidad, interactividad y sistema de redes) y a nivel de dirección: una dirección personalista ha de potenciar la motivación intrínseca hacia el autodesarrollo.

En este contexto que acabamos de describir, vale la pena, y es absolutamente necesario apoyar el aprendizaje organizativo debido a múltiples razones. P. R. J. Simons señala cinco de ellas (2000:848):

- a. la creciente velocidad de los cambios,
- b. la imposibilidad creciente de predecir esos cambios,

¹⁶ En este trabajo utilizaremos indistintamente la palabra “empresa” y “organización” como sinónimos. Somos conscientes de que propiamente una Universidad no puede considerarse una empresa aunque posea alguno de los rasgos de ésta.

¹⁷ El término “trabajadores del conocimiento” fue creado por Peter Drucker en 1959; en ese momento prácticamente no existían trabajadores que respondieran a tal denominación. En 1983, eran ya más de la mitad de la fuerza de trabajo en Estados Unidos (Drucker, 2006). Los trabajadores del conocimiento son, según Drucker, “personas que son pagadas por llevar a la práctica con su trabajo lo que se aprende en la escuela más que por su fuerza física o habilidad manual” (Drucker, 1993a: XVI).

- c. el desarrollo de la sociedad de la información,
- d. el hecho de que el capital humano se haya convertido en el factor competitivo fundamental,
- e. el hecho de que las personas valiosas profesionalmente elegirán estas organizaciones como lugares de trabajo.

Como resumen de lo expuesto hasta aquí podemos decir que el gran cambio que supuso el paso de la sociedad industrial a la era de la información encuentra su cumbre con la llegada de la sociedad del conocimiento. Esta nueva sociedad, ligada al aprendizaje, la educación y la innovación, se ha consolidado de una manera extraordinariamente rápida, como ya hemos señalado, y hace más necesario que nunca que las organizaciones aprendan de la mejor manera posible.

P. Robert-Jan Simons (2000) señala cinco razones por las que merece la pena promover “organizaciones que aprenden”. La quinta razón – los profesionales de valía elegirán esas organizaciones para trabajar - nos ha parecido especialmente significativa para señalar la relevancia de nuestra investigación pues en la nueva sociedad, la relación entre los trabajadores del conocimiento y sus organizaciones se mueve en parámetros muy distintos a los de la sociedad tradicional:

“Las nuevas organizaciones tienen que atraer personas, mantenerlas, motivarlas y satisfacerlas. Por eso las organizaciones entrarán en competencia para obtener y retener el recurso más esencial: el personal calificado y con conocimientos. En este nuevo contexto, el aprendizaje organizativo se convierte en una pieza fundamental”.

(Drucker, 1993b: 9)

Indudablemente, esta evolución hace todavía más necesario que las universidades, focos de luz y de conocimiento, aprendan a aprender y a desaprender para poder liderar los procesos de la nueva sociedad. Saber y aprendizaje son dos procesos inseparables, sólo sabes lo que aprendes, y el aprendizaje es una tarea social puesto que no podemos aprender de la nada, aprendemos siempre de otros. En la nueva sociedad del conocimiento, será más necesario que nunca que las universidades se conviertan en “organizaciones que aprenden”.

De nuevo fue Peter Drucker quien señaló muchos años antes esta vinculación entre sociedad del conocimiento y universidades:

“Si esta transformación [dice Drucker refiriéndose a la nueva era] nació con el surgimiento del gran poder económico del primer país no occidental, Japón, o con la primera computadora, es decir, con la información, es algo a discutir. Mi candidato sería la ley de derechos de los soldados, la que otorgó a cada soldado americano que volvió de la segunda guerra mundial, el dinero para ir a una universidad, algo que no habría tenido sentido 30 años antes del final de la primera guerra mundial. La ley de derechos de los soldados y la entusiasta respuesta por parte de los veteranos americanos señaló el cambio a la sociedad del conocimiento”.

(Drucker, 1993b: 4)

De alguna manera, la universidad tiene que ser ahora capaz de devolver multiplicado ese conocimiento a la sociedad. Y eso sólo será posible si se convierte verdaderamente en una organización que sabe y que quiere aprender. En caso contrario “la opción será entre organizaciones que aprenden de forma consciente o dejar que la selección natural siga su proceso” (Pearn y colaboradores, 1995: 201).

**CAPÍTULO 3.
PRINCIPALES CONCEPTOS EN TORNO AL
APRENDIZAJE ORGANIZATIVO Y LAS
“ORGANIZACIONES QUE APRENDEN”**

CAPÍTULO 3. PRINCIPALES CONCEPTOS EN TORNO AL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO Y LAS “ORGANIZACIONES QUE APRENDEN”

Contenido del presente capítulo

Análisis de los principales conceptos en relación con el aprendizaje organizativo

- 3.1. Concepto de aprendizaje
 - 3.1.1. Tipos, niveles o procesos de aprendizaje
 - 3.1.2. Aprendizaje, cambio y adaptación
 - 3.1.3. Aprendizaje individual y aprendizaje organizativo
- 3.2. Concepto de conocimiento
 - 3.2.1. Tipos de conocimiento
 - 3.2.2. Modelo dinámico de creación de conocimiento de Nonaka y Takeuchi
- 3.3. Concepto de organización
- 3.4. Concepto de aprendizaje organizativo y “organizaciones que aprenden”
 - 3.4.1. Definiciones de aprendizaje organizativo
 - 3.4.2. Definiciones de “organizaciones que aprenden”
 - 3.4.3. Diferencias y similitudes entre ambos conceptos
- 3.5. Nuevos conceptos

Uno de los primeros escollos con los que nos topamos al estudiar el aprendizaje organizativo y las “organizaciones que aprenden” es el de la definición de estos conceptos.

Ambos términos adquirieron inmensa popularidad a partir de los años noventa del siglo pasado, especialmente en el mundo de las empresas, sin que se hubiese llegado a acuerdos respecto a lo que significan exactamente, lo que les diferencia y asemeja, y lo que les caracteriza.

Muchas veces, para poder definirlos hubo que recurrir a imágenes y metáforas que en muchos casos en lugar de contribuir a la clarificación, provocaban más confusión. Sumemos a este problema el de las diferentes traducciones al castellano con que nos encontramos en la bibliografía, las innumerables definiciones y las inmensas listas de rasgos definitorios y entenderemos que la tarea a la que nos enfrentamos no es

precisamente fácil. Añadamos el hecho de que el aprendizaje organizativo puede abordarse, y ha sido abordado, desde múltiples perspectivas científicas (psicología, economía, sociología, antropología, educación, gestión) y nos encontraremos además con el problema de la multidisciplinariedad, que no hace más fácil nuestra tarea de clarificación.

Además, hablar de aprendizaje organizativo supone plantearnos qué entendemos por aprendizaje y en qué consiste una organización; supone también ponernos de acuerdo sobre el concepto de conocimiento y sobre otros conceptos relacionados que hemos encontrado en la bibliografía.

A la vista del panorama que se presenta, parece necesario para nuestra investigación empezar por un breve repaso a los principales conceptos que vamos a utilizar en nuestro estudio, para poder aproximarnos mejor al estado de la ciencia en estos momentos. Vaya por delante que mientras se está produciendo esta investigación no existe todavía consenso en la comunidad académica sobre la definición y conceptualización del aprendizaje organizativo (AO) y las “organizaciones que aprenden” (OA). Ello no es obstáculo para que, desde estas páginas, intentemos llevar a cabo una reflexión sobre la terminología que enmarca la investigación.

Nos centraremos en analizar qué entendemos por aprendizaje, qué entendemos por conocimiento, qué es una organización y qué significan los términos “aprendizaje organizativo” y “organizaciones que aprenden”. Finalizaremos este primer apartado analizando otros conceptos nuevos relacionados con el aprendizaje organizativo.

3.1. Concepto de aprendizaje

Nuestro trabajo pretende ayudar a que las instituciones universitarias puedan realizar un mejor aprendizaje organizativo. Por eso el primer término que vamos a definir es el de aprendizaje. Somos conscientes de las múltiples acepciones y posibilidades de esta palabra, pero también de que la conceptualización es muy necesaria antes de abordar el resto de temas de la investigación.

Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (22ª edición, 2001), la palabra “aprendizaje” proviene de “aprendiz” y significa la “acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa”; se trata, por lo tanto de un aprendizaje operativo del que trataremos más adelante. Puede significar también “el tiempo que se utiliza en aprender” y, desde el punto de vista de la psicología “la adquisición por la práctica de una conducta duradera”. Esta tercera acepción hace referencia a un cambio más sustancial relacionado con el crecimiento (o decrecimiento) personal (u organizacional), en el cual se centrará más esta investigación. Partiremos de la noción de aprendizaje como cambio que permite crecer y dirigir mejor el futuro, aunque más adelante explicaremos las diferencias entre ambos conceptos. El propio hecho de tener que hacer tantas matizaciones ya nos da idea de que se trata de un tema complejo.

Si nos centramos en la primera y tercera acepciones del diccionario podemos señalar que aprender es adquirir alguna habilidad (aprendizaje operativo) o algún conocimiento o conducta (aprendizaje conceptual o conductual), lo que los anglo-parlantes llamarían el *know-how* y el *know-why*. La mayoría de los autores que hemos estudiado se centran en estos dos aspectos: conocimiento y acción, o pensamiento y comportamiento. El aprendizaje organizativo ahonda de alguna forma en la unión de estos conceptos, tal como veremos más adelante.

En primer lugar, merece la pena mostrar algunos ejemplos de definición de aprendizaje utilizados por personas del ámbito que estamos estudiando. Con estos ejemplos no se pretende agotar el tema sino aportar las definiciones que emplean autores expertos en aprendizaje organizativo pues tradicionalmente el tema del aprendizaje sólo lo habían abordado pedagogos, psicólogos y sociólogos estudiándolo como actividad propia de los individuos y no de las organizaciones.

Se han seleccionado algunos de los principales autores extranjeros en materia de aprendizaje organizativo, así como autores españoles relacionados con el aprendizaje organizativo en la empresa o más específicamente en instituciones educativas.

Vaya por delante que aunque en un primer momento vamos a hablar del aprendizaje individual y después nos centraremos en el aprendizaje de las organizaciones, entendemos la acción de aprender como una actividad colectiva o social pues supone el intercambio entre seres humanos.

Empezaremos por mostrar una tabla que se comentará a continuación:

Tabla 4. Definiciones de aprendizaje

Autor-es	Definición de Aprendizaje
Argyris y Schön (1978)	<i>La detección y corrección del error.</i>
Kolb (1984)	<i>Proceso por el que se crea conocimiento a través de la transformación de la experiencia.</i>
Fiol y Lyles (1985)	<i>Desarrollo de visiones, conocimientos y asociaciones entre acciones pasadas, la efectividad de esas acciones y las futuras acciones.</i>
Senge (1990)	<i>La capacidad de mejorar la competencia de una persona para conseguir algo que verdaderamente le importa.</i>
Huber (1991)	<i>Cambio en el alcance del comportamiento potencial.</i>
Kim (1993)	<i>Incremento de las capacidades individuales para realizar acciones efectivas.</i>
Pérez López (1993)	<i>Cambio que ocurre en el interior de las personas que han realizado la interacción, como consecuencia de las experiencias que han tenido al ponerla en práctica, siempre que dicho cambio sea significativo para la explicación de las futuras interacciones.</i>
De la Torre (1997)	<i>Ejercicio de superación de las limitaciones individuales y organizativas, que hacen posible la adquisición de conocimientos y su aplicación práctica.</i>
Salomon (1998)	<i>Procesos de pensamiento que tienen lugar en el cerebro individual.</i>
Boyett (1999)	<i>Adquirir conocimientos y habilidades.</i>
Crossan, Lane y White (1999)	<i>Proceso dinámico, que ocurre a lo largo del tiempo y a diferentes niveles, y que supone una tensión entre el aprendizaje nuevo y el existente.</i>
Leithwood (2000)	<i>Construcción de conocimiento auto-regulada.</i>
Brian Hall (2000)	<i>Modo en que obtenemos conocimiento.</i>
Senge (2000)	<i>Dominio de la manera de mejorarse a sí mismo.</i>
Bolívar (2000)	<i>Adquisición de competencias individuales. Incluye cambios cognitivos y conductuales.</i>
Antonacopoulou (2001, 2006)	<i>Liberación de conocimiento a través del aprendizaje y auto-cuestionamiento.</i>
Cantón Mayo (2004)	<i>Proceso mediante el cual se integran conocimientos, habilidades y actitudes para conseguir cambios o mejoras de conducta, de habilidades o de actitudes.</i>

Fuente: elaboración propia en base a la bibliografía consultada.

Los padres del aprendizaje organizativo, Argyris y Schön, dan enorme importancia al error como elemento detonante a la hora de aprender. Consideran que “el aprendizaje es al mismo tiempo un producto (lo que hemos aprendido) y un proceso (cómo aprendemos)” (1996:3). Además, creen que existe un tipo particular de aprendizaje que es el desaprendizaje. Para ellos, “el aprendizaje se produce bajo dos condiciones: cuando una organización o individuo obtiene lo que pretende; o cuando una organización o individuo

no obtiene lo que pretende. En este último caso se identifica el error y se corrige, con lo cual el error se convierte en victoria” (Argyris 1999: 67).

Peter Senge, el otro gran impulsor del aprendizaje organizativo, creador del concepto “organizaciones que aprenden” y “organizaciones inteligentes”, define el aprendizaje como “la capacidad de mejorar la competencia de una persona para conseguir algo que verdaderamente le importa” (Fulmer y Keys, entrevista a Peter Senge, 1999). En la misma entrevista, afirma también este autor que “al final, uno sabe que está teniendo lugar el aprendizaje cuando los seres humanos son capaces de hacer algo que anteriormente no podían hacer”. Cuando habla del aprendizaje generativo considera que éste consiste en expandir la aptitud para producir los resultados que deseamos (Senge, 1998).

Fiol y Lyles (1985) definen aprendizaje como el desarrollo de visiones, conocimientos y asociaciones entre acciones pasadas, la efectividad de esas acciones y las futuras acciones. Para ellos, la historia tiene una gran importancia a la hora de aprender aunque su visión sobre el aprendizaje es hasta cierto punto escéptica pues creen que muchas veces los aprendizajes previos dificultan el aprendizaje futuro.

Salomon (1998, citado por Tseng y McLean, 2008) define el aprendizaje como los procesos de pensamiento que tienen lugar en el cerebro individual. Se trata, por lo tanto, de una aproximación intelectualista al aprendizaje. Huber (1991) se centra en lo conductual y considera que es “un cambio en el ámbito del comportamiento potencial”. Crossan, Lane y White se centran en el cambio al afirmar que se trata de un proceso dinámico, que ocurre a lo largo del tiempo y a diferentes niveles, y que supone una tensión entre el aprendizaje nuevo y el existente (Crossan et al., 1999).

Boyett (1999, citado por Tseng y McLean, 2008) considera que aprender es adquirir conocimientos (saber por qué una cosa funciona o sucede, lo que sería la parte conceptual) y adquirir habilidades (saber cómo o parte aplicada).

Leithwood, especialista en aprendizaje organizativo en las instituciones de educación, define el aprendizaje como la “construcción de conocimiento auto-regulada” (Leithwood, 2000: 7). Para conseguir esa construcción, se requieren actividades de tres tipos; cognitivas (analizar, aplicar, memorizar, seleccionar); afectivas (motivar, ejercer un esfuerzo, gestionar las emociones) y reguladoras o meta-cognitivas (planificar, monitorizar, ajustar y

evaluar). El autor canadiense hace especial hincapié en los tres tipos de actividades pues su experiencia le muestra que muchas veces los estudios sobre aprendizaje organizativo se centran sólo en lo cognitivo y olvidan las motivaciones.

Brian Hall considera que aprendizaje es el modo en que obtenemos conocimiento y por eso concibe una organización de aprendizaje como “aquella en la que la cultura se maximiza con el fin de incrementar la transparencia y la creación de saber” (Hall, 2000: 36).

En lo que se refiere a los autores españoles, Isabel Cantón Mayo (2004: 328) define aprendizaje como aquel “proceso mediante el cual se integran conocimientos, habilidades y actitudes para conseguir cambios o mejoras de conducta, de habilidades o de actitudes”. Señala esta autora que para que se produzca aprendizaje normalmente se parte de conocimientos anteriores, individuales o colectivos; de aportaciones empíricas y de las diversas vivencias. Con todo ello se genera nuevo conocimiento.

Bolívar comenta que el aprendizaje es la “adquisición de competencias individuales” (Bolívar, 2000a: 17) y por eso considera que puede parecer antropomorfismo aplicarlo a una organización. Afirma la importancia de que el aprendizaje incluya cambios cognitivos y conductuales refiriéndose al conocimiento en y para la acción que caracteriza a Chris Argyris. Muestra la existencia de dos tipos de aprendizaje, el adaptativo y el generativo, que se utilizan indistintamente según los procesos que se ponen en juego para la resolución de errores y problemas.

De la Torre (1997) describe el aprendizaje como un ejercicio de superación de las limitaciones individuales y organizativas, que hacen posible la adquisición de conocimientos y su aplicación práctica. Es una tarea que implica esfuerzo individual para adquirir conocimientos.

Pérez López distingue entre dos tipos de aprendizaje, el aprendizaje operativo (adquisición de conocimiento abstracto por los métodos convencionales, o adquisición por la práctica de alguna habilidad); y aprendizaje evaluativo – cuya definición hemos introducido en la tabla-. En este último sentido, Pérez López llama aprendizaje a “cualquier tipo de *cambio* que ocurra en el interior de las personas que han realizado la interacción, como consecuencia de las experiencias que han tenido al ponerla en práctica, *siempre que dicho*

cambio sea significativo para la explicación de las futuras interacciones”(Pérez López, 1996 [1ª 1993]: 54. Las cursivas son del original).

Pérez López habla de aprendizaje evaluativo porque supone saber distinguir qué es lo que realmente es necesario para uno mismo y para los demás. Como señala acertadamente Rosanas, discípulo y compañero de Pérez López, “nos puede gustar lo que realmente no nos conviene y podemos saber que no nos conviene sólo demasiado tarde” (Rosanas, 2001: 52). Esto supone que el aprendizaje no siempre es mejora. Puede haber aprendizaje positivo y aprendizaje negativo pues lo que sugiere este autor con gran acierto es que el aprendizaje modifica, para bien o para mal, a las personas y a las organizaciones.

En definitiva, las distintas definiciones muestran la variedad de aproximaciones al tema del aprendizaje. Como nos dicen Pearn y sus colaboradores:

“no existe ninguna definición que cumpla todos los requisitos. En realidad lo que existen son diferentes niveles de definición y diferentes definiciones (nosotros preferimos llamarlas conceptualizaciones) coexistiendo al mismo nivel”.

(Pearn, Roderick y Mulrooney, 1995: 13)

Pese a esta pluralidad, apreciamos cierta coincidencia en considerar que el aprendizaje, como señala acertadamente Bolívar, puede ser a la vez un proceso cognitivo y conductual. En la mayoría de definiciones queda claro que se aprenden conceptos y comportamientos, conductas relacionadas con virtudes o vicios, pero también habilidades operativas. Al final, volvemos a la definición del diccionario y sólo nos queda incluir que todo aprendizaje requiere tiempo.

A veces, como señala Huber (1991) el aprendizaje puede no producir ningún resultado observable en el comportamiento pero puede contribuir a cambiar el propio mapa cognitivo. En fin, como indica Palacios Maldonado en su trabajo sobre aprendizaje organizacional,

“existe consenso entre los teóricos respecto a que el aprendizaje es un proceso biopsicosocial a través del cual el sujeto modifica su comportamiento y desarrolla o adquiere nuevas formas de actuación. [El nuevo conocimiento] se incorpora al modelo mental del individuo y modifica sus reglas de decisión. La capacidad de aprendizaje de la persona se desarrolla cuando los individuos crean una nueva mentalidad, cambian la forma de entender las cosas y afrontan las dificultades de una manera distinta”.

(Palacios Maldonado, 2000: 37)

Hemos de terminar resaltando de nuevo con Pérez López que – para bien o para mal - el aprendizaje modifica a las personas y a las organizaciones.

3.1.1. Tipos, niveles o procesos de aprendizaje

No basta con definir el aprendizaje. Los autores estudiados muestran la existencia de diversos tipos de aprendizaje o diversas maneras de aprender. En primer lugar, si nos fijamos en cómo son los **resultados** del aprendizaje podemos hablar de aprendizaje positivo o negativo. Los autores que se fijan sólo en los resultados consideran que ha habido aprendizaje cuando se mejora el rendimiento en una organización o se sabe hacer algo más y por eso lo consideran siempre positivo. En definitiva, creen que el simple hecho de aprender ya es positivo.

Sin embargo, el aprendizaje puede ser también negativo (Argyris y Schön, 1978; Levitt y March, 1988; Huber, 1991; Pérez López, 1991,1993; Huysman, 2000). Todos estos autores se concentran tanto en el proceso como en los resultados y por eso consideran que el aprendizaje puede no ser positivo.

Otro tipo de categorización correspondería a los **niveles o procesos de aprendizaje**. Este concepto alude a la profundidad del aprendizaje experimentado por una organización, especialmente la profundidad de los cambios cognitivos o en el comportamiento. En cada uno de sus tipos recibe nombres muy diversos.

Por una parte, se habla de aprendizaje adaptativo o acumulativo (Senge, 1990), incremental (Louis 1994, citado por Bolívar, 2000a), de mantenimiento (Fulmer y otros, 1998, citado por Bolívar 2000a), por explotación (Crossan, Lane y White, 1999) o reutilización (March 1991, citado por Bolívar 2000a), de bajo nivel (Fiol y Lyles, 1985) o aprendizaje de ciclo simple o bucle simple (O-I), que es el concepto que popularizaron Argyris y Schön.

Este tipo de aprendizaje consiste en realizar una acción estratégica manteniendo las mismas variables que gobiernan la acción y manteniendo constantes los modos de pensar y hacer (teoría en uso) sin poner en cuestión las normas de la organización. Se trata de

respuestas reactivas a los problemas del entorno con las que se pretende restablecer el *status quo* inicial sin plantearse por qué aparecen los problemas.

Se parte de la base de que el aprendizaje adaptativo es incremental y no supone grandes costos ni gastar tiempo. Ello es debido a que los problemas se solucionan de la manera habitual por lo que resulta muy adecuado en un entorno con pocos cambios que no requiera grandes dosis de creatividad (Sun y Scott, 2003).

Existe también otro tipo de aprendizaje, que es el aprendizaje llamado generativo, sistemático, anticipatorio, exploratorio, de alto nivel o de ciclo doble (O-II). Este aprendizaje es más complejo y en él “el error es detectado y corregido en formas que implican la modificación de las normas, estrategias y objetivos implícitos en una organización” (Argyris y Schön 1978:3)¹⁸.

Este aprendizaje de bucle doble se produce cuando se detectan las incongruencias entre la teoría oficial y la teoría en uso que tienen las personas o las organizaciones. Entonces, se afrontan los conflictos y se resuelven sustituyendo normas o valores inoperantes por otros más eficaces. En este caso, se transforma el *status quo* de la organización y el proceso que se inicia es más dinámico y dialéctico porque implica inventar nuevas soluciones, retroalimentación entre la organización y su entorno, y – en definitiva - entrar en un ciclo continuo de detección de errores e incongruencias. El desaprendizaje puede ser una de las más importantes consecuencias del aprendizaje de doble bucle.

El aprendizaje generativo es más radical ya que se cuestiona todo el conocimiento anterior y se hace necesario en entornos muy dinámicos donde el conocimiento se vuelve obsoleto con rapidez. Generalmente, aunque no siempre, es un aprendizaje que supone alto costo y que requiere dedicar tiempo porque la solución de los problemas demanda ir a las causas que los provocaron.

Hay que prevenir también sobre este aprendizaje pues aunque es más profundo, a la larga puede volverse disfuncional si siempre se actúa de la misma forma y se desarrollan lo que Fiol y Lyles llaman “superciones de aprendizaje”. Dado que ha habido tantos éxitos, el

¹⁸ Aunque todas estas palabras para definir el aprendizaje de nivel 1 o de nivel 2 no son exactamente iguales pues existen diferencias de matiz entre ellas, se pueden utilizar como sinónimos. En el curso de nuestro trabajo utilizaremos sobre todo aprendizaje de ciclo o bucle simple o aprendizaje adaptativo para referirnos al aprendizaje de nivel 1; y aprendizaje de ciclo o bucle doble o aprendizaje generativo para el aprendizaje de nivel 2.

aprendizaje puede centrarse en identificar formas de no cambiar, no experimentar, y evitar problemas (Fiol y Lyles, 1985).

Las distinciones entre ambos tipos de aprendizaje son muy interesantes a nivel conceptual pero existen pocos estudios empíricos sobre los cambios fundamentales en los marcos de referencia de las organizaciones (aprendizaje de doble ciclo). La aproximación empírica se limita a casos puntuales (Huber, 1991).

Mostraremos con un cuadro las diferencias entre ambos tipos de procesos de aprendizaje según nos lo describen Argyris y Schön (1996: 21-27). Ambos tipos de aprendizaje son necesarios y se complementan, aunque el generativo es más completo que el acumulativo.

Tabla 5. Diferencias entre el aprendizaje de bucle simple y el de bucle doble según Argyris y Schön

Aprendizaje de bucle simple (<i>single-loop learning</i>)	Aprendizaje de bucle doble (<i>double-loop learning</i>)
El error detectado se corrige cambiando las estrategias y asunciones de la organización. No se cuestionan ni alteran los valores del sistema.	El error detectado se corrige cambiando las estrategias, asunciones, valores y normas implícitas de la organización.
Los valores y normas se mantienen.	Los valores y normas se cambian aunque muchas veces no es lo que más apetece.
Es un termostato que se ajusta: detecta un error y lo corrige.	Recurre a la oposición de ideas para encontrar la solución.
Aprendizaje instrumental.	Aprendizaje más complejo.
Aprendizaje relacionado con la efectividad: cómo conseguir mejor los objetivos.	Aprendizaje relacionado con un proceso de cuestionamiento más complejo: <ul style="list-style-type: none"> • ser consciente del conflicto, • darse cuenta de que la norma puede ser el problema, • resolver el conflicto reestructurando las normas e incorporando AO
Se alteran las estrategias de acción.	Se alteran las variables de gobierno y luego las acciones.
Suele ser el resultado de la repetición y la rutina.	Es un proceso más cognitivo.
Suele darse en contextos en los que los directivos controlan mucho.	Suele requerir algún tipo de entorno crítico.
Sinónimos: aprendizaje adaptativo, acumulativo, incremental, de mantenimiento, por explotación o reutilización, de bajo nivel.	Sinónimos: aprendizaje generativo, sistemático, anticipatorio, exploratorio, de alto nivel.

Fuente: Elaboración propia en base a Argyris y Schön (1996)

Una forma muy interesante de aprendizaje de bucle doble es el aprendizaje de segundo orden, al que Gregory Bateson (1972; citado por Suñé, 2004) llamó deuteroprendizaje o aprender cómo aprender, y Swieringa y Wierdsma (1992; citados por Bolívar, 2000a) aprendizaje de triple ciclo o meta-aprendizaje. Lo mismo que en los casos anteriores, el deuteroprendizaje puede producirse a nivel individual u organizacional. A través de él, los miembros de una organización pueden descubrir y modificar el sistema de aprendizaje que condiciona los patrones de interrogación institucional. “Supone una capacidad muy creativa en la solución de problemas y lleva a la modificación de la cultura organizacional, vía modificación individual, cambiando las políticas, objetivos, estructura y estrategia” (Argyris y Schön, 1996: 29). En esta modalidad, la organización se cuestiona sobre su capacidad de aprendizaje, tanto en bucle simple como en bucle doble.

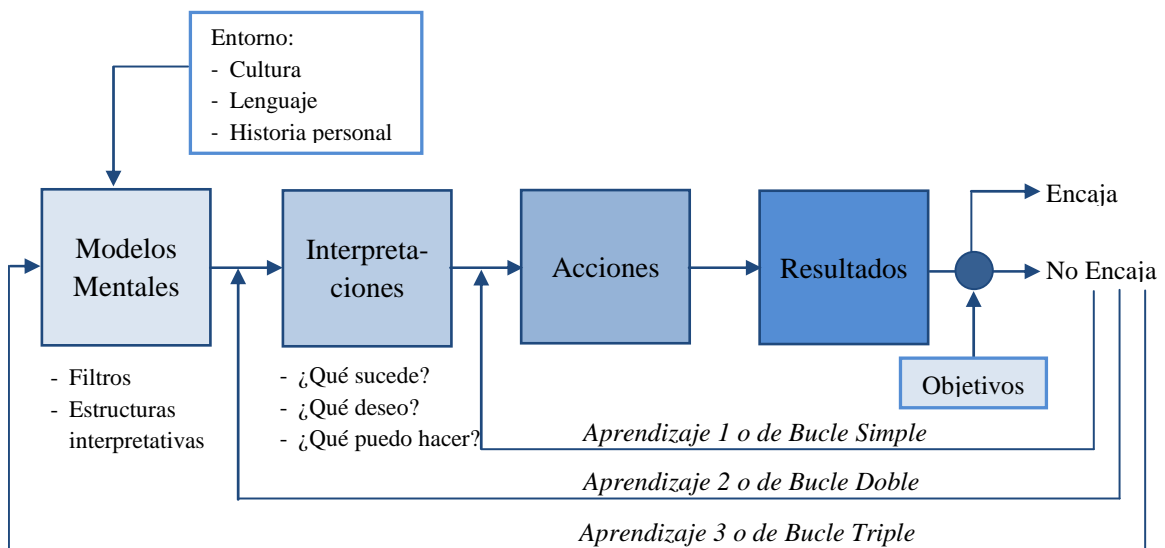
Tabla 6. Tipos de aprendizaje según Bateson

Tipos de aprendizaje	Modelo	Características
Aprendizaje 0	No aprendizaje	El sujeto no cambia su acción a pesar de fracasar una y otra vez. El sujeto está insatisfecho pero prefiere dejar las cosas como están. Ejemplo: tengo frío y no hago nada.
Aprendizaje 1	Bucle simple	Proceso simple de feedback: el sujeto detecta y corrige el error y cambia su respuesta pero dentro de las opciones que tenía antes. Ejemplo: tengo frío y me pongo un abrigo.
Aprendizaje 2	Bucle doble	Si el aprendizaje 1 no es suficiente para corregir los errores hay que considerar la validez de la interpretación. Cambiar la definición del problema (acciones posibles, objetivos, interpretación). Ejemplo: tengo frío y me traslado a un lugar más cálido.
Aprendizaje 3	Bucle triple o Deuteroprendizaje	Consiste en investigar el modelo mental que condiciona las interpretaciones. Cambio en la forma de generar interpretaciones. Ejemplo: ahora el sujeto está insatisfecho porque tiene calor. Investigar de dónde le viene esa insatisfacción primaria y resolver el problema sin cambiar de ambiente.

Fuente: Elaboración propia en base a Suñé (2004: 118-121)

Con este diseño elaborado por Suñé con base en Bateson (1972) y Argyris y Schön (1974), se podrá entender mejor los tres niveles de aprendizaje:

Figura 3. Aprendizaje de bucle simple, doble y triple.



Fuente: Albert Suñé (2004:119) adaptado de Bateson y Argyris y Schön

Algunos autores de la escuela de Juan Antonio Pérez López enumeran otros tipos de aprendizaje, ligados a los motivos que llevan a actuar. La categorización nos ha parecido interesante y por eso la traemos aquí puesto que más adelante hablaremos de ella.

Tabla 7. Relación entre tipos de aprendizaje y motivos

Motivos contemplados	Tipo de Aprendizaje
Extrínsecos	Operativo, técnico o especulativo
Intrínsecos	Estructural
Trascendentes o Sociales	Estructural intramotivacional e intermotivacional (afectivo) ¹⁹

Fuente: Elaboración propia en base a Gómez LLera y Pin, (1993:21)

De la misma forma que el aprendizaje generativo no excluye el adaptativo, en los modelos que se presentan en esta tabla los tipos de aprendizaje posteriores no excluyen a los anteriores con lo cual son mucho más realistas y completos.

El primer tipo de aprendizaje se denomina operativo y consiste en la adquisición de un conocimiento o habilidad técnica. Es un aprendizaje técnico que consiste en aprender a hacer algo, como señalaba la primera acepción del diccionario de la Real Academia. Como

¹⁹ El aprendizaje estructural afectivo coincide con lo que antes hemos llamado aprendizaje evaluativo.

aprendizaje, es siempre positivo pues se adquiere una habilidad; otra cuestión es en qué consiste esa habilidad o para qué se utiliza.

Con modelos basados en motivos extrínsecos generalmente sólo se genera este tipo de aprendizaje operativo, sería el modelo de los empleados o profesores que se ven a sí mismos como asalariados y trabajan sólo por conseguir el sustento. Realizan su trabajo con habilidad técnica sin plantearse más cuestiones.

Cuando una persona actúa también por los cambios internos que experimenta al realizar la acción (motivación intrínseca), esa persona está dispuesta a adquirir más responsabilidad y disfruta con el trabajo. Allí se está produciendo, además del aprendizaje técnico, un aprendizaje estructural llamado así porque supone que el sujeto descubre cuál es su estructura interna, cómo y qué le produce satisfacción interna. El aprendizaje estructural sólo puede ser positivo o parar, nunca retrocede. Es decir, o la persona descubre que tiene posibilidades de índole superior o deja de avanzar y se sitúa en el parámetro anterior.

Es indudable que el aprendizaje de nivel dos supera con creces al aprendizaje operativo y por eso tuvo éxitos en las empresas cuando se potenció de la mano de las teorías de McGregor (Teoría Y); sin embargo, las motivaciones únicamente centradas en uno mismo dejan de lado dos elementos muy importantes para la supervivencia a largo plazo de una organización, la innovación y la integración en la empresa (Gómez LLera y Pin, 1993).

El aprendizaje de nivel máximo es el que Pérez López denomina aprendizaje estructural intra e intermotivacional, aprendizaje evaluativo o aprendizaje afectivo. Este tercer tipo de aprendizaje consiste en tener en cuenta motivaciones trascendentes en nuestras actuaciones. Las motivaciones trascendentes no tienen nada que ver con lo sobrenatural sino que suponen valorar las necesidades de los demás a la hora de actuar. Se trata de tener un interés genuino por lo que les ocurre a los demás, incluso hasta dejar como secundarios los intereses propios (Rosanas, 2006). Son motivos conocidos desde antiguo pero que no se habían considerado en el estudio de las motivaciones hasta hace muy poco, aunque sí quedaban anunciadas en la obra de Maslow cuando dice:

“Cada vez se acumula más evidencia clínica e histórica de que Angyal tiene razón en su demanda de dar cabida en la psicología sistemática a tendencias para ir mas allá de los límites del Ego (...) Que si esta necesidad no está satisfecha las personas llegan a enfermar de una manera u otra”²⁰.

(Maslow citado por Gómez Llera y Pin, 1993: 17).

Victor Frankl también anuncia estas motivaciones al considerar que lo más característico del ser humano es buscar en los otros el propio sentido (“he encontrado el significado de mi vida en ayudar a los otros a encontrar el significado de la suya” dice este autor después de su experiencia en un campo de concentración nazi).

También podríamos señalar a Peter Senge, uno de los autores más significativos de las “organizaciones que aprenden”. En una entrevista en el año 2002, explica lo siguiente al entrevistador:

“Lo que yo sostengo es que cuando las empresas y las personas tienen como único objetivo hacer dinero, definen un mundo pequeño. Así tenemos trabajadores que no están motivados, se comprometen lo mínimo y sienten que el trabajo no tiene sentido. No consiguen explicar a sus hijos lo que hacen y no se insertan con orgullo en sus comunidades. Al definir un objetivo pequeño y limitado, se obtienen personas pequeñas para alcanzarlo. Es necesario pensar sobre esta situación y actuar”.

(Eiras, 2002: Entrevista a Peter Senge)

La práctica diaria en la vida de las empresas y organizaciones educativas muestra suficientes ejemplos de este tipo de motivación trascendente en fenómenos como la mentorización o el *coaching* en las empresas, las tutorías en las escuelas, y otros tipos de ayudas al otro que son tan necesarias al ser humano como lo puede ser recibir un sueldo o disfrutar con el propio trabajo.

En cualquier caso, la motivación trascendente genera un profundo aprendizaje en las personas: un aprendizaje estructural intramotivacional en virtud del cual el ser humano va descubriendo la riqueza de cada tipo de motivación y de sus matices y, además un aprendizaje intermotivacional por el que va descubriendo la importancia que tienen para él o ella cada uno de los tres tipos de motivos (Gómez Llera y Pin, 1993). Este aprendizaje

²⁰ Maslow, capítulo *El amor en las personas realizadas*, en el libro *Motivation and Personality*, Harper and Row, N. York, 1954, citado por Gómez Llera y Pin (1993).

puede ser positivo o negativo²¹ para la persona y desde el punto de vista de los intereses de la organización pues:

“Toda organización que favorezca un aprendizaje intermotivacional en el que los motivos trascendentes vayan disminuyendo, está creando el germen de su autodestrucción puesto que con el tiempo y la repetición de acciones el conjunto de sus miembros irán sintiendo que cada vez les importa menos lo que ocurra en su entorno, del que forma parte la organización, si bien (...) siempre hay una posibilidad de modificación del aprendizaje mediante acciones libres, aunque el estado del sistema en su conjunto cada vez lo favorezca menos”.

(Gómez LLera y Pin, 1993: 19)

De todo esto se desprende que las personas son más capaces de trabajar en equipo e integrarse en una organización cuando les preocupan no sólo sus intereses particulares sino también lo que le ocurre al resto de miembros de la empresa, es decir, cuando tienen también en cuenta los motivos trascendentes. Con este mecanismo queda clara la importancia de los motivos de tipo trascendente a la hora de buscar el compromiso en la empresa.

Esta es la aportación de Pérez López al aprendizaje y a la teoría del funcionamiento de las organizaciones, aportación que ya había planteado Schein en su tratado de Psicología empresarial²² y que en definitiva consiste en relacionar los diversos tipos de motivos con los procesos de aprendizaje. Un aprendizaje que supone un proceso de adaptación externa (estratégica), interna (social) y personal.

Como consecuencia de las acciones y decisiones, se produce un aprendizaje de los miembros de la organización y, si este aprendizaje es positivo, al final se logra el desarrollo de cada persona.

“El desarrollo (...) busca la modificación del comportamiento individual y, por ende, el de la organización, que está conformada por la interacción de los comportamientos individuales. Un verdadero desarrollo no se logra sólo con conseguir un determinado comportamiento, sino que busca también que éste responda a una modificación del sistema motivacional”.

(Gómez LLera y Pin, 1993: 230)

²¹ Para Pérez López, “aprendizaje negativo” consiste en una serie de variaciones en el agente que implican que cada vez es más incapaz de decidir correctamente, es decir, de elegir la mejor de las alternativas tanto para él, como para los demás. Lo mismo puede ocurrir en el caso de las organizaciones.

²² Schein, *Managerial Psychology*, Prentice-Hall, Englewood, N. Jersey, 1988, p. 50. (Citado por Gómez LLera y Pin, 1993: 26)

El desarrollo, según los mismos autores, supone una modificación profunda del sistema y por ello mismo lo relacionamos con el aprendizaje generativo o de doble bucle. Supone un aprendizaje positivo con mejora de la calidad del proceso técnico (se saben hacer mejor las cosas) y motivacional (importan más las personas). Es decir, “el verdadero aprendizaje se produce en el momento en que se tiene cada vez más en cuenta al entorno y a los demás” (Gómez Llera y Pin, 1993: 231).

El aprendizaje evaluativo soluciona tanto el tema de la innovación como el del compromiso, temas pendientes en la literatura empresarial que sigue un modelo psico-social. Deja claro además que el aprendizaje puede ser negativo: las personas – y las organizaciones – pueden aprender prácticas disfuncionales o procedimientos inefectivos, tal como ya antes habían señalado Huber (1991) y Levitt y March (1988). Pero pueden experimentar también un desarrollo negativo en su interior, cuando las otras personas no tienen cabida en sus planteamientos, ese es el tipo de aprendizaje negativo al que hace referencia Pérez López y que es otra de sus grandes aportaciones. De alguna forma, como veremos más adelante, Pérez López – que falleció a principios de los años noventa- enlaza con las últimas corrientes que promueven no sólo el aprendizaje en la organización sino sobre todo el desarrollo de los miembros de la misma.

Otra aportación respecto al aprendizaje es la de Brian Hall, quien pone gran énfasis en la gestión del conocimiento. Este autor distingue cuatro tipos de organizaciones según su nivel de desarrollo de valores, los cuales – a su vez - están vinculados a cuatro niveles de conocimiento.

Tabla 8. Tipos de organización según los valores. Modelo de Brian Hall

Tipo de organización	Nivel de valores	Tipo de valores	Características
Organización autocrática y vertical	Nivel 1	Control Seguridad Interés por uno mismo	La gestión del conocimiento es una mera transmisión de datos.
Organización tradicional estratificada vertical	Nivel 2	Competencia Autoestima Trabajo	El conocimiento es información programada.
Organización que aprende	Nivel 3	Servicio Autorrealización Conocimiento	El conocimiento significa entender la información y servir.
Organización colaborativa global	Nivel 4	Verdad Sabiduría Ecología Dignidad humana	El conocimiento se crea en colaboración.

Tabla elaborada por la autora según modelo de B. Hall (Hall, 2000)

Hall presenta, como podemos ver en la tabla que precede a estos comentarios, cuatro tipos de organizaciones. Las organizaciones con valores de nivel 1 corresponden a un organismo autocrático y vertical y sus valores se relacionan con el control, la seguridad y el interés por uno mismo. En este tipo de instituciones, la gestión del conocimiento se convierte en una mera transmisión de datos y los motivos suelen ser de tipo extrínseco o, todo lo más, intrínsecos y centrados en el propio agente.

Existen luego las organizaciones con valores de nivel 2 (competencia, autoestima, trabajo), a las que Hall llama “organización tradicional estratificada vertical”. Este tipo de organización es frecuente donde el conocimiento es información programada. Los motivos son básicamente extrínsecos e intrínsecos y se la relaciona con instituciones de aprendizaje. Suele ser frecuente en las instituciones universitarias tradicionales, en las cuales el estudiante es un mero receptor de información.

Luego está la “organización que aprende”, con valores de nivel 3 (servicio, autorrealización, conocimiento). En este tipo de organización el conocimiento significa entender la información y se basa en servir y dar satisfacción al cliente. Si lo comparáramos con el modelo de Pérez López veríamos que aquí hay motivos intrínsecos y trascendentes a la hora de aprender y de actuar.

Por último, el nivel 4 de valores (verdad, sabiduría, ecología, dignidad humana) lo posee la “organización colaborativa global”, aquella en la que el conocimiento se convierte en sabiduría práctica²³ asegurando que las asociaciones creativas desarrollen nuevos productos y servicios. Este tipo de organización, junto con la que posee valores de nivel 3, requiere altos niveles de relación entre las personas y al final consigue también los dos objetivos de innovación y compromiso. Los motivos, en este último caso, son todos trascendentes y volcados en los demás al más alto nivel: ecología, dignidad humana o verdad.

Lo que tenemos hoy - afirma Brian Hall y muchos de nosotros le daríamos la razón - son organizaciones que necesitan pasar del nivel 2 al 3 o el 4. Es decir, organizaciones en las que hace falta elevar el nivel motivacional desde los motivos intrínsecos ligados con la autoestima, a los motivos trascendentes ligados con el servicio y la sabiduría. Hall considera que las organizaciones tendrán que funcionar a un nivel mínimo de 3 superior (3+) si quieren mantenerse en el nuevo milenio. Se trata – dice este autor - de promover “organizaciones que contemplen la colaboración y la asociación como el modo más adecuado de hacer negocios. Un requisito mínimo es ser una organización que aprende” (Hall, 2000: 42).

Los recorridos de valores, sigue diciendo Hall, son necesarios para hacer que la organización tenga éxito de tres formas: siendo sostenible económicamente, proporcionando una creciente calidad de vida a sus empleados, lo que incluye la creación de un entorno de aprendizaje; y aportando más a la sociedad que lo que recibe de ella. Para ello, “no es necesario que todas las personas de la organización funcionen a nivel 3 o 4. Pero es un requisito indispensable que la dirección funcione a este nivel” (Hall, 2000: 42)²⁴. Volveremos a hablar de ello cuando tratemos el tema del liderazgo y encontraremos también reflexiones similares en Argyris y Schön (1978, 1996).

Sintetizamos este apartado señalando que a nivel de resultados el aprendizaje puede ser positivo o negativo. Si tenemos en cuenta los procesos existen básicamente dos tipos de

²³ La misma imagen de “sabiduría práctica” la utiliza Alejandro Llano, tal como muestra la frase que encabeza el capítulo 2. Carles M. Canals lo usa como título a su libro sobre los 50 años del IESE publicado por Planeta en la primavera de 2009: *Sabiduría práctica. 50 años del IESE*. Los últimos estudios sobre AO también acaban tratando el tema de la sabiduría práctica (Rowley y Gibbs, 2008).

²⁴ Pérez López se manifiesta también en un sentido muy parecido: “Al menos en los niveles superiores de la jerarquía organizativa, se tienen que tomar decisiones basadas en modelos antropológicos” (trascendentes). (Pérez López, 1997:66)

aprendizaje: aprendizaje adaptativo y aprendizaje generativo, que incluye el deuteroprendizaje. Estos tipos de aprendizaje darán lugar a dos tipos diferentes de organizaciones. Organizaciones modelo I (OI) y organizaciones modelo II (OII).

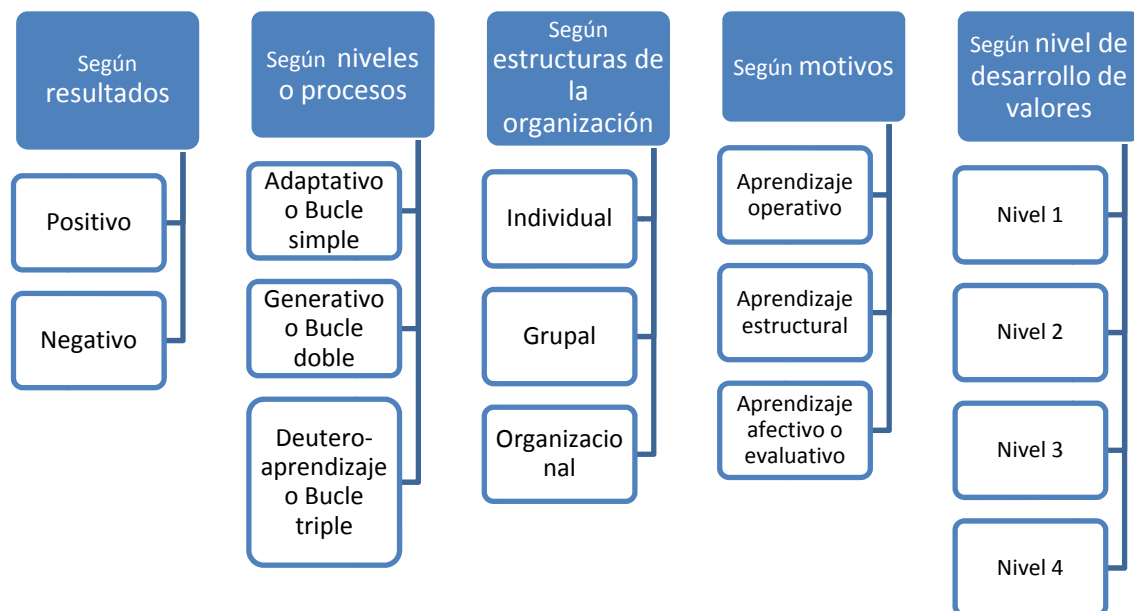
Si nos fijamos en los motivos para aprender, distinguimos dos tipos de aprendizaje, el operativo y el estructural que incluye el evaluativo.

Por otra parte, si estudiamos los valores podemos encontrar cuatro tipos de organizaciones según su nivel de desarrollo de valores: nivel 1, 2, 3 y 4, que van desde la organización autocrática y vertical hasta la organización colaborativa global.

Además, hay que tener en cuenta los lugares o estructuras de la organización donde se produce el aprendizaje pues “existe un grado razonable de consenso respecto a que una teoría de aprendizaje organizativo ha de tener en cuenta los niveles individuales, grupales y organizacionales”, tal como señalan los profesores Crossan, Lane y White (1999: 524)

El siguiente gráfico muestra lo que acabamos de describir:

Figura 4. Tipos de aprendizaje.



Fuente: Elaboración propia en base a la bibliografía consultada.

3.1.2. Aprendizaje, cambio y adaptación

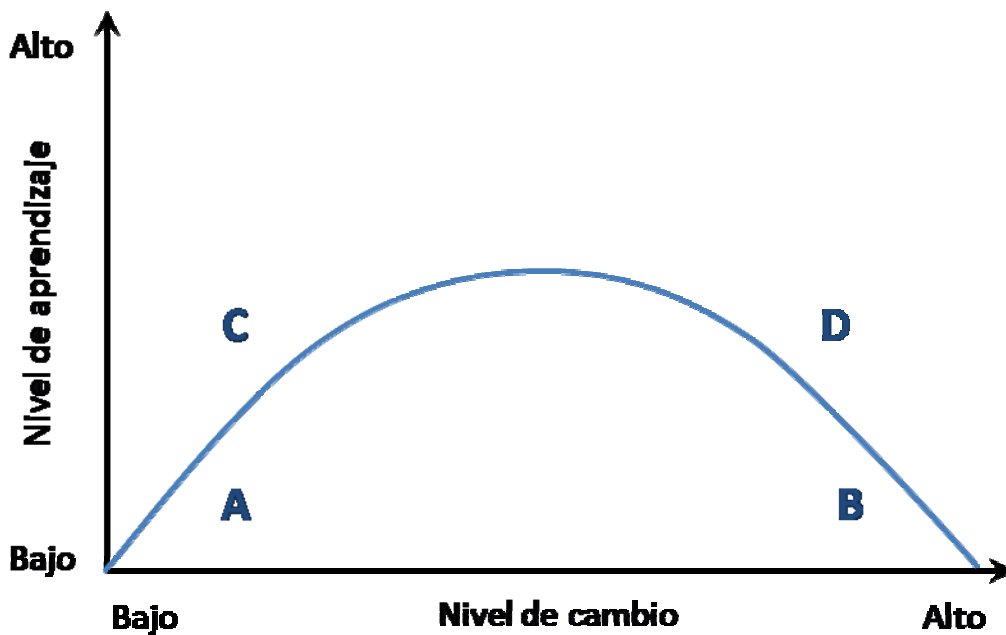
El estudio de los procesos de aprendizaje nos ha llevado en el apartado anterior, a hablar del aprendizaje de las organizaciones y también de diversos tipos de organización según el nivel de valores que aprenden y defienden. Abordaremos ahora otros dos temas relacionados con el aprendizaje: el cambio y la adaptación.

Aprendizaje, cambio y adaptación son conceptos que se usan para referirse al proceso por el que las organizaciones se adaptan a su medio; muchas veces se utilizan como sinónimos pero, aunque similares, no pueden considerarse términos idénticos.

Compartimos con Hedberg (1981), Fiol y Lyles (1985) que el aprendizaje es más que adaptación. Estos autores sugieren que el aprendizaje es principalmente un proceso cognitivo mientras que la adaptación tiene que ver sobre todo con el comportamiento. Desde nuestro punto de vista la adaptación correspondería a un aprendizaje de primer nivel (aprendizaje adaptativo o de bucle simple) y el aprendizaje se referiría también al segundo nivel o bucle doble, es decir, a un estado de conocimientos y comportamientos más profundo y significativo. Por lo tanto, podemos decir que la adaptación supone aprendizaje pero que el aprendizaje no siempre es adaptación, puede implicar procesos de nivel superior (aprendizaje generativo).

Cambio y aprendizaje se relacionan de otra forma y no son exactamente lo mismo: puede haber cambio y producirse poco o mucho aprendizaje, y también puede haber aprendizaje y producirse poco o mucho cambio. Fiol y Lyles lo ilustran con una gráfica como la que se presenta a continuación.

Figura 5. Aprendizaje y cambio según Fiol y Lyles (1985)



Fuente: Fiol y Lyles (1985)

Tal como muestra la ilustración, en el eje vertical aparece el nivel de desarrollo cognitivo y en el horizontal el nivel de desarrollo conductual, que son los dos elementos básicos en todas las definiciones de aprendizaje.

La posición A (poco cambio, poco aprendizaje) refleja el estado de la típica organización burocrática en la cual no hay aprendizaje ni ganas de cambiar dicha situación. Situarse a ese nivel puede resultar apropiado en situaciones estables y medios predecibles en los que hay poca necesidad de cambio o aprendizaje pero indudablemente no permite avanzar a la organización.

La posición B (mucho cambio, poco aprendizaje) es la propia de organizaciones que no paran de introducir cambios, pero en las que se produce poco aprendizaje. En el caso de las personas equivaldría a los individuos que se mueven mucho pero hacen poco. Esta estrategia suele usarse en situaciones de crisis creyendo que si se hace algo se reducirán los problemas pero sin que las decisiones o acciones estén basadas en la reflexión o el conocimiento de lo que puede funcionar. Produce sensación de desconcierto en la organización pues no parece que se sepa a dónde se va, pero puede usarse temporalmente como estrategia para minimizar pérdidas.

La posición C (poco cambio, mucho aprendizaje) muestra una situación en la que hay pocas variaciones pero con gran aprendizaje. Es la más apropiada en épocas turbulentas, cuando hay que introducir un mínimo de innovación pero no demasiado para no perder la dirección.

Por último, la posición D (mucho cambio, mucho aprendizaje) muestra gran propensión a cambiar y aprender. Es apropiada para épocas moderadamente turbulentas en las cuales pueden introducirse innovaciones sin miedo. Las organizaciones que adoptan este modelo suelen ser, según Fiol y Lyles, las que más aprenden.

Podemos concluir señalando que, pese a las similitudes, “cambio”, “adaptación” y “aprendizaje” no son términos idénticos. Las personas y organizaciones pueden aprender mediante un proceso de adaptación o mediante un cambio más o menos profundo. Toda adaptación implica aprendizaje pero el aprendizaje puede y debe ser más que adaptación.

En cualquier caso, sigue existiendo mucha confusión sobre lo que es el aprendizaje y cómo distinguirlo del cambio irreflexivo. Podríamos decir que, como señalaba Pérez López, cualquier aprendizaje supone un cambio en los individuos o las organizaciones y de ahí que ambos conceptos suelen describirse conjuntamente; sin embargo, aunque todo aprendizaje supone un cambio, no todo cambio implica aprendizaje.

3.1.3. Aprendizaje individual y aprendizaje organizativo.

“Lo que sabe uno solo, no lo sabe nadie”
(Wittgenstein, citado por Llano, 2003: 94)

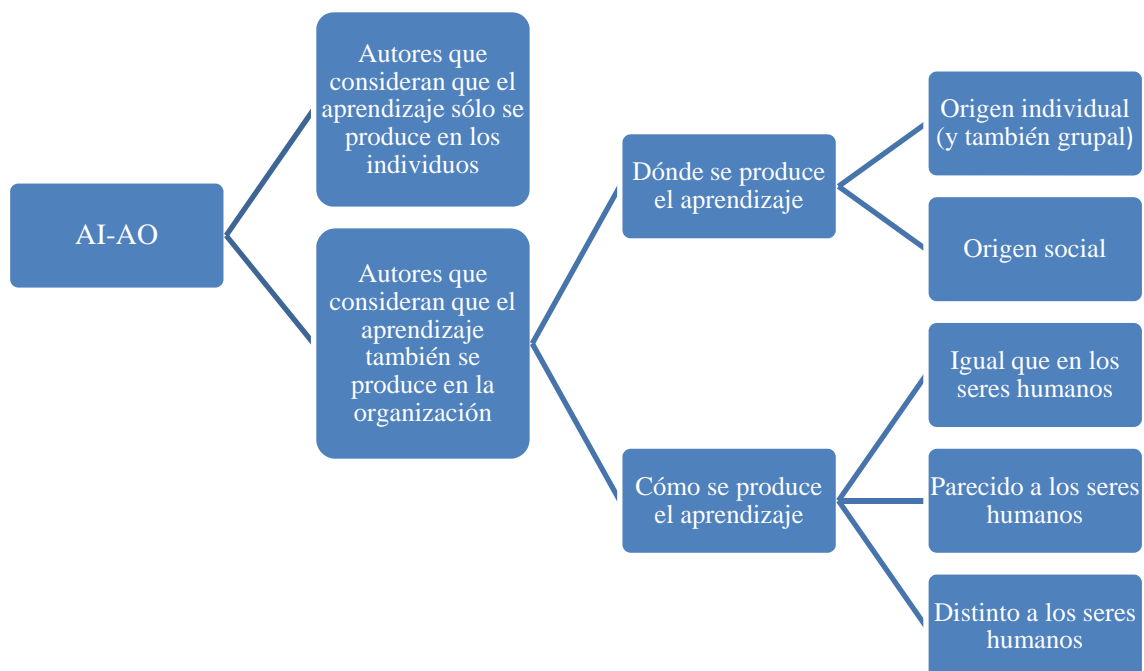
Las primeras investigaciones sobre el aprendizaje se centraron, como ya hemos apuntado, en el aprendizaje individual; la organización sólo se consideraba un elemento del contexto. A partir de 1920 y sobre todo desde 1930, empezó a hablarse de aprendizaje organizativo y el abanico del aprendizaje se amplió sustancialmente.

Desde los orígenes de las teorías relacionadas con el aprendizaje organizativo, los estudiosos se han preguntado

- qué relación guardan el aprendizaje individual y el de las organizaciones,
- cómo influyen uno en el otro,
- y hasta qué punto la manera de aprender es la misma.

Entre quienes piensan que las organizaciones pueden aprender, podemos distinguir dos corrientes, la de quienes creen que el aprendizaje organizativo tiene un origen individual, y los que piensan que su origen es social (escuela o corriente socio-cultural). Respecto a cómo se produce el aprendizaje, existen autores que piensan que el proceso es igual al del aprendizaje individual, quienes adoptan una postura intermedia y los que opinan que el proceso de aprendizaje es totalmente distinto.

Figura 6. Relaciones entre el aprendizaje individual (AI) y el aprendizaje organizativo (AO)



Fuente: Elaboración propia en base a la bibliografía consultada

En general se ha llegado a un consenso en el sentido de que aprendizaje individual y aprendizaje organizativo se producen de forma diferente pero están relacionados, aunque sigue existiendo enorme confusión sobre su relación (Easterby-Smith, Araujo y Burgoyne, 1999). Lo que es evidente es que el uso metafórico de los procesos de aprendizaje cognitivo

individual para explicar el aprendizaje organizativo ha sido de enorme utilidad para facilitar la comprensión de este último aunque contiene las limitaciones que señala la escuela socio-cultural de Cook y Yanow (Leithwood, 2000: 100).

3.1.3.1. Origen del AO y su relación con el aprendizaje individual

Dado que el aprendizaje organizativo se da en varios niveles: individual, grupal, organizacional e interorganizativo (Senge, 1990; Garvin 1993; Crossan, Lane y White, 1999), es importante determinar cómo se relacionan todos estos niveles y a ello se han dedicado numerosos estudios:

Nos vamos a fijar en tres trabajos, la investigación de Daniel H. Kim – llevada a cabo en 1993 y que reflejaría el momento inicial de la exploración - ; la de Crossan, Lane y White en 1999 como etapa intermedia; y la de Elena P. Antonacopoulou, publicada el año 2006, que nos mostrará hasta donde se ha llegado en la indagación. Citaremos también las aportaciones de otros estudiosos relacionados con el aprendizaje organizativo.

3.1.3.1.1. El aprendizaje organizativo se inicia a nivel individual

La mayoría de los autores indican que el aprendizaje organizativo se inicia a nivel individual. De ahí se transfiere – no se sabe cómo – a la organización. Por lo tanto, el sujeto del aprendizaje es el individuo. Para mostrarlo, tenemos los estudios de Argyris y Schön (1978, 1996), Fiol y Lyles (1985), Senge (1990), Huber (1991), Dodgson (1993), Kim (1993a), Crossan, Lane y White (1999) o Nonaka y Takeuchi (1999). Dentro de este grupo de autores, que corresponden a los más representativos en el campo de trabajo que nos ocupa, la mayoría – y en especial Crossan, Lane y White, y Nonaka y Takeuchi - señala además que la estructura de equipo es el lugar dónde se transfiere el aprendizaje entre los individuos y la organización, aunque tampoco está muy claro cómo aprenden los equipos.

1/ Argyris y Schon (1978,1996) mantienen que las organizaciones pueden aprender cuando los miembros individuales, o por lo menos algunos de ellos, aprenden; para ello el conocimiento individual ha de entrar en la corriente de conocimiento de la organización. Si

esto no se produce una organización puede saber menos de lo que saben sus miembros o puede no saber lo que todos saben, tal como muestran numerosos ejemplos de fracasos organizativos que todos auguraban. En el caso contrario, la organización puede saber mucho más que la suma de sus miembros, como muestran también tantas corporaciones brillantes con miembros más bien mediocres.

2/ En un sentido muy semejante se manifiestan Fiol y Lyles (1985). Estos autores distinguen el aprendizaje individual y el organizativo pero consideran que éste último no es meramente la suma del aprendizaje de cada individuo. Las organizaciones, según los autores citados, desarrollan y mantienen sistemas de aprendizaje que no sólo influyen en sus miembros más cercanos sino que son transmitidos a otros a través de historias organizativas y normas, como por ósmosis.

3/ Swieringa y Wierdsma (1992; citados por Martínez León y Ruiz Mercader, 2002: 3) creen que “el aprendizaje individual es condición necesaria pero no suficiente para la existencia de aprendizaje organizativo” puesto que si los miembros de una organización aprenden algo, ello no quiere decir que la organización adquiera ese conocimiento de manera automática.

4/ Lo mismo indican Kim y Senge:

“Las organizaciones sólo aprenden a través de individuos que aprenden. El aprendizaje individual no garantiza el aprendizaje organizacional, pero no hay aprendizaje organizacional sin aprendizaje individual”.

(Senge, 1998: 179)

“De hecho, las organizaciones aprenden, en última instancia, a través de sus miembros individuales”.

(Kim, 1993a: 37)

Aún así, Kim manifiesta que “el proceso de aprendizaje en las organizaciones es básicamente diferente al aprendizaje individual” (Kim, 1993a: 40). En este último caso, que vamos a estudiar con mayor profundidad, Kim desarrolla un modelo que une aprendizaje organizativo e individual a través de los modelos mentales, construcciones de pensamiento que afectan a cómo las personas y las instituciones operan en el mundo.

Teoría del modelo integrado de aprendizaje organizativo según Kim²⁵

Kim define el aprendizaje organizativo como el aumento de la capacidad de acción de la organización, que es el resultado de dos tipos de aprendizaje: el conceptual (que lleva a un nuevo modo de pensar) y el operativo (que lleva a una nueva forma de actuar). El nexo de unión entre el aprendizaje individual y el organizativo son los “modelos mentales compartidos”, que se crean en base a los “modelos mentales individuales”.

Los modelos mentales que tienen las personas en su cabeza son el lugar donde se encuentra la mayor parte del conocimiento de la organización (el *know-how* y el *know-why*); por eso, si todas las personas abandonaran una organización y fueran sustituidas por otras que simplemente siguieran el manual de funcionamiento de la institución el resultado sería muy diferente, lo que no ocurriría si lo que se perdiese fuera el manual.

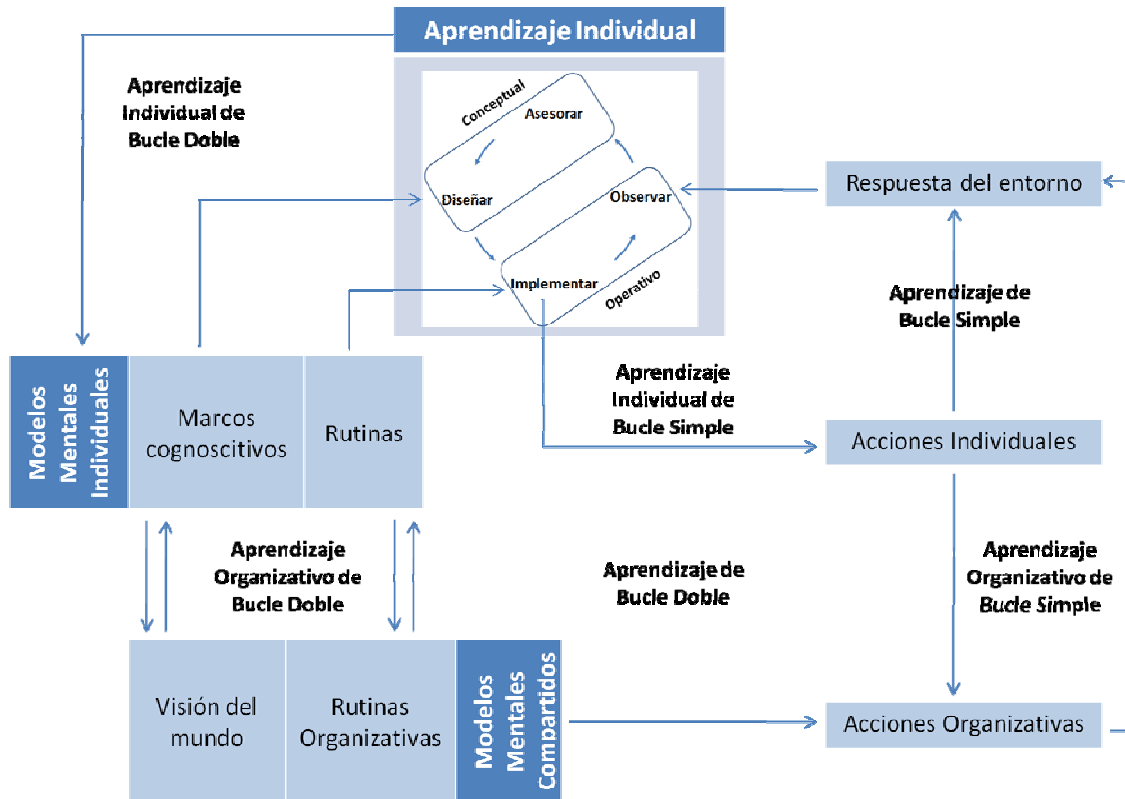
“¿Por qué ponemos tanto énfasis en los modelos mentales? Porque en los modelos mentales en las cabezas de los individuos es dónde reside una mayoría del conocimiento de una organización (tanto el “saber por qué” como el “saber cómo”).

(Kim, 1993a: 71)

La transferencia de conocimiento entre modelos mentales individuales y organizativos es el modo en que el aprendizaje individual se inserta en la memoria y estructura de la organización a través de una serie de pasos que vamos a describir someramente y que se reflejan en el gráfico que insertamos a continuación.

²⁵ Kim es profesor de la *Sloan School of Management* dependiente del MIT. Está muy relacionado con Peter Senge a través del grupo SOL.

Figura 7. Modelo integrado de aprendizaje organizativo según Kim.



Fuente: Kim (1993a: 44)

Kim crea un “Modelo integrado de aprendizaje organizativo” que se inicia a nivel individual, convierte el conocimiento conceptual y operativo de los individuos en modelos mentales individuales (marcos de referencia, rutinas) y lo traslada a los modelos mentales de la organización, compuestos por visiones del mundo y rutinas organizativas. Los modelos mentales individuales y los compartidos:

“tienen la capacidad de afectar la forma en que un individuo o una organización ve el mundo y actúa. El aprendizaje organizativo depende de que los individuos mejoren sus modelos mentales; hacer esos modelos mentales explícitos es crucial para desarrollar nuevos modelos mentales compartidos. Este proceso permite al aprendizaje organizativo independizarse de cualquier individuo particular”.

(Kim, 1993a: 44)

Como se desprende de la frase anterior, Kim muestra que una organización sólo puede aprender a través de sus miembros pero no depende de ninguno de ellos en particular.

También deja claro en otro momento del mismo artículo que no todo aprendizaje individual tiene consecuencias organizativas.

Para completar la importancia concedida a los modelos mentales Kim expone que “los activos intangibles y a menudo invisibles de una organización residen en los modelos mentales de los individuos que colectivamente contribuyen a crear los modelos mentales compartidos (...) *Sin estos modelos mentales (...) una organización estaría tan incapacitada para el aprendizaje como para la acción*” (Kim, 1993a: 45. La cursiva es de la autora de este trabajo).

Su modelo incorpora los conceptos de aprendizaje de bucle doble y de bucle simple de Argyris y Schön. No se considera un modelo acabado porque, como señala el propio autor, faltan trabajos empíricos sobre cómo se construye la memoria organizativa y los modelos mentales compartidos. También sabemos poco de los modelos mentales individuales, aunque parece que hacerlos explícitos mediante el diálogo es una buena forma de conocerlos mejor; aún así no sabemos cómo esos modelos se transfieren a la memoria organizativa. Todas estas lagunas requieren nuevos trabajos y la creación de nuevas herramientas para capturar de alguna forma el conocimiento.

Una vez descrito el modelo de Kim, seguimos con la relación cronológica de autores que consideran importante el aprendizaje individual como base para el organizativo.

5/ Nonaka y Takekuchi consideran que el conocimiento sólo es creado por los individuos, pero la organización actúa como amplificadora de conocimiento. El contexto en el que tiene lugar gran parte de esta conversión de aprendizaje individual en organizativo es, según ellos, el nivel grupal y de equipo. Así pues:

“El nuevo conocimiento siempre tiene su origen en un individuo”.

(Nonaka y Takeuchi, 1999: 13)

O también: “La creación de conocimiento organizativo debe ser entendida como un proceso que amplifica organizativamente el conocimiento creado por los individuos y lo solidifica como parte de la red de conocimiento de la organización. Este proceso se lleva a cabo en el interior de una creciente comunidad de interacción, la cual atraviesa niveles y fronteras intra e interorganizacionales”.

(Nonaka y Takeuchi, 1999: 65)

En síntesis, el proceso quedaría como sigue:

Individuo = creador de conocimiento
Grupo o Equipo = sintetizador de conocimiento
Organización = amplificador de conocimiento

6/ En nuestras fronteras, el trabajo de Antonio Bolívar (2000a) sobre centros educativos que aprenden incluye comentarios interesantes sobre la relación entre el aprendizaje individual y el organizativo:

“El aprendizaje institucional se origina a través del aprendizaje individual, pero éste no garantiza aquél si no sucede en un contexto específico: una organización que ha desarrollado procesos por los que el aprendizaje individual modifica el comportamiento de la entidad”.

(Bolívar, 2000a:34)

7/ Lipshitz, Popper y Friedman (2002), afirman que independientemente de cómo definamos el aprendizaje organizativo, éste se encuentra absolutamente mediatizado por el aprendizaje de los individuos de la organización. Sin embargo, no hay que olvidar que el aprendizaje individual puede llegar a altos niveles, sin que se produzca ninguna repercusión en la entidad de la cual depende este individuo. Por lo tanto, para que el aprendizaje individual pase a ser organizacional se requiere desarrollar ciertas características.

8/ Otra autora española, Elena de Martín Rojo, también parte del aprendizaje individual para llegar al organizativo: las personas adquieren el conocimiento y lo almacenan en la memoria creando unos modelos mentales propios. “Cuando comenzamos a compartir con los otros nuestro conocimiento de *saber cómo* y *saber por qué* es cuando se inicia el aprendizaje organizacional” (de Martín Rojo, 2004: 129).

3.1.3.1.2. El aprendizaje organizativo se inicia a nivel colectivo

Algunos autores disienten del origen individual del aprendizaje organizativo y ponen el acento en la cultura organizativa considerando que el aprendizaje se produce a nivel grupal,

por ejemplo Brown y Duguid (1991), Cook y Yanow (1993), Elkjaer (2004); o también David Bohm, físico cuántico especialista en el aprendizaje de equipos y que es citado por Senge en *La quinta disciplina*.

Bohm cree que el pensamiento es sobre todo colectivo y no lo podemos mejorar de forma individual. El pensamiento colectivo es un arroyo sobre el que flotan las hojas del pensamiento individual. El diálogo será el que permita que cada persona aprenda a observar sus propios pensamientos y a descubrir los significados sutiles del pensamiento colectivo. En este diálogo, es importante que cada persona aprenda a suspender sus propios supuestos para proceder a la inmersión dentro del flujo colectivo (Senge, 1990). Pensamos, sin embargo, que al referirse al origen colectivo del pensamiento Bohm no está rechazando el aprendizaje individual sino indicando que ese aprendizaje individual tiene obviamente un origen social debido a la naturaleza también social del individuo: “La mayor parte del pensamiento tiene origen colectivo. Cada individuo hace algo con él pero el origen es colectivo” (David Bohm, citado por Senge, 1998: 304).

Dejamos para más adelante el análisis de la obra de Cook y Yanow y otros autores colectivistas y acabamos ahora el repaso de la bibliografía socio-cultural con una referencia al último trabajo de Elena Antonacopoulou (2006), de la Universidad de Liverpool, sobre aprendizaje individual y organizativo. Es un estudio diametralmente distinto a la corriente individualista pues Antonacopoulou se centra más en los sistemas que en las personas, como podemos comprobar en la comparación de dos fragmentos a modo de ejemplo.

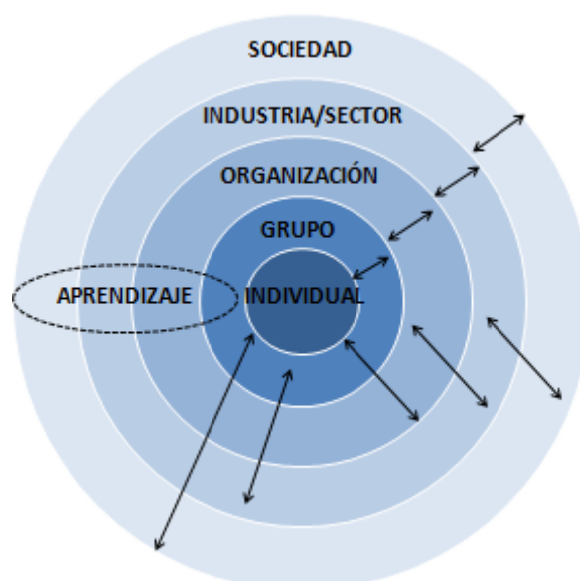
Kim, representante de la corriente que pone su acento en el origen individual del aprendizaje, nos dice que “incluso en la más burocrática de las organizaciones (...) hay muchas cosas sobre la empresa que no se dicen ni están escritas; su esencia está más incorporada en las personas que en los sistemas” (Kim, 1993a: 45).

Por su parte, la profesora de Liverpool señala textualmente que “el aprendizaje individual no parece tener un impacto significativo sobre el aprendizaje organizativo, básicamente porque se limita a las estructuras de aprendizaje dominantes que en lugar de cuestionar el *status quo*, lo refuerzan” (Antonacopoulou, 2006: 470).

El trabajo de Antonacopoulou es un análisis empírico sobre la forma de aprender en tres bancos británicos que no es extrapolable a todas las organizaciones. Sin embargo, podemos comentar algunas de sus conclusiones.

- Demuestra que la organización influye mucho sobre el aprendizaje individual: en las percepciones que se tienen sobre lo que es aprender, sobre cómo se ha de aprender y sobre lo que se ha de aprender.
- Existen múltiples niveles de aprendizaje que afectan el aprendizaje de un individuo en su trabajo. Estos niveles van desde el individual al social pasando por el grupal, organizativo y el del sector en el que se desenvuelve la organización. Todos estos niveles inciden de alguna forma sobre el aprendizaje individual y son influidos por éste tal como muestra la figura que incluimos. Hay que señalar sin embargo, que esta figura es la hipótesis de partida de Antonacopoulou; el estudio empírico convierte las flechas de ida y vuelta en flechas que inciden sobre el aprendizaje individual, el cual no influye en el resto de niveles (ver Figura 9). No sabemos si esto es debido a la naturaleza del sector bancario excesivamente burocratizado y sometido a estructuras de poder y control muy vertical, o si los resultados serían idénticos en otros sectores. Intuimos que en el sector educativo, especialmente en organizaciones no burocratizadas, posiblemente las flechas mantendrían su camino de ida y vuelta.

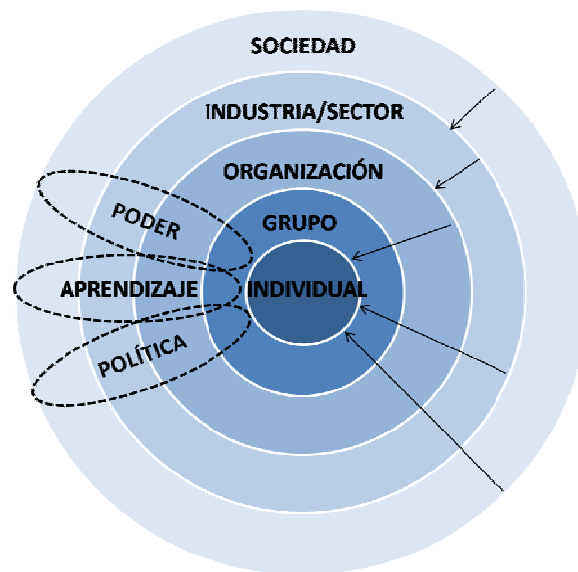
Figura 8. Los múltiples niveles de aprendizaje y sus interacciones.



Fuente: Antonacopoulou (2006: 457. Fig 1.)

Del análisis final de Antonacopoulou se desprende un halo de pesimismo: aunque la cultura organizativa de los bancos estudiados promueve el aprendizaje, su noción sobre lo que es aprendizaje (lo asimilan a capacitación), sobre lo que se debe aprender y sobre cómo se debe aprender hacen que realmente se esté desalentando esta actividad. El impacto del aprendizaje de estos individuos en la organización es muy limitado porque sólo buscan aprender de la manera que la organización quiere, sin cuestionarse el *status quo*.

Figura 9. Los múltiples niveles de aprendizaje y sus interacciones según los resultados en tres bancos del Reino Unido.



Fuente: Antonacopoulou (2006:467)

Llegados a este punto es obligado referirnos de nuevo a Argyris y Schön que ya dejaron claro este aspecto en sus principales estudios sobre aprendizaje organizativo: el aprendizaje del que habla la profesora Antonacopoulou es un aprendizaje de ciclo simple que no produce innovación. Pero no necesariamente todos los sectores se comportan como esta muestra pequeña del sector bancario. Argyris y Schön insisten en sus trabajos en que una teoría de aprendizaje organizativo debe tomar en consideración “el juego entre las acciones e interacciones de los individuos y las acciones e interacciones de otras entidades de la organización: departamentos, divisiones o grupos de directivos” (Argyris y Schön, 1996: 190).

Lo que resulta evidente es que el tema de las relaciones entre aprendizaje individual y organizativo es más complejo de lo que parece, todavía no está resuelto y el aprendizaje

individual está muy condicionado por el contexto. Como la propia Antonacopoulou indica: “en cierta manera el aprendizaje individual es tan bueno como el contexto organizativo en el que se produce” (Antonacopoulou, 2006: 468).

3.1.3.2. Cómo se produce el AO y su relación con la forma de aprender de los individuos

Respecto a cómo se produce el aprendizaje, ya ha quedado señalado que hay quienes opinan que el proceso es idéntico al aprendizaje de los individuos, quienes adoptan una postura intermedia y quienes creen que se trata de un proceso totalmente distinto al aprendizaje individual.

Ron Brandt (1998, 2003) parece representar a la primera tendencia. La tendencia intermedia corresponde a Hedberg (1981), el grupo de Lipshitz (2002) y el de la profesora Mary Crossan (1999). Kim (1993a), Cook y Yanow (1993) serían los máximos exponentes de quienes creen que organizaciones e individuos aprenden de forma totalmente distinta.

Veamos este párrafo de Ron Brandt correspondiente al libro *Powerful Learning*:

“Las organizaciones, como los seres humanos, son sistemas. De la misma forma que los seres humanos tienen un deseo natural de conocer y entender, también las organizaciones tratan de buscar su beneficio a través del intercambio de información, tanto internamente como con otros sistemas. De la misma manera que hay seres humanos que aprenden mejor que otros, algunas organizaciones son mejores que otras intercambiando y haciendo buen uso de la información”.

(Ron Brandt, 1998: 50)

O este otro párrafo de Hedberg:

“Las organizaciones no tienen cerebros pero tienen sistemas cognitivos y memorias. De la misma manera que los individuos desarrollan su personalidad, hábitos personales y creencias a lo largo del tiempo, las organizaciones desarrollan sus visiones e ideologías”.

(Hedberg, 1981: 6)

Otros autores consideran que la organización posee sus sistemas y procesos específicos de aprendizaje, distintos a los del individuo. En esta línea se manifiestan Lipshitz, Popper y sus colaboradores de la Universidad de Haifa (2002), quienes atribuyen total capacidad de aprender a las organizaciones. Sugieren que las organizaciones tienen unos mecanismos similares al sistema nervioso humano a los que llaman OLM (*Organizational Learning Mechanisms*). No se trata de una metáfora pues, siempre según estos autores, se trata de subsistemas observables de la organización en los cuales los miembros de la misma interactúan para aprender. Su función es poner en contacto el aprendizaje individual y el de las organizaciones.

Los OLMs permiten a las organizaciones recoger, analizar, almacenar, diseminar y usar sistemáticamente la información que es relevante para ellas y para el funcionamiento de los individuos en la empresa. Unen el aprendizaje *de* la organización con el aprendizaje *en* la organización y los ejemplos más típicos son las revisiones post-proyecto, los departamentos de control de calidad o la planificación estratégica.

En el primer caso, los *mecanismos de aprendizaje organizacional* son muy integradores y de doble propósito pues las mismas personas que procesan la información, son las que luego la aplican; además el aprendizaje tiene lugar a la vez que se realizan las tareas. Los otros dos ejemplos son no-integradores porque de alguna forma los que analizan la información no son los que la aplican y además las tareas y el aprendizaje se producen en espacios y tiempos separados (por medio de cursos, ayuda de consultores externos, etc). Por otra parte, “los mecanismos no-integrados son más fáciles de instalar y hacer funcionar que los otros, mucho más difíciles de observar y estudiar” (Lipshitz et al., 2002: 83).

Tabla 9. Tipos de Mecanismos de Aprendizaje Organizacional (OLM)

Tipo de Mecanismo de aprendizaje organizacional	Características	Ejemplos
1. Integrados	Los que procesan la información son los mismos que la aplican	Revisión post-proyecto
2. No - integrados	Los que procesan la información no son los mismos que la aplican	Departamento de control Planificación
3. De doble propósito	El aprendizaje tiene lugar a la vez que la acción	Reflexión sobre la práctica
4. Designado	El aprendizaje y la acción se producen en lugares y momentos distintos	Cursos de formación

Fuente: Elaboración propia en base a Lipshitz et al. (2002: 82-83)

Los mecanismos de tipo 1 y de tipo 3 suelen producirse cuando existen situaciones de crisis en las que el aprendizaje es necesario para sobrevivir. Los de tipo 2 y 3 corresponden a situaciones en las que los responsables de las tareas trabajan estrechamente con los procesadores de información, como en el caso de las organizaciones que tienen un “jefe de conocimiento”. El mecanismo de tipo 4 sería la instrucción, o curso de formación, o adiestramiento fuera del lugar de trabajo.

También en este grupo intermedio incluimos a la profesora Mary Crossan, junto con sus colegas los profesores Henry W. Lane y Roderick E. White de la *Richard Ivey School of Business*. Todos estos autores ponen el acento en el trabajo en equipo como elemento intermedio entre el aprendizaje individual y el aprendizaje organizativo.

En un interesante estudio publicado en 1999, los profesores citados desarrollan un marco de trabajo para entender el proceso de aprendizaje organizativo basado en cuatro premisas.

- a. El aprendizaje organizativo supone una tensión entre asimilar nuevo aprendizaje (exploración) y usar lo que ya se ha aprendido (explotación).
- b. El aprendizaje organizativo es multinivel: individual, grupal y a nivel de organización.
- c. Los tres niveles de aprendizaje organizativo están ligados por medio de procesos sociales y psicológicos: intuición, interpretación, integración e institucionalización (4I).
- d. El conocimiento afecta a la acción (y viceversa).

El marco de aprendizaje organizativo que proponen estos autores queda reflejado en la tabla que elaboran y que presentamos a continuación. En ella, pueden verse los procesos que tienen lugar en los tres niveles de aprendizaje individual, grupal y organizativo.

Tabla 10. Aprendizaje/Renovación en las Organizaciones: Cuatro procesos a través de tres niveles

Nivel	Proceso ²⁶	Entradas/Salidas (Inputs/ Outputs)
Individual	Intuición	Experiencias
		Imágenes
Grupal	Interpretación	Metáforas
		Lenguaje
		Mapa cognitivo
Organizacional	Integración	Conversación/ Diálogo
		Comprensiones compartidas
		Ajuste mutuo
		Sistemas Interactivos
Organizacional	Institucionalización	Rutinas
		Sistemas de diagnóstico
		Reglas y procedimientos

Fuente: Crossan, Lane y White (1999: 525. Tabla 2).

El aprendizaje organizativo se produce cuando los cuatro procesos permiten poner en contacto²⁷ las tres estructuras en las cuales se produce el aprendizaje. Los individuos intuyen e interpretan, que son procesos que no puede realizar la organización. Los grupos interpretan e integran. Y las organizaciones integran e institucionalizan el aprendizaje. Por eso

²⁶ Crossan, Lane y White (1999: 525) definen así estos cuatro procesos. Intuición es el reconocimiento preconsciente del patrón y/o posibilidades inherente a una corriente personal de experiencias. Interpretación es la explicación, a través de palabras y/o acciones, de una visión o idea a uno mismo o a otros. Este proceso va de lo preverbal a lo verbal. Integración es el proceso que consiste en desarrollar comprensiones compartidas entre individuos y de llevar a cabo acciones coordinadas a través del ajuste mutuo. El diálogo y las acciones compartidas son cruciales. Institucionalización es el proceso que asegura que las acciones se han convertido en rutinas. Es el proceso de incrustar el aprendizaje que han producido los individuos y los grupos, en la organización.

²⁷ Crossan, Lane y White hablan de enganchar a modo de pegamento.

interpretación e integración son los nexos de unión entre aprendizaje individual y grupal, y aprendizaje grupal y organizativo.

De todas formas, resulta difícil poder decir cuándo empieza o acaba un determinado proceso pues se pasa de uno a otro de una forma muy natural en un proceso de *feedforward* y *feedback* que va desde las experiencias individuales a las reglas y procedimientos organizativos, y viceversa.

En todo este proceso, el lenguaje – y sobre todo el diálogo – es un elemento distintivo pues permite interpretar los hechos, experiencias e imágenes. La interpretación es mucho más rica cuantas más personas participan por medio del diálogo y las conversaciones. De esta forma, se puede producir la integración, que supone el desarrollo de unos modelos mentales compartidos y la existencia de acciones coordinadas. Cuando estas acciones y modelos se repiten y se convierten en reglas y rutinas podemos decir que el aprendizaje se ha institucionalizado y ya forma parte de toda la organización. Por otro lado, estas reglas y rutinas tienen ya una existencia independiente de los individuos que las han creado con su comportamiento repetido y que se ven afectadas por las mismas.

Pero además, Crossan, Lane y White señalan que el aprendizaje organizativo es un proceso dinámico que “ocurre a lo largo del tiempo y a través de niveles, pero que también crea una tensión entre la asimilación de nuevos aprendizajes (*feed - forward*) y la explotación o uso de lo que ya se ha aprendido (*feedback*)” (Crossan, Lane y White, 1999: 532). A través del *feed-forward* (interpretación-integración) las nuevas ideas y acciones van del individuo al grupo y a la organización; al mismo tiempo, lo que ya se ha aprendido (institucionalización-intuición) pasa de nuevo de la organización al grupo y a las personas individuales, afectando su manera de pensar y actuar. Todo esto puede ocurrir si la organización tiene una adecuada capacidad de absorción, pues es posible que – por diferentes motivos – existan “cuellos de botella” que dificulten el aprendizaje, o también algunos elementos que lo faciliten. En cualquier caso, los autores que estamos analizando concluyen que con su modelo de 4Is:

“Las ideas las producen los individuos y son los individuos quienes comparten esas ideas a través de un proceso integrador. Son los individuos, y los procesos sociales y dinámica de grupos a través de los cuales interactúan, los que pueden facilitar o inhibir el aprendizaje organizativo”.

(Crossan, Lane, White, 1999: 534)

Por último, Cook y Yanow (1993), desde su perspectiva socio-cultural, rechazan categóricamente que las organizaciones aprendan igual que lo hacen los individuos:

“Lo que hacen las organizaciones cuando aprenden es necesariamente diferente a lo que hacen los individuos cuando aprenden. Específicamente, creemos que el AO no es esencialmente una actividad cognitiva porque las organizaciones carecen de lo necesario para que se produzca conocimiento. Para entender el AO debemos buscar atributos que puedan poseer y usar las organizaciones”.

(Cook y Yanow, 1993:378)

Desde una perspectiva individualista, también Kim se manifiesta de forma muy similar a Cook y Yanow pues considera que las organizaciones aprenden de manera diferente a los individuos, como hemos podido comprobar en el análisis de su modelo. La polémica está servida y sólo nos queda decir que lo que desconocemos en el terreno excede a lo que conocemos, a pesar de los múltiples estudios que se han realizado y se siguen realizando.

Como resumen de este apartado podemos señalar que hemos estudiado la opinión de muy diversos autores sobre la relación entre aprendizaje individual y aprendizaje organizativo sin que por el momento pueda llegarse a ninguna conclusión definitiva. Presentamos en una tabla las numerosas posturas sobre el tema y elaboramos a continuación un pequeño resumen del estado de la cuestión tal como se desprende del estudio de la bibliografía.

Tabla 11. Relaciones entre el aprendizaje individual y el aprendizaje organizativo

Tema	Posturas	Autores
Origen del aprendizaje organizativo	Individual	Argyris y Schön (1978) Fiol y Lyles (1985) Senge (1990) Huber (1991) Sweringe y Wierdsma (1992) Dodgson (1993) Kim (1993a) Crossan, Lane y White (1999) Nonaka y Takeuchi (1999)
	Social	Bohm (1990) Brown y Duguid (1991) Cook y Yanow (1993) Antonacopoulou (2006)
Cómo se produce el aprendizaje organizativo	Igual que el aprendizaje individual	Ron Brandt (1998)
	Parecido al aprendizaje individual	Hedberg (1991) Crossan, Lane y White (1999) Liptshitz et al. (2002)
	Totalmente distinto al aprendizaje individual	Kim (1993a) Cook y Yanow (1993)

Fuente: Elaboración propia en base a los autores citados

- a. Respecto a las diferentes ideas mostradas en el cuadro hay que decir que, a pesar de alguna voz disidente, la mayor parte de los autores exceptuando la corriente cultural, se decanta por considerar que el origen del aprendizaje organizativo se encuentra en el individuo. También existen enormes coincidencias al señalar la importancia de los equipos como lugar de transferencia del aprendizaje individual al colectivo, y en señalar cierta similitud – que no igualdad – entre los procesos que generan aprendizaje individual y organizativo.
- b. Por otro lado, conviene resaltar que no es lo mismo el aprendizaje individual que el organizativo pero ambos se necesitan. El aprendizaje individual es condición necesaria pero no suficiente para el aprendizaje organizativo. El aprendizaje individual es también la base para el aprendizaje a cualquier otro nivel.
- c. Las organizaciones no saben todo lo que saben sus individuos, o por lo menos muchas veces se comportan como si no lo supiesen. A veces, los individuos tampoco saben todo lo que saben las organizaciones.
- d. Creemos que el aprendizaje en las organizaciones se produce más a nivel de comportamientos que a nivel de conocimientos, puesto que cada persona “sabe”

- (*posee*) lo suyo (sus conocimientos) aunque la organización puede disponer del conocimiento que tiene cada uno de sus miembros.
- e. Consideramos que es muy importante el contexto en el que se producen el aprendizaje individual y el organizacional. Un contexto burocratizado crea situaciones de aprendizaje adaptativas. Un contexto creativo y flexible promueve aprendizaje generativo.
 - f. También consideramos que no hay que desdeñar la base social del aprendizaje. No sólo en su aspecto cultural (el nuevo aprendizaje se asienta sobre todo el aprendizaje anterior del grupo o colectividad); sino también en su aspecto más social (el nuevo aprendizaje es fruto de las interacciones dentro de un grupo). En este sentido, tanto la corriente individualista como la colectivista tienen su parte de razón. Pero el aprendizaje ha de tener su origen en los individuos pues incluso en el ejemplo de una sinfonía tocada por una orquesta, la partitura ha de tener su origen individual (si es uno el autor) y requiere de individuos para llegar al resultado común.
 - g. Y finalmente, seguimos preguntándonos cómo se produce el aprendizaje en el individuo, en los equipos y en las organizaciones; cómo se transmite de un nivel a otro y también hasta qué punto es efectiva o se puede mejorar la transmisión de conocimiento desde los individuos hasta las organizaciones. En cualquier caso creemos que la existencia y buen funcionamiento de los equipos es un factor determinante del aprendizaje organizativo. Argyris y Schon (1978, 1996) hablan de teorías de acción compartidas en la organización; específicamente, el AO ocurre cuando las invenciones y evaluaciones de los miembros individuales se personifican en la teoría en uso de las organizaciones o en los modelos mentales compartidos. Kim (1993a), siguiendo a Senge, habla también de modelos mentales compartidos. En ambos casos el aprendizaje organizativo puede ser estudiado y facilitado haciendo que los modelos individuales se hagan explícitos y preguntándose por sus consecuencias en el comportamiento. Crossan, Lane y White (1999) hablan de nexos como la interpretación y la integración. Aún así quedan muchas dudas por resolver en éste y en muchos otros temas relacionados con el aprendizaje y con el conocimiento.

En definitiva, como señala Dibbon en su tesis doctoral de 1999: “Aunque se han producido avances en el entendimiento del aprendizaje individual, la ausencia de una teoría

establecida y aceptada universalmente hace que su aplicación a las organizaciones resulte problemática” (Dibbon, 1999: 27).

3.2. Concepto de conocimiento

“No se ve bien sino con el corazón, lo esencial es invisible a los ojos”

(Saint Exupery, *El principito*)

El tema del conocimiento está adquiriendo cada vez más relevancia en la bibliografía organizativa y todavía más en la bibliografía que tiene que ver con el aprendizaje producido por las organizaciones. Como señala acertadamente Nonaka:

“Actualmente se entiende que entre las competencias de una organización exitosa está el conocimiento que posee/crea (su ‘capital intelectual’) y cómo lo adquiere y gestiona”.

(Bolívar 2000^a: 148, citando a Nonaka, 1991)

Si recurrimos al diccionario para saber en qué consiste el conocimiento no se consigue una información muy precisa pues se define este concepto como la “acción y efecto de conocer” y se asimila a “inteligencia”, “entendimiento” o “razón natural”. Asimismo, define “conocer” como “averiguar por el ejercicio de las facultades intelectuales la naturaleza, cualidades y relaciones de las cosas”, con sinónimos como “entender”, “advertir” o “saber”. Se percibe, por lo tanto, como una actividad muy intelectual y diferente al aprendizaje, en cuya definición lo que prima es la adquisición, por la práctica, de alguna conducta u oficio, o la adquisición de conocimientos²⁸.

Por este motivo, hemos decidido acudir a expertos en conocimiento de las organizaciones para obtener alguna idea más ajustada a nuestras necesidades. Si en el caso de las organizaciones recurriremos a Peter Drucker para extraer la conceptualización más acertada, para hablar del conocimiento hemos de dirigirnos sin duda a quienes en este momento se

²⁸ Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, 22^o edición, 2001.

están dedicando con mayor intensidad al tema. Nos referimos a los japoneses Nonaka²⁹ y Takeuchi³⁰ quienes, en 1995, publicaron la obra que pretendía situar a las compañías niponas en el panorama de la innovación y al mismo nivel que las firmas occidentales gracias a su dinámica de creación de conocimiento. Se trata del libro *The Knowledge-Creating Company* (La organización creadora de conocimiento. Cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación³¹).

Los autores japoneses sostenían que las organizaciones de su país de origen – en aquellos momentos en pleno auge y expansión - habían alcanzado el éxito gracias a su habilidad para crear conocimiento organizativo y especialmente a través de la práctica. Las contraponían a las firmas occidentales en las que el conocimiento se enseña sobre todo a través de la educación en las aulas. Su tesis principal, por lo tanto, es que el conocimiento más importante proviene de la experiencia directa. En este sentido, se alejan de la definición del diccionario – más intelectualista – y se acercan a la noción de aprendizaje que hemos estudiado en el apartado anterior.

¿Qué es para Nonaka y Takeuchi el conocimiento?, “una creencia justificada [...] un proceso humano dinámico de justificación de la creencia personal en busca de la verdad” (Nonaka y Takeuchi, 1999 [1ª edición española]: 63). Está relacionado con la acción humana, mientras que la información es un flujo de mensajes.

El conocimiento está entrelazado con el aprendizaje pues a través del proceso de aprender se produce nuevo conocimiento (contenido), que será la base para futuros aprendizajes.

La relación entre conocimiento y aprendizaje la señalan también otros autores. En España, por ejemplo, Martínez León y Ruiz Mercader, (2002 y 2004) consideran que el conocimiento es la transformación de la información por medio del aprendizaje; esta transformación, según

²⁹ Ikujiro Nonaka (nacido en 1935) es profesor emérito de Estrategia de Negocios Internacionales en la Universidad Hitotsubashi de Japón. Estudió ciencias políticas en la Universidad de Waseba y posteriormente obtuvo un máster en dirección de empresas y un doctorado en la Universidad de Berkeley (California). Su carrera profesional discurre básicamente entre Berkeley y Hitotsubashi, y en el *Drucker Institute*, de donde es académico distinguido. Ha publicado numerosos artículos y libros, de entre los que destaca la obra que escribió en 1995 con Takeuchi.

³⁰ Hirotaki Takeuchi (nacido en 1946). Después de formarse en Japón, obtuvo un MBA y un doctorado en la Universidad de Berkeley; fue consultor de empresas y profesor visitante de la *Harvard Business School* de 1989 a 1990. En la actualidad es decano de la Escuela de Estrategia Corporativa internacional en la Universidad de Hitotsubashi. Ha publicado numerosos libros y artículos. Destaca el escrito con Nonaka en 1995, obra básica para entender la creación y gestión del conocimiento.

³¹ Utilizaremos para las citas la primera edición en castellano de su obra, publicada en 1999. Cuando se trate de comentarios generales usaremos la fecha de la primera publicación en inglés: 1995.

Llano se produce en comunidades de aprendizaje a través del esfuerzo compartido (Llano, 1996):

“La información es algo externo que se halla a nuestra disposición. El conocimiento, en cambio, es un crecimiento interno, un avance hacia nosotros mismos, un enriquecimiento de nuestro ser práctico, una potenciación de nuestra capacidad operativa. La información sólo tiene valor para el que sabe qué hacer con ella”.

(Llano, 1996: 4)

3.2.1. Tipos de conocimiento

De la misma forma que hemos citado diversos tipos de aprendizaje en las organizaciones, en el caso del conocimiento también podemos señalar diferentes categorías.

Por una parte, tenemos el **conocimiento individual y el grupal** o colectivo. En principio el conocimiento es algo que se encuentra en el interior de las personas pero se puede crear, fomentar y distribuir en forma de espiral dentro de las organizaciones partiendo de esa base individual (Vélaz, Mas y Corrales, 2004). El papel de las organizaciones en la creación de conocimiento es básico pues “éstas han de aportar el contexto apropiado para facilitar las actividades del grupo y fomentar el aprendizaje de nuevo conocimiento” (Vélaz, Mas y Corrales, 2004: 33).

Individuos y grupos conocen de forma diferente. Como comentan Cook y Brown (1999), una persona puede diagnosticar una enfermedad con las manos; la organización no puede hacerlo pero puede conocer lo que sería una práctica aceptable o inaceptable para diagnosticar. De hecho, algunas partes del conocimiento pertenecen a cada individuo pero existe también un conocimiento del grupo y no todo lo que sabe el colectivo lo conoce cada persona, lo cual nos muestra que se trata de categorías complementarias pero diferentes.

Por otro lado, distinguimos el **conocimiento explícito y el conocimiento tácito**, perfectamente descritos por Nonaka y Takeuchi a través de las características que mostramos en la tabla que aparece a continuación.

Tabla 12. Diferencias entre el conocimiento explícito y el tácito

Conocimiento tácito (subjetivo)	Conocimiento explícito (objetivo)
Conocimiento de la experiencia (cuerpo)	Conocimiento racional (mente)
Conocimiento simultáneo (aquí y ahora)	Conocimiento secuencial (allá y entonces)
Conocimiento análogo (práctica)	Conocimiento digital (teoría)
Conocimiento asociado con competencias o <i>know how</i>	Conocimiento que puede expresarse
Modelo dominante en Oriente	Modelo dominante en Occidente

Elaboración propia en base a Nonaka y Takeuchi (1999) y Cook y Brown (1999)

La distinción entre estos dos tipos de conocimiento se basa en los estudios de Michael Polanyi (1983; citado por Nonaka y Takeuchi, 1999) y en su famoso ejemplo referido a montar en bicicleta: muchas personas que van en este vehículo no podrían expresar con palabras qué hacer para no caerse pero sí que *sabrían* evitar la caída. Como dice este autor: “Hay que reconsiderar el conocimiento humano partiendo del hecho de que sabemos más de lo que podemos expresar” (Polanyi, 1983: 4. Citado por Bratianu et al., 2006). Es decir, existe algo conocido que no se puede expresar verbalmente. Son dos formas de conocimiento cada una de las cuales hace - según Cook y Brown, 1999- lo que la otra no puede hacer.

El conocimiento tácito y el explícito son complementarios y los autores japoneses antes citados fundamentan su “modelo dinámico de creación de conocimiento” en el supuesto crítico de que “el conocimiento humano se crea y expande a través de la interacción social de conocimiento tácito y explícito” (Nonaka y Takeuchi, 1999: 68).

Por todo ello, los autores en los que nos hemos basado recomiendan crear sinergias de aprendizaje generativo en las organizaciones teniendo en cuenta los cuatro tipos de conocimiento que se posee y las acciones prácticas que se realizan como consecuencia de dicho conocimiento (Kim, 1993a; Argyris y Schön, 1978, 1996).

Como resumen de este apartado podemos decir, en primer lugar, que existen cuatro tipos de conocimiento que son complementarios y se han de potenciar por igual: tácito, explícito, individual y grupal.

En segundo término indicamos que el conocimiento es una práctica social que se genera a nivel individual gracias a que los individuos se mueven en un contexto social (Llano, 1996; Nonaka y Takeuchi, 1999; Vélaz, Mas y Corrales, 2004).

“El conocimiento no es una cosa bruta que estuviera contenida en alguna parte (...) sino que es siempre vida humana (...). Para llegar a saber, cualquier mujer y cualquier hombre necesitan aprender aquello que llegan a saber. Y sucede que esa fulguración del avance y transmisión del conocimiento sólo acontece en comunidades de aprendizaje”.

(Llano, 1996:6)

Por último señalar que en el mundo occidental ha primado desde siempre el conocimiento explícito e individual sobre el tácito o el que se crea a nivel grupal (Cook y Brown, 1999); este es un tema que se tiene que abordar si queremos obtener auténtico aprendizaje en las organizaciones.

Por su relación con los temas que vamos a tratar a lo largo de esta investigación, introducimos aquí una explicación del modelo de creación de conocimiento elaborado por Nonaka y Takeuchi. Sin tratarse exactamente de lo mismo que el aprendizaje organizativo, pensamos que se relaciona muy estrechamente con nuestro tema y puede permitirnos avanzar en el estudio del aprendizaje. También se relaciona, como reconocen los propios autores, con la psicología cognitiva. Ésta postula que para desarrollar habilidades cognoscitivas, todo el conocimiento declarativo (explícito) ha de ser transformado en conductual (tácito). Ambas corrientes se separan al estudiar la conversión del conocimiento: mientras la psicología cognitiva piensa que el conocimiento se transforma de declarativo en conductual de forma unidireccional, los autores japoneses - y nosotros con ellos - asumen que se trata de un proceso en espiral e interactivo (Nonaka y Takeuchi, 1999).

3.2.2. Modelo dinámico de creación de conocimiento de Nonaka y Takeuchi

Los estudios de Nonaka y Takeuchi se basan en las investigaciones previas de Nonaka, quien caracteriza a la organización creadora de conocimiento como aquella en la cual crear conocimiento no es una actividad especializada sino una forma de comportarse o, todavía mejor, una forma de ser.

La creación de conocimiento organizativo, dicen Nonaka y Takeuchi, debe ser entendida como un “proceso que amplifica organizativamente el conocimiento creado por los individuos y lo solidifica como parte de la red de conocimientos de la organización” (Nonaka y Takeuchi, 1999: 65).

A diferencia de Argyris, Schön, o Senge, que se centran en los procesos de aprendizaje; estos autores japoneses estudian el conocimiento y los procesos de conversión del conocimiento. Su fin no es mejorar la comprensión de los individuos sino crear nuevos productos o procesos aprovechando el conocimiento retenido en los individuos o en la estructura de la organización para conseguir mayor tasa de innovación.

Su modelo se fundamenta en el supuesto crítico de que el conocimiento humano se crea y expande a través de la interacción social de conocimiento tácito y explícito. Es un proceso social entre individuos y no está confinado al interior de un individuo.

Figura 10. Creación de conocimiento según Nonaka y Takeuchi



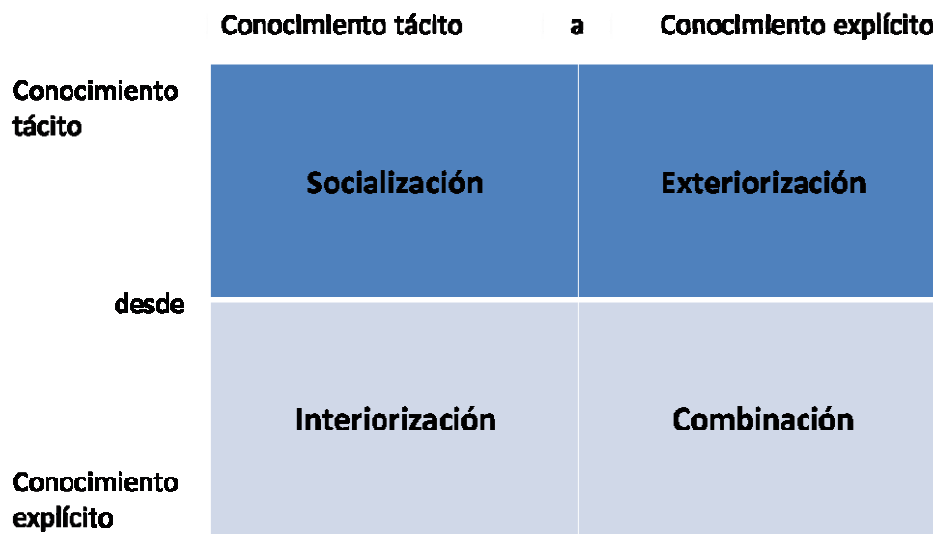
Fuente: Elaboración propia en base a Nonaka y Takeuchi (1999: 68).

Según Nonaka y Takeuchi existen cuatro formas de conversión de conocimiento (socialización, exteriorización, combinación, interiorización), algunas de las cuales han sido examinadas antes por otras teorías organizacionales³². Adjuntamos dos cuadros sintetizando sus teorías.

En el primero se examinan las cuatro formas de conversión de conocimiento. Todas ellas han sido estudiadas antes por otras teorías organizativas, con excepción de la que llaman exteriorización. La interiorización supone el auténtico aprendizaje organizativo y consiste en la institucionalización del conocimiento.

³² Estas cuatro formas de conversión del conocimiento son muy similares a los cuatro procesos de aprendizaje que señalan Crossan, Lane y White (1999): intuición, interpretación, integración, institucionalización.

Figura 11. Formas de conversión de conocimiento según Nonaka y Takeuchi



Fuente: Nonaka y Takeuchi (1999:69. Figura 3.2.)

En la siguiente tabla, sintetizamos cómo se relacionan las cuatro formas de creación de conocimiento, según exponen Nonaka y Takeuchi (1999).

Tabla 13. Explicación de las cuatro formas de creación de conocimiento según Nonaka y Takeuchi

Proceso	Conversión	En qué consiste	Cómo se inicia	Produce
SOCIALIZACIÓN	De tácito a tácito	Compartir experiencias y crear conocimiento tácito como los modelos mentales compartidos y las habilidades técnicas (i.e. el aprendiz que aprende de su maestro). La clave para obtener conocimiento tácito es la experiencia	Creación de un campo de interacción para que los miembros compartan sus experiencias y modelos mentales	Conocimiento armonizado (modelos mentales y habilidades técnicas compartidas)
EXTERIORIZACIÓN	De tácito a explícito	Proceso a través del cual se enuncia el conocimiento tácito en forma de conceptos explícitos (a veces por medio de metáforas, analogías, conceptos, hipótesis o modelos). La exteriorización es la clave de la creación de conocimiento porque crea conceptos explícitos nuevos a partir del conocimiento tácito.	Diálogo o reflexión colectiva	Conocimiento conceptual
COMBINACIÓN	De explícito a explícito	Proceso de sistematización de conceptos con el que se genera un sistema de conocimiento. Los individuos intercambian y combinan conocimiento a través de diferentes medios, su combinación puede llevar a nuevo conocimiento (i.e. creación de conocimiento en las universidades)	Distribución por redes del conocimiento recién creado	Conocimiento sistémico
INTERIORIZACIÓN	De explícito a tácito	Proceso de conversión de conocimiento explícito en tácito muy relacionada con el “aprendiendo haciendo” (sic). Para que el conocimiento explícito se vuelva tácito, es de gran ayuda que se verbalice o diagrame en documentos, manuales o historias orales.	Aprender haciendo	Conocimiento operacional

Fuente: Elaboración propia en base a Nonaka y Takeuchi (1999: 69-81)

La creación de conocimiento en una organización supone una interacción continua entre el conocimiento tácito y explícito, como puede verse en la tabla. Esta interacción produce resultados gracias a la actuación de las cuatro formas de conversión de conocimiento, las cuales son generadas por diferentes razones y amplifican el conocimiento, que cristaliza a niveles ontológicos más altos (pasa de ser conocimiento individual a grupal, y de allí a organizacional o interorganizativo). Estos niveles no son independientes sino que interactúan continuamente. Por eso a este proceso se le llama espiral del conocimiento y Nonaka y Takeuchi la representan tal como podemos ver en la figura que se muestra a continuación.

Figura 12. Espiral de creación de conocimiento organizacional según Nonaka y Takeuchi

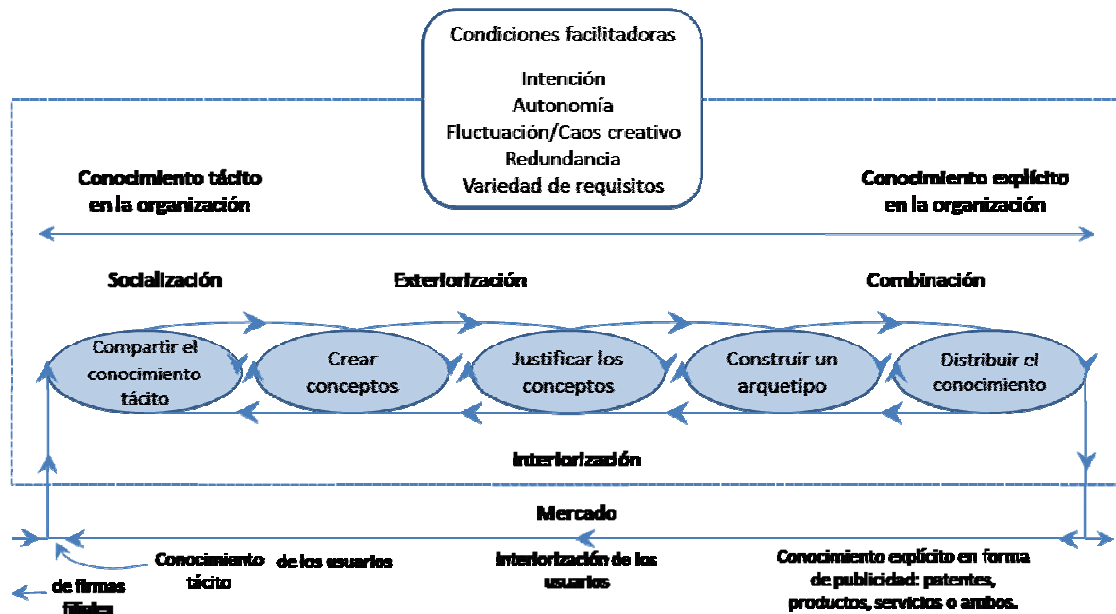
Fuente: Nonaka y Takeuchi, 1999, Figura 3.5 (p.83)

El papel de la organización en el proceso de creación de conocimiento es el de proveer el contexto adecuado para facilitar las actividades grupales y la adquisición de conocimiento a nivel individual. Para ello ha de existir: intención, autonomía, fluctuación y caos creativo, redundancia (existencia de información adicional a la que en un momento determinado se requiere) y variedad de requisitos o diversidad interna (Nonaka y Takeuchi, 1999: 83-95).

Por otra parte, estos autores proponen un modelo de cinco fases para crear conocimiento organizacional, siendo la primera fase la que corresponde a compartir el conocimiento tácito,

seguida de crear conceptos, justificar conceptos, construir un arquetipo (mecanismo operativo modelo) y distribuir el conocimiento. Este nuevo conocimiento puede generar un nuevo ciclo de generación de conocimiento que se expandirá vertical y horizontalmente por toda la organización. En la gráfica que dibujan Nonaka y Takeuchi puede verse todo este proceso.

Figura 13. Proceso de creación de conocimiento según Nonaka y Takeuchi



(Fuente: Nonaka y Takeuchi, 1999, figura 3.9: p. 96)

La creación de conocimiento organizativo es un proceso interminable y requiere continua innovación ya que el conocimiento se vuelve obsoleto muy pronto. Para que el nuevo modelo sea efectivo requiere un estilo de dirección nuevo, no un modelo jerárquico arriba-abajo apto para tratar el conocimiento explícito, ni un modelo plano abajo-arriba adecuado para el conocimiento tácito, sino un modelo "centro-arriba-abajo" en el cual el conocimiento es creado por los ejecutivos de nivel medio (a quienes llaman "ingenieros del conocimiento"). Con frecuencia son líderes de un equipo o departamento que pueden hacer crecer el conocimiento en espiral involucrando tanto a los directivos como a los empleados de nivel inferior al suyo (Nonaka y Takeuchi, 1999).

Para llevar a cabo todo esto los profesores japoneses sugieren una nueva estructura organizativa: la organización de hipertexto que engloba características de las rígidas estructuras burocráticas y de las más flexibles estructuras tipo "fuerza estratégica". La organización tipo hipertexto está formada por capas o contextos interconectados que

coexisten en la organización y que aparecen cada uno en el momento adecuado. De esta forma, la organización tiene la capacidad organizativa para convertir el conocimiento proveniente del exterior y se caracteriza por la habilidad de sus miembros para cambiar el contexto (Nonaka y Takeuchi, 1999).

En resumen, resulta complicado definir el conocimiento y hay que considerar diversos tipos de conocimiento y su relación con el aprendizaje y la acción humana. Una organización no puede crear conocimiento por sí misma sino que depende del conocimiento tácito que tienen los individuos. Por eso, Nonaka y Takeuchi concluyen afirmando que “todas las personas de una compañía creadora de conocimiento son creadoras de conocimiento” (Nonaka y Takeuchi, 1999: 167). El proceso por el cual se crea conocimiento en una organización se convierte en un elemento clave de las actividades innovadoras.

3.3. Concepto de organización.

Si hemos dedicado unas páginas a intentar definir en qué consiste el aprendizaje, no podemos menos que aventurarnos ahora por el terreno de lo que son las organizaciones. Recurriremos para ello a la persona que, en las últimas décadas, ha hecho más por estudiarlas en profundidad: el consultor, profesor y escritor Peter Drucker³³.

Descrita de una forma general, una organización es un conjunto de personas que están juntas para conseguir algún objetivo. Así lo define el Diccionario Inglés de la Gestión: “Acuerdo sistemático de un conjunto de personas para conseguir ciertos objetivos” (Robbins y DeCenzo, 2005).

La palabra “organización” deriva etimológicamente del griego “organon”, que significa instrumento o herramienta. Nos organizamos para conseguir juntos lo que no sería posible

³³ Peter Ferdinand Drucker (1909-2005) nació en Austria y se doctoró en Derecho Internacional en Alemania. Vivió cinco años en Londres, y tras el ascenso de los nazis emigró a USA en 1937. Dio clases de Gestión en la Universidad de Nueva York (1950-1971) y escribió treinta y cuatro libros traducidos a más de setenta idiomas. Cristiano devoto, conjugó su interés por las grandes corporaciones con su preocupación por la sociedad civil. Fundó la *Peter F. Drucker Foundation for non-profit management* y fue consejero de trece gobiernos, además de otras instituciones públicas y grandes corporaciones. Sus principales temas de interés dentro del *management* fueron la sociedad del conocimiento y el liderazgo, siendo él uno de los principales líderes del siglo XX dentro del mundo empresarial.

obtener individualmente y de ahí el origen de esta palabra. La organización, como señala Bratianu, pretende ser un instrumento para hacer productiva a la gente trabajando junta (Bratianu, 2007a); por lo tanto no es un fin en sí misma sino únicamente un medio.

En cualquier organización las actividades pueden ser de dos tipos: productivas y directivas. En el caso que nos atañe, la universidad, los procesos de producción son procesos de creación y transferencia de conocimiento; los procesos de dirección consisten en planificar y organizar para llevar a cabo lo anterior de la forma más eficiente y efectiva.

El estudio de las organizaciones es un fenómeno relativamente reciente y desde sus orígenes está muy relacionado con la obra de Peter Drucker. Drucker define las organizaciones como entidades abstractas formadas por personas, una “estructura social que une a seres humanos para satisfacer las necesidades económicas y los deseos de una comunidad” (Drucker, 1946 [introducción a la edición de 1993]).

Hasta la aparición de su libro *Concept of the Corporation* en 1946, la sociología tradicional no reconocía oficialmente a las organizaciones. Las únicas agrupaciones colectivas que se tenían en cuenta eran la sociedad y la comunidad. La obra de Peter Drucker supone el nacimiento de una nueva categoría social, así como el nacimiento de una nueva disciplina y objeto de estudio.

Pocas décadas más tarde, la sociedad actual puede definirse como una “sociedad de organizaciones”³⁴ en la cual estos nuevos entes deben prepararse para “sacar talentos y capacidades del interior de la organización; para impulsar a los hombres a tomar la iniciativa, darles la oportunidad de mostrar que pueden hacerlo, y *un ámbito dentro del cual crecer*” (Drucker, 1993a: 28. La cursiva es de la autora de este trabajo). En palabras muy fuertes del mismo autor:

“La eficiencia de una institución depende al mismo tiempo de la eficiencia con que organiza a los individuos para un esfuerzo comunitario y de hasta qué punto organiza al hombre para su victoria moral sobre sí mismo”.

(Drucker, 1993a: 28)

³⁴ “La nueva sociedad de organizaciones” es el título del artículo publicado por Drucker en 1992 en la *Harvard Business Review* (hemos consultado el artículo en castellano de la *Harvard Deusto Business Review* publicado en 1993).

Si recurrimos a la literatura empresarial, básicamente podría decirse que existen tres modelos de Organizaciones, el mecanicista, el psico-social y el humanista, cuyas diferencias mostramos en la tabla que se presenta a continuación. Esta tabla está elaborada por dos discípulos de Juan Antonio Pérez López, profesores de la Universidad de Piura (Perú), y lógicamente está basada en las ideas de este profesor del IESE. No vamos a analizarla ahora exhaustivamente pero las ideas que se recogen irán saliendo en el curso de nuestro trabajo.

Tabla 14. Tipos de organizaciones

	Modelo mecanicista	Modelo psicosocial	Modelo antropológico o humanista
Persona es	“Máquina” individualista que se alimenta de dinero: sólo tiene necesidades materiales.	Ser vivo social. También necesidades psicológicas o cognitivas. Sólo las necesidades sentidas.	Ser libre. También necesidades afectivas. Necesidades reales.
Se desarrolla con	Placer y tener	Conocimiento-poder Saber y poder hacer	Aprendizaje estructural. Ser más y ser mejor.
Empleado o trabajador	Un recurso más. Hay que minimizar el costo laboral.	Consideración inestable. Estimular relaciones humanas.	Parte de la empresa.
Motivos predominantes	Sólo extrínsecos	Extrínsecos e Intrínsecos	Extrínsecos, Intrínsecos y Trascendentes
Empresa	Retribuye con dinero	Da participación en trabajos y operaciones atractivas.	Ofrece identificación a través del servicio a personas.
Finalidades	Sólo eficacia	Eficacia y atractividad	Eficacia, atractividad y unidad.
Atiende a	Qué se hace	Cómo se hace	Para qué se hace
Valores	Productividad	Satisfacción actual	Satisfacción real (actual y futura)
Dimensión fundamental del directivo	Estratégica	Ejecutiva	Liderazgo
A qué aspira	Placer material	El reto de gobernar	Servir ganando.
¿Cuándo sirve?	Si a él le resulta útil y/o por motivación espontánea.	Se siente bien sirviendo. Por motivación espontánea.	Cuando hace falta, aunque no se sienta bien al hacerlo. Por motivación racional.
Organización es	Sistema técnico: máquina	Organismo social	Institución humana
Tipo de liderazgo	Transaccional	Transformacional	Trascendente

Fuente: M. Alcázar y P. Ferreiro, Gobierno de personas en la empresa(2002), pp. 152.y 191. Reelaboración.

En este estudio proponemos un acercamiento a las organizaciones desde un punto de vista humanista y no sólo como asociaciones de tipo técnico o psico-sociales, que serían los otros dos modos en que suelen explicarse las organizaciones.

El modelo humanista hunde sus raíces – como ya se ha dicho – en los trabajos de Chester Barnard (*The functions of the executive*, 1938) y Mary Parker Follet, pionera en la ética de la dirección empresarial. Se basa también en las aportaciones del Nobel de Economía Herbert Simon (1916-2001). La idea fundamental de esta perspectiva es que las personas son el centro de la organización.

Chester Barnard fue el primer autor que consideró las organizaciones como sistemas de cooperación entre personas. “Una de las razones por las que Barnard intenta elaborar una Teoría de los sistemas de cooperación es porque se da cuenta de que lo *normal* en la historia de las organizaciones ha sido el fracaso: el éxito duradero ha sido la excepción” (Rosanas, 2001: 48). En su opinión el éxito no perdura porque los motivos materiales en los que se basan muchas organizaciones por sí solos son objetivos muy débiles y necesitan estar completados por otros tipos de motivos.

Herbert Simon analizó en profundidad y desde una perspectiva positivista qué supone para un directivo el que la persona esté en el centro de la organización. Pérez López enlaza con ambos autores al dar respuesta a los interrogantes de Barnard y considerar - como Simon - la centralidad de la persona en la organización.

Juan Antonio Pérez López define la organización como “un grupo de personas cuyas acciones se coordinan para conseguir unos ciertos objetivos o resultados cuyo logro interesa a todas ellas, aunque ese interés pueda ser debido a motivos muy diferentes” (Pérez López, 1996: 121). Su idea fundamental de empresa era la de “un sistema de cooperación de diversos colectivos de personas (...) en el que ninguno de ellos tiene un conocimiento perfecto de qué es lo que le conviene (...) La función fundamental de la dirección, entonces, es adivinarlo” (Rosanas sobre Pérez López, 2001: 52).

No se trata sólo de adivinar qué conviene a los miembros de una organización. Existe obligación moral de acertar y por eso la sabiduría práctica del directivo consiste en discernir cuáles son las necesidades reales que tienen uno mismo y todos los demás (clientes y

empleados). “El desarrollo de las personas que componen la organización ha de ser la máxima prioridad de la dirección, que debe resistir las presiones exteriores para que se adapte de manera oportunista a los deseos inmediatos de alguien” (Rosanas sobre Pérez López, 2001: 52).

En resumen, junto a la organización que enseña y la “organización que aprende”, proponemos en este estudio una organización humanista entendida como una “comunidad de personas libres y responsables que se asocian para llevar a cabo una obra común dentro de la cual trabajan, aportan recursos, *se desarrollan en su humanidad* y contribuyen eficazmente a la producción de bienes y servicios” (Echevarría, 2008: 15. La cursiva es de la autora de este trabajo).

Asimilaríamos la organización humanista a una empresa que adquiriera el rango de institución, en el sentido que lo entienden los especialistas en gestión: “La institucionalización de la empresa supone su transformación de una mera entidad económica, en una organización con raíces en la sociedad, con proyección en la sociedad y en la que las personas que participan en aquel proyecto *disfrutan de oportunidades de aprendizaje y mejora*” (J. Canals, 2008: 197. La cursiva es de la autora de este trabajo). Pensamos que esta definición del profesor Canals es perfectamente transferible a una organización en la que se está produciendo verdadero aprendizaje organizativo.

3.4. Concepto de aprendizaje organizativo y “organizaciones que aprenden”

“Organizar y aprender son procesos esencialmente distintos, lo que hace que la frase ‘aprendizaje organizativo’ se convierte en un oxímoron. Aprender es desorganizar y aumentar la variedad. Organizar es olvidar y reducir la variedad” (Weick y Westley, 1996).

En un apartado anterior (3.1.1.) hemos mostrado numerosas y variadas definiciones de aprendizaje y aunque no existe total consenso respecto a su naturaleza, como proceso individual ha sido muy estudiado. No ha ocurrido lo mismo en lo que se refiere al aprendizaje organizativo, sobre el que se trata a continuación.

Cuando hablamos de aprendizaje organizativo describimos el aprendizaje que obtienen las organizaciones y que las hace cambiar, de la misma manera que las personas cambian cuando son sujeto de aprendizaje. No es propósito del presente trabajo analizar el aprendizaje que se produce en las organizaciones (se trataría del aprendizaje individual que se produce en un contexto organizacional) sino el que crean las propias organizaciones de manera que pueda decirse que “han aprendido” (aprendizaje propiamente organizativo). Por suerte o por desgracia ambos están muy relacionados, lo que no contribuye a hacer más fácil la tarea de conceptualización.

Algunos autores (i.e. Moreno Peláez, 1997; Bolívar, 2000a) consideran que el aprendizaje individual que se deriva de la experiencia organizativa es también aprendizaje organizativo. Nosotros nos centraremos primordialmente en el aprendizaje que generan las propias organizaciones, la repercusión en los procesos organizativos y los cambios conductuales y cognitivos que se producen en la organización como consecuencia de dicho aprendizaje, sin desdeñar lo que indica Bolívar:

“Un aprendizaje individual puede ser calificado de ‘organizativo’ tanto cuando su adquisición llega a modificar el comportamiento de la entidad, como cuando ha sido el resultado del trabajo en la organización”.

(Bolívar, 2000a: 18)

Sin embargo, no consideraremos los trabajos que únicamente se concentran en el ámbito individual y/o grupal como los de Revans (1982) o Kolb (1984) pues nuestro objeto de estudio es el aprendizaje en y sobre todo de la organización.

Para muchos teóricos, la capacidad de aprendizaje que tengan las organizaciones determinará no sólo su pervivencia en el mercado sino también su competitividad pues para una organización no basta con sobrevivir (aprendizaje adaptativo o de bucle simple) sino que ha de aumentar sus capacidades de desarrollo para asegurar su futuro (aprendizaje generativo o de bucle doble).

El aprendizaje organizativo es, como ya ha quedado dicho, más que la suma de los aprendizajes individuales. Se trata de un concepto relativamente nuevo en la literatura empresarial, que parte de la base de que también las organizaciones aprenden y tienen la misma capacidad de aprendizaje que los seres humanos ya que están formados por personas.

La creación de conocimiento organizativo es un proceso en espiral que empieza a nivel individual, con una base de conocimiento social, y va hacia delante desarrollándose de una forma cada vez más colectiva. Esto quiere decir que el papel de las organizaciones es desarrollar un contexto para facilitar las actividades de los grupos, y la creación y acumulación de conocimiento y experiencias a nivel individual.

Pasamos ahora a definir el aprendizaje organizativo y las organizaciones que aprenden. Se trata, como veremos, de términos muy similares pero no iguales que dieron lugar a partir de los años noventa a dos corrientes muy diferentes aunque antes se utilizaban los dos términos de forma absolutamente intercambiable (Sun y Scott, 2003). En ambos casos, existen graves problemas de conceptualización y cuanto más se discute sobre la necesidad de una buena definición, menos claridad se obtiene.

Observaremos que la inmensa mayoría de los autores son del ámbito anglosajón y que prácticamente no se ha publicado ningún trabajo reconocido a nivel internacional dentro de nuestras fronteras. Aún así, en cuanto nos sea posible utilizaremos las definiciones correspondientes a autores españoles, aunque su nivel de repercusión no sea comparable a la de otros investigadores que incluimos en este análisis conceptual.

Académicos de las mejores universidades, desde Senge en el MIT, Argyris en Harvard o el grupo europeo constituido en Oxford en torno a Michael Pearn (*Pearn Kandola Occupational Psychologists*) han intentado desentrañar qué son las organizaciones inteligentes y cómo se produce el aprendizaje organizativo. Al final, se ha impuesto la falta de consenso, se han consolidado dos tendencias y las definiciones no han dejado de aumentar. Por eso, dedicaremos las páginas que siguen a describir cuál es la situación, sin ánimo de aportar más definiciones a las muchas ya existentes pero con el propósito de extraer las conceptualizaciones que resulten más interesantes para nuestro trabajo.

El panorama es tan difícil de desentrañar que algunos teóricos han llegado a afirmar que la llamada “organización que aprende” es un *test de Rorschach empresarial* pues cada persona puede ver en ella lo que desee (Friedman et al., 2005, citando a Yeung, Ulrich et al, 1999). Los mismos autores comentan que el concepto de aprendizaje organizacional se hace cada día menos claro conforme se van añadiendo definiciones del mismo, unas definiciones que incrementan la complejidad del tema pero no añaden nada a su clarificación.

Todo este galimatías conceptual no es algo nuevo sino que ya fue denunciado en su día cuando los estudios sobre aprendizaje organizativo no habían hecho más que empezar.

Fiol y Lyles (1985) advirtieron de la inconsistencia que observaban en muchos estudios sobre el aprendizaje en las organizaciones. Huber (1991) denunció la falta de un trabajo acumulativo o integrador, poco acuerdo sobre la naturaleza del aprendizaje organizativo y pocas ayudas para las personas que desean promoverlo.

Crossan y Guatto (1996) echan en falta un cuerpo coherente de conocimiento y Prange señala en 1999 la misma falta de integración que había observado Huber ocho años atrás. El mismo año Peter A.C. Smith, denuncia desde Toronto que tras más de una década de prácticas en torno a las “organizaciones que aprenden”, casi no pueden citarse ejemplos de éxitos en su implementación debido a que tampoco queda claro en qué consisten exactamente.

La lista sería inacabable pues a estas denuncias de los años noventa seguirán las que se inician con el nuevo milenio a partir de los comentarios de Garvin (2000) en el sentido de que todavía no se ha encontrado una adecuada definición de lo que es una “organización que aprende”. Según este profesor de Harvard, los académicos sólo se ponen de acuerdo en considerar que el aprendizaje es “un proceso que se desarrolla a lo largo de un tiempo, y lo relacionan con la adquisición de conocimientos, con una mejor comprensión de los temas y un mejor rendimiento o desempeño” (Garvin, 2000: 9).

Lo paradójico del asunto es que muchos de estos especialistas que se duelen de la falta de consenso, contribuyen a la mistificación del concepto con nuevas definiciones que se añaden a las ya existentes. Es el caso, por ejemplo, de Edmonson y Moingeon que tras señalar lapidariamente que “las múltiples definiciones sobre lo que es aprendizaje organizativo sólo sirven para confundir a los profesionales y limita la utilidad de las contribuciones de los académicos” (Edmonson y Moingenon, 2004: 22), concluyen proponiendo una nueva definición que más adelante veremos.

En síntesis podríamos decir con Sandine (1996) que las múltiples definiciones han contribuido a oscurecer el panorama por varios motivos:

En primer lugar, muchas definiciones son de naturaleza muy abstracta y aportan escaso valor añadido. En segundo término, muchas son una mezcla de definiciones del modelo racional de toma de decisiones. Un tercer motivo es que otras son tan vagas en su idea sobre el aprendizaje que casi todas las organizaciones podrían ser consideradas organizaciones que aprenden. Por último, alguna definición (Garvin, 1993) sugiere que el aprendizaje individual y el organizativo son la misma cosa, olvidando que el aprendizaje de las organizaciones requiere el elemento colectivo.

Sobre lo que existe bastante consenso es acerca de la existencia de dos corrientes de trabajo e investigación en torno al aprendizaje que realizan las organizaciones. Se trata de dos ramas de un mismo árbol cada una de las cuales procede a sus vez de tradiciones disciplinares distintas.

La perspectiva que ha desarrollado estudios sobre aprendizaje organizativo se conoce como corriente descriptiva puesto que su objetivo es describir ciertos tipos de actividades que tienen lugar en una organización y que producen o impiden el aprendizaje. Se trata de una corriente con sólidos lazos académicos que en buena parte procede del campo de la psicología cognitiva.

La corriente de las “organizaciones que aprenden” recibe el nombre de prescriptiva o intervencionista puesto que se centra en mostrar cómo debería aprender una organización. Procede del mundo de la gestión, la empresa y la economía, y se basa en la experiencia de los estudiosos como consultores en lugar de preferir una investigación más rigurosa; raras veces sigue procesos académicos de investigación.

En definitiva, como señalan Argyris y Schön (1996) se trata de dos comunidades aisladas que convergen en algunas ideas centrales.

3.4.1. Naturaleza y definiciones del aprendizaje organizativo

“El aprendizaje organizativo es como la fuente de la felicidad... Por desgracia, entender el aprendizaje organizativo ha sido siempre tan difícil como encontrar la fuente de la felicidad”
(Inkpen y Crossan, 1995: 597)

Al hablar de aprendizaje organizativo nos referimos a lo que en la literatura anglosajona se conoce como *Organizational Learning* y se suele abreviar como OL en inglés o bien AO en castellano, para distinguirlo de las organizaciones que aprenden, OA, *Learning Organizations* o LO. Ambos términos muchas veces se utilizan indistintamente pero es necesario distinguirlos porque no son exactamente lo mismo.

En castellano, el término debería traducirse como aprendizaje organizativo o aprendizaje de la organización pero habitualmente se utiliza aprendizaje organizacional, que es una traducción excesivamente literal desde la lengua en que se originó el concepto y posiblemente haya recibido influencia de la literatura en torno al “desarrollo organizacional” (Moreno Peláez, 1997).

Pese a la popularidad que ha alcanzado el término, los especialistas no acaban de ponerse de acuerdo sobre su definición, conceptualización y metodología para llevarlo a la práctica aunque todos coinciden en señalar la importancia de llegar a una adecuada definición para poder progresar en la teoría. Para ello vamos a empezar por examinar algunos factores relacionados con el aprendizaje organizativo: tendencias, características, principales definiciones, principales autores, y algunos comentarios.

Easterby-Smith et al. (1999) indican que existen dos tendencias dentro del campo del aprendizaje organizativo, la técnica y la socio-cultural. La parte más técnica y cognitiva considera que el AO consiste en el procesamiento, interpretación y respuesta efectiva a la información que se produce dentro y fuera de la organización. Esta tendencia está representada, entre otros, por Argyris y Schön (1978, 1996), Levitt y March (1988), Senge (1990), Huber (1991), Garvin (1993), Leithwood (1994 en adelante) y Louis (1998a). Todos estos autores basan su comprensión del aprendizaje organizativo en la actividad cognitiva del aprendizaje individual y se centran en los procesos internos de aprendizaje adoptando una

perspectiva muy centrada en el cambio adaptativo o generativo que produce el aprendizaje. Desarrollan teorías de acción organizativa aplicando a la organización conceptos que generalmente se encuentran en modelos de aprendizaje individual (Dibbon, 1999).

Dentro de esta primera tendencia, algunos autores españoles (Aramburu, 2000; Cantón Mayo, 2004) describen dos tipos de aprendizaje organizativo. Un primer subgrupo centrado en la perspectiva del cambio (que puede ser adaptativo o generativo). Y un segundo subgrupo que se desarrolla a partir de los años noventa del pasado siglo y se centra en la perspectiva del conocimiento: “Las organizaciones cambian e innovan porque conocen. Se estudian los cambios a partir del aprendizaje relacionado con la gestión del conocimiento que hace la organización” (Cantón Mayo, 2004: 331).

El cambio adaptativo hace que la organización aprenda en bucle simple “con un modelo de comportamiento basado en el estímulo-respuesta conductista” (Cantón Mayo, 2004: 328). El cambio generativo es proactivo y se relaciona con el aprendizaje en bucle doble. Es la capacidad organizativa para desarrollarse y cambiar, para aprender a aprender y promover continuamente su propia transformación.

La segunda tendencia es la tendencia social o cultural, desarrollada casi totalmente a partir de los años noventa del pasado siglo. Se centra en la forma en que las personas conceden sentido a sus experiencias en el trabajo. Desde este punto de vista, el aprendizaje es algo que emerge de las interacciones sociales, generalmente en el lugar de trabajo tal como señalan Cook, Yanow, Brown y Duguid (1991, 1993, 1999³⁵). Una de sus ideas centrales es que mucha información crucial para la organización no existe en el papel ni en las cabezas de los individuos sino en la comunidad como un todo. Según estos autores, “el conocimiento organizativo no lo posee un individuo ni es el conocimiento agregado de muchos individuos. Lo que se sabe, se sabe³⁶, y se hace operativo sólo cuando varios individuos actúan congregadamente” (Dibbon, 1999: 448).

³⁵ Brown y Duguid publican juntos en 1991; Cook y Yanow publican también juntos en 1993; Cook y Brown publican conjuntamente en 1999.

³⁶ Esto significa que mucho del conocimiento organizativo es tácito.

Tabla 15. Tendencias dentro de los estudios de aprendizaje organizativo

Tendencias	Subgrupos	Líneas	Autores
Tendencia técnico-cognitiva	AO centrado en el cambio	Cambio adaptativo	March y Olsen, 1976. Hedberg, 1981
		Cambio generativo	Argyris y Schön, 1978. Shrivastava, 1983. Senge 1990. Swieringa y Wierdsma, 1992. Kim, 1993.
	AO centrado en el conocimiento		Nonaka y Takeuchi, 1999. Andreu y Ciborra, 1996.
Tendencia socio-cultural			Cook, 1993, 1999). Yanow, 1993. Brown, 1991, 1999. Duguid, 1991.

Fuente: elaboración propia en base a autores citados.

Respecto a las características del aprendizaje organizativo señalaremos que su objetivo es básicamente descriptivo pues pretende entender la naturaleza y los procesos de aprendizaje en las organizaciones. Los autores que se sitúan dentro de esta corriente suelen dedicarse a documentar los factores que influyen o dificultan el aprendizaje organizativo y estudian los procesos y actividades que tienen lugar en una institución a nivel individual, grupal y de todo el sistema para que se produzca aprendizaje. En definitiva, describen cómo aprenden ciertas compañías pues ésta es la pregunta esencial que se plantea su investigación. Para ello recurren a la recogida sistemática de datos mediante rigurosos métodos de investigación que van dirigidos al mundo académico. Son conscientes de que sus resultados no son fácilmente generalizables dado que cada compañía es diferente y sus procesos son también distintos.

Pasemos ahora al terreno de las definiciones. Como indica acertadamente Eric W. K. Tsang, existen tantas definiciones como autores que se acercan al tema del aprendizaje organizativo (Tsang, 1997). Aquí mostraremos las recogidas por Tsang hasta 1997 y otras que se han generado después; la mayoría hacen referencia a cambios cognitivos o conductuales aunque la aproximación de Cook y Yanow (1993) se produce desde la perspectiva de la cultura organizativa. Esto quiere decir que si bien la mayoría de autores consideran que los individuos son los agentes del aprendizaje aunque el conocimiento se almacene en la memoria de la organización (rutinas, reglas, cultura, procedimientos); Cook y Yanow realizan una aproximación social al aprendizaje: los individuos, concebidos como seres sociales dentro de una comunidad de aprendizaje, aprenden. En realidad es la colectividad la

que aprende tal como ocurre con una orquesta musical. Estas ideas son apoyadas también por los más recientes estudios de Helena Antonacopoulou (2006) y de todos los académicos relacionados con la aproximación socio-cultural al aprendizaje.

Seguidamente presentamos en una tabla las principales definiciones de aprendizaje organizativo.

Tabla 16. Definiciones de Aprendizaje Organizacional (*Organizational Learning*)

Definición	Autor-es	Perspectiva
Comportamiento adaptativo de la organización a lo largo del tiempo.	Cyert y March (1963)	<i>Conductual</i>
Serie de interacciones entre la adaptación a nivel individual o grupal, y la adaptación a nivel organizativo.	Cangelosi y Dill (1965)	<i>Conductual</i>
Proceso por el cual los miembros de la organización detectan errores o anomalías y las corrigen reestructurando las teorías en uso de la organización. El objetivo de los investigadores es desarrollar estrategias de intervención para facilitar este proceso.	Argyris y Schön (1978)	<i>Conductual y cognitiva</i>
Procesos por los cuales el conocimiento organizativo básico es desarrollado y transformado.	Shrivastava (1981:15)	<i>Cognitiva</i>
Procesos de mejora de las acciones a través de un mejor conocimiento y comprensión.	Fiol y Lyles (1985:803)	<i>Cognitiva y conductual (actual)</i>
Una organización aprende cuando codifica inferencias de la historia en rutinas que guían su comportamiento.	Levitt y March (1988:320)	<i>Cognitiva y conductual (potencial)</i>
Una entidad aprende si a través del procesamiento de la información, el ámbito de sus comportamientos potenciales cambia.	Huber (1991:89)	<i>Cognitiva y conductual (potencial)</i>
Incremento de la capacidad de la organización para realizar acciones efectivas.	Kim (1993:43)	<i>Conductual y cognitiva</i>
Forma en que la organización construye, complementa y organiza el conocimiento y adopta la rutina de sus actividades dentro de sus culturas.	Dodgson (1993:377)	<i>Conductual y cognitiva</i>
Adquisición, consolidación o cambio de significados intersubjetivos a través de medios artificiales para su expresión y transmisión y a través de acciones colectivas del grupo.	Cook y Yanow (1993: 384)	<i>Cultural</i>
Cambio en el comportamiento de las organizaciones entendido como un proceso de aprendizaje colectivo.	Swieringa y Wierdsma (1995:37)	<i>Conductual (actual)</i>
Organización competente en la creación, adquisición y transferencia de conocimiento; y en la modificación de su comportamiento para reflejar el nuevo conocimiento y las nuevas visiones.	Garvin (1993:80)	<i>Cognitiva y conductual</i>
La capacidad o los procesos que tienen lugar en una organización para mantener o mejorar el rendimiento basándose en la experiencia.	Nevis, Di Bella, Gould (1995:73)	<i>Conductual y cognitiva</i>
Construcción social que transforma el conocimiento adquirido en un conocimiento abstracto y mensurable.	Nicolini y Mezner (1995: 727)	<i>Conductual y sobre todo cognitiva</i>
Procesos de aprendizaje individual y colectivo dentro y fuera de la organización.	Prange (1996)	<i>Conductual y cognitiva</i>
Proceso de mejora de las acciones mediante una mejor comprensión de la situación.	Bolívar (2000)	<i>Conductual y cognitiva</i>
Proceso de aprendizaje usado en la organización. Tiene que ver con la cuestión de cómo los individuos aprenden en la organización (Definición resultante de su revisión de la bibliografía).	Sun y Scott (2003)	<i>Cognitiva</i>

Elaboración propia. Fuente: Garvin (1993), Tsang (1997), Easteby-Smith, Burgoyne y Araujo (1999), Recio (2000), Bolívar (2000), Creemers (2000). Las definiciones se han ordenado cronológicamente.

La pregunta esencial para los autores de la corriente descriptiva es cómo aprenden las organizaciones, por ello la mayor parte de las definiciones muestran que el aprendizaje organizativo se produce cuando existen cambios en el conocimiento o cambios en el comportamiento presente o futuro. Consideran que el proceso de aprendizaje en una organización puede producir un cambio de comportamiento o puede ser considerado potencialmente útil para el futuro. Ambos tienen cabida en el aprendizaje organizativo pero el cambio cognitivo es algo necesario y fundamental desde la perspectiva descriptiva (Tsang, 1997).

Pese a esta última afirmación hemos incluido aquí a Cyert y March, y a Cangelosi y Dill, que se mueven en una perspectiva más conductual pero que Recio incorpora dentro de la corriente descriptiva. En cierta forma pueden ser considerados precedentes de los dos tipos de corrientes, y los sucesivos trabajos de March muestran su evolución hacia una perspectiva más propiamente descriptiva. En realidad Cyert, March, Cangelosi y Dill, como casi todos los autores que estudian el aprendizaje organizativo en los años sesenta y setenta del pasado siglo (Duncan, 1974; March y Olsen, 1976; Duncan y Weiss, 1979; Hedberg, 1981) consideran el aprendizaje organizativo un proceso de adaptación al entorno con un aprendizaje de bucle simple.

También hemos incluido a Huber ya que Tsang (1997), Esterby-Smith et al. (1999) y Örténblad (2001) así lo hacen, aunque otros autores le consideran exponente de las “organizaciones que aprenden” y así aparece en otras revisiones de la literatura, por ejemplo en el trabajo que realizaron Sun y Scott. Es el único autor que hemos repetido en las listas de definiciones y que por lo tanto también hemos incorporado a las definiciones de OA.

En la tabla se puede ver que en muchas ocasiones los cambios se producen en más de un nivel debido a que los autores de la corriente descriptiva pretenden determinar sobre todo qué tipo de aprendizaje se produce en la organización y son conscientes de la franja de tiempo y espacio que puede existir desde que tiene lugar el aprendizaje hasta que éste se convierte en práctica viva de la organización.

Otro aspecto destacable de la tabla anterior es que la mitad de los autores definen el aprendizaje organizativo como un proceso, pues el objetivo de los investigadores es desarrollar herramientas de intervención para facilitar el proceso de aprendizaje (Argyris y

Schön, Shrivastava, Swieringa, Wierdsma, Prange, Nevis, Bolívar, Sun y Scott). Desde finales de los años setenta, los estudiosos del aprendizaje organizativo consideran éste como un proceso generativo o proactivo y ponen mayor énfasis en la capacidad que tiene la organización para transformarse y cambiar.

Otras definiciones se refieren a los resultados de ese proceso como producto de la historia organizativa y el consecuente incremento de capacidades (Levitt y March, Kim, Garvin). El aprendizaje organizativo suele asociarse en varias de las definiciones con la mejora en los resultados de la empresa aunque la realidad, como ya hemos señalado anteriormente, es que el aprendizaje no siempre supone mejoras.

La mayoría de estos estudios acaba con cierta dosis de escepticismo, cuando los investigadores descubren que las organizaciones fracasan o son muy lentas para adaptarse con efectividad al cambio. Por eso, casi todos ellos terminan por estudiar las barreras para el aprendizaje y algunos llegan a la conclusión de que son insuperables y es muy difícil que las organizaciones aprendan (Levitt y March, 1988). Otros, por el contrario se centran en la posibilidad de aprender de los errores (Argyris y Schön, 1978).

El momento culminante de la literatura organizativa es, desde nuestro punto de vista, la publicación de la obra de Argyris y Schön en 1978. Estos autores consideran que el aprendizaje organizativo es el proceso por el cual los individuos de una organización actúan para desarrollar y refinar sus mapas cognitivos, sus teorías en uso y sus modelos mentales y así se transforman en mejores tomadores de decisiones. Su trabajo es considerado básico y pionero en la literatura sobre aprendizaje organizativo y ha influido mucho en los especialistas de las “organizaciones que aprenden”.

Sus principales contribuciones son dos: por una parte su descripción de la corrección de errores en la organización, por otra, su descripción de los bucles de aprendizaje. Estas dos aportaciones muestran que el aprendizaje no consiste únicamente en resolver problemas sino también en aportar soluciones y novedades en un entorno de creatividad.

Argyris y Schön definen el aprendizaje organizativo como un proceso de detección y corrección de errores en el que las empresas tienen distinta habilidad según sean las teorías de acción que tienen los miembros de la entidad. Estas teorías se clasifican en Modelo I y

Modelo II. Las primeras son las que se dan más habitualmente en las organizaciones y el tipo de aprendizaje que fomentan es el de bucle simple. Estas teorías pueden resultar muy difíciles de corregir pues las personas las utilizan de forma automática. Más adelante desarrollaremos con más profundidad las ideas de Argyris y Schön, al tratar de cómo aprenden las organizaciones.

También destacaríamos los trabajos de Levitt y March (1988) que se centran en el papel y la estabilidad de las rutinas en la organización. Según estos autores, las lecciones del pasado dominan la vida organizativa y conciben a las organizaciones como residuos de aprendizajes pasados. Descubren que cuando una organización ha adquirido la experiencia de crear rutinas deja de buscar alternativas y crea barreras para adaptarse a nivel organizativo: los aprendizajes supersticiosos y las trampas de competencia. Debido a estas barreras sólo excepcionalmente se verá la necesidad de cambiar y por eso Levitt y March se muestran bastante escépticos respecto a las posibilidades del aprendizaje organizativo.

Como conclusión a este apartado señalamos junto con Tsang (1997) que todos los estudios descriptivos de la rama organizacional están bien fundamentados y siguen rigurosos procedimientos de investigación académica, señalan las múltiples limitaciones con las que se encuentran y no recurren a generalizaciones sin comprobar. La mayor parte de los autores abordan el aprendizaje organizativo desde la perspectiva del cambio adaptativo – especialmente en los años sesenta y setenta –, y generativo – años ochenta en adelante³⁷.

Sin embargo, habría que profundizar en dos aspectos: la relación entre el aprendizaje individual y el aprendizaje organizacional, y la escasez de estudios empíricos especialmente fuera del ámbito occidental.

Respecto al primer tema, si bien se da por supuesto que una organización sólo puede aprender a través de sus miembros, esta relación ha sido trabajada por muy pocos autores, tal como hemos señalado anteriormente en el apartado correspondiente al aprendizaje individual. Otro tema relacionado con éste es el de la memoria organizacional ya que no

³⁷ Sobre el tema del aprendizaje organizativo y el cambio puede consultarse la Tesis Doctoral no publicada de Nekane Aramburu Goya (Deusto, Bilbao, 2000): “Un estudio del AO desde la perspectiva del cambio; implicaciones estratégicas y organizativas”.

puede producirse ningún aprendizaje en una organización si no existe un sistema de memoria. Esta área también ha sido bastante ignorada.

En lo que hace referencia a los estudios empíricos, en 1997 Tsang señalaba que los de mayor calidad eran tesis doctorales no publicadas y había escasez de artículos científicos. Además muchos de los investigadores no comprobaban sus conclusiones en organizaciones del mundo real con lo que no podían convertir sus estudios descriptivos en prescripciones detalladas para una mejor intervención en las empresas

Fuera del mundo occidental las aportaciones son escasas pero destacan positivamente los trabajos de Nonaka y Takeuchi en relación con empresas japonesas. También destacaríamos sus teorías sobre la conversión del conocimiento tácito en explícito, que – como ya ha quedado señalado - han tenido enorme repercusión en el área del aprendizaje organizativo y todavía más en la Gestión del Conocimiento.

Para finalizar indicaremos que en el momento actual, y pese a las voces que durante más de dos décadas se han levantado en pro de una mejor categorización del término “aprendizaje organizacional”, las definiciones no han hecho más que aumentar, las investigaciones empíricas siguen siendo escasas aunque en proceso de mejora, y los estudios existentes han seguido orientaciones muy diversas sin partir de las experiencias o trabajos anteriores.

Como señala acertadamente Tsang, cada nuevo estudio “trata de cavar un nuevo agujero en el césped”, con lo que por el momento – decía este autor en 1997 y podemos decir nosotros más de diez años más tarde - falta un marco de referencia que englobe todos los avances teóricos en una teoría unificada.

En resumen, queda claro que:

- a) Las definiciones de aprendizaje organizativo son muchas y variadas.
- b) Generalmente coinciden en señalar que el aprendizaje puede darse a muchos niveles, desde el individual, pasando por el grupal hasta el organizativo.
- c) Se resalta el cambio cognitivo y de comportamiento y la institucionalización de nuevos aprendizajes.
- d) Se resalta el proceso dinámico a través del cual la organización interpreta y asimila conocimientos y comportamientos para lograr sus objetivos.

- e) El aprendizaje organizativo supone salir del aprendizaje independiente hacia el colectivo e interdependiente, de forma que mejoren las capacidades de la organización.
- f) Proceso y cambio son dos elementos importantes en cualquier definición de aprendizaje organizativo.

3.4.2. Naturaleza y definiciones de las “organizaciones que aprenden”

A falta de una denominación más clara utilizaremos el término “organizaciones que aprenden” como traducción del concepto *Learning organization* acuñado posiblemente por Garratt en 1987 y popularizado por Peter Senge con la publicación en 1990 de su obra *The Fifth discipline*.

Una traducción literal al castellano nos llevaría a hablar de la organización que está aprendiendo, lo cual hasta cierto punto es más correcto que utilizar la expresión “organización que aprende” aunque sea este término el que se ha generalizado en la literatura empresarial de habla castellana. Decimos de habla castellana porque la traducción latinoamericana de *Learning organization* ha sido “organizaciones inteligentes”, término que consideramos menos apropiado ya que da sensación de proceso finalizado (la organización ha aprendido y es inteligente; o la organización ha nacido inteligente), y también porque – desde nuestro punto de vista - hace más referencia a los aspectos cognitivos que a los conductuales, que son muy importantes en la corriente prescriptiva.

Otra denominación utilizada es la de “organización autocualificante” u “organización cualificante”, traducción literal del francés que se usa a veces a nivel europeo pues deriva del término que empleó la Comisión europea en 1993 para tratar sobre el tema de las organizaciones que aprenden.

Las organizaciones que aprenden (*Learning organizations, LO*) son vistas como un proceso que necesita esfuerzos puesto que se trata de cambiar el comportamiento de las instituciones. También se las considera un ideal o un arquetipo (Senge, 1990; Pearn et al., 1995; Tsang, 1997).

“La idea de una organización que aprende siempre ha sido precisamente eso: una idea (...) La organización que aprende, técnicamente hablando, siempre ha sido meramente una visión y, como visión, tiene vida propia, así que cuanto más evoluciona la realidad, más debe evolucionar la visión. Su finalidad no es existir como idea, sino ser generativa en el mundo”.

(Fulmer y Keys, 1999: 26. “Una conversación con Peter Senge”)

“No existe eso que llamamos ‘organización que aprende’, es una categoría que creamos con el lenguaje, es una visión para crear un tipo de organización que queremos que funcione, lo que importa no es lo que la visión *es* sino lo que *hace*”.

(Kofman y Senge, 2001: 5)

En realidad proceso e ideal no son conceptos tan diferentes. Si se considera, que construir una “organización que aprende” es como un viaje o un proceso (Scott y Sun, 2003), el ideal sería el objetivo al que se tiende aunque quizá nunca se llegue a alcanzar. Por eso hasta el propio Senge se plantea si verdaderamente existen o pueden llegar a existir las “organizaciones inteligentes”.

Como en el apartado anterior, estudiaremos aquí las características de las “organizaciones que aprenden”, algunas definiciones más relevantes de cara a un intento de comprensión del término, los principales autores de esta corriente y realizaremos algunos comentarios.

Empezaremos por las características que definen esta corriente de pensamiento organizativo. La literatura en torno a las “organizaciones que aprenden” (OA) adopta un tono prescriptivo pues su objetivo fundamental es aconsejar qué hacer para que una organización aprenda y crear un modelo normativo. Creen que se pueden conseguir resultados mediante una adecuada intervención y se centran en la construcción de una “organización que aprende” para mejorar el rendimiento de la organización. Presentan un modelo ideal y explican la manera de conseguirlo (Tsang, 1997).

No se están refiriendo al “ser” de una organización sino al “deber ser”. Cómo debería aprender una organización para convertirse en organización inteligente. Para llegar a este objetivo, los autores parten de su experiencia como consultores y del propio aprendizaje en la acción. Los estudios son menos rigurosos desde el punto de vista académico y muchas veces se tiende a generalizar a todo tipo de organizaciones y culturas, los resultados producidos en una empresa concreta. Por todos estos motivos, podríamos decir que esta corriente es mucho más práctica pero menos rigurosa que la que hemos descrito anteriormente.

El autor más representativo de la corriente prescriptiva es Peter Senge, quien, con sus trabajos contribuyó a popularizar el término y ofreció cinco formas para construir una “organización inteligente”. De esas cinco disciplinas considera clave la quinta, el pensamiento sistémico, que actúa como conector de los cinco elementos.

Senge recibe dos grandes influencias, por una parte de las Teorías de Desarrollo Organizativo, muy de moda a finales de los años sesenta y de las que toma el método del diálogo como forma de mejorar el aprendizaje en las organizaciones. Y por otra, recibe influencia de Jay Forrester, profesor del MIT y especialista en dinámica de sistemas (Easterby-Smith et al., 1999).

Por el enorme interés que en su momento despertó la obra de Senge y por el hecho de que hoy es ya un clásico en la teoría organizativa, ofrecemos aquí un cuadro que sintetiza sus cinco disciplinas, dimensiones que distinguen a las “organizaciones que aprenden” de otras más tradicionales.

Tabla 17. Las cinco disciplinas de Peter Senge

<ol style="list-style-type: none">1. Construir visiones compartidas: capacidad para compartir una imagen del futuro que se procura crear. Se trataría de armonizar la visión personal de cada miembro de la organización, con la visión corporativa.2. Dominio personal: la capacidad de aclarar y profundizar constantemente nuestra visión personal. Capacidad de llevar a cabo los objetivos personales a través del crecimiento personal y profesional.3. Modelos mentales: supuestos hondamente arraigados, generalizaciones e imágenes que influyen sobre nuestro modo de comprender el mundo y de actuar. Es la capacidad de desenterrar nuestras imágenes internas del mundo, examinarlas y abrirlas a la influencia de los demás4. Aprendizaje en equipo: la capacidad de pensar juntos que se consigue mediante el dominio del diálogo y el debate.5. Pensamiento sistémico: la disciplina que integra las anteriores, uniéndolas en un conjunto coherente de teoría y práctica. Recuerda constantemente que el todo es más que la suma de las partes y que se requiere de los demás para realizar el propio potencial.
--

Fuente: Elaboración propia en base a Senge (1990) y Fulmer y Keys (1999)

Cuando se cumplen quince años desde el nacimiento de la revista científica *The Learning Organization* su editor, Peter A.C. Smith, considera que el concepto “organización que aprende” ha demostrado a la vez su indefinición y su capacidad de resistencia. Quizás, argumenta Smith, el término ha podido durar tantos años porque su falta de claridad ha permitido a los directivos, investigadores y estudiantes funcionar con un amplio margen de maniobra para hacer con él lo que quieran (Smith, 2008).

Citamos a continuación las definiciones que se han encontrado en la bibliografía, ordenadas cronológicamente. Según la revisión realizada en el 2002 por J.R. Johnson, hay cinco obras que han estudiado con mayor profundidad el tema de las “organizaciones que aprenden”; se trata de las producciones de Senge (1990), Pedler y colaboradores (1991), Garvin (1993) Watkins y Marsick (1993), y por último Marquardt (1996). Añadiremos además otras definiciones halladas en nuestra revisión de la literatura.

Tabla 18. Definiciones de "Organizaciones que aprenden" (*Learning Organizations*)

Bomers (1989): organizaciones que buscan ampliar sus capacidades de aprendizaje a todos los niveles y de forma permanente para optimizar de esa manera su eficacia.

Senge (1990): define la “organización que aprende” como un organización que está continuamente expandiendo su capacidad para crear su futuro:

“Organizaciones donde la gente expande continuamente su aptitud para crear los resultados que desea, donde se cultivan nuevos y expansivos patrones de pensamiento, donde la aspiración colectiva queda en libertad y donde la gente aprende continuamente a aprender en conjunto (Senge, 1998: 11).

Huber (1991): una entidad aprende si, mediante su procesamiento de información, cambia el ámbito de su comportamiento potencial, si alguna de sus unidades adquiere conocimientos que reconoce como potencialmente utilizable para la organización.

Nonaka (1991): organizaciones en las que se van transformando los miembros y la propia institución. Los individuos aprenden como individuos y de otros miembros y esto les cambia. Estos cambios, a su vez, cambian la naturaleza de la organización (citado por Sandine, 1996).

Watkins y Marsick (1993: 8) dan la definición más simple: “aquella que aprende continuamente y se transforma a sí misma”, aunque la completan en otra parte del trabajo al señalar que las OA se caracterizan por el total compromiso de los empleados en un proceso de cambio colaborativo dirigido hacia valores y principios compartidos (1993:118. Citado por Grieves, 2008).

Garvin (1993: 80): “organización competente para crear, adquirir y transmitir el conocimiento y modificar su comportamiento para reflejar los nuevos conocimientos y comprensiones”.

Dalin y Rolff (1993): una “organización que aprende” es aquella que institucionaliza procesos de autorrenovación que apoyan el proceso de construcción de una visión común, diagnóstico, resolución de problemas, puesta en práctica y autoevaluación formativa, (citado por Bolívar).

Dixon (1994): organización que hace uso intencional de los procesos de aprendizaje a nivel individual, grupal y de sistema para transformar la organización (citada por Pearn, 1995: 18).

Leithwood y Aitken (1995): una OA es un grupo de personas que persiguen metas comunes (incluidos los propósitos individuales) con un compromiso colectivo para revisar regularmente los valores de dichas metas, modificarlas cuando viene el caso y desarrollar continuamente modos más efectivos y eficientes para llevarlas a cabo, (citado por Bolívar).

Burgoyne (1995): una organización de personas y recursos que actúan como un solo caso, corporativamente, que se adapta continuamente a sí misma y a su contexto en un proceso recíprocamente asociado al desarrollo de sus miembros (citado por Creemers).

Pedler et al. (1996: 1): la definen como la “organización que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforma a sí misma para conseguir sus objetivos estratégicos”.

Marquardt (1996: 80): “la que aprende poderosa y colectivamente y está continuamente transformándose para mejor recopilar, gestionar y usar el conocimiento para el éxito de la corporación”. Incorpora la idea de gestión del conocimiento.

Sattelberger (1996: 60), introductor del concepto en Alemania, define las “organizaciones que aprenden” como “aquellas que facilitan el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforman a sí mismas”. Se trata de una definición similar o idéntica a la de Pedler.

Llano (1996: 9 y 15) las define como “organizaciones capaces de llegar a saber más, de aprender cosas nuevas y enseñarlas a otros que, a su vez, lleguen a saber más, es decir, a aprender de nuevo y a enseñar de nuevo”, “una organización inteligente es una comunidad de investigación y aprendizaje”. Una “organización inteligente” es aquella en la que la mayoría de sus miembros están integrados en el proceso del saber, no sólo unos pocos especialistas o departamentos sino toda la empresa de arriba abajo.

Reynolds y Ablett (1998. Citados por Sun y Scott, 2003) definen la “organización que aprende” como aquella en la que tiene lugar el aprendizaje y cambia el comportamiento de la propia organización.

R.J. Simons (2000: 853): “organización que ayuda a extender y relacionar el aprendizaje y las habilidades del aprendizaje de los individuos, grupos y organización como un todo en orden a cambiar continuamente en los tres niveles sobre la base de los existentes y hacia los deseos y necesidades posibles de los clientes”.

Sun y Scott (2003). Lugar donde tiene lugar el aprendizaje y que mueve a la organización hacia un

estado deseado. Por lo tanto el aprendizaje debe transferirse desde el individuo hasta la colectividad, la organización, y más allá de ésta; y viceversa, y debe producir cambios en el comportamiento. Si no se producen, quiere decir que no ha tenido lugar genuina transferencia de aprendizaje. (se trata de una definición resultante de la revisión de la bibliografía sobre AO y OA).

Edmonson y Moingeon (2004): proceso en el cual los miembros de una organización usan activamente datos para guiar el comportamiento, de tal manera que promueven la adaptación de la organización. (revisión de la bibliografía sobre AO y OA).

Fuente: Elaborada por la autora en base a los autores citados.

A la vista de esta tabla podemos sintetizar diciendo con Pearn (1994) que lo que falta no son definiciones de “organizaciones que aprenden”, lo que falta son herramientas y procesos que se hayan probado y que funcionen para crear organizaciones de aprendizaje. A diferencia de las descripciones referidas al aprendizaje organizativo, en el caso de las organizaciones que aprenden las similitudes entre las definiciones son enormes; ello no es óbice para que cualquier persona que estudie este tema proporcione una nueva definición, contribuyendo así a la espiral creacionista.

Muchos de estos autores, y en especial Pedler, Huber, Nonaka, Marquardt y Burgoyne abordan el aprendizaje organizativo desde la perspectiva del conocimiento. Todos ellos coinciden en señalar que es esta base de conocimiento organizativo la que permite cambiar y aprender a la organización con lo cual integran la perspectiva del cambio y la perspectiva del conocimiento. Sin embargo, algunos de ellos evolucionan hacia posiciones ligadas a la Gestión del Conocimiento (es, por ejemplo, el caso de Nonaka que considera la creación de conocimiento como el núcleo central del aprendizaje organizativo).

Al final concluimos diciendo que las “organizaciones que aprenden” son aquellas que tienen una estrategia de continuo aprendizaje, que exploran y explotan el nexo entre el desarrollo de la organización y el desarrollo personal de cada empleado.

Las organizaciones que aprenden necesitan superar el aprendizaje adaptativo y realizar aprendizaje de doble bucle y por supuesto de triple ciclo (o deuteraprendizaje). Es decir, han de institucionalizar prácticas, sistemas y estructuras para continuar aprendiendo como aprender.

3.4.3. Diferencias y similitudes entre AO y OA

A lo largo de las páginas anteriores se han descrito las características de las organizaciones inteligentes y del aprendizaje organizativo. Vamos a sintetizarlas ahora en un cuadro que luego comentaremos.

Tabla 19. Características y diferencias entre las corrientes de estudio del Aprendizaje organizativo y las Organizaciones que aprenden

	Aprendizaje Organizativo (AO / OL)	Organizaciones que aprenden (OA / LO)
Tipo de corriente	Descriptiva	Prescriptiva e intervencionista
Objetivo de la investigación	Documentan factores que influyen o dificultan el aprendizaje organizativo. Estudio de los procesos de aprendizaje para construir una teoría	Creer que se pueden conseguir resultados mediante una adecuada intervención. Se trata de mejorar el rendimiento de la organización Se centra en la construcción de una “organización que aprende”
Pregunta esencial	Cómo aprende una organización	Cómo debería aprender una organización.
A quién se dirigen	Académicos y escuelas de negocios	Profesionales de la empresa u organización
Fuente de información	Recogida sistemática de datos	Experiencia como consultores
Metodología	Rigurosos métodos de investigación	Casos improvisados e investigación en acción
Generalización	Son conscientes de los factores que limitan la generalización de los resultados de la investigación	Tendencia a generalizar una teoría a todo tipo de organizaciones, incluso a otras culturas y naciones
Consecuencias de aprendizaje	Cambios potenciales de comportamiento	Cambios en el comportamiento presente
Relación aprendizaje y resultados	Los resultados pueden ser positivos o negativos	Los resultados tienden a considerarse positivos
Relación con la práctica	Distante de la práctica	Orientada a la práctica
Limitaciones	Fracasan al generar aplicaciones prácticas	Describen un modelo ideal en términos abstractos y vagos que en realidad es contrario a sus propósitos prácticos. No generan aplicaciones útiles para la práctica. Poco crítica.
Principales autores	Argyris y Schön (1978). Hedberg (1981). Shivastrava (1983). Fiol y Lyles (1985). Dodgson (1993). Prange (1996)	Senge (1990). Pedler, Boydel, Burgoyne (1991). Schein (1993, 2003). Garvin (1993).

Elaboración propia. Fuentes: Argyris y Schön (1996), Tsang (1997), Argyris (1999), Bolívar (2000^a: 176), Edmonson y Moingeon (2004).

La tabla precedente recoge las características y diferencias entre las dos corrientes objeto de estudio. Ha habido mucha influencia del AO en los teóricos de las “organizaciones que aprenden” pero esto no ha sido así a la inversa (Easterby-Smith et al., 1999). Como puede comprobarse, la corriente descriptiva se refiere sobre todo a los procesos de aprendizaje en la organización. Es una disciplina que tiene sus orígenes en la psicología social y cognitiva y está muy focalizada en el mundo académico. Vive alejada de la práctica y se muestra neutral respecto al aprendizaje: puede ser bueno o malo, ligado o no a acciones efectivas y resultados deseables.

El aprendizaje organizativo tiene, según Argyris y Schön (1996), un gran valor añadido pues implica aumento en las capacidades de los miembros de la organización, y también aumento de las expectativas de supervivencia y desarrollo de la misma.

Por su parte, la corriente prescriptiva se centra en la acción y ha tenido que enfrentarse a múltiples dificultades. Las “organizaciones que aprenden” se presentan como un ideal que habría que alcanzar, como un estado al que aspirar (aunque el AO también puede ser un ideal). Las principales contribuciones de los mejores teóricos de la corriente prescriptiva están ligadas con las guías o consejos que ofrecen para potenciar el aprendizaje productivo:

“estructuras descentralizadas, buenos sistemas de información, mecanismos para explicitar las teorías de acción implícitas en las organizaciones a través de programas de cuestionamiento e interrogación, medidas para mejorar el comportamiento de la organización, sistemas de incentivos para promover el aprendizaje organizativo”.

(Argyris y Schön, 1996: 187)

Todas las teorías descriptivas tienen, potencialmente, implicaciones prescriptivas lo reconozcan o no. Pero también todas las proposiciones prescriptivas están basadas en modelos teóricos descriptivos que muchas veces permanecen ocultos a la vista. (Easterby-Smith et al., 1999). De ahí la necesidad de llegar a una integración entre ambos grupos de teorías tal como postulan Tsang (1997), Elkjaer (en Easterby-Smith et al., 1999), Sun y Scott (2003), Edmonson y Moingeon (2004), Örténblad (2004) y casi todos los autores de la última década.

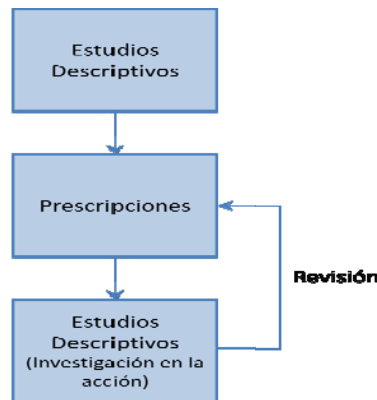
Esto se debe a que los intentos de implantar las prescripciones que los estudiosos de las “organizaciones que aprenden” habían desarrollado, llevaron a un callejón sin salida pues los consejos o preceptos eran difícilmente implementables para todos los casos. Por eso, en las publicaciones actuales se advierte cierta desilusión, incluso cinismo y desánimo, al no poder ligar aprendizaje y resultados y al darse cuenta de que los cambios son muy lentos.

En la actualidad, los especialistas ven claro que es necesario identificar y superar las barreras que se producen en el proceso de transferencia de aprendizaje si se quiere alcanzar el éxito en la implementación de las prescripciones de los teóricos de las “organizaciones que aprenden”. Se hace cada vez más necesario entender con claridad los procesos de aprendizaje, un dominio en el que precisamente destacan los teóricos del aprendizaje organizativo.

Como resumen proponemos que lo ideal sería llegar a la integración entre AO y OA, para lo cual nos hemos de basar en los aspectos en los que coinciden ambas perspectivas y no en lo que las separa. Señalamos a continuación los elementos comunes que hemos podido encontrar entre la corriente prescriptiva y la descriptiva.

De entrada hay que indicar que ambas corrientes guardan una estrecha relación: “una ‘organización que aprende’ es una institución que es buena en aprendizaje organizativo” (Tsang, 1997: 75), y el aprendizaje organizativo es un medio para alcanzar el fin, que son las “organizaciones que aprenden”. Por lo tanto volvemos a señalar que no son perspectivas mutuamente excluyentes sino complementarias. Como manifiesta Tseng y MacLean (2008: 42), “cuando se consigue llevar a cabo los procesos de aprendizaje organizacional, la organización tiene más posibilidades de convertirse en una *organización que aprende*”.

Por eso Tsang (1997) aconseja empezar por los estudios descriptivos, formular prescripciones basadas en esos estudios y finalizar por revisar y refinar dichas prescripciones cuando se implementen y el resultado sea analizado de nuevo, tal como muestra el gráfico que incorporamos a continuación y como intentaremos hacer en la parte práctica de nuestro trabajo.

Figura 14. Formas de integrar los estudios descriptivos y los prescriptivos según Tsang

Fuente: Tsang (1997:85)

Pero veamos ahora en qué se asemejan el aprendizaje organizativo y las “organizaciones que aprenden”. Ambas perspectivas coinciden en considerar el aprendizaje como algo positivo y deseable (Argyris, 1999). También coinciden en identificar cuáles son los riesgos que las amenazan y cómo superarlos (Argyris y Schön, 1996). Ambas hablan de rutinas defensivas, y barreras para el aprendizaje; y se proponen que las fuentes tácitas de ineffectividad organizativa (barreras o rutinas defensivas) se hagan explícitas mediante la reflexión conjunta para poder superarlas. Coinciden en la necesidad de que exista una intervención a nivel cognitivo (teorías en uso o modelos mentales) si se quiere producir un aprendizaje real.

Además, convergen en algunas ideas centrales (Argyris y Schön, 1996):

- a. Ambas enfatizan la importancia de las teorías de acción o modelos mentales.
- b. Ambas aceptan la distinción entre aprendizaje de doble bucle y de bucle simple, aunque este aprendizaje reciba nombres diferentes en cada caso (generativo y adaptativo, etc.).
- c. Ambas manifiestan cierta ceguera hacia los factores más importantes para la consecución de aprendizaje de alto nivel: el mundo del comportamiento organizativo y las teorías en uso de los individuos que lo refuerzan y son reforzados por él.

También están de acuerdo en rechazar una serie de temas y proponer otros en su lugar (Cibulka et al., 2002):

- a. El burocratismo y la jerarquía autoritaria han de ser sustituidos por la colaboración, el trabajo en red y un liderazgo más democrático y disperso.
- b. Los sistemas cerrados en sí mismos (“insulares”), han de dar paso a los sistemas abiertos.
- c. El concepto de empleado como “recurso” ha de superarse y en su lugar hay que considerar al empleado como persona a quien hay que ayudar a desarrollar.
- d. El secretismo o control de la información, debe cambiarse por la necesidad de una buena gestión de la información (adquisición, distribución, interpretación y retención).

Además de estos puntos en común, se ha producido algún intento de aproximación. Según Sun y Scott, dos obras han contribuido a disminuir las diferencias entre las dos corrientes.

Por una parte *Learning organizations in practice*, de Pearn y sus colaboradores, escrita en 1995 y que une elementos de las dos corrientes poniendo el aprendizaje como primer objetivo. La “organización de aprendizaje” que predicán está referida a un grupo de personas que buscan cómo trabajar y aprender juntos de la mejor manera posible.

Y por otra parte *La Danza del cambio*, de Senge en colaboración con otros autores, publicada por primera vez en 1999 y que incorpora muchos elementos de la teoría descriptiva.

Después de *La quinta disciplina*, publicada por primera vez en 1990, en 1994 Senge y un grupo de colaboradores editan una continuación más práctica: *The fifth discipline: Strategies and tools for building a learning organization*. Se trata de un libro lleno de ideas, procesos y ejercicios para ayudar a las organizaciones a practicar las cinco disciplinas. Al comprobar que también con este “manual de campo” siguen existiendo muchas dificultades para llegar a la “organización que aprende”, escriben un nuevo libro en 1999, *The Dance of Change: The Challenges of sustaining momentum in Learning Organizations*, cuya premisa básica es que las organizaciones dependen directamente de cómo piensan y actúan sus miembros y de los factores facilitadores e inhibidores del aprendizaje:

“(…) usamos la expresión ‘cambio profundo’ para describir el cambio organizacional que combina modificaciones internas de los valores de la gente, sus aspiraciones y conductas, con variaciones ‘externas’ en procesos, estrategias, prácticas y sistemas. En el cambio profundo hay aprendizaje. La organización no se limita a hacer algo nuevo; crea capacidad de hacer las cosas de forma distinta; en efecto, crea capacidad para cambio continuo. Este énfasis en cambios tanto internos como externos va al fondo de las cuestiones a las que hoy tienen que enfrentarse las grandes instituciones de la era industrial. No basta con cambiar de estrategias, estructuras y sistemas; también tienen que cambiar las maneras de pensar que produjeron dichas estrategias, estructuras y sistemas”.

(Senge et al., 2000³⁸: 21)

Los autores de *La danza del cambio* señalan que las organizaciones son como cualquier otro elemento vivo de la naturaleza: el crecimiento de una planta depende de factores como el agua, los nutrientes o el sol. En el caso de las organizaciones hay que tener en cuenta los procesos de crecimiento pero también los procesos que limitan. Al poner el énfasis en los procesos, Senge se acerca más a la literatura de aprendizaje organizativo:

“Sostener cualquier proceso de cambio profundo requiere una modificación fundamental de nuestra manera de pensar. Tenemos que entender la naturaleza de los procesos de crecimiento (las fuerzas que ayudan a nuestros esfuerzos) y cómo catalizarlos. Pero también necesitamos comprender las fuerzas y retos que impiden el progreso y desarrollar estrategias viables para entendernos con dichos retos. Necesitamos apreciar ‘la danza del cambio’, la inevitable interacción entre los procesos de crecimiento y los procesos limitativos”.

(Senge et al., 2000, 16)

Hemos considerado a Argyris y Schön los principales representantes del aprendizaje organizativo, y hemos seleccionado a Peter Senge como portavoz de las “organizaciones que aprenden”. Vemos pues que también entre estos autores más significativos de cada una de estas corrientes podemos encontrar similitudes que nos ayuden a elaborar una teorización conjunta.

Por último, todos los autores consultados coinciden en señalar que “sólo las organizaciones en las que se produce aprendizaje organizativo (OA y AO) están capacitadas para adaptarse a los continuos cambios de la sociedad del conocimiento y para influir en ellos” (Recio, 2000: 568). De ahí la necesidad de seguir buscando sinergias positivas entre estas dos tendencias.

³⁸ Utilizamos aquí la 1ª edición española de la edición de *The Dance of Change* publicada en inglés en 1999.

3.5. Nuevos conceptos

Hasta el momento se han analizado conceptos clave en la bibliografía sobre aprendizaje organizativo. Vamos a dedicar ahora un breve apartado a hacer un comentario sobre algunos términos con los que nos hemos topado en el curso de nuestra investigación, y que nos parecen dignos de ser tenidos en cuenta porque reflejan muy gráficamente aspectos sobre los que más adelante nos extenderemos y que asimismo permiten entender mejor los temas relacionados con el aprendizaje de las organizaciones.

Algunos de estos términos tienen autores conocidos, de otros no somos capaces de rastrear el origen pero sí podemos señalar quién o quiénes han sido sus máximos difusores. En algún caso, ni siquiera podemos llegar a explicar eso pero lo que sí está claro es que se trata de terminología muy característica del ámbito de las “organizaciones inteligentes” y por eso hemos optado por una breve explicación de lo que significan estos conceptos.

Casi todas las palabras o expresiones son términos habituales en la teoría de las organizaciones pero no son tan comunes en otras disciplinas; en algún caso, se trata de metáforas o imágenes para reflejar situaciones específicas del campo de las organizaciones aunque pueden tener significados distintos en otros ámbitos.

Un ejemplo sería el término “barreras defensivas”. Si lo entendemos en un sentido estricto se trata de algún tipo de obstáculo que se pone para poder defender un lugar. En el campo de las organizaciones, cuando se habla de barreras defensivas nos estamos refiriendo a “cualquier política o acción que previene a alguna persona o sistema de sufrir una situación embarazosa o amenazadora y que, simultáneamente, impide corregir las causas que han conducido a ese riesgo o a esas amenazas” (Argyris, 1986: 75). Las barreras defensivas de las organizaciones son, según Argyris y Schön, anti-aprendizaje y sobre-protectoras porque impiden un análisis en profundidad de las causas que llevan a una determinada situación.

Otro concepto muy característico de nuestro estudio es el “desaprendizaje”. Se atribuye a Hedberg (1981) la creación del término al plantear cómo aprenden y desaprenden las

organizaciones. Luego, este concepto se hizo de uso común entre los teóricos de la teoría organizativa: Fiol y Lyles (1985) llegan a decir que el desaprendizaje puede ser una de las más importantes consecuencias del aprendizaje de nivel superior; Tom Peters (1997, citado por Espinosa Fernández, 2004: 176) señala que la capacidad de las empresas para olvidar es más importante que el propio aprendizaje organizativo.

En la literatura organizativa se llama desaprendizaje al proceso por el cual los individuos y las organizaciones reconocen y abandonan aprendizaje anterior (incluyendo asunciones e imágenes mentales) para acomodar nueva información y comportamientos. Por lo tanto, el aprendizaje y el cambio requieren muchas veces un desaprendizaje previo porque las personas tendemos a acomodarnos a las rutinas y comportamientos propios de una organización y es necesario desinstitucionalizarnos para mejorar.

Alvin Toffler ya se había dado cuenta de la necesidad de desaprender al asegurar que: “el analfabeto del futuro no será aquél que no sepa leer o escribir sino aquél que no sea capaz de desaprender cosas viejas para aprender otras nuevas” (Toffler, citado por Casado, 2004: 32).

El desaprendizaje es una habilidad para adaptarse y gestionar el cambio. Es diferente a olvidar pero semejante a reemplazar, debido a que el conocimiento crece pero al mismo tiempo se vuelve obsoleto a medida que la realidad cambia. Comprender significa aprender nuevo conocimiento y descargarse del que ya no sirve, a este proceso de desprendimiento es al que llamamos desaprender.

Entender en qué consiste el desaprendizaje es importante porque muchas veces una organización que quiere aprender, “primero tiene que descargarse de aprendizaje previo y rutinas superadas que de otra forma representarían formidables barreras para el nuevo aprendizaje” (Tsang, 1997:82).

Existen algunas cuestiones pendientes relacionadas con el desaprendizaje, por ejemplo Becker (2005) señala que hay autores – como Hedberg - que consideran que desaprender es “sobreescribir” y por lo tanto el aprendizaje anterior se borra en el mismo momento en el que se incorpora el nuevo. Otros opinan que desaprender es “sustituir sin borrar” de manera que los conocimientos iniciales permanecen por si fueran necesarios en caso de apuro. Un

ejemplo para ilustrar esto sería el de la secretaria que usa un ordenador pero guarda una máquina de escribir por si se quedara sin corriente eléctrica.

Algunos autores advierten que las organizaciones que están extraordinariamente adaptadas a un medio, suelen ser también extraordinariamente incompetentes para el cambio cuando las circunstancias varían. Es en este contexto en el que se necesita desaprender, es decir, reemplazar la teoría conocida que ahora ya no sirve, por una nueva más adecuada a las circunstancias. En definitiva, como señala Espinosa Fernández :

“El desaprendizaje organizativo está íntimamente relacionado con otros conceptos, de entre los que cabe destacar aprendizaje de triple-bucle, aprendizaje transformacional y “aprender a aprender”.

(Espinosa Fernández, 2004: 177)

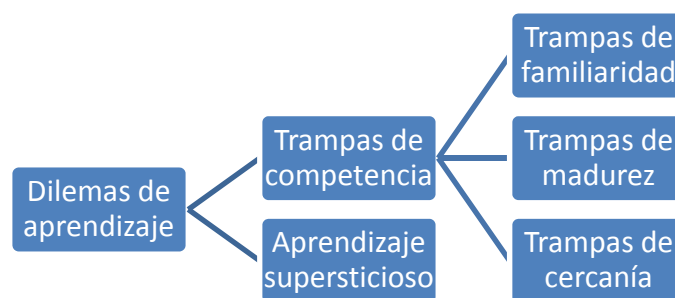
Relacionado con este concepto están los “dilemas de aprendizaje” que según Levitt y March (1988) consisten en utilizar lo que se ha aprendido para reforzar las rutinas existentes.

“El aprendizaje no siempre conduce a un comportamiento inteligente. Los mismos procesos que llevan a la sabiduría experiencial producen aprendizaje supersticioso, trampas de competencia e inferencias erróneas”.

(Argyris y Schön, 1996: 196)

Los dilemas de aprendizaje dan lugar a muchos nuevos conceptos, tal como mostramos en el siguiente gráfico.

Figura 15. Esquema de los dilemas de aprendizaje



Fuente: Elaboración propia en base a la bibliografía consultada

Las “trampas de competencia” son un concepto creado por March y citado por Argyris y Schön (1996: 196) que se producen cuando “una organización ha conseguido éxitos utilizando determinadas estrategias o rutinas con gran competencia”. Al cambiar las circunstancias, cree que esas prácticas son mejores que cualquier alternativa por lo que las

mantienen aunque en realidad no son adecuadas para las nuevas circunstancias y suponen mantener procesos de trabajo que son inferiores (Edmonson y Moingeon, 2004). Las trampas de competencia equivalen entonces a incapacitarse para aprender, innovar o tomar riesgos.

Levitt y March (1988) señalan como ejemplo típico de trampa de competencia el teclado tradicional de las máquinas de escribir que resultó muy útil en un primer momento y desde entonces no se ha modificado.

Bapuji y Crossan (2004) también hablan de engaños similares a las citadas por March. En este caso señalan que las organizaciones pueden caer en tres trampas de aprendizaje:

- a. trampa de familiaridad o tendencia a emplear soluciones conocidas
- b. trampa de madurez o tendencia a emplear soluciones probadas
- c. trampa de cercanía, o tendencia a emplear soluciones cercanas a las conocidas

Por eso puede ser más difícil innovar en empresas más antiguas que en otras más nuevas a las que no condiciona la experiencia.

Otra imagen creada por Levitt y March (1988) y muy utilizada por Fiol y Lyles es la de las “supersticiones de aprendizaje”: las experiencias subjetivas de aprendizaje empujan a obrar de una manera determinada, sin que las conexiones entre acciones y resultados estén claras. Las supersticiones de aprendizaje son historias de éxitos organizativos que pueden hacer imposible el cambio. La superstición consiste en creer que, porque se han obtenido los resultados deseados, esto es debido a acciones organizativas bien razonadas, que se volverán a repetir muchas más veces aunque en realidad ellas no son las causantes de tal resultado (Edmonson y Moingeon, 2004). Debido a esta interpretación supersticiosa, una organización puede creer que sus acciones causan resultados positivos y las repite sin parar, lo cual produce resultados dañinos. Por ejemplo, una organización que habitualmente experimenta éxitos, tiende a no variar sus rutinas creyendo que el triunfo se debe a ellas; por el contrario, una organización que experimenta fracasos opta por cambiar sus rutinas, creyendo subjetivamente que son la causa del fracaso. En ambos casos, no existe reflexión ni aprendizaje, no se revisan las causas más profundas y por lo tanto no se producen cambios.

El consultor y conferenciante Kart Albrecht, es también autor de un concepto que puede tener cabida dentro de nuestra investigación pues se refiere a los equipos que no producen

aprendizaje. Su experiencia después de veinticinco años trabajando como consultor de organizaciones le permite enunciar lo que él llama la “Ley de Albrecht” y que describe así: “Las personas inteligentes unidas en una organización, suelen tender hacia la estupidez colectiva” (Albrecht 2002a: 4). Albrecht asume que muchas empresas no avanzan por su mala organización interna y su escaso aprovechamiento de los recursos humanos, y no por el acoso de la competencia. No es obligatorio que se cumpla la Ley de Albrecht, ello dependerá de la capacidad que tenga la organización de movilizar el poder de las mentes de sus empleados, enfocándola a conseguir la misión de la empresa.

La profesora Elena Antonacopoulou (1999) propone dos conceptos interesantes para referirse al aprendizaje organizativo. Habla de la *mathofobia* y la *filomathia* que son, respectivamente, la actitud negativa o positiva hacia el aprendizaje. Los directivos filomáticos son aquellos que aprecian la necesidad de cambiar y se incorporan a un proceso de aprendizaje con iniciativa, entusiasmo y energía.

También en nuestro país se han creado términos interesantes en relación con el aprendizaje organizativo. Florentina Moreno Peláez habla del “principio de negatividad organizativa” muy ligado con el universo de Senge y Argyris. Este principio se sintetiza, según la autora, en la siguiente frase: “Si me arriesgo, pierdo yo, si no me arriesgo, pierde la empresa” (Moreno Peláez, 1997: 254). Tiene que ver con el hecho de que las organizaciones han de habilitar espacios para el debate y la crítica y las personas han de atreverse a opinar, el no hacerlo impide los cambios y por lo tanto el aprendizaje.

De lo visto hasta el momento se desprende que no siempre el aprendizaje conduce a la mejora. En ocasiones, el aprendizaje puede constituir el lastre mayor para que se produzca nuevo aprendizaje como muestra Kim (1993a: 46-47) al hablar de los “ciclos de aprendizaje incompletos”, que explicamos a continuación. Según este autor, existen tres ciclos de aprendizaje que no pueden ser aprovechados por la organización.

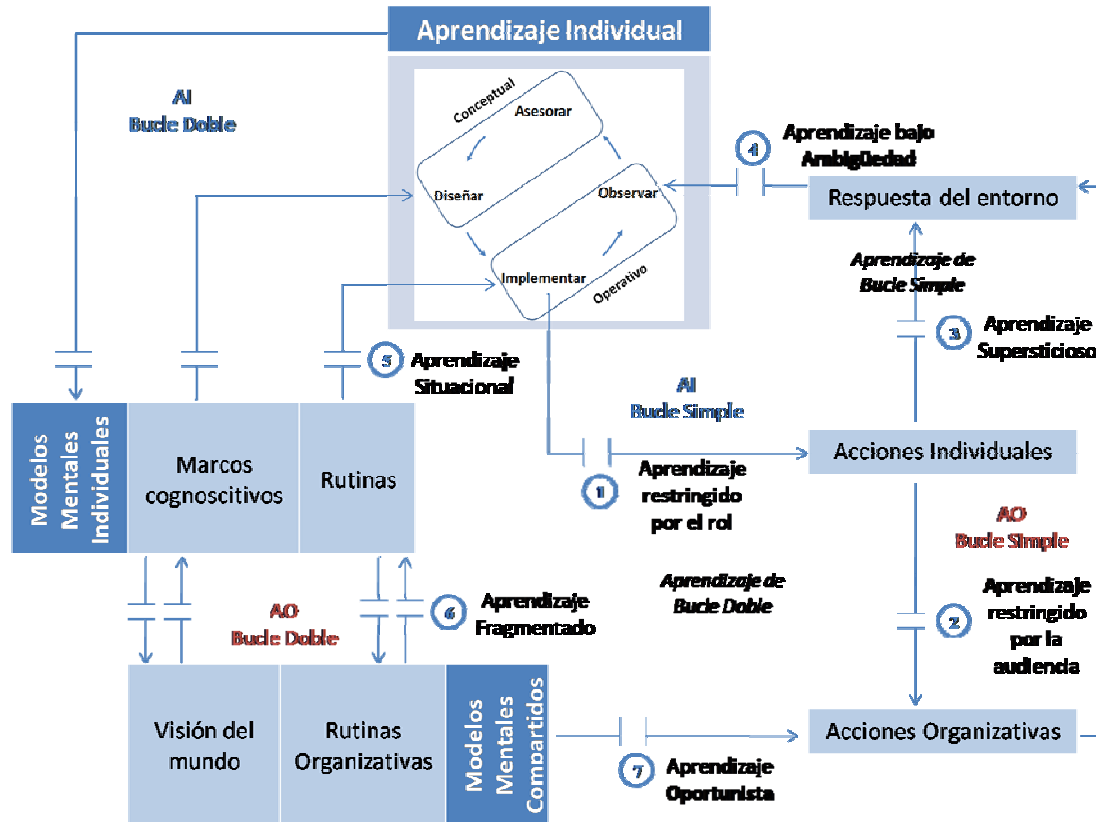
1/ Aprendizaje situacional: ocurre cuando el individuo olvida o no codifica el aprendizaje para usarlo posteriormente. El ejemplo más claro sería el de la persona que encuentra un error, lo soluciona y pasa a otro tema sin “archivar” en su mente cómo lo ha realizado. Con este comportamiento, se rompe el vínculo entre aprendizaje individual y modelo mental

individual. No cambia los modelos mentales de la persona y no tiene efecto a largo plazo. Como el modelo mental individual no cambia, la organización tampoco puede absorber el aprendizaje. En síntesis, se trataría de la típica situación de crisis en la que se resuelven los problemas pero no hay aprendizaje. Las técnicas de mejora de calidad serían el ejemplo contrario porque se focalizan en guardar, analizar y estandarizar todos los datos.

2/ Aprendizaje fragmentado: el individuo aprende pero la organización no. Se rompe el lazo entre el modelo mental individual y los modelos mentales compartidos con lo que la pérdida de un individuo supone la pérdida de su aprendizaje. El ejemplo más típico que suele ponerse es el de las universidades. Pueden tener el mejor experto del mundo pero si se va y no ha creado escuela, la universidad pierde su aprendizaje. Lo mismo ocurre con organizaciones muy centralizadas en las que no hay redes conectoras.

3/ Aprendizaje oportunista: se produce cuando las organizaciones intentan evitar los procedimientos habituales porque suponen un impedimento para una tarea particular. Tratan de saltar la relación entre modelos mentales compartidos y acción organizativa para aprovechar una oportunidad que no puede esperar a que cambie toda la organización (o no se desea que toda la organización cambie). Ocurre cuando las acciones organizativas se realizan basándose en las acciones de un individuo o pequeño grupo y no en los modelos mentales compartidos. (i.e. Crear una división especial para un determinado tema, *joint ventures*, etc.).

Figura 16. Cuadro de aprendizaje incompleto según Kim (1993)



Fuente: Kim (1993a).

Senge también proporciona algunos términos a este apartado creativo. Por ejemplo, en *La Quinta disciplina* (1998: 247) habla de los “brincos de abstracción”, que son generalizaciones o suposiciones que no verificamos y tratamos como un hecho. Podemos decir que “tal persona no se preocupa por los demás” porque en un momento determinado parece que no lo ha hecho. Esa suposición ya no vuelve a verificarse y se transforma en hecho con lo que obstaculiza el aprendizaje porque se vuelve axiomático. Para evitar comportamientos así hay que preguntarse siempre cuáles son los datos sobre los que se basa esa generalización, y luego si esa generalización puede ser inexacta. Un caso muy corriente en las organizaciones son los rumores que se generalizan bajo el epígrafe de “todo el mundo piensa que...”. Lo que se inicia como un rumor que sólo suscriben algunos puede acabar tratándose como un hecho sobre el que se toman decisiones.

En otras ocasiones, los términos nuevos corresponden a nuevas metodologías para mejorar el aprendizaje organizativo. Podemos señalar como ejemplo, la “técnica de la columna izquierda” de Argyris que utiliza para ver cómo operan nuestros modelos mentales en situaciones particulares. Consiste en analizar una situación en la cual haya interacción entre personas y escribir en la columna derecha el diálogo tal como se ha producido. En la izquierda, se anota lo que la persona piensa sobre la situación pero no se atreve a decir. Sirve para revelar supuestos ocultos o imágenes distorsionadas que podemos tener sobre los otros; el hecho de ponerlo de manifiesto ayuda a mejorar.

Argyris también incorpora una imagen nueva, la “incompetencia competente”, que, según este autor, es la incompetencia más difícil de erradicar pues comienza a nivel individual pero impregna toda la organización. Introduce este término de forma oficial en un artículo publicado en la *Harvard Business Review* de septiembre-octubre de 1986 al darse cuenta de que muchas veces los directivos utilizan su habilidad (competencia) para producir lo que no pretenden (incompetencia). Senge se refiere también a esta realidad y la llama “incompetencia calificada” (Senge, 1998: 232).

Una acción incompetente es aquella que produce los resultados no apetecidos y lo hace repetidamente. La “incompetencia competente” consiste en “la repetición de acciones incompetentes hasta hacerlas automáticamente, sin ensayar, producidas en milisegundos, espontáneas” (Argyris, 1999: 139). Estas acciones derivan de mensajes mixtos, rutinas defensivas y actuaciones similares que examinaremos más adelante.

Se han encontrado también numerosos términos que tienen su origen en la física, en la mecánica o en las teorías de sistemas pues como ya se ha dicho, las teorías relacionadas con el aprendizaje organizativo son multidisciplinares y abarcan campos tan diversos como la gestión o la ingeniería. A este respecto podemos señalar varios términos, con diversos orígenes que han cambiado o expandido su significado a la vez que eran utilizados en disciplinas científicas distintas a las iniciales.

Suñé, en su tesis doctoral no publicada habla de la “capacidad de absorción” que tienen las empresas y lo define en términos organizativos como la “habilidad de evaluar, asimilar y aplicar nuevo conocimiento” (Suñé, 2004: 103). Es un término que también habían utilizado Crossan, Lane y White en 1999 cuando se refieren a que en determinados momentos el

aprendizaje individual no puede pasar al grupo y la organización –o viceversa - debido a la existencia de ciertos cuellos de botella que impiden el flujo del aprendizaje y hacen que la capacidad de absorber aprendizaje que tiene una organización disminuya.

Karl Albrecht, introduce el término “sintropía” que, aplicado al aprendizaje organizativo, supone la “puesta en común de ideas, personas, recursos, sistemas y liderazgo de tal forma que se capitalizan totalmente las posibilidades de cada uno” (Albrecht, 2002b: 9). Utiliza este término para mostrar que la organización aumenta su energía, conocimiento e inteligencia a través del alineamiento o integración de todos los recursos y capacidades que puede tener. De alguna manera, la sintropía es más que la creación de sinergias positivas. Supone la integración de todas las sinergias posibles y define la organización inteligente.

Albrecht enuncia también el principio de la “entropía”, que mide el desorden en un sistema. En ingeniería se considera que la entropía es la cantidad de energía del sistema que se malgasta. Para el mundo de las organizaciones, este principio supone que cada decisión mal tomada o cada falta de liderazgo elevan el nivel de entropía y supone una pérdida de recursos. Aunque sea difícil de medir, el gasto de energía en una organización supone menos beneficios que Albrecht llama “impuesto entrópico” (Albrecht: 2002a: 6-7). La principal característica de la entropía organizacional es que se ve como algo imposible de controlar y por lo tanto no se lucha por hacerla menor.

Siguiendo con el campo de la ingeniería, Bratianu et al. (2006) hablan de los “integradores”, que son poderosos campos de fuerzas capaces de combinar dos o más elementos en una nueva entidad basada en la interdependencia y la sinergia. Estos elementos han de ser de naturaleza física o virtual y deben poseer la capacidad de interactuar de forma controlada. Actúan sobre el conocimiento individual y lo transforman en organizacional. El resultado final depende en gran parte de la potencia del campo de fuerzas integrado. Para ilustrarlo, nos remite a una piragua de remeros:

“La sinergia puede generarse sólo cuando existe un campo de fuerzas capaz de alinear todos los esfuerzos de los remeros, en una perfecta sincronización de tiempos y ritmos que dirige el capitán. El campo de fuerzas es capaz de integrar el conocimiento individual sobre remo, la energía individual y la potencia generada durante la carrera, y la motivación individual para ganar. La energía final y el efecto motivador representa mucho más que la suma de la energía individual y la contribución a la motivación de cada remero”.

(Bratianu, Jianu y Vasilache, 2006: 196)

En este caso, los elementos fundamentales son la interdependencia, necesaria para combinar todos los elementos en un mismo sistema; y la sinergia que hace posible generar una energía extra del sistema no-lineal³⁹. Para obtener sinergia se necesita además un buen jefe de equipo que gestione bien al grupo.

Como síntesis de este apartado merece la pena destacar que la bibliografía sobre aprendizaje organizativo ha generado numerosos términos nuevos, de origen variado y connotaciones metafóricas, para poder ilustrar conceptos necesarios de una forma mucho más expresiva. El origen de estos conceptos – que sintetizamos en la siguiente tabla por orden alfabético - muestra además la naturaleza multidisciplinar del aprendizaje organizativo.

³⁹ En el caso de un sistema lineal, el resultado es la suma de los resultados individuales (por ejemplo un trabajo en grupo). En un sistema no-lineal, el resultado es superior a la suma de los resultados individuales (por ejemplo, el trabajo en equipo).

Tabla 20. Nuevos conceptos sobre aprendizaje organizativo

Concepto	Autor-es	Definición
Aprendizaje fragmentado	Kim	Consiste en no traspasar el aprendizaje del individuo a la organización.
Aprendizaje oportunista	Kim	Consiste en que sólo una parte de la organización aprende.
Aprendizaje situacional	Kim	Consiste en no aprender ni almacenar el aprendizaje a nivel individual.
Barreras defensivas	Argyris y Schön	Cualquier política o acción que previene a alguna persona o sistema de sufrir una situación embarazosa o amenazadora y que, simultáneamente, impide corregir las causas que han conducido a ese riesgo o a esas amenazas.
Brincos de abstracción	Senge	Suposiciones que no se verifican y se dan por hecho en una organización, condicionando la toma de decisiones.
Capacidad de absorción	Crossan, Lane y White. Suñé	Habilidad que tienen las empresas para evaluar, asimilar y aplicar nuevo conocimiento.
Desaprendizaje	Hedberg	Proceso por el cual los individuos y las organizaciones reconocen y abandonan aprendizaje anterior para acomodar nueva información y comportamientos.
Dilema de aprendizaje	Levitt y March	Proceso que consiste en utilizar lo que se ha aprendido para reforzar las rutinas existentes sin cuestionarlas.
Entropía	Albrecht	Mide la pérdida de energía en la organización como resultado de decisiones mal tomadas, faltas de liderazgo, etc.
Filomathia	Antonacopoulou	Actitud positiva frente al aprendizaje.
Incompetencia competente	Argyris Senge	Repetición de acciones incompetentes hasta llegar a realizarlas con gran rapidez y perfección.
Integradores	Bratianu	Poderosos campos de fuerzas capaces de convertir el conocimiento individual en organizacional. Son ejemplos de integradores el buen liderazgo o el trabajo en equipo.
Ley de Albrecht	Albrecht	Las personas inteligentes reunidas en una organización suelen tender hacia la estupidez colectiva por mala organización interna o mal uso de los recursos, más que por la competencia externa.
Mathofobia	Antonacopoulou	Actitud negativa hacia el aprendizaje.
Principio de negatividad organizativa	Moreno Peláez	“Si me arriesgo (y digo las cosas que no funcionan) pierdo yo, si no me arriesgo, pierde la empresa”.
Sintropía	Albrecht	Consiste en la suma de todas las sinergias positivas en una organización.
Supersticiones de aprendizaje	March	Consiste en creer que los éxitos se deben a una determinada actuación (lo cual no es cierto) y seguir realizando lo mismo.
Técnica de la columna izquierda	Argyris	Consiste en ir apuntando en una columna los supuestos e ideas que se tienen sobre un hecho o una persona y que no nos atrevemos a expresar.
Trampas de competencia	March	Consiste en seguir utilizando las mismas estrategias que habían producido éxito, aunque las circunstancias hayan cambiado. Pueden ser trampas de familiaridad, de madurez o de cercanía (Bapuji y Crossan).

Fuente: Elaboración propia en base a los autores consultados. Ordenación alfabética.

**CAPÍTULO 4.
EL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO Y LAS
“ORGANIZACIONES QUE APRENDEN” EN EL MARCO
EMPRESARIAL**

CAPÍTULO 4. EL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO Y LAS “ORGANIZACIONES QUE APRENDEN” EN EL MARCO EMPRESARIAL

Contenido del presente capítulo

- 4.1. Estado de la cuestión sobre aprendizaje organizativo y “organizaciones que aprenden”
 - 4.1.1. Relación entre el AO y otras teorías
 - 4.1.2. Principales revisiones
 - 4.1.3. Análisis de las publicaciones
 - 4.1.4. Evolución de los estudios sobre aprendizaje organizativo
 - 4.1.4.1. Primera etapa: Introducción y elaboración
 - 4.1.4.2. Segunda etapa: Evaluación e incremento
 - 4.1.5. Estado de la cuestión en España
- 4.2. Cómo aprenden las organizaciones
 - 4.2.1. Principales teorías sobre el aprendizaje de las organizaciones
 - 4.2.1.1. Teorías de Argyris y Schön
 - 4.2.1.2. Teoría de Senge
 - 4.2.2. Facilitadores del aprendizaje organizativo
 - 4.2.2.1. Liderazgo
 - 4.2.2.2. Trabajo en equipo
 - 4.2.2.3. Cultura
 - 4.2.2.4. Valores organizativos
 - 4.2.2.5. Otros facilitadores
 - 4.2.3. Dificultades e inhibidores del aprendizaje organizativo
 - 4.2.3.1. Barreras y rutinas defensivas según Argyris
 - 4.2.3.2. Otros obstáculos
- 4.3. Sugerencias de futuro
- 4.4. Contribuciones del AO a la Teoría de las organizaciones

Abordamos el presente capítulo con la idea de profundizar sobre el conocimiento que se tiene en estos momentos respecto al aprendizaje organizativo y las “organizaciones que aprenden”. Dividiremos el capítulo en varios apartados, correspondientes a las principales líneas de investigación sobre el tema que nos ocupa.

En primer lugar, realizaremos un estudio lo más completo posible del estado de la cuestión sobre AO y OA. Para ello, atenderemos a los continuos intentos de conceptualización y sistematización que se han producido en el marco de estas dos corrientes, desde su aparición hasta nuestros días. Analizaremos también la historia de esta disciplina, la evolución de las publicaciones, y la aparición de diversas corrientes y subcorrientes en el curso de su evolución. Para finalizar el primer apartado, dedicaremos un apartado especial a la situación del AO y OA en España.

En un segundo momento, analizaremos cómo aprenden las organizaciones concediendo especial atención a los estudios de Argyris y Schön, por una parte; y los de Senge, en lo que hace referencia a las “organizaciones que aprenden”. Nos centraremos a continuación en los factores facilitadores e inhibidores del aprendizaje organizativo, con el objetivo de averiguar cuáles influyen más en el desarrollo de una organización. Esta investigación será básica cuando estudiemos, en el capítulo cinco, los factores que influyen en el aprendizaje universitario. Asimismo, será de enorme importancia para nuestro posterior estudio de campo.

Finalizaremos el capítulo con algunas sugerencias sobre la dirección que deberían tomar en el futuro los trabajos referidos a AO y OA, y con comentarios sobre la positiva contribución que estas dos corrientes han tenido en la Teoría de las organizaciones.

4.1. Aprendizaje organizativo: Estado de la cuestión

Vamos a tratar en este apartado del origen, evolución y situación actual del aprendizaje organizativo y las “organizaciones que aprenden”.

Si bien podemos rastrear su origen más remoto en los años veinte o treinta del siglo XX, el momento álgido para estas dos corrientes se produce en los años noventa del pasado siglo. Surge dentro de un movimiento crítico con el modelo taylorista de organización y por eso siempre se la ha ligado con enfoques más humanistas. Entonces y ahora muchos la consideran simplemente “una moda más”, otra “etiqueta” que colgar a las buenas prácticas. Nosotros consideramos que, a diferencia de otros movimientos más coyunturales, el aprendizaje organizativo es una teoría⁴⁰ destinada a permanecer mucho tiempo pues las organizaciones en las cuales se produce aprendizaje han de ser el paradigma de la sociedad del conocimiento. Entendemos que el aprendizaje organizativo es un marco ideal para el desarrollo de las personas y las organizaciones, aunque no lo consideramos un punto de llegada sino un punto de partida.

⁴⁰ Nos hemos decantado por considerar el aprendizaje organizativo una teoría aunque somos conscientes de que otros autores hablan de “movimiento”, “corriente” o “disciplina” y en algún momento del trabajo hemos utilizado estas otras denominaciones para referirnos a dicho aprendizaje organizativo. Sin embargo cuando ponemos en relación el AO y el OA preferimos utilizar el término “corriente” para reflejar que se trata de dos ramas procedentes de un mismo tronco común.

4.1.1. Relación entre el aprendizaje organizativo y otras teorías y disciplinas

Como teoría centrada en el aprendizaje, el aprendizaje organizativo guarda mucha relación con otras teorías previas y/o paralelas en el mundo de la empresa: la Gestión de Calidad, la Gestión del Conocimiento, el Desarrollo Organizacional y el Conocimiento Organizacional. Todas estas teorías resultan muy interesantes porque rescatan la importancia del conocimiento en las empresas. El aprendizaje organizativo los supera porque desde el principio se centró en la cognición y en el comportamiento como parte del aprendizaje y también porque estudia el aprendizaje como algo que se produce a muchos niveles. En la actualidad, las otras teorías han incorporado la orientación a la acción y la utilización del conocimiento adquirido con lo que podemos decir que entre todas ellas se ha producido gran acercamiento.

Suñé (2004) afirma que el aprendizaje organizativo se centra en el aprendizaje de un proceso de cambio y va dirigido sobre todo al mundo académico. La Gestión del conocimiento⁴¹ se orienta fundamentalmente a los directivos como gestores. Se trata de promover el conocimiento desde arriba para tener impacto positivo en el rendimiento. Ambas teorías están muy relacionadas pues las dos persiguen la obtención de ventaja competitiva a partir de la capacidad de las organizaciones de aprender más rápido y mejor que sus competidores.

El Desarrollo Organizacional se inició en torno a 1960; se concentra más en la organización que en el individuo y tiene menos en cuenta el entorno. Una de las definiciones de mayor aceptación es la sugerida por Beckhard en 1969:

“El desarrollo organizacional es un esfuerzo (1) planeado, (2) a nivel organizativo, y (3) dirigido desde arriba para mejorar la efectividad y salud de la organización a través de (4) la intervención planificada en los procesos organizativos, utilizando el conocimiento de la ciencia del comportamiento”.

(Citado por Dalin y Rust, 1983: 22)

⁴¹ Bassi (1999: 424) define la “Gestión del conocimiento” como el proceso de crear, capturar y usar el conocimiento para incrementar el rendimiento organizativo (citado por Suñé, 2004: 72).

También existen elementos en común entre el aprendizaje organizativo y el llamado Conocimiento Organizacional. El aprendizaje organizativo se centra en los micro-procesos y relaciones entre el aprendizaje de los niveles individual, grupal y organizacional mientras que el conocimiento organizacional tiene un enfoque basado en el conocimiento de la empresa como algo estático. Sin embargo, “ambas conciben el aprendizaje como procesos de creación, retención y transferencia de conocimiento; aceptan los aspectos cognoscitivos y comportamentales del aprendizaje y del conocimiento; y argumentan que las empresas aprenden en comunidades de práctica” (Suñé, 2004: 76).

Queremos hablar también en este apartado de la multidisciplinariedad que afecta al aprendizaje organizativo y que ha sido estudiada especialmente por Easterby-Smith en su revisión de 1997. Easterby-Smith se acerca al AO y OA desde el punto de vista de las múltiples disciplinas y sub-disciplinas⁴² que les afectan. Según este autor hay seis perspectivas diferentes que están presentes en el aprendizaje de las organizaciones. Se trata de la Psicología y la Teoría del Desarrollo Organizacional (DO); las ciencias de la dirección y gestión de empresas; la Sociología y la teoría de las organizaciones; la estrategia; la dirección de la producción y la antropología cultural. Cada una de estas perspectivas, ha dotado al aprendizaje organizativo de nuevas aportaciones, pero también ha introducido problemas que hay que solucionar. Respecto a las “organizaciones que aprenden”, Easterby-Smith cree que los estudios reciben influjos de las ciencias empresariales, del Desarrollo Organizacional y de la Psicología.

En ambos casos, no es partidario de una integración sino de que se sigan – como hasta la fecha - agendas de investigación paralelas desde las diferentes perspectivas. No se puede hablar de autores correspondientes a una perspectiva en particular ni tampoco de que cada autor se vea sólo influido por una corriente. Se trata de contribuciones complementarias que van haciendo evolucionar la ciencia. En cualquier caso, el campo de estudio está muy fragmentado, lo cual hace avanzar con más lentitud la investigación debido a esta “multidimensionalidad y la ausencia de una sólida base de partida común” (Real Fernández, Leal Millán y Roldán Salgueiro, 2006: 153).

⁴² Hemos utilizado aquí el término “disciplinas” por seguir literalmente el utilizado por Easterby-Smith en su artículo de 1997: “Disciplines of Organizational Learning: Contributions and Critiques”; también porque en este caso sí que se trata de disciplinas como la Psicología, Sociología, o Antropología.

4.1.2. Principales revisiones

Desde el momento de su nacimiento hace no tantos años, el aprendizaje organizativo y las “organizaciones que aprenden” han sido sometidos periódicamente a revisión. Asimismo han aparecido muchos artículos en los que se comparaba la situación de ambas corrientes en un momento determinado. La tabla que aparece a continuación da muestra de la cantidad de trabajos recopilatorios que se han realizado en muy poco tiempo pues, como señalan Weick y Westley (1996:440, citados en Leithwood 2000): “Parece haber más revisiones de aprendizaje organizativo que sustancia para revisar”. Se trata de una tabla de elaboración propia en base a la revisión bibliográfica. En negrita hemos destacado las revisiones citadas por Bapuji y Crossan (2004).

Tabla 21. Principales revisiones de la bibliografía sobre AO y OA

Autor-es	Año	Revista en la que se publica el artículo
Hedberg	1981	Capítulo de <i>Handbook of organizational design</i> publicado por Oxford UP
Shrivastava	1983	<i>Journal of Management Science</i>
Fiol y Lyles	1985	<i>Academy of Management Review</i>
Levitt y March	1988	<i>Annual Review of Sociology</i>
Huber	1991	<i>Organizational Science</i>
Dodgson	1993	<i>Organization Studies</i>
Kim	1993	<i>Sloan Management Review</i>
Argyris y Schön	1996	<i>Organizational Learning 2</i> . Libro publicado por Addison- Wesley
Crossan y Guatto	1996	<i>Journal of organizational Change Management</i>
Miller	1996	<i>Journal of Management</i>
Easterby-Smith	1997	<i>Human Relations</i>
Garavan	1997	<i>The Learning Organization</i>
Tsang	1997	<i>Human Relations</i>
Starkey	1998	<i>Human Relations</i>
Easterby-Smith et al.	1999	<i>Organizational learning and the learning organization</i> . Libro publicado por Sage
Örtenblad	2001	<i>The Learning Organization</i>
Sun y Scott	2003	<i>The Learning Organization</i>
Bapuji y Crossan	2004	<i>Management Learning</i>
Easterby-Smith et al.	2004	<i>Management Learning</i>
Örtenblad	2007	<i>The Learning Organization</i>
Rebelo y Gomes	2008	<i>The Learning organization</i>

Fuente: Elaboración propia en base a la bibliografía consultada. Incluye estudios comparativos sobre ambas corrientes

Utilizaremos todos estos estudios para el propósito de nuestra investigación. De toda la bibliografía consultada, hemos optado por seguir el esquema de análisis sugerido en la magnífica y reciente revisión de dos autores europeos publicada en *The Learning Organization* el pasado año. Nos parece que este estudio ofrece un marco general del desarrollo del aprendizaje organizativo muy potente y que al mismo tiempo abarca todo el espectro cronológico de nuestro trabajo, desde los orígenes de la teoría hasta finales de 2008. Se trata del trabajo de los profesores de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Coimbra, Adelino Duarte Gomes y Teresa Manuela Rebelo. Estos profesores portugueses abordan la historia del aprendizaje organizativo siguiendo el modelo de evolución construido por Reichards y Schneider (1990)⁴³. Seguiremos en nuestro estudio las etapas que señalan estos autores para caracterizar el desarrollo de un nuevo campo de estudios. Antes, vamos a realizar un análisis de las publicaciones en torno al aprendizaje organizativo desde sus orígenes hasta el cambio de milenio para entender cómo se ha desarrollado dicha historia.

4.1.3. Análisis de las publicaciones

En los últimos años, Mary Crossan y Hary Bapuji, de la Universidad de Western Ontario, en Canadá, han publicado una revisión de la bibliografía sobre aprendizaje organizativo entre los años 1990 y 2002. Esta revisión del año 2004 se sumaba a otra previamente realizada por la propia Crossan en 1995 en la que estudiaba las publicaciones en los orígenes del aprendizaje organizativo.

Bapuji y Crossan utilizan la base de datos de la *Web of Science* y los criterios que siguen para su búsqueda consisten en localizar el concepto “organizational learning” en la base de datos, e indicar los años a estudiar. En un segundo momento, y para depurar más la búsqueda, eligen sólo publicaciones que por lo menos hayan sido citadas dos veces y que contengan las palabras aprendizaje organizativo en el título.

⁴³ Reichards, A.; Schneider, B. (1990), “Climate and Culture: an evolution of constructs”, en Schneider, B. (eds.), *Organizational climate and cultura*, Jossey Bass, San Francisco, pp. 5-39 (citados por Rebelo y Gomes)

Para los propósitos de nuestra investigación no era posible seguir estrictamente los criterios de los profesores canadienses pues queríamos incluir en nuestra búsqueda posibles publicaciones de españoles y/o en español. Sabíamos que si incluíamos el criterio de citación esto iba a resultar muy difícil y por lo tanto nuestro estudio se ha centrado también en la *Web of Science* pero con el siguiente criterio: publicaciones sobre el tema “aprendizaje organizativo” (hemos desdeñado introducir “organizaciones que aprenden” para seguir el modelo de Bapuji y Crossan), que contengan en el título las palabras “aprendizaje organizativo” y no hemos introducido ningún criterio de citación. También hay que señalar que Bapuji y Crossan cerraron su estudio en el año 2002 y nosotros lo hemos alargado desde el 2003 hasta el 2008. Luego hemos ido hacia atrás en tramos de diez años hasta que no existen publicaciones. Más atrás del año 1963, incluido éste, no hemos podido rastrear ninguna publicación que se ajuste a las características de nuestra búsqueda. Con estas premisas, la tabla muestra los resultados obtenidos. Se trata de una tabla de elaboración propia en base a los datos obtenidos en la *Web of Science* (consulta realizada el 28 de marzo de 2009).

Tabla 22. Seguimiento de las publicaciones sobre "Aprendizaje Organizativo"

Años	Nº de pub.	Tipo de documento que más abunda	Idioma	Año con más publicaciones	Revista-s con mayor número de publicaciones	Área-s Principal-es ⁴⁴
2003-2008	404	Comunicación (41%) Artículo (39%)	Inglés (97'5%)	2007	<i>Management Learning</i> <i>Organizational Studies</i>	Economía y Negocios (46%) Psicología (15%) Informática (10%)
1993-2002	438	Artículo (56%) Comunicación (27%)	Inglés (97'4%)	1998	<i>Management Learning</i> <i>Journal of Organizational Change Management</i>	Economía y Negocios (49'7%) Psicología (13%) Informática (10%)
1983-1992	68	Artículo (58 %) Revisión de libros (25 %)	Inglés (95'5%)	1992	<i>Personnel Psychology</i> <i>Journal of Management Studies</i>	Economía y Negocios (44%) Psicología (35%) Ciencias del comportamiento (25%)
1973-1982	33	Artículos (57 %) Libros (39%)	Inglés (87 %) ⁴⁵	1978	<i>Exchange Organizational Behavior Teaching Journal</i> <i>Human Relations</i> <i>Personal and Guidance Journal</i> <i>Personnel Psychology</i>	Psicología (63%) Ciencias Comportamiento (45%) Economía y Negocio (36 %)
1963-1972	11	Artículo (63 %) Libro (27%)	Inglés (90 %) ⁴⁶	1965, 1970 1972 ⁴⁷	<i>American Journal of Psychology</i> <i>Academy of Management Journal</i>	Psicología (63%) Ciencias del Comportamiento (27 %)

Fuente: Elaboración propia en base a la consulta en la *Web of Science*

⁴⁴ En ocasiones, una publicación puede pertenecer a más de una área.

⁴⁵ Hay tres artículos publicados en otras lenguas: alemán, francés y noruego.

⁴⁶ Existe un artículo publicado en alemán

⁴⁷ Dos publicaciones cada uno de estos años.

Del análisis de la tabla se desprenden varias conclusiones interesantes para nuestro trabajo: en primer lugar hay que señalar que, efectivamente, se ha producido un incremento continuado y ascendente de publicaciones a lo largo de estos casi cincuenta años. Los datos correspondientes al período 2003-2008, sólo seis años, frente a las decenas que utilizamos en el resto de casos, muestran que este crecimiento se sigue produciendo en la actualidad y que por lo tanto se mantiene el interés por el tema del aprendizaje organizativo.

En segundo lugar, no hace falta extendernos en lo que se ya se ha dicho en varias ocasiones a lo largo de este trabajo: las publicaciones son casi exclusivamente en inglés lo cual no sorprende por tratarse de la *lingua franca* universal en este momento y también porque la mayor parte de autores publican en el ámbito anglosajón aunque últimamente su procedencia es cada vez más diversa y universal.

En tercer lugar, los artículos son el tipo de documentos más habituales en la base datos aunque cabe destacar que en las tres primeras décadas el porcentaje de libros escritos sobre el tema, o de revisiones de libros, era por lo menos una cuarta parte del total de obras publicadas. También es un resultado lógico puesto que en los inicios de la disciplina es cuando se publican mayor cantidad de libros, sobre los que luego se producen todo tipo de investigaciones que se dan a conocer por medio de artículos o comunicaciones en congresos. Por ese motivo, vemos cómo en las dos últimas etapas, las comunicaciones y artículos aumentan su importancia relativa.

Como cuarta consideración, podemos señalar la importancia que ha ido adquiriendo la revista *Management Learning*⁴⁸ como aglutinadora de las principales investigaciones en torno al aprendizaje organizativo especialmente en los últimos quince años. Entre 1999 y 2008, el 78% de los artículos sobre aprendizaje organizativo fueron publicados en esta revista. Otras publicaciones que le siguen en importancia en los últimos años son

⁴⁸ *Management Learning, The Journal for Managerial and Organizational Learning* es una revista de enorme prestigio internacional creada hace ahora cuarenta años precisamente en torno al mundo educativo. En sus orígenes, en 1969, fue titulada *Management Education and Development* y durante los primeros quince años se dirigió especialmente a directivos del sector educativo aunque ampliando cada vez más su ámbito de expansión. Se trata de una revista editada en el Reino Unido que contó en sus inicios con el grupo de investigadores británicos en torno al aprendizaje organizativo, en especial Mark Easterby-Smith, que llegó a ser editor de la revista, y Mike Pedler. En 1994 cambió su nombre por el que utiliza en la actualidad y, coincidiendo con el desarrollo del aprendizaje organizativo y las “organizaciones que aprenden”, se centró primordialmente en estas disciplinas. Como se puede observar, alcanzaron el objetivo propuesto

Organizational Studies, *Journal of Organizational Change Management*, *Journal of Management Studies* y *Human Relations*. Esta última publicación se ha mantenido muy bien posicionada en el ranking a lo largo de los cincuenta últimos años, bien es verdad que perdiendo posiciones.

Por último, pero no por ello menos importante, hace falta referirse a las principales áreas en las que se sitúan estas publicaciones. Se ha repetido en varias ocasiones que la disciplina que nos ocupa ha sido abordada desde múltiples perspectivas que van desde el mundo de los negocios y el *management* hasta la antropología cultural, pasando por la sociología, la psicología y las ciencias del comportamiento. En este sentido es muy interesante destacar que se ha producido un cambio notable en las perspectivas de estudio. En sus orígenes, las publicaciones sobre aprendizaje organizativo eran básicamente del ámbito de la psicología y ciencias del comportamiento. En los años setenta empiezan a incorporarse tímidamente perspectivas económicas y relacionadas con el mundo de la empresa, que a partir de los años ochenta desplazan a la psicología y otras ciencias relacionadas. Entre 1983 y 1992 la psicología y las ciencias del comportamiento juntas todavía tienen más importancia que las publicaciones del sector de negocios. De los años noventa en adelante la importancia de la psicología es muy residual y aparecen con timidez en tercera posición los temas relacionados con la informática (se trata de publicaciones relacionadas con la gestión del conocimiento y con el papel de las nuevas tecnologías como elementos favorecedores del aprendizaje organizativo).

Paralelamente al estudio realizado, hemos intentado comprobar cuál es la presencia de autores españoles en todo este panorama. Los resultados son ciertamente positivos si empezamos por los últimos años y seguimos el criterio de cantidad de publicaciones.

Durante el sexenio 2003-2008, encontramos cuatro grupos de españoles entre los 25 autores que más han publicado. Durante esa etapa, pero más específicamente entre 2005 y 2008, aparecen trece publicaciones firmadas por autores españoles. Algunas de ellas, además, han sido muy citadas. Es el caso de Chiva y Alegre (2005), de la Universidad Jaume I de Castellón, cuyo trabajo sobre la integración entre el aprendizaje organizativo y el conocimiento organizativo, publicado precisamente en *Management Learning* ha sido citado en doce ocasiones y por autores de prestigio internacional, de la talla de Antonacopoulou o Easterby-Smith. También hay que citar el trabajo publicado en 2006 por García Morales,

Llorens Montes y Verdú Jover, de la Universidad de Granada, citado en once ocasiones (hemos descontado dos autocitas pues el total de citas, trece, supera al anterior). En uno y otro caso, se trata de artículos ligados al mundo de la empresa pues se trata de profesores de facultades de economía, aunque el grupo de García Morales tiene un trabajo sobre el mundo educativo (2005) que citamos en otra parte de nuestra investigación.

Otros dos grupos de españoles con presencia en nuestra tabla son Llorens Montes, que ha presentado otros trabajos con grupos diferentes al anterior; y el grupo de Cegarra y Navarro, de la Universidad Politécnica de Cartagena.

Nuestro estudio en sentido cronológicamente contrario no muestra resultados tan positivos. Entre 1993 y 2002 no aparece ningún español entre los 25 primeros autores aunque sí tenemos constancia de un artículo en castellano correspondiente a una Revista de Enfermería y firmado por J. Ruiz Moreno en el año 2001. Tampoco hay presencia española en los decenios anteriores y el número de publicaciones en castellano es insignificante. Según los datos proporcionados por la *Web of Science*, entre 1963 y 2008 sólo hay dos artículos en castellano sobre el tema del aprendizaje organizativo que sigan los criterios de nuestra selección.

Como síntesis de los apartados 4.1.2 y 4.1.3. podemos señalar que:

- a) El aprendizaje organizativo guarda mucha relación con otras teorías centradas en el aprendizaje y conocimiento, a las que influye y por las que es influido.
- b) El aprendizaje organizativo es una teoría multidisciplinar.
- c) El aprendizaje organizativo ha sido sujeto de numerosas revisiones desde sus orígenes en los años 70 del pasado siglo.
- d) Los estudios sobre aprendizaje organizativo no han cesado de crecer desde sus orígenes y están en un momento de enorme vitalidad.
- e) Pese a la fortísima presencia anglosajona en la bibliografía, en los últimos años se advierte una presencia algo mayor de grupos españoles.

4.1.4. Evolución de los estudios sobre AO y OA

Introducimos este apartado con una tabla que nos muestra la evolución de los estudios sobre aprendizaje organizativo y “organizaciones que aprenden”. Seguidamente, procederemos a la explicación de dicha historia.

Tabla 23. Historia de los estudios sobre aprendizaje organizativo y "organizaciones que aprenden"

Etapa	Principales características
Primera etapa: Introducción y elaboración (1973-1999)	<ul style="list-style-type: none"> - Incorporación del AO a las Teorías de Organización - Proliferación de definiciones - Aparición de las dos corrientes principales <ul style="list-style-type: none"> i. Aprendizaje organizativo ii. “Organizaciones que aprenden” - Escasez de estudios empíricos - Explosión de publicaciones a partir de 1990
Segunda etapa: Evaluación e incremento (2000-	<ul style="list-style-type: none"> - Se produce mucha investigación empírica - Se intenta probar la relevancia del tema - Se inician las críticas - Se producen muchas revisiones - Aparición de nuevas sub-corrientes <ul style="list-style-type: none"> i. Intensificación de la corriente que concibe el aprendizaje como actividad colectiva ii. Tímida aparición de la corriente relacionada con la sabiduría práctica en las organizaciones
Tercera etapa: Consolidación y mejora	<ul style="list-style-type: none"> - Todavía no se ha llegado a ella

Fuente: Elaboración propia en base a los autores consultados

4.1.4.1. Primera etapa: Introducción y elaboración

Como ya hemos indicado antes, vamos a seguir el modelo de evolución de un nuevo campo de estudios sugerido por Reichards y Schneider. Estos autores consideran que en la elaboración e introducción de una nueva disciplina o concepto se suele pasar por tres etapas: en primer lugar la fase de introducción y elaboración. Le sigue la etapa de evaluación e incremento y finaliza con la tercera fase, de consolidación y mejora. Según Rebelo y Gomes (2008), la literatura sobre aprendizaje organizativo está ahora iniciando la etapa número dos, como intentaremos describir a continuación.

Lo propio de la primera etapa para la introducción de un nuevo concepto es la creación de gran cantidad de definiciones (como ocurre en el caso que nos ocupa) y la estructuración del área de conocimiento.

En lo que se refiere al aprendizaje organizativo podríamos señalar varias características de esta primera fase:

1. Incorporación de la doctrina del aprendizaje organizativo al cuerpo teórico de las Teorías de Organización y desarrollo de corrientes y enfoques diversos.
2. Proliferación de definiciones.
3. Escasez de estudios empíricos hasta mediados de los años noventa.
4. Explosión de publicaciones sobre aprendizaje organizativo y “organizaciones que aprenden” a partir de 1990.

Vamos a desarrollar a continuación estas características.

Hasta hace bien poco, el aprendizaje era un tema clave en psicología y pedagogía y sólo tangencialmente aparecía en el universo de la organización. A la hora de introducirse en ese mundo lo hizo muy gradualmente, a partir de los años treinta del pasado siglo y por medio de una serie de autores que, frente a los planteamientos clásicos de la formación basada en el entrenamiento y en el esfuerzo individual, destacaron la importancia del aprendizaje desde un punto de vista colectivo (Recio, 2000).

La evolución de estas teorías que refuerzan el aprendizaje institucional corre pareja con el desarrollo del paradigma humanista de organización de empresas. Aunque tienen su origen en el mundo industrial, desde el principio se sitúan en una corriente crítica al modelo predominante de taylorismo y reivindican un acercamiento más humano a las organizaciones, tal como ya hemos señalado en otro momento de este trabajo en referencia a la obra de Mary Parker Follet, Drucker o Simon.

En la misma línea, algunos autores citan como precedente del aprendizaje organizativo a Rosabeth Moss Kanter (1977) quien analizó los factores burocráticos que encierran a las personas en roles predeterminados dentro de una institución, lo que impide aprovechar sus talentos. A partir de ahí, la autora propuso un desarrollo de la gestión más descentralizada, delegando poder y favoreciendo el desarrollo del personal (Villa, 2000).

Peters y Waterman, con su obra *En busca de la excelencia* (1983), continúan con la propuesta de un modelo humanista de administración y advierten que las compañías de excelencia han creado una cultura común, que de alguna manera han tenido que aprender. En su obra publicada en inglés en 1982 estudian cuarenta y tres compañías excelentes; al cabo de cuatro o cinco años dos tercios de ellas tenían problemas. Por eso se plantean en sus siguientes trabajos dar más consideración a la organización que se desarrolla y aprende como manera de asegurar la supervivencia.

Todos estos autores “han reconocido que la organización puede aprender, cambiarse a sí misma y evolucionar con el tiempo por medio de la interacción social entre sus miembros y entre ella misma y el ambiente” (Nonaka y Takeuchi, 1999: 50).

Otro precedente inmediato del aprendizaje organizativo lo encontramos en el modelo creado por Reg Evans en los años sesenta del pasado siglo. Evans puso el énfasis en el aprendizaje por la acción que tanto tiene que ver con la forma en que parece que aprenden las organizaciones (Villa, 2000).

En estos primeros tiempos otros autores que hablaron del aprendizaje en las organizaciones fueron Cyert y March (1963) quienes introdujeron la teoría del comportamiento en la empresa; Argyris (1964); Cangelosi y Dill (1965) que introducen el término aprendizaje organizativo; Lippitt (1969); y Revans (1969)⁴⁹. Y todo el grupo en torno a la teoría de Desarrollo Organizacional: Schein, Bekhard, Bennis, Blake y Mouton.

A partir de los años setenta se empieza a intensificar la producción de libros y artículos sobre el tema aunque el aprendizaje organizativo sigue estando ausente del mundo académico y de gestión salvo por las obras de Michael Cozier, Philip Herbst y Herbert Simon (Argyris y Schön, 1996). Destacamos como autores más significativos de esta época, siguiendo a Crossan et al. (1999), a Bateson (1973), que introduce el concepto de deuteroaprendizaje; March y Olsen (1976); Argyris y Schön (1978); y Duncan y Weis (1979).

⁴⁹ Según señalan Crossan, Lane y White (1999:522).

La publicación, en los años setenta, de la obra conjunta de Argyris y Schön supuso un cambio notable para la sistematización del aprendizaje organizativo⁵⁰. Este trabajo de colaboración resultó una fructífera experiencia y un notable avance para las teorías del aprendizaje de las organizaciones. Dos libros de obligada referencia son los publicados por ambos autores en 1978 y 1996. De su trabajo surgieron las dos ramas, AO y OA, que ya hemos mencionado. Aunque Argyris y Schön pertenecen propiamente a la primera de las dos corrientes, algunos autores les sitúan como parte de la segunda (Edmonson y Moingeon, 2004; Antonacopoulou, 2004) ya que su principal preocupación metodológica para la investigación empírica consiste en la intervención y consideran que sus descripciones tienen como objetivo la implantación de las propuestas.

Los años ochenta contemplan una mayor producción sobre el aprendizaje organizativo. Según Easterby-Smith, Araujo y Burgoyne (1999), se publican aproximadamente cincuenta artículos en revistas académicas (básicamente norteamericanas), aunque el concepto empieza a adquirir preeminencia en el Reino Unido con el trabajo de Pedler y sus colaboradores a lo largo de la década de los 80. Este trabajo culminará con la publicación, en 1996, de *The Learning Company* (Pedler, Burgoyne y Boydell, 1996).

En 1985, Edgar Schein, publica su trabajo sobre la cultura organizativa en el que reconoce que la cultura es un producto aprendido de la experiencia de grupo. Aborda el aprendizaje en las organizaciones diciendo que éste se inicia cuando las tensiones positivas de supervivencia (motivación intrínseca de vencer un reto; ganas de vencer a la competencia) superan las tensiones negativas del miedo al aprendizaje o al cambio (“siempre se ha hecho así”) (Sun y Scott, 2003). La segunda edición de su libro, en 1992, liga todas sus aportaciones con el ideal de una “organización que aprende”. Le sigue otro trabajo (*How can organizations learn faster? The challenging of entering the green room*, 1993), en el que Schein arguye que en un mundo de grandes cambios las organizaciones tienen que aprender más rápido y demanda un tipo de cultura que funcione como un sistema de aprendizaje perpetuo.

⁵⁰ Los libros que publicaron conjuntamente en los años 70 fueron: en 1974 *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*, San Francisco, Jossey-Bass. Y en 1978, *Organizational learning: A theory of action perspective*, Reading, Addison-Wesley Publishing Company. Este libro fue renovado y reeditado en 1996 por Argyris y Schön: *Organizational learning II: A theory of action perspective*. Esta última obra es la que hemos utilizado para nuestro trabajo puesto que está más actualizada.

El momento definitivo de esta primera etapa se produce con la publicación en 1990 de un trabajo de Peter Senge⁵¹ en la *Harvard Business Review* sobre las “organizaciones que aprenden” (*The leader’s new work: building Learning Organizations*), y sobre todo con la publicación ese mismo año de *The fifth discipline*. A partir de ese momento, el tema de las “organizaciones que aprenden” no sólo es conocido sino que pasa a estar de moda, lo que favorece la creación de muchos centros y sociedades para su estudio. En 1995, el propio Senge creó en el MIT el Centro para el aprendizaje organizacional (COL) que nació con la idea de contribuir a la implantación de sus teorías. En 1997, esta organización se transforma en una cooperativa de compañías, investigadores y consultores, la Sociedad para el aprendizaje organizacional (SOL), que todavía funciona.

Peter Senge elabora una teoría prescriptiva que combina la metodología de la dinámica de sistemas con ciertas ideas sobre la acción adoptadas de Argyris y Schön, especialmente lo que se refiere a la importancia de los modelos mentales (Argyris y Schön, 1996).

Entre los muchos méritos de Senge, merece la pena señalar, como hacen Pearn, Roderick y Mulrooney (1995), que mostró cómo algunas organizaciones son mejores que otras a la hora de aprender y que el aprendizaje organizativo es un factor crítico para el éxito y la supervivencia de las organizaciones del futuro.

El éxito del libro de Senge propició la aparición de un sinnúmero de trabajos sobre cómo desarrollar una “organización que aprende”, de tal forma que según Easterby-Smith y sus colaboradores (1999), en los años noventa se publican ciento ochenta y cuatro artículos sobre el tema, fruto de ciento cuarenta y nueve autores diferentes. En 1992 el número de publicaciones excede el número publicado entre 1963 y 1991 (Romme y Dillen, 1997. Citados por Rebelo y Gomes, 2008). La etapa más prolífica coincide con el trienio 1991-1994 durante el cual tienen lugar además otros acontecimientos de importancia que ahora detallamos.

⁵¹ Peter M. Senge nació en Stanford en 1947. Se graduó en ingeniería aeroespacial en la Universidad de Stanford y luego pasó a la Escuela de Gestión Sloan del Instituto Tecnológico de Massachussets (MIT). Se doctoró en Gestión empresarial en 1978 con una tesis sobre dinámica de sistemas, el campo de trabajo que había desarrollado en la *Sloan School*. En 1990 publicó en inglés *La Quinta Disciplina*, que se convirtió en un *best-seller*. Ha sido nombrado uno de los principales estrategas del siglo XX por la *Journal of Business Strategy*. Dirigió el Centro para el Aprendizaje organizativo y la Sociedad para el aprendizaje organizativo en la *Sloan School*. Actualmente sigue siendo docente del MIT. Ha publicado numerosos libros, por separado y en colaboración. De entre ellos destacan, además de *La Quinta Disciplina*, *La Quinta disciplina en la práctica*, *La danza del cambio* y *La Escuela que Aprende*.

En 1991 se dedica un número especial al aprendizaje organizativo en *Organization Science*. En este número destaca especialmente un artículo de Huber (1991) varias veces citado a lo largo de este trabajo, que revisa el estado de la cuestión y concluye señalando que falta trabajo acumulativo y de síntesis. Aconseja poner en contacto a los diferentes equipos que, según él, son escasos y están diseminados. Recomienda también que se estudie mejor cómo aprenden las organizaciones y cómo pueden ser guiadas a aprender más eficazmente.

Un artículo aparecido en el *Business Week* en 1992 y firmado por John Byrne contribuye a difundir el aprendizaje de las organizaciones. Byrne indica que las organizaciones más productivas del mundo serán las capaces de aprender. La mayor parte de las publicaciones de negocios en aquellos años coinciden en señalar lo mismo, propiciando un enorme avance de las disciplinas relacionadas con el aprendizaje organizativo (Sandine, 1996).

En 1993 sale a la luz una revista enteramente dedicada al aprendizaje organizacional que recientemente ha celebrado su décimo quinto cumpleaños (*The Learning Organization*) y se crea en Europa el “Consortio Europeo para las organizaciones que aprenden” (*ECLLO: European Consortium for Learning Organizations*) que todavía existe.

En 1994, la revista británica *Management Education and Development* cambia su nombre por el de *Management Learning* y empieza una fulgurante ascensión como plataforma internacional para la publicación de trabajos sobre aprendizaje organizativo y “organizaciones que aprenden”.

En 1995, como ya se ha dicho, Senge crea en la *Sloan School of Management* del MIT el *Center for Organizational Learning*. En 1997 funda *SOL Society for Organizational Learning*, también relacionada con el MIT.

En 1996, Nancy Dixon escribe otra obra fundamental: *The Organizational Learning Cycle*, en la cual presenta un círculo virtuoso de aprendizaje con cuatro etapas o estadios: generación de aprendizaje, integración y diseminación de la información, interpretación colectiva de la información colectiva y aprender a actuar (en lugar de aprender y luego actuar). Dixon considera que el aprendizaje es tarea de todos y cada uno en una organización inteligente.

En Europa, el equipo más citado es el de Pedler, que en 1991 describe la “organización que aprende” como aquella que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforma a sí misma. Su idea es que los individuos aprenden juntos en un sistema colectivo y que no existe la fórmula del éxito, cada organización ha de aprender a ser una “organización que aprende”.

Todos estos autores a uno y otro lado del Atlántico logran gran impacto porque en sus descripciones acogen temas vitales en el mundo de la gestión: liderazgo, trabajo en equipo, participación, flexibilidad, conocimiento, y aprendizaje. De ahí el enorme éxito alcanzado por ambas corrientes a partir de los años noventa del pasado siglo.

La proliferación durante esos años de obras sobre aprendizaje organizativo y “organizaciones que aprenden” genera dos grandes consecuencias: por una parte provoca un gran marasmo conceptual; y por otra populariza los conceptos y los hace nociones de uso corriente y panacea para solucionar los problemas de crecimiento de las grandes corporaciones, que en los años ochenta y noventa del siglo XX se vieron sometidas a sucesivas crisis.

Entonces parecía que las “organizaciones inteligentes” poseían la varita mágica para resolver la situación lo que permitía a las empresas afrontar con éxito las arremetidas de la competencia. Sin embargo, empiezan a levantarse voces que constatan limitaciones en la investigación sobre aprendizaje organizativo:

- a. En 1993, el profesor de la Harvard Business School, David A. Garvin, señala que existen tres importantes temas por resolver. Los denomina las 3M (*meaning, management, measurement*) y los sintetiza de esta manera: en primer lugar, se necesita una buena definición de lo que es una “organización que aprende” (*meaning*); en segundo lugar, se necesitan guías claras para la acción y consejos operativos en lugar de grandes aspiraciones (*management*); por último, se necesitan mejores instrumentos para medir el aprendizaje ocurrido en una organización (*measurement*).
- b. En 1994, MacKenzie indica que “la principal conclusión tras treinta años de esfuerzo, es que la comunidad científica especializada en aprendizaje organizativo no ha producido ningún progreso intelectual perceptible” (citado por Easterby-Smith et al., 1999: 24).

- c. Además, cuando en 1997 Garavan evalúa el estado de la cuestión, encuentra grandes problemas, especialmente en las obras relacionadas con las “organizaciones que aprenden”.

Garavan, relaciona en la revista *The Learning Organization* algunas dificultades. En primer lugar considera que en la bibliografía señalada se enfatizan demasiado los conceptos y en muchas ocasiones se cae en la retórica.

Además, Garavan opina que muchos conceptos quedan por explorar: en qué consiste la cultura organizativa, cuál es la naturaleza del proceso de aprendizaje, cómo se define, adquiere y usa a nivel organizativo e individual, cómo evaluar el aprendizaje y otros temas de corte similar.

En tercer término este autor señala que la otra cara del aprendizaje es la enseñanza y reclama dar consideración a la práctica educativa de la gestión si queremos tener verdaderamente “organizaciones que aprenden”.

El mismo desánimo muestra Chris Argyris cuando en 1999 analiza el estado de la cuestión y señala que la puesta en práctica de los principios del aprendizaje organizativo y los estudios derivados de ellos ha sido poco exitosa y no puede hablarse de resultados concluyentes (Argyris, 1999).

El profesor de Harvard señala que los estudios muestran lagunas en la explicación. Los resultados son poco concluyentes y variados, se ha producido alguna experiencia de aprendizaje organizativo junto con muchos errores. También observa lagunas en la implantación debidas a los resultados tan variados y a la existencia de muchas limitaciones. Estos resultados se deben, en su opinión, a la persistencia del Modelo I de organización, reforzado por el modelo I de teorías en uso de los individuos cuyo pensamiento y acción están condicionados en parte por estos sistemas. Bajo condiciones de presión o riesgo, este sistema O-I crea rutinas defensivas que bloquean el aprendizaje e impiden a la organización actuar de formas nuevas (Argyris, 1999).

Como contraposición a estas opiniones, Nonaka y Takeuchi indican que el aprendizaje de doble ciclo no es algo difícil en las empresas sino algo cotidiano: “Las organizaciones crean nuevo conocimiento durante todo el tiempo, y todos los días reconstruyen las perspectivas, los marcos teóricos y las premisas existentes” (Nonaka y Takeuchi, 1999:

55). Según ellos todas las teorías que estamos comentando se centran en la adquisición, acumulación y utilización del conocimiento existente pero no en la posibilidad de crear nuevo conocimiento, que es la base de su modelo dinámico.

Pese a estos comentarios no precisamente positivos y también pese a la proliferación de definiciones, la popularidad del aprendizaje organizativo se mantiene con la llegada del nuevo milenio.

Starkey, en la revisión de la bibliografía que realiza en 1998, concluye diciendo que las “organizaciones que aprenden” son las más preparadas para adaptarse y transformarse en el entorno cambiante porque “la característica principal de las OA es su habilidad para movilizar el aprendizaje de todos sus miembros en un proceso de continua transformación” (Starkey, 1998:14).

El año 2000 se dedica al AO un número especial del *The European Journal of Work and Organizational Psychology*, seguido en el año 2001 por otro especial en la *Harvard Business Review*.

Sin embargo aunque el ritmo de publicaciones se mantiene, el entusiasmo por el tema descende respecto a los años noventa y proliferan las críticas. Se está entrando en la segunda etapa cuya fecha de origen la situaremos a caballo del nuevo milenio.

4.1.4.2. Segunda etapa: Evaluación e incremento.

La segunda etapa de conceptualización se caracteriza por ser un momento en el que se produce mucha investigación empírica centrada en el nuevo campo de conocimiento. Se trata de probar su relevancia, añadir información y responder a las principales críticas. Es también una etapa de revisión de todo lo producido en la fase anterior.

En el caso que nos ocupa, la llegada del nuevo milenio (sin que podamos precisar exactamente la fecha) supone la transición de la primera a la segunda fase. Se observan ciertos cambios en la orientación de la bibliografía y una intensificación de las revisiones, correspondientes a la evaluación que caracteriza a esta etapa. La producción se hace mucho más voluminosa y multifacética, además de multidisciplinar.

En este segundo momento se produce en la teoría y en la práctica organizativa, un gran desarrollo de corrientes y conceptos relacionados con los que aquí nos ocupan abriendo nuevos campos de investigación muy interesantes. Los laboratorios de aprendizaje, la gestión del conocimiento, la organización creadora de conocimiento de Nonaka y Takeuchi, y otras muchas corrientes similares contribuyen, durante estos años, a dar importancia al conocimiento dentro de las organizaciones que aprenden.

Todas estas nuevas corrientes están basadas en paradigmas pragmáticos muy similares a los del aprendizaje organizativo. Pensamos que, por tratarse de perspectivas con muchos puntos de contacto, se podrían integrar con el aprendizaje organizativo para crear sinergias positivas.

Paralelamente a estas corrientes pragmáticas y más técnicas, en los últimos años se está produciendo el desarrollo de un tipo de literatura organizativa que reconoce la importancia de la sabiduría en las organizaciones que aprenden, especialmente la sabiduría práctica.

McKenna y colaboradores (2006, citado por Rowley y Gibbs), Nonaka y Toyama (2007, citado por Rowley y Gibbs) defienden la sabiduría práctica relacionada con el conocimiento. Rowley y Gibbs (2008) abogan por la sabiduría asociada a la ética. Parten de la base de que la sabiduría práctica requiere la habilidad de actuar apropiadamente y no sólo decidir bien y chocan frontalmente con la visión neo-liberal de las organizaciones.

4.1.4.2.1. Nuevas Corrientes

Pasamos ahora a analizar algunas de estas aportaciones al aprendizaje organizativo que se producen en la segunda etapa⁵²:

Durante el primer período, el aprendizaje organizacional se dedicó a estudiar mayoritariamente la adquisición de conocimiento e información por parte de los

⁵² Hemos llamado a estas nuevas aportaciones, nuevas corrientes, aunque realmente deberíamos hablar de subcorrientes dentro del torrente general del aprendizaje organizativo y las “organizaciones que aprenden” (con este nombre lo hemos reflejado en la tabla que encabeza este apartado referido a la historia del aprendizaje organizativo).

individuos, siguiendo la pauta marcada en los primeros trabajos de Argyris y Schön. Se enfatizaba sobre todo la relación entre cognición y conducta y se consideraba el conocimiento como algo que se posee, un objeto que se puede transferir como suele hacerse en la educación formal. Cuando el conocimiento individual (explícito o tácito) pasa a ser institucional, se produce aprendizaje organizativo y el conocimiento o la conducta es retenido en las estructuras colectivas (cultura, rutinas, estructura, estrategia...). Hasta el momento no ha podido explicarse con claridad cómo se produce esta transferencia de conocimiento desde el individuo a la organización.

En la segunda etapa se ofrecen otros marcos de aprendizaje organizativo: se integran los diferentes niveles de aprendizaje (individual, grupal, colectivo) y la disciplina se enriquece con aportaciones de otros campos y nuevas perspectivas. Por ejemplo, se intensifica la corriente favorable al aprendizaje como actividad colectiva y se les concede más importancia a las comunidades de práctica, el diálogo o la memoria organizativa.

La corriente “colectivista” - o “constructivista”, como la denomina Easterby-Smith- concibe el aprendizaje como un fenómeno no individual sino social, “una actividad relacional y no un proceso individual del pensamiento” (Suñé, 2004: 152). Enfatiza el aprendizaje informal como forma de aprender verdaderamente (Easterby-Smith, 1997).

Fue iniciada, para el marco que nos ocupa, con los trabajos de Cook, Yanow, Brown, Duguid y otros autores de la perspectiva socio-cultural que hemos citado a lo largo de esta investigación. Se trata de trabajos iniciados en los años 90 del pasado siglo pero que cristalizan sobre todo al cambiar el milenio y por eso los comentamos en esta segunda etapa.

Para estos autores, la dimensión explícita y tácita del conocimiento que se posee no es suficiente. Hay que sumar la noción de saber, que no es una posesión sino que se adquiere con la práctica (Suñé, 2004).

Brown y Duguid (1991) mantienen que el aprendizaje se sitúa en un contexto social y cultural y se desarrolla mejor cuando se produce actividad en ese contexto. Si tenemos que aprender, hemos de sumergirnos en la cultura en la cual el conocimiento y el aprendizaje tienen un significado. El aprendizaje en este sentido es un fenómeno cultural pues las personas no aprenden “en abstracto” sino en un medio concreto. El conocimiento

organizativo – para estos autores – no lo posee un individuo, ni es el conocimiento agregado de muchos individuos. Lo que se sabe se sabe, y se hace operativo sólo cuando varios individuos actúan congregadamente.

Si recurrimos al ejemplo de la bicicleta que ya utilizamos al hablar del modelo de Nonaka y Takeuchi podríamos decir que, para montar en bicicleta, se necesita un conocimiento explícito (conocer las partes de la bicicleta, cómo funcionan), un conocimiento tácito (saber cómo guardar el equilibrio sobre la bicicleta, aunque no se sepa explicar) y un conocimiento relacionado con el saber práctico (practicar lo que sabes). El aprendizaje, según los autores de la corriente socio-cultural, se produce cuando se participa en comunidades de práctica⁵³ pues no en vano estos autores están muy influidos por el pragmatismo de Dewey. Esta segunda aproximación al tema del aprendizaje deriva de estudios realizados fuera de contextos de enseñanza-aprendizaje formal, y se relaciona con el aprendizaje que tiene lugar en la vida diaria de las organizaciones y del trabajo (Elkjaer, 2004).

Los autores que defienden esta opción participativa consideran el aprendizaje como algo que no se puede evitar y señalan que los procesos no tienen lugar en las mentes de los individuos sino en la práctica diaria. El aprendizaje no es un proceso cognitivo sino práctico y no puede separarse de la creación de una identidad profesional. Vienen a decir que en todo proceso social hay aprendizaje.

En definitiva, estos autores no están hablando sólo de aprendizaje, están proponiendo el desarrollo humano a través de la actividad en la organización lo cual nos parece una idea muy interesante pero que no excluye las aportaciones anteriores y de hecho están muy relacionadas con las ideas de Schön sobre el profesional reflexivo, y las del propio Argyris. Con una pequeña diferencia: en las teorías basadas en el aprendizaje individual, el contenido del aprendizaje se centra en el conocimiento generado a través de la práctica. En las teorías de aprendizaje social, el aprendizaje es un modo de ser y por lo tanto se trata del desarrollo de la propia identidad.

⁵³ Trabajo en equipos multidisciplinares para la resolución de problemas, creación y desarrollo de proyectos de trabajo y diseño de productos.

“En la teoría del aprendizaje social, saber es ser capaz de participar con la competencia requerida dentro de la compleja red de relaciones existente entre las personas y las actividades”.

(Suñé, 2004: 154)

“En la teoría del aprendizaje social no es posible separar el saber del ser, ni del llegar a ser. Para ser o llegar a ser una persona entendida, se exige la participación en procesos sociales, que también implican relaciones con otros y con los artefactos producidos”.

(Suñé, 2004: 157)

Tabla 24. Cuadro comparativo entre las teorías de aprendizaje individual y las de aprendizaje social

	Teorías del aprendizaje individual	Teorías del aprendizaje social
Contenido	Estructuras cognoscitivas Saber sobre la práctica	Formación de identidad Llegar a ser un practicante
Método de aprendizaje	Discontinuidad Adquisición de conocimiento por la mente	Omnipresente Participación e interacción Parte de la práctica diaria
Relación individuo-organización	Separación a modo de “sopa y cuenco”	“Fibras tejidas conjuntamente, como una cuerda” Dos entendimientos del contexto: Individuo y contexto producidos históricamente Actividad organizacional como su propio contexto

Fuente: Elaboración propia en base a Suñé (2004: 157-158)

El conocimiento, en estas comunidades de práctica, no es algo que se almacene sino “el resultado del proceso de producción activo determinado por los modelos de participación en la comunidad de aprendizaje” (Elkjaer, 2004: 422). El aprendizaje organizativo se convierte así en una actividad social aunque tampoco queda claro cómo se produce el aprendizaje a través de la participación.

Este hecho, sumado a que en las teorías de aprendizaje social es difícil encontrar al individuo y el aprendizaje es visto como una actividad en curso que no puede ser controlada (Suñé, 2004), así como el hecho de que los autores de esta tendencia no toman en cuenta los diferentes intereses de poder dentro de una organización, ha llevado a algunos autores (Elkjaer, 2004; Nonaka y Takeuchi, 1999) a proponer sinergias entre las dos opciones: la suma de acción y pensamiento, cuerpo, emoción e intuición. Otros se han decantado por el camino del pragmatismo: junto a las organizaciones como comunidades

de práctica, las organizaciones como mundos sociales en los que se produce pensamiento y experiencia y en las que no es posible separar el individuo y lo social. En realidad, se trata de sumar a lo anterior el hecho de aprender mediante las experiencias vividas, siguiendo las teorías pragmáticas de John Dewey sobre el aprendizaje.

Cuando las organizaciones se definen como comunidades de práctica, muchas veces se pone el acento en los procesos colectivos y no en los individuos. Desde nuestro punto de vista, ambos son necesarios si queremos conseguir aprendizaje organizativo.

El aprendizaje organizativo puede mejorarse, efectivamente, si incorporamos las aportaciones del *action learning* o del *learning at work*. Es decir, si somos conscientes de que las personas aprenden más sobre el trabajo, cuando trabajan y cuando reflexionan para entender sus fallos y aciertos con la ayuda de otros trabajadores o con la ayuda de un facilitador o mentor. Pero esa no puede ser la única forma de aprendizaje.

En definitiva, para una organización que quiere aprender, es tan básico el pensamiento crítico como el aprendizaje en la acción (Peters y Snowden, 2008).

Otra corriente que se ha desarrollado en los últimos años es la relacionada con la sabiduría en las organizaciones que aprenden. Por su relación con las premisas humanistas de nuestra investigación, comentaremos ahora el reciente trabajo de Rowley y Gibbs (2008) publicado en *The Learning Organization* con ocasión del decimoquinto aniversario de la revista, pues estos autores incorporan conceptos relacionados con los valores que están en la base de esas premisas humanistas.

Rowley y Gibbs (2008), profesores británicos, han introducido recientemente una nueva categoría relacionada con las “organizaciones que aprenden”. Se trata de las “organizaciones con sabiduría práctica” (*practically wise organizations*), es decir, aquellas que no sólo aprenden y cambian sino que también toman decisiones sabias (éticamente aceptables), organizaciones que aprenden y son a la vez virtuosas⁵⁴.

Su estudio pasa por la observación de que, a lo largo de estos años, los diferentes autores que analizan el aprendizaje organizativo han dedicado poca atención a lo que se aprende en las “organizaciones que aprenden” y pretenden rellenar esta laguna con su referencia a la

⁵⁴ El concepto de virtud que tienen estos autores es totalmente aristotélico (un hábito operativo bueno).

sabiduría práctica. Proponen un cambio de paradigma en la teoría y práctica del aprendizaje organizativo en la cual el aprendizaje no sea ajeno a los valores o carente de ellos, sino todo lo contrario.

Su aportación nos ha parecido interesante puesto que por una parte enlazan con los clásicos y por otra con las nuevas corrientes en torno al aprendizaje organizativo que dan importancia no sólo al aprendizaje sino también al conocimiento (saber). Sin embargo, matizaríamos en parte las opiniones de estos autores en el sentido de que, aunque es cierto que algunos de los autores estudiados parten de la base de que el aprendizaje es positivo por el mero hecho de ser aprendizaje; otros – entre los que se hallan los más representativos – se plantean desde el primer momento la necesidad de que el contenido del aprendizaje sea el correcto; lo que Argyris llama un aprendizaje deseable.

La noción de sabiduría práctica se puede hallar en la obra de Aristóteles, especialmente en la *Ética a Nicómaco*. El filósofo griego considera que “la sabiduría es el más perfecto de los modos de conocimiento” (*Ética a Nicómaco*, 1140b: 20) y distingue entre tres tipos de saberes: el saber *poiético*, relativo a la producción de objetos; el saber teórico, relacionado con el conocimiento de la verdad; y el saber práctico, que se preocupa de la acción que puede ser considerada moral. Aristóteles define la sabiduría práctica como “un razonado y verdadero estado o capacidad para actuar teniendo en cuenta el bien de los hombres” (*Ética a Nicómaco*, 1140b: 20-21). Es este tipo de sabiduría – asimilable a la prudencia - el que defienden Rowley y Gibbs como base del aprendizaje organizativo. Hemos hallado también referencias a la sabiduría práctica en Llano (1996), en Brian Hall (2000; 2001) así como en la obra de Pearn y colaboradores, quienes distinguen entre inteligencia y sabiduría (1995). La sabiduría práctica es también la base de todas las aportaciones de Pérez López pese a que este autor murió años antes de la revitalización de este concepto.

Rowley y Gibbs intentan integrar la sabiduría práctica en la teoría de aprendizaje organizativo partiendo de lo que Aristóteles indicaba muchos siglos antes: “aquellos que tienen la sabiduría práctica son capaces de ver lo que es bueno para ellos y lo que es bueno para los hombres en general: podemos considerar que los que pueden hacer esto son buenos dirigiendo hogares y estados” (*Ética a Nicómaco*, 1140^a: 9-10). En este sentido, la sabiduría práctica se relaciona con la política pues lo que busca es lograr una convivencia feliz y digna de los seres humanos. Se relaciona también con la economía y la dirección de

empresas pues etimológicamente la palabra economía proviene de *oikos* (hogar) y *nomos* (ley).

Para estos dos autores británicos, las organizaciones sabias son aquellas cuya estructura de aprendizaje está basada en los principios de la sabiduría práctica según fue definida por Aristóteles. Este tipo de organizaciones se basa en los siete pilares de la sabiduría: entender la complejidad dinámica; desarrollar competencia de sabiduría personal; reflexionar sobre modelos éticos; visión sostenible y compartida; dinámica de sabiduría grupal; práctica reflexiva y aprendizaje interiorizado. Los cinco primeros pilares coinciden con las cinco disciplinas de Senge, el sexto y el séptimo hacen referencia a lagunas que los autores detectan en las “organizaciones que aprenden” aunque nosotros pensamos que son aspectos que sí están presentes tanto en la obra de Senge como en la de Argyris y Schön. En cualquier caso, estos dos últimos pilares incorporan la vertiente más social de las teorías de aprendizaje.

El sexto pilar hace referencia a la ética o los valores, a la experiencia de las organizaciones y de las personas, y a los aspectos afectivos. El desarrollo de todas las personas de la organización es la base del séptimo pilar tal como muestra la tabla que a continuación se presenta.

Tabla 25. Comparación entre los siete pilares de la sabiduría según Rowley y Gibbs, y las cinco disciplinas de Senge

Pilares de la sabiduría	Cinco disciplinas
Entender la complejidad dinámica	Pensamiento sistémico
Desarrollar la sabiduría personal	Dominio personal
Modelos éticos	Modelos mentales
Visión sostenible y compartida	Visión compartida
Dinámica de sabiduría grupal	Aprendizaje en equipo
Práctica reflexiva	
Aprendizaje interiorizado (hecho vida)	

Fuente: Elaboración propia en base a Senge (1990) y Rowley y Gibbs (2008)

La cultura propuesta por las organizaciones sabias choca frontalmente con la visión utilitarista y orientada al mercado del neo-liberalismo económico. Como criterios de actuación los autores británicos proponen:

- a. Una cultura preocupada por las necesidades de los miembros de la organización
- b. Una forma de aprendizaje colaborativo y con mentores.
- c. Aceptación del error como vehículo para el aprendizaje.
- d. Rechazo de la filosofía del “ganar a cualquier precio”.
- e. Promoción de un tipo de organización que sea sostenible en todos los sentidos.
- f. Defensa de la habilidad para realizar juicios correctos iluminados por virtudes como la compasión, honestidad, empatía, responsabilidad o compromiso.

Con este modelo, los autores pretenden salvar algunas lagunas que detectan en las “organizaciones que aprenden” manteniéndose dentro del paradigma de aprendizaje organizativo y con muchos puntos de contacto con Argyris y Schön.

Como síntesis de este apartado podemos señalar que en los últimos años, el concepto “organizaciones que aprenden” ha experimentado una evolución en el sentido de que el aprendizaje ha de ser lo que Pérez López llamaría un aprendizaje positivo, y ha de ser además un aprendizaje contextualizado en el medio social: organizaciones con sabiduría práctica y/o comunidades de aprendizaje, que refuerzan el aprendizaje organizativo de las instituciones.

4.1.4.2.2. Publicaciones y revisión de la bibliografía

En esta segunda fase sigue existiendo interés por el aprendizaje organizativo. Se sigue publicando la revista *The Learning Organization*. El año 2003 se publica un número especial sobre AO en *Advances in Developing Human Resources* y otro número especial en *Management Learning* del 2004.

Sigue produciéndose crecimiento en el número de publicaciones. Además, a lo largo de todos estos años se han ido realizando sucesivas revisiones de la bibliografía en el campo del aprendizaje organizacional. Muchas de ellas se han centrado en poner de manifiesto las diferencias entre las dos corrientes (Tsang, 1997; Örténblad, 2001; Sun y Scott, 2003). Como ya ha quedado dicho, casi todos los autores proponen además sus propias definiciones sobre AO y OA volviendo más intrincada la selva conceptual. Otros abogan

por la integración de las dos tendencias (Sun y Scott, 2003; Bapuji y Crossan, 2004; Edmonson y Moingeon, 2004).

Con el comienzo del siglo veintiuno, y ante la falta de resultados comprobables, empiezan a desarrollarse críticas que, como veremos, se refieren especialmente a las “organizaciones que aprenden” y a la obra de Senge. Pero la palabra aprendizaje y el aprendizaje en sí mismo siguen suscitando interés en la vida de las organizaciones.

Vamos a pasar revista a los principales trabajos de síntesis sobre el estado del tema a principios del nuevo milenio tal como veíamos en la tabla 21 que presenta las principales revisiones de la bibliografía sobre aprendizaje organizativo y “organizaciones que aprenden”.

En primer lugar nos referiremos de nuevo al interesante trabajo de investigación de las publicaciones llevado a cabo por Bapuji y Crossan en el año 2004. Estos autores analizan los principales artículos y libros sobre el aprendizaje organizativo publicados entre 1990 y 2002 continuando la labor emprendida años antes por la propia Mary Crossan.

Del estudio de todo lo publicado, Bapuji y Crossan llegan a unas conclusiones muy optimistas puesto que salen al paso de las principales reivindicaciones en el campo del aprendizaje organizacional:

- a. Entre 1990 y 2002 ha aumentado la calidad y cantidad de los trabajos empíricos. La investigación empírica ha aumentado sustancialmente desde 1996 y constituye el mayor porcentaje de todo lo publicado sobre el tema de aprendizaje organizativo.
- b. Se está avanzando hacia una convergencia de perspectivas.
- c. Existe un creciente interés por el impacto del contexto externo en los procesos de aprendizaje organizativo.

Sus comentarios afrontan las principales críticas que se le hicieron al aprendizaje organizativo a lo largo de los años, especialmente el estar excesivamente centrado en el análisis teórico y falta de investigación empírica. Como podemos comprobar, el trabajo de Bapuji y Crossan nos sitúa en una perspectiva absolutamente integradora, muy positiva y con gran dosis de optimismo de cara a futuras investigaciones.

Por su parte, Easterby-Smith, Antonacopoulous, Simm y Lyles (2004), en el número de *Management Learning* dedicado al aprendizaje organizativo identifican siete grandes contribuciones de esta nueva disciplina desde que en 1978 se publicó la obra de Argyris y Schön. Su visión en este caso también es muy positiva y señalan como aspectos destacables:

- a. La incorporación de la distinción entre aprendizaje de ciclo simple y de ciclo doble que introducen Argyris y Schön, junto con la precisión de que ambos tipos de aprendizaje son necesarios y que en tiempos de cambios rápidos es preferible acudir al segundo. El tema del aprendizaje de doble bucle y de bucle simple no es una idea original pues existen numerosos precedentes en la bibliografía pero su popularización ha resultado de enorme importancia desde el punto de vista teórico.
- b. La introducción – también por parte de Argyris y Schön- del concepto de “teoría expuesta” y “teoría en práctica” (o “en uso”), que contribuye a explicar por qué es tan difícil alcanzar el aprendizaje de doble bucle. Esta idea es muy original e incorpora conceptos procedentes del campo del psicoanálisis al mundo de las organizaciones: explica por qué las organizaciones encuentran formas para defenderse de lo desconocido o de lo que les atemoriza.
- c. El desarrollo del concepto de desaprendizaje, analizado por Herdberg (1981), como forma de aprendizaje. Tampoco es una idea nueva pero tiene la ventaja de señalar que la falta de habilidad para olvidar puede ser un obstáculo para la organización.
- d. La introducción de la idea de “organizaciones que aprenden” por parte de Peter Senge en 1990, lo que produjo el desbordamiento en la literatura y la popularización de todo lo referido al aprendizaje de las organizaciones. También resulta positivo la aportación de casos prácticos como forma para estudiar el aprendizaje en las organizaciones.
- e. El desarrollo de una perspectiva socio-cultural de la mano de Brown y Duguid (1991) y Cook y Yanow (1993) para hacer frente a la dominancia de los modelos de aprendizaje relacionados con la psicología cognitiva y las ciencias empresariales. La aportación más importante de estos autores es el énfasis que conceden a la etnografía como método para investigar los procesos de aprendizaje en las organizaciones. Esta corriente ha desarrollado ideas muy interesantes como las comunidades de práctica y el aprendizaje situacional.

Aportan casos de estudio y nuevos métodos etnográficos sobre la base de que el conocimiento y aprendizaje no se poseen sino que se adquieren participando.

- f. La perspectiva introducida por Nonaka y Takeuchi (1995) en torno a la creación de conocimiento en las organizaciones y el “aprendizaje más allá de las fronteras” con las aportaciones de culturas no occidentales.
- g. Por último, el descubrimiento de los lazos entre conocimiento, aprendizaje y competitividad, y la necesidad de aprovecharlos de cara a mejorar las estrategias en las organizaciones.

Como limitaciones, Jason Hughes (2005), de la Universidad de Leicester, ha señalado que las “organizaciones que aprenden” se enfrentan a una serie de problemas conceptuales:

- a. Se advierte cierta “reificación” de las organizaciones, como si tuvieran vida propia más allá de la existencia de sus miembros. Esto efectivamente puede comprobarse en los trabajos de Senge, quien se refiere a las organizaciones como sistemas vivos; y también en todos los trabajos de los teóricos del aprendizaje social.
- b. Se exige fe total en el desarrollo por parte de las personas que dirigen la organización. Esta observación desde nuestro punto de vista es totalmente lógica pues no es posible el cambio si no existe compromiso por parte de los líderes.
- c. No se observan mejoras en los resultados: los trabajos en torno a las “organizaciones que aprenden” no demuestran que mayor inversión en desarrollo haya supuesto mejoras en la competitividad de las organizaciones. Esta aseveración pensamos que también sería extrapolable a los trabajos sobre aprendizaje organizativo pues todavía no ha quedado claro que mayor aprendizaje suponga mejores resultados si nos referimos a resultados económicos (mayores beneficios) o a resultados académicos (mejores calificaciones). En cualquier caso, pensamos que el aprendizaje debería medirse también a otros niveles.

También los trabajos del sueco Örténblad (2001, 2007), los de Grieves (2008) y los de Garvin, Edmonson y Gino (2008) adoptan una postura crítica, especialmente en lo que se refiere a las “organizaciones que aprenden”.

Örténblad opina que es muy difícil saber en qué consiste una “organización que aprende” partiendo de la definición de Senge y de sus cinco disciplinas, tal como ya habían señalado muchos académicos cuando empezó a desarrollarse el concepto. Considera que no queda claro lo que diferencia a una “organización que aprende” de otras organizaciones.

Comprueba, a través de la revisión de más de doscientos artículos sobre el tema, que existen más de doce interpretaciones de lo que Senge pretende significar con su definición de “organización que aprende”. Cada autor interpreta el término como quiere, lo que – según Örténblad -, es a la vez el mayor error y la mejor virtud de Senge.

La oportunidad que presentan las muchas caras de Senge⁵⁵ es que siempre puede citarse algún fragmento de *La quinta disciplina* para apoyar lo que se hace en una determinada organización. El problema radica en que falta concreción sobre lo que hay que hacer, y las ideas y consejos son demasiado vagos. Por todo ello Örténblad apunta que es difícil que el concepto de *Learning Organization* se pueda convertir en un término académico y lo considera una “etiqueta de conveniencia” (Kahn): un concepto que permanece indefinido científicamente y sirve como etiqueta para múltiples actividades. De ahí que Örténblad concluya augurando que a la larga el concepto “organización que aprende” perderá su credibilidad e importancia por su inconcreción, aunque ahora esto mismo le hace ser popular.

Sin ánimo de polemizar pensamos que Örténblad tiene razón en lo que se refiere al lenguaje retórico y excesivamente recargado de Senge (parece ver siempre los hechos en superlativo). Sin embargo su propuesta de “organización que aprende” es la propuesta de un ideal para el que elabora consejos muy prácticos. Por otra parte sus escritos demuestran, a nuestro modo de ver, gran conocimiento de las personas y de su comportamiento en las organizaciones. Por último, nos parece que su trabajo, que en muchos aspectos es deudor de las obras de Argyris y Schön, ha contribuido a popularizar las investigaciones más académicas de estos autores de manera que han podido llegar a muchas más personas. También señalamos en su defensa que muchas de sus ideas abstractas son excelentes intuiciones que han servido de base para investigaciones posteriores; por ejemplo, sus ideas sobre el alineamiento de valores, el compromiso en las organizaciones, el liderazgo disperso y muchas otras más. Pensamos que el trabajo de Senge es el de un adelantado que sugiere nuevos caminos que hay que explorar aunque no define con exactitud cómo hacerlo. Como diría Mallarmé: “Sugerir es crear y definir es matar”.

Grievés (2008), ex editor de *The Learning Organization*, opina que debe abandonarse la idea de la “organización que aprende” ya que es un ideal intangible ante el cual los

⁵⁵ Es el título de uno de los artículos de Örténblad sobre este tema: “*Senge’s many faces: Problem or opportunity?*” (2007).

académicos se sienten muy incómodos. Sugiere que, en su lugar, la investigación se centre en temas más pragmáticos relacionados con el aprendizaje organizativo y reconoce que, pese a todo, al trabajo de Senge ha seguido siempre una metodología rigurosa aunque sus definiciones sean realmente abstractas.

Garvin, Edmonson y Gino, desde las páginas de la *Harvard Business Review*, comentan en marzo de 2008 las dificultades para crear una “organización que aprende”, y lo achacan a tres factores que impiden el progreso. Por una parte, su propio carácter ideal, que muchas veces se centra en conseguir un mundo mejor en lugar de ofrecer recetas concretas para las organizaciones. En segundo lugar, opinan que el concepto se ha dirigido más a los grandes jefes de las organizaciones (presidencia, dirección general) que a otros líderes distribuidos por la institución, en los lugares donde se realiza el trabajo más importante. Por último, echan en falta herramientas para evaluar el progreso. Precisamente su aportación en la HBR consiste en presentar una herramienta que puede medir el aprendizaje que se produce en cualquier unidad de la organización en la que existan estas tres condiciones: (1) un contexto que apoye el aprendizaje; (2) procesos y prácticas concretos de aprendizaje; y (3) un liderazgo que refuerce el aprendizaje⁵⁶.

En definitiva, a comienzos del nuevo milenio, hemos de manifestar con Kim (1993a y b) que sigue sin haber consenso sobre lo que significa el aprendizaje organizativo y sobre cómo crear una “organización que aprende”.

Bolívar sintetiza a la perfección cuál es la situación del aprendizaje organizativo en su obra del año 2000. Señala que en ese momento es una aspiración difícil pretender una teoría comprensiva del aprendizaje organizativo por los siguientes motivos que a continuación enumeramos:

- a. Hay muy diversas perspectivas disciplinares que han contribuido a su conceptualización.
- b. La bibliografía sobre aprendizaje organizativo es analítica y se ha ligado a la comprensión de los procesos de aprendizaje, sin comprometerse a cambiar dichos procesos.

⁵⁶ Para obtener más información sobre este interesante tema puede acudir al artículo que estamos citando o a la siguiente dirección de internet: learning.tools.hbr.org y a los.hbs.edu. En el apartado correspondiente a la elaboración de nuestro cuestionario pueden encontrarse también más datos.

- c. Los supuestos de partida de cada disciplina hace que cada una tenga sus propios tópicos y agenda. (Bolívar, 2000a: 45-46).

Pero, como indican Rebelo y Gomes (2008), las últimas investigaciones muestran que:

- a. El aprendizaje sigue siendo importante para las organizaciones.
- b. Existen todavía muchos investigadores que quieren profundizar en el tema y su clarificación conceptual.
- c. Sigue vigente el debate sobre el aprendizaje organizativo y las “organizaciones que aprenden” y, desde finales de los noventa ha quedado absolutamente claro que son dos conceptos distintos aunque en las publicaciones primeras se utilizaran indistintamente.
- d. Queda mucho trabajo por hacer ya que estamos en los primeros estadios de conceptualización.
- e. Las razones contextuales que hicieron necesario el aprendizaje organizativo (continuos cambios y desequilibrios en la sociedad del conocimiento) siguen vigentes y el aprendizaje es la clave de nuestra era. Esto requiere aprender en las organizaciones y que se produzca aprendizaje organizativo en ellas.

4.1.5. Estado de la cuestión en España

Como ya se ha señalado, en el estado español no tenemos investigaciones comparables a las que existen en el ámbito anglosajón. Nuestras aportaciones al aprendizaje organizativo son más recientes – la mayor parte de publicaciones se editan a partir del cambio de milenio - y de menor influencia.

Los escasos grupos de investigadores pertenecen a dos campos muy diferentes, el educativo – sobre el que hablaremos más adelante - en torno a Bolívar, Santos Guerra, Lorenzo Delgado, Villa y Gairín; y el empresarial con algunos profesores de departamentos de economía en diferentes universidades politécnicas (Politécnica de Cartagena, Politécnica de Catalunya) o facultades de económicas (Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Autónoma de Madrid, de la Universidad de Granada, de la Universidad de Sevilla, de la Universidad de Oviedo, la Universidad de Deusto, la Universidad de Valencia o la Universidad de Murcia) o escuelas de empresariales (Escuela de Empresariales de la

Universidad de Valladolid). La mayor parte de trabajos se trata de tesis doctorales sin publicar, artículos en revistas o comunicaciones en Congresos.

Destacan también algunos proyectos como el proyecto Logos de KPMG Peat Marwick y la Universidad de Deusto, que estudia la capacidad de aprendizaje de la empresa española; o el proyecto Thalec, para la gestión del conocimiento en la administración pública. Estos dos proyectos tratan el aprendizaje organizativo pero tienen como base la gestión del conocimiento, que ha tenido más éxito en España del que ha tenido el aprendizaje organizativo. A este respecto pueden consultarse los trabajos de Eduardo Bueno Campo, de Rafael Andreu, Moreno y Vargas (del proyecto Thalec), Tejedor y Aguirre (del proyecto Logos), y Martínez y Ruiz, estas últimas más próximas al aprendizaje organizativo.

Asímismo hay que mencionar los trabajos de los profesores Andreu y Ciborra desde los años noventa (Andreu y Ciborra 1994, 1995, 1996) para el campo de la Gestión del Conocimiento. Estos autores se centran en el estudio de los recursos y capacidades de las organizaciones y abordan también el tema del aprendizaje: “El proceso de transformación que produce capacidades nucleares a partir de recursos estándares implica aprendizaje” (Andreu y Ciborra, 1994: 6. Citados por Aramburu, 2000). Según estos autores – que han sido analizados en su tesis doctoral por Aramburu Goya (2000) – cada organización desarrolla unas capacidades nucleares que le resultan distintivas. Este desarrollo lleva consigo un proceso de aprendizaje/cambio en tres ciclos:

- a. Bucle de aprendizaje de rutinización que permite generar prácticas de trabajo eficientes. Cambio marginal.
- b. Bucle de aprendizaje de capacidades que es el aprendizaje derivado de la mejora de las prácticas establecidas. Permite el desarrollo de determinadas habilidades y capacidades organizativas. Cambio incremental.
- c. Bucle estratégico que transforma las capacidades en capacidades nucleares que aportan una ventaja competitiva y por lo tanto son esenciales para la organización. La organización aprende y el producto de su aprendizaje es el conjunto de capacidades distintivas que desarrolla. Cambio radical.

Existen también algunos trabajos sobre la medición de las barreras de aprendizaje, como la tesis doctoral no publicada de Albert Suñé, del Departamento de Organización de Empresas

de la UPC (2004); y el trabajo de Victor Jesús García Morales de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Granada (2005). Juan Francisco Martínez Pérez (1999), del departamento de Dirección de Empresas de la Universidad de Valencia, y la profesora Irene Martín (2007), de la Facultad de Comunicación de la Universidad Pontificia de Salamanca estudian – desde una perspectiva de la Gestión del Conocimiento – las barreras al aprendizaje organizativo.

También hay estudios sobre la medición del aprendizaje en las organizaciones: estudio de Real Fernández, Leal Millán y Rodán Salgueiro de la Universidad de Sevilla sobre la problemática en la medición del aprendizaje organizativo (2006); o el estudio de Inocencia Martínez León de la UP Cartagena, y Josefa Ruiz Mercader, de la Universidad de Murcia, para medir la relación entre aprendizaje y resultados en empresas del sector agroalimentario de Murcia (2004). Los profesores de la Universidad de Oviedo, Pérez, Montes y Vázquez Ordás han medido la influencia que la cultura organizativa ejerce sobre el aprendizaje organizativo (2004).

Como ya hemos señalado en el apartado de análisis de las publicaciones sobre aprendizaje organizativo, desde el año 2003 varios grupos académicos españoles han realizado valiosas aportaciones al campo del aprendizaje organizativo que están siendo citadas a nivel internacional (trabajos ya citados de García Morales y colaboradores, y de Chiva y Alegre). Se trata de aportaciones al campo de las ciencias económicas y al funcionamiento de las organizaciones empresariales.

Señalamos por último los trabajos coordinados por José Manuel Casado (2004) que han dado lugar al libro sobre desaprendizaje organizativo varias veces citado en esta investigación. Los autores de este libro no se inscriben propiamente en la escuela de “organizaciones que aprenden” pero su contribución a la teoría del desaprendizaje es ciertamente necesaria para una organización que quiera mejorar.

En resumen, las publicaciones españolas no son comparables en cantidad a las editadas en el ámbito anglosajón. Sin embargo, se advierte un incremento en el número de publicaciones, la existencia de diversos grupos de investigación en muy distintas universidades españolas en torno al tema, y un ligero aumento de la calidad de los trabajos publicados. Esta tendencia se ha hecho especialmente clara en los últimos años.

4.2. Cómo aprenden las organizaciones

Los diferentes autores intentan explicar cómo se produce el aprendizaje en las organizaciones sin que todavía haya quedado claro cómo se convierte el aprendizaje individual en aprendizaje organizativo. En un principio se pensaba que el aprendizaje de las organizaciones era igual a la suma del aprendizaje de sus componentes pero acabamos de ver que el aprendizaje organizativo es algo distinto. Se ha de tener en cuenta el papel de los grupos y suborganizaciones dentro de la organización, el papel de los facilitadores del aprendizaje, del contexto, de los modelos mentales y de otros muchos factores de entre los que destacaríamos también la práctica.

“Quien desea llegar a ser un buen pescador se enrola en una tripulación que ejerce unas ciertas prácticas en las que el aprendiz tiene que iniciarse, aceptando las reglas del juego, cargando al principio con menesteres modestos, respetando las normas no escritas de la embarcación y aportando sus propios hallazgos, que serán sometidos a pruebas de ensayo y error antes de ser adoptados por esa pequeña empresa”.

(Llano, 1996: 13)

Ya hemos mencionado a los autores más destacados en las corrientes del aprendizaje organizativo en otros momentos del trabajo pero ahora sintetizaremos en el apartado 4.2.1.1. y 4.2.1.2. las principales aportaciones de Argyris y Schön, y las de Senge, en lo que se refiere a cómo aprenden o deben aprender las organizaciones pues ese es el núcleo de su trabajo teórico. Hemos optado por ellos como principales representantes de cada una de las dos corrientes del aprendizaje organizativo. Respecto a Nonaka y Takeuchi –que también son autores de referencia y han tratado el tema - sus contribuciones han sido estudiadas en el apartado referido al conocimiento dado que su modelo es ante todo un modelo de gestión del mismo. Recordemos que su modelo de transferencia de conocimiento desde los individuos a la organización, contempla cómo el conocimiento tácito puede convertirse en explícito y puesto a disposición de la organización.

En los apartados 4.2.2. y 4.2.3. analizaremos otros dos temas muy importantes en relación con la forma en que aprenden las organizaciones: los factores que favorecen y los que

inhiben el aprendizaje. De esta forma podremos tener una idea general de los aspectos que inciden en el aprendizaje organizativo.

4.2.1. Principales teorías sobre el aprendizaje de las organizaciones

Como ya hemos indicado, sintetizaremos aquí las principales teorías sobre el aprendizaje organizativo en base a los trabajos de Argyris y Schön, y los de Peter Senge. Se considera a estos autores máximos representantes de las corrientes de aprendizaje organizativo y “organizaciones que aprenden”, respectivamente.

4.2.1.1. Las teorías de Argyris y Schön sobre aprendizaje organizativo

Empezaremos por un breve resumen sobre la Teoría de acción de Argyris y Schön desarrollada en dos obras escritas conjuntamente y publicadas por primera vez, en inglés, en 1978 (*Organizational Learning: A theory of action perspectiva*) y en 1996 (*Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*). A estas dos obras hay que sumar otra escrita por Chris Argyris en 1993 y profusamente reeditada desde entonces: *On Organizational Learning*⁵⁷. Hay que tener en cuenta que fue Argyris quien, en 1976, inventó los conceptos de aprendizaje de bucle simple y de bucle doble⁵⁸. Los conceptos se adoptaron en la obra conjunta de Argyris y Schön y luego estos dos autores, incorporaron el “deuteroaprendizaje” o aprendizaje de bucle triple (“aprender cómo aprender”) diseñado por Bateson en 1972 (Argyris y Schön, 1996: 29).

La teoría que presentan Argyris y Schön es una teoría orientada a la práctica en la que tratan de explicar cómo se genera aprendizaje productivo en una organización real y cómo ayudar a que tenga lugar ese proceso.

Esta teoría es una propuesta de aprendizaje organizativo e individual que deriva de las investigaciones anteriores de Chris Argyris sobre las relaciones entre los individuos y las

⁵⁷ Para nuestro trabajo, utilizamos la edición de 1999 en inglés.

⁵⁸ Puede consultarse sobre los orígenes de estos conceptos: Argyris (1976), “Single-loop and double-loop models in research on decision making”, *Administrative Science Quarterly*, 21 (3), 363-375. Y Argyris, (1977) “Double-loop learning in organizations”, *Harvard Business Review*, 55(5), 115-125.

organizaciones (Argyris 1957, 1962, 1964). Es una teoría muy descriptiva e introduce habilidades muy específicas para el aprendizaje organizativo.

Como ya hemos señalado, Argyris y Schön (1978) definen el aprendizaje como la detección y corrección del error y distinguen entre aprendizaje simple (detectar sin cuestionar las políticas) y aprendizaje doble (cuestionar y cambiar las condiciones de gobierno para conseguir los resultados deseados). Su principal objetivo es ayudar a las organizaciones a desarrollar aprendizaje de doble bucle porque es el que produce resultados a largo plazo. El primer tipo de aprendizaje supone seguir las rutinas sin cuestionarlas. No significa *a priori* ningún riesgo para el individuo ni para la organización y permite un mayor control. El segundo supone mayor creatividad y reflexión sobre la naturaleza de las decisiones, su bondad o maldad.

La teoría subyacente, basada en años de estudios empíricos, es que los procesos de razonamiento empleados por los individuos en la organización inhiben el intercambio de información relevante y dificultan los procesos de doble bucle o lo impiden en situaciones difíciles, que es justo cuando se necesita ese tipo de aprendizaje doble.

Argyris y Schön observan que en todas las organizaciones la gestión se basa en conocimiento tácito que han ido desarrollando los individuos. Este conocimiento tácito “es la base primaria para una dirección efectiva pero también la base para su deterioro” (Argyris, 1999: 54).

Dada la imposibilidad de que los seres humanos creen cada vez una nueva forma de actuar, todos desarrollamos unas teorías para la acción o “programas que tienen los seres humanos en su cabeza que les muestran cómo actuar en cualquier tipo de interacción como líder, seguidor o igual” (Argyris, 1999: 56).

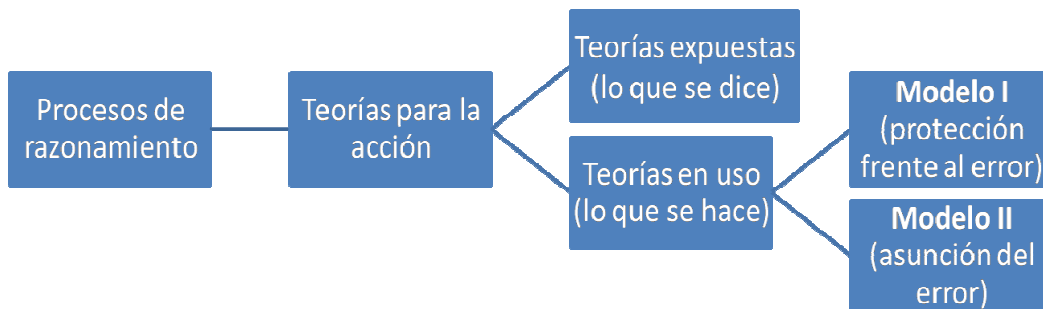
Existen dos tipos de teorías de acción: las “expuestas”, que son las creencias y valores que uno tiene; y las teorías “en uso”, que son las que se utilizan y se ven a través de las acciones. Las teorías en uso, a su vez, también pueden ser de dos tipos:

- Modelo I: con unos determinados valores de gobierno y estrategias de acción que inhiben el aprendizaje de ciclo doble y es el modelo más generalizado.

- Modelo II: con otros valores de gobierno y estrategias de acción que coinciden más con la teoría expuesta.

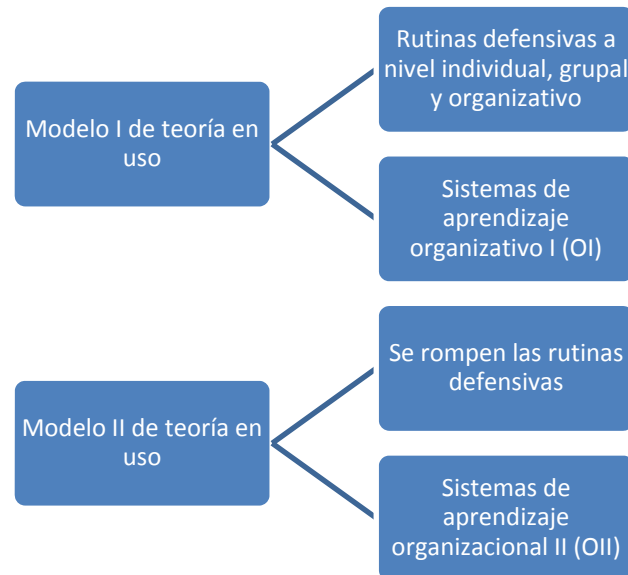
Intentaremos ilustrar gráficamente lo que venimos describiendo hasta aquí, con la figura que mostramos a continuación.

Figura 17. Tipos de teorías para la acción según Argyris y Schön



Fuente. Elaboración propia en base a Argyris y Schön (1978, 1996), Argyris (1999).

Cada uno de estos modelos, se basa en unos valores y desarrolla unas estrategias de acción. En el Modelo I, los individuos se protegen frente al error en lugar de asumirlo. Se genera una espiral de incoherencias e inconsistencias en la organización que hace difícil el aprendizaje. En el Modelo II, se observa una gran asunción del error y de las propias responsabilidades, y afán por llegar a las causas de las situaciones. En consecuencia, la organización se mueve en un terreno mucho más real, más verídico, y se puede producir un aprendizaje más productivo. Si los individuos de una organización suelen usar el Modelo I de aprendizaje, crean sistemas de aprendizaje OI que van contra los propios intereses de la organización. Sin embargo, si utilizan el Modelo II se rompen las rutinas defensivas de la organización y aparecen sistemas de aprendizaje OII, tal como muestra la siguiente figura que puede ser continuación de la mostrada anteriormente.

Figura 18. Resultados de las teorías en uso, según Argyris y Schön

Fuente: Elaboración propia en base a Argyris y Schon (1996: 100 a 125); Argyris, (1999: 57-67).

La idea fundamental del Modelo I es la imposibilidad que tienen las personas para ser conscientes de sus debilidades y poder de este modo subsanarlas. El resultado para las organizaciones es una disminución en su rendimiento. Por otra parte, en el Modelo II el aprendizaje de bucle doble es posible, debido a que las personas reconocen cuáles son las reglas de tipo cognoscitivo que están empleando para esbozar y ejecutar sus acciones, se interrogan sobre sus valores de gobierno y los cambian, cambiando también las estrategias de acción. El desenlace es que las empresas ven mejorar su rendimiento, al poder identificar y corregir los errores. Todo ello tendrá resultados muy positivos para el aprendizaje tal como vemos en la siguiente tabla.

Tabla 26. Valores de gobierno y estrategias de acción según Argyris y Schön

	Modelo I	Modelo II
Valores de gobierno	Consigue tu propósito: control unilateral.	Información válida y de calidad.
	Maximiza las ganancias y minimiza las pérdidas.	Elección informada y libre que incluye aportaciones de los participantes.
	Suprime los sentimientos negativos, evita la vergüenza y protégete (no admitas que los fallos son tuyos).	Monitorización vigilante de la implementación de lo elegido para evitar y corregir el error.
Estrategias de acción	Compórtate de acuerdo con lo que consideras racional y protégete a ti y a los otros de ser dañados (no les informes para no hacerles daño, no admitas que hay error).	Comparte el control.
	Defiende tu posición y opinión sin admitir oposiciones.	Defiende tu posición con argumentos y apertura a los demás.
	Juzga tus pensamientos y acciones, y las de los otros, sin dar explicaciones.	Evalúa conscientemente tus pensamientos y los de los otros.
	Atribuye causas, sin demostrarlas, a lo que quieras comprender.	Atribuye causas y demuéstralas.
Consecuencias para el aprendizaje	Sistema de aprendizaje Modelo I (O I): Comportamiento sobreprotector (defensivo) y anti-aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> - profecías que se auto-cumplen - escalada del error - inconsistencias. 	Sistema de aprendizaje Modelo II (O II): Requiere un razonamiento productivo, no referenciado en uno mismo; se minimizan las rutinas defensivas y se produce aprendizaje genuino.
	Disminuye la efectividad a largo plazo.	Aumenta la efectividad a largo plazo.
	Aprendizaje de bucle simple.	Aprendizaje de bucle doble.
	Se comprueban poco las teorías a nivel público y mucho a nivel privado.	Se comprueban frecuente y públicamente las teorías.
Tipo de organización	Suele coincidir con estructuras piramidales y centralización del poder.	Suele coincidir con organizaciones menos estratificadas y poder repartido.

Fuente: Elaboración propia en base a Argyris y Schon (1996: 90-93; 111-118); Argyris, (1999: 57-61; 82-83; 131).

Los individuos en situaciones problemáticas no utilizan sus teorías de acción “expuestas” sino que habitualmente se basan en teorías “en uso” tácitas sobre cómo ser efectivos (Modelo I). Los valores implícitos en esta teoría son el deseo de controlar la situación, de maximizar las ganancias y minimizar las pérdidas y evitar la vergüenza. Está dirigida por una actitud defensiva, de la cual el individuo no se da cuenta, lo que lleva a crear rutinas defensivas en la organización. Estas rutinas están diseñadas específicamente para evitar al individuo o la organización experimentar miedo o vergüenza pero tienen la consecuencia no deseada de impedir llegar la causa de los problemas y por lo tanto impiden el aprendizaje.

Además, tienen otro resultado y es que “una vez aprendidas las estrategias de acción, se llega a grandes niveles de competencia y automatismo” (Argyris, 1999: 57) con lo cual todavía resultan más difíciles de cambiar pues se vuelven casi “naturales” (es lo que Argyris llama la “incompetencia competente”). Finalmente, sólo examinando y modificando los valores que gobiernan las propias acciones es posible producir nuevas estrategias de acción que permitan el aprendizaje. Este proceso reflexivo es el de doble bucle.

Dos ejemplos pueden ayudarnos a entender cómo se crean las rutinas defensivas en una organización. El primero lo cita Argyris en su libro sobre Aprendizaje Organizativo. El segundo lo proponemos a partir de la célebre sátira política “Rebelión en la Granja” de George Orwell.

Caso 1:

Tema: Los documentos del Pentágono

Situación: Se parte de una teoría expuesta: “La información veraz es una buena idea”.

La teoría en uso añade: “... siempre que no moleste a nadie”.

Resultado: Se ponen a funcionar las estrategias Modelo I y no se informa a la opinión pública de muchos aspectos referidos a la guerra del Vietnam. En consecuencia, la teoría expuesta ha sido superada por los hechos.

Caso 2:

Tema: Unos animales imponen un sistema “animalista” en una granja y expulsan a los humanos.

Situación: Se crean eslóganes para gobernar, de los cuales el más importante (teoría expuesta) es: “Todos los animales son iguales”.

La realidad de los hechos es que ni todos los animales trabajan igual, ni todos participan en el gobierno. Por lo tanto, la teoría en uso añade: “... pero algunos animales son más iguales que otros” (en el caso de la “Granja Animal” el eslogan fue cambiado verdaderamente).

Resultado: La teoría expuesta vuelve a ser superada por los hechos y nadie se atreve a protestar. Hasta que no se denuncie la situación y se pongan de manifiesto las incoherencias la situación no podrá cambiar.

Las organizaciones modelo I (O-I) se caracterizan por el aprendizaje de bucle simple, la actitud a la defensiva, las profecías que se auto-cumplen o la escalada del error. Las O-I son resistentes al cambio porque las rutinas defensivas se refuerzan a sí mismas evitando la detección y corrección del error.

Podemos explicarlo mejor mediante otro caso. En una organización las reuniones son siempre poco eficaces, no existe orden del día, no se levanta acta y apenas se llega a acuerdos. Los participantes sienten la pérdida de tiempo e incluso lo comentan en pequeños grupos pero sus rutinas defensivas les previenen de discutir el problema públicamente o exponérselo al jefe pues “todos saben” que no acepta fácilmente las críticas. Como resultado, cada vez se pierde más el tiempo y hay más descontento.

En este ejemplo se advierte cómo se utilizan muchas de las variables de gobierno y de acción Modelo I que muestra la tabla: no se admite la oposición, se dan por supuestos comportamientos de otras personas sin probar si eso será así o no. Es decir, el

razonamiento es absolutamente defensivo y tiene un origen individual en las teorías de acción que se usan. A la vez, el sistema social de la O-I lleva a que los individuos razonen y actúen como lo hacen.

Según Argyris y Schön, la única forma de solucionar esto es cambiar la forma en la que los individuos piensan y actúan adoptando el Modelo II de teoría en uso. Para ello hay que utilizar un modelo de aprendizaje más complejo, ser conscientes del conflicto y estar dispuestos a aceptar que quizás la norma sea el problema.

En el caso al que antes hemos hecho referencia habría que intentar comentar el tema con el responsable de las reuniones y, si acepta su parte de responsabilidad, organizar mejor las reuniones, o decidir que no hace falta convocarlas.

Obviamente esto requiere gran audacia pues Argyris y Schön son conscientes de que:

“En este ambiente de rutinas defensivas, los individuos íntegros se encuentran con un dilema: si no las discuten continúan proliferando: pero si las discuten, se meten en problemas”.

(Argyris y Schön, 1996: 101)

Es a esto a lo que se refiere Moreno Peláez cuando habla del “principio de negatividad organizativa” al que nos hemos referido en el apartado de “Nuevos conceptos” (“Si me arriesgo, pierdo yo. Si no me arriesgo, pierde la empresa”). También Senge se hace eco del mismo tema al señalar que “cuando [las personas] tratan de hacerse más auténticas y más confiadas, se convierten en una gran amenaza para todos los que las rodean. Empiezan a hablar sobre cosas sobre las que nadie ha hablado nunca” (Senge, 1998: 27).

“Emplear el Modelo II en contextos difíciles requiere mucho esfuerzo por parte de individuos socializados en el modelo I” (Argyris, 1999: 162). Por eso, propone intervenir a partir de la cúspide de la organización, en reuniones de directivos, para poder conseguir resultados más efectivos. En esas reuniones se muestran las disfuncionalidades y se invita a cambiar las cosas, a ver los propios pensamientos y explicarlos, se invita a otros a discutirlos. Así la organización mejora.

Explícitamente el objetivo es cambiar el comportamiento de los participantes desde el modelo I al modelo II, que “por definición requiere cuestionarse sin parar por qué se están haciendo las cosas de una determinada manera hasta que se alcanza la comprensión mutua” (Argyris, 1999: 171).

Para llegar a este Modelo II primero hay que examinar las teorías en uso y/o las rutinas defensivas que ha creado la organización (puede hacerse empleando el “método de la columna izquierda” que inventan Argyris y Schön y describimos en el apartado “nuevos conceptos”). Luego hay que reflexionar y rediseñar las acciones.

“Tanto en cuanto los individuos usen la teoría del Modelo II en lugar de exponerla simplemente, empezarán a interrumpir las rutinas organizativas defensivas y empezarán a crear procesos de aprendizaje organizativo y sistemas que favorecen el aprendizaje de doble bucle de manera que persista”.

(Argyris, 1999: 60)

Este es el sistema de aprendizaje Modelo II ligado al aprendizaje de bucle doble. Pero Argyris y Schön investigan más en el terreno del aprendizaje, tal como veremos a continuación.

Según Argyris y Schön (1996) las organizaciones aprenden por las acciones e interacciones de los individuos, y las acciones e interacciones de otros sistemas de la organización: áreas, departamentos, divisiones o equipos. De manera que cuando un grupo importante de personas dentro de la organización ha aprendido puede decirse que la organización ha aprendido.

Resaltan como fundamental el proceso de cuestionamiento o investigación que ellos llaman *inquiry*. Éste resulta ser una mezcla de pensamiento y acción llevada a cabo por individuos en interacción con otros y en beneficio de la organización, de manera que cambian las teorías de acción de la empresa y se encajan en la memoria organizativa. Estas ideas han recibido críticas desde la vertiente socio-cultural del aprendizaje organizativo por conceder demasiada importancia al aprendizaje individual y poco al aprendizaje organizativo. Sin embargo, los autores norteamericanos han respondido a ellas argumentado que las interacciones entre individuos y otros grupos de la organización son clave si queremos entender y rediseñar las prácticas de la vida organizativa, llevadas a cabo por individuos inscritos en organizaciones.

Efectivamente, el modelo de Argyris y Schön, parte de la base de que “no son las organizaciones quienes realizan las acciones que producen el aprendizaje” (Argyris, 1999: 67) sino que son los individuos al actuar como agentes de la organización los que producen el comportamiento que lleva a aprender.

Según estos autores, el aprendizaje organizativo se produce bajo dos condiciones: cuando una organización obtiene lo que pretende o cuando una organización no lo obtiene. En este segundo caso, se ha de identificar lo que no ha funcionado -el error- y corregirlo para que se convierta en victoria⁵⁹.

La detección y corrección del error puede hacerse de dos maneras: cambiar las estrategias de acción sin cuestionar ni alterar los valores del sistema (aprendizaje de bucle simple); o cambiar las estrategias de acción después de haber modificado los valores del sistema (aprendizaje de bucle doble). También tienen en cuenta el deuteroaprendizaje definido por Bateson.

Para nuestro estudio, nos interesa destacar algunos aspectos fundamentales de esta teoría. En primer lugar no hay aprendizaje si simplemente se detecta el error o se inventa una solución, hace falta que esa solución sea puesta en práctica (Argyris y Schön, 1996; Argyris, 1999).

“Todos los resultados del cuestionamiento del problema pueden considerarse aprendizaje organizativo cuando van acompañados de cambios en el comportamiento, que supone cambios en la teoría en uso de la organización, y cuando están incorporados en las imágenes individuales (memorias, mapas, programas) que almacena el conocimiento organizativo”.

(Argyris y Schon, 1996: 17)

Otra idea importante es que, para Argyris y Schön, todas las organizaciones necesitan desarrollar aprendizaje de los tres tipos. El aprendizaje de bucle simple sirve sobre todo en el trabajo diario y temas rutinarios o repetitivos, mientras que se requiere aprendizaje de bucle doble y deuteroaprendizaje para temas complejos y no programados, en momentos de incertidumbre. Muchas veces aprender de esta segunda manera permite asegurar el futuro de una organización pues “las acciones de bucle doble controlan la eficacia a largo plazo y por lo tanto el destino último del sistema” (Argyris, 1999: 69). Argyris dedica buena parte de su vida (Schön falleció en 1997) a posicionar claramente su idea de que “el

⁵⁹ Nótese que es el mismo proceso que se ha señalado para el aprendizaje individual.

aprendizaje de ciclo simple, doble y deuteroprendizaje son diferentes fases para aprender a practicar el aprendizaje” (Antonacopoulou, 2004: 390).

En tercer lugar, estos autores destacan que no todos los cambios en la teoría en uso de una organización suponen aprendizaje efectivo. Puede haber deterioro o aprendizaje negativo (Argyris y Schön, 1996).

En cuarto lugar, indican que un aprendizaje válido en un momento puede no serlo en otro. Así salen al paso de las “trampas de competencia” a las que se habían referido otros autores.

En quinto lugar, la necesidad de aprender no exime de preguntarse “para qué” se aprende y por lo tanto de incorporar la ética a las decisiones de aprendizaje.

Para finalizar, si se quiere crear un ambiente organizativo que conduzca al aprendizaje estratégico es necesario mejorar las actividades de cuestionamiento dentro de la organización, lo cual requiere aprendizaje de doble bucle en sus propias teorías en uso.

Además, los miembros de la organización deben ser capaces de aprender estratégicamente y los directivos han de aprender a crear un clima organizativo en el cual las ideas se puedan hacer explícitas, se ayude a la implementación de las mismas y se pueda aprovechar toda la creatividad de la organización. Es muy importante que los directivos aprendan a enfrentarse a dinámicas negativas en lugar de crear barreras.

Idealmente, todo este proceso debería empezar en los inicios de una organización para poder construir bien desde el principio. Si esto ya no es posible, se pueden crear grupos de discusión y reflexionar sobre la empresa. Argyris y Schön señalan como acciones efectivas la introducción de facilitadores (incentivos, nuevas estructuras o procedimientos de cuestionamiento).

En suma, hasta aquí el resumen de las teorías de Argyris y Schön. En otros apartados del trabajo hemos hablado con más profundidad de las diferencias entre el aprendizaje de ciclo simple y el de ciclo doble y deuteroprendizaje. Más adelante, trataremos con más detalle de las rutinas defensivas. Sólo nos queda señalar que los dos autores son conscientes de la dificultad que entraña la tarea que proponen- es decir, pasar de un sistema de aprendizaje

modelo I a un sistema modelo II -, pero también son muy optimistas respecto a la posibilidad de cambio que tiene el ser humano. La idea de los dos académicos norteamericanos es que si pueden hacer explícita la teoría en uso de cada persona y de la organización, pueden ayudarla a cambiar.

Sostienen que la naturaleza humana no es estática o invariable sino que el cambio es posible. Si las personas reflexionan sobre sus acciones correctamente, se darán cuenta de que muchas veces son contraproducentes y esto las moverá a modificar su comportamiento (Argyris, 1999).

Qué duda cabe que la mayor aportación de Argyris y Schön radica en el hecho de haber introducido y desarrollado los conceptos en torno al aprendizaje de ciclo doble y simple, pero – desde nuestro punto de vista – hay también otra gran aportación a considerar: su defensa de que la coherencia entre un pensamiento bien elaborado seguido de las correspondientes acciones, es la mejor manera para desarrollar organizaciones que aprenden y mejoran, en las que los individuos también aprenden y mejoran.

Al final, llegan a la misma conclusión que aporta Alejandro Llano en su estudio sobre las organizaciones inteligentes: el amor a la verdad (transparencia, calidad informativa, sinceridad en el liderazgo y publicidad verídica) es la principal característica de una organización que se mueve en la sociedad del saber (Llano, 1996).

En cualquier caso, las barreras en las organizaciones tienen un fuerte impacto en su rendimiento pues ocultan los errores en lugar de identificar las causas, muestran falta de coherencia entre las palabras y las actuaciones, pueden suponer falta de integridad directiva e impedir la expresión de ideas contrarias a la mayoritaria (Suñé, 2004). Ciertas condiciones del contexto favorecen la aparición de barreras defensivas y éstas, a su vez, reducen el rendimiento de la organización.

4.2.1.2. Las “organizaciones que aprenden” de Peter Senge

Vamos a referirnos ahora brevemente a Senge y sus cinco procesos para promover el aprendizaje en las organizaciones. De todas sus disciplinas, la más importante es la quinta, el pensamiento sistémico, marco conceptual que integra las demás disciplinas.

Como ya hemos señalado, Senge resulta mucho más abstracto en sus planteamientos, gusta de las frases elaboradas y contundentes pero desgraciadamente en numerosas ocasiones resulta poco concreto y nos ha resultado difícil llegar a averiguar en qué consiste una “organización inteligente” y cómo una organización normal llega a transformarse en “organización que aprende”.

Para compensar, su bibliografía recoge numerosos casos prácticos en los cuales ha intervenido con su equipo de colaboradores para mejorar aspectos concretos de las organizaciones y acercarlas a su ideal de organización inteligente.

Si antes hemos señalado que la principal disciplina es el pensamiento sistémico, ahora añadimos que, para Senge, la clave del pensamiento sistémico es la palanca (Senge inicia *La quinta disciplina* con la famosa frase: “Dadme un punto de apoyo y moveré el mundo”). Se trata de hallar el punto donde los actos y modificaciones en estructuras pueden conducir a mejoras significativas y duraderas; para ello hay que recurrir a las otras cuatro disciplinas y a una serie de arquetipos, consejos, valores, aptitudes y conductas que refuerzan el aprendizaje generativo y que será largo exponer ahora con toda su profundidad pero que hemos intentado sintetizar con una de las últimas frases de su libro:

“Las organizaciones inteligentes pueden constituir una forma de ejercer influencia sobre complejo sistema de las tareas humanas. **La construcción de organizaciones inteligentes supone formar personas que aprendan a ver como pensadores sistémicos, que desarrollen su propio dominio personal y que aprendan a revelar y reestructurar modelos mentales en colaboración.** Dada la influencia de las organizaciones en el mundo actual, quizás ésta constituya una de las medidas más contundentes para ayudarnos a ‘reescribir el código’, alterando no sólo lo que pensamos sino nuestro *modo de pensar*. En este sentido, las organizaciones inteligentes pueden ser una herramienta no sólo para la evolución de las organizaciones sino para la evolución de la inteligencia”.

(Senge, 1998: 452. La negrita es de la autora de este trabajo)

Desde una aproximación mucho más práctica, Senge describe el ciclo de aprendizaje en su “Sociedad para el aprendizaje organizativo” (SOL) en la que cuenta con el apoyo de Kim, a quien nos hemos referido al hablar del aprendizaje individual.

Peter Senge, lo mismo que Kim (1993 a y b) cree que los modelos mentales son fundamentales para la memoria organizativa. Sin ellos la organización no puede aprender.

Pero de nuevo se plantea la pregunta recurrente: cómo se traslada el conocimiento y aprendizaje individual a la memoria y estructura de la organización.

El ciclo de aprendizaje, según el grupo SOL, consiste en que una persona asimila nuevos datos procedentes del entorno, reflexiona sobre las experiencias pasadas, llega a una conclusión y luego decide actuar o no actuar. La transferencia desde el aprendizaje individual a la memoria organizativa se realiza a través de cambios en los modelos mentales de sus miembros. Según estos autores, el aprendizaje organizativo se separa de la acción porque no todos los aprendizajes conducen a nuevas actuaciones, y se aleja de la respuesta del entorno, porque no todos los aprendizajes son provocados como respuesta al entorno.

De esta forma se produce aprendizaje organizativo que es a la vez operativo (produce o revisa las rutinas e indica cómo se ha de actuar) y conceptual porque genera cambios en los marcos cognoscitivos y nuevas formas de entender el mundo. Esos nuevos modelos mentales se incorporan a la cultura organizativa y también a las rutinas individuales. “La fortaleza del enlace entre los modelos mentales individuales y la memoria organizativa depende de la influencia que ejerce el individuo o grupo sobre la organización” (Suñé, 2004: 136).

Como ya dijimos en su momento, estos ciclos de aprendizaje se han de completar porque en caso contrario se produce aprendizaje situacional, fragmentado u oportunista, que ya fueron comentados en el apartado “nuevos conceptos” (Kim, 1993b).

En definitiva, Peter Senge y sus colaboradores y asociados creen que las organizaciones aprenden al desarrollar las cinco disciplinas, en especial el pensamiento sistémico que supone salir de lo particular para ocuparse de las necesidades de toda la organización. Los cambios en los modelos mentales de cada individuo tienen influencia en los modelos mentales de la organización y por lo tanto en su aprendizaje. Para llegar a cambios organizativos, los autores en torno a Senge destacan la importancia del diálogo y el trabajo en equipo.

4.2.2. Facilitadores de aprendizaje organizativo.

La mayoría de autores que estudian el aprendizaje organizativo acaban por señalar las barreras que limitan el aprendizaje, así como los factores que lo facilitan. También muchos

investigadores sugieren que se aborden los facilitadores, como manera más práctica y concreta para conseguir resultados de aprendizaje en las organizaciones (Argyris y Schön, 1996; Senge et al., 1999; Crossan, Lane y White, 1999; Bapuji y Crossan, 2004⁶⁰; Naot, Lipshitz y Popper, 2004⁶¹; Rebelo y Gomes, 2008):

“Existen dos áreas de investigación concretas que podrán hacer avanzar la teoría. La primera consiste en entender los mecanismos que mejoran o limitan las reservas y el flujo del aprendizaje”.

(Crossan, Lane y White, 1999: 535)

“Consideramos lo más efectivo investigar empíricamente sobre los factores organizativos que promueven y facilitan el aprendizaje en y por la organización”.

(Rebelo y Gomes 2008: 301)

No existe consenso sobre cuáles son los principales elementos facilitadores y por eso vamos a elaborar una relación por autores de cara a extraer, si es posible, algunas conclusiones.

Una primera revisión de la bibliografía nos ha mostrado que los facilitadores del aprendizaje más citados por los estudiosos del aprendizaje organizativo son los siguientes: un adecuado liderazgo, el trabajo en equipo y una cultura organizativa basada en valores y favorable al aprendizaje. Además, se consideran también factores importantes la capacidad de aprender de la propia práctica y practicar lo aprendido, una buena comunicación dentro de la empresa, los facilitadores tecnológicos y un largo etcétera de facilitadores variados que incluiremos en un apartado final.

En cualquier caso, se requiere un contexto que dé mucha importancia al aprendizaje; se requiere también, como señala Pearn (1994), identificar y hacer desaparecer los inhibidores de aprendizaje y sustituirlos por facilitadores, lo que Pearn explica a través de la metáfora del globo aerostático: para que se eleve, es necesario echar por la borda el lastre (los inhibidores) y utilizar los elementos que permiten la ascensión (los facilitadores).

Para poder mostrar con qué frecuencia se recurre a cada uno de estos facilitadores, incluiremos ahora una tabla en la que se analizan aquellos a los que hacen referencia los principales estudiosos de aprendizaje organizativo y algunos otros autores.

⁶⁰ Bapuji y Crossan citan además a Dodgson (1993) y Vince et al. (2002). Todos estos autores sugieren que el estudio de los facilitadores del aprendizaje organizativo debe ser un área de investigación precedente.

⁶¹ Estos tres autores de la universidad de Haifa citan a Levitt y March, 1988; Nevis et al., 1995; Shaw and Perins, 1992; Yeung et al., 1999.

Tabla 27. Factores que facilitan en mayor medida el aprendizaje

Autor-es	Facilitador-es	Número de autores que citan este facilitador ⁶²
Gómez Llera y Pin (1993), Llano (1996), Ortega Parra (2004), Örtenblad (2004), Antonacopoulou (2004).	Práctica Existencia de maestros	5
Peters y Waterman (1983), Fiol y Lyles (1985), Senge (1990), Leithwood (1992 y ss), Pearn et al. (1995), Argyris y Schön (1996), Garavan (1997), Kaufmann (1997), Tran (1998), Easterby-Smith et al (1999), Gairín (2000). Bolívar (2000), Martín Bris (2000), Lipshitz et al. (2002), Schein (2003), Martínez y Ruiz (2004), Bapuji y Crossan (2004) , Örtenblad (2004), Pérez, Montes y Vázquez (2004), Becker (2005), Bratianu et al. (2006), Rodríguez Antón y Trujillo Reyes (2007), Collinson (2008), Branson (2008), Rebelo y Gomes (2008).	Cultura y clima de la organización	25
Senge (1990), Llano (1996), Osteraker (1999), Hall (2000), Bratianu et al. (2006) Branson (2008), Collinson (2008), Rowley y Gibbs (2008).	Cultura basada en valores	8
Andreu y Ciborra (1996), Dibbon (1999), Vélaz et al. (2004), Bratianu et al. (2006), Gairín y Rodríguez (2007).	Facilitadores tecnológicos	5
Leithwood (1992 y ss), Schein (1993), Gómez Llera y Pin (1993), Nonaka y Takeuchi (1995), Marquardt (1996), Senge (1996), Argyris y Schön (1996), Llano (1996), Kaufmann (1997), Dixon (1999), Bass (2000), Bolívar (2000), A. Villa (2000), Hall (2000), Mitchell y Sackney (2001), Mulford y Silkins (2001), Johnson (2002), Bapuji y Crossan (2004 ⁶³), Louis (2004), Jantzi (2005), Bratianu et al.(2006, 2007); Rodríguez Antón y Trujillo Reyes (2007); Rebelo y Gomes (2008).	Liderazgo	23
Senge (1990), Johnson (2002), Bratianu et al. (2006).	Existencia de una visión y misión en la organización	3
Schein (1993), Pérez López (1993), Tran (1998).	Motivación para aprender	3
Fiol y Lyles (1985), Bapuji y Crossan (2004).	Estrategia	2
Fiol y Lyles (1985), Nonaka y Takeuchi (1995), Argyris y Schön (1996), Garavan (1997), Mitchell y Sackney (2001), Lipshitz et al. (2002), Bapuji y Crossan (2004), Örtenblad (2004), Martínez y Ruiz (2004), Rodríguez Antón y Trujillo Reyes (2007), Rebelo y Gomes (2008).	Estructura	11
Fiol y Lyles, (1985), Pearn (1994), Lipshitz et al.	Contexto	6

⁶² Cuando un libro o artículo ha sido escrito por más de un autor, se contabiliza como uno sólo.

⁶³ Citan el liderazgo transformacional como un aspecto de la cultura.

(2002), Bapuji y Crossan (2004), Antonacopoulou (2004), Rodríguez Antón y Trujillo Reyes (2007).		
Bapuji y Crossan (2004).	Estadio en que se encuentra la organización	1
Bapuji y Crossan (2004).	Recursos	1
Leithwood (1992 y ss), Nonaka y Takeuchi (1995), Argyris y Schön (1996), Senge (1996), Llano (1996), Moreno Peláez (1997), Tran (1998), Villa (1999), Bolívar (2000), Hall (2000), Schein (2003), Örtenblad (2004), Pérez, Montes y Vázquez (2004 ⁶⁴), Rodríguez Antón y Trujillo Reyes (2007).	Trabajo en equipo	14
Senge (1990), Nonaka y Takeuchi (1995), Argyris y Schön (1996), Sandine (1996), Martin Bris (2000), Bolívar (2000), Martin (2007).	Comunicación	7
Goleman (2006), Albrecht (2006), Collinson (2008).	Inteligencia emocional	3

Fuente: Elaboración propia en base a la bibliografía consultada.

La tabla muestra que los facilitadores más citados son la cultura organizativa, citada por treinta y tres autores – incluimos a aquellos autores que destacan que dicha cultura ha de estar basada en valores -; el liderazgo, citado por veintitrés autores, y el trabajo en equipo, citado por catorce autores. Sigue en orden de importancia la estructura, citada específicamente por once autores y que se relaciona tanto con la cultura colaborativa como con el liderazgo disperso y transformacional, y con el trabajo en equipo.

En nuestro análisis de la bibliografía, especialmente en lo que hace referencia a las instituciones educativas, hemos observado que el liderazgo es el tema sobre el que se han realizado mayor número de investigaciones empíricas, considerándolo implícitamente como el mejor facilitador del aprendizaje organizativo. Los datos que presentamos en la tabla disienten hasta cierto punto de esta conclusión implícita pues muestra que la cultura organizativa es un factor de mayor importancia. No creemos que esta discordancia sea capital pues en realidad el tipo de cultura del que hablan los autores consultados sugiere e implica un liderazgo como el que describen los veintidós autores de nuestra tabla y por lo tanto ambos aspectos están absolutamente imbricados, lo mismo que el trabajo en equipo – elemento básico para la cultura colaborativa y para el liderazgo transformacional -. Al final tenemos que concluir que no se trata de desarrollar un facilitador sino un conjunto de ellos, de tal manera que la organización pueda realizar un aprendizaje verdaderamente

⁶⁴ Consideran el trabajo en equipo como parte de la cultura.

significativo. Y también hemos de señalar, con Bratianu (2006, 2007a), que el liderazgo es el resultado de la existencia de una cultura colaborativa y orientada a las personas y el aprendizaje.

Somos conscientes de que esta tabla - lo mismo que las que harán referencia a los inhibidores de aprendizaje -, tiene limitaciones pues la hemos elaborado de una forma indirecta espigando datos a medida que avanzaba nuestra revisión de la bibliografía. Obviamente nos hemos podido dejar algún autor que se fije específicamente en algún facilitador determinado y que no hayamos sido capaces de encontrar. Aún así, el resultado nos parece suficientemente significativo como para convertirlo en elemento importante de nuestro trabajo a partir de este momento, y también como base del cuestionario que elaboramos en el capítulo siete de nuestra investigación.

Vamos a realizar ahora un análisis de las opiniones de algunos de los autores que acabamos de citar en la tabla a la que nos estamos refiriendo pues, como ya hemos señalado, al final el aprendizaje se produce por la suma del máximo número de factores señalados.

Alejandro Llano (1996) considera que una organización inteligente tiene mucho de escuela de artes y oficios y por eso lo que necesita son maestros puesto que hoy las empresas son, o han de ser, comunidades educativas. Coinciden en esto con Gómez Llera y Pin (1993), quienes titulan su libro *Dirigir es educar*, y también con Ortega Parra, Örténblad y Antonacopoulou (2004).

Algunos autores opinan que son la cultura y el clima de la organización los principales elementos que facilitan el aprendizaje. La importancia de la cultura para el aprendizaje ha sido defendida sobre todo por Peters y Waterman (1983) como forma de encontrar la excelencia. Desde la perspectiva del aprendizaje organizativo, sus principales defensores han sido Tran (1998), Schein (2003) y Branson (2008).

Tran (1998) analiza el papel del clima emocional en el aprendizaje organizativo y considera que las condiciones que favorecen un determinado clima emocional son los valores, motivaciones, creencias y actitudes compartidos; el tipo de estructura, el contexto social, el tipo de liderazgo y de redes. A su vez estos tres últimos factores influyen en otro elemento importante que son las condiciones físicas del trabajo. Por su parte, el clima emocional afecta

a la creatividad y generación de ideas, toma de decisiones, flexibilidad, adaptabilidad y procesos de aprendizaje.

Bratianu y colaboradores (2006) analizan lo que llaman integradores de capital intelectual en las organizaciones. Se trata de elementos que potencian el aprendizaje pero requieren funcionar en sistemas no-lineales, radicalmente distintos a las cadenas de montaje o a las burocracias tradicionales. Están basados en la interdependencia y la sinergia, y ayudan a crear capital intelectual en las organizaciones. Una adecuada gestión de todos estos integradores permite incrementar las sinergias positivas. Los integradores que cita el equipo de Bratianu son cuatro:

- a. Tecnología y sus procesos asociados: en entornos no-lineales, las tecnologías de la información operan como poderosos agentes de aprendizaje que actúan sobre el conocimiento individual explícito y producen conocimiento organizativo del mismo tipo.
- b. Gestión y liderazgo. Actúan como integradores y crean sinergias más potentes cuanto menos lineal (burocrática, jerarquizada) es la organización. Actúa sobre el conocimiento explícito y el tácito generando conocimiento organizativo de ambos tipos. Para estos autores, en un extremo estaría el estilo de dirección lineal correspondiente a la era industrial, en el medio un estilo no-lineal propio de la nueva economía y en el otro extremo el liderazgo; este es considerado, por lo tanto, el mejor integrador. Mientras que el *management* enfatiza el proceso de integración del conocimiento individual y la inteligencia individual; el liderazgo enfatiza la integración de la inteligencia individual y los valores individuales y por lo tanto es un integrador mucho más potente: “Las grandes compañías dirigidas por líderes sobresalen mucho más en la creación de capital que las compañías dirigidas por *managers*” (Bratianu et al., 2006: 198).
- c. Visión y misión: si van juntas, actúan como un poderoso integrador que opera especialmente sobre la inteligencia emocional y los valores centrales de todos los empleados. Los grandes líderes saben cómo usar este poderoso integrador que, al ser de naturaleza no-lineal, puede crear enorme sinergia.
- d. Cultura organizativa: una cultura organizativa fuerte (con un sistema de valores centrales, tradiciones, símbolos, reglas informales que muestran cómo debe comportarse la gente) actúa como un poderoso integrador produciendo patrones de comportamiento organizativo. Afecta a la inteligencia individual y a los valores

centrales del individuo, generando el espíritu de excelencia si los valores son los correctos; o – si la cultura se basa en el miedo o el castigo – puede tener el efecto contrario. Los líderes se preocupan también de generar una cultura propicia al aprendizaje positivo, pues la cultura organizativa contribuye especialmente a crear un capital intelectual propicio a la innovación.

Schein (1993) dice que para que se produzca aprendizaje debemos sobreponernos a la ansiedad que nos produce aprender y abandonar la seguridad de lo conocido (ansiedad uno) creando una nueva ansiedad (ansiedad dos). Lo primero que hay que hacer es un proceso de “descongelamiento” que consiste en analizar los miedos, rutinas y defensas que tiene la organización. Este proceso a su vez tiene varios pasos: en primer lugar hay que darse cuenta de que las formas habituales de funcionar ya no sirven. El segundo paso consiste en ser consciente de que si no se aprende algo nuevo, no se podrán conseguir los objetivos. En tercer lugar, hay que sentirse psicológicamente seguros (oportunidad de practicar, *coaching* y ayudas, ambiente que no penalice el error y favorezca la innovación y experimentación). Para que el proceso de aprendizaje se expanda por la organización propone crear un “grupo de gestión del cambio” y que los líderes estén absolutamente involucrados en la transformación. Como resume el propio Schein refiriéndose a los motivos y las motivaciones:

“El problema de la transformación en las organizaciones es ante todo sobreponerse a los efectos negativos de pasados ‘palos y zanahorias’, especialmente de los palos pasados. En segundo lugar, hay que hacer que la gente se sienta segura aprendiendo, ha de tener un motivo, un sentido de dirección y la oportunidad de probar nuevas experiencias sin temor al castigo. Los castigos no son muy útiles durante el proceso de aprendizaje. Una vez el proceso se ha iniciado, la ‘zanahoria’ es la herramienta esencial de aprendizaje para los líderes y directivos. El entorno ya se encargará de castigar si la organización va por mal camino”.

(Schein, 1993: 17).

Bapuji y Crossan, en su revisión de la bibliografía (2004), señalan los cuatro facilitadores que ya habían estudiado Fiol y Lyles en 1985: cultura, estrategia, estructura y contexto; y añaden otras dos variables contextuales que han encontrado en otros estudios: el nivel en el que se encuentra una organización y sus recursos.

Podríamos analizar los facilitadores que señala cada uno de los autores de la tabla 27 pero para evitar alargarnos excesivamente vamos a centrarnos en los tres principales elementos que facilitan el aprendizaje en las organizaciones según queda de manifiesto en la tabla citada.

4.2.2.1. Liderazgo y aprendizaje organizativo

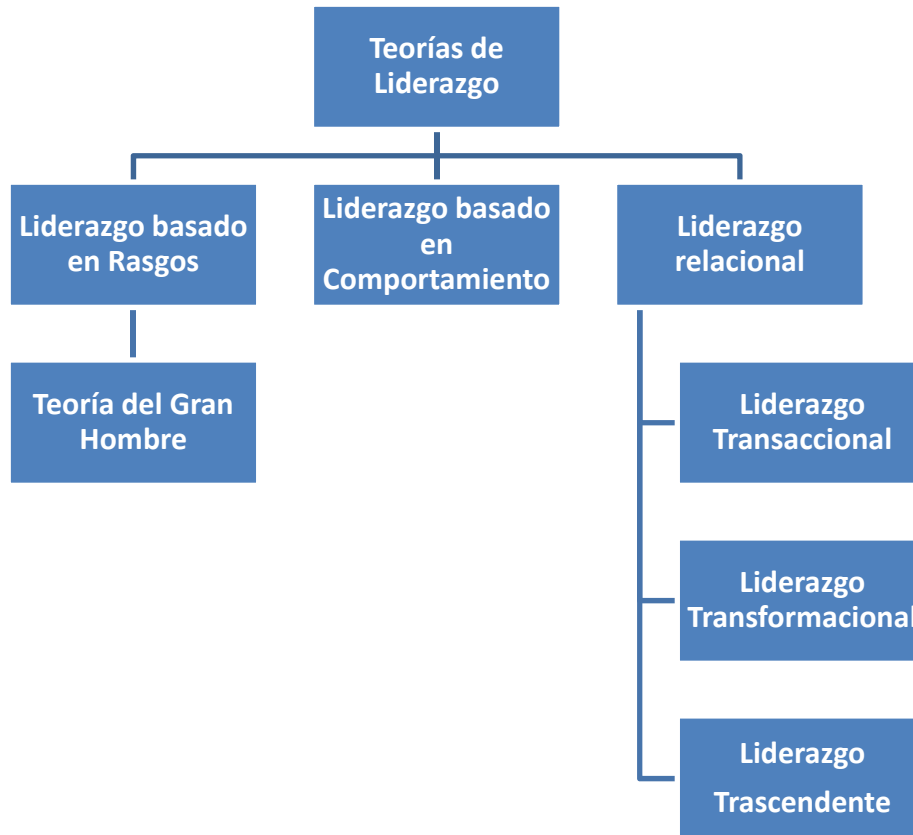
“Los líderes son las personas que hacen las cosas correctas; los *managers* son los que hacen las cosas correctamente” (Bennis, 1984: 19).

“Conseguir triunfar como líder, independientemente de cómo lo definamos, requiere hacer bien las cosas correctas” (Leithwood, 2004: 2).

Parece indudable que el liderazgo tiene una enorme repercusión en el aprendizaje de las organizaciones. Por eso, vamos a dedicar un breve apartado a comentar qué tipo de liderazgo sería necesario en una “organización que aprende”. Esto presupone describir cómo han evolucionado las teorías de liderazgo desde los comienzos del siglo pasado, cuando primaba un liderazgo autoritario, hasta el actual mucho más democrático y disperso. La evolución muestra también cómo las firmas empresariales están acercándose cada vez más a un modelo humanista de “organización que aprende”.

Sabemos que los estudios rigurosos sobre liderazgo se inician con el trabajo de Max Weber y sus aportaciones sobre el líder carismático que posee gran cantidad de cualidades y muchas veces arrastra a sus seguidores de forma casi mesiánica. Desde el momento en que se empieza a estudiar el liderazgo de una manera más académica podemos distinguir tres corrientes, como muestra la tabla que aparece a continuación. La primera se basa en el análisis de los rasgos que definen al líder y dan lugar a la teoría del Gran Hombre; la segunda se centra en el comportamiento de los líderes; y la tercera y actual estudia las relaciones entre el líder y sus seguidores. Dentro de esta corriente que llamaremos de “liderazgo relacional”, la literatura empresarial distingue a su vez dos tipos de liderazgo a los que denomina liderazgo transaccional y liderazgo transformacional. La escuela de Pérez López introduce una nueva forma de liderazgo transformacional que es el liderazgo trascendente.

Figura 19. Evolución de las teorías de liderazgo



Fuente: Elaboración propia

Para sintetizarlo brevemente podemos decir que el líder transaccional es aquel que, como el mismo nombre indica, recurre a la transacción o intercambio de servicios por recompensas para tratar con sus seguidores: “yo te doy una remuneración y tú a cambio aportas un trabajo”. Es un tipo de liderazgo que sólo trata de satisfacer las motivaciones extrínsecas del ser humano y por lo tanto se mueve a niveles muy básicos. Su esquema sería el del “palo y la zanahoria” que señala Schein (1993).

En los años ochenta se experimenta en los Estados Unidos gran preocupación sobre cómo podrán los directivos convertir las empresas en organizaciones de aprendizaje y derribar las pesadas culturas burocráticas y los modelos transaccionales. En este contexto fue James McGregor Burns quien, en 1978, popularizó el término liderazgo transformacional⁶⁵ al referirse a un tipo de líder que pretende satisfacer motivaciones superiores del ser humano.

⁶⁵ En castellano es más apropiado traducirlo por liderazgo transformador pero se ha popularizado esta traducción más literal.

En una frase ya célebre entre los estudiosos del liderazgo, Burns sugiere que el liderazgo transformador es el que “eleva a líderes y seguidores a niveles superiores de motivación y moralidad” (Burns, 1978: 20). El liderazgo transformador representa la trascendencia del propio interés por parte del líder y el seguidor (Burns, 1978).

Este nuevo tipo de líder se mueve además de por motivos extrínsecos, por otros de nivel intrínseco como la necesidad y gusto de aprender, o de poder aportar algo a la organización y sentirse satisfecho. Dentro de esos niveles superiores de motivación intrínseca pueden considerarse además las motivaciones sociales o trascendentes a las que hemos hecho referencia al hablar del trabajo de Juan Antonio Pérez López (repercusión que el trabajo tiene no sólo para uno mismo sino para los otros) y que permitiría hablar de una forma superior de liderazgo transformacional, el que incluye motivaciones trascendentes. Pese a ser una forma superior de liderazgo transformacional, la escuela de Pérez López le da categoría propia y distinta a la de ese otro tipo de liderazgo, tal como hemos recogido en el gráfico anterior.

El liderazgo trascendente promueve el compromiso y la confianza dentro de las organizaciones. Es un liderazgo de índole superior pero que requiere también del liderazgo transaccional y transformacional de primer nivel. En suma, se trata de liderazgos complementarios aunque el transaccional apenas produce innovación.

La gran aportación de Pérez López, según su colega y amigo el profesor Rosanas, fue poner de manifiesto que los motivos trascendentes son imprecindibles a la hora de dirigir. Otra gran aportación y diferencia es su reflexión sobre el aprendizaje, fundamental para el propósito de nuestra investigación y que Rosanas comenta de esta manera:

“Cada vez que un ‘jefe’ interacciona con un ‘subordinado’, por ejemplo dándole una orden, además de los resultados perseguidos (que pueden obtenerse o no) hay otros dos resultados: el aprendizaje del subordinado y el aprendizaje propio. En primer lugar, operativo, aumenta su conocimiento o habilidad para volver a hacer lo mismo. Pero en segundo lugar, evaluativo: ‘este no me vuelve a enredar’, ‘la próxima vez lo haré con otro’ o ‘qué gusto da trabajar con gente así’, son posibles reacciones de esta interacción, que tendrá inevitables consecuencias para el futuro. Pérez López nos invitaba a considerarlas explícitamente al analizar cualquier decisión empresarial que afectara a dos personas: ¿Qué resultados voy a obtener? ¿Qué voy a aprender yo, tanto operativa como evaluativamente? ¿Qué va a aprender la otra persona, en las mismas dimensiones? Nadie más, que yo sepa, lo ha hecho hasta el día de hoy”.

(Rosanas, 2006: 111)

De estas palabras se desprende la enorme importancia que tenía el liderazgo, para Juan Antonio Pérez López. También la importancia que concedía al aprendizaje de las personas que interactúan en las organizaciones. Desde nuestro punto de vista, como señala también Pérez López, este aprendizaje que se genera con cada decisión empresarial afecta no sólo a los individuos sino también a las organizaciones. Se convierte en aprendizaje organizativo.

Como conclusión de lo analizado hasta ahora en torno al liderazgo y partiendo de los diferentes tipos de empresas a los que hemos hecho referencia en otros momentos de este trabajo, podríamos hablar de tres grandes estilos de dirección/liderazgo que, como puede verse en la tabla que se presenta a continuación, tienen una enorme influencia sobre el comportamiento de las personas que trabajan en la organización y, por lo tanto, sobre su aprendizaje. Para conseguir un auténtico aprendizaje en las organizaciones, éstas deberían evolucionar desde el modelo mecanicista al humanista, y desde un liderazgo jerárquico a otro transformacional y disperso por toda la organización. Esta evolución, supone auténtico cambio en la organización porque los subordinados pasan de ser miembros pasivo-reactivos casi ajenos a la organización, a ser miembros cooperativos e interdependientes de la misma.

Presentamos los principales rasgos de los distintos estilos de liderazgo en la siguiente tabla comparativa.

Tabla 28. Influencia de los estilos de dirección/liderazgo sobre el comportamiento de los subordinados

Tipo de organización	Estilo de dirección/liderazgo	Tipo de subordinado
Jerárquica (Mecanicista)	Dirección por tareas	Reactivo
	Dirección por órdenes Talento del directivo: estratégico Coincide con un liderazgo transaccional	Se mueve por motivaciones extrínsecas Su trabajo consiste en comprender y ejecutar. Subordinado. Talento dependiente: alto en calidad y bajo en iniciativa
Profesional (Psicosocial)	Dirección por objetivos	Proactivo
	Dirección por delegación Talento del directivo: Ejecutivo Coincide con un liderazgo transformacional	El empleado se ve a sí mismo como un profesional con un reto. (cumplir los objetivos de la empresa) Motivación extrínseca e intrínseca Talento independiente: autonomía. Produce relaciones competitivas. (no se atiende a cómo lograr los objetivos)
Competente (Humanista)	Dirección por competencias	Cooperativo.
	Dirección por coaching: preocupación por los resultados y por el desarrollo personal. Talento del directivo: de Liderazgo personal Coincide con un liderazgo trascendente	Se siente miembro de un equipo con una misión Conoce los objetivos y entiende el para qué final de su trabajo. Y acierta en el cómo. Motivación extrínseca, intrínseca y trascendente. Se ocupa de los objetivos y de las necesidades. Talento interdependiente: está pendiente de las necesidades del conjunto y es capaz de tomar decisiones teniendo en cuenta esas necesidades.

Tabla elaborada por la autora a partir de P. Cardona y P. García- Lombardía,(2005: 18 a 25 y 40)

De este cuadro podemos señalar especialmente dos aspectos:

1. Cada estilo de dirección crea un tipo de vínculos en la empresa. Y “el éxito de cualquier empresa a medio y largo plazo exige la generación de vínculos más allá de cuestiones relacionadas sólo con la remuneración”, tal como señalan Cardona y García-Lombardía (2005: 29).

2. Para lograr perfiles directivos adecuados, las empresas deben introducir algún tipo de sistema de gestión por competencias en los procesos de selección, promoción y formación (Cardona y García- Lombardía, 2005: 28).

Un esquema similar de tres tipos o estadios de liderazgo es el que presentan – con otros nombres –, las profesoras Arias y Cantón (2006) para el mundo educativo. Estas autoras hablan de un primer nivel que coincide con las teorías del Gran Hombre, al que denominan *liderazgo mesiánico* y Day et al. (1998, p. 23; citado por Cantón y Arias, 2006) *gestión por nostalgia*: es el de aquel líder que realiza las tareas porque sino nadie las hace, el victimista que afirma cumplir una misión no deseada (aunque en el fondo sí la desea y se siente preparado para ella).

Estas autoras muestran un segundo modelo de liderazgo más ligado al esquema transformacional, se trata del liderazgo *administrativo-emocional*, llevado a cabo por directores con principios y valores, que se ocupan de las relaciones y la satisfacción del personal, así como de la estabilidad de la organización dentro de un cierto continuismo. La comunidad educativa percibe este modelo de dirección como una dirección de calidad ya que satisface sus necesidades a corto plazo y mantiene el consenso.

Las profesoras de la Universidad de León proponen como tercera alternativa, un modelo de *líder emocional o resonante* siguiendo el esquema de Goleman, Boyatzis y McKee (2002), un líder que “despierta entusiasmo y moviliza, encauzando las emociones de cada uno de los individuos de tal forma que todo marche como es debido” (Arias y Cantón, 2006: 246). Aunque hasta cierto punto este tipo de líder tiene rasgos parecidos a los del líder trascendente, nosotros preferimos centrarnos en los liderazgos relacionales (transaccional, transformador y trascendente) y afirmar el peso de las motivaciones sobre el de las emociones, por otra parte también muy válidas.

En cualquier caso, el análisis de todo lo comentado sobre liderazgo hasta ahora permite indicar que existe un consenso abrumador sobre la relación entre liderazgo transformador (en cualquiera de sus formas) y “organizaciones que aprenden” ya que se considera que este tipo de liderazgo favorece el compromiso colectivo hacia el aprendizaje, la mejora y la innovación y además produce mejores resultados en los subordinados. Si no hay prácticas de liderazgo transformador, es difícil que se produzca aprendizaje organizativo pues en este tipo

de liderazgo se valora sobre todo el crecimiento y aprendizaje de las personas y se las ayuda a mejorar.

Esta opción se ha intensificado en los últimos años, especialmente desde el cambio de milenio, y está muy presente, como ya hemos mencionado, en la literatura sobre organizaciones educativas a partir del trabajo de Leithwood y hasta la fecha⁶⁶.

Así lo indica Leithwood y también el propio Bernard M. Bass, en el Congreso sobre “Liderazgo y Organizaciones que aprenden” celebrado en la Universidad de Deusto el año 2000:

“Existe evidencia sustancial y positiva en organizaciones no educativas respecto a que el liderazgo transformacional supone una gran diferencias en las organizaciones”.

(Leithwood, 1992).

“La receta para el liderazgo en las ‘organizaciones que aprenden’ es más transformacional que transaccional”.

(Bass, 2000: 333)

“Un buen líder de la ‘organización que aprende’ tendrá en cuenta ambos liderazgos aunque será más transformacional que transaccional (...) El liderazgo transformacional fomenta el interés por el logro, la formación continua y los ideales. Al mismo tiempo, *anima a sus seguidores a que vayan más allá de sus propios intereses en beneficio de su grupo, organización o comunidad, país o sociedad*”.

(Bass, 2000: 335. La cursiva es de la autora de este trabajo).

Básicamente un líder transformador logra, según Kaufmann (1997) que:

- a. sus seguidores sean más conscientes de la importancia que tiene su tarea para lograr mejores resultados,
- b. sus seguidores alineen sus intereses con los de la organización,
- c. sus seguidores activen sus necesidades superiores.

Aunque el líder transformacional que define Bernard M. Bass todavía es excesivamente carismático, la esencia de este tipo de liderazgo – tal como lo describió Burns y caracteriza Kaufmann– es que busca compartir el poder con sus seguidores y aspira a que éstos se

⁶⁶ Puede consultarse, para este tema, las comunicaciones de Manuel Lorenzo Delgado y Duncan Waite en el X Congreso del CIOIE (noviembre 2008). Llevan por título: “Tendencias de los estudios de liderazgo organizacional en el ámbito hispano” y “Tendencias en los estudios de liderazgo educativo en el ámbito anglosajón”.

comprometan no con él sino con los ideales de la organización. El liderazgo transformador incluye prácticas más democráticas y participativas y contempla un liderazgo distribuido o disperso por toda la entidad.

Por eso existe gran consenso en toda la literatura relacionada con el aprendizaje organizativo en el sentido de que el aprendizaje es muy difícil, por no decir imposible, en un contexto de liderazgo burocratizado y autoritario: “Cuando se necesita auténtico compromiso, la autoridad jerárquica se convierte en un problema” (Senge, 1998: 294).

Por el contrario, con un liderazgo transformador se dan incentivos a las personas para mejorar sus prácticas y por eso tiene un alto valor añadido. Se necesita este nuevo tipo de liderazgo porque es muy difícil cambiar una organización si no cambia su liderazgo y su cultura organizativa.

Hablar de liderazgo democrático y disperso no quiere decir que las jerarquías desaparezcan sino que el poder se reparte mejor dentro de la organización y básicamente en función del saber:

“Sin un fuerte liderazgo central ninguna institución puede estar unida; pero sin un fuerte y autónomo liderazgo local, capaz de asumir sus propias responsabilidades, ninguna institución puede funcionar correctamente”.

(Drucker, 1993a: 27)

“El aprendizaje lleva inexorablemente al gobierno compartido, y el gobierno compartido requiere aprendizaje”.

(Dixon, 1994: 221)

“Todos han de investigar a su nivel. Y la función del Director General es la de un catalizador de esa innovación en el saber. A él le corresponde que el proceso de aprendizaje no se detenga, sino que sea cada vez más fluido y dinámico (...) Al Director General de una ‘organización inteligente’ le es propia una acción arquitectónica, ordenadora, que encauce las múltiples iniciativas responsables hacia el bien común de la empresa”.

(Llano, 1996: 11)

En definitiva, como señalaba muy acertadamente Aurelio Villa en la introducción al Congreso sobre “Liderazgo y Organizaciones que aprenden”: “Lograr que una institución se

convierta en una ‘organización que aprende’ requiere un liderazgo como proceso de influencia y no de poder” (Villa, 2000: 7).

Para eso, hay que tener claro que el liderazgo transformador no resta poder sino que lo añade, al sumar la energía de los líderes en la cumbre de la organización con la de los otros muchos líderes dispersos por la misma. Y con la de los seguidores que se han convertido en colaboradores.

Pasamos ahora a analizar los puntos de vista sobre liderazgo que han desarrollado los principales autores que constituyen la base de nuestro trabajo.

Argyris no cree que las organizaciones piramidales desaparezcan y el nuevo ejecutivo habrá de ser capaz de vivir con ellas, intentando evolucionar hacia un estilo menos burocratizado. “El ejecutivo del futuro tendrá que contribuir a crear ambientes que ofrezcan retos a las personas y que las ayuden a mejorar” (Argyris, 1999: 121). El líder que quiera ayudar a crear organizaciones modelo II (O II) ha de inducir a las personas a comportarse de acuerdo con los valores de dicho modelo.

Senge defiende la necesidad de un tipo de liderazgo más democrático y de construir un clima de aprendizaje y cambio dentro de la organización creando relaciones de confianza y responsabilidad y sin esperar a que el cambio llegue desde arriba. En una organización que pretende optimizar el aprendizaje de todos, “el éxito del aprendizaje depende siempre del nivel de compromiso de la persona y de su oportunidad para practicar” (entrevista a Peter Senge, 2002).

Al mismo tiempo, Senge advierte que para dirigir las organizaciones inteligentes, los líderes han de ser distintos: “En una organización inteligente los líderes son diseñadores, mayordomos y maestros” (Senge, 1998: 419). Diseñador porque ha de elaborar procesos de aprendizaje; mayordomo porque ha de servir a la misión; maestro porque gran parte de su misión consiste en ayudar a la gente de la organización.

“El líder como maestro no es alguien que enseña a la gente cómo alcanzar su visión. Es alguien que alienta el aprendizaje, ayuda a los integrantes de la organización a desarrollar una comprensión sistémica”.

(Senge, 1998: 438)

En otros momentos, como en su contribución al libro de Drucker, “El líder del futuro”, Senge (1996) convierte las tres características del líder en funciones específicas:

- a. Líderes de línea local (diseñador) que emprenden experiencias de aprendizaje. Son gente de la base que dirigen unidades de la organización, sin cuyo compromiso no se puede iniciar ningún cambio. Facilitan el aprendizaje de los otros al mismo tiempo que mejoran sus conocimientos y habilidades (“no hay mejor manera de aprender que enseñar”).
- b. Líderes ejecutivos (maestro) que apoyan (protectores, mentores y compañeros) a los líderes locales y contribuyen con su ejemplo a crear una cultura de aprendizaje promoviendo ambiente y cultura favorables.
- c. Líderes interconectores (mayordomo), creadores de comunidad: personas de red que se mueven libremente por la organización y que difunden los nuevos aprendizajes, conectan con otros dispuestos a implicarse y apoyan los esfuerzos de aprendizaje. No ocupan ninguna posición de autoridad. Su única fuerza es la claridad de sus ideas; así identifican a personas dispuestas a desarrollar nuevas capacidades y conectan con ellas. Aunque son esenciales, han de actuar coordinados con los líderes locales y los ejecutivos.

En un sentido muy similar, Nonaka y Takeuchi (1999: 168-176) hablan de tres niveles en los “equipos creadores de conocimiento”:

- a. Practicantes de conocimiento: acumulan, generan y actualizan el conocimiento. Definen lo que es la organización.
- b. Ingenieros de conocimiento: median entre lo que es y lo que debería ser y facilitan la conversión de conocimiento.
- c. Funcionarios de conocimiento: responsables de enunciar el marco conceptual de la compañía. Deciden lo que la organización debería ser.

Su liderazgo también está muy distribuido por la organización y le llaman estructura de hipertexto porque consiste en tener una estructura no jerárquica y auto-organizable que funcione en línea con una estructura jerárquica normal. (Nonaka y Takeuchi, 1999).

J.R.Johnson (2002) estudia lo que un líder puede hacer para transformar una organización en “organización que aprende”. Llega a la conclusión de que el papel del líder a la hora de crear organizaciones inteligentes ha de centrarse en tres temas:

- a. Habilidad para crear junto con los otros miembros de la organización una visión colectiva. En esto coincide con Senge, quien afirma que “el arte del liderazgo visionario es construir visiones compartidas a partir de visiones personales” (Senge, 1998: 268).
- b. Habilidad para compartir y distribuir el poder (*empowerment*), idea que – como estamos viendo - se repite en la literatura sobre aprendizaje organizativo (Senge, 1990; Drucker, 1993b; Argyris y Schön, 1996).
- c. Orientación hacia el aprendizaje por parte del propio líder e implicación del mismo y de todo su equipo en cualquier iniciativa de aprendizaje. Es un tema que también abordan Senge (1998), Argyris (1999) y Leithwood (1998, 1999, 2000).

Brian Hall (2000) sugiere que el equipo directivo es quien debe ayudar a realizar el recorrido de valores que propone para la organización. Para ello, como ya se ha dicho, “no es necesario que todas las personas de la organización funcionen a nivel 3 o 4. Pero es un requisito indispensable que la dirección funcione a ese nivel” (Hall, 2000: 42), es decir, un nivel superior de valores.

Gómez Llera y Pin, de la escuela perezlopiana, consideran que el trabajo del líder institucional consiste en llegar a acciones consistentes a base de inculcar valores trascendentes en los miembros de la organización: cuidar los sistemas, estilos y valores en los que se sustenta al aprendizaje y, sobre todo, ayudar a desarrollar los motivos trascendentes dentro de la organización, para lo cual Pérez López y sus seguidores señalan tres formas básicas: no ser obstáculo para que los subordinados actúen por motivación trascendente (por ejemplo, no hacer más hincapié en los otros tipos de motivos que en éste); enseñar a los subordinados el valor real de las acciones, es decir, enseñarles a valorar las consecuencias de sus acciones para las demás personas; y, por último pero no menos importante, ser ejemplar – es decir, incardinar los valores que quieren ver en su organización-. Por eso, para estos autores:

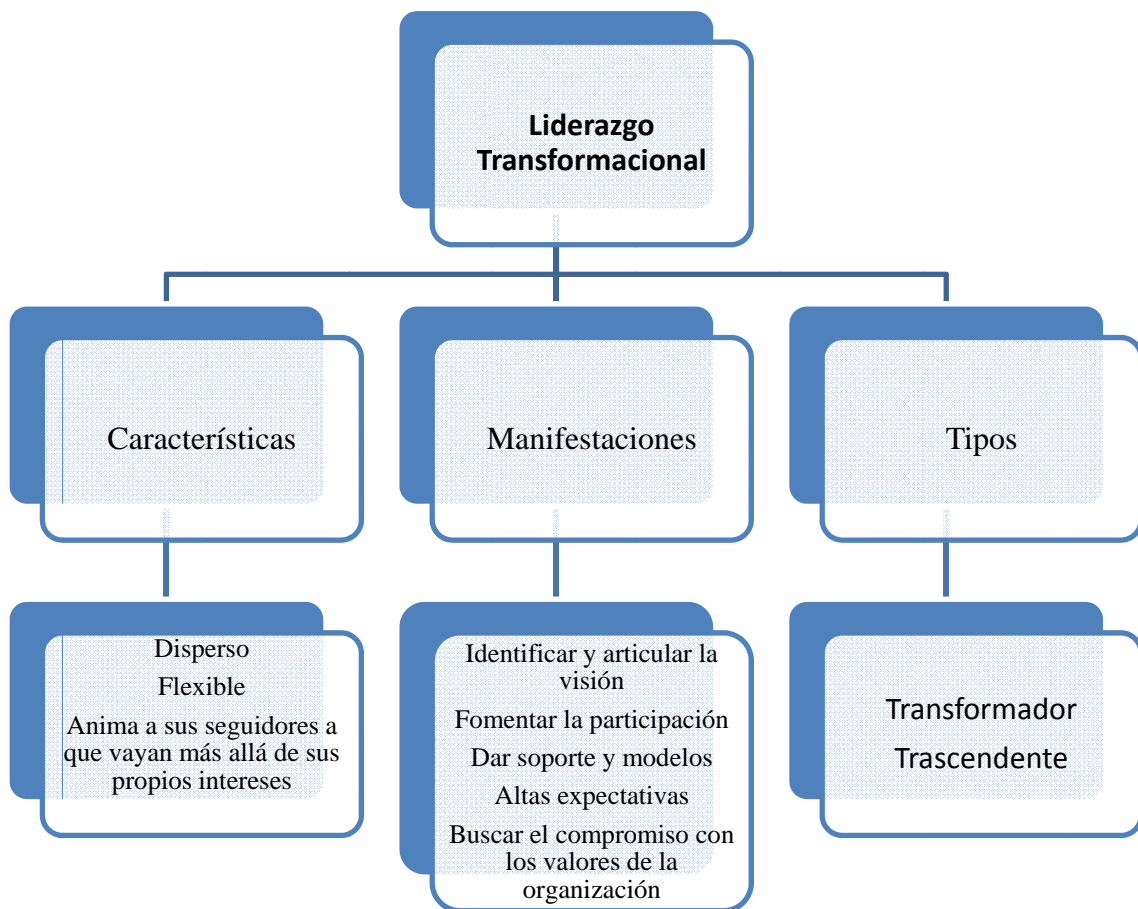
“Dirigir es educar, es decir, crear o desarrollar las capacidades y habilidades necesarias para el desarrollo integral de la persona y para el correcto funcionamiento de la

organización. El desarrollo integral prepara al hombre para las buenas acciones, es decir, para las que implican un auténtico perfeccionamiento de sí mismo”.

(Gómez Llera y Pin, 1993: 227)

Podemos sintetizar todo lo visto hasta ahora sobre el liderazgo con un pequeño cuadro resumen que refleje las ideas expuestas hasta el momento por los diversos autores sobre el liderazgo transformacional – que incluye el liderazgo trascendente-.

Figura 20. Características del liderazgo transformacional



Fuente: Elaboración propia en base a diversos autores, en especial Bass, Leithwood y Pérez López.

En definitiva, ¿quiénes son los líderes de las organizaciones inteligentes? “Son las personas que aprenden” (Senge, 1998: 443) o, en otro momento “son personas que ayudan al surgimiento de nuevas realidades” (Senge et al., 1999: 28).

Estamos hablando de un nuevo tipo de liderazgo, más relacional y transformador, más compartido y que ya no pone tanto el acento en los líderes individuales como en un liderazgo

distribuido que no excluye las jerarquías. El desarrollo del liderazgo y el aprendizaje depende del continuo desarrollo de todos los miembros de la organización que pasan de ser subordinados a colaboradores. Como señala con acierto Alejandro Llano, “lo importante ya no es estar *arriba*, sino estar *dentro*. No importa el rango sino la inclusión” (Llano, 1987: 12) En última instancia, el objetivo del liderazgo transformacional es que el centro se convierta en una comunidad de aprendices (Bennis, 1984; Senge, 1990; Bolívar, 2000a y muchos otros).

4.2.2.2. Trabajo en equipo y aprendizaje organizativo

“El conocimiento crea conocimiento cuando se comparte”

(B.Hall, 2001)

Hemos indicado en diversas ocasiones a lo largo de este estudio, que no queda claro cómo el aprendizaje inicial (individual o colectivo) se convierte en aprendizaje organizativo. Sin embargo, la mayor parte de los autores señala una escala intermedia antes de alcanzar el resultado final que es el aprendizaje a nivel grupal. En este apartado podemos incluir los grupos y equipos, pero también las “comunidades de práctica”, “comunidades de aprendizaje” o “comunidad de investigación y aprendizaje”, sobre las que trataremos más adelante. Como señala Florentina Moreno Peláez (1997: 260) “la cooperación social es el único mecanismo de aprendizaje organizativo y de desarrollo de capacidades individuales y de relación social”.

Argyris y Schön se plantean en 1996 a qué nivel –individual, interpersonal, grupal, intergrupal u organizativo – puede hablarse de aprendizaje organizativo productivo. Ellos se decantan por el proceso de interrogación interpersonal pero señalan que la mayoría de investigaciones consideran que el aprendizaje organizativo se produce sobre todo “por las acciones o interacciones de los grupos dentro de una organización, o por las interacciones entre organizaciones si hablamos de un ecosistema mayor” (Argyris y Schön, 1996: 200).

Los equipos son un gran motor de aprendizaje organizativo pero, sin las características adecuadas, pueden convertirse en un lastre para dicho aprendizaje.

En primer lugar habría que distinguir entre “grupo” y “equipo”. El grupo puede definirse como un conjunto de personas que se unen para realizar un trabajo. El equipo, según Villa y Solabarrieta (2000) se caracteriza por la interdependencia, confianza y alineamiento con la visión compartida (característica también citada por Senge).

Muchos autores (Senge, 1990; Watkins y Marsick, 1993; Marquardt, 1996. Los últimos citados por Senge, 1999) coinciden en señalar que los equipos son la unidad fundamental de aprendizaje en las actuales organizaciones. Senge dedica todo un capítulo de *La Quinta Disciplina* al trabajo en equipo, no en vano el aprendizaje en equipo es una de las cinco bases necesarias para crear una “organización que aprende”. Veamos qué dice este autor sobre los equipos:

“Grupo de personas que juntas funcionaban maravillosamente, se profesaban confianza, complementaban mutuamente sus virtudes y compensaban mutuamente sus flaquezas (...) Tenían metas comunes más amplias que las metas individuales, que producían resultados extraordinarios”.

(Senge, 1998: 12)

Como siempre, Senge utiliza un lenguaje exuberante que nos permite imaginar a un equipo ideal donde se producen, como él dice, “resultados extraordinarios”. Pero el profesor del MIT también es consciente de que en un equipo puede no producirse aprendizaje: “un grupo de gente inteligente no produce necesariamente un equipo inteligente” (Senge, 1998: 322). Así por ejemplo un equipo de profesionales con talento y con un cociente intelectual de 130, puede conseguir un cociente colectivo de 60. ¿Cómo es posible que se produzca el aprendizaje en un grupo de personas? La solución, según Senge, es el alineamiento libre en torno a la visión: “El alineamiento es la condición necesaria para que la potencia del individuo infunda potencia al equipo” (Senge, 1998: 295). Otros autores, como Pearn et al. (1995), Hall (2000) o Branson (2008) coinciden con él en este aspecto. Así el equipo de Pearn dice que “es preferible que los equipos construyan conjuntamente sus propias interpretaciones como forma de aumentar su compromiso” (Pearn, Roderick y Mulrooney, 1995: 10).

Pero es evidente que “si los equipos no aprenden, la organización no puede aprender” (Senge, 1998: 20). Por eso, como señala Dibbon (1999) para ser precisos deberíamos tener claro que trabajar en equipo no es lo mismo que aprender en equipo, que es el objetivo al que hay que tender.

El aprendizaje en equipo es una disciplina colectiva que requiere dominar el diálogo y la discusión (“la ciencia está arraigada en conversaciones” dice Senge citando a Heisenberg, 1998: 297). También requiere contraatacar a las fuerzas que se oponen al diálogo, especialmente las rutinas defensivas a las que se refieren Argyris y Schön. El aprendizaje en equipo es más difícil que el aprendizaje individual y requiere mucha práctica, que casi nunca se lleva a cabo. Por eso:

“Un equipo comprometido con el aprendizaje no sólo debe decir la verdad acerca de lo que ocurre ‘afuera’, en el ámbito de los negocios, sino ‘adentro’, en el interior del equipo. Para ver la realidad con mayor claridad también debemos ver las estrategias con que la ocultamos”.

(Senge, 1998: 322)

Del mismo modo Schein (2003) considera que trabajar en equipo hace necesario dialogar por lo que el diálogo se convierte en elemento central de cualquier modelo de transformación en las organizaciones. Asume, lo mismo que los autores antes citados, que las personas están acostumbradas a “salvar la cara” cuando trabajan en grupo y por eso a veces los equipos resultan poco operativos. También indica que el aprendizaje organizativo no es posible si no se ha producido algún tipo de aprendizaje en la subcultura ejecutiva, es decir, si no ha habido diálogo en el equipo rector.

“En el diálogo, todo el grupo es el objeto de aprendizaje porque los miembros comparten la excitación potencial de descubrir, colectivamente, ideas que individualmente ninguno habría pensado”.

(Schein, 2003: 29)

Según Argyris, lo que distingue a un equipo mediocre de uno bueno es la forma de afrontar las rutinas defensivas. Lo mismo indica Senge al señalar que “los equipos inteligentes no se caracterizan por la ausencia de actitudes defensivas sino por el modo de encararlas” (Senge, 1998: 322).

Diferentes autores estudiados señalan otras características. En un libro sobre Alejandro Magno y la gestión de empresas, Antonio Ortega Parra evoca a este gran conquistador como

creador de equipos y señala algunos rasgos que deberían tener los mismos (Ortega Parra, 2004: 52).

- a. La formación de un equipo compacto se sustenta en las diferentes competencias de sus miembros,
- b. lo que aglutina al equipo es el compromiso,
- c. las competencias en las que se basa la cultura corporativa se le deben exigir a todos,
- d. la lealtad, la ética y la honestidad son condiciones indispensables en un equipo,
- e. si se quiere mantener un gran equipo habrá que crear un clima de participación, delegación, buena retribución y reconocimiento de los éxitos.

Hall coincide con bastantes de las propuestas anteriores: cree que en los grupos es importante tener personas con destrezas complementarias pero no con valores complementarios. También indica que los grupos han de alinear sus valores para aumentar su creatividad y capacidad de aprendizaje. Sus investigaciones empíricas han permitido descubrir que en equipos directivos o equipos de alto nivel “si había una distancia demasiado amplia entre los valores y visión del mundo de los miembros del equipo, la eficiencia de éste se reducía al mínimo común denominador” (Hall, 2000: 44). Por el contrario, si los valores están alineados, el grupo aumenta su creatividad y su capacidad de ser una organización.

En conclusión, el equipo o las comunidades de práctica son unidades fundamentales para que se produzca aprendizaje organizativo. El equipo es más que un grupo y mejor para una “organización que aprende”. Pero no todos los equipos aprenden: existen algunos peligros que amenazan a los equipos, de entre ellos los más importantes serían la “insularidad”, el “pensamiento único” y no afrontar las rutinas defensivas. Hay equipos más efectivos que otros y por eso hay que cuidar ciertas características y evaluar su gestión. A la vista de la bibliografía estudiada, señalamos como características fundamentales del trabajo en equipo que persigue un buen aprendizaje organizativo las siguientes:

- a. Alineamiento libre en torno a la visión y los valores de la organización como forma de potenciar la efectividad (Senge, 1990; Pearn, 1994; Hall, 2000; Branson, 2008).
- b. Dominio del diálogo y la discusión basados en la lealtad, la ética y la honestidad (Senge, 1990; Schein, 1993; Argyris y Schön, 1996; Villa, 2000; Ortega Parra, 2004).
- c. Poder contar con miembros que posean diferentes competencias pero los mismos valores (Hall, 2000; Ortega Parra, 2004).

- d. Fomento de un clima de participación, delegación, compromiso, reconocimiento y valoración de los éxitos (Senge, 1990; Schein, 1993; Argyris y Schön, 1996; Ortega Parra, 2004).
- e. Disposición a aprender del error y a gestionar las barreras al aprendizaje (Senge, 1990; Argyris y Schön, 1996; Schein, 2003).

Por último, como señalan Villa (1999) y Dibbon (1999) el aprendizaje individual puede ocurrir como parte del aprendizaje en equipo:

“Si los equipos aprenden se convierten en un contexto adecuado para que los individuos aprendan a través de la organización”.

(Villa, 1999: 53, citado en su tesis doctoral por Elena de Martín Rojo)

“Cuando los equipos aprenden, los miembros individuales del equipo también aprenden (Senge, 1990; Watkins y Marsick, 1993; Leithwood, 1996). Por lo tanto cuando los individuos del equipo aprenden y comparten sus visiones con otros miembros del equipo o cuando un equipo adopta algo nuevo, los miembros refuerzan el pensamiento del resto de miembros y las ideas se extienden rápidamente por toda la organización. Entonces no sólo se producen resultados extraordinarios en el equipo sino que también los miembros aprenden más rápidamente de lo que lo hubieran hecho de otra manera”.

(Dibbon, 1999: 18)

Para ello es necesario crear en las organizaciones espacios y tiempos de cooperación social, espacios para el debate, el diálogo, la crítica y propiciar la retroalimentación a todos los niveles. En cualquier caso, hay que tener claro que el aprendizaje organizativo es más complejo que el aprendizaje en grupo o en equipo.

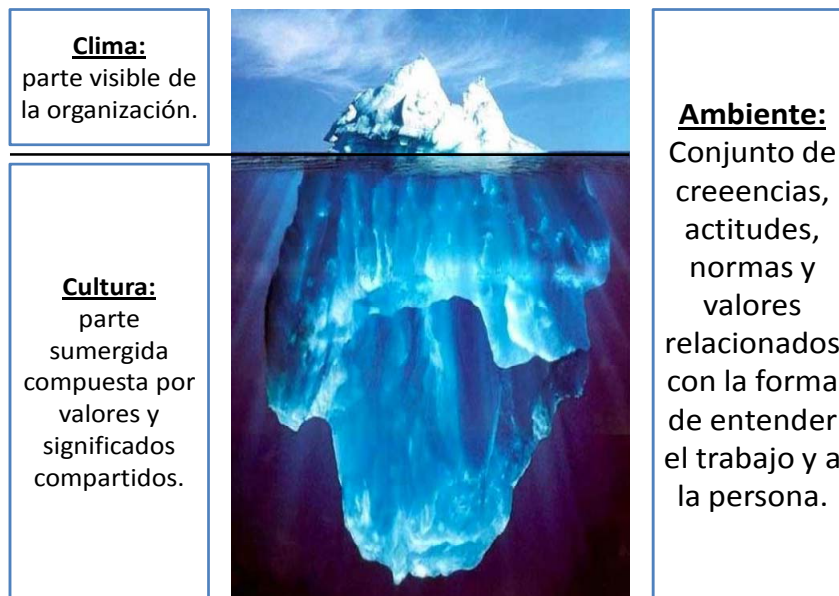
4.2.2.3. Cultura organizativa y aprendizaje organizativo

La cultura de cada organización es algo único que distingue a cada una de ellas y está compuesta por multitud de elementos. Podemos describirla, con Schein (1993) como los supuestos y creencias básicos compartidos por los miembros de una organización, o – en palabras de Fiol y Lyles (1985) - , como el conjunto de creencias compartidas, ideologías y normas que influyen en la toma de decisiones de la organización.

La cultura tiene gran influencia en el comportamiento de cada miembro de la organización y en el conjunto de la misma. Además, como señala Branson (2008), crea sentido de cohesión, ayuda a definir lo que es aceptable o no lo es, da la información necesaria para funcionar y supone una guía de actuación. De ahí la necesidad de crear y mantener una apropiada cultura organizativa que abarca aspectos tan distintos como el contexto intelectual, ético, social y político. “A pesar del tiempo y del esfuerzo, desarrollar esta capacidad es vital para conseguir la transformación desde dentro” (Collinson, 2008: 457).

Toda cultura posee una dimensión objetiva y otra subjetiva y afecta prácticamente a todos los aspectos de la organización por lo que es muy difícil determinar lo que es cultura y lo que no es cultura. La relacionamos con conceptos como ambiente, clima, memoria organizativa, o modelos mentales compartidos porque son o pueden ser parte de la cultura.

La diferencia, por ejemplo, entre clima y cultura no está muy clara y muchas veces ambos términos se utilizan indistintamente. Para aclararnos vamos a recurrir al símil del iceberg utilizado por Gairín en su contribución a un libro coordinado por Cantón Mayo (Cantón Mayo, 1996). La cultura representa la parte sumergida de la organización, compuesta por valores y significados compartidos por los miembros, mientras que el clima se refiere a la parte emergente y visible de la organización. En ambos casos hablamos de visiones diferentes de una misma organización que están absolutamente relacionadas. Se trata, en suma, de la atmósfera institucional que se percibe como consecuencia de la interacción de los diferentes componentes organizativos, la “personalidad” o “ambiente” de una institución.

Figura 21. Representación gráfico-metafórica de las diferencias entre ambiente, clima y cultura

Fuente: Elaboración propia en base a Gairín (Cantón Mayo, 1996)

Ya hemos señalado que Peters y Waterman (1983) están entre los primeros que advierten que las compañías excelentes han creado una cultura corporativa común. Posteriormente sus ideas fueron desarrolladas, en el campo que nos ocupa, por Schein (“la cultura es un producto aprendido por la experiencia de grupo”, 1993: 85) quien señala la importancia de las creencias en la vida organizativa.

La cultura refleja el conocimiento y la memoria de la organización⁶⁷ y por eso tiene un papel en el aprendizaje y desaprendizaje organizativo. Pero para que una cultura favorezca el aprendizaje, éste ha de ser uno de sus objetivos fundamentales (Pearn, Roderick y Mulrooney, 1995).

⁶⁷ La memoria de una organización no es necesariamente la suma de la memoria de sus miembros, puede ser mayor o menor. Existe una memoria oficial – saber codificado y explícito-, una memoria tácita y una memoria de juicio influida por las otras dos y que permite saber qué hacer en una determinada situación. Bolívar (2000a) describe con gran género de detalles cómo funciona esta memoria organizativa y su influencia en el aprendizaje. Levitt y March definen la memoria organizativa como “formas, reglas, procedimientos, convenciones, estrategias y tecnologías en torno a las que las organizaciones se construyen y mediante las que operan”. También incluye la estructura de creencias, marcos, paradigmas, códigos, culturas y conocimientos que refuerzan, elaboran y contradicen las rutinas formales (Levitt y March, 1998: 320. Citados por Bolívar y Domingo, 2000: 164)

Además de la memoria individual de cada uno de sus miembros, las organizaciones tienen – como parte de su cultura - una memoria institucional o colectiva. Esta memoria comprende todos los documentos oficiales y archivados (conocimiento explícito de la organización), pero también muchos otros conocimientos inscritos en la cultura a modo de rutinas que pueden contradecir los procesos formales. La memoria organizativa (rutinas, procedimientos operativos, modelos mentales compartidos, documentos, manuales) también tiene un gran papel en la generación de una cultura organizativa. La memoria de la organización regula el comportamiento de ésta y de sus miembros, y dirige su atención hacia lo que deben aprender (Örtenblad, 2004). Pero al mismo tiempo puede ser un obstáculo para el aprendizaje y convertirse en barrera defensiva.

Daremos ahora un repaso a la bibliografía más reciente y su relación con la cultura como elemento facilitador del aprendizaje, señalando que desde sus orígenes los autores de este campo han mostrado que el aprendizaje organizativo requiere un clima y cultura que favorezca la investigación, apertura y confianza (Senge, 1990; Argyris y Schön, 1996; Easterby-Smith, 1997; Bapuji y Crossan, 2004). En caso contrario, la cultura puede convertirse en factor inhibidor del aprendizaje (Brian Hall, 2000).

Bapuji y Crossan (2004) indican que las investigaciones han identificado algunos aspectos de la cultura que facilitan el aprendizaje: se trata de la apertura, la existencia de un liderazgo transformador, la participación en la toma de decisiones, la orientación al aprendizaje, y el apoyo y supervisión positiva por parte de la organización. Lipshitz, Popper y Friedman (2002), por su parte, citan como elementos básicos para una cultura de estas características, la necesidad de transparencia, integridad, orientación a la tarea, capacidad de cuestionarse los temas (*inquiry*) y responsabilidad.

Bolívar, por su parte, señala otras competencias que hay que desarrollar para que la cultura de una organización favorezca el aprendizaje (Bolívar, 2000^a: 143-44):

- a. Competencia afirmativa: la organización apoya la capacidad humana de apreciar posibilidades positivas y nuevas.
- b. Competencia expansiva: la organización no se dirige sólo a terrenos familiares sino a explorar en los márgenes.
- c. Competencia generativa: la organización tiene medios para reconocer acciones cotidianas que marcan diferencias significativas.

- d. Competencia colaborativa: la organización crea espacios de diálogo e intercambio.

Mario Martín Bris (2000) señala que el clima es un elemento facilitador en las “organizaciones que aprenden” porque influye en los procesos y en los resultados. Según este autor, los elementos que influyen en el clima de trabajo son la comunicación, motivación, participación, confianza, planificación, liderazgo y creatividad. Vemos por lo tanto cómo otros “facilitadores” citados están presentes en la configuración de la cultura de una entidad.

Pérez, Montes y Vázquez Ordás (2004: 95) consideran que la cultura colaborativa favorece el aprendizaje y apuntan como rasgos de tal cultura los siguientes:

- a. Visión a largo plazo y buena gestión del cambio.
- b. Comunicación y diálogo.
- c. Confianza y respeto hacia todos los individuos.
- d. Trabajo en equipo.
- e. *Empowerment*.
- f. Tolerancia de la ambigüedad.
- g. Asunción de riesgos.
- h. Respeto y potenciación de la diversidad.

Rebelo y Gomes (2008) apuestan por una cultura en la cual el aprendizaje sea uno de sus objetivos principales, con un alto grado de comunicación, cooperación, interdependencia e intercambio de conocimiento.

Lo mismo que en muchos otros temas que han ido apareciendo a lo largo de la investigación, existen pocos estudios empíricos sobre cómo la cultura organizativa influye en el aprendizaje, cómo facilita el intercambio de aprendizaje y cuáles son las variables de ese proceso facilitador. De entre todos los autores analizados, Schein (1993, 2003) es quien más a fondo se especializa en este tema pero todavía falta saber con claridad qué factores favorecen o no el desarrollo de una cultura de aprendizaje (Rebelo y Gomes, 2008). En España, contamos con un estudio empírico elaborado por los profesores Pérez, Montes y Vázquez Ordás (2004) de la Universidad de Oviedo, que estudia la relación entre cultura y aprendizaje organizativo. Estos profesores proporcionan evidencia empírica de que una cultura colaborativa influye en el aprendizaje de la organización, lo cual tiene repercusiones

positivas en la marcha de la empresa. Sin embargo, señalan que la existencia de una cultura colaborativa no es una ventaja competitiva en sí misma sino que tiene que estar ligada al aprendizaje continuo. También la profesora de la UAB, Carme Armengol, trata el tema de la cultura organizativa y elabora un cuestionario sobre el estado de la cultura en los centros de Primaria (Armengol, 2003).

Lo que parece bastante claro es que la salud de una cultura viene determinada por el compromiso de sus miembros con un bien compartido y que por lo tanto una cultura que favorece el aprendizaje ha de basarse en la cooperación, colaboración y trabajo en equipo⁶⁸. También resulta evidente que es más difícil cambiar una cultura en una organización madura que crear una nueva en una organización joven (Kaufmann, 1997).

Pese a la dificultad que señala Kaufmann y que puede ser debida a que en una organización madura hay que desaprender para reaprender mientras que en una organización joven la cultura se construye *ex novo* y es más fácil de modificar si algo sale mal, incluimos aquí sugerencias sobre cómo crear o redefinir una cultura que promueva el aprendizaje organizativo. Nos basamos para esta propuesta en las ideas, que nos parecen muy aprovechables, de Gary Bradt (2008) quien señala cinco pasos:

- a. Definir tres o cuatro principios-guía que caractericen cómo es la organización.
- b. Usar esos principios para guiar cualquier discusión: “Esta decisión... ¿Está de acuerdo con el ideario o con la misión del centro?, ¿Servirá a nuestros clientes o sólo nos servirá a nosotros...?”
- c. Incluir estos principios en los sistemas de evaluación del desempeño: la gente tiende a hacer aquello que se le evalúa, no lo que se espera de ella (*what is inspected, not what is expected*):
 - i. Premiar comportamientos conformes con la misión y penalizar los disconformes (en la vida diaria, en la política de promociones y despromociones...).
 - ii. Contratar personas que estén de acuerdo con esos valores.
- d. Crear un programa de formación y liderazgo que refuerce los comportamientos y valores consistentes con los principios e insistir en que los mandos medios lo refuercen: discutir y profundizar en los valores, ofrecer ayuda, medios o cursos.

⁶⁸ Carmen Armengol ha estudiado cómo pasar de una cultura individualista a una cultura cooperativa (Armengol, 2000)

- e. Afrontar las resistencias y cinismos con pasión y paciencia. Cambiar una cultura supone cambiar a las personas y eso requiere tiempo, formar a los líderes intermedios y unidad.

A modo de conclusión, señalamos los aspectos que debe tener una cultura que pretenda promover el aprendizaje organizativo: orientación al aprendizaje, se promueve la colaboración, orientación en torno a valores y compromiso con los mismos, apertura, confianza, transparencia⁶⁹ y buena comunicación; posibilidad de participación, fomento de la creatividad y actitud positiva frente al cambio. Y por supuesto, unos valores compartidos que se analizarán en el próximo apartado.

4.2.2.4. Valores compartidos y aprendizaje organizativo

Como señala Bratianu (2007 a, b), los valores representan las creencias sobre lo que está bien y no lo está y sobre lo que es importante en la vida, en este caso en la vida de la organización.

Existen estudios, de entre los que el más conocido es el de Collins y Porras (1998) donde se muestra que las compañías más exitosas generalmente se articulan en torno a valores y no sólo en torno a la consecución de beneficios. También se han encontrado interdependencias (Branson, 2008) entre el alineamiento en torno a valores en una organización y la obtención de cambio organizacional. De ahí puede deducirse que los valores alineados permiten prever la supervivencia a largo plazo de la compañía pues cuando la organización cultiva este alineamiento entre los valores organizativos y los de cada individuo suele haber una conexión natural entre las personas de una organización que favorece el trabajo y el aprendizaje:

- las relaciones se estrechan
- el control no es tan necesario puesto que existe compromiso
- el trabajo tiene mayor significado pues hay mayor motivación hacia él.

⁶⁹ Pérez, Montes y Vázquez (2004: 95) indican, citando a De Long y Fahey et al. (2000) que “el nivel de confianza que existe entre la organización, sus subunidades y sus empleados influye en gran medida en la cantidad de información que fluye entre los individuos y entre éstos y la organización”.

Diversos autores citan la importancia de los valores compartidos como elemento para facilitar el aprendizaje en una organización. Enumeraremos aquí a Senge (quien dedica un capítulo de *La Quinta Disciplina*, 1990, a este tema), Llano, 1996; Hall (2000 y 2001); Lipshitz, Popper y Friedman, 2002; Bratianu, Jianu y Vasilache, 2006; Collinson, 2008; y Branson, 2008.

En realidad, más que facilitadores, los valores son bases que influyen en la cultura de la organización y en la toma de decisiones, son elementos muy importantes para el aprendizaje dado que, si son compartidos, crean un sustrato común sobre el que se apoya la organización. Branson (2008) los ha denominado “los hilos invisibles de la cultura”.

Los valores han estado siempre presentes en la literatura empresarial – aunque no siempre en la práctica de las corporaciones - . Fue Selznick (citado por Branson, 2008) quien demostró la diferencia entre una *institución* y una organización que no llega a esa categoría. La primera es capaz de configurarse en torno a valores y posee una cultura corporativa definida por ellos. En principio, está más predispuesta a durar que una organización que no se articule en torno a valores.

Frente a quienes opinan que la bibliografía en torno al aprendizaje organizativo se ha desarrollado en un contexto vacío de valores (Rowley y Gibbs, 2008), pensamos que directa o indirectamente el tema ha estado reflejado desde el principio en los trabajos de los principales investigadores - Senge, Argyris y Schön- y también en los de muchos otros.

Como dice Elena Antonacopoulou, “Argyris creó el modelo I y el Modelo II relacionándolos con virtudes como la comprensión, ayuda, apoyo, respeto, honestidad e integridad” (Antonacopoulou, 2004: 386), que fueron virtudes que él, como académico, predicó y practicó a nivel individual. En su descripción del Modelo II, Argyris y Schön señalan como valores de gobierno en una organización de estas características: la información válida, la decisión bien informada, y la monitorización vigilante de la implantación de lo elegido para evitar y corregir el error. En realidad, están hablando de integridad, honestidad, responsabilidad y, en definitiva, de valores.

Vivienne Collinson (2008: 450) indica que el aprendizaje organizativo requiere trabajar para conseguir integridad y confianza y para ello es necesario articular valores claros, vivirlos

(especialmente los líderes han de “mostrar en ellos mismos los valores que quieren ver en la organización”) y dialogar sobre ellos para que todo el mundo pueda llegar a entenderlos y hacerlos propios.

La idea fundamental es que se ha acumulado evidencia entre los investigadores en el sentido de que se ha de conseguir un equilibrio entre la cultura interna de las organizaciones y su vida interna a nivel individual y grupal. Ese equilibrio se obtiene por medio de la alineación de valores. Por eso podemos decir con Vivienne Collinson (2008) que una organización puede calificarse como íntegra si los valores que reflejan en su misión, coinciden con los valores de los individuos que componen la institución. La integridad es un ingrediente importante para suscitar la confianza en las organizaciones. Y ésta es básica para el aprendizaje.

4.2.2.5. Otros facilitadores

La bibliografía consultada enumera gran cantidad de facilitadores. Ninguno de ellos genera aprendizaje organizativo por sí mismo y todos están absolutamente interconectados. Aquí analizaremos otros factores que se han descrito como elementos importantes para el aprendizaje organizativo.

1. El contexto: La influencia del contexto sobre el aprendizaje organizativo ha sido estudiado por varios investigadores, según indican Bapuji y Crossan (2004). Nosotros hemos encontrado referencias al contexto como elemento facilitador del aprendizaje en Fiol y Lyles (1985), Pearn (1994), Lipshitz, Popper y Friedman (2002), Bapuji y Crossan (2004), Antonacopoulou (2004), e indirectamente en muchos otros autores. El contexto puede influir de diversas maneras en el aprendizaje, por ejemplo un entorno competitivo puede favorecer el aprendizaje pero también puede inhibirlo si es demasiado agresivo pues introduce elementos de tensión. Este aspecto ha sido muy bien trabajado por Elena Antonacopoulou.

2. Estructura de la organización: Lipshitz, Popper y Friedman (2002) comentan que si la cultura es el *software* de una organización, la estructura es su *hardware*. En este sentido, varios elementos de la estructura influyen en el aprendizaje. Por ejemplo, la jerarquización

existente, la composición y número de grupos de trabajo junto con sus características. Todo ello puede facilitar o no el aprendizaje y habría que estudiarlo en cada caso. En principio, la estructura burocrática piramidal es un lastre en épocas de grandes cambios y suele crear entornos de trabajo hostiles a las personas. Por el contrario, una estructura menos jerarquizada parece favorecer más el aprendizaje, lo mismo que la existencia de subunidades en la organización, que permiten poner el aprendizaje más al alcance del individuo. Argyris y Schön (1996) optan por una estructura organizativa con buenos canales de comunicación, sistemas de información (incluyendo las nuevas tecnologías), un espacio físico correcto, procedimientos y rutinas que faciliten el aprendizaje y un sistema de incentivos que influye en la voluntad de aprender e interrogarse.

Algún autor, como Örtenblad (2004), habla de “organizaciones flexibles” como la estructura ideal para el aprendizaje. Nonaka y Takeuchi (1999) hablan de la “organización en hipertexto”, Santos Guerra (2000) cita como exigencias organizativas para el aprendizaje la permeabilidad (apertura al entorno), flexibilidad, creatividad y colegialidad. Gairín (2000) también reclama la necesidad de estructuras flexibles y un sistema relacional abierto. Llano (1987) reclama configuraciones más flexibles e informales en las que prime el diálogo con el entorno, la autonomía personal y la mutua ayuda. Bratianu (2007a) se opone al modelo rígido y burocrático y lo considera opuesto al aprendizaje.

Si es verdad, como dicen algunos, que la estructura determina el comportamiento, se trata de oponer la estructura flexible al modelo burocrático y jerárquico que sólo proporciona niveles mínimos de calidad y aprendizaje. Podríamos decir que una estructura flexible y democrática es la base necesaria para que se produzca aprendizaje organizativo pero en sí misma es insuficiente para promover dicho aprendizaje; ha de ir acompañada de los principales facilitadores.

3. Estadio en el que se halla la organización: algunos estudios muestran que el aprendizaje es mayor en los primeros estadios de la organización, otros señalan lo contrario y también que independientemente del estadio, una buena gestión favorece el aprendizaje. Por lo tanto no lo consideraremos como un factor determinante del aprendizaje aunque Bapuji y Crossan (2004) lo señalan en su síntesis de las investigaciones sobre aprendizaje organizativo.

4. Abundancia de recursos⁷⁰: también es un factor mencionado por Bapuji y Crossan pero los propios autores se cuestionan hasta qué punto la abundancia de recursos favorece el aprendizaje. Muestran el ejemplo de alguna universidad con muchos medios pero muy lenta en la adopción de tecnología. Por lo tanto, tampoco es un factor determinante aunque, como es lógico, a igualdad de circunstancias es mejor disponer de medios abundantes.

5. Comunicación: directamente son pocos los autores que se refieren a la buena comunicación dentro de una compañía como elemento que facilite el aprendizaje. Sólo hemos encontrado dos comunicaciones en cuyo título se hablara directamente de este tema (Sandine, 1996; Martin, 2007). Sin embargo, indirectamente esta cuestión está presente en muchos de los autores más destacados pues la mayor parte de las reflexiones sobre la necesidad del diálogo o la creación de equipos, suponen hablar también de habilidades comunicativas como aspectos básicos en el aprendizaje de las organizaciones.

Según Sandine (1996), hay tres procesos comunicativos necesarios para que se produzca aprendizaje en una organización: En primer lugar los procesos de pensamiento colectivo que tienen lugar en los equipos; en segundo término, la reflexión sobre actuaciones pasadas que promueven la creación de nuevas acciones o adaptaciones; final y principalmente el diálogo que relaciona los tres procesos y es el elemento fundamental tal como señalan Senge (1990), Argyris y Schön (1996), Nonaka y Takeuchi (1999), y otros autores.

En este sentido, destacaríamos las contribuciones de Antonio Bolívar quien afirma que “los conocimientos de que dispone una organización no siempre son utilizados, son implícitos. Para que lleguen a adquirir el carácter de saber deben ser *reflexivamente verbalizados*” (Bolívar, 2000a: 127).

Asimismo, habría que destacar las condiciones básicas para el diálogo que – según Bohm, citado por Senge, 1990 – son las siguientes:

- todos los participantes han de suspender sus asunciones,
- todos deben mirarse uno a otro como colegas y no como competidores,
- debe haber una persona que actúe como facilitador del diálogo.

⁷⁰ No incluimos aquí los recursos humanos.

6. Facilitadores tecnológicos: hay que aprovechar los recursos tecnológicos para compartir información, para introducirse más activamente en el desarrollo de nuevo conocimiento y para facilitar nuevo aprendizaje. Estos factores son citados específicamente por Andreu y Ciborra (1996), Dibbon (1999), Vélaz, Mas y Corrales (2004), por Bratianu et al. (2006) y por Gairín y Rodríguez (2007). La globalización y el hecho de que el conocimiento sea muchas veces virtual hacen que este facilitador, aunque técnico, tenga cada vez mayor importancia. Ejemplos clave son las comunidades de científicos en red o los campos virtuales. Desde el campo de la Gestión del Conocimiento, Andreu y Ciborra (1996) exploran el papel que las tecnologías de la información y los sistemas de información pueden jugar en el desarrollo de cada ciclo de aprendizaje. Bratianu indica que las nuevas tecnologías pueden actuar como excelentes facilitadores porque ayudan a convertir el conocimiento tácito en explícito y porque permiten crear conocimiento mayor a la suma de los conocimientos individuales. Gairín y Rodríguez muestran las posibilidades y limitaciones de estos facilitadores, señalando como positivo el impulso de sinergias y la posibilidad de utilizar el conocimiento de forma asincrónica. De esta manera se facilitan los procesos colaborativos sin amenazar la autonomía individual o el fomento de la participación, al poder incorporar a personas que a lo mejor son más reacias a intervenir en una reunión presencial. Muestran como limitaciones el hecho de que se pierden muchas riquezas del lenguaje, las dificultades de coincidencia sincrónica o la posible sobresaturación de información.

7. Aprendizaje en el trabajo (*Learning by working*) o en la práctica, es citado indirectamente por todos los autores y muy directamente por Llano (1996), Örténblad (2004), y Antonacopoulou (2004). Esta última autora afirma que “para aprender, hay que hacerlo de la propia práctica y practicar lo aprendido, o cambiar la práctica” (Antonacopoulou, 2004: 384). Indica que lo más importante es la oportunidad de aprender de la vida cotidiana y pone como ejemplo a Chris Argyris, quien “aprendió de su práctica y la practicó” (Antonacopoulou, 2004: 383).

8. Inteligencia emocional: Albrecht (2002b), Goleman (2006), y Collinson (2008), consideran que la inteligencia emocional en su vertiente social es importantísima para generar aprendizaje organizativo. Es necesario promover las interacciones, la colaboración, gestionar bien el diálogo y el conflicto, promover relaciones que fomenten el auto-conocimiento y el auto-aprendizaje personal, grupal y organizacional. Este apartado está

muy relacionado con las habilidades comunicativas que hemos mencionado en un punto anterior y también con la capacidad de liderazgo.

Como conclusión podemos señalar que el análisis de la bibliografía muestra que hay tres elementos que facilitan extraordinariamente el aprendizaje en las organizaciones. La tabla a partir de la cual se ha llegado a esta conclusión no pretende ser exhaustiva pues evidentemente podría completarse y complicarse mucho más, pero sí aspira a ser significativa. En este sentido, consideramos que una cultura organizativa centrada en torno a valores, el liderazgo transformacional, y el trabajo en equipo son los factores que más influyen en el aprendizaje organizativo. Esperamos poder comprobar estos elementos empíricamente en nuestro estudio de la Facultad de Educación de la Universitat Internacional de Catalunya.

El elemento facilitador que, según nuestro análisis, ha sido citado por mayor número de autores es la cultura organizativa. Una cultura que favorezca el aprendizaje de la organización ha de incorporar el liderazgo transformador y el trabajo en equipo; también ha de incorporar la creatividad, buena comunicación, motivaciones de índole superior, confianza, y un largo etcétera de características que son otras tantas facilitadoras del aprendizaje.

Por este motivo merece la pena señalar - como ya hemos hecho - que ninguno de estos elementos facilitadores produce el aprendizaje organizativo por sí solo. Se necesita la integración entre un número significativo de estos elementos que facilitan el aprendizaje y muy especialmente la presencia de los tres factores señalados como los más importantes.

Por último, hemos de remarcar que los factores que facilitan el aprendizaje están siempre muy relacionados: no se puede hablar de liderazgo disperso sin referirnos a una cultura participativa, no podemos hablar de trabajo en equipo sin referirnos a la existencia de líderes intermedios o de una buena comunicación. En última instancia, todos estos elementos se hacen presentes en las personas que componen una organización, y muy especialmente en sus líderes: en ellos hemos de ver los valores que queremos contemplar en la organización.

4.2.3. Dificultades e inhibidores del aprendizaje organizativo

A lo largo de este estudio, hemos señalado en repetidas ocasiones que conseguir que las organizaciones aprendan es una tarea difícil al tiempo que necesaria si se quiere navegar por el espacio de la nueva sociedad del conocimiento. Empezaremos por considerar las dificultades a nivel general y luego analizaremos algunos elementos concretos que actúan como inhibidores del aprendizaje en las organizaciones.

Muchos autores que han estudiado el campo que nos ocupa. Argyris y Schön, Senge, o Llano coinciden en señalar la enorme dificultad que entraña llegar a ser una organización inteligente:

“Llevar a la práctica este ejercicio institucional de la inteligencia es la tarea más difícil y ardua con la que se ha enfrentado hasta ahora el *management*”.

(Llano, 1996: 7)

“Probablemente, las lecciones más importantes que he aprendido giran alrededor de la increíble complejidad de las dificultades de crear ‘organizaciones que aprenden’ o de tratar de influir sobre la tensión existente entre un interés terriblemente importante en este tipo de transformación organizativa y la tentación de las ‘modas pasajeras’, en las que las organizaciones buscan soluciones simples para dificultades extremadamente complejas”.

(Fulmer y Keys, entrevista a Peter Senge, 1999: 31)

Las primeras dificultades prácticas con las que se toparon los estudiosos del aprendizaje organizativo tienen que ver con el tiempo de implementación. Convencidos de la necesidad de crear organizaciones inteligentes, las investigaciones iniciales elaboraron modelos para facilitar el aprendizaje en las empresas y seguidamente ayudaron a emprender los cambios sugeridos. Esto puso de manifiesto una dificultad no prevista: el tiempo que requieren los cambios.

Los profesionales de la educación saben “la cantidad de tiempo, dedicación y sosiego que requiere aprender cosas esenciales” (Vera y Esteve, 2001: 135). Si el aprendizaje supone tiempo y esfuerzo a nivel individual, lo mismo ocurre, corregido y aumentado, cuando pretendemos el cambio organizativo. Este elemento no fue tenido en cuenta por los investigadores en torno a las “organizaciones que aprenden” y se convirtió en un factor de desánimo y escepticismo que llevó a algunos a considerar que no era posible conseguir una

organización inteligente. Como señala Karl Albrecht, conseguir la sintropía de toda la organización “requiere esfuerzos deliberados. Aplicar inteligencia a la inteligencia” (Albrecht, 2002b: 9).

También debemos considerar el tiempo en lo que hace referencia a las investigaciones. Se echa en cara a los investigadores la falta de trabajo empírico sobre “organizaciones inteligentes”. Quien hace esto, no se da cuenta de que unos pocos años de cambio o mejora no son suficientes para sostener una investigación y para extraer conclusiones que expliquen y comprueben si verdaderamente se ha producido aprendizaje organizativo y éste es “sostenible” en el tiempo.

Además del tiempo de implementación, hay que considerar los obstáculos que las propias organizaciones se colocan a ellas mismas. Muchas veces las organizaciones se convierten en sus peores enemigos por dos motivos:

- Porque crean obstáculos que pueden retrasar e incluso inhibir su propio aprendizaje.
- Porque no desarrollan los elementos facilitadores que hay que desarrollar y que hemos estudiado en el apartado anterior.

Efectivamente, todos los factores que hemos relacionado como facilitadores de aprendizaje, pueden convertirse en limitadores del mismo: la cultura o el liderazgo pueden limitar el aprendizaje si no poseen las características que hemos descrito anteriormente. Lo mismo ocurre si falta trabajo en equipo, la comunicación no es correcta o la organización carece de valores que contribuyan al desarrollo de las personas. En todos estos casos, las organizaciones se convierten en sus peores enemigos y no hay que buscar obstáculos fuera.

De hecho, aunque quieran aprender, muchas veces las organizaciones no logran hacerlo porque ellas mismas – a menudo sin darse cuenta - crean procesos que van en sentido opuesto al del aprendizaje. Es a lo que Argyris y Schön llaman “barreras de aprendizaje”⁷¹ y “rutinas defensivas”, términos que suelen usar indistintamente aunque no sean exactamente lo mismo. El concepto “rutinas defensivas”, creado por Argyris y luego popularizado por

⁷¹ Argyris define las barreras defensivas como “cualquier política o acción que previene a alguna persona u organización de sufrir una situación embarazosa o amenazadora y que, simultáneamente, previene de corregir las causas que han conducido a este riesgo o amenaza” (Argyris, 1999: 56).

ambos y por otros muchos autores como Senge, está hoy plenamente extendido en la comunidad del aprendizaje.

4.2.3.1. Barreras y rutinas defensivas según Argyris y Senge

Existe – como señalan Edmonson y Moingeon (2004: 28) – “un consenso amplio en considerar que en las organizaciones existen rutinas, que éstas duran y que influyen mucho en el trabajo y en los resultados”. Algunas de estas rutinas son los procesos formales establecidos por la organización e incorporados a la cultura; otras, pueden contradecir las rutinas formales y son modos habituales de actuación por parte de los miembros de una institución que también se hallan inscritos en su cultura aunque contradicen la teoría expuesta. Las rutinas defensivas forman parte de este segundo grupo de comportamientos habituales en la organización y tienen su origen en las barreras que se crean en estas instituciones.

Figura 22. Creación de barreras y rutinas defensivas



Fuente: Elaboración propia en base a Senge (1990), Argyris y Schön (1996), Edmonson y Moingeon (2004).

En algunos estudios se sitúa el origen de las barreras en ciertas condiciones del contexto, que favorecen la creación de comportamientos defensivos (Senge, 1990; Edmonson y Moingeon, 2004; Suñé, Mundet, Sallán y Fernández Alarcón, 2004⁷²). Argyris y Schön (1996) lo consideran una respuesta natural que las personas aprenden en su infancia para preservarse del fracaso. En lugar de aceptarlo y aprender de él, superándolo, las barreras se colocan para demostrar que “lo que está pasando no está pasando” (Suñé, 2004: 17), con lo cual no se

⁷² Estos autores españoles demuestran empíricamente que ciertos contextos condicionan la aparición de comportamientos defensivos: aspectos de satisfacción, confianza, comunicación, distancia jerárquica y estabilidad laboral.

puede modificar ni discutir. De esta manera, continúa diciendo Suñé “se salvan las apariencias pero no se resuelven los verdaderos problemas” pues el objetivo no es evitar o superar el error sino evitar que se descubra. Así, se crean en las organizaciones comportamientos “políticamente correctos” que llevan a la distorsión y la supresión del aprendizaje porque impiden que la información veraz circule libremente.

Las barreras defensivas se pueden convertir en “rutinas defensivas” porque se llevan a cabo continuamente y de forma automatizada. Las rutinas defensivas “son acciones o prácticas que protegen a los individuos o partes de la organización de experimentar miedo o fracaso, a la vez que les impiden descubrir las causas de ese miedo o fracaso” (Argyris, 1994: 81). Según Argyris (1994,1999) se enseñan a través de la socialización para tratar situaciones en las que las personas no se sienten seguras. Están apoyadas por la cultura de la organización y permanecen a lo largo del tiempo aunque las personas abandonen la empresa. Son sobre-protectoras y anti-aprendizaje y se activan cuando pueden resultar más contraproducentes. Aparecen porque las personas que las activan creen que son necesarias para la supervivencia propia y de la organización, pero en realidad ocultan errores que hay que corregir con lo cual se entra en una espiral en la que se hace indiscutible lo indiscutible.

Senge (1990) describe hasta siete barreras o problemas de aprendizaje que ilustra por medio de imágenes, tal como mostramos en la tabla que se presenta a continuación. Considera que, para superar estas barreras, hay que recurrir a las cinco disciplinas y en especial al pensamiento sistémico que hace ver los temas en su conjunto, con los ojos del director general.

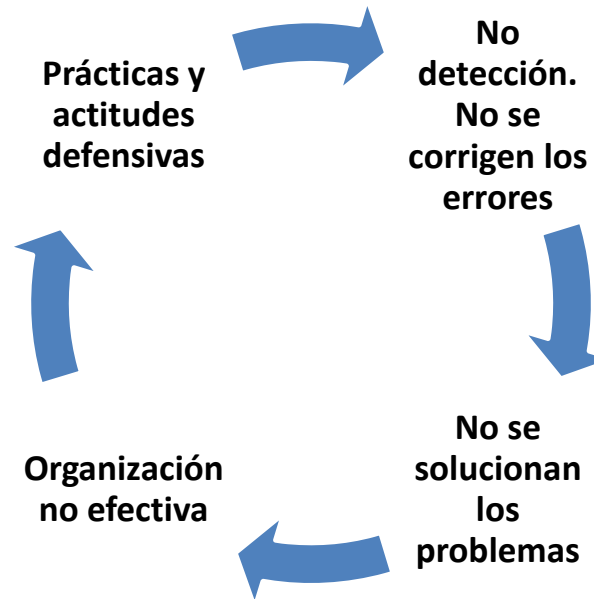
Tabla 29. Problemas de aprendizaje según Peter Senge

Problema	Definición
“Yo soy mi puesto”	Persona-s de la organización que sólo se preocupa-n de su tarea concreta, no del objetivo de la empresa de la cual forman parte (pican piedras, no hacen catedrales). No se responsabilizan del efecto de su actividad en otras partes de la organización.
“El enemigo externo”	Todos los problemas tienen un origen externo, nada es por culpa propia sino que se debe a otros departamentos, los clientes o “los japoneses”.
“La ilusión de hacerse cargo”	Pensar que si respondemos agresivamente al enemigo externo o a los problemas somos más proactivos cuando en realidad se trata de reactividad disfrazada.
“La fijación en los hechos”	Prestar atención sólo a lo inmediato cuando hoy las primordiales amenazas a nuestras organizaciones no provienen de hechos repentinos sino de procesos lentos y graduales.
“ La parábola de la rana hervida”	Incapacidad de ver los cambios lentos y graduales pues el sistema para detectar amenazas está sólo preparado para cambios repentinos y no para lo sutil y gradual.
“La ilusión de que se aprende con la experiencia”	En muchas ocasiones no es posible experimentar directamente las consecuencias de decisiones importantes porque tienen resultados a muy largo plazo y no hay margen para el aprendizaje por ensayo y error.
“El mito del equipo administrativo”	Creencia en que el equipo directivo está capacitado para resolver todo tipo de problemas y no comete errores.

Fuente: Senge (1998: 28 a 37) y elaboración propia.

Argyris y Schön explican cómo se crean estas barreras y rutinas. Su argumento puede sintetizarse como sigue: “Las acciones que emprendemos para promover el aprendizaje organizativo productivo, muchas veces inhiben el aprendizaje” (1996: 100).

Figura 23. Esquema general del ciclo de una rutina defensiva según Argyris



Fuente: Argyris (1987)

Según Argyris y Schön, las rutinas defensivas están basadas en una lógica poderosa y profunda, que tiene un enorme impacto sobre los individuos y las organizaciones pues personas inteligentes y buenos profesionales inhiben sus oportunidades de aprendizaje cuando experimentan temor u observan mensajes que les resultan paradójicos. La lógica subyacente a esta situación creadora de tensión puede expresarse por medio de cuatro comportamientos que se producen en la organización.

- Construir mensajes que contengan inconsistencias: información vaga, poco clara, inconsistente o incongruente.
- Actuar como si los mensajes no fuesen inconsistentes.
- Hacer indiscutible la ambigüedad e inconsistencia del mensaje.
- Hacer indiscutible la “indiscutibilidad” de lo indiscutible (Argyris, 1986: 76).

Un ejemplo sería el de una organización cuyo lema es “promover la investigación al más alto nivel” pero que dedica cada año menor porcentaje del presupuesto a este tema. Como no hay dinero para investigar, la gente elabora proyectos de escasa calidad pero nadie discute lo que está pasando puesto que “la organización” considera la investigación como algo prioritario. Todos viven en una gran mentira pero nadie “discute lo indiscutible”, lo cual a su vez se hace

indiscutible. Por eso, las rutinas defensivas se relacionan con la práctica del auto-engaño (Suñé et al., 2004).

Como los miembros de la organización siguen estas reglas continuamente, llegan a hacerlo con suma habilidad y aíslan sus modelos mentales de todo examen. “La ironía es que la habilidad está ligada con la incompetencia: es una “incompetencia competente” (Argyris, 1986:74). “Estas estrategias de comportamiento ‘efectivas’ reducen la posibilidad de aprendizaje productivo a todos los niveles de la organización” (Argyris y Schön, 1996: 107), generan malestar organizativo y un dilema ético a los buenos profesionales.

Según Suñé, “el malestar organizativo es la situación que se deriva de la práctica del auto-engaño. Cuando muchas personas de la organización se resisten a aceptar las incongruencias y los errores pero no hacen nada para evitarlo, se crea ese clima generalizado” (2004: 25). Argyris describe algunos mensajes que generan barreras defensivas.

Tabla 30. Mensajes que generan barreras defensivas (Argyris, 1986, 1990)

- Asuma riesgos, pero no se equivoque.
- Exprese sus ideas con autonomía, pero no contradiga a sus superiores.
- Piense en el largo plazo, pero preocúpese sólo de obtener resultados inmediatos.
- Piense en la organización, pero preocúpese solo de su área.
- Informe, pero oculte los errores.
- Sea creativo, pero no altere los procedimientos tradicionales.
- Actúe como si ninguna de estas reglas existiera.

Fuente: Elaboración propia en base a Suñé (2004) y Argyris (1986,1990)

Argyris ha dedicado varios artículos en la *Harvard Business Review* al tema de las barreras y rutinas defensivas en las organizaciones. Los títulos de dichos trabajos dan idea del tema que le preocupa: en 1986 el artículo que inaugura la saga se titula “Incompetencia competente” (*Skilled incompetence*), seguido, en 1991, por el trabajo titulado “Enseñando a la gente inteligente cómo aprender” (*Teaching smart people how to learn*). En 1994 publica “Buena comunicación que bloquea el aprendizaje” (*Good communication that blocks learning*). En todos los casos, se trata de actitudes internas de la organización que bloquean su capacidad

de aprender: directivos que son muy buenos comunicando pero también ocultando los verdaderos problemas, personas no habituadas a fallar que por lo tanto no reconocen ni aprovechan sus errores, y todo ello realizado con suma habilidad y rapidez, prácticamente sin que el propio agente lo advierta.

Dentro del marco planteado por Argyris también se describe cómo las personas que tratan de adoptar el Modelo II son incapaces de hacerlo (i.e. resolver problemas de bucle doble). Esto se debe a dos grupos de inhibidores que restringen el aprendizaje. El primero de ellos – bucles primarios- limita la capacidad de las personas para reconocer su inhabilidad en descubrir o producir soluciones creativas, como resultado de actuar según las teorías de la acción del Modelo I. En el caso de los bucles secundarios, las teorías de la acción del individuo le llevan a camuflar: 1) el error, 2) los bucles primarios y secundarios de inhibición, 3) el propio camuflaje, y 4) el desarrollo de actividades protectoras de su comportamiento. De esto se deriva la dificultad para generar aprendizaje de bucle doble.

La tolerancia institucional de estas medias verdades es letal para una organización que quiere aprender pues nada hay más característico de una organización inteligente que su “entusiasmo en la búsqueda de la verdad” (Llano, 1996: 16). Para romper el círculo vicioso Argyris propone que los individuos “usen la teoría del Modelo II en lugar de exponerla simplemente, así empezarán a interrumpir las rutinas organizativas defensivas y empezarán a crear procesos de aprendizaje organizativo y sistemas que favorezcan el aprendizaje de doble ciclo, de forma que persista y se entre en el sistema de aprendizaje Modelo II” (Argyris, 1999: 60).

Para ello habrá que “aprender nuevas habilidades” (Argyris, 1986: 77. Argyris y Schön, 1996: 113) y:

- a. Reformular las asunciones equivocadas.
- b. Resolver incongruencias e incompatibilidades.
- c. Concretar lo que es vago.
- d. Evaluar.
- e. Pedir datos concretos que corroboren las informaciones.

Todo ello supone reflexionar sobre los patrones defensivos – especialmente el Modelo I de Teorías en uso - y reestructurarlos. Se han de describir todos los patrones defensivos que

existen en los diversos niveles de la organización por medio de reuniones, “mapas de acción” o el instrumento que se desee. Después hay que diseñar formas de interrumpir la espiral (listar los problemas de la organización, preguntar cómo se pueden resolver) y por fin ayudar a los participantes a practicar en un modelo diferente y aumentar el razonamiento productivo frente al defensivo (Argyris y Schön, 1996).

De esta forma, se convierten las fuentes de la ineffectividad tácita en explícita, lo cual – según Argyris y también según Senge – sólo puede hacerse con ayuda de un asesor externo. Nosotros pensamos que una adecuada autoevaluación desde dentro de la empresa también puede servir para superar las barreras defensivas.

Senge considera que los modelos mentales o supuestos ocultos, pueden impedir el aprendizaje pero también lo pueden acelerar. Por eso cree que es necesario examinar nuestros modelos mentales para evitar que se vean afectados por “rutinas defensivas” que los aíslen (Senge, 1998). También hay que aprender a abordar las rutinas pues “para conservar su poder, las rutinas tienen que permanecer inexpresadas [y] si percibimos una rutina defensiva, es casi seguro que formamos parte de ella” (1998: 320). Para compensarlo, sugieren expresar lo inexpresable; por ejemplo, si una persona crea tensión a otra y ésta última es capaz de comunicárselo (“Me pones nervioso/a cada vez que actúas de esta manera”) posiblemente la situación esté en vías de solucionarse.

Senge propone que los miembros de la organización se sumerjan en un proceso de aprendizaje para entender su propio sistema y rutinas. Para ello crea con su grupo SOL, “laboratorios de aprendizaje” en los que los individuos, asesorados por alguien ajeno a la organización, trabajan sus propios mapas cognitivos y los mejoran.

Suñé et al. (2004) describen tres tipos de comportamientos que evitan la aparición del auto-engaño y las barreras defensivas.

- a. Expresión de ideas, especialmente en asuntos que puedan resultar conflictivos, para lo cual se requiere un grupo abierto a diferentes puntos de vista.
- b. Apertura frente al error. Los errores son positivos en el sentido de que nos aportan una poderosa experiencia de aprendizaje si aprendemos de ellos. El aprendizaje en la organización puede mejorar si los errores se gestionan de forma apropiada o se reduce su efecto si no se pueden gestionar. Se trata de incorporar la “cultura de la

ganancia en lugar de la cultura de la queja” (Pearn, Payne y Mulrooney, 1998: 106).

- c. Coherencia entre pensamiento y acción, entre los valores expuestos y los valores que conducen a la acción.

4.2.3.2. Otros obstáculos

Senge (entrevista en 1999) cita otros obstáculos para la creación de organizaciones que aprenden: la fragmentación en la resolución de problemas, el excesivo hincapié en la competencia hasta el extremo de excluir la colaboración, y la tendencia de las organizaciones a experimentar o innovar únicamente cuando se ven obligadas a hacerlo, hecho que también señalan Edmonson y Moingeon (2004). Llano (1996) indica que la gran barrera es la mentira, especialmente grave en la sociedad del conocimiento.

Boyett, (1999: 66-67. Citado en su tesis doctoral por Elena de Martín Rojo, 2004) habla de las resistencias al cambio en las organizaciones, así como de la forma de solucionarlo: demostrar que el cambio es necesario, comunicarlo bien, buscar el compromiso de todos los miembros de la organización. Para que una gestión del cambio sea eficaz, ha de crear competencias (pues el desarrollo de las personas es el objetivo esencial de la actividad formativa) y estar vinculada a la cultura organizativa.

Irene Martín (2007), profesora española de la Facultad de Comunicación de la Universidad Pontificia de Salamanca, señala como síntesis de sus estudios en los ámbitos académico y empresarial, que las barreras más importantes con las que se encuentran las organizaciones para convertirse en “organizaciones que aprenden” tienen que ver – entre otros aspectos que ahora no citamos por tratarse de temas individuales o grupales - con:

- a. Dificultad para la evolución de la cultura interna, que impide el cambio de comportamientos.
- b. Carencias individuales y de grupo en materia de competencias organizacionales: dificultad para identificar la información relevante, dificultades en la participación para la creación de nuevo conocimiento.
- c. Falta de espacios, canales y herramientas adecuados para almacenar, distribuir y permitir el acceso al conocimiento.

En ocasiones, el gran obstáculo al aprendizaje no lo constituyen las barreras sino los propios directivos (Argyris, 1999; Bolívar, 2000c).

Juan Francisco Martínez Pérez (1999: 671), de la Universidad de Valencia, cita ocho grandes obstáculos que se enumeran y comentan a continuación:

- a. La falta de compromiso estratégico con el aprendizaje: puede darse en organizaciones satisfechas, o en aquellas que tienen un entorno competitivo demasiado estable.
- b. La aparición de rutinas defensivas individuales y organizativas según el modelo de Argyris.
- c. La dotación inicial de conocimiento de los miembros de una organización y sus modelos mentales pueden provocar el rechazo de todo lo que no se ajuste al modelo.
- d. La existencia de barreras interdepartamentales (excesiva competencia entre departamentos, poca cooperación entre ellos): atenta directamente contra la perspectiva sistémica.
- e. Los sistemas de planificación y control centralizados: si son excesivos no facilitan la búsqueda de alternativas.
- f. La centralización en la toma de decisiones: si la dirección es la única que decide, las personas se acostumbran a no pensar y a hacer en todo momento lo que se espera de ellas sin ningún tipo de creatividad.
- g. La gestión inadecuada de los recursos humanos: cultivar sólo la motivación extrínseca facilita la consecución de aprendizaje de bucle simple pero no del aprendizaje de doble bucle. Las personas sólo hacen lo que se espera de ellas. Por eso hay que conseguir motivaciones superiores.
- h. Los problemas de recopilación, tratamiento y transferencia de la información pueden provocar falta de asimilación y/o difusión de la información y conocimientos generados por las personas.

Santos Guerra (2000: iv) también enuncia un listado de obstáculos que impiden o bloquean el aprendizaje, de entre los que citamos:

- a. Descoordinación de los profesionales.
- b. Burocratización de los cambios.

- c. Supervisión temerosa (miedo al cambio).
- d. Dirección gerencialista.
- e. Centralización excesiva.

Suñé (2004) cita a Probst y Büchel (1995) quienes consideran que los privilegios, tabúes, mala información o información contaminada dificultan el aprendizaje y contribuyen a tomar decisiones equivocadas.

El mismo Suñé (2004: 26), cita también a Watkins y Marsick (1993), quienes aportan nuevas imágenes para describir otros tantos obstáculos al aprendizaje:

- a) Incapacidad aprendida: total pasividad ante situaciones de aprendizaje porque los individuos se han acostumbrado a no tomar iniciativas ni asumir responsabilidades.
- b) Visión túnel: incapacidad de verse a uno mismo o las situaciones desde un punto de vista sistémico. Sólo se considera la propia perspectiva de la situación con lo que las posibilidades de aprender quedan muy limitadas.
- c) Aprendizaje truncado: organización en la que los procesos de aprendizaje se interrumpen o sólo se implementan en parte, con lo que se realizan pequeños cambios sin implicarse en cambios fundamentales.

Por último y como conclusión, el propio Suñé (2004) describe en su tesis doctoral “cuatro tipos de comportamientos calificables de barreras defensivas: falta de coherencia entre pensamiento y acciones, falta de expresión de ideas, falta de apertura frente a los errores y falta de integridad directiva” (Suñé, 2004: 242). Nos parece que resultan una buena síntesis con la que acabar este apartado pues resumen a la perfección las ideas de Argyris, Schön, y Senge. Sólo añadiríamos que además de estos factores internos de la organización que en definitiva lo que muestran es el miedo a discutir u opinar, hay que contar con factores externos que pueden influir, como el comportamiento de otras unidades de la organización, la política, factores sociales, y otros de índole similar.

Frente a estas dificultades, la actitud proactiva y veraz en las organizaciones permite superar las limitaciones al aprendizaje, que muchas veces crean ellas mismas. Además, ciertas condiciones contextuales dificultan la aparición de comportamientos defensivos. Por ejemplo la satisfacción personal, el clima de confianza, mejores medios de comunicación, menor

distancia jerárquica y estabilidad laboral (Suñé: 2004) pueden citarse como las principales condiciones del interior de una empresa que dificultan la aparición de barreras.

4.3. Sugerencias de futuro

El estudio de la bibliografía publicada en el nuevo milenio y nuestras reflexiones sobre ella, nos permite elaborar una relación de sugerencias que proponen diversos autores para orientar las futuras investigaciones e identificar hacia dónde se encaminan los pasos del aprendizaje organizativo en la actualidad. Sintetizamos en la siguiente tabla, las sugerencias que a continuación se comentan.

Tabla 31. Sugerencias de futuro para los estudios de aprendizaje organizativo

Objetivo	
Primer objetivo	Conseguir una definición clara de AO y OA.
Segundo objetivo	Sugerir consejos que faciliten la puesta en práctica del aprendizaje organizativo.
Tercer objetivo	Elaborar herramientas e instrumentos de evaluación para medir los logros.
Cuarto objetivo	Explorar las intersecciones entre AO y OA, y otras teorías sobre la organización.
Quinto objetivo	Extender el nivel de análisis más allá de la organización.
Sexto objetivo	Profundizar sobre el fenómeno del aprendizaje antes de emprender cualquier actuación.
Séptimo objetivo	Examinar qué lugar ocupa el tiempo en el aprendizaje.
Octavo objetivo	Seguir profundizando sobre los facilitadores y barreras en relación con el AO.
Noveno objetivo	Prestar más atención a la relación entre aprendizaje y resultados de la organización.
Décimo objetivo	Explorar cómo puede promover la organización aprendizaje productivo y beneficiarse de él.
Undécimo objetivo	Incorporar al modelo de AO el tema de la voluntad de las personas (sus motivos y motivación) por encima del conocimiento.
Duodécimo objetivo	Declarar qué tipo de aprendizaje consideramos deseable o indeseable y por qué.

Fuente: Elaboración propia en base a la bibliografía consultada.

Primer objetivo: Conseguir una definición clara de AO y OA

Comparten esta opinión a favor no sólo de mejores definiciones sino también de una mejor conceptualización, la mayoría de los autores estudiados: (Tsang, 1997; Örtenblad, 2001; Easterby-Smith y colaboradores, 2004; Garvin, Edmonson y Gino, 2008; Rebelo y Gomes, 2008).

“Aunque a muchos parece gustarles la vaguedad de las ‘organizaciones que aprenden’, existe una fuerte demanda a favor de la claridad y estamos muy lejos de conseguirla”.

(Örtenblad, 2001: 125)

“El aprendizaje organizativo todavía es una ‘caja negra’. Sabemos bastante sobre el tema pero nos falta todavía más por conocer”.

(Easterby-Smith, Antonacopoulou, Sims y Lyles, 2004: 378)

Varios autores sugieren prestar más atención a la posibilidad de que la capacidad colectiva de aprendizaje organizativo juegue un papel importante como fundamento de la innovación.

“Actualmente se habla de nuevos conceptos y ya se diferencia el ‘antiguo aprendizaje organizativo’ y el ‘nuevo aprendizaje organizativo’. Mientras que el viejo aprendizaje organizativo se refiere a los individuos como agentes del aprendizaje, siguiendo el modelo de Argyris y Schön; el nuevo aprendizaje organizativo se refiere al colectivo o a los humanos como seres sociales, siguiendo los pasos de Cook y Yanow”.

(Örtenblad, 2001: 127)

Segundo objetivo: Sugerir unos consejos o prescripciones prácticos que los directivos puedan implementar

Garvin (1993, 2008) es el principal defensor de esta línea de actuación. Además, Mulford (1998) también propone diseñar estrategias prácticas concretas para promover el aprendizaje organizativo.

Sun y Scott (2003) demandan que debería avanzarse en la investigación de los elementos que minimizan las tensiones negativas en las organizaciones.

Según Tseng y McLean (2008), es necesario una mayor comprensión de las prácticas de aprendizaje organizativo, lo cual permitirá una mejor implementación teórica para desarrollar una “organización que aprende”.

Rebelo y Gomes (2008), como ya dijimos en su momento, se manifiestan a favor de estudiar los factores que promueven el aprendizaje organizativo, lo cual también se relaciona con el objetivo número ocho que comentamos más adelante y con nuestro propio estudio de campo.

“Consideramos lo más efectivo investigar empíricamente sobre los factores organizacionales que promueven y facilitan el aprendizaje en y por la organización. Si podemos ahora definir por consenso una “organización que aprende” como un tipo particular de organización que intencionadamente desarrolla estrategias y estructuras para maximizar el aprendizaje productivo con la visión de conseguir sus objetivos, hemos de investigar a fondo qué factores lo promueven: estructura organizativa, tipo de cultura (transformar una organización requiere cambio cultural), y tipo de liderazgo”.

(Rebelo y Gomes, 2008: 301)

Tercer objetivo: Elaborar herramientas e instrumentos de evaluación para medir los logros.

Por el momento, apenas existen instrumentos capaces de medir la cantidad de aprendizaje que se produce en una institución o hasta qué punto aprende una entidad.

Conocemos la tesis doctoral de Albert Suñé defendida el año 2004 en la UPC. Esta tesis se propone como objetivo la elaboración de un instrumento para evaluar la existencia e influencia de las barreras defensivas en las organizaciones más allá de la observación directa. En sus conclusiones, Suñé cita el trabajo cuantitativo de Edmonson en 1999 y asegura que es el único trabajo cuantitativo, además del suyo, en materia de aprendizaje de las organizaciones. Hemos encontrado otro trabajo del mismo año que también cuantifica la relación entre aprendizaje y resultados en empresas de la región de Murcia (Martínez León y Ruiz Mercader, 2004) y un trabajo de profesores de la Universidad Pablo de Olavide y la Universidad de Sevilla que realizan una revisión sobre la problemática de medir el aprendizaje organizativo (Real Fernández, Leal Millán y Roldán Salgueiro, 2006). El resto de autores ha optado por metodologías cualitativas, especialmente basadas en estudios de casos. En este sentido, se ha seguido la pauta de los pioneros del aprendizaje organizativo, Argyris, Schön y Senge.

Los profesores Real, Leal y Roldán indican que “en la última década se ha experimentado en el ámbito académico un creciente interés por el desarrollo de una escala de medida que permita valorar el AO como una variable latente multidimensional, es decir, compuesta por un conjunto de atributos o dimensiones relacionadas, siendo necesario que la organización presente un alto grado en todas y cada una de las dimensiones para afirmar que existe AO” (2006: 156), y citan varios trabajos en este sentido, incluyendo uno de los profesores españoles Pérez y otros en 2004 sobre la cultura, y Jérez Gómez y otros, en 2005.

Volvemos a referirnos al interesantísimo trabajo de Garvin, Edmonson y Gino publicado en marzo de 2008 en la *Harvard Business Review*. Este trabajo, nos parece un buen instrumento para medir – como estos autores dicen – la profundidad del aprendizaje en una organización y compararlo con otras organizaciones. Se trata de un cuestionario *online* para determinar hasta qué punto una compañía funciona como “organización que aprende” mediante el análisis de las tres grandes “piedras angulares” del aprendizaje: el entorno favorable al aprendizaje; los procesos y prácticas concretas de aprendizaje; y un liderazgo que apoye el aprendizaje.

En las propuestas para futuras investigaciones con las que terminan su obra de 1996, Argyris y Schön sugieren mostrar pruebas de organizaciones que hayan pasado del sistema de aprendizaje OI al OII anatomizando el proceso de cambio paso a paso para controlar la evolución. Nos parece también una excelente y difícil sugerencia de trabajo.

Cuarto objetivo: Explorar las intersecciones entre aprendizaje organizativo y organizaciones que aprenden y otras teorías sobre la organización

Debemos tener una mejor comprensión de las relaciones entre AO y OA. El aprendizaje es importante para los individuos pero también lo es para las organizaciones (Tseng y McLean, 2008).

Rebelo y Gomes (2008) inician su revisión sobre las dos corrientes manifestando que si se quiere estudiar el aprendizaje más allá del individuo hay que recurrir a los escritos de las dos corrientes de aprendizaje organizativo.

Suñé (2004) estudia las relaciones entre aprendizaje organizativo y “conocimiento organizacional”, llegando a la conclusión de que existen muchas intersecciones entre ambos campos.

Como ya hemos señalado anteriormente, nuestra postura respecto a este tema es que debería buscarse todo lo que tienen en común aprendizaje organizativo y “organizaciones que aprenden”, así como otras teorías organizativas. Se trata de crear sinergias positivas y evitar confrontaciones innecesarias entre disciplinas muy cercanas.

Quinto objetivo: Extender el nivel de análisis más allá de la organización

Antonacopoulou (1999, 2006) ha analizado, además de los grupos, el ámbito de trabajo y los aspectos organizativos e interorganizativos del contexto. En la medida en que conozcamos mejor los procesos que tienen lugar en la organización, podremos adentrarnos más en el mundo extra-organizativo partiendo de las relaciones entre organizaciones similares.

Sexto objetivo: Profundizar en la investigación sobre el fenómeno del ‘aprendizaje’ antes de emprender cualquier actuación

Pearn, Roderick y Mulrooney (1995) distinguen algunos aspectos sobre los que reflexionar referidos al aprendizaje. Son temas muy básicos que habrá que tener presentes en cualquier nueva línea de investigación:

- a. Las personas aprenden de muchas maneras;
- b. si convertimos el proceso de aprendizaje en algo explícito o consciente, esto ayudará a las personas que aprenden a ejercer mayor control sobre su aprendizaje;
- c. los individuos y los grupos pueden aprender de manera mucho más efectiva;
- d. los individuos y los grupos pueden bloquear su aprendizaje casi sin darse cuenta;
- e. un análisis sistemático de las barreras al aprendizaje o del clima de aprendizaje ayuda a profundizar en el compromiso, a entender los problemas y a planificar las nuevas actuaciones;
- f. los ejecutivos necesitan ayuda para cambiar su comportamiento y apoyar y motivar el aprendizaje;

- g. una estrategia coherente que combine la introducción de facilitadores de aprendizaje individuales y organizativos, ha de combinarse con el análisis sistemático y la eliminación de los factores que bloquean el aprendizaje a nivel individual y organizativo;
- h. el papel de los cursos de formación y de los formadores ha de ser revisado en el marco de una “organización que aprende”.

A estos temas, habría que añadir el estudio de la forma en que el aprendizaje individual se convierte en organizacional, incorporando las sugerencias de Argyris y Schön sobre el *inquiry* o cuestionamiento organizativo como forma de aprender (Argyris y Schön, 1996).

También habría que incorporar todo lo que se conoce sobre factores que facilitan el aprendizaje individual desde un punto de vista pedagógico, especialmente las teorías constructivistas y de aprendizaje significativo, al aprendizaje de las organizaciones. Hemos de suponer que si los individuos aprenden mejor cuando el contexto es significativo para ellos y tienen posibilidades de ir construyendo el aprendizaje a partir de elementos conocidos y por medio de la interacción social, todos estos elementos deberían servir para promover el aprendizaje en las organizaciones.

Séptimo objetivo: Examinar qué lugar ocupa el tiempo en el aprendizaje

Al hablar de tiempo, nos referimos por un lado a la necesidad de conceder tiempo en las organizaciones para poder reflexionar y mejorar pues “cuando las personas están demasiado ocupadas o estresadas por culpa de los plazos o por un horario agobiante, su habilidad para pensar analítica y creativamente se ve comprometida”. (Garvin et al., 2008: 111). Por otro lado, nos referimos al tiempo que necesitan los cambios en una organización. En este último sentido existen dos posturas divergentes, la de Nonaka y Takeuchi y también los autores de la corriente que venimos llamando “colectivista”, que consideran que “las organizaciones crean nuevo conocimiento durante todo el tiempo, y todos los días reconstruyen las perspectivas, los marcos teóricos y las premisas existentes” (Nonaka y Takeuchi, 1999: 54).

Por otro lado, está la postura de la mayoría de autores relacionados con el aprendizaje organizativo y en especial Argyris y Schön, seguidos por Levitt y March, Senge y Kim, quienes consideran que la generación de aprendizaje productivo requiere mucho tiempo e

incluye regresiones. De la misma forma que aprender requiere tiempo, desaprender y reaprender también lo requieren.

Argyris y Schön (1996) no conocen ninguna organización que haya desarrollado totalmente un sistema de aprendizaje Modelo II; y señalan que en la mayoría de los casos, pasar de un modelo a otro es realmente difícil pues supone un cambio personal y un cambio en las virtudes sociales de los individuos. Por ejemplo, en el Modelo I, la forma de actuar respecto a los otros consiste en no enfrentarse a sus razonamientos o intuiciones alegando un falso respeto. En el Modelo II, el respeto a las personas se hace real porque se atribuye a los demás miembros del equipo gran capacidad de reflexión. En la mayor parte de los casos, los investigadores muestran que los cambios en las empresas que estudian son “escasos, temporales y parciales” (Argyris y Schön, 1996: 243). Lo achacan, entre otras causas, a que las organizaciones tienen miedo y “bajo condiciones de riesgo o peligro los sistemas de aprendizaje OI tienden a acabar con cualquier intervención facilitadora” (Argyris y Schön, 1996: 250).

En un primer momento, Senge no concede gran importancia a las dificultades para crear una “organización que aprende”. La evidencia empírica de los sucesivos fracasos y dificultades hace que en las obras posteriores a *La Quinta Disciplina* se plantee el tema del tiempo con mayor objetividad. En el año 2000, después de diez años de trabajo continuo con las mejores empresas del mundo, las palabras de Senge nos muestran que efectivamente hay que tener en cuenta que los cambios requieren tiempo y no perder las esperanzas

“Ha habido muchos éxitos y muchos retrocesos para desarrollar la Sociedad para el Aprendizaje Organizativo (SOL) a lo largo de estos diez años (...) por cada éxito espectacular, ha habido muchos inicios fracasados y proyectos que se han mantenido pero que nunca han producido resultados significativos (...) Aunque haya sido descorazonador, hemos aprendido tanto de los fracasos como de los éxitos”.

(Senge, 2000: 278)

Octavo objetivo: Seguir profundizando en los elementos facilitadores e inhibidores del aprendizaje organizativo

Muchos autores citados hasta el momento sugieren como forma concreta para favorecer el aprendizaje organizativo, una adecuada gestión de los factores que favorecen y dificultan el aprendizaje (Pearn et al. 1995; Rebelo y Gomes, 2008, y muchos otros). Hemos tratado

ya el tema de los facilitadores y barreras y las investigaciones muestran que, sin lugar a dudas, se necesita seguir profundizando en este terreno. Dedicaremos a este aspecto la última fase de nuestra investigación.

Noveno objetivo: Prestar más atención a la relación entre aprendizaje y resultados de la organización

Se manifiestan en este sentido muchos autores, de entre los que destacamos a Hughes (2005) y Rebelo y Gomes (2008).

Si bien esta relación entre aprendizaje organizativo y resultados es uno de los motivos por los que el concepto se puso de moda en el contexto organizacional, la evidencia empírica todavía es escasa y no se han encontrado escalas para medir el nivel de aprendizaje de una organización.

En general, hemos podido encontrar tres posturas:

- a. La de quienes creen que el aprendizaje mejora o mejorará los rendimientos futuros (especialmente Fiol y Lyles, 1985) por lo tanto una visión absolutamente optimista del aprendizaje
- b. La de los investigadores que creen que no existe una relación directa entre aprendizaje, conocimiento y rendimiento (Levitt y March, 1988; Huber, 1991: 89; Crossan et al., 1995). Pueden producirse buenos resultados sin que haya habido aprendizaje (i.e. el hundimiento de una empresa competidora permite absorber sus clientes); o puede producirse aprendizaje sin que haya buenos resultados (i.e. una organización aprende a hacer mejor las cosas pero no aumentan las ventas).
- c. La de los que concluyen que si el aprendizaje es eficaz y el conocimiento relevante y consecuente con los objetivos de la organización pueden producirse efectos positivos en ella. Esta postura, según Suñé (2004: 86) es la que sostienen investigadores más recientes como Decarolis y Deeds; Hill, Yeoh y Roth y el propio Suñé. Las profesoras Martínez León y Ruiz Mercader (2004) también comparten esta opinión en base a sus estudios empíricos en empresas de la región de Murcia. Señalan como trabajos teóricos que avalan esta opinión, los de Stata (1989), Dodgson (1993), Garvin (1993), y Kaplan y Norton (1996). En general, los resultados se miden en términos de rentabilidad financiera y productividad.

Parece claro que la relación entre aprendizaje y resultados no es directa e inevitable, pero sí muy probable – no siempre a corto plazo ni siempre desde una perspectiva cuantitativa – si las condiciones de aprendizaje son las adecuadas. El propio aprendizaje, si es positivo, puede ser en sí un resultado.

En cualquier caso, se necesita conocer las características del aprendizaje que influyen en el conocimiento y cómo ha de ser este aprendizaje para conseguir ventajas competitivas y mejorar el desarrollo de las personas en la organización.

Décimo objetivo: Explorar cómo puede promover la organización aprendizaje individual productivo y beneficiarse de él

Hemos de ser capaces de explicar cómo una organización puede promover aprendizaje individual productivo y beneficiarse de él sin provocar ansiedad, resistencia o sentimientos de explotación en los empleados. Este es un tema que preocupa desde el principio a Argyris y Schön (1996), y que estudian Schein (1993) y Rebelo y Gomes (2008), entre otros. Estos últimos autores sugieren estudiar cómo crear relaciones en las que individuos y organización salgan ganando (*win-win relations*) centrándose en el contexto de cada organización y no insistir en los modelos generales.

Undécimo objetivo: Incorporar al modelo del aprendizaje organizativo el tema de la voluntad de las personas (sus motivos y motivación) por encima del conocimiento

El tema de la voluntad es importante en el aprendizaje. En última instancia, si una persona no quiere aprender, no aprende. Lo mismo ocurre con las organizaciones. En cambiar, dice Tom Peters, se tarda un nanosegundo, el que se requiere para decidir hacerlo. Pasa algo similar con los valores, elemento básico en la definición de una ‘organización que aprende’: “¿Cómo podemos ordenar a una persona que cambie los valores de otra? Eso no sucede, nunca sucede” (entrevista a Peter Senge, 2002).

Alejandro Llano señala que “a las puertas de la sociedad del conocimiento, *los recursos intelectuales y volitivos* serán decisivos en la vida de las organizaciones” (Llano, 1996: 3).

José Manuel Rodríguez Casado y Javier Fernández Aguado (2004) lo ponen de manifiesto en sus trabajos sobre el desaprendizaje organizativo.

“La voluntad es lo que puede hacer que los cinco componentes que ya apuntara Peter Senge en *La Quinta Disciplina* consigan hacer organizaciones capaces de desaprender para aprender cosas nuevas”.

(Rodríguez Casado, 2004: 32)

Y el propio Senge coincide con los autores anteriores cuando señala la aspiración como primera de las capacidades centrales para el aprendizaje. Según él, sin aspiración (sin ganas) no existe ninguna razón para aprender, sobre todo si el aprendizaje es difícil. “Sin aspiración, el aprendizaje sólo se produce cuando no hay más remedio” (Senge, 2000: 277).

La escuela de Pérez López, así como Fernández Aguado, insisten también en el tema de la voluntad (este último ha creado la expresión *will management* para indicar la importancia de la misma). Gobernar, afirma Fernández Aguado inspirándose en Pérez López, “no es tanto conseguir que la gente haga lo que tiene que hacer, como *lograr que la gente quiera hacer lo que tiene que hacer*” (Fernández Aguado, 2004: 57).

Esto supone adentrarnos en el terreno de los motivos y motivaciones. En primer lugar habría que huir de organizaciones que se movieran básicamente a nivel de motivaciones extrínsecas pues como explica acertadamente Albrecht:

“estamos empezando a darnos cuenta de que las empresas que sobreviven largo tiempo no son máquinas de ganar dinero sino culturas vivas, en crecimiento y desarrollo. En suma, organizaciones inteligentes”.

(Albrecht, 2002a: xii)

O, como señala Llano:

“Cuando la empresa se concibe como un sistema cerrado autorreferenciado, la motivación básica que mueve a sus hombres es el afán de posesión, tener más, dominar y triunfar. Se piensa que la tendencia humana básica es el deseo. Este individualismo posesivo es disgregador”.

(Llano, 1987: 9)

Conseguir motivaciones intrínsecas es, como mínimo, lo necesario pues ésta retroalimenta el aprendizaje. Sin embargo, para adquirir la unidad, la implicación y el compromiso de todos es conveniente ir más allá y llevar la organización al terreno de las motivaciones trascendentes.

Duodécimo objetivo: Declarar qué tipo de aprendizaje organizativo consideramos deseable o indeseable y por qué.

Este es un tema que ya se plantearon Argyris y Schön en 1978 al observar que a veces el aprendizaje no es algo bueno, como muestra la efectividad del sistema de exterminio nazi. Por eso consideran que el aprendizaje organizativo no es una actividad neutral en cuanto a valores pues procede de los valores y tiene implicaciones en ellos:

“Estas implicaciones se hacen obvias cuando el aprendizaje organizativo se desprende de su aura normativa y es considerado como sujeto de evaluación en contextos particulares sobre la base de criterios particulares de bondad. En pocas palabras, *no podemos eludir la necesidad de declarar qué tipos de aprendizaje organizativo consideramos deseable o indeseable y por qué*”.

(Argyris y Schön, 1996: 194. La cursiva es de la autora de este trabajo).

En cada caso, habrá que plantearse “los objetivos de aprendizaje organizativo y los valores que los informan” (Argyris y Schön, 1996: 246).

A modo de síntesis de este apartado podemos señalar que el futuro debe encararse con la idea de crear investigación empírica centrada en aspectos organizacionales o en variables relacionadas con el aprendizaje en el contexto organizativo en vez de insistir en promover modelos generales de cómo debería ser una “organización que aprende”.

También debería mejorarse la conceptualización respondiendo a las dos preguntas fundamentales del aprendizaje organizativo: quién aprende (*who question*) y cómo aprende (*how question*).

Por último, habría que superar algunas limitaciones. Efectivamente, desde la publicación del trabajo de Argyris y Schön en 1978, se ha aprendido mucho pero falta mucho trabajo empírico y conceptual por hacer.

Hay temas que requieren mucha más investigación. Por ejemplo, queda por resolver cómo se ponen en contacto las unidades que poseen la información y quienes la necesitan. Hemos de seguir investigación en relación con la cultura organizativa, la memoria de las instituciones, cómo fomentar el liderazgo disperso y transformacional y muchos otros que han aparecido a lo largo de las páginas de este trabajo.

También hay que aprender a medir el aprendizaje sin olvidar el problema del tiempo que éste requiere. Desde nuestro punto de vista, sería necesario mantener continuamente esa cultura de mejora si queremos que las organizaciones avancen y contribuyan al desarrollo de las personas, pero – por nuestra tendencia natural al acostumbramiento - es muy difícil mantener siempre el mismo nivel. Para ello, habrá que arbitrar medios y utilizar todos los recursos existentes para que no caer en las “trampas de aprendizaje” que señalaban Levitt y March (1988) hace ya muchos años. Cualquier reforma o novedad habrán de ser usados como instrumento para fomentar las buenas prácticas y utilizar la imaginación e ingenio de los miembros de la organización.

Si se consigue todo este trabajo empírico y mejorar la conceptualización, se puede consolidar la segunda fase del modelo y preparar la transición a la tercera etapa, de consolidación y acomodación. En esta tercera fase, si todo va como aseguran Reichards y Schneider (1990), las controversias sobre el tema tienden a decrecer, y se reconocen y aceptan las definiciones. Los antecedentes y consecuencias del tema pasan a ser mejor conocidos y empiezan a aparecer meta-análisis que consolidan los descubrimientos.

4.4. Contribuciones del aprendizaje organizativo a la Teoría de las organizaciones

Desde sus orígenes, el aprendizaje organizativo ha estado bastante ligado a modelos de organización que superan el paradigma mecanicista pues al estar centrado en las personas y su aprendizaje no se corresponde con teorías que traten a las empresas como máquinas. Desde nuestro punto de vista, este hecho hace que las contribuciones de esta corriente a la teoría de las organizaciones y al mundo de las instituciones en general sean muy positivas, como podemos ver a continuación.

Las principales contribuciones del aprendizaje organizativo y las “organizaciones que aprenden” a las teorías de las organizaciones pueden resumirse así:

1. Gracias al trabajo de los principales teóricos del aprendizaje organizativo y sobre todo gracias al trabajo divulgativo de Peter Senge, las organizaciones se han tomado en serio el tema del aprendizaje. Este factor está muy relacionado con la expansión de la sociedad del

conocimiento que influye en las teorías de aprendizaje organizativo y a su vez es influido por ellas. Esta corriente académica muestra, como señala Senge en su publicación del año 2000, que el aprendizaje no puede ser un añadido en la vida de las organizaciones, algo que se hace cuando se tiene tiempo libre o en sesiones de formación, sino parte de la vida y práctica diaria de la empresa o la universidad.

2. Las investigaciones de todos estos autores concluyen con una sólida defensa de valores que en muchas ocasiones se han dejado de lado en otras corrientes de estudio, y que otras muchas veces no han estado presentes en la práctica diaria de las organizaciones. Nos referimos a los valores de siempre ligados con la coherencia personal, el respeto a la verdad, el compromiso o la responsabilidad.

Senge, por ejemplo, estudia a fondo el compromiso frente al acatamiento, como elemento para alinear una organización en torno a la visión.

“La idea de aprendizaje generativo – ‘expandir la capacidad de crear’ - resulta abstracta y superficial a menos que la gente se entusiasme con una visión que quiere alcanzar de veras”.

(Senge, 1998: 250)

“Alistar es incluir nuestro nombre en la lista, implica libertad de elección. Queremos la visión. (...) Compromiso describe un estado de estar no sólo alistado sino de sentirse plenamente responsable de alcanzar la visión”.

(Senge, 1998: 276-277)

“No existe ningún sustituto para un genuino compromiso, y el compromiso empieza en el hogar. Nadie puede ser obligado a cambiar sus valores, o a adoptar nuevos valores, o a cambiar sus formas habituales de actuar; cualquier intento de emplear el poder coercitivo para conseguir el cambio invariablemente se vuelve contra el que lo ha empleado”.

(Senge, 2000: 279)

Suñé (2004) describe varios tipos de comportamiento relacionados con valores que se desarrollan en las organizaciones cuando se consiguen superar las barreras defensivas: la coherencia entre el pensamiento y la acción, la sincera expresión de ideas en asuntos que puedan resultar conflictivos, la apertura frente al error y la integridad definida como la comparación entre los compromisos, las intenciones y las acciones.

Llano (1987) se centra sobre todo en el respeto a la verdad como elemento básico en la sociedad del conocimiento. Trata también lo que llama “efusividad”, la necesidad de aportar, compartir y crear. Sin generosidad, dice Llano, la empresa misma no es posible porque ésta fomenta las ideas creativas y crea sinergias positivas entre las personas.

Los trabajos de Argyris y Schön concluyen con una sólida defensa de valores como la coherencia, integridad o veracidad. Todo ello nos demuestra que, al final, una empresa no puede ser sostenible si no ancla su visión en valores que desarrollan a las personas que hay en ellas.

3. Las “organizaciones que aprenden” son entidades que pretenden optimizar el aprendizaje de todos sus miembros y por eso contribuyen a difundir el compromiso con el desarrollo personal de cada empleado.

Senge llega todavía más lejos pues, apartándose del ámbito puramente empresarial, sugiere que las organizaciones inteligentes no sólo han de respaldar el dominio personal como una de las cinco disciplinas básicas, sino que han de alentarlos en todos los aspectos de la vida de las personas. Por eso, defiende el equilibrio entre trabajo y familia para evitar que los conflictos entre ambos mundos limiten el rendimiento de las organizaciones: “es imposible construir una organización inteligente a base de hogares destrozados y relaciones personales tensas” (Senge, 1998: 386).

“En el viejo mundo, los intereses personales eran cuestión de cada cual. La corporación sólo quería ‘trabajo honesto por una paga honesta’. En las organizaciones inteligentes, los límites entre lo personal y lo organizacional se difuminan intencionalmente *porque la organización tiene el pacto de desarrollar plenamente a cada empleado*. En consecuencia, las organizaciones inteligentes deben eliminar las presiones que dificultan el equilibrio laboral-familiar para desarrollar a sus empleados y desarrollar las aptitudes de la organización”.

(Senge, 1998: 385. La cursiva es de la autora de este trabajo)

Llano afirma que en una empresa humanista – y las organizaciones inteligentes lo son – lo que importa no es la satisfacción de todos o del mayor número posible, sino también y sobre todo la emergencia de cada uno de ellos. “En una organización compleja y viva, la eficacia sólo se puede lograr desde la personalización” (Llano 1987: 13).

Villa y Yániz (1999) aseguran que en el marco de las organizaciones comprometidas con el aprendizaje, los individuos se sienten más seguros y protegidos en sus actuaciones individuales y perciben que son atendidos como personas. En el aspecto individual se posibilita un desarrollo mayor cuando hay compromiso con el AO.

Por eso, construir una “organización que aprende” requiere tiempo y esfuerzos. “El crecimiento colectivo puede ser débil o no verse durante un cierto tiempo, mientras se construye la competencia individual y las capacidades de la organización” (Collinson, 2008: 459).

4. Desde el principio, el aprendizaje organizativo ha mostrado la necesidad de un liderazgo más democrático, compartido y flexible. La vinculación entre “organizaciones que aprenden” y liderazgo transformacional es fuerte y determinante en toda la bibliografía consultada. Asimismo, casi todos los autores sugieren que los líderes han de ser los primeros en dar ejemplo de aprendizaje en las organizaciones, y que el liderazgo es algo que ocurre en toda la organización y no se limita a los estadios superiores de poder.

“Los que lideran deben estar preparados para cambiar primero, en vez de centrarse en cómo deben cambiar los demás”.

(Senge, 2000: 279)

“Los líderes de los cambios ocupan muchas posiciones y no son sólo los que están en la cumbre (...) siempre que se ha producido cambio sostenido, es porque los líderes locales estaban involucrados (...) a estos líderes generalmente no se les tiene en cuenta y por eso muchas iniciativas de cambio fracasan”.

(Senge, 2000: 279)

5. La bibliografía relacionada con el aprendizaje de las organizaciones ha considerado siempre el aprendizaje como factor de cambio e innovación, con lo cual ha contribuido a difundir los procesos creativos en las organizaciones.

6. Muchos teóricos del aprendizaje organizativo han desarrollado líneas de investigación que muestran la importancia de otros tipos de conocimiento además del conocimiento explícito: conocimiento tácito, conocimiento en la práctica. En este sentido, este movimiento se relaciona con otros que a nivel educativo expresan la necesidad de aprender con todo el

cerebro y no sólo con su parte más racional, o los que a nivel empresarial pretenden una mejor gestión del conocimiento.

7. El movimiento en torno al aprendizaje organizativo reconoce la importancia de motivaciones superiores a la extrínseca y en consecuencia aspira a sacar lo mejor del ser humano.

La motivación es un elemento importante en el proceso de aprendizaje humano. Si la organización no tiene la habilidad de motivar a sus empleados, el conocimiento dentro de la organización no se usará al máximo. Por lo tanto, cualquier “organización que aprende” ha de ver cuáles son los factores que le permiten motivar a sus empleados, a partir del examen de los valores que dichos empleados tienen (Osteraker, 1999). También es preciso desarrollar motivaciones más allá del propio sujeto, motivaciones trascendentes, si se quiere conseguir el compromiso en las organizaciones.

8. Las “organizaciones que aprenden” muestran la importancia del ser humano como agente de aprendizaje, pero también la importancia de su condición de “ser social”. Por eso destacan el valor del trabajo en equipo.

9. Las corrientes relacionadas con el aprendizaje organizativo devuelven su importancia al fenómeno del diálogo como instrumento de aprendizaje y elemento básico para generar colaboración.

10. Por último, podríamos decir que las corrientes ligadas con el aprendizaje organizativo muestran que aprender no es sólo conocer sino transformar el conocimiento en sabiduría, en especial en “sabiduría práctica”.

En definitiva, cuando la empresa se mueve en un paradigma que supera las prácticas tecno-mecanicistas, emergen de nuevo conceptos ligados a la ética clásica. Como dice Llano, “Si consideramos (...) que una empresa ha de ser hoy una comunidad educativa, resulta que el propósito de la educación no es la transmisión de unos contenidos sino el cultivo de unos hábitos intelectuales y prácticos” (Llano, 1996:15). El resorte del cambio no es lo sabido sino el saber; y lo que da continuidad corporativa a las empresas es el capital científico y tecnológico ya conquistado y la riqueza ética adquirida. “La capacidad, potenciada por los

hábitos teóricos y prácticos, de llegar a saber cosas nuevas y aprender a realizarlas es lo que da el índice de competitividad de una empresa en la sociedad del conocimiento” (Llano, 1996: 15).

Terminamos aquí el estudio sobre el aprendizaje organizativo en las empresas, vamos a centrarnos ahora en el aprendizaje organizativo en las instituciones universitarias como puerta hacia el estudio más profundo del estado de aprendizaje de nuestra Facultad. Después de haber analizado en el capítulo dos el contexto en el que se desenvuelven las organizaciones de nuestro trabajo; los capítulos tres y cuatro han sido el cuerpo del marco teórico y la parte más extensa de todo el apartado teórico pues ha habido que analizar gran cantidad de bibliografía y el hecho de que existan tantos trabajos y tan variados explica la necesidad de una mayor profundización.

En el próximo capítulo, abordaremos el aprendizaje organizativo desde la perspectiva concreta de las universidades. Se trata de un tema sobre el que existen menos estudios, que además abarcan un marco cronológico más corto y también con escasez de investigaciones empíricas. Pese a todo ello, nos parece fundamental abordar el aprendizaje organizativo en las universidades, por las aportaciones que éstas puedan proporcionar a la sociedad.

**CAPÍTULO 5.
EL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO Y LAS
“ORGANIZACIONES QUE APRENDEN” EN EL MARCO
UNIVERSITARIO.**

CAPÍTULO 5. EL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO Y LAS “ORGANIZACIONES QUE APRENDEN” EN EL MARCO UNIVERSITARIO.

Contenido del presente capítulo

- 5.1. Contexto: el aprendizaje organizativo de las universidades en la sociedad del conocimiento
 - 5.1.1. Características distintivas de las organizaciones educativas
 - 5.1.2. Características y situación de las universidades en la actualidad
- 5.2. Aprendizaje organizativo en las universidades. Estado de la cuestión
 - 5.2.1. Relación entre AO y otras teorías de renovación pedagógica
 - 5.2.2. Análisis de los principales estudios sobre AO de las universidades (AOU)
 - 5.2.2.1. Autores extranjeros que han estudiado el AOU
 - 5.2.2.2. Autores españoles que han estudiado el AOU
- 5.3. Cómo aprenden las universidades
 - 5.3.1. Del aprendizaje individual al aprendizaje de la organización. Agentes
 - 5.3.2. Condiciones que facilitan el aprendizaje de las universidades
 - 5.3.2.1. Trabajo en equipo
 - 5.3.2.2. Cultura
 - 5.3.2.3. Liderazgo
 - 5.3.3. Condiciones que dificultan o inhiben el aprendizaje de las universidades
- 5.4. Modelos para fomentar el aprendizaje organizativo de las universidades
 - 5.4.1. Autores que elaboran listados de características
 - 5.4.2. Autores que crean modelos de estadios
 - 5.4.3. Autores que proponen modelos de actuación basados en el centro
 - 5.4.4. Autores que defienden las comunidades de aprendizaje como estadio superior
- 5.5. Conclusiones y sugerencias de futuro para las “Universidades que aprenden”

“No hay respuestas para crear lo nuevo”
(Peter Senge, 2000: 288)

Hasta aquí hemos tratado del aprendizaje de las organizaciones en general. Estudiaremos ahora el aprendizaje en las instituciones que son, por antonomasia, templos del saber y del aprendizaje, para determinar si verdaderamente las universidades aprenden. Intentaremos averiguar si las universidades son capaces de convertirse en protagonistas de su aprendizaje y

no sólo en elaboradoras de conocimiento para su difusión. En definitiva, la pregunta que nos planteamos es: La universidad enseña, pero... ¿aprende?

Podemos empezar por cuestionarnos por qué es necesario que las universidades aprendan. Los motivos pueden ser variados: en primer lugar una organización que tiene capacidad de aprendizaje debería estar mejor posicionada que otras para obtener resultados de calidad (mejoras en la calidad de la enseñanza y también mejoras en los resultados de los alumnos). Asimismo, una universidad que aprende habría de permitir un mayor desarrollo de todos los que en ella ejercen su tarea. Además, incorporar características de aprendizaje organizativo a una institución universitaria le permite un mejor servicio a la sociedad. Y por último, convertir las universidades en “organizaciones que aprenden” permite superar el modelo maquinista en la organización y en la enseñanza-aprendizaje, e incorporar un modelo mucho más humanista en ambos ámbitos. Así, como dice Senge en *La escuela que aprende*:

“Si seguimos sosteniendo el concepto escolar de la era industrial con la instrucción centrada en el maestro, el aprendizaje como memorización y el control extrínseco, estaremos preparando a los estudiantes para un mundo que se está acabando”.

(Senge et al., 2000: 64)

¿Están preparadas las universidades para los cambios que requiere la sociedad del conocimiento y, en el caso europeo, el Espacio Europeo de Educación Superior?

Pese a opiniones en contra, pensamos que las universidades en principio están bien posicionadas para ser “organizaciones que aprenden” porque se trabaja con el aprendizaje y porque en muchos casos son expertas en las tres capacidades centrales que, según Senge (2000), se necesitan para aprender: la voluntad, la capacidad de reflexionar y la capacidad de gestionar la complejidad.

Pensamos que para el caso europeo, la introducción de los cambios sugeridos por el Tratado de Bolonia está siendo un revulsivo importante para las universidades de nuestro entorno. Por primera vez en muchos años, se está poniendo el acento en el aprendizaje y no en la enseñanza, en el alumnado y no en el profesorado, se está produciendo una reflexión metodológica a todos los niveles que va a obligar a profundos cambios. Este es uno más de los motivos, y no el menos importante, por el que necesitamos hoy universidades que aprendan verdaderamente.

Sería una pena, y una contradicción, que las organizaciones que más específicamente se relacionan con el aprendizaje, no fueran capaces de aprender y de conseguir el mejor desarrollo de sus profesionales y estudiantes. Como señala Santos Guerra refiriéndose a las escuelas y nosotros podemos aplicar a la universidad:

“Las escuelas (*las universidades*) tienen que aprender. Tienen que romper la dinámica obsesiva de la enseñanza para transformarla en una inquietante interrogación sobre el aprendizaje. Por su propio aprendizaje”.

(Santos Guerra, 2000: 12. La cursiva es de la autora de este trabajo)

Pues desde el principio ha de quedar claro que no basta con ser una institución dedicada al aprendizaje para asegurar que en ella se produce aprendizaje significativo. Se necesitan unos requisitos: profesores con características específicas, cambios en la formación inicial y continua de los profesores, y, sobre todo, la introducción de elementos facilitadores y la gestión de los factores que inhiben el aprendizaje.

“(…) las universidades pueden ser ‘organizaciones que aprenden’ cuando los individuos desarrollan continuamente su aptitud para obtener resultados que realmente les conviene, donde se promueven esquemas de pensamiento nuevos y más amplios y dónde los individuos aprenden contantemente a formarse de manera colaborativa”.

(Feixas, 2002: 494)

Si hemos dicho que el aprendizaje organizativo es el elemento primordial que asegura la supervivencia de las organizaciones, hemos de concluir que las universidades del siglo XXI no podrán sobrevivir y triunfar si no se convierten en “organizaciones que aprenden”, y saben ser flexibles y creativas.

5.1. Contexto: el aprendizaje organizativo de las universidades en la sociedad del conocimiento

Las universidades son un tipo específico de organizaciones. Se inscriben dentro del ámbito de las organizaciones educativas y por ello tienen unos rasgos especiales que las distinguen de otro tipo de organizaciones. Por otra parte, la universidad como tal es una organización con una gran tradición e historia, que pesa en su funcionamiento. Sin embargo, en el

contexto actual vive sujeta múltiples paradojas que trataremos de analizar en los siguientes apartados.

5.1.1. Características de las instituciones educativas como organizaciones

“Sólo las organizaciones que suscitan su propio cambio son capaces de entenderlo y asimilarlo de modo permanente”.

(Llano, 2003: 19)

Empezaremos por definir qué entendemos por organización educativa partiendo de la definición de organización que tomamos prestada de Pérez López. Una organización humana es, según este autor, “un conjunto de personas que coordinan sus acciones para conseguir unos objetivos que a todos interesen, aunque ese interés pueda deberse a motivos muy diferentes” (1996: 13). En el caso de las instituciones educativas, el objetivo habría de ser “lograr la educación entendida como la mejora de todas las personas que participan en la comunidad educativa”. De esta forma, podemos definir la organización educativa como una institución de servicios compuesta por un conjunto de personas que coordinan sus acciones para lograr la educación entendida como la mejora de todas las personas que participan en la comunidad educativa y de la propia comunidad educativa.

Antes de seguir adelante para comprobar cuál es el estado de la cuestión respecto al aprendizaje organizativo de las instituciones educativas, conviene resaltar algunas características que hacen de los centros de enseñanza un modelo muy especial de organización, no comparable a otras organizaciones.

Es cierto que los centros educativos comparten con las demás organizaciones algunas características. Pero no es menos cierto que además, tienen algunos rasgos que les hacen absolutamente distintos a otro tipo de instituciones. A ello hay que sumar que cada centro tiene sus propios rasgos específicos que le distinguen de cualquier otro y hacen difícil las generalizaciones puesto que las interacciones entre personas que se producen en una institución es imposible que se produzcan en cualquier otra.

Aunque la universidad no sea propiamente una empresa, hoy en día los límites entre empresa y universidad son cada vez más difíciles de encontrar. Ambas, como dice Llano (2003), persiguen el logro de una mayor calidad en la vida social, y ambas están empeñadas en que esa calidad permita el mejor desarrollo de nuestras capacidades humanas. Además de estas similitudes, también podemos señalar las características que diferencian a las organizaciones educativas de otro tipo de instituciones.

En primer lugar, en las organizaciones educativas todos los procesos – tanto el de producción como el de dirección- se relacionan con el aprendizaje, tal como señala el profesor Constantin Bratianu (2007a). En el caso de la Universidad, el proceso productivo consiste en la creación y transferencia de conocimiento; la dirección también se mueve en el mismo terreno y por lo tanto ambos procesos están muy ligados. Esto es muy distintivo de las organizaciones educativas pues todos los procesos se relacionan con los intangibles al ser el proceso de producción un proceso de aprendizaje.

En segundo lugar, en las organizaciones educativas se pretende como objetivo primordial que los clientes directos (los estudiantes) aprendan (Simons, 2000). Esto es una característica que la distingue de otro tipo de empresas en las cuales el aprendizaje del cliente es una consecuencia de las interacciones pero no un objetivo.

En comparación con otras instituciones, dice también Simons (2000), los centros educativos tienen distintos tipos de clientes: alumnos, padres, gobierno que les indica lo que tienen que hacer y que muchas veces es considerado el “enemigo”, empresas, la sociedad. Esto plantea el problema de cómo pueden las instituciones de enseñanza satisfacer las necesidades de tantos clientes distintos, que además pueden tener necesidades diferentes.

Además, las organizaciones educativas suelen tener un amplio porcentaje de empleados inusualmente comprometidos y si – como señalan muchos autores del mundo empresarial - las organizaciones que perduran son aquellas que incluyen en su estrategia el aumento de los motivos trascendentes entre las personas de la organización, podemos decir que ese “caldo de cultivo” de personas orientadas al servicio es más fácil de lograr en el mundo educativo que en otros sectores encaminados simplemente a la obtención de buenos resultados económicos.

Por otra parte, un centro educativo tiene muchas ventajas de cara al aprendizaje. Primero porque éste es su principal objetivo; también porque el estudio de la bibliografía empresarial nos lleva a concluir que el líder es el “maestro” (Senge, 1990; Pérez López, 1991; Gómez Llera y Pin, 1993) y que la tarea directiva consiste en “ser un formador de hombres que logran resultados” (Alcázar y Ferreiro, 2002: 109). Para todo ello, en principio las organizaciones educativas están mejor dotadas que otras organizaciones. Por último, porque en ellas, lo que prima no es el ganar dinero sino otras consideraciones pues se trata de empresas de servicio con un fuerte compromiso ético. Por eso, las decisiones no se toman fundamentalmente por criterios económicos sino por criterios de mejor servicio: grupos más reducidos que resultan más caros, mayor cantidad de profesionales para atender mejor al alumnado.

Todas estas características nos permiten concluir que, en principio y a nivel teórico, las organizaciones educativas están mejor dispuestas que otras organizaciones para ser instituciones que aprenden. Podríamos decir que lo “tienen más fácil” en el sentido de que son instituciones más orientadas al servicio, altruismo y desarrollo que otras organizaciones del mundo de la empresa. También podríamos decir que los centros educativos tienen más motivos para aprender que otras organizaciones pues se trata de instituciones que teóricamente se orientan al aprendizaje. Precisamente por todo lo anterior, debemos señalar con Santos Guerra y con Llano, que las universidades tienen una mayor obligación de aprender que otras instituciones.

“Si todavía aspiramos a que la inteligencia trate de encaminar el curso de los acontecimientos humanos, es preciso que las instituciones académicas, culturales y científicas, sean capaces de asimilar lo nuevo, captar su radical dimensión antropológica y ética, integrarlo en el modo de pensar propio de un humanismo no meramente añorante o restaurativo”.

(Llano, 2003: 17)

Acabamos con las aportaciones de Santos Guerra (2000: 52 a 58) quien señala que los centros educativos han de aprender obligatoriamente por los motivos siguientes:

- a. Principio de racionalidad: la lógica exige que se conozca el resultado del esfuerzo empleado en conseguir las pretensiones planteadas. Y por la necesidad de estar al día en los conocimientos específicos de la profesión.

- b. Principio de responsabilidad: hay que reflexionar sobre lo que se hace porque las consecuencias pueden ser admirables o nefastas.
- c. Principio de profesionalidad: el mejor aprendizaje es el que deriva de la reflexión sobre la práctica.
- d. Principio de perfectibilidad: los centros educativos pueden perfeccionarse y hay que encontrar el mejor camino, que está relacionado con la participación.
- e. Principio de ejemplaridad: los centros educativos han de ser encarnaciones de lo que aconsejan.
- f. Principio de felicidad: hay que hacer de la práctica un ejercicio de búsqueda de la felicidad y no de desmotivación o desesperanza.

5.1.2. Características y situación de las universidades en el momento actual

Las universidades son instituciones educativas muy peculiares. Todo en ellas resulta bastante paradójico. Para empezar, suelen estar mucho más burocratizadas que las organizaciones escolares aunque se discute mucho más la autoridad que en las escuelas. Por eso habitualmente suelen ser instituciones mucho más politizadas que las empresas y las escuelas.

El individualismo y la “insularidad” son otros de sus rasgos distintivos a la hora de trabajar, aunque también es cierto que para la comunidad académica no existen las fronteras y que profesores de todas las partes del mundo pueden estar interconectados en un proyecto común (*networking*), por la necesidad de trabajar en colaboración que requieren las nuevas circunstancias.

Se distinguen también porque son organizaciones muy relacionadas con la sociedad, que han de formar ciudadanos “empleables” y desarrollar innovaciones tecnológicas que sirvan a la economía real. Al propio tiempo han de hacer avanzar el conocimiento en estado puro y desligado de cualquier pretensión pragmática. Han de promover la investigación y desarrollar la enseñanza-aprendizaje al tiempo que cuidan del desarrollo de alumnos y profesores y que gestionan múltiples recursos humanos y materiales. En muchas ocasiones muestran fuertes resistencias al cambio, como forma de preservar su sistema, y por otra parte son lugares de innovación y creatividad.

La universidad como institución tiene una historia mucho más larga que las empresas, que propiamente datan de la revolución industrial. De hecho, algunas universidades: Oxford, Sorbona, Montpellier, Bolonia, Salamanca⁷³ o Harvard podrían estar en el *ranking* de empresas más duraderas del mundo. Esto significa que, en principio, podemos pensar en ellas como instituciones que aprenden pues se han sabido adaptar a las vicisitudes de los distintos siglos y las podemos considerar instituciones “sostenibles” en el sentido de su permanencia en el tiempo⁷⁴.

Aunque su historia es larga, en la última centuria se han producido cambios espectaculares en el mundo universitario. Se ha pasado de universidades pequeñas, con grupos de pocos estudiantes que llegaban muy bien preparados y con ganas de aprender y hacer avanzar el pensamiento; a facultades masificadas a las cuales llegan estudiantes muchas veces peor dispuestos que en el caso anterior, con niveles muy variados, los ojos puestos en el mercado laboral y dotados de nuevas habilidades de las que muchas veces carecen sus profesores (E. Martin, 1999).

Hasta hace bien poco, dice Senge (2000), las expectativas de la sociedad respecto a lo que necesitaba de sus universidades eran relativamente estables. Los rápidos cambios de la sociedad del conocimiento crean demandas nuevas y variables con enorme velocidad. Sin embargo, muchas veces las universidades no han cambiado la cultura o las prácticas que las hicieron destacar en la era industrial. Tampoco han cambiado sus estructuras ni su liderazgo, que siguen modelos rígidos anclados en la época anterior sin que parezca que importe mucho. Salvo honrosas excepciones, siguen centradas en los procesos de enseñanza y no en los de aprendizaje. Siguen apartadas del mundo de la práctica y lanzando profesionales al mercado laboral con las cabezas llenas de conocimientos y escasas habilidades. En fin, como concluye – no sin grandes dosis de escepticismo- Peter Senge:

⁷³ La primera Universidad española fue la de Palencia, que empieza a funcionar en 1184 y fue aprobada por Honorio III en 1221. Enseguida languideció. Le sigue la Universidad de Salamanca creada en 1218 y que contó con la aprobación real y eclesiástica a partir de 1254 y 1255. En Catalunya, Jaume II impulsó el primer Estudio General, creado en Lleida en 1300. Habrá que esperar hasta el siglo XV para la creación de la Universidad de Barcelona.

⁷⁴ De forma no meramente adaptativa sino generativa (importancia de la Universidad en los orígenes de las revoluciones económicas británicas del siglo XVIII, en el desarrollo de la ciencia y de la técnica a partir del siglo XIX...).

“He vivido en universidades la mayor parte de mi vida y creo que los problemas son profundos. En pocas palabras, las universidades y las facultades se han convertido en las principales *instituciones de enseñanza y conocimiento* en un mundo que demanda *instituciones de aprendizaje*”.

(Senge, 2000: 276)

La profesión académica también ha sufrido un cierto descalabro y, en un mundo que valora por encima de todo los factores económicos, los profesores universitarios – por no hablar de los de otros niveles – han perdido parte del prestigio y confianza de que gozaban anteriormente. Esto es especialmente grave en los estudios de humanidades, educación y otros similares.

Los cambios que han afectado a otras empresas, en el sentido de una mayor democratización o liderazgos más flexibles, en muchos casos no han llegado a la universidad, que todavía tiene una cultura y valores muy anclados en épocas pasadas. En muchas ocasiones prevalece el continuismo más que el cambio y la innovación (Escudero, 1999; Bratianu, 2007a). Por ejemplo la visión de la dirección que demanda cambios en la manera de trabajar y el paso de una organización lineal según el modelo tradicional, a una organización no-lineal y post-industrial, frente al apalancamiento en comportamientos rutinarios en el que se hallan inmersos numerosos profesores.

En la parte positiva de la moneda podemos señalar las enormes facilidades que brinda la sociedad del conocimiento para que éste se expanda a nivel global, y también la facilidad para que profesores y estudiantes de todo el mundo aprendan unos de otros en y desde la universidad.

En síntesis, las universidades de la actualidad se enfrentan - como señalan Elaine Martin (1999), Llano (2003), Bratianu (2007a), Esteban Bara (2008) y otros - a numerosas tensiones que son otras tantas paradojas.

Es por eso que, frente al modelo industrial de organización, que en el caso de las universidades sería el modelo burocrático y funcionarial, habría que volver a los orígenes, a las comunidades de práctica, que – en nuestro caso- son aquellas comunidades de académicos y estudiantes que, desde Sócrates en adelante pasando por las primeras instituciones propiamente universitarias de la Edad Media, han sido la quintaesencia de las

organizaciones en torno al saber. Como indica con acierto Alejandro Llano: “Buena parte de la auténtica reforma de la universidad consiste en su desburocratización y desmercantilización” (Llano, 2003: 50).

5.2. Aprendizaje organizativo de las universidades. Estado de la cuestión

En su libro sobre aprendizaje en las organizaciones educativas, Bolívar comentaba hace ya algunos años que “la teoría de aprendizaje organizativo debidamente reconceptualizada desde su origen empresarial a la especificidad del ámbito escolar puede ser un modelo sugerente para el cambio educativo” (Bolívar, 2000a: 240). Coincidimos plenamente con esta apreciación de Bolívar adaptándola al caso universitario pues, como veremos a continuación, de entre todas las teorías que han ido desarrollándose en los últimos años en torno a la eficacia y desarrollo educativo, las teorías que parten del concepto empresarial de aprendizaje organizativo son las que – desde nuestro punto de vista - pueden proporcionar mejores resultados para el crecimiento de la organización en su conjunto.

Por supuesto, la adaptación al contexto educativo es un requisito previo para poner en funcionamiento estas teorías procedentes del mundo empresarial. Pero pensamos que esa adaptación no es difícil cuando se opera en un paradigma de empresa humanista y de organización educativa también de corte humanista. De lo contrario, posiblemente el aprendizaje organizativo de largo alcance resultará mucho más difícil tanto en las empresas como en las universidades.

5.2.1. Relación entre el AO y otras teorías de renovación pedagógica

La teoría de la Organización educativa es relativamente reciente. Nació en los Estados Unidos en los años cincuenta del pasado siglo, extendiéndose en los años sesenta por Canadá y el Reino Unido. A partir de 1970 la teoría llega a los otros países europeos y al ámbito de la Commonwealth.

La disciplina experimenta un crecimiento espectacular en los Estados Unidos cuando se empieza a generar preocupación por la igualdad de oportunidades y varios informes elaborados en los años sesenta (por ejemplo, el informe Coleman de 1966⁷⁵) muestran que las diferencias que se perciben cuando los alumnos entran en la escuela, no logran superarse a la salida de la misma. La sociedad norteamericana reacciona ante esta circunstancia reclamando cambios serios en las instituciones educativas, lo que supone un incremento espectacular de la investigación en ese ámbito y el desarrollo de numerosos movimientos de renovación pedagógica (López Yáñez, 2003 y 2006).

A partir de ese momento empieza a desarrollarse lo que se ha llamado *accountability* o necesidad de pasar cuentas. Además, surgen diversas iniciativas en los años setenta, una de las cuales es el Movimiento de las Escuelas Eficaces bajo el paradigma positivista que dominaba hasta entonces la Teoría de la Organización. El objetivo es capacitar internamente al centro para conseguir mejores resultados con los alumnos, que los que cabría esperar en el momento en que se incorporan al sistema educativo. Enfatiza, entre otras, la importancia de los profesores en el proceso de cambio pero no pretende cambiar al profesorado. Algunas características de los proyectos de mejora en escuelas eficaces parecen ser, según Creemers (2001), las siguientes:

- Se preocupan de los alumnos y de sus resultados.
- Están orientados a distintos niveles y ponen énfasis en mejorar la situación de enseñanza-aprendizaje.
- Se dirigen a la escuela como unidad de cambio y mejora y tienden a mejorar sus propias condiciones.
- Están enfocados hacia la evaluación y recogida de datos para una mejora posterior y una acreditación de logros.

En los mismos años, y sobre todo a lo largo de la década de los ochenta, se produce la eclosión del Desarrollo Organizacional que, desde la empresa, llegó al mundo educativo. Los autores del D.O. o el *Desarrollo basado en la escuela*⁷⁶ entienden la organización como “un

⁷⁵ En 1964 el Congreso de los Estados Unidos de América aprobó la Ley de Derechos Civiles, entre cuyos artículos aparecía el mandato de realizar una encuesta a nivel nacional para conocer si todos los alumnos tenían las mismas oportunidades educativas. James S. Coleman dirigió el equipo que realizó el estudio y de ahí el sobrenombre con el que se conoce el Informe, oficialmente titulado *Equality of Educational Opportunity Study*.

⁷⁶ Este movimiento ha recibido además otros nombres: Revisión basada en la Escuela, Autoevaluación Institucional, Mejora de la Escuela, Desarrollo Institucional. De entre estas denominaciones, la de “Mejora de la

sistema social con vida y cultura propias, en el cual se desarrollan determinados estilos y sistemas de gestión para tratar a las personas” (López Yáñez, 2006). Otros movimientos relacionados serán la Gestión Basada en la Escuela y el movimiento de Reestructuración escolar que destacaron en los años noventa. También en esos mismos años se introdujeron en las instituciones educativas, procedentes del campo empresarial, instrumentos ligados con la gestión de la calidad total.

El problema es que muchas de estas reformas tienen un ciclo de vida predecible: se propone la reforma y se cuentan historias de éxito, se implementa la mejora y – si no ha cambiado el sistema de aprendizaje de la organización- al poco tiempo se crean las rutinas defensivas habituales y vuelve la desilusión (Leithwood, 2000).

Sin embargo, el D.O. se diferencia de los movimientos anteriores en que introduce la idea más completa de mejora frente a la de eficacia. El desarrollo lo consideran como un proceso de cambio planificado, que parte del análisis de los roles y prácticas que desempeñan los miembros y que utiliza métodos autorreflexivos para mejorar. El cambio lo concibe como un proceso interno que puede ser ayudado desde el exterior y lo que interesa es ver cómo se producen los procesos de cambio en las organizaciones. Bolívar ha señalado este movimiento como precedente directo de las “organizaciones que aprenden”.

“En la medida en que se propone que la organización pueda resolver por sí misma los problemas continuos que se le presentan, generando capacidades, hay una confluencia inicial con el aprendizaje organizativo”.

(Bolívar, 2000a: 60)

Pronto surgieron debates entre los partidarios de la eficacia y los del desarrollo, así como los que proponían una síntesis de ambos. En este ambiente, aparece con fuerza una nueva teoría procedente del mundo empresarial, la del aprendizaje organizativo y las “organizaciones que aprenden”, que de alguna forma puede ser parte de la tendencia que promueve la unión de eficacia y mejora. La diferencia estriba en que no pone tanto el acento en el cambio dirigido como en la posibilidad de cambio inherente a las propias organizaciones en contacto permanente con las demandas y necesidades del entorno.

escuela” se utiliza a veces como sinónimo de las Escuelas Eficaces. Como se ve, existen muchas relaciones entre todos estos movimientos.

“Ahora se recurre a transformar las organizaciones por un proceso de auto-desarrollo: cambios que se inician desde dentro, mejor de modo colectivo, induciendo a los propios implicados a la búsqueda de sus propios objetivos de desarrollo y mejora. Esto diferencia al aprendizaje organizativo de otras estrategias de arriba-abajo sobre cambio organizativo”.

(Bolívar, 2000a: 52)

“El contrastado fracaso de los intentos de *cambio gestionado* en los últimos años, donde se confiaba en una planificación como un proceso racional de identificar metas y organizar actividades para ser realizadas, motiva que se haya de recurrir a transformar las organizaciones por un proceso de auto-desarrollo. Los cambios se han de iniciar internamente desde dentro, mejor de forma colectiva, induciendo a los implicados en la búsqueda de sus propios objetivos de desarrollo y mejora”.

(Martín Rojo, 2003: 148)

A pesar de las diferencias señaladas, los puntos de contacto entre las corrientes de Desarrollo Organizativo, las Escuelas Eficaces y las “Organizaciones que aprenden” son importantes y abundantes. Bolívar (2001) señala como puntos en común:

- a. La visión sistémica del cambio.
- b. La autoevaluación institucional como base del proceso de mejora.
- c. La importancia de trabajar de modo conjunto.
- d. El aprendizaje en el proceso de trabajo.
- e. El cambio como aprendizaje.
- f. La movilización de la energía interna de la organización.

Por lo que llevamos visto hasta ahora, desde sus orígenes en el mundo de la empresa, el movimiento de aprendizaje organizativo y “organizaciones que aprenden” llegó pronto al mundo educativo pues tanto Argyris y Schön como Senge, tratan este tema más concreto. Argyris tiene un artículo específicamente dedicado al aprendizaje de los profesores, consultores y académicos y Senge ha hablado repetidamente del tema, además de tener un libro dedicado a él (*Schools that learn*).

Como síntesis podemos señalar que el aprendizaje organizativo a nivel de educación asume ideas de los otros movimientos relacionados con el cambio en las instituciones de enseñanza pero sus planteamientos son más amplios (Gairín, 2000a; Bolívar, 2000^a; López Yáñez, 2003 y 2006) que los de estos otros enfoques que ya hemos citado.

Esto es debido a que el fenómeno de las “organizaciones que aprenden” entendido a nivel educativo se propone el desarrollo total de las personas y de los centros para poder cumplir el servicio que espera de ellos la sociedad. Frente a los enfoques anteriores que se centran más en cambios puntuales y externos, esta teoría propone que los centros educativos puedan aprender de su propia experiencia y aprendan cómo aprender. Como señala Gairín:

“La defensa de ‘organizaciones que aprenden’ es coherente con una línea de trabajo que defiende el centro educativo como centro de formación e innovación, donde se realizan procesos de aprendizaje que redundan en cambios significativos para la organización”.

(Gairín 2000a: 83)

5.2.2. Principales estudios sobre AO de las instituciones educativas

El repaso de la bibliografía sobre aprendizaje organizativo en las instituciones educativas lleva a concluir que existen grandes diferencias entre el volumen de publicaciones dedicadas a la disciplina como tal, y el apartado correspondiente a organizaciones educativas, que es mucho más reducido. Lo mismo que en el caso de las empresas, la bibliografía corresponde ampliamente al ámbito anglosajón destacando con diferencia el grupo constituido en torno a Kenneth Leithwood en el *Centre for Leadership Development OIESE* de la Universidad de Toronto.

Los orígenes del aprendizaje organizativo a nivel educativo pueden hallarse en la obra de Dalin y Rust, publicada por primera vez en inglés en 1983 y que se pregunta si las escuelas pueden aprender (*Can schools learn?*, 1983). Su trabajo, patrocinado por la OCDE, está bastante ligado al movimiento de las escuelas eficaces y evolucionando hacia el Desarrollo Organizacional. Posteriormente Dalin y Rolff (1993) desarrollaron el trabajo iniciado en la década anterior basándose en aportaciones del aprendizaje organizativo.

Otros estudiosos relacionados con el aprendizaje organizativo son Fullan (1993), Hargreaves (1996), quien trata sobre todo el tema de la reestructuración escolar, el grupo en torno a Mulford en Australia, Leithwood en Canadá y el propio equipo de Senge (2000).

Como ya hemos dicho, el grupo que destaca más especialmente es el constituido por Leithwood en Canadá, lugar en el que han tenido lugar la mayor parte de las investigaciones empíricas. Leithwood define las “organizaciones que aprenden” como “un grupo de personas que persiguen objetivos comunes, y también propósitos individuales, con un compromiso colectivo de sopesar regularmente el valor de esos objetivos modificándolos cuando tenga sentido, y de desarrollar continuamente formas de conseguir esos objetivos más eficaces y adecuados” (Leithwood y Atken, 1995: 63; citados por Villa y Yániz, 1999). También ha definido las organizaciones educativas que aprenden como “un grupo de personas que aprenden nuevos procesos, prácticas y estructuras para reorganizar su trabajo” (Leithwood, 2000: 319). En este sentido, el profesor canadiense distingue entre “organizaciones con habilidades” y “organizaciones inteligentes”, es decir, aquellas con capacidad para aprender nuevas habilidades y conocimientos.

Otro grupo muy potente se encuentra en Australia y Tasmania en torno a Mulford y siguiendo líneas de investigación muy similares a las de Leithwood. De hecho ambos autores han publicado juntos en alguna ocasión (i.e. Mulford, Silins y Leithwood, 2004). Se trata por lo tanto de dos grupos bastante relacionados en cuanto al marco metodológico que utilizan, aunque con gran diversidad geográfica.

También hay que destacar los trabajos de Elaine Martin en Melbourne. Se trata de estudios más prescriptivos relacionados con las universidades que aprenden. Vivienne Collinson de la Universidad de Michigan y Constantin Bratianu, de la Universidad de Bucarest, también han abordado el tema de las universidades como empresas de aprendizaje.

En España han tratado el tema Bolívar, Santos Guerra, Gairín, Lorenzo Delgado, Villa, Yániz, Cantón Mayo y López Yáñez fundamentalmente. En la mayoría de los casos, se hace referencia a las escuelas y la bibliografía es escasa en lo que se refiere a las universidades. Hemos encontrado un trabajo empírico sobre el aprendizaje en la universidad, en concreto en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Autónoma de Madrid, a cargo del profesor José Miguel Rodríguez Antón y su colaboradora, de la Universidad de las Américas (México), Juana Cecilia Trujillo Reyes (este trabajo conjunto surge a raíz de la tesis doctoral de la profesora Trujillo). Y otro trabajo sobre las barreras de aprendizaje en las organizaciones educativas a cargo de García Morales, de la Universidad de Granada.

En su revisión de la bibliografía, Cibulka y sus colaboradores (2000) señalan que la mayor parte de estudios describen las características que deberían tener los centros educativos como “organizaciones que aprenden” cuando él y su grupo opinan que deberían prescribir los principales atributos que serían deseables y centrarse sobre todo en cómo conseguirlos.

La mayoría de investigaciones muestran la necesidad de que alumnos y profesores se comporten como aprendices de cara a mejorar el aprendizaje organizativo. Asimismo existe coincidencia sobre la necesidad de una ética de la preocupación (*ethic of caring*) hacia todos los miembros de la organización, y en la conveniencia de que los esfuerzos confluyan en mejores resultados de los estudiantes (lo cual requiere una reflexión sobre cómo han de aprender los alumnos).

Hemos observado que la mayoría de autores que estudian el aprendizaje organizativo en las instituciones educativas acaban por centrarse en el tema del liderazgo, de manera que éste parece ser el elemento más característico de la bibliografía. Muchos estudios que empiezan por hablar del aprendizaje organizativo, se convierten más adelante en estudios sobre el liderazgo en las instituciones de enseñanza. Pueden servirnos de ejemplo diversos trabajos de Leithwood, Bolívar, Villa o Mulford.

5.2.2.1. Autores extranjeros que han estudiado el AO de las instituciones educativas

La relación de autores no españoles que han estudiado el aprendizaje organizativo de las instituciones educativas no es muy extensa, pero - como hemos comentado con anterioridad - es muy variada geográficamente y situada con claridad en el ámbito anglosajón a uno y otro lado del Atlántico y en la zona australiana. La importancia de los autores es muy distinta pues tenemos primeras figuras como Senge, Fullan, Dalin o Leithwood junto a autores más desconocidos. El marco cronológico va desde 1983 hasta la actualidad, con una intensificación de las publicaciones desde 1993. Estamos hablando, por lo tanto, de un período de tiempo breve (1993-2008), por lo que podemos decir que nos hallamos en los orígenes de esta disciplina en particular.

En su trabajo del año 2000, Bolívar realiza un exhaustivo análisis de la bibliografía producida hasta esa fecha, que ahora resumiremos brevemente a la vez que añadimos comentarios sobre la producción en esos años y a partir del cambio de milenio.

La primera obra de Dalin, escrita en 1983 en colaboración con Rust, puede inscribirse dentro del paradigma de Desarrollo Organizacional. Diez años más tarde, esta vez junto con Rolff evoluciona hacia el movimiento de aprendizaje organizativo sin olvidar sus raíces iniciales. En su nueva obra, Rolff y Dalin distinguen tres ciclos de desarrollo:

- a. Al primer momento lo llaman la “escuela fragmentada” y en ella los individuos o grupos aprenden por separado sin que pueda hablarse con propiedad de un aprendizaje organizativo pues la organización todavía se mueve dentro de una cultura sumamente individualista.
- b. En una segunda etapa, el centro se articula en torno a un proyecto (“el centro como proyecto conjunto de acción”) y ya empieza a desarrollarse una cultura de equipos que trabajan en torno a objetivos comunes.
- c. La tercera etapa, “el centro educativo que aprende”, ha institucionalizado procesos que permiten que la organización aprenda de una forma más efectiva.

En 1993 también se publica una obra muy significativa de Fullan⁷⁷. En ella, considera que hay que transformar las escuelas en “comunidades de aprendices” a través de una serie de pasos:

- a. rediseñar los lugares de trabajo y establecer un nuevo diseño orgánico,
- b. reculturizar los centros a través del cambio de sus normas, hábitos, habilidades y creencias, y
- c. trabajar en proyectos conjuntos para pasar del individualismo a la cultura colaborativa. Esto requiere:
 - i. valores institucionales compartidos
 - ii. recursos: especialmente el compromiso como recurso básico, pero también tiempo y recursos materiales
 - iii. liderazgo múltiple del profesorado
 - iv. estructuras organizativas nuevas y toma de decisiones descentralizadas.

⁷⁷ Según Dibbon (1999: 42), el primero en conceptualizar a las escuelas como organizaciones que aprenden fue Fullan en 1993.

En 1994 aparece un trabajo de Louis, focalizado en la gestión del conocimiento, seguido por otro de Leithwood y Aitken en 1995 en el que estos autores señalan que las teorías de aprendizaje organizativo son apropiadas para el cambio en las escuelas.

Por esa época se publican algunos estudios empíricos como los de Leithwood (1995 y siguientes) y el de Freed y Klugman (1996). Estos dos últimos autores analizan diez universidades americanas para ver cómo y si en el proceso de implantación de cambios de calidad se han convertido en organizaciones que aprenden. Concluyen que las instituciones con ciertas características tienen muchas más posibilidades de continuar aprendiendo. Las características que señalan son: haber implementado principios y prácticas de calidad durante al menos tres años, culturas favorables al cambio, desarrollo de sistemas que apoyen las iniciativas, y retroalimentación para mejorar continuamente sus sistemas y procesos.

Los primeros trabajos de Mulford sobre aprendizaje organizativo datan de 1998 y desde el principio señala las ventajas de convertir a las escuelas en organizaciones que aprenden pero indica que hay poca investigación sobre cómo hacerlo. Por eso sus esfuerzos van encaminados a examinar empíricamente diversas variables del aprendizaje organizativo en las escuelas australianas. Ese mismo año, desde la Universidad de Minnesota, Karen Louis edita junto con Leithwood, *Organizational Learning in Schools*.

Al año siguiente, 1999, Elaine Martin publica estudios en los que analiza el cambio en las universidades. Concluye que las universidades han de cambiar pero parece que les cuesta hacerlo.

También en 1999 se presenta la tesis doctoral de David Dibbon sobre los estadios de desarrollo organizativo en las escuelas. Se trata de un trabajo muy interesante que contó como director de tesis con el propio Leithwood y que estudia cuál es el estadio de aprendizaje organizativo de varias escuelas canadienses siguiendo un modelo de estadios que comentaremos más adelante en esta investigación. Para Dibbon, el aprendizaje organizativo se define como la “adquisición de capacidades por los miembros de la organización con el objetivo de cambiar o poder cambiar los modelos de la práctica organizativa” (Dibbon, 1999: 46). El cambio puede ser cognitivo (actitudes, valores, opiniones, *know how*), conductual (modelos de actuación) o de ambos tipos (que sería el cambio más potente).

A partir del año 2000 se multiplican las investigaciones empíricas en torno al aprendizaje organizativo en las instituciones educativas, especialmente en el ámbito escolar. Los principales grupos de estudio vuelven a ser los ya citados de Leithwood en el ámbito norteamericano y Mulford en la zona australiana. También se multiplica la producción más académica pues en su trabajo de 2005 sobre liderazgo transformacional, Leithwood y Jantzi observan que entre 1996 y 2003 se han elaborado 127 tesis doctorales en su área sobre el liderazgo transformacional en las escuelas. El ochenta por ciento de ellas están basadas en el modelo de Bass y la mayor parte de los trabajos empíricos se basan en el esquema de Leithwood y Jantzi (1991, 1998, 1999, 2000).

Además de los trabajos empíricos sobre liderazgo que más adelante analizaremos, Leithwood y sus colaboradores han realizado investigación empírica de la relación entre aprendizaje organizativo y resultados en las instituciones educativas. Sus estudios se inscriben dentro de la corriente que, si bien concede mucha importancia al aprendizaje individual dentro de la organización, también considera que cada organización posee sus propias estructuras, sistemas y procesos de aprendizaje y de alguna forma también es agente de aprendizaje.

Muchos de los trabajos citados hasta ahora se recogen en el libro editado en el año 2000 por Leithwood (*Understanding Schools as Intelligent Systems*). Se trata de diversos artículos de diferentes autores que usan el marco del aprendizaje organizativo elaborado por Leithwood para analizar diversas instituciones educativas.

A falta de otras evidencias, en sus estudios empíricos concluyen que en principio tener capacidad de aprendizaje organizativo se relaciona con buenos resultados de enseñanza y aprendizaje. Pero para que esto se produzca es necesario que en una organización se den los seis elementos que cita Leithwood y que mostraremos más adelante. Si no se presentan todas las dimensiones no hay impacto positivo sobre la calidad pedagógica y los resultados de los estudiantes (Marks, Louis y Printy; en Leithwood, 2000).

Aún así, el propio Leithwood concluye que “existe muy poca evidencia empírica para justificar lo que parece obvio: que el aprendizaje organizativo, al desarrollar la capacidad intelectual de las escuelas, resulta en buenos resultados para los alumnos” (Leithwood, 2000: 323). Tres años más tarde, fruto de los resultados del proyecto LOLSO, puede demostrar que

el liderazgo transformacional y el aprendizaje organizativo mejoran los resultados de los estudiantes: el liderazgo influye en el aprendizaje organizativo, el cual influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Mulford, Silins y Leithwood, 2004).

También el año 2000 se publica en inglés la obra de Senge y un grupo extenso de colaboradores – se trata de 191 artículos correspondientes a 113 autores – sobre las escuelas que aprenden (*Schools that Learn*). En este libro se exponen experiencias para crear escuelas y universidades que aprenden. Se parte de la base de que cada experiencia es única y por lo tanto no extrapolable a las demás, aunque se describen algunos conceptos clave para crear aprendizaje organizativo.

Desde una perspectiva más crítica, encontramos el estudio de Creemers en 2001. Este autor holandés echa en cara a las “organizaciones que aprenden” que sean “algo similar al propio Cielo” (Creemers, 2001:8) por las características con que suelen ser dotadas, para terminar recriminándoles que, en general, son muy poco claras sobre el rendimiento y los resultados. Creemers considera que las escuelas como “organizaciones que aprenden” son un concepto demasiado amplio puesto que las instituciones educativas aprenden *per se*.

Coral Mitchell y Larry Sackney (2001), de la Facultad de Educación de la Brock University, proponen la evolución desde las instituciones como organizaciones de aprendizaje a las escuelas como “comunidades de aprendizaje”. Desde una perspectiva que nos ha parecido muy aprovechable consideran que la institución que aprende tiene como fin el crecimiento organizativo, la productividad, eficacia y eficiencia. El aprendizaje, en este esquema, es una herramienta para apoyar los procesos organizativos. En un sentido más amplio, las “comunidades de aprendizaje” buscan el crecimiento y desarrollo de las personas por medio del aprendizaje que se considera un proceso natural producido en el trabajo.

Collinson y Cook publican en el 2006 un libro *Organizational learning: improving learning, teaching and leading in School systems*, sobre la forma de mejorar el aprendizaje, la enseñanza y el liderazgo en las escuelas. Sostienen que los líderes han de ser sobre todo aprendices y liderar todos los procesos de aprendizaje. También señalan que trabajar para conseguir integridad, colaboración y confianza en la organización, es esencial para el aprendizaje organizativo.

Por último, los estudios de Bratianu (2007ayb) se centran en su experiencia previa sobre las universidades en los países comunistas de Europa oriental. Concluye que las universidades pueden sumarse al aprendizaje organizativo si adoptan procesos no lineales de dirección y especialmente si desarrollan un adecuado liderazgo, que – para este autor rumano- es el mayor integrador del aprendizaje. Según Bratianu, el liderazgo tiene un gran impacto en la generación de aprendizaje organizacional. Aboga también por desarrollar facilitadores tecnológicos y una cultura corporativa para conseguir la excelencia. Considera que las tecnologías (por ejemplo, la creación de un campus virtual) permiten actuar sobre el conocimiento explícito; cree además que la cultura organizacional es también un gran integrador porque actúa principalmente sobre la inteligencia y los valores individuales generando un espíritu de excelencia o creando resultados perversos si se basa en el miedo, el castigo o el provecho individual.

5.2.2.2. Autores españoles que han estudiado el AO de las instituciones educativas

La investigación sobre organización escolar⁷⁸ en España incorpora como campo propio el aprendizaje organizativo con unos diez años de retraso respecto a las investigaciones en los países de origen de la disciplina. Bien es verdad que en España la organización escolar no ha existido como disciplina propiamente dicha hasta aproximadamente 1989⁷⁹, fecha en que se desgajó de la Didáctica en la que había tenido cabida hasta entonces y esto puede explicar en parte el retraso (Bolívar, 2004).

Hasta finales del milenio, el tema del aprendizaje organizativo no tuvo ningún hueco en la investigación educativa en España tal como muestra Martín Moreno⁸⁰ (citado por Gairín, 2000b) en su estudio de 1995. En el mismo sentido se manifiesta Bolívar al publicar el año 2000 su libro sobre “organizaciones que aprenden”. Antonio Bolívar comenta: “No

⁷⁸ Al principio se hablaba de Organización Escolar. En la actualidad esta disciplina suele usar el nombre de Organización de Instituciones Educativas. Por ejemplo, el Congreso Interuniversitario de Organización Escolar cambia su nombre a Congreso Interuniversitario de Organizaciones Educativas en 1990.

⁷⁹ Núria Borrell Felip define Organización Escolar, en 1988, como la “disciplina científico-tecnológica, perteneciente a las ciencias de la educación, que se ocupa del estudio teórico práctico de la institución escolar como ente profesionalizado a nivel macro y micro-educativo individual y global e investiga el contexto interno y externo para llevarlo a término” (1988: 56)

⁸⁰ El estudio era sobre las principales líneas de investigación en organización de centros educativos de las universidades españolas.

contamos en español con ningún estudio específico sobre el aprendizaje organizativo en los centros educativos y sólo algunos trabajos se hacen eco del tema” (Bolívar, 2000a: 12).

Sin embargo, como señala ese mismo año Joaquín Gairín (2000b), a consecuencia de varios encuentros con directivos de España y Latinoamérica durante los años 1999 y 2000, se plantea que el aprendizaje organizativo y las “organizaciones que aprenden” son temas que se deben desarrollar. En el mismo artículo, Gairín indica que “situarse en la perspectiva de la organización que aprende o se autocualifica supone considerar la investigación como un hacer institucional; al mismo nivel que la evaluación o las preocupaciones por la innovación” (Gairín, 2000b: 896).

Posiblemente como consecuencia de la preocupación anteriormente citada, en su estudio de 2004 sobre el estado de la investigación en Organización escolar en España, Antonio Bolívar cita varios ámbitos privilegiados de análisis e investigación en esa disciplina. Entre los ámbitos que señala, se encuentra el estudio de las escuelas como organizaciones que aprenden y el aprendizaje organizativo como proceso social. Es decir, que en la actualidad estas disciplinas son áreas de investigación preferente en las teorías de Organización de Instituciones Educativas en España. Esto no quiere decir que los estudios sean abundantes, pues por el contrario siguen siendo muy escasos.

El mismo autor del estudio reconoce que las investigaciones españolas en estos terrenos son bastante dependientes de propuestas foráneas y hay que incrementar los estudios aplicados. Coincide con otros académicos extranjeros en señalar que las estrategias de cambio no han tenido la incidencia esperada en el aprendizaje de los alumnos.

En este panorama de sequía en torno al aprendizaje organizativo hasta el año 2000 hay que señalar las aportaciones al tema que, desde los años noventa, realiza el profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona Joaquín Gairín Sallán⁸¹. Gairín publica durante esos años una serie de trabajos sobre los estadios de desarrollo en las organizaciones e introduce como uno de los estadios el de la “organización que aprende” en la que hemos podido

⁸¹ Puesta en contacto con el Dr. Gairín me ratifica que, efectivamente, él fue el introductor del tema en España y que sus primeros trabajos datan – si no recuerda mal – de 1994-1996 (ver mail en anexo 1). En concreto, en 1996 publica en la editorial La Muralla el libro, *La organización escolar. Contexto y texto de educación*.

detectar unas características muy similares a las del “centro educativo que aprende” de Dalin y Rolff.

En la tabla y resumen que presentamos a continuación, se intentan sintetizar las aportaciones en materia de aprendizaje organizativo del profesor Joaquín Gairín desde los años 90 del pasado siglo hasta el presente.

Tabla 32. Estudio de desarrollo organizativo según Gairin (1996 a 2004)

	Estadio 1	Estadio 2	Estadio 3	Estadio 4
Denominación	Organización como marco o estructura	Organización contexto/texto de actuación. Organización como agente. Organización que educa	Organización que aprende	Organización que incorpora/genera conocimiento
Característica principal de la organización	Estructura de soporte Marco limitado	Educa Puede ordenarse a partir de un proyecto común	Es capaz de aprender Contribuye a transformar la realidad	Crea conocimiento y lo difunde por la sociedad
Desarrollo de la enseñanza	Esquema de trabajo individualista	Esquema de trabajo cooperativo	Esquema de trabajo cooperativo e innovador	Esquema de trabajo en red
Alumnado	Sujeto pasivo	Participante	Agente de cambio	Comunidad de aprendizaje
Profesorado	Transmisor	Mediador	Guía, facilitador	Comunidad de aprendizaje
Dirección	Basada en el control. Autocrática	Basada en la coordinación Permite la participación	Basada en la transformación. Promueve la colaboración	Centrada en el cambio y apoyada en el ejercicio del liderazgo transformacional
Orientación que adopta la organización	Poca autonomía y colaboración	Nivel medio de autonomía y colaboración	Alto grado de autonomía y colaboración	Alta autonomía
Tareas principales de la dirección	Proporcionar recursos	Dinamizar el proyecto colectivo	Analizar disfunciones, generar consenso	Transmitir a otras organizaciones el conocimiento aprendido
Estructura	Rígida Importancia de las estructuras verticales	Adaptativa y orientada al usuario Aparición de las estructuras de apoyo (equipos de profesores)	Integración de las estructuras verticales y de apoyo (círculos de calidad o grupos de mejora)	Descentralizada. Liderazgo disperso. Modelo en red. Colegialidad y trabajo en equipo
Formación y desarrollo personal	Se considera una opción personal	Se considera un soporte puntual	Forma parte de la estrategia organizacional	Protagonismo de las personas
Paradigmas educativos	Tecnológico	Cultural	Socio-crítico	
Enfoque organizativo coherente	Científico-racional	Interpretativo-simbólico	Socio-crítico	

Fuente: Elaboración propia en base a Gairín 1998, 2000^a, 2004⁸².

⁸² El apartado correspondiente al estadio 4 ha sido menos trabajado por el autor, de ahí que algunos aspectos queden en blanco.

Como podemos observar en la tabla, para Gairín existen varios niveles que van desde la organización como estructura a la organización como contexto de actuación, la “organización que aprende” (Gairín 1998, 1999) y – un nivel que introduce más adelante- la “organización que genera conocimiento” (Gairín, 2004). Según este profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona, es difícil para las instituciones educativas llegar a ser una “organización que aprende”, es decir, “aquella que facilita el aprendizaje de sus miembros y continuamente se transforma a sí misma” (Gairín, 1999a: 5). En el estadio tres se resalta el valor del aprendizaje como la base fundamental de la organización y se considera que el desarrollo de la organización se basa en el desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer a las instituciones en las que trabajan (Gairín, 2004). Por su interés, incluimos aquí un pequeño resumen de las principales ideas de Gairín sobre los tres primeros estadios de desarrollo de las organizaciones educativas que hemos sintetizado en la tabla anterior. A continuación, analizaremos la última de estas etapas.

Tabla 33. Los tres primeros estadios de desarrollo organizativo según Gairín

La **Organización escolar como marco** o estructura, está preocupada sólo por la transmisión de conocimientos y por la metodología. Se trataría de un modelo científico-racional, muy técnico, que estructura la realidad de una manera mecánica, similar a muchos otros modelos mecanicistas descritos por la literatura empresarial. Se entiende que la escuela será eficaz porque ha sido dotada de ciertos recursos y medios, y cumple con sus objetivos sin malgastar dichos recursos y sin someter a sus miembros a un esfuerzo excesivo (Martín Bris, 2002: 187).

“Este enfoque, basado en el paradigma conductual, mantiene una concepción muy mecánica de la realidad, lo que permite acusarlo, sin dejar de considerar su utilidad en algunos aspectos, de descontextualizado, despersonalizado y con tendencia a la programación rígida y tecnocrática” (Gairín, 1999a: 11).

En este primer estadio, la organización se convierte en un mero soporte de las decisiones que se toman fuera. Todo se halla muy centrado en el aula y en el profesor, y las estructuras verticales son las que poseen mayor importancia.

El profesional propio de la “organización como marco” es un mero **técnico** y su formación se centra en aprender a enseñar, adquirir conocimientos o competencias y aplicar lo producido por otro. En este estadio **los Departamentos y los Equipos Educativos no siempre existen ni se consideran necesarios** “ya que al primar preferentemente la intervención educativa se suelen dar situaciones de **individualismo** y **balcanización**. Estas estructuras, cuando existen, son meros espacios donde se reúnen los profesores para informarse de sus propias actuaciones” (Gairín, 1999a: 6).

“El perfil coherente de la dirección en este modelo será el de **técnico y profesional** que basa su actuación en sus conocimientos técnicos especializados para lograr un funcionamiento racional y óptimo

de la organización. Su autoridad viene definida por la estructura formal de la organización, ejerciendo su liderazgo formal e institucional” (Arias y Cantón, 2006: 93).

Arias y Cantón denominan a este modelo **científico-racional** y lo ven muy centrado en definir metas y roles. El estilo de **liderazgo será** eficientista y vertical, **burocrático - administrativo, tipo ejecutivo o manager** y muy basado en el Control.

En realidad, es un modelo basado en la Eficacia.

Un segundo estadio organizativo más completo sería la **Organización escolar como contexto**. En este segundo caso Gairín habla de la “Organización que educa” y en ella los organizadores juegan un papel más activo que en el caso anterior y se da mucha importancia a los procesos: la organización tiene proyectos aunque quizá no hayan sido asumidos por todos y existen pocos mecanismos de autoevaluación institucional. Pero la existencia de un proyecto común es algo que define este segundo estadio.

Por ejemplo, existe un Proyecto Educativo que define las metas que la organización pretende conseguir, lo cual obliga a una toma de conciencia colectiva con compromisos más allá del aula o la acción individual del profesor (i.e. Una institución se propone ser más sostenible, el proyecto es asumido por todos y se llevan a cabo actuaciones en ese sentido, que provocan cambios en las actitudes de profesores y alumnos).

En este tipo de organización, **se produce un mayor desarrollo horizontal de equipos de profesores, departamentos y ciclos**. Se potencian los procesos cooperativos, el intercambio de experiencias, las estructuras de apoyo y se institucionalizan los cambios. En definitiva, hay una mayor preocupación por las expectativas internas de las personas y **se consideran los Equipos como vía a través de los cuales se hace posible el desarrollo profesional**.

El profesional de esta estructura además de “aprender a enseñar” se preocupa por “aprender a usar bien el propio yo” y desarrollar su personalidad.

Se trata de un modelo basado en la Eficiencia. Existe cierta obsesión por los resultados y la búsqueda de buena imagen y los planteamientos son de tipo cognitivo.

El tercer nivel corresponde a la “**Organización que aprende**”, es decir, “**aquella que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforma a sí misma**” (Gairín, 1999a: 5) La clave está en “aprender a aprender” siguiendo el esquema de Peter Senge cuando habla de las “organizaciones inteligentes”.

Si seguimos con el ejemplo citado para el estadio anterior, podríamos hablar en este tercer estadio del caso de “un centro educativo que en su momento se planteó hacer efectiva una escuela para todos, lo reflejó en el proyecto Educativo y en el Proyecto Curricular y durante años ha ido desarrollando actuaciones en esa línea. Posiblemente, ya sea un hecho asumido el incorporar a los programas y al funcionamiento de la institución algunas modificaciones que favorecen el tratamiento de la diversidad, con lo que cada vez resulta menos necesario el plantearse explícitamente esa problemática. Podemos hablar que *ha habido un aprendizaje organizativo*, que ha contribuido a conformar parte de la historia de la institución” (Gairín, 1999a: 5)

En este estadio, el desarrollo de la organización se basa en el desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer a la institución en la que trabaja. Requisitos para la mejora son,

según Gairín, el **compromiso colectivo**, el **trabajo cooperativo** y la **autoevaluación**.

Las personas se forman no sólo para satisfacer los fines de la organización sino también para ampliar su función. Todo ello implica mayor liderazgo y visión de futuro, vencer las resistencias al cambio y asumir la necesidad de autoevaluación. Implica también una mayor colaboración entre los diversos sectores.

El profesor correspondiente a este estadio sería, un transformador además de un transmisor cultural. Tendría más en cuenta las exigencias del entorno para poder ayudar a mejorarlo.

El tercer estadio también desarrolla las estructuras intermedias, no sólo como modo de desarrollo profesional sino de una forma más plena: los equipos mantienen y revisan continuamente los proyectos institucionalizados, y **el trabajo colaborativo se hace imprescindible en el marco de este tipo de organización**.

Conseguir este último estadio de la organización, exige:

- a) Un compromiso claro en el aprendizaje, que potencia lo personal y lo grupal. El aprendizaje individual y colectivo de todos sus miembros como misión principal.
- b) Un equipo directivo que comunique una visión clara de lo que es una organización inteligente, que se involucre de forma consecuente y que apoye el proceso de forma sistemática y visible.
- c) Enfocar de forma sincronizada todos los niveles de la organización:
 - i. *Top-down*, de arriba abajo (desarrollo de la visión, alineación de la dirección, coaching)
 - ii. *Middle-out*, del medio hacia fuera (integración de los empleados provenientes de diferentes niveles jerárquicos y áreas funcionales en equipos de proyectos).
 - iii. *Bottom-up*, de abajo arriba (comunicación continua y actividades de movilización que involucren a todo el personal) (Steib, 1997:58. Citado por Gairín, 1999a)
- d) Abrirse al entorno.
- e) Asumir la diversidad de enfoques.
- f) Progresividad en la aplicación de las diferentes estrategias y coordinación de ritmos de cambio.
- g) Reforzar los éxitos, mediante su reconocimiento.
- h) Utilizar el ejemplo de otras situaciones o de personas con credibilidad.

Si el sentido jerárquico de autoridad, la búsqueda de estabilidad y seguridad, el trabajo individualista y el carácter de funcionario están presentes, se trata de evolucionar hacia la participación en la toma de decisiones, una alta apreciación por el cambio y la innovación, la adhesión al trabajo colaborativo y el respeto a la autonomía y responsabilidad como forma de trabajo habitual.

Fuente: Elaboración propia en base a Gairín y comentarios de otros autores y de la autora de este estudio.

El modelo de Gairín parece interesante como superación de los modelos mecanicistas de organización aunque sus ideas han sido contestadas en parte por el profesor de la Universidad Autónoma de Madrid, Agustín de la Herrán. Este profesor aboga por un estadio superior al de las “organizaciones que aprenden”, el de las “organizaciones que maduran”.

“De entrada, sostenemos que las organizaciones que aprenden no constituyen el estadio más alto de desarrollo organizacional, ni tampoco de colaboración profesional ni de autonomía pedagógica. Desde nuestro punto de vista (...) el aprendizaje no es suficiente ni necesariamente positivo, por muy significativo que sea.

(De la Herrán, 2004: 98)

“Tanto las organizaciones eficaces como las que aprenden de sí mismas están estructuradas para subsistir y desarrollarse. Sin embargo, *podrían llegar mucho más lejos sin desarrollarse más, sino ahondando en sus raíces*. Cuando las raíces son largas y profundas, el árbol puede ser alto. La profundidad de sus raíces hace referencia a la madurez personal de los profesores, a su trabajo personal hacia la progresiva disolución de egocentrismo individual y colectivo y a su formación técnico-reflexiva de carácter permanente. La altura a que nos referimos es una aspiración o un anhelo que pocos docentes se plantean -la madurez de su sistema, la evolución profunda de sus organizaciones- quizá porque aún no se ha iniciado esta andadura, ni desde la ciencia-experta (Organización Educativa) ni desde los profesores-investigadores ni desde los centros-investigadores, hacia el conocimiento y praxis de las organizaciones que maduran”.

(De la Herrán, 2004: 99. La cursiva es de la autora de este trabajo)

El propio Gairín incorpora en sus últimos trabajos un cuarto estadio de desarrollo organizativo: la “organización que genera conocimiento”. Este “cuarto estadio representa el compromiso institucional con la transmisión a otras organizaciones del conocimiento aprendido, entendiendo por tal más la filosofía y esquemas de referencia que la mera información sobre las actividades realizadas” (Gairín, 2005: 419). El propio Gairín comenta que para él la “organización que incorpora conocimiento” tiene que ver con la responsabilidad social de las organizaciones y con devolver a la sociedad parte de la inversión que en ellas ha realizado⁸³. En este sentido, hay un desplazamiento hacia la organización que madura de Herrán, o hacia las motivaciones sociales de Pérez López.

En sus trabajos más recientes (Gairín y Rodríguez Gómez, 2007) observamos también un desplazamiento hacia los procesos de creación y gestión del conocimiento pues estos autores entienden que la creación de redes de creación y gestión del conocimiento favorece el cambio personal, profesional y organizativo.

⁸³ Comentarios enviados vía mail por el Dr. Gairín a la autora de este trabajo al pedirle una aclaración sobre el significado de las “organizaciones creadoras de conocimiento” (ver mail en anexo 1).

Terminado este paréntesis en el que hemos analizado con mayor profundidad las aportaciones de Gairín, continuamos de nuevo con el análisis de la bibliografía sobre aprendizaje organizativo en educación que se ha ido produciendo en nuestro país.

En 1999 Villa y Yániz publican en la *Revista de currículum y formación del profesorado* un artículo que se titula “Aprendizaje organizativo y desarrollo profesional”. En dicho artículo utilizan indistintamente los términos aprendizaje organizativo y “organizaciones que aprenden”, citan a Senge y hacen un buen resumen de sus cinco disciplinas como forma para conseguir escuelas inteligentes, pues su trabajo se centra en el ámbito escolar. Además, introducen comentarios sobre las investigaciones de Hargreaves y Leithwood en el terreno educativo.

El año 2000 es especialmente rico en publicaciones pues se editan el libro de Antonio Bolívar, *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*; y el de Miguel Ángel Santos Guerra, *La escuela que aprende*. Ese mismo año, Joaquín Gairín publica en la revista de la Universitat Autònoma de Barcelona, su artículo “Cambio de cultura y organizaciones que aprenden”, con base en sus trabajos anteriores. En la misma revista publica también ese año Mario Martín Bris un trabajo titulado “Clima de trabajo y organizaciones que aprenden”. Asimismo, en el año 2000 la Universidad de Deusto centra su III Congreso Internacional en Dirección de centros educativos sobre el tema “Liderazgo y Organizaciones que aprenden” y agrupa a especialistas españoles y extranjeros en torno a esta especialidad.

Debido a su gran interés y al excelente trabajo de síntesis de toda la bibliografía precedente sobre aprendizaje organizativo en las instituciones educativas, no podemos dejar de comentar aquí el libro de Bolívar (2000a) publicado por Muralla (*Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*).

Desde nuestro punto de vista, este trabajo es una buenísima síntesis de las principales características y funcionamiento del aprendizaje organizativo y las “organizaciones que aprenden”, así como de la evolución de estas dos disciplinas. Explora además los procesos relacionados con el aprendizaje y con la adquisición, diseminación y uso del conocimiento. Elabora también una síntesis de las principales publicaciones sobre estos temas hasta el cambio de milenio pues se trata de una obra escrita en el año 2000.

Bolívar se plantea por qué, de hecho, los centros educativos no suelen aprender y qué habría que hacer para que lo consiguieran. Considera que el aprendizaje organizativo “es una línea sugerente para señalar nuevas vías para el desarrollo de los centros educativos” (Bolívar, 2000a: 219). Entiende que las “organizaciones que aprenden” no son herramientas de gestión sino 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”.

(Bolívar, 2001b. Revista digital)

El objetivo del profesor de la Universidad de Granada es “proporcionar visiones de una buena escuela y dar procesos que puedan conducir a ella” (Bolívar, 2000a: 221). Su argumento es que hay que rediseñar las escuelas (especialmente su cultura) y rediseñar también la profesión. Los principios que deberían guiar la “reconstrucción educativa” habrían de ser:

- a. En lugar de entender que el aprendizaje viene marcado por obtener ventajas en el mercado, deben continuar siendo criterios internos los que determinen la práctica educativa valiosa.
- b. Las “organizaciones que aprenden” pueden ayudar a hacer organizaciones más participativas y democráticas, responsables del cambio. El aprendizaje de la organización debe ser un incentivo para que la comunidad escolar se implique en el diseño del centro.
- c. Disolver el liderazgo individual en el liderazgo colectivo del centro.
- d. Alentar estímulos entre los centros públicos que puedan inducir la mejora. No se mejora por el hecho de aprender, se mejora cuando la calidad de la educación ofrecida a los alumnos mejora y cuando hay desarrollo del profesorado (Bolívar 2000a: 237).

Al año siguiente, la revista OGE de “Organización y gestión educativa” dedica un número especial a las escuelas como “organizaciones que aprenden”, aunque algunos de sus artículos se refieren más a la gestión del conocimiento que al aprendizaje organizativo. En este

monográfico se parte de la definición dada por Juan Salamé desde la editorial de la revista, las “organizaciones que aprenden” son aquellas que son capaces de organizar su propio cambio y, por tanto, mejorar continuamente. Bolívar añade que la organización inteligente exige la capacitación, incremento de profesionalidad y crecimiento intelectual de sus miembros, así como su participación en las acciones, si es que el centro quiere crecer como organización.

También en el 2001, Bolívar ahonda en sus estudios sobre la escuela como “organización que aprende” y presenta un modelo de la misma a partir de los estudios de Dalin y Rolff (1993).

Bolívar considera que existen cuatro condiciones para fomentar el aprendizaje organizativo de un centro escolar, dos son factores externos (cambios en el entorno y en la política educativa) y dos internos (experiencia anterior de desarrollo, e historia y cultura escolar). Para que pueda producirse desarrollo en la organización, es necesario que haya buenas relaciones entre los cuatro factores, a la vez que se fomenta – o por lo menos no se impide- el desarrollo.

“Una clave para el inicio del proceso es que el centro educativo esté inmerso en programas integrados y compartidos de desarrollo. Si no hay proyectos de trabajo conjuntos, no hay base para el aprendizaje organizativo. Estos presuponen (...) una aceptación compartida de visiones y necesidades, que debe – entonces- ser el punto primero de actuación y, a su vez, ir provocando un cambio en la cultura escolar (por ejemplo, del individualismo). Justo entonces, se puede hablar de desarrollo de la organización, que cuando llega a institucionalizarse, por procesos internos y conjuntos de autorrevisión y planes de acción para el desarrollo, daría lugar a irse acercando a una organización que aprende”.

(Bolívar, 2001b. Revista digital)

Figura 24. El centro educativo como “organización que aprende”, según modelo de Bolívar, Dalin y Rolff



Fuente: Bolívar (2001b)

En este modelo, el aprendizaje de la organización se produce a un doble nivel: por una parte están los profesores como aprendices, es decir, el aprendizaje individual que – según Bolívar- no garantiza el aprendizaje institucional “si no se dan interacciones individuales en *comunidades de práctica*”. Por otra parte está el aprendizaje en grupos y equipos. Por último el aprendizaje de la organización como conjunto, que es el más difícil de explicar. En definitiva, Bolívar propone que los centros educativos que aprenden sean centros que exigen el desarrollo de sus miembros y su participación y compromiso, si es que el centro quiere crecer como organización.

A partir del año 2001, los trabajos sobre aprendizaje organizativo son más esporádicos y centrados en artículos de revistas o ponencias en algún congreso. Por ejemplo, en su aportación al VIII Congreso CIOIE, celebrado el año 2004 en Sevilla, Isabel Cantón Mayo sugiere una nueva definición de “organización que aprende”. Se trata de la “organización que es capaz de integrar los saberes de sus miembros a fin de construir un conocimiento común

más rico y amplio que la suma de los conocimientos individuales que le permite implementar innovaciones para afianzarse y crecer en contextos cambiantes” (Cantón Mayo, 2004: 329).

En el año 2003, Julián López Yáñez, profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, publica un artículo de revisión sobre el aprendizaje organizativo a nivel de organizaciones educativas. Sus argumentos son especialmente críticos con las “organizaciones que aprenden” en general y con Senge, en particular. Sin embargo, reconoce la contribución de esta disciplina como factor de innovación y para el desarrollo de las instituciones de enseñanza. También reconoce que, como movimiento, el aprendizaje organizativo sintetiza muchas de las mejores propuestas de los movimientos de las Escuelas Eficaces y el Desarrollo Organizacional.

Además, hemos localizado algunos estudios empíricos sobre aprendizaje organizativo en diferentes instituciones: el trabajo varias veces citado de Suñé (2004) en la UPC sobre barreras organizativas. El de Victor Jesús García Morales (2005), de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Granada, también sobre barreras al aprendizaje organizacional desde la perspectiva de los centros educativos. Y el trabajo del catedrático de Organización de Empresas, José Miguel Rodríguez Antón, y la profesora mexicana Juana Cecilia Trujillo Reyes sobre el aprendizaje organizativo en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Autónoma de Madrid (2007).

Todos estos datos nos indican que, aunque la cantidad de trabajos publicados es escasa, el campo de estudio parece prometedor y quedan todavía muchas investigaciones por hacer. Pese a estas prometedoras posibilidades, hemos notado un descenso notable de publicaciones españolas en el campo educativo sobre “organizaciones que aprenden”, respecto a los niveles máximos, que se alcanzaron en torno al año 2000. No deja de ser paradójico que, mientras las empresas se suman al carro del aprendizaje, las instituciones educativas no acaben de ajustarse al modelo de aprendizaje organizativo. Los motivos, a nuestro parecer, pueden ser tres:

- a. El despertar del aprendizaje organizativo a nivel de instituciones educativas en España tuvo mucho de “moda pasajera”.
- b. Autores que habían tratado el tema como Bolívar o Gairín últimamente se han decantado más hacia la gestión del conocimiento.

- c. Todavía no está clara la relación entre aprendizaje organizativo y mejora en los resultados de los estudiantes, lo cual puede haber influido en los investigadores.

5.3. Cómo aprenden las universidades

“Es detestable esa avaricia espiritual que tienen los que sabiendo algo, no procuran la transmisión de esos conocimientos”.
(Unamuno)

Como señalan Friedman y Friedman (2002), las universidades del siglo XXI que quieran sobrevivir han de aprender a aprender, han de ser flexibles y creativas y seguir a las empresas punteras en su afán por ser organizaciones que aprenden. Porque – no nos engañemos – “las universidades no tienen tres objetivos (enseñar, investigar y servir a la comunidad), tienen uno solo que es generar aprendizaje que pueda servir a los individuos y a la sociedad” (Bowden y Marton, 1998: 5). Por ello, vamos a dedicar este apartado a estudiar cómo se produce el aprendizaje en las organizaciones universitarias, y en especial las condiciones que lo facilitan o lo dificultan. Empezaremos por hablar de los agentes de aprendizaje en las organizaciones educativas.

5.3.1. Del aprendizaje individual al aprendizaje de la organización. Agentes de aprendizaje en las organizaciones educativas universitarias.

“Quien tenga vocación de *primadonna* no pinta nada en una empresa moderna ni en una Universidad actual” (A. Llano, 2003: 56)

Hemos señalado anteriormente que el agente de aprendizaje en las organizaciones es el individuo, aunque el aprendizaje no puede desligarse de su componente social. En el caso de las organizaciones educativas, esos individuos se concretan en distintos agentes de aprendizaje que van desde los alumnos, sobre los que incide todo el peso de la organización,

hasta la sociedad en general, pasando por los profesores, personal de administración y servicios, equipo directivo y otros miembros de la organización. Nos centraremos aquí muy especialmente en los profesores como agentes básicos del aprendizaje en las instituciones educativas.

Sin embargo, no podemos dejar de señalar la necesidad de que la Universidad se abra a la sociedad. Ya hemos indicado que la mejora de la sociedad tendría que pasar por la mejora de las organizaciones, en especial las organizaciones educativas. Ahora hemos de afirmar que muchas veces es la propia sociedad la que provoca el cambio en las universidades pues de ella proceden muchas de las demandas de innovación, o de personas preparadas. La universidad no puede cerrarse a estas demandas sino que ha de contribuir con su conocimiento a la mejora de la sociedad, creando relaciones mutuamente influyentes de desarrollo.

Los profesores/as, como personas que están en contacto con los alumnos y por lo tanto, como dice Senge “en el lugar donde se genera más valor añadido” (2000: 280), son uno de los principales agentes de aprendizaje y a la vez distribuidores del mismo. En el marco de las “organizaciones que aprenden”, de lo que se trata es de “capacitar a los equipos de profesores como agentes de la mejora” (Bolívar 2000a: 11).

El profesorado es básico en cualquier proceso de innovación en las instituciones de enseñanza. Para ello debe empezar por darse cuenta de que la enseñanza en sí misma no produce aprendizaje. Éste lo crean los propios estudiantes al sumergirse en el proceso e incorporar el aprendizaje a sus vidas si les resulta relevante. Para el caso de la organización, el aprendizaje se crea merced a la integración de todos los agentes que componen la institución y supone alineación en torno a valores y a la misión, y compromiso con esa misión.

“La fuerza de una universidad no procede de sus recursos económicos ni de sus apoyos políticos. El origen de su potencia se halla en la capacidad que sus miembros tengan de pensar con originalidad, con libertad, con energía creadora” (Llano, 2003: 52). Sin embargo, no siempre los profesores son agentes del aprendizaje organizativo, Senge opina que aunque la teoría expuesta del profesorado tiene claro cómo hay que hacer para que el aprendizaje sea significativo, la teoría en uso está muy lejos de ese modelo teórico que se centra en el

alumnado y no en los docentes. En definitiva, todavía se está enseñando como en la era industrial, y el profesorado en muchas ocasiones no es consciente de que hay que cambiar los métodos de enseñanza y, sobre todo, de que debe cambiar él o ella misma para convertirse también en aprendiz junto con su alumnado. Hay que volver al socrático “sólo sé que no sé nada” para poder avanzar en la sociedad del conocimiento.

Desde el punto de vista de Senge, que compartimos:

“Ser un experto no es ninguna ventaja en el mundo de hoy, y tener todas las respuestas puede ser una desventaja cuando lo que realmente se necesita es la habilidad para preguntarse continuamente y dar sentido a lo que está emergiendo”.

(Senge, 2000: 280)

En un sentido muy similar se manifiesta Argyris al observar el comportamiento de muchos profesores universitarios. Aunque a primera vista podría parecer que la universidad es una institución perfectamente diseñada para el aprendizaje, en la práctica no ocurre así. El resultado tiene que ver con las propias limitaciones de los individuos que la componen. Argyris dedica un capítulo de su libro sobre aprendizaje organizativo, al tema de los profesores universitarios y otros profesionales de alto nivel (*Teaching smart people how to learn*, Argyris 1999: 127-137⁸⁴). Concluye indicando que muchas veces los profesionales mejor educados son los más susceptibles de utilizar barreras defensivas. Lo achaca a varias razones que tienen su origen en la mala gestión del fracaso por parte de estos profesionales.

Como ya hemos visto, para Argyris y Schön, el aprendizaje se relaciona con la detección y solución de errores. Esto es algo que los buenos maestros saben desde siempre. Al niño pequeño hay que enseñarle a afrontar el error pues éste es fuente de aprendizaje, de ahí la máxima tantas veces utilizada por estos buenos profesionales desde que el alumno es pequeño: “¿Y con los fallos qué hacemos?”: “¡Aprendemos!”.

Pues bien, Argyris comenta que muchas veces los grandes profesionales y muy específicamente los profesores de universidad, como elemento paradigmático del saber, han sido personas que no han experimentado fracasos en su vida como aprendices. Han triunfado en la escuela, han elegido una carrera académica en la que los triunfos se han sucedido con

⁸⁴ Este capítulo se basa en el artículo con el mismo nombre publicado por Argyris en 1991, en la *Harvard Business Review* (Vol 69, Issue 3, 99-109).

facilidad, han ido acumulando expedientes brillantes y trayectorias estupendas y por lo tanto no han experimentado casi nunca el fracaso. Además, se han acostumbrado – y lo buscan como objetivo – a ser los mejores, no sólo a hacerlo bien. En estas circunstancias, cuando aparece el fallo o el error no saben cómo tratarlo y en consecuencia empiezan a crear razonamientos defensivos en los cuales la culpa se halla siempre fuera de su territorio. Un momento crucial, indica Argyris, son las evaluaciones de desempeño. Por eso muchos de estos buenos profesionales que continuamente evalúan a sus alumnos, se resisten ferozmente a todo tipo de evaluación y en consecuencia se incapacitan para aprender. A la larga, se crea una formidable predisposición contra el aprendizaje.

Puestas así las cosas, la única manera de romper el círculo vicioso de las barreras defensivas es aprender a razonar productivamente pues –como señala Argyris (1991: 106, la cursiva es de la autora de este trabajo): “Hasta que los directivos (*los profesores*) no sean conscientes de la forma en que razonan a la defensiva y de las consecuencias tan contraproducentes que se generan, no habrá ningún progreso. Cualquier cambio será sólo una moda pasajera”. Por eso, necesitan aprender a:

- a. Identificar las inconsistencias entre sus teorías expuestas y “en uso”.
- b. Afrontar el hecho de que inconscientemente diseñan e implementan acciones que no pretenden.
- c. Cambiar este tipo de acciones no productivas.

Hemos hablado antes de los buenos maestros que ayudan a aprender del error. Pero también podríamos presentar un ejemplo contrario pues muchas veces las escuelas creen que lo peor que le puede pasar a un niño es cometer un error. Esto explica que cuando esas personas entran en las organizaciones del mundo adulto, están acostumbradas a no asumir sus responsabilidades y a huir del error como de la peste. Este tipo de “subaprendizaje” inhibe el aprendizaje. Porque, como señala acertadamente Senge, “desgraciadamente en el mundo de la vida, donde el aprendizaje es el subproducto del vivir, hay sólo una manera mediante la que podemos aprender las cosas, y esto es cometiendo muchos errores” y “hasta que aprendamos a traer el mundo de las instituciones más en armonía con el mundo de la vida, estamos en un camino que simplemente no se podrá sostener” (Senge, conferencia pronunciada el año 2006).

Por otro lado, también es cierto que el profesorado emprende numerosos cambios e innovaciones en sus aulas. Esto, que a primera vista puede parecer una ventaja para el aprendizaje, puede convertirse en una nueva “trampa de aprendizaje”, al estilo de las que señalaba March (1975). Las innovaciones a nivel local pueden suponer un aumento de la “insularidad” o “aislamiento” que son causa de múltiples problemas para aprender. También pueden reforzar un tipo de enseñanza centrada en el profesor genial y no en el alumno. Como señala Senge, este tipo de comportamiento “posiciona al profesor universitario como la fuente del conocimiento” (Senge, 2000: 283) en lugar de dar protagonismo al alumno.

Por eso, los cambios han de emprenderse a nivel institucional y acabar por concretarse en las aulas; o iniciarse en las aulas con ánimo de extender el consenso a toda la institución. De lo contrario, no podremos hablar de aprendizaje organizativo y sí de algunas innovaciones esporádicas y concretas que no afectan al conjunto de la organización. Todo ello requiere de lo que Schön llamaría “prácticos reflexivos”

Dentro del capítulo de profesorado hay que conceder una mención especial, a los jefes de área o de departamento, los mandos intermedios dentro de las instituciones educativas, como catalizadores del saber y preocupaciones del resto de profesorado. Los mandos medios, son los mediadores entre la base y el equipo directivo, los responsables del trabajo en los equipos y líderes de área local, en palabras de Senge. Corresponderían a los “ingenieros del conocimiento” de Nonaka y Takeuchi.

Son personas que ejercen un liderazgo local de enorme importancia para una organización comprometida con el aprendizaje pues su tarea consiste la mayoría de las veces en llevar a cabo hacia abajo los objetivos de la dirección, y en comunicar hacia arriba los problemas y aspiraciones a nivel de base. Además, han de coordinarse con los otros mandos de su mismo nivel. Por ese motivo, han de ser expertos en comunicación y en diálogo a nivel vertical y horizontal.

Un buen liderazgo a nivel intermedio ha de tener las mismas características del liderazgo a cualquier otro nivel: autoridad frente a poder, credibilidad, inteligencia emocional, buen dominio del oficio, equilibrio, y muchas otras características que describimos en el cuadro que se presenta a continuación.

Tabla 34. Características de los líderes intermedios en las organizaciones educativas

- Han de favorecer la comunicación vertical y horizontal
- Han de promover y apoyar la innovación y la búsqueda de oportunidades
- Han de crear redes, cruzar fronteras y conectar talento allí donde lo vean
- Han de difundir nuevas ideas y prácticas por la organización
- Han de promover un medio favorable al aprendizaje y la investigación
- Han de ayudar a quitar los obstáculos para el aprendizaje y desarrollo
- Han de ser ejemplares

Fuente: Elaboración propia en base a Senge (1990,1996)

Si queremos hacer “universidades inteligentes” debemos contar también con los alumnos que son o han de ser los auténticos protagonistas de la educación. Para ello es importante el trabajo en equipo en el que el profesor es uno más del grupo y en el que todos aprenden juntos pues “Si el aprendizaje es más importante que la enseñanza, los estudiantes no son compradores del producto que los profesores venden. Son co-creadores del proceso de aprendizaje” (Senge, 2000: 288).

5.3.2. Condiciones que facilitan el aprendizaje de las universidades

“Todas las organizaciones aprenden, pero algunas están más comprometidas con el aprendizaje”.

(Bolívar, 2000^a: 25)

Al hablar de aprendizaje organizativo resaltábamos la necesidad de conocer las condiciones que facilitan el aprendizaje. Vamos a hacer lo mismo al estudiar el tema aplicado a las universidades, partiendo de la base de que además de integradores, se necesitan sobre todo buenos profesionales que conviertan al alumno en protagonista de su educación.

Gairín comenta en 2004 que “centrar el cambio en la capacidad innovadora de las personas consideradas individualmente no ha producido resultados en la práctica, pues las innovaciones desaparecen cuando las personas abandonan las instituciones o cuando el esfuerzo es absorbido por una dinámica institucional conservadora. [Por eso propone] comprender la organización en la que se quiere innovar para poder entender la misma innovación, *descubriendo el conjunto de facilitadores u obstaculizadores del cambio pretendido*” (Gairín 2004: 113, las cursivas son de la autora de este trabajo).

Existen algunos facilitadores de tipo general de cuya diversidad dan cuenta los diferentes listados elaborados por los distintos autores. Nosotros pensamos que esos factores han de suponer cambios desde el punto de vista cognitivo, estructural, motivacional y ético de las organizaciones. Otros autores señalan diversos aspectos como volver a conectar teoría y práctica para desarrollar profesionales reflexivos; favorecer el trasvase de información dentro del marco organizativo; existencia de una política de desarrollo profesional; ética de mejora de modo continuado; demandas y presiones del entorno (Bolívar, 2001; Leithwood y Louis 1998b).

Los diversos autores señalan a su vez distintos tipos de condiciones para que se produzca aprendizaje organizativo en las instituciones educativas. Por ejemplo, Dalin y Rolff (1993) dicen que para que un centro educativo aprenda se requieren cuatro condiciones, dos externas y dos internas:

- a) cambios en el entorno,
- b) cambios en la política educativa,
- c) experiencia anterior de desarrollo,
- d) historia y cultura escolar.

Constantin Bratianu (2007a) muestra tres “integradores” para hacer de la universidad una “organización que aprende”:

- a) Los integradores tecnológicos que actúan sobre el conocimiento explícito codificado pero genera más conocimiento. Pueden usarse para crear un campus virtual pues – como señala acertadamente Isabel Cantón Mayo - : “las características de la sociedad del conocimiento hacen que ya no sea necesaria la concurrencia temporal de maestros y alumnos para enseñar y aprender, según una

de las conocidas definiciones de Organización Escolar” (Cantón Mayo, 2001: 209).

- b) El liderazgo que actúa sobre la inteligencia individual y sobre los valores centrales de los empleados y tiene un gran impacto en la generación de aprendizaje organizacional.
- c) La cultura corporativa fuerte para conseguir la excelencia con un sistema de valores centrales, tradiciones, símbolos, rituales y reglas informales que muestran cómo ha de comportarse la gente. Las compañías que crean esta cultura traspasan valores y no sólo productos y beneficios. La cultura organizativa es un gran integrador porque actúa principalmente sobre la inteligencia individual y los valores individuales generando un espíritu de excelencia. También puede crear resultados perversos. Por eso las principales universidades han desarrollado fuertes culturas. La cultura transforma las organizaciones de tipo mecánico en organizaciones orgánicas.

Miguel Angel Santos Guerra señala las siguientes “exigencias organizativas del aprendizaje” (Santos Guerra, 2000: 68):

- a) Permeabilidad: apertura al entorno.
- b) Flexibilidad: para hacer cambios, lo cual exige autonomía.
- c) Creatividad.
- d) Colegialidad frente a balcanización. Exige un planteamiento cooperativo que permite que todos aprendan juntos y que unos aprendan de otros.
- e) Complejidad: darse cuenta de que las instituciones educativas son complejas y no puede haber soluciones simples.

Gairín (1998) indica las siguientes estrategias:

- a) que haya formación y se aplique al funcionamiento institucional,
- b) que existan objetivos asumibles,
- c) que también haya estructuras y liderazgo flexible,
- d) que la dirección actúe como promotora de los cambios y los guíe.

Leithwood y sus colaboradores (1995, citado por Bolívar, 2000a: 164) enuncian dos conjuntos de procesos de aprendizaje organizativo:

- a) procesos colaborativos, que consisten en aprender juntos mediante el intercambio de conocimiento y experiencias: discusiones frecuentes, celebrar los éxitos, o trabajo conjunto;
- b) procesos individuales que favorecen el aprendizaje colectivo: reflexionar sobre la experiencia personal y profesional, experimentar con nuevas metodologías, y cuestionarse la realidad.

Leithwood considera que para que haya aprendizaje organizativo es clave que exista procesamiento social de la información, lo cuál consiste no sólo en distribuirla por la organización sino también en interpretarla colectivamente. No se trata de repartir artículos fotocopiados sino de crear contextos para reflexionar sobre las nuevas informaciones, o para practicarlas.

El autor canadiense considera que el aprendizaje organizativo requiere (Leithwood, 2000):

- a) presencia de estructuras democráticas,
- b) actividad colaboradora y objetivos compartidos,
- c) conocimientos y competencias apropiadas,
- d) liderazgo que apoye,
- e) retroalimentación y evaluación,
- f) proporcionar oportunidades de aprendizaje,
- g) motivación por la innovación continua.

Garvin (1993) indica que en las “organizaciones que aprenden” se producen cinco grandes procesos:

- a) resolución sistemática de problemas,
- b) experimentación con nuevos enfoques,
- c) aprender de su experiencia pasada,
- d) aprender de otros,
- e) diseminación del conocimiento, que se comparte.

Bolívar (2000a: 188-193) cita las investigaciones de la profesora canadiense Coral Mitchell en una escuela de primaria en el que pone en marcha un proceso de aprendizaje organizativo.

Las conclusiones de esta autora, que en la actualidad propone cambiar el concepto de “organización de aprendizaje” por el de “comunidad de aprendizaje”, son las siguientes:

- a) el aprendizaje organizativo no es hacer algunas cosas más sino hacer las mismas cosas de un modo diferente,
- b) el aprendizaje organizativo implica liderazgo colaborativo y auténtica implicación en el centro,
- c) el aprendizaje organizativo requiere una cultura que aliente la diversidad y fomente el diálogo,
- d) el aprendizaje organizativo implica complejas interacciones entre procesos cognitivos y afectivos,
- e) el aprendizaje organizativo es una empresa dinámica que se despliega en una serie de fases independientes,
- f) las oportunidades para el aprendizaje organizativo han de ser estructuradas explícitamente en el ámbito de trabajo,
- g) los métodos de investigación tienen capacidad para potenciar el aprendizaje organizativo.

Collinson y Cook (2007) señalan las seis condiciones interrelacionadas que apoyan el aprendizaje organizacional:

- a) priorizar el aprendizaje,
- b) promover el cuestionamiento,
- c) facilitar la diseminación de conocimiento,
- d) practicar principios democráticos,
- e) atender a las relaciones humanas,
- f) preocuparse del desarrollo integral de los miembros.

Friedman y Friedman (2002) hablan de los mecanismos para transformar las universidades en “organizaciones que aprenden” partiendo de nuevas actividades en el terreno de la investigación, la docencia y la gestión:

- a) Investigación: muchas veces las investigaciones más interesantes pueden estar en los límites de varias disciplinas. Por eso proponen tener un lugar donde mostrar qué se está investigando y el tipo de co-autores que se busca, sugerencias de investigación, etc. También proponen elaborar un archivo *on-line* donde los miembros de la universidad puedan colgar sus documentos de

trabajo antes de mandarlos a las revistas; de esta forma, pueden beneficiarse de las aportaciones de sus compañeros. Asimismo aboga por crear incentivos para aprender siempre: nuevas metodologías, nuevo *software*.

- b) Enseñanza: elaborar una web con las materias que incluya buzón de sugerencias para facilitar que el conocimiento se pueda compartir. Esto es interesante sobre todo en el caso de materias que se dan en muchas facultades como estadística, antropología o filosofía.
- c) Planificación académica: crear grupos de discusión donde los profesores puedan dar ideas sobre nuevos programas.

Bolívar (2000a) hace una relación de principios comunes que ha encontrado en su estudio de la bibliografía y que los diversos autores consideran necesarios para un aprendizaje organizativo:

- a) compromiso activo por la mejora continua,
- b) grupos coordinados que se esfuerzan por compartir metas en colaboración,
- c) desarrollo de visiones comunes sobre los objetivos de la organización,
- d) aprendizaje y desarrollo profesional del personal,
- e) examinar críticamente las prácticas habituales,
- f) experimentar nuevas prácticas,
- g) disposición para cambiar los marcos habituales de pensar,
- h) desarrollo de un espíritu de empresa comprometida con la mejora,
- i) redes horizontales de flujos de información internos y con el entorno exterior,
- j) habilidades para comprender,
- k) sistemas dinámicos de funcionamiento.

Otros autores se centran en los estímulos para el aprendizaje organizativo: nuevas oportunidades, una nueva ley, nuevos proyectos o el compromiso con el aprendizaje de los alumnos pueden propiciar el aprendizaje y mejorar el desarrollo de alumnos y profesores.

En suma, son muchas las condiciones que requiere el aprendizaje organizativo en las universidades, pero podemos sintetizarlas diciendo que para que exista AO, se necesita aprovechar las oportunidades del entorno (Dalin y Rolff, Santos Guerra); apertura y buena disposición hacia el aprendizaje y la creatividad (Santos Guerra, Leithwood, Mitchell, Collinson y Cook); autonomía y liderazgo flexible basado en estructuras democráticas

(Santos Guerra, Gairín, Leithwood, Mitchell, Collinson y Cook) ; procesamiento social de la información (Leithwood, Santos Guerra, Garvin, Mitchell, Collinson y Cook).

Además, se requieren unos facilitadores como los que hemos estudiado en relación con el AO a nivel empresarial. De entre todos ellos hemos optado por desarrollar a continuación los más citados: trabajo en equipo, cultura y liderazgo pues, a nuestro entender, resultan más significativos para producir aprendizaje generativo en las universidades. Veremos cómo estos facilitadores son citados casi unánimemente por los principales autores de la literatura sobre aprendizaje organizativo en las instituciones educativas.

5.3.2.1. El trabajo en equipo

Los equipos cada vez tienen más importancia en una organización. El clima de una organización lo crean, en muy buena parte, los equipos que se forman. De ahí que sea preciso fomentar el trabajo en equipo en los centros docentes pues es muy difícil que una organización o persona pueda triunfar hoy en día sin tener en cuenta esa dimensión. En el caso de las instituciones educativas, el trabajo en equipo permite contrarrestar el aislamiento profesional en “una clase” o en “una materia”, evita que la enseñanza se convierta en un esfuerzo privado y facilita trabajar de modo conjunto y no de modo independiente.

Por eso, debemos considerar el trabajo en equipo⁸⁵ como una necesidad y no sólo como una metodología, o, como diría Blanchard (2007: 248) “los equipos no son simplemente algo agradable de tener. Son unidades fundamentales de producción”. Y son instrumentos de aprendizaje natural conjunto.

Alejandro Llano lo indica de una forma todavía más taxativa:

“El trabajo en equipo siempre ha sido – y hoy más que nunca – condición imprescindible para conseguir los objetivos docentes e investigadores que la Universidad se propone. La tarea formativa de las personalidades jóvenes sólo es posible si los profesores están básicamente de acuerdo en las metas que han de alcanzar y cooperan en el difícil empeño de orientar el trabajo de los estudiantes hacia el logro de un talante ético y científico que empiece a estar en sazón. Por otra parte, si hubo un tiempo en que el hombre de letras aislado podía acometer – aunque rara vez

⁸⁵ Sobre el tema del trabajo en equipo puede consultarse Alvarez de Món, *El mito del líder*, Prentice Hall, Madrid 2001, capítulo IV, pp. 61 a 89.

culminar – una gran obra de erudición, tal época ha pasado definitivamente a la historia”.

(Llano, 2003: 57)

Para desarrollar este clima de colaboración y trabajo conjunto - que ha de ser parte de la cultura del centro - es bueno reflexionar sobre la práctica docente, plantear retos, sugerir proyectos, construir sentimiento de comunidad, respaldar iniciativas, utilizar los equipos intermedios, y fomentar el pensamiento creativo⁸⁶. Todo equipo ha de concluir tomando decisiones y evaluando su trabajo, como proceso y como resultado.

En el caso de las instituciones educativas universitarias, debemos destacar como grupos privilegiados de trabajo, los equipos de área y los equipos de investigación. En esos organismos intermedios se facilita a todos los miembros del equipo, y especialmente a los que llegan nuevos, todo el “patrimonio de habilidad y experiencia que tiene el centro” (Gairín, 1999b: 7).

Por otro lado, ¿Qué ventajas aporta el trabajo en equipo a las organizaciones? Con los equipos de trabajo, se puede lograr colectivamente metas que serían imposibles de alcanzar individualmente: el grupo no es la suma de las individualidades (no forma un equipo un grupo de personas trabajando cada uno por su lado sin que le afecte lo que hagan o piensen los demás) sino el resultado de las interacciones entre esas mismas individualidades para conseguir un objetivo o realizar una tarea.

Como señalaban acertadamente Cembranos y Medina en 2006, el pensamiento colectivo es potencialmente más rico que el pensamiento individual. Esta riqueza, sin embargo, no se manifiesta de forma automática por el hecho de que las personas se reúnan. Es más, a veces pensar juntos se convierte en un problema (pérdida de tiempo, polarizaciones inútiles). Sin embargo, el pensamiento colectivo utilizado de una forma adecuada tiene unas grandes posibilidades a las que no puede acceder el cerebro individual.

- a) El pensamiento colectivo maneja mucha más cantidad de información que el cerebro individual (por ejemplo, si se pregunta sobre un tema poco conocido a

⁸⁶ Frases matadoras del pensamiento creativo pueden ser, según el profesor del IESE Joaquim Vilà: “Ya se ha probado antes”, “Es una buena idea, pero...”, “Seamos prácticos”, “No está presupuestado”, “¿Quién más lo ha probado?”... J. Vilà, “Innovación amplia y continua”, Jornadas de Formación de Directivos, IESE, Barcelona, 23 de noviembre de 2007.

un grupo de personas, se puede obtener mucha más información que la que obtiene una persona sólo).

- b) El cerebro colectivo maneja más puntos de vista sobre una situación que un cerebro aislado. El uso de la perspectiva múltiple es esencial, por ejemplo, en la resolución de conflictos.
- c) El cerebro colectivo contiene una mayor diversidad de soluciones.
- d) El pensamiento del grupo puede ser un pensamiento más complejo.
- e) Los grupos tienen un potencial de producción creativa muy superior al de los cerebros aislados.
- f) Los grupos pueden tener acceso a un mayor control de calidad.
- g) El grupo está mejor preparado que los individuos aislados para afrontar los conflictos y las situaciones de crisis pues siempre hay alguien que mantiene la cabeza.
- h) El grupo al posibilitar la sincronía, la integración y la sinergia puede autoimpulsarse con una fuerza muy superior a la que da el aislamiento.

Para que exista trabajo en equipo se requiere buena participación, comunicación y un clima adecuado que favorezca ambos aspectos. Según Blanchard (2007), un equipo de alto rendimiento, ha de tener las siguientes características:

- a) Propósitos y valores de equipo claros.
- b) Metas alcanzables.
- c) Compromiso y competencia por parte de los miembros. Responsabilidad mutua en cuanto a los resultados.
- d) Confianza y cohesión.
- e) Liderazgo adecuado.

Llano (2003) indica como característico del trabajo en equipo en las universidades la estructura flexible para favorecer el diálogo, y la duración limitada del grupo de trabajo según las necesidades del proyecto. Señala como obstáculos, el exceso de personalismo, la susceptibilidad o la falta de responsabilidad de algún miembro que se escuda en el equipo para trabajar menos.

“Preciso es admitir que en algunos lugares sobra personalismo y falta capacidad de trabajo callado y eficaz. Sólo los grupos que logren este carácter conseguirán el éxito,

porque detrás de un rendimiento excelente se encuentra siempre un equipo bien cohesionado”.

(Llano, 2003: 58)

Trabajar en equipo significa trabajar juntos con un propósito común. Se trata de trabajar en equipo dentro de la organización, entre equipos de la organización y con equipos de otras organizaciones. De esta forma, se produce un crecimiento en forma de mancha de aceite en el aprendizaje.

Según Elaine Martin (1999), muchas veces los equipos en las universidades tienen más que ver con el poder que con el aprendizaje y el propósito común. En cambio, esta autora señala como modelo de colaboración los equipos de investigación pues aunque puede haber competencia y rivalidad, existe un compromiso común hacia el objeto de estudio. Los buenos equipos permiten reforzar las cualidades de los miembros individuales y de esta forma tienen una capacidad muchas veces superior a la suma de las capacidades de sus miembros. Si los equipos no son capaces de trabajar juntos y aprender, las organizaciones tampoco lo harán. Por el contrario, una vez que un miembro de la organización aprende a trabajar en equipo, llevará ese aprendizaje a todos los equipos en los que trabaje.

Hallinger, Crandall y Foo Seong, en su contribución a la obra de Leithwood (2000: 141-163) señalan que “como el proceso de transformar las escuelas en ‘organizaciones que aprenden’ requiere de los participantes aprender y liderar en un contexto basado en equipos, el proceso de aprendizaje debe crear un modelo con formato de aprendizaje en equipo”.

Villa y Yániz (1999) consideran que los centros donde se desarrolla un buen trabajo en equipo crean un entorno más seguro y gratificante para los profesores. Estos autores consideran determinante el trabajo en equipo pues el equipo de profesores tiene la capacidad de aumentar el poder de un centro sin perder de vista el potencial de mejora individual que también puede hallarse en un equipo. Según estos dos autores, existen una serie de condiciones previas en el clima del centro que determinan el trabajo en equipo de los profesores:

- a) Satisfacción laboral: tiempo, recursos, reconocimiento, buena consideración.
- b) Relaciones interpersonales entre profesores, muy condicionadas por el reconocimiento que cada uno hace de la actuación de los demás.
- c) Actitud tolerante y respeto a la diversidad.

- d) Ideario como expresión de la visión compartida (elaboración conjunta, revisión participada).
- e) Reflexión sobre la práctica hasta llegar a las causas más profundas que provocan los hechos, de forma que se pueda salir al paso de los modelos mentales negativos de fuerte arraigo.

Por último, trabajar en equipo supone conceder importancia a las condiciones materiales del trabajo. En este apartado hacemos referencia muy especial a la importancia de las reuniones y su buena organización formal e informal (Serrat, 1994):

- a) Convocatoria bien hecha, orden del día inteligible y con la suficiente información como para que se puedan trabajar los temas. Aportar documentación.
- b) Buena preparación e incluso ambientación de la reunión.
- c) Buena moderación, buen reparto de roles y funciones.
- d) Buena participación para favorecer que todos asuman las decisiones.
- e) Seguimiento y evaluación a partir de la confección del acta.

En definitiva, después de señalar la importancia que tiene el trabajo en equipo en las organizaciones educativas, hemos visto cómo autores muy diferentes defienden este elemento facilitador del aprendizaje organizativo. Pero lejos de agotarse en sí mismo, el trabajo en equipo requiere una nueva cultura que rompa con el tradicional aislamiento de los profesores y fomente la autonomía (Vera, 1994). Hemos sintetizado en la tabla siguiente algunas condiciones que debería tener el trabajo en equipo en las universidades para favorecer el aprendizaje organizativo.

Tabla 35. Condiciones de trabajo en equipo para favorecer el AO de las universidades

Características generales	Características particulares
Condiciones previas en el centro	Existencia de un ideario o misión Satisfacción laboral Buenas relaciones entre el profesorado Actitud tolerante y respeto a la diversidad Cultura de reflexión sobre la práctica Buena comunicación
Condiciones propias del trabajo en equipo	Alineamiento con la misión y visión del centro Liderazgo adecuado Acuerdo básico sobre las metas a alcanzar Metas alcanzables Coordinación con otros equipos o subequipos Facilitar la participación de todos los miembros: división de tareas o funciones y corresponsabilidad en los resultados Buena comunicación, basada en el diálogo y la confianza Buena organización de las reuniones
Obstáculos al trabajo en equipo	Personalismo Susceptibilidad Falta de responsabilidad Centrarse en el poder y no en el aprendizaje

Fuente. Elaboración propia en base a la bibliografía consultada

5.3.2.2. La cultura.

Una institución educativa es una organización compleja, en la que se lleva a cabo una tarea que en modo alguno puede realizarse mecánicamente puesto que hace referencia a personas que se relacionan entre sí de muchas maneras.

Hay centros en los que se respira un tipo de atmósfera y otros que se manifiestan de una forma totalmente distinta. Todo centro tiene un clima y cultura con unas bases más o menos constantes, pues las culturas pueden cambiar conforme van transformándose sus miembros. Además, existen subculturas propias de los grupos, áreas o departamentos que indican a su vez los valores implícitos y explícitos y las conductas habituales de los diferentes grupos. Al final, el ambiente lo da la forma en que se sirve al “cliente” (el alumnado) y la forma en que se desarrollan los empleados. “Creen algunos que la calidad de las universidades procede de la cuantía de sus posibilidades económicas, cuando lo cierto es que la clave viene dada por la presencia de una cultura en la que se valore y se fomente el libre ejercicio de la inteligencia creativa” (Llano, 2003: 52).

La cultura se relaciona – como ya hemos visto en un momento anterior - con los valores de la organización, de los cuales es una muestra. Por eso es interesante considerar los valores y creencias de una organización educativa si lo que interesa es la educación y el perfeccionamiento de la persona (Borrell, 1988).

Schein (2003) indica que habitualmente, la cultura se manifiesta exteriormente en la forma en que se hacen las cosas en una determinada organización, lo cual da lugar a una serie de rutinas o modos habituales de funcionar que constituyen la conducta cotidiana. Además, existen unos valores declarados o ideales de la organización que también forman parte de la cultura. Y, por último pero no menos importante, una serie de asunciones tácitas profundas que son mucho más difíciles de cambiar porque muchas veces los individuos no son conscientes de ellas.

En la cultura de un centro influyen muchos aspectos, desde los más materiales hasta los más intangibles: el diseño arquitectónico, la organización de los tiempos, las personas, los medios tecnológicos, el contexto socio-cultural y político. De entre todos ellos, lógicamente lo más importante son las personas y todo lo que incide en sus relaciones: comunicación, participación, o proceso de toma de decisiones. La memoria de la organización o historia colectiva está incorporada dentro de la cultura y constituye “las comprensiones colectivas que son desarrolladas en una organización a lo largo del tiempo” (Louis y Kruge, 1998: 38; citado por Bolívar, 2000a: 119).

La cultura, y por lo tanto también la memoria organizativa, puede facilitar el aprendizaje de las instituciones o convertirse en barrera para el mismo pues muchas instituciones educativas poseen grandes inercias que las hacen resistentes al cambio. En cualquier caso, existe una indudable conexión entre cultura organizativa y aprendizaje, que se potencia cuando – como señala también Schein en 2003 – se produce una alineación de todas las subculturas en una misma dirección.

En la universidad ha primado tradicionalmente una cultura individualista (Feixas, 2004) aunque en la actualidad se observa cómo esta cultura se está superando. Para que se produzca auténtico aprendizaje organizativo será condición necesaria pero no suficiente la superación de dicho individualismo.

“Para que los esfuerzos de desarrollo profesional individual tengan repercusión, hace falta el apoyo de una cultura institucional que los favorezca, y ésta tiene que caracterizarse por favorecer oportunidades para trabajar y aprender los unos de los otros, unas relaciones igualitarias de poder y autoridad en la toma de decisiones, así como la posibilidad de autonomía individual en el ejercicio del trabajo y las tareas”.

(Feixas, 2004: 41)

La nueva cultura debería facilitar la creación de un clima favorable a la mejora, que rompa el tradicional aislamiento del profesorado con relaciones personales positivas y cordiales, basadas en la confianza y el respeto, y con énfasis en el desarrollo de procesos de mejora (Cantón Mayo et al., 1996: 415).

Las investigaciones sobre cultura escolar (Fullan y Hargreaves, 1999; citados por Leithwood, 2000: 126) “proporcionan evidencia más que suficiente de que culturas fuertes y colaborativas contribuyen a la efectividad de las instituciones educativas”. Por supuesto que, si no existe tal cultura, los líderes han de focalizarse en conseguirla. De ahí que cultura y liderazgo, lo mismo que cultura y trabajo en equipo están muy relacionados. En el mismo sentido se manifiesta Carme Armengol (2003), quien afirma que la cultura organizacional deseable para conseguir instituciones educativas de calidad es la cultura colaborativa.

Según Leithwood, Jantzi y Steinbach (1995: 241; citado por Gairín, 2000a) para que una cultura educativa favorezca el aprendizaje, debe tener algunas características:

- a) ha de ser colaborativa,
- b) se han de compartir unas creencias o visión sobre el aprendizaje,
- c) han de existir unas normas de apoyo mutuo,
- d) debe haber un compromiso para ayudar al alumnado,
- e) se necesitan estímulos para la discusión abierta de las dificultades.

Por su parte Larson-Knigh (en Leithwood, 2000) considera que existen ciertos aspectos de la cultura escolar que contribuyen más al aprendizaje individual y colectivo, como son el apoyo mutuo entre colegas, la posibilidad de asumir riesgos, el intercambio de ideas y recursos, el apoyo para el desarrollo profesional y la creencia en que los alumnos son lo primero. Las prácticas de liderazgo que contribuyen al desarrollo de este tipo de cultura colaborativa están todas relacionadas con el liderazgo transformacional, como veremos más adelante.

Incorporamos ahora una tabla que nos muestra los elementos que deberíamos considerar en el estudio de la cultura de una universidad de forma que se favoreciese el aprendizaje organizativo.

Tabla 36. Elementos a considerar en el estudio de la cultura de una universidad

Características generales	Características particulares
Elementos previos	Valores, ideales y creencias de la organización compartidos por la mayoría. Las acciones que se realizan están en coherencia con estos valores.
Manifestaciones externas	Historia colectiva Rutinas o modos habituales de funcionar existe diálogo/no existe existe trabajo en equipo/no existe existe liderazgo disperso/no existe... Comprensiones colectivas
Asunciones tácitas internas	Supuestos no explícitos que guían las decisiones y actuaciones basados en valores de la organización
Elementos materiales	Diseño arquitectónico Organización de los tiempos Organización de la estructura Organización de los espacios Recursos materiales y tecnológicos
Personas de la organización	Sistema de relaciones e interacciones positivas entre los profesionales. Sentido de comunidad y apoyo mutuo.

Fuente: Elaboración propia en base a la bibliografía consultada.

Como resumen final podemos decir que la cultura favorece el aprendizaje organizativo cuando se utiliza la memoria de la organización para aprender de las experiencias pasadas, sin anclarse en esos modos y maneras de comportamiento pretéritos sino dando paso a nuevas formas de comportamiento. De esta forma se evita repetir los errores pasados y se afronta el futuro de una forma generativa.

La contribución de la cultura a la efectividad de una institución educativa depende del contenido de dicha cultura, el grado de compromiso con ella que tienen los miembros de la organización y la existencia o inexistencia de trabajo colaborativo (Leithwood y Jantzi, 2002).

Para que una cultura favorezca la existencia de aprendizaje organizativo, es necesario que posea las características que han ido citando los diferentes autores y que sintetizamos en la siguiente tabla.

Tabla 37. Condiciones mínimas que ha de tener la cultura de una universidad para favorecer el AO

Características
Oportunidades de colaboración: Favorecer oportunidades para trabajar y aprender unos de otros
Relaciones igualitarias de poder y autoridad
Posibilidad de autonomía
Oportunidades de aprendizaje
Compromiso con la satisfacción de las necesidades del alumnado
Espacios de diálogo
Tiempos para el aprendizaje y la relación
Participación activa y voluntaria en los objetivos, misión y valores del centro.

Fuente: Elaboración propia en base a la bibliografía consultada

5.3.2.3. El liderazgo

“Las grandes compañías dirigidas por líderes triunfan más en la generación de capital intelectual que las compañías dirigidas por *managers*. Por eso, para incrementar los resultados de capital intelectual es necesario dar un paso desde el *management* operacional hacia la dirección estratégica y de liderazgo”. (Bratianu et al., 2006: 198)

El estudio de toda la bibliografía consultada hasta el momento para el campo del aprendizaje organizativo en las instituciones de enseñanza nos permite señalar sin ningún género de dudas que el cambio que requieren las “organizaciones que aprenden” sólo puede realizarse con un auténtico liderazgo transformacional que, no obstante, está muy ligado al trabajo en equipo y a la cultura colaborativa.

Respecto al liderazgo, todos los autores coinciden unánimemente. Se trata de una constante en la bibliografía por lo menos desde el artículo publicado por Leithwood en 1992: *Transforming Leadership. The move towards Transformational Leadership*⁸⁷. Se entiende el liderazgo como una actividad colaborativa que incluye cambios en los roles de profesorado y directivos y también en las formas de actuar. El consenso frente a la fuerza, la autoridad frente al poder, la reflexión sobre las propias prácticas y sobre todo el concepto de los líderes como aprendices, inmersos en un proceso continuo de mejora y desarrollo.

En el contexto anterior – años ochenta y principios de los noventa, y bajo el influjo del movimiento de las escuelas eficaces – se hablaba de que los directores tenían que ser “líderes instructivos” con un papel importante en el diseño y la implementación de la visión de un centro (Leithwood, 1992, 2000; Bolívar 2000a). El liderazgo instructivo centraba su atención sobre todo en el control, el currículum y la instrucción, en definitiva, en cambios de primer orden. Se trataba de mejorar las actividades técnicas e instructivas del centro a través de la monitorización exhaustiva – el control – del trabajo de alumnos y profesores en las clases (Leithwood, 1992). Sin embargo, hoy en día, el profesorado ha de ir más allá de la instrucción y ha de buscar activamente el cambio por sí mismo, lo cual se vio muy claro hacia 1990. Además, el liderazgo instructivo se concentraba en el crecimiento de los estudiantes y raramente se preocupaba por el desarrollo de los profesores.

Las organizaciones no burocráticas, flexibles y descentralizadas del siglo XXI requieren un nuevo tipo de liderazgo múltiple y disperso dentro de una cultura fuerte y participativa pues en las escuelas del siglo XXI no habrá un solo líder sino muchos que quieran crear las condiciones para que los miembros de la organización encuentren su propio camino (Leithwood, 1992). Se trata de promover el liderazgo de todos en la organización, un liderazgo múltiple y variado. Ese nuevo liderazgo está mejor representado por el esquema de James McGregor Burns y Bernard Bass, tal como hemos indicado anteriormente en el capítulo cuatro.

Veamos ahora la opinión de diversos autores sobre el nuevo liderazgo requerido en las organizaciones educativas.

⁸⁷ Bolívar (2000^a) sitúa el inicio en 1994. Sin embargo, el propio Leithwood hace referencia a 1992 como el momento de partida, aunque hemos encontrado precedentes en investigaciones empíricas de este mismo autor desde 1991.

Fullan (2000) señala que el liderazgo transformador ha de tener cinco componentes:

- a. definir un propósito moral,
- b. entender el proceso de cambio,
- c. construir relaciones,
- d. crear y compartir el conocimiento,
- e. crear coherencia.

Llano (2003: 56, citando a Leonardo Polo) liga liderazgo, colaboración y creatividad y considera que la creatividad es el “modo de organización de las instituciones que sirve de cauce para la iniciativa de sus miembros (...) El liderazgo no es el líder, sino aquel sistema de organización con el que todos los miembros de la organización actúan mejor que en cualquier otra”.

El nuevo liderazgo crea las circunstancias que Argyris considera necesarias en una organización de aprendizaje: líder es el que crea las condiciones que permiten a las personas elaborar un conocimiento válido que fomente la responsabilidad a nivel personal. Se caracteriza por ayudar a los empleados a comportarse de acuerdo con los valores del Modelo II.

De entre todos los autores que estudian el liderazgo ligado al aprendizaje organizativo, merece la pena contemplar más a fondo los trabajos de Leithwood y otros académicos relacionados con él en uno y otro hemisferio. Vamos a dedicar las páginas que siguen a estudiar sus ideas.

5.3.2.3.1. El modelo de liderazgo de Leithwood y colaboradores

Leithwood define el liderazgo transformador para las organizaciones educativas como

“un liderazgo que facilita la redefinición de la misión y visión de las personas, una renovación de su compromiso y la reestructuración de sus sistemas para cumplir los objetivos propuestos”.

(Leithwood, 1992: 9)

Este tipo de liderazgo tiene como objetivo desarrollar las capacidades y el compromiso con los objetivos. El nuevo modelo fomenta el crecimiento en capacidades y motivación del profesorado y en este esquema, el líder ha de promover el desarrollo del centro como totalidad por lo que la acción ha de dirigirse a la estructura organizativa y a promover el desarrollo profesional basado en el centro. Para ello hay que conseguir el compromiso de todos los miembros.

El modelo de Leithwood, o más propiamente de Leithwood y Jantzi (1990, 1998, 1999, 2000) como señalan estos dos autores en 2005:

- a) No depende para nada de prácticas carismáticas o características del líder, con lo que se aleja totalmente de las teorías del Gran Hombre y también hasta cierto punto del liderazgo algo más carismático de Bass.
- b) Asume una distribución amplia de sus prácticas y funciones a través de roles dentro y fuera de la escuela.
- c) Se centra tanto en construir la capacidad del personal como en motivarlo.
- d) Considera la creación de oportunidades para el trabajo colaborativo como el mayor reto al que dirigirse.
- e) Reconoce las relaciones interdependientes entre las actividades de dirección y las de liderazgo.

A partir de sus primeros estudios empíricos en centros educativos, realizados en 1992, Leithwood concluye que el liderazgo transformacional ha de perseguir fundamentalmente tres objetivos:

- a) Ayudar a los directivos a desarrollar y mantener una cultura colaborativa y profesional.
- b) Buscar el desarrollo del profesorado.
- c) Ayudar a unos y otros a resolver problemas conjuntamente, de una forma más efectiva, lo cual requiere compromiso con los objetivos.

A continuación, Leithwood y su grupo de colaboradores se dedican a buscar evidencia empírica de que el liderazgo transformador supone una mejora en las organizaciones educativas pues, como indican en su libro recopilatorio del año 2000, “vale la pena concentrarse en lo que funciona y no en la teoría, luego ya podremos teorizar” (Leithwood, 2000: 122). La siguiente tabla muestra la evolución de sus investigaciones.

Tabla 38. Evolución de las investigaciones del grupo de Leithwood sobre liderazgo transformador y AO

Año	Grupo	Resultados
1991	Leithwood et al.	Relaciones muy significativas entre liderazgo transformacional y desarrollo en el profesorado Evidencia limitada pero uniformemente positiva
1994	Leithwood et al.	Identifican 6 factores de liderazgo transformacional que fomentan el AO
1996	Leithwood et al.	Pequeñas evidencias de relación entre liderazgo transformacional de los directores y resultados de los alumnos
1996, 1998, 2000	Leithwood y Jantzi	Pequeñas evidencias de relación entre liderazgo transformacional de los directores y resultados de los alumnos
2000	Leithwood y Jantzi	El liderazgo transformacional distribuido tiene efectos pequeños pero significativos sobre la: Identificación de los estudiantes con la escuela Participación de los estudiantes
2000	Leithwood et al.	Identifican los 2 factores de liderazgo transformacional más significativos (de entre los 6 identificados en 1994)
2000	Larson-Knight	AO, liderazgo transformacional y cultura colaborativa interactúan sinérgicamente y son básicos para el cambio
2000, 2002, 2004	Silins, Mulford et al. Silins, Mulford y Leithwood	El liderazgo distribuido influye directamente en el AO y mejora la autoestima y sensación de autonomía del profesorado, lo cual también influye en el AO. El AO influye en la mejora de los procesos de enseñanza- aprendizaje. Esto influye en que exista una percepción positiva del trabajo de los profesores. Esto último hace que los alumnos Participen más Mejoren el auto-concepto académico Tengan mayor compromiso con la escuela Estos tres factores influyen en que haya buenos resultados
2002	Silins y Mulford	El liderazgo del equipo directivo y el liderazgo de los profesores contribuyen directamente al aprendizaje organizativo y éste último a la mejora de resultados de los profesores
2003	Riehl y Leithwood	Las escuelas excepcionales en sus resultados tienen un buen liderazgo Los líderes: Coordinan los esfuerzos de todos Proporcionan condiciones de éxito Esto permite buenos resultados de los alumnos y la institución Los líderes: Ayudan a promover una visión y objetivos Aseguran los recursos y procesos Así los profesores pueden enseñar mejor y en consecuencia los estudiantes mejoran sus resultados Existencia de liderazgo formal (directivos) e informal (profesores) favorece el AO. Parece que el liderazgo informal es más efectivo sobre otros profesores. Identifican las 3 tareas principales de los líderes Establecer una dirección Desarrollar a las personas Rediseñar la organización como comunidad profesional de aprendizaje Señalan que dominarlas no supone el éxito pero no hacerlo supone el fracaso
2004	Leithwood, Louis et al.	Señalan que dominar las 3 tareas principales de los líderes no supone el éxito pero no hacerlo supone el fracaso Hay que dedicar tiempo y esfuerzo a reclutar y formar a líderes formales por su importancia en el AO
2004	Leithwood et al.	Identifican 2 factores de liderazgo transformacional que fomentan el AO Sumados a los 6 identificados en 1994 dan un total de 8

Fuente: Elaboración propia en base a la bibliografía consultada y a referencias a estos trabajos en otros artículos consultados.

En 1991 el grupo de Leithwood realiza dos investigaciones empíricas, la primera con doce escuelas y la segunda con cuarenta y siete. En los dos casos, advierten relaciones muy significativas entre ciertos aspectos del liderazgo transformacional, y desarrollo y cambios entre el profesorado. La evidencia es limitada pero uniformemente positiva. A partir de ese momento reclaman dar más importancia a este tipo de liderazgo. Bajo este prisma, indican que el nuevo papel del líder, en cualquier estamento de la organización, es preocuparse por el desarrollo del profesorado promoviendo crecimiento individual y colectivo.

Entre 1992 y el comienzo del nuevo milenio Leithwood y su grupo prosiguen las investigaciones, tal como ha explicado suficientemente Bolívar en su obra en torno al aprendizaje organizativo (2000a). En 1994 identifican seis factores que constituyen la esencia del liderazgo transformacional y al mismo tiempo caracterizan a una “organización educativa que aprende”. Se trata de factores de liderazgo que fomentan el aprendizaje organizativo que a partir de ese momento van a constituir la base de sus trabajos y las de muchos otros investigadores (Leithwood, 1994, 2000; Leithwood et al., 2000):

- a) Identificar y comunicar la visión y misión de la escuela.
- b) Ofrecer estimulación intelectual.
- c) Proporcionar apoyo individualizado.
- d) Ofrecer modelos apropiados; cultura que promueva una atmósfera de apoyo y confianza.
- e) Mantener altas expectativas de consecución de resultados.
- f) Desarrollar estructuras para favorecer la participación en la toma de decisiones.

Cada dimensión se asocia con unas prácticas de liderazgo todavía más específicas y también se describen los procesos para resolver problemas que usan los líderes transformadores. Con posterioridad (Mulford, Silins y Leithwood, 2004), la relación de factores se amplía a ocho que estaban implícitos en los factores iniciales. Se añaden, la necesidad de construir un clima productivo en la organización y de promover la aceptación y el compromiso con los objetivos de la institución.

Respecto a los resultados, aunque se da por supuesto que con un liderazgo de tipo transformador ha de mejorar la productividad y resultados de la institución (Burns 1978, Bass 1985), en un principio no se pudo concluir que esas prácticas produjeran cambio

organizativo o mejores resultados, especialmente en los contextos escolares, aunque sí existían evidencias importantes.

En 1996, Leithwood y sus colaboradores muestran pequeñas evidencias empíricas de la relación entre el liderazgo transformacional de los directores de escuela, y los resultados de los alumnos. Estas evidencias se refuerzan con otros estudios realizados por Leithwood y Jantzi en 1998, 1999 y 2000 en los que se muestra que el liderazgo es el factor que más influye en el aprendizaje organizativo de las instituciones educativas, junto con las iniciativas del distrito y la cultura de la escuela.

En el año 2000 los mismos autores pretenden estudiar la relación entre prácticas transformacionales extendidas por la organización (no sólo de los directores) y compromiso de los alumnos desde un punto de vista afectivo y comportamental. Para ello analizan el sentido de pertenencia a la escuela que tienen los alumnos y su participación en las actividades de la misma. Los resultados muestran que el liderazgo transformacional distribuido tiene efectos pequeños pero significativos tanto en la identificación como en la participación de los estudiantes. Estos efectos son similares a los que ejercen los directores sobre los estudiantes y por eso los resultados del estudio resultan poco alentadores para los autores canadienses, que esperaban encontrar mejores resultados en el caso del liderazgo distribuido.

Los estudios posteriores al año 2000 muestran evidencias de que las prácticas de liderazgo transformador contribuyen al desarrollo de capacidades y compromiso en los individuos y en la propia organización como un todo (Leithwood y Jantzi, 2002).

El grupo australiano en torno a Mulford realiza investigaciones similares durante estos años del cambio de milenio. Analizan noventa y seis escuelas secundarias de Australia y Tasmania a través del proyecto LOLSO. Se trata de un proyecto de varias universidades australianas para estudiar el liderazgo más efectivo en las escuelas públicas australianas, y la contribución de ese liderazgo al aprendizaje organizativo y a los resultados de las escuelas.

El grupo de Mulford identifica cuatro factores que contribuyen a crear aprendizaje organizativo en las escuelas australianas de secundaria. Esos factores iniciales fueron: el clima de colaboración, la posibilidad de tomar iniciativas y riesgo, la mejora y evaluación de

las prácticas y el desarrollo profesional. Concluyen que el liderazgo distribuido contribuye directamente al aprendizaje organizativo, e indirectamente al mejorar la autoestima y sensación de autonomía por parte del profesorado. Comprueban también que la influencia del liderazgo transformador sobre el aprendizaje organizativo no sólo es clara sino también muy significativa. (Silins, Mulford, Zarins y Bishop, en Leithwood, 2000: 267-291; ajustan más los resultados en Silins y Mulford, 2002; y en Mulford, Silins, Leithwood, 2004).

Como ya hemos visto antes, otros estudiosos relacionados con Leithwood han analizado la relación entre liderazgo, cultura y aprendizaje colaborativo (Larson-Knigh, en Leithwood, 2000). La conclusión es que existen ciertos aspectos de la cultura escolar que contribuyen más al aprendizaje individual y colectivo. Las prácticas de liderazgo que contribuyen al desarrollo de este tipo de cultura colaborativa están todas relacionadas con el liderazgo transformacional y conducen también al aprendizaje organizativo. La conclusión de esta profesora de Ontario es que aprendizaje organizativo, liderazgo y cultura interactúan de forma sinérgica y son básicos para el cambio.

La conclusión a los múltiples trabajos del año 2000, la mayoría de los cuales se recogen en el libro de Leithwood, *Understanding Schools as Intelligent Systems*, recalcan la necesidad de que los líderes y los aspirantes a líderes en los centros educativos adquieran hábitos y disposición de aprendices intencionales: personas que se toman en serio su aprendizaje y su desarrollo. Los diversos autores descubren que cuanto mayor es el compromiso y desarrollo de los miembros de la organización, mayor es la productividad de la misma. Y este compromiso y desarrollo se obtiene no sólo gracias al liderazgo que está en la cumbre de la organización sino sobre todo gracias al liderazgo distribuido que ha de ser básicamente facilitador del aprendizaje. Los estudios han demostrado que hay dos dimensiones del liderazgo transformador especialmente importantes para el caso de las organizaciones educativas: el apoyo individualizado y la estimulación intelectual. Estos dos factores son los más potentes y esenciales según Leithwood (2000).

Las investigaciones a partir del año 2000 corroboran y amplían los resultados anteriores. En el año 2002, Silins y Mulford encuentran relaciones directas e indirectas (a través del liderazgo distribuido y que el personal se sienta valorado) entre liderazgo transformacional y aprendizaje organizativo. Identifican dos tipos de liderazgo distribuido, el del equipo administrativo y el del profesorado. Demuestran que ambos contribuyen directamente al

aprendizaje organizativo, e indirectamente (a través del aprendizaje organizativo y el trabajo de los profesores) a la mejora de los resultados del profesorado.

En el año 2003, Leithwood y Riehl pueden decir con toda propiedad que las escuelas excepcionales en sus resultados tienen un buen liderazgo. Estos estudiosos muestran que los líderes influyen sobre el aprendizaje sobre todo galvanizando los esfuerzos de todos en torno a objetivos ambiciosos y estableciendo condiciones que apoyan a los profesores y al éxito de los estudiantes.

Estudios a mayor escala de tipo cuantitativo concluyen que los efectos del liderazgo sobre el aprendizaje de los estudiantes son pequeños pero educativamente significativos. Aunque el liderazgo sólo explica de un tres a un cinco por ciento de la variación en el aprendizaje de los estudiantes en las escuelas, este factor supone una cuarta parte del efecto total de todos los factores de las escuelas. Los efectos del liderazgo, lo mismo que en el caso anterior, son indirectos: los líderes afectan el aprendizaje de los estudiantes ayudando a promover una visión y objetivos y asegurando los recursos y procesos para que los profesores puedan enseñar bien.

Respecto a la distribución del liderazgo, señalan la importancia de los directores escolares pero también de otros agentes de la organización: profesores que ejercen su liderazgo de manera informal y jefes de área, departamento o programa que lo ejercen de manera formal. Hay poca evidencia empírica pero parece que los líderes-profesores pueden ayudar mejor a otros profesores a abrazar los objetivos o a entender los cambios. En lo que se refiere a las prácticas de liderazgo, las resumen en tres tareas principales:

- a) Establecer una dirección.
- b) Desarrollar a las personas.
- c) Rediseñar la organización como una comunidad profesional de aprendizaje.

Leithwood y Riehl (2003) y Leithwood, Louis, Anderson y Wahlstrom (2004) aseguran que dominar estas tres bases no garantiza el éxito, pero no dominarlas garantiza el fracaso. Un líder exitoso, comentan, “puede hacer más, pero no puede hacer menos” (Leithwood y Riehl, 2003: 5). Por último, señalan que los líderes exitosos son aquellos que responden productivamente a los retos y oportunidades creados por el contexto en el que trabajan, y al reto de educar a grupos cada vez más diversos de estudiantes.

El estudio de 2004 señala asimismo que aunque existen evidencias de un liderazgo cada vez más distribuido, el peso de los líderes que ostentan posiciones de autoridad sigue siendo muy importante y su influencia es esencial. Por este motivo, recomiendan realizar todo tipo de esfuerzos para reclutar, formar, evaluar y ayudar a desarrollar a estos líderes para mejorar los resultados de las organizaciones.

El libro publicado en el año 2004 por Mulford, Silins, y Leithwood supone una síntesis de las aportaciones de los equipos de Australia y Canadá, y permite llegar a conclusiones más avanzadas con base en los estudios realizados hasta ese momento. En dicha obra (*Educational Leadership for Organizational Learning and Improved Student Outcomes*) se afirma que el liderazgo transformacional y distribuido influye sólo indirectamente en los resultados de los alumnos. Lo que realmente influye es que haya aprendizaje organizativo o una “eficacia colectiva del profesorado” (Mulford, Silins y Leithwood, 2004: 9).

Según estos tres autores, el liderazgo influye en el aprendizaje organizativo y éste a su vez influye en los procesos clave de la institución, la enseñanza y el aprendizaje.

“El aprendizaje organizativo influye en la forma en que los profesores organizan y dirigen la enseñanza, sus interacciones con los estudiantes y los retos y expectativas que plantean a sus alumnos. Cuanto mayor sea el índice de la escuela en las cuatro dimensiones secuenciales que definen el aprendizaje organizativo⁸⁸, más positivamente será percibido el trabajo de los profesores por los alumnos. La percepción positiva del trabajo de los profesores por parte de los alumnos promueve directamente participación en la escuela, buen auto-concepto académico y compromiso con la escuela. La participación de los estudiantes provoca directamente mejores resultados y el compromiso los provoca indirectamente a través de la retención”.

(Mulford, Silins y Leithwood, 2004: 9)

Una aportación muy interesante del grupo australiano-canadiense es que hacen notar que en su investigación se han alejado de la perspectiva empresarial o estratégica⁸⁹, considerando que no hay que trabajar bajo un prisma de liderazgo transaccional o de intercambio (yo te doy y tú me das) puesto que no existe evidencia de que éste produzca aprendizaje organizativo o mejores resultados en los alumnos. Asocian este tipo de comportamiento

⁸⁸ Esos factores son: clima de confianza y colaboración, visión compartida y monitorizada, posibilidad de asumir riesgos e iniciativas. Todo ello en un contexto de continuo y relevante desarrollo profesional (Mulford, Silins y Leithwood, 2004: 5).

⁸⁹ En realidad, de lo que se han alejado es de la perspectiva mecanicista de organización empresarial.

transaccional a hacer las cosas adecuadas (*doing things right*) y proponen en cambio hacer lo correcto (*doing the right thing*), comportamiento que está ligado al liderazgo transformacional. El dilema, según estos autores, está entre liderar o administrar. En el primer caso estaríamos hablando de un liderazgo transformacional, siendo transaccional la acción de gestionar.

Las aportaciones de 2005 refuerzan lo que se ha ido repitiendo a lo largo de estos años de investigación. Los líderes transformadores en las organizaciones de aprendizaje han de concentrarse en dos objetivos: conseguir el desarrollo de capacidades y altos grados de compromiso personal con los objetivos organizativos por parte de todos los miembros de la organización (Leithwood y Jantzi, 2005).

Estos dos autores concluyen en 2005 indicando que como resultado de las investigaciones hasta ese momento, existen evidencias empíricas, aunque modestas en tamaño, de los resultados positivos del liderazgo transformador para las escuelas en lugares muy distintos. Como muestra señalan sus propios trabajos y los de Day (2000), Silins, Mulford, Zarins y Bishop (2000), Marks y Printy (2003) y Gejsen y otros (2003).

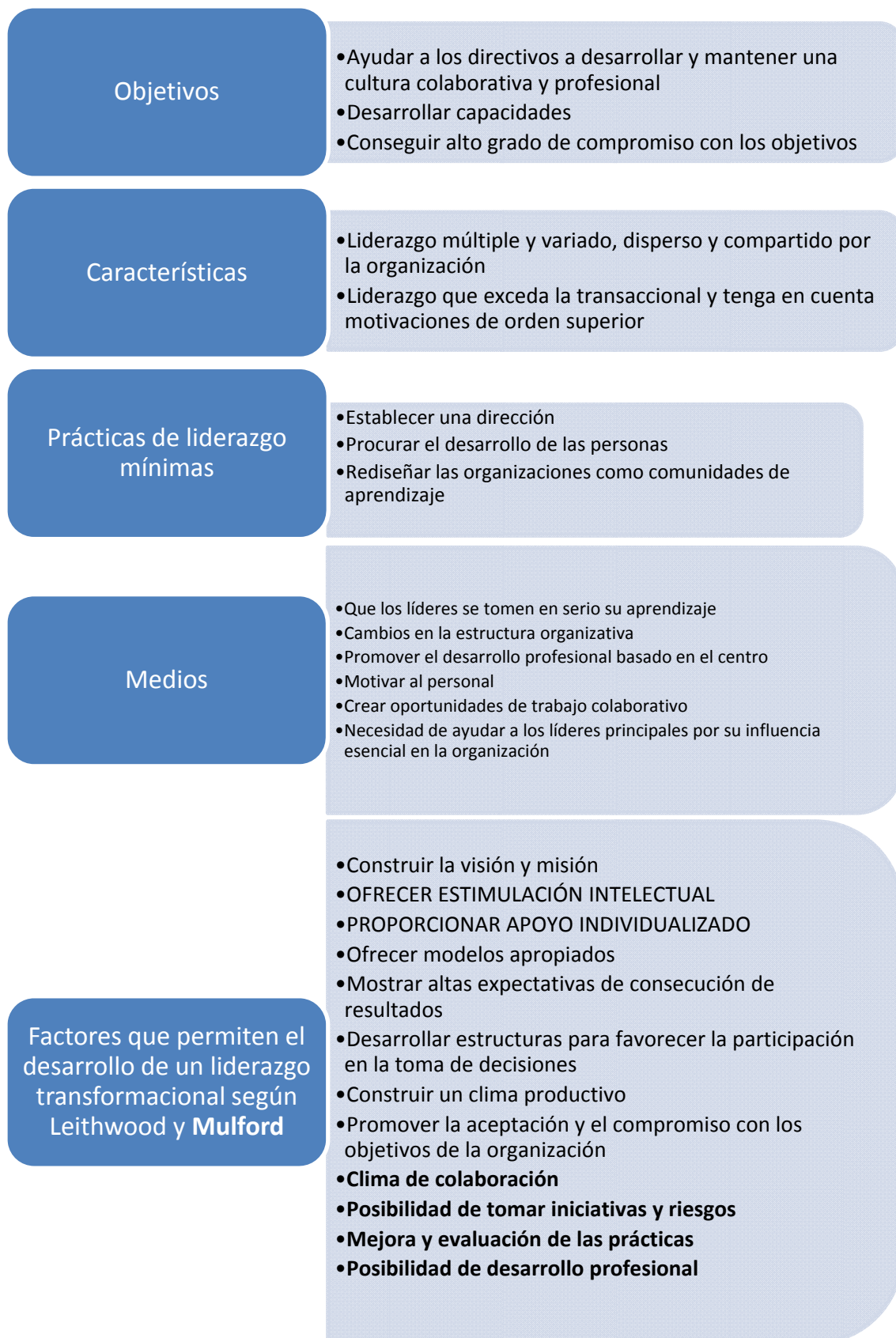
Para finalizar, vamos a aportar datos del último trabajo del grupo de Leithwood al que hemos tenido acceso; en ese trabajo, publicado en octubre de 2008, Leithwood y Mascall estudian el liderazgo colectivo (distribuido, compartido, o disperso serían sinónimos de este concepto) para ver qué influencia tiene cada parte de este liderazgo colectivo en las decisiones escolares y si las diferencias entre liderazgo colectivo suponen diferencias en los niveles de logro de los estudiantes.

Sus conclusiones indican que el liderazgo colectivo sí que tiene efectos modestos pero significativos sobre los logros de los estudiantes. Estos efectos son indirectos y se producen a través de la influencia de los líderes sobre la motivación del profesorado y la atención a las condiciones de trabajo. Señalan que aunque el liderazgo colectivo tiene un efecto significativo pero débil sobre las capacidades del profesorado, esta variable no está significativamente ligada a los resultados académicos de los estudiantes. Estos resultados a la vez confirman y contradicen las evidencias obtenidas en otros dos estudios anteriores, quizás porque hay diferencias en su diseño.

Por último, reconocen que el liderazgo distribuido es algo bueno para las escuelas pero aunque se habla mucho de él, el profesorado percibe pocos cambios. No pueden considerar que los datos empíricos recogidos hasta el momento permitan suponer que una mayor distribución del liderazgo sea una buena estrategia para la mejora organizacional.

Como resumen a las investigaciones sobre liderazgo producidas entre los años 2000 y 2008 por este grupo de investigadores canadienses y australianos, podemos señalar que el liderazgo transformador es un factor muy significativo para que una organización de aprendizaje, aprenda. Este liderazgo ha de tener una serie de notas que extraemos de los diferentes estudios y que aportamos a continuación en un gráfico. A pesar de que existe bastante consenso en la comunidad académica sobre la necesidad de este tipo de liderazgo, los resultados de las investigaciones empíricas son muy variados en lo que se refiere a los logros de los alumnos; como se ha podido ver, la influencia del liderazgo transformacional y disperso sólo influye indirectamente en los resultados.

Figura 25. Notas distintivas del liderazgo transformador en las organizaciones educativas que aprenden



Fuente: Elaboración propia en base a los autores consultados.

Los estudios hasta el año 2008 nos llevan a concluir que no puede afirmarse con total certeza que el liderazgo transformador – concentrado en la cúspide de la organización educativa o disperso por la misma- consiga directamente mejoras en los resultados de los alumnos pero sí que tiene otros resultados que –a su vez- pueden mejorar los rendimientos académicos.

Un liderazgo del tipo descrito en estas páginas produce cambios y mejora en el profesorado e incide directamente en el aprendizaje organizativo. Hasta el momento todo apunta a que, para el caso de las organizaciones educativas, el liderazgo transformador y disperso es el factor que más influye para conseguir “organizaciones que aprenden”. La existencia de un liderazgo transformador que promueve una visión y misión, atiende a las condiciones en que se realiza el trabajo, y asegura los recursos y procesos necesarios para la enseñanza-aprendizaje, motiva al profesorado, facilita que pueda enseñar mejor e, indirectamente, redundan en mejores resultados de alumnas y alumnos. Este tipo de liderazgo es el más adecuado para mejorar las capacidades de los individuos y las organizaciones educativas, mejorar el compromiso de los empleados, mejorar la autoestima y sensación de autonomía por parte del profesorado, y mejorar la identificación y participación de los alumnos con la institución. Todo ello puede redundar indirectamente en mejores resultados aunque esta consecuencia no es automática ni inevitable pues está sujeta a la libertad de los muchos individuos que intervienen en el proceso.

5.3.3. Condiciones que dificultan o inhiben el aprendizaje de las universidades

Hemos visto la importancia de las barreras de aprendizaje como factor limitador del aprendizaje organizativo. Las universidades, instituciones comprometidas con el aprendizaje, también desarrollan barreras organizacionales que lo impiden: falta de autonomía, falta de procesos colectivos de autoevaluación, falta de dinamismo, o profesorado poco preparado o con malos hábitos educativos.

Tanto Argyris (1991, *Teaching smart people how to learn*) como Schön (1983, *The reflective practitioner*) o Senge (2000, *The Academy as Learning Community. Contradiction in Terms or realizable future?*) han reflexionado por separado sobre el profesorado universitario partiendo de su propio conocimiento práctico del tema. En todos los casos concluyen que

existen muchos elementos por parte del profesorado universitario y académicos en general que dificultan el aprendizaje. Algunos de estos factores los hemos comentado ya, ahora podemos añadir otros (Bolívar 2000a: 234):

- a) Exceso de arrogancia por parte de muchos profesores universitarios altamente cualificados pero que piensan que la fuente del saber está en sus cabezas y allí tienen la respuesta a todos los problemas. De esta forma, no se preocupan de los procesos de aprendizaje de los alumnos ni de cuestionar sus propios conceptos.
- b) Considerar que ser inteligente es tener siempre la respuesta correcta, desdeñando por este motivo el aprendizaje en base al error.
- c) Visión excesivamente intelectualizada del conocimiento, que lo separa de la acción y de la práctica diaria y lo aleja de la creatividad y experimentación.
- d) Excesiva mecanización de la enseñanza.
- e) Gran aislamiento e insularidad propios del trabajo docente: hábitos de falta de colaboración, individualismo.

Otra barrera al aprendizaje muy común entre profesionales es la resistencia al cambio. Antúnez (1994) señala varias causas y también indica cómo superarlas y promover la participación en las innovaciones. La tabla que proponemos a continuación recoge datos sobre estos dos aspectos tan importantes en la vida de las organizaciones.

Tabla 39. Resistencias al cambio. Posibles causas y forma de superarlas

Causas que motivan la resistencia	Maneras de disminuir las resistencias al cambio
<p>Defensa de los propios intereses. Suele ocurrir cuando se percibe la posibilidad de perder algunos beneficios personales.</p> <p>Falta de comprensión de lo que se propone.</p> <p>Falta de confianza en quienes proponen el cambio o en uno mismo.</p> <p>Conservadurismo y escasa tolerancia hacia la incertidumbre. Sería lo postura de quienes opinan que más vale lo malo conocido que lo bueno por conocer.</p> <p>Compromiso con el estatus presente. Puede deberse a la falta de alternativas más que a la satisfacción verdadera.</p> <p>Plazos y ritmos inadecuados.</p> <p>Problemas de recursos: escasez, inadecuación, utilización deficiente.</p> <p>Volumen y complejidad de las exigencias del entorno.</p> <p>Dirección inadecuada del centro.</p>	<p>Poner énfasis en los procesos informativos para comunicar la bondad y la justificación de la innovación a través de reuniones, entrevistas, visitas.</p> <p>Facilitar y apoyar: ayuda externa e interna.</p> <p>Negociar plazos, tareas, objetivos, distribución y uso de recursos.</p>

Fuente: Elaboración propia en base a Antúnez, 1994: 49-52.

A estos factores citados hay que añadir la relación elaborada por Miguel Ángel Santos Guerra (2000: 74-94) quien se refiere a los “obstáculos que bloquean el aprendizaje en las instituciones educativas” (él habla de las escuelas).

- a. rutinización de las prácticas profesionales,
- b. descoordinación de los profesionales,
- c. burocratización de los cambios: los cambios se convierten en trámites burocráticos generando documentos estériles que aumentan el trabajo y generan desilusión y descontento,
- d. supervisión temerosa: si quienes supervisan no ven con buenos ojos la innovación, ésta será difícil,
- e. dirección gerencialista: que devalúa la participación de los profesionales,
- f. masificación de alumnos,

- g. desmotivación del profesorado,
- h. acción sindical meramente reivindicativa,
- i. actitud cerrada al aprendizaje:
 - I. cierre personal: actitud de rechazo de la crítica y de la reflexión sobre la práctica:
 - 1. pensar que lo sustancial de la profesión es enseñar y no aprender,
 - 2. repetición indiscriminada de las mismas prácticas favoreciendo la comodidad,
 - 3. miedo a la novedad,
 - 4. falso compañerismo o corporativismo que lleva a silenciar comportamientos inadmisibles,
 - 5. falta de tiempo para reflexionar sobre la acción,
 - 6. argumentos que nos protegen de la crítica (“¿qué me van a enseñar a mí?”),
 - 7. miedo a las posibles descalificaciones,
 - 8. atrincherarse en la estabilidad del trabajo (plazas fijas),
 - 9. apoyar la mejora sólo en la asistencia a cursos y no en la mejora de la práctica,
 - 10. reformas impuestas desde arriba,
 - II. cierre institucional.

Dibbon (1999) señala como obstáculos al aprendizaje en las instituciones educativas los siguientes:

- a) Mantener el *status quo*.
- b) Falta de recursos o apoyo institucional.
- c) Falta de tiempo para reflexionar.
- d) Aislamiento intelectual.

Otro tipo de factores inhibidores del aprendizaje se crean cuando la universidad opera como una organización lineal de tipo tradicional y burocratizada. El ejemplo máximo lo encontramos en las universidades de los antiguos países comunistas que tan bien parece conocer el profesor Bratianu de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Bucarest. En una organización lineal apenas se crean sinergias ni aprendizaje durante el proceso de dirección pues el excesivo control inhibe el aprendizaje.

García Morales (2005), de la Facultad de Económicas y Empresariales de la Universidad de Granada, estudia doscientos centros educativos y concluye que existen cuatro barreras básicas que bloquean el aprendizaje en esas organizaciones. Se trata de barreras que impiden el aprendizaje individual y de equipo, barreras que bloquean la acción educativa, barreras que impiden la adquisición y aplicación del conocimiento aprendido y, por último, barreras contra los modelos mentales compartidos y el pensamiento sistémico. La siguiente tabla ofrece datos sobre estos grandes tipos de barreras.

Tabla 40. Tipología de las barreras fundamentales que afectan al aprendizaje de las organizaciones educativas, según García Morales

Tipos de barreras	Características	Barreras secundarias relacionadas ⁹⁰
Barreras contra el aprendizaje individual y de equipo	Dificultan el aprendizaje y desarrollo personal y profesional de los miembros de los centros educativos al mismo tiempo que bloquean el trabajo y el aprendizaje en el seno de los equipos	Falta de Retos Mala comunicación No trabajo en equipo Mal clima de aprendizaje
Barreras contra la acción educativa	Impiden, bloquean o retrasan la acción educativa y el correspondiente aprendizaje organizacional educativo	Aprendizaje supersticioso, reactividad, parálisis, excesivo énfasis en la competición
Barreras contra la adquisición y aplicación del conocimiento aprendido	Relacionadas con la adquisición de conocimientos nuevos y su puesta en práctica	Falta de aprendizaje y conocimiento rápido No existe formación continua
Barreras contra los modelos mentales compartidos y el pensamiento sistémico	Dificultan el adecuado desarrollo de estas disciplinas del aprendizaje organizacional educativo	Síndrome del enemigo externo Falta de veracidad Falta de compromiso

Fuente: Elaboración propia en base a García Morales (2005)

Estos grandes grupos de barreras se componen asimismo de diversas modalidades (García Morales llega a categorizar hasta treinta y seis barreras de segundo orden que impiden el aprendizaje). En la tabla que se inserta a continuación podemos ver algunas de las más destacadas barreras, las hemos denominado barreras secundarias para diferenciarlas de las citadas anteriormente.

⁹⁰ Las mayoría de barreras corresponden a los conceptos mostrados en la tabla posterior (barreras secundarias que bloquean el aprendizaje de las organizaciones educativas) aunque se han añadido otras que no se citan en dicha tabla.

Tabla 41. Barreras secundarias que bloquean el aprendizaje de las organizaciones educativas

Nombre y sigla	Características
1. Desorden múltiple personalidad	No se comparte la visión y los CE (Centros educativos) actúan como si tuvieran múltiples personalidades.
2. Miopía temporal	Impide contemplar correctamente la realidad, dificultando el aprendizaje. Impide comprender que lo que resulta adecuado a corto plazo (explotación) puede no resultar a largo plazo (exploración) y viceversa. Se puede generar ventaja competitiva a corto pero con pérdida de capacidad adaptativa a largo y genera trampas de competencia.
3. Falta de retos	Cuanto más desafiante es el reto, mayor es la aceleración del aprendizaje ya que la gente necesita un desafío para aprender. Al no haber reto, no hay aprendizaje.
4. Aprendizaje supersticioso	La ignorancia, el conflicto o la ambigüedad puede llevarnos a asociar diversos resultados con acciones sin que exista una verdadera relación causal, surgiendo una relación ficticia y errónea sobre la que tomaremos futuras decisiones igualmente erróneas que deberán ser resueltas rápidamente o sino provocarán efectos muy negativos.
5. Síndrome del enemigo externo	Tendencia a echarle la culpa a otros cuando las circunstancias son adversas.
6. Autoengaño	Relacionado con las rutinas y el razonamiento defensivo. Si todo el mundo lo usa en una organización lleva a la ceguera. Si las personas lo conocen pero no cambia la situación genera malestar.
7. Parálisis	Incapacidad para actuar aunque haya propósitos claros. También puede haber una “parálisis por el análisis”.
8. Mala comunicación	Entre individuos o entre unidades de la organización.
9. El camino fácil lleva al mismo lugar	Usar soluciones comunes y conocidas puede ser cómodo, pero el sistema puede estar inmunizado.
10. Falta de aprendizaje y aplicación del conocimiento rápido	Si la velocidad de aprendizaje es lenta se suele fracasar en la mejora de desempeño. La habilidad para aprender más rápido que los competidores es una ventaja competitiva.
11. No formación continua	La formación está estrechamente ligada con el aprendizaje aunque no se puede asumir que la formación produzca aprendizaje.
12. Patología de la Información. Visión de tunel	Incapacidad para tratar adecuadamente la información, que lleva a tomar decisiones equivocadas. Incapacidad para analizar otras perspectivas aparte de la propia.
13. No dominio personal	Si se quiere fomentar organizaciones educativas inteligentes se deben desarrollar tanto personal como profesionalmente todos los individuos de la organización.
14. Reactividad	Tendencia a cambiar sólo por reacción a fuerzas externas.
15. No pensamiento sistémico	No se observa la totalidad sino casos aislados.
16. Lo más rápido es lo más lento	Todo sistema tiene una velocidad de circulación y si se supera se pone en peligro la supervivencia.
17. Excesivo énfasis en la competición	Es una forma de comportamiento reactivo.

Fuente: Elaboración propia en base a García Morales (2005)

García Morales observa que algunos centros tienen barreras significativamente mayores que otros, impidiéndoles obtener ventajas competitivas. Detecta que todas las barreras afectan negativamente al aprendizaje organizativo en los centros educativos aunque sólo las barreras contra el aprendizaje individual y de equipo y las barreras contra la adquisición y aplicación del conocimiento aprendido han resultado ser significativas. Por eso, concluye indicando que los centros educativos que quieran convertirse en organizaciones de aprendizaje, han de empezar por detectar y superar sus barreras.

Como resumen de todas las barreras detectadas, proponemos una tabla que es una mera relación exhaustiva de los obstáculos internos que han señalado los diferentes autores citados. De esta forma, podemos comprobar que existen algunas barreras más significativas pues son citadas por todos los autores que se han estudiado en este apartado. En concreto, la actitud soberbia y cerrada al aprendizaje, junto al individualismo y aislamiento profesional para poder trabajar en equipo, son las barreras más citadas y las primeras que se tienen que superar si se pretende un adecuado aprendizaje organizativo. Le siguen, por orden de importancia, la actitud de resistencia al cambio, reactividad o parálisis – en definitiva, la falta de innovación y creatividad – y, por último, la mala dirección, dirección burocratizada o conceptos similares que sugieren un inadecuado liderazgo. Vemos pues que – desde una perspectiva negativa – vuelven a surgir en este apartado los temas de liderazgo, cultura (innovadora y colaborativa) y trabajo en equipo que hemos señalado como principales facilitadores del aprendizaje. A estos factores internos que dificultan el aprendizaje, hay que sumar múltiples factores externos que pueden constituir retos a superar o por el contrario pueden convertirse en lastre para las organizaciones: el contexto social, las leyes y directrices de organismos de la administración o los competidores externos.

Tabla 42. Obstáculos internos que bloquean el aprendizaje en las organizaciones educativas

Obstáculos	Autores que citan este obstáculo
Obstáculos de tipo individual y de equipo	
Exceso de arrogancia del profesorado 1. Confianza ciega en su inteligencia, lo que provoca dificultad para aprender del error. Síndrome del enemigo externo. 2. Confianza ciega en el conocimiento, lo que provoca dificultad para aprender de la práctica.	Argyris (1991) Bolívar (2000) Senge (2000) García Morales (2005)
Actitud cerrada al aprendizaje. Mecanización de la enseñanza, rutinización.	Bolívar (2000) Santos Guerra (2000)
Aislamiento e insularidad, falta de colaboración y trabajo en equipo, individualismo.	Dibbon (1999) Bolívar (2000) Santos Guerra (2000) García Morales (2005)
Desmotivación del profesorado. Falta de retos.	Santos Guerra (2000) García Morales (2005)
Falta de perspectiva sistémica. “yo soy mi puesto”.	Senge (1990)
Existencia de barreras interdepartamentales.	Martínez Pérez (1999)
Obstáculos relacionados con la dirección	
Mala dirección, supervisión temerosa de los cambios, dirección gerencialista o burocratizada.	Antúnez (1994) Santos Guerra (2000) Bratianu (2007 ^a)
Planificación y control excesivamente centralizado.	Martínez Pérez (1999)
Toma de decisiones excesivamente centralizadas.	Martínez Pérez (1999)
Gestión inadecuada de los recursos humanos.	Martínez Pérez (1999)
Obstáculos de la organización	
Falta de compromiso estratégico con el aprendizaje. Resistencia al cambio, actitud de cierre personal o institucional, reactividad, parálisis, compromiso con el estatus presente.	Antúnez (1994) Martínez Pérez (1999) Dibbon (1999) Santos Guerra (2000) García Morales (2005)
Escasez de recursos temporales o materiales para el cambio. Falta de tiempo para reflexionar.	Antúnez (1994) Dibbon (1999) Martínez Pérez (1999)
Aparición de rutinas defensivas organizativas.	Martínez Pérez (1999)
Masificación de alumnos.	Santos Guerra (2000)
Problemas de recopilación, tratamiento y transferencia de la información.	Martínez Pérez (1999)
Acción sindical meramente reivindicativa.	Santos Guerra (2000)
Mala comunicación.	García Morales (2005)
Barreras contra la acción educativa: excesivo énfasis en la competición.	García Morales (2005)
Inexistencia de formación continuada.	García Morales (2005)
Falta de veracidad.	García Morales (2005)
Falta de compromiso.	García Morales (2005)

Fuente: Elaboración propia en base a los autores citados.

Para solucionar el problema de las barreras, Bolívar (2000a: 212-213) propone distintos tipos de intervenciones basadas en Argyris. A corto plazo, intervenir sobre las situaciones problemáticas y proporcionar a la organización oportunidades de aprendizaje de ciclo doble, es decir, hacer frente a las defensas a través de la elección de una situación delicada en la que no se haya querido entrar, e intentar reconducir la situación.

A largo plazo propone rediseñar las organizaciones de forma que activen principios para reducir las defensas organizativas, y educar a los individuos en conceptos y destrezas que hagan frente al Modelo I y a las defensas.

5.4. Modelos para fomentar el aprendizaje organizativo en la universidad

“Las escuelas deben convertirse en comunidades de conocimiento reales para todos los estudiantes, entonces la enseñanza debe convertirse en una verdadera profesión de aprendizaje para todos los docentes”
(Hargreaves, 2003: 183)

El aprendizaje organizativo en las universidades ha recibido muy escasa atención en la bibliografía; aún más escasos son los estudios sobre los procesos por los cuales las universidades pueden convertirse en organizaciones que aprenden productivamente. Por eso, el contenido de este capítulo es una reflexión personal y una extrapolación a partir de trabajos que tienen como centro el aprendizaje en las escuelas o en otro tipo de organizaciones.

Para que un centro educativo se convierta en una “organización que aprende”, lo primero que se ha de hacer es analizar su estado de aprendizaje: cuáles son las barreras que impiden aprender y hasta qué nivel están desarrollados los distintos elementos facilitadores, en especial la cultura organizativa, el liderazgo y el trabajo en equipo; se ha de comprobar también cuál es la situación de los miembros de la organización respecto al aprendizaje y hasta qué punto la visión y misión de la entidad favorecen que la organización se convierta

en una “organización que aprende”, cuál es la estructura de la organización y otros temas de índole similar.

En un segundo momento, habrá que elaborar un plan para bloquear las barreras que impiden que se produzca el aprendizaje a nivel personal, grupal o de organización. En tercer lugar, o paralelamente a la fase anterior, se han de desarrollar al máximo los elementos facilitadores del aprendizaje.

Este aprendizaje comprende la adquisición de conocimientos, desarrollo cognitivo, y su aplicación o desarrollo comportamental. Pero “sólo una pequeña parte de las necesidades de aprendizaje de una organización puede ser satisfecha con formación formal” (Bolívar, 2000a: 169); el enfoque de esta formación ha de basarse en el propio centro y en su práctica diaria considerándolo una comunidad de aprendizaje. El centro ha de ofrecer estructuras de apoyo al aprendizaje sin salir del esquema de la cotidianidad y favoreciendo la relación entre teoría y práctica. Bolívar, en su obra varias veces citada, sugiere algunas de estas formas (Bolívar, 2000^a):

- a) contratos de aprendizaje o de formación inicial,
- b) mentorización,
- c) observación de colegas,
- d) relatos de aprendizaje.

Se trata también de ir creando aprendizaje en los diferentes niveles de la organización: desde el individuo hasta las relaciones con otras organizaciones, pasando por los diferentes grupos y por la organización como un todo. De esta manera las universidades pueden convertirse en lo que Elaine Martin llama *Learning Universities*. Para ello, es necesario incorporar – además del aprendizaje de bucle simple - el aprendizaje generativo: no se trata únicamente de detectar y corregir los errores sino de cambiar las teorías y estrategias de la organización.

Seguidamente vamos a ver la forma en que diferentes autores del mundo de la educación proponen fomentar el aprendizaje organizativo en las instituciones educativas. En concreto, vamos a desarrollar cuatro enfoques o puntos de vista distintos pero convergentes que a continuación se exponen.

5.4.1. Autores que elaboran listados de características

Hemos observado que la mayor parte de autores que tratan del aprendizaje organizativo en las universidades toman como base-marco de sus estudios las cinco disciplinas de Senge (Mulford, 1998; Gairín, 1998; Johnson, 2002; Villa y Yániz, 1999; entre otros) y los conceptos de bucles de aprendizaje y las barreras de aprendizaje y rutinas defensivas de Argyris y Schön. A partir de estos tres autores, crean diversas relaciones de características que deben tener los centros educativos que aprenden, tal como vamos a comentar a continuación. En general, todos coinciden en señalar las ventajas de que un centro educativo se convierta en una “organización que aprende” pero son conscientes de que existen pocos trabajos empíricos sobre cómo hacerlo.

El grupo de Leithwood señala una relación de características que deben tener las escuelas si quieren ser organizaciones que aprenden. Hemos estudiado esas características y pensamos que pueden aplicarse también a las universidades que buscan aprender. Leithwood y sus colaboradores señalan como elementos necesarios en un centro educativo que aprende, las siguientes variables o condiciones internas:

- a) Visión y misión del centro: clara, compartida, percibida como significativa y presente en las conversaciones y toma de decisiones.
- b) Cultura escolar de colaboración.
- c) Recursos adecuados para el desarrollo profesional.
- d) Estructura abierta y participativa, con trabajo en equipos, reuniones frecuentes, y autonomía.
- e) Estrategia de implicación de todos los miembros de la comunidad educativa; estrategias para el desarrollo individual y colectivo.

Además de todos estos elementos, se necesitan otros cinco factores para que exista aprendizaje. En primer lugar algún estímulo para aprender, alguna necesidad nueva o la percepción de un problema o reto dentro o fuera de la escuela. Este reto lleva a la búsqueda colectiva de soluciones.

En segundo término, se requieren unas condiciones externas para desarrollar a los centros educativos como “organizaciones que aprenden”, que vienen determinados por las normas, legislación y características del entorno así como los apoyos e implicación que pueda brindar la comunidad escolar. Estos factores o variables externos pueden estimular o dificultar el aprendizaje del centro educativo.

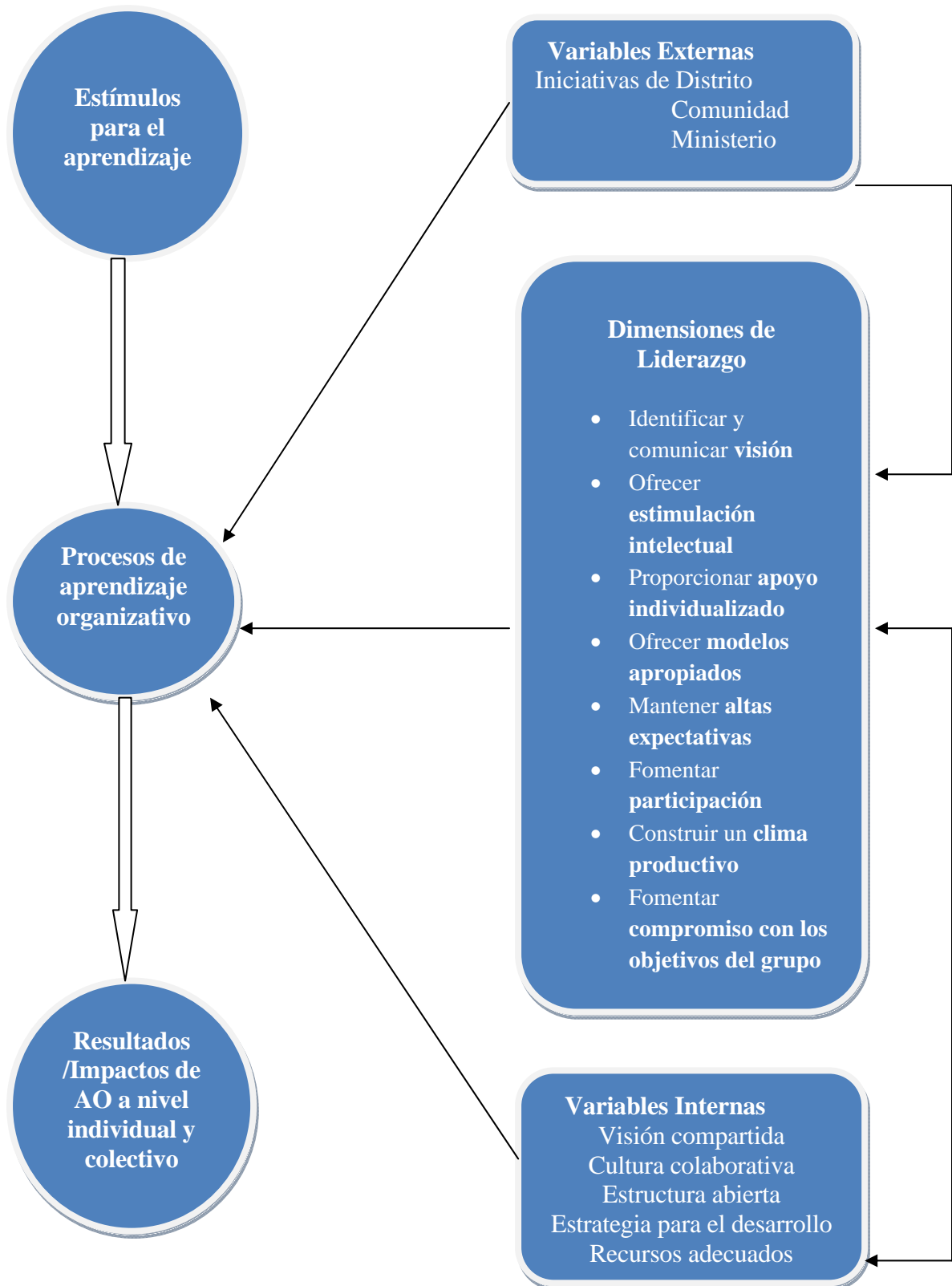
También se requiere un liderazgo transformacional aunque todavía hay que precisar más las prácticas de liderazgo que favorecen el aprendizaje organizativo. Entre las principales dimensiones de liderazgo (Leithwood y su grupo llegan a identificar hasta ocho) pueden destacarse elementos como: identificar y comunicar la visión; fomentar el compromiso con las metas y la participación; dar apoyo y modelos; mantener altas expectativas y cultura compartida.

El liderazgo y las condiciones internas y externas, influyen sobre los procesos de aprendizaje organizativo. Para que sean coherentes con una “organización que aprende” ha de haber procesos de aprendizaje individual y colectivo, de auto-reflexión y de reflexión compartida, se ha de poder experimentar nuevas ideas y han de existir relaciones fluidas que favorezcan el aprendizaje. Los procesos de aprendizaje son el elemento central de todo el sistema de Leithwood.

Por último, han de producirse unos resultados que sean consecuencia del aprendizaje organizativo. Como producto de dicho aprendizaje, se han de haber generado nuevas habilidades, comprensiones y destrezas; nuevas prácticas o nuevos compromisos.

Todo lo expuesto en los párrafos anteriores, queda resumido en la gráfica elaborada por Leithwood y colaboradores e incorporada al libro sobre escuelas inteligentes editado en el año 2000. Lo hemos completado con las aportaciones posteriores del grupo canadiense. Este esquema de seis factores, los cinco factores que acabamos de citar y las variables internas citadas anteriormente, han sido la base para la mayor parte de los estudios empíricos que, sobre aprendizaje organizativo, se han realizado en todo el globo.

Figura 26. Sumario de las influencias sobre los procesos de aprendizaje organizativo en las instituciones educativas, según Leithwood y colaboradores



Fuente: Re-elaboración en base a Leithwood (2000: 106), Leithwood et al. (1999, 2000, 2004)

Todos estos factores son los que el grupo de Leithwood detecta en las organizaciones que se acercan al modelo de una “organización que aprende”. El objetivo al que se orientan estas prácticas es la mejora de las propias personas de la organización y de sus resultados, especialmente lo que se refiere al aprendizaje de los alumnos. Por eso, la mayor parte de estudios empíricos se refieren a la influencia de alguna de estas variables sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Silins, Zarins y Mulford (2002), grupo de investigación australiano que tiene buenos lazos con el equipo canadiense de Leithwood, contemplan como características de los centros educativos que aprenden las siguientes:

- a) Son centros que empiezan por escanear las circunstancias del ambiente
- b) A continuación desarrollan objetivos compartidos en torno a una visión
- c) Establecen entornos de aprendizaje y equipos colaborativos
- d) Apoyan todas las iniciativas y optan por el riesgo
- e) Se autoevalúan
- f) Reconocen y refuerzan el buen trabajo
- g) Proporcionan oportunidades para el continuo desarrollo profesional.

Con gran acierto, Alejandro Llano elabora también su relación de características. Llano (1996) señala seis propuestas que caracterizan a una “organización inteligente” y que pueden aplicarse a las organizaciones educativas que quieren aprender.

- a) Primera: Trabajar es aprender, dirigir es enseñar. Es decir, el trabajo empresarial es educativo porque es enseñanza y aprendizaje. Y es más importante aprender que enseñar porque “la única finalidad de la enseñanza es el aprendizaje, así como el único objetivo de la dirección es la mejora de la calidad del trabajo” (Llano, 1996: 7).
- b) Segunda: Una “organización inteligente” es una comunidad de investigación y aprendizaje. Las empresas han de reproducir las situaciones de aprendizaje compartido que se generaban en los antiguos talleres. Nadie aprende sólo y todos han de investigar a su nivel.
- c) Tercera: Las “organizaciones inteligentes” entienden la profesionalidad como dominio de un oficio, (serviría lo comentado en el punto anterior).
- d) Cuarta: Una “organización inteligente” posee una ineludible dimensión ética. La ética constituye el fundamento y la orientación de toda sabiduría práctica y es

imprescindible en una “organización que aprende”. La tolerancia insitucional de mentiras o medias verdades es letal para una “organización inteligente”. “El amor a la verdad constituye la virtud corporativa imprescindible” (Llano, 1996: 14) para una empresa en la sociedad del conocimiento.

- e) Quinta: Una “organización inteligente” ha de cultivar una profunda cultura corporativa. Esa cultura ha de tener como objetivo no el logro de conocimientos aislados sino el fomento de actitudes estables favorables al saber por toda la organización. “La riqueza de valores propuestos y de proyectos vigentes indican la salud de una cultura” (Llano, 1996: 16). El grado de libertad con el que los miembros de la organización se integran en la cultura, muestran también su riqueza.
- f) Sexta: En las “organizaciones inteligentes” investigación y gestión se identifican⁹¹. Ya no existen tareas puramente rutinarias sino que todos los miembros de la organización han de pensar cómo hacer mejor las tareas y ayudar a otros a hacerlas.

Por su parte, Johnston (1998, citado por Silins et al., 2002) señala cuatro características para considerar que una institución educativa aprende:

- a) existen estructuras que favorecen la colaboración,
- b) existen canales de comunicación efectivos,
- c) existen programas de desarrollo profesional integrados,
- d) existe liderazgo focalizado en el aprendizaje.

Simons, en el Congreso celebrado en la Universidad de Deusto el año 2000 sobre “Liderazgo y organizaciones que aprenden”, indica también un elenco de características propias que deben poseer las organizaciones educativas que aprenden.

- a) Considerar el aprendizaje como proceso primordial.
- b) Investigar sobre la satisfacción del cliente: qué opinan los alumnos de sus profesores y de sus cursos, de la educación que han recibido. Qué opinan los empresarios de las destrezas requeridas y logradas. Qué opinan los profesores.
- c) Ser organizaciones muy abiertas: a otras instituciones, a las empresas.
- d) Superar las barreras entre el centro educativo y el mundo exterior.
- e) Crear redes horizontales y verticales dentro de la institución y entre estas redes y otras externas.
- f) Potenciar la solidaridad y visión conjunta para crear un sentido de comunidad.

⁹¹ Téngase en cuenta que Llano está hablando de todo tipo de organizaciones, no específicamente de organizaciones educativas.

- g) Optar por una gestión sólida que tenga influencia real sobre los procesos primarios: dar ejemplo, facilitar el aprendizaje.
- h) Centrar a su personal en la innovación.

Ron Brandt (1998) señala diez características de las escuelas que son “organizaciones que aprenden”.

- a) Tienen una estructura de incentivos que favorece el comportamiento adaptativo.
- b) Tienen objetivos retadores pero alcanzables.
- c) Tienen miembros que pueden identificar los estadios de desarrollo de la organización.
- d) Comparten, procesan y actúan sobre la información, de la manera más adecuada para sus propósitos.
- e) Tienen una base de conocimiento institucional y procesos para crear nuevas ideas.
- f) Intercambian frecuentemente la información con fuentes externas que son relevantes.
- g) Reciben retroalimentación sobre sus servicios.
- h) Continuamente refinan sus procesos básicos.
- i) Tienen una cultura organizativa que apoya el aprendizaje.
- j) Son sistemas abiertos, sensibles al entorno externo.

Para Villa y Yániz (1999), el núcleo del centro educativo inteligente es el aprendizaje en equipo. Como resultado de su estudio de la bibliografía, señalan varias características que deberían tener los centros educativos que quieren ser organizaciones que aprenden:

- a) Tienen y manifiestan una misión.
- b) Manifiestan una dinámica de equipo.
- c) Promueven la colaboración.
- d) Favorecen la comunicación.
- e) Promueven el desarrollo personal e institucional.
- f) Favorecen los procesos de autoevaluación.
- g) Estimulan la creatividad.
- h) Buscan la transformación y la innovación.
- i) Favorecen un liderazgo compartido.
- j) Muestran un control y seguimiento de la toma de decisiones.

Según Recio (2000), éstas son las técnicas para hacer de los centros docentes “organizaciones que aprenden” o para valorar si ya lo son:

- a) Principios generales: considerar la educación no como una parcela insular sino como un todo.
- b) Principales actores: necesidad de que exista espíritu de equipo en los departamentos, grupos de investigación; clima de confianza y apertura; buenos líderes; asesores externos.
- c) Cambios en el contexto organizativo:
 - i. Cambios en la estrategia: misión del centro, buenos sistemas de información, participación de todo el claustro en el plan estratégico.
 - ii. Cambios en la estructura: flexible, grupos para desarrollar determinados proyectos.
 - iii. Cambios en la cultura.

La lista de características podría ser interminable y en cualquier caso, cada una de estas relaciones viene a convertirse en lo que podría ser, si comparásemos con las teorías de liderazgo, una teoría del Gran Hombre. En este caso, una teoría de la Gran Organización que tiene todo tipo de virtudes que por supuesto hay que considerar pero que resultan muy difíciles de llevar a la práctica en su totalidad.

Como resumen presentamos esta tabla basándonos en los seis factores que describe el equipo de Leithwood (las variables internas se han desglosado) y añadiendo algún otro factor (autoevaluación, buena comunicación, fomento de la creatividad) que estos autores no citan directamente. De una forma u otra, los seis factores descritos por Leithwood están presentes en el listado de características del resto de autores analizados. Por otra parte, los tres factores que hemos añadido se pueden suponer – aunque no queden citados explícitamente - en el esquema de Leithwood.

Tabla 43. Características que debe tener una institución educativa que aprende

Características	Autores
Estímulo para el aprendizaje	Brandt (1998), Leithwood (2000 y ss.)
Existencia de procesos de aprendizaje organizativo	Todos los autores
Sensibilidad a las variables externas	Brandt (1998), Leithwood (2000 y ss.) Simons (2000), Silins et al. (2002)
Liderazgo transformacional	Johnston (1998), Villa y Yániz (1999), Leithwood (2000), Recio (2000), Simons (2000), Silins et al. (2002)
Existencia de una visión compartida	Villa y Yániz (1999), Leithwood (2000 y ss.), Recio (2000), Silins et al. (2002)
Existencia de una cultura colaborativa	Brandt (1998), Villa y Yániz (1999), Leithwood (2000 y ss.), Recio (2000), Simons (2000), Silins et al. (2002)
Estructura abierta	Brandt (1998), Johnston (1998), Leithwood (2000 y ss.), Recio (2000), Simons (2000)
Estrategia para el desarrollo	Johnston (1998), Leithwood (2000 y ss.), Silins et al. (2002)
Políticas y recursos adecuados	Leithwood (2000 y ss.)
Se autoevalúan	Silins et al. (2002)
Canales de comunicación efectivos	Brandt (1998), Johnston (1998), Villa y Yániz (1999), Simons (2000), Recio (2000)
Se fomenta la creatividad	Brandt (1998), Simons (2000), Silins et al. (2002)
Se producen resultados de aprendizaje y desarrollo a nivel individual y organizativo	Johnston (1998), Villa y Yániz (1999), Leithwood (2000 y ss), Silins et al. (2002)

Fuente: Elaboración propia en base a los autores citados

5.4.2. Autores que crean modelos según estadios de aprendizaje

Si los autores citados hasta el momento se dedican a describir características de las “organizaciones que aprenden”, otros estudiosos del aprendizaje organizativo en los centros educativos elaboran modelos de aprendizaje y pretenden explicar cómo evolucionan las organizaciones de un estadio en el que prácticamente no existe aprendizaje hasta convertirse en “organizaciones que aprenden”.

Coral Mitchell (1995, citada por Bolívar 2000a: 188-189) estudia la bibliografía sobre aprendizaje organizativo y concluye que para lograr instituciones educativas que aprendan se

necesitan cuatro procesos, dos cognitivos para llegar a conocer las prácticas de los colegas (reflexión y conversación); y dos afectivos (afirmación de cada uno como profesional, e invitación a participar). Su modelo parte de tres asunciones básicas y se realiza en tres fases sucesivas que mostramos en la siguiente tabla.

Tabla 44. Síntesis de la propuesta de Coral Mitchell para hacer de las instituciones educativas organizaciones que aprenden

Procesos (2)	Subprocesos (4)	Asunciones básicas (3)	Fases en el aprendizaje organizativo (3)
Cognitivos	Reflexión	Que cada individuo sea responsable del bienestar del grupo y del éxito de la escuela.	Describir y enmarcar la clarificación de posiciones y opiniones: discusiones, narración de historias.
	Conversación	Que sea reconocida, respetada y valorada la diversidad entre los individuos.	Analizar y evaluar las prácticas.
Afectivos	Afirmación	Que la seguridad psicológica se mantenga en las deliberaciones grupales.	Aplicar y experimentar: discusiones sobre los planes.
	Invitación a participar		

Fuente: Elaboración propia en base a Coral Mitchell (1995) citada por Bolívar (2000^a), y Silins y Mulford (2004).

Dibbon (1999, 2000), discípulo de Leithwood, también crea un modelo de cuatro estadios para explicar cómo se produce el aprendizaje organizativo en las instituciones de enseñanza. Señala que se trata de procesos no-lineales que sugieren un ciclo de aprendizaje. Intentaremos explicar el modelo de Dibbon a través de una tabla que ilustre mejor la explicación:

Tabla 45. Modelo de cuatro estadios de aprendizaje organizativo en las instituciones educativas, de David Dibbon

Estadio	Características	Conclusiones
1. Organización de mera gestión (<i>Coping organization</i>)	Las instituciones educativas mantienen su aproximación tradicional a la educación aunque el contexto ha cambiado. Explotan su repertorio de conocimientos y rutinas con un proceso de aprendizaje de ciclo simple. Se resisten a la innovación mediante el uso de rutinas organizativas defensivas.	No hay estímulos para aprendizajes superiores. Son sistemas de aprendizaje primitivos, muchas veces con aprendizaje que es supersticioso, extrayendo lecciones incorrectas de la experiencia.
2. Organización emergente	Existe un consenso general de que el cambio es necesario desde una aproximación sistémica. Por lo menos hay una persona o un grupo preparado para el cambio y el aprendizaje de doble bucle. Se crean culturas más colaborativas aunque a veces se recurre a rutinas defensivas.	Sistemas de aprendizaje activos aunque incompletos e inmaduros.
3. Organización en desarrollo	Se desarrollan conocimientos, habilidades y prácticas. Se está muy abierto a nuevas ideas pero en ocasiones se utilizan estrategias incorrectas.	Sistemas de aprendizaje relativamente maduros.
4. Organización de aprendizaje	Ética de continuo aprendizaje que crea una cultura de continuo aprendizaje de doble ciclo equilibrado con aprendizaje de ciclo simple. Plan de mejora continuada.	Sistemas de aprendizaje sofisticados. Mejora el aprendizaje individual y de equipo. Las organizaciones sirven como “comunidades de práctica” creando contextos únicos de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia en base a Dibbon (en Leithwood, 2000: 211-236).

El modelo de Dibbon es interesante desde un punto de vista práctico porque permite conocer el estadio de desarrollo del aprendizaje organizativo en un momento determinado. Mediante cuestiones relacionadas con cada etapa de la organización diagnostica su capacidad de aprendizaje, localiza las fortalezas y debilidades y permite elaborar un plan para mejorar la organización.

Otro modelo de estadios podría ser el descrito por Gairín, que ya hemos comentado y ahora sintetizamos mediante un gráfico.

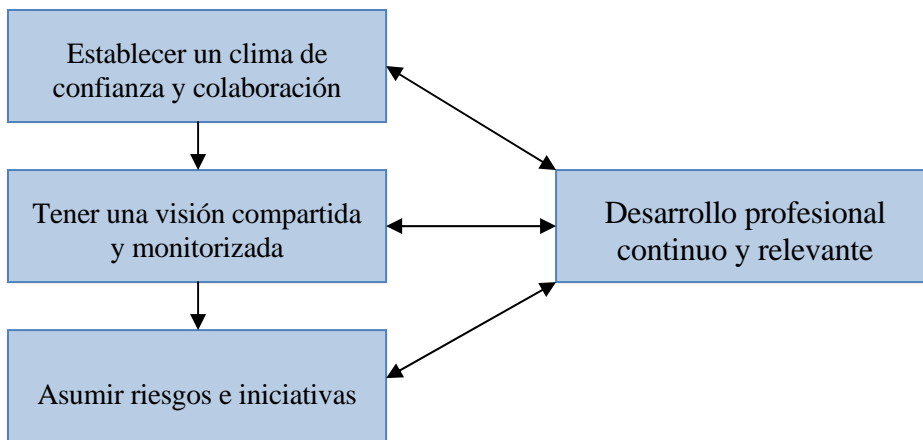
Figura 27. Estadios de las organizaciones (Gairín 1999-2004)



Fuente: Elaboración propia en base a los trabajos publicados por Gairín entre 1999 y 2004.

Por último, hay que mencionar el modelo de etapas consecutivas propuesto por Mulford, Silins y Leithwood en 2004 para el proyecto LOLSO: establecer un clima de confianza y colaboración; tener una misión compartida y monitorizarla; tomar iniciativas y riesgos; todo ello en un contexto de desarrollo profesional continuo y relevante. Así estos autores definen mediante una gráfica su modelo, especificando que se trata de estadios secuenciales.

Figura 28. Los cuatro factores que definen el aprendizaje organizativo según Mulford , Silins y Leithwood (2004)



Fuente: elaboración propia en base a Mulford, Silins y Leithwood (2004)

Como en todas las teorías de estadios, las críticas hacen referencia al reduccionismo de los modelos ya que no en vano se están simplificando fenómenos que son mucho más complejos de lo que muestran los cuadros que hemos presentado. Además, el paso de uno a otro estadio necesariamente se ha de producir por medio de algún proceso que no queda suficientemente contemplado en la explicación. La evaluación del nivel de cada uno de estos estadios también resulta conflictiva pues es difícil cuantificar el desarrollo de temas tan poco mensurables como el trabajo en equipo o el liderazgo.

El estudio de los diversos estadios y la extensa relación de características permiten, sin embargo, llegar a la conclusión de que existen una serie de elementos absolutamente necesarios en las universidades que aprenden. En líneas generales, dichos elementos coinciden con el esquema proporcionado por Leithwood tanto en los autores que enuncian características de las “organizaciones que aprenden” como en los que proponen modelos de estadios.

5.4.3. Autores que proponen modelos de actuación basados en el centro educativo

Un tercer eje de análisis es el que nos proporciona – desde un profundo conocimiento de la realidad universitaria - Elaine Martin (1999). Esta profesora del *Royal Melbourne Institute of Technology*, propone una guía para ayudar a las personas de la universidad a trabajar con

más efectividad. La contribución más positiva de Martin al aprendizaje organizativo de las universidades estriba en proponer un modelo de formación basado en el centro, que parte de muchas de las características que hemos citado antes pero las contextualiza en una realidad mucho más práctica.

Su estudio, basado en la bibliografía sobre aprendizaje organizativo, liderazgo, trabajo en equipo, aprendizaje de los estudiantes y temas de índole similar, muestra una serie de paradojas que se producen en las universidades y a las que pretende salir al paso.

Tabla 46. Paradojas de la universidad según Elaine Martin (1999)

1	Visión vs. Realidad
2	Colaboración vs. Individualismo
3	Supervisión vs. Reconocimiento
4	Pasado vs. Futuro

Fuente: Elaboración propia en base a E. Martin (1999)

La primera paradoja es que se precisa una visión para conseguir el aprendizaje organizativo pero las visiones no pueden funcionar si no están ancladas en la realidad. Por ejemplo, el cambio es algo necesario para que una organización aprenda y, sin embargo, muchas veces el profesorado – como ya hemos señalado – se muestra reacio a cambiar porque no ve la razón, ni el propósito, ni las ventajas para hacerlo. Partir de la realidad supone tener claro que esta actitud va a producirse y es algo normal dado que muchas veces el claustro y los directivos se mueven en dimensiones diferentes. Sin embargo, deben ponerse de acuerdo si quieren que la organización mejore.

Otro caso común sería el de una institución que quiere pasar de un trabajo individualista y aislado (“mi aula, mi trabajo, mi facultad”) a un trabajo colaborativo (“nuestra aula, nuestro trabajo, nuestra universidad”). Partir de la realidad significa que hay que empezar por dar a personas de todos los niveles oportunidad y responsabilidad para dirigir algo común.

En ambos supuestos, el ejercicio de colaboración requiere que cada uno, pero especialmente los directivos, ponga de su parte para conseguir un aprendizaje profundo. Ello comporta:

- a. Debatir la mejor manera de hacer las cosas y consultar las decisiones.

- b. Supervisar sin agobiar. La evaluación es necesaria pero el exceso de burocracia no lo es. La evaluación ha de hacer referencia tanto a la investigación como a la docencia pues la reputación de un centro viene dada por ambos aspectos.
- c. Proporcionar oportunidades de aprendizaje y desarrollo personal. Reconocer los logros.
- d. Gestionar las tensiones que sin duda van a producirse: equilibrar el individualismo y la colaboración, lo que se ha conseguido y lo que queda por hacer (valorar el pasado, preparar el futuro), la visión a largo plazo de los líderes con la realidad del día a día.
- e. Alinear la visión de la organización con las preocupaciones principales y los valores del personal. En realidad, debería ser al revés pero en cualquier caso ha de haber una tensión creativa para que los miembros de la organización entiendan y compartan la misión y cómo lograrla.

En este contexto, es fundamental que pueda brotar el diálogo y la participación para lo cual Martin (1999) sugiere algunas actuaciones. La primera y más importante es no imponer, sino preguntar. La realidad también nos demuestra que muchas veces el profesorado, estamento más dado a explicar que a escuchar, está menos dispuesto a aprender y escuchar que el propio alumnado. Por eso hay que hacerles partícipes de los temas, escuchar y tener en cuenta – cuando sea posible - sus propuestas.

Otro matiz de la realidad muestra que las personas habitualmente están dispuestas a comprometerse en cosas que les interesan y consideran suyas porque les parecen importantes a nivel individual. Por eso, hay que intentar desarrollar sus ideas y trabajar desde donde están los intereses y motivaciones de las personas.

La realidad también nos indica que es difícil que un individuo se dé cuenta de que es parte del problema, aunque sea capaz de identificarlo. Introducirse en un sistema de aprendizaje de doble bucle supone no cerrarse al aprendizaje cuando es más necesario sino abrirse a las críticas y discutir preocupaciones y alternativas desde una perspectiva diferente: no ponerse a la defensiva sino trabajar en positivo para hallar soluciones desde una postura más humilde.

La segunda paradoja presentada por Elaine Martin es que la colaboración requiere un robusto individualismo, es decir, se requiere independencia individual y una personalidad muy firme para que pueda producirse colaboración en un grupo. Esta misma idea la desarrolla también Bolívar en su trabajo del año 2000.

“No todo individualismo es criticable, más aún, en determinados momentos la enseñanza exige trabajo individual y sin buenas individualidades, poca colaboración productiva cabe esperar”.

(Bolívar, 2000^a: 96)

Por otra parte, la colaboración es necesaria pero no en todo momento pues no ha de excluir el trabajo individual, ha de tener un principio y un final, no siempre ha de existir un consenso total y, sobre todo, requiere compromiso y no imposición.

La tercera paradoja surge de la percepción generalizada de que el escrutinio o la evaluación de las tareas no suelen ir acompañados de un buen sistema de reconocimiento⁹². Por eso, Martin señala que “la recompensa es fácil si hay una buena supervisión y se evalúa lo que se ha de evaluar”. Por ejemplo, los profesores de universidad saben perfectamente qué es lo que se recompensa aunque se diga que la enseñanza tiene mucho valor. El reto sería ligar los mecanismos de supervisión de la universidad con el esquema de trabajo de los académicos – investigación, docencia, gestión, tutoría – y no sólo con alguno de estos aspectos. Supervisar significa no sólo controlar sino, sobre todo, ayudar. Como este sentido de la supervisión no es habitual sino que es mucho más pobre y se queda únicamente en el control, las respuestas que se producen por parte del profesorado también son pobres y superficiales. Por el contrario, un sistema de supervisión enriquecido conduce a respuestas profundas y ricas. Ha de quedar claro, por lo tanto, que cualquier sistema de evaluación es un sistema de asesoramiento pues nadie puede mejorar sin guía.

El esquema de supervisión debería seguir unas pautas como las que, en palabras de Martin (1999: 117) señalaba Egan en 1995:

⁹² Reconocimiento entendido como valoración del trabajo bien hecho. No se trata de aplicar un sistema de incentivos económicos sino de reconocer las innovaciones y lo que se hace bien.

Tabla 47. Pautas para favorecer un sistema de evaluación del profesorado universitario partiendo del propio personal

Objetivos	Qué cosas importantes quiero conseguir este año en mi trayectoria ⁹³ académica
Delegación	Qué posibilidad (autoridad, medios) tengo yo de hacer que esto ocurra
Planes de trabajo	Qué hará mi supervisor para ayudarme
Feedback	Qué <i>feedback</i> puedo esperar de mi supervisor
Seguimiento	Cuál es la mejor manera de seguir mi progreso
Reconocimiento	Qué reconocimiento obtendré por mis logros
Desarrollo	Cómo puedo prepararme para cosas mejores

Fuente: Elaboración propia en base a Egan (1995, citado por Martin)

En definitiva, se trata de desarrollar estructuras organizativas que apoyen y recompensen los procesos y resultados de aprendizaje deseados.

La cuarta paradoja se define de esta manera: “las virtudes del pasado sólo pueden seguir siendo fantásticas si se equilibran con las demandas del futuro” (Martin, 1999: 71). Esta paradoja tiene que ver con el miedo al cambio y también con las trampas y supersticiones de aprendizaje. Por eso, William Bridge (citado por Martin, 1999) indica que lo primero que hay que hacer es tratar el pasado con respeto pero no perder de vista que la información que llega puede estar contaminada con el miedo a perder posición o estatus. El segundo paso es gestionar muy bien la transición: mostrar el cambio como una oportunidad, dar todas las posibilidades de aprendizaje y desarrollo que sean necesarias, racionalizar los cambios centrándolos en aspectos muy concretos, dar tiempo y recompensas pues cualquier novedad requiere mucho trabajo (plan de trabajo racional en el que la gente se sienta a gusto), repartir responsabilidades entre todos. La tercera fase, un nuevo comienzo, consiste en la alimentación del proceso una vez el cambio se ha iniciado: celebrar cuanto antes los éxitos que se produzcan, alimentar y guiar, poner objetivos intermedios.

Como conclusión, Martin sugiere equilibrar las cuatro paradojas para que se produzca aprendizaje organizativo e individual en la universidad. Se basa en las ideas de Argyris respecto a que a veces las propias organizaciones obstaculizan su aprendizaje y se plantea ayudar a las personas de la universidad a superar esas limitaciones trabajando con, y no

⁹³ Incorporamos la noción “trayectoria” en lugar de “carrera”, que es la que utilizan Egan y Martin, siguiendo la pauta recomendada por la profesora Nuria Chinchilla. La palabra “carrera” tiene un componente competitivo y de rapidez que nos parece poco adecuado.

contra, las demás; y reconociendo que los cambios en estas instituciones educativas son más que posibles.

En definitiva creemos que, con mucho acierto y sin olvidar que hay que gestionar las barreras, Martín se centra en el desarrollo de elementos facilitadores del aprendizaje en las organizaciones. De alguna manera parece tener en cuenta el “efecto Pygmalión”⁹⁴ pues como indica Biggs (2000, citado por Feixas, 2004: 42) “un entorno que asume que los estudiantes (o el profesorado) son cada vez peores lleva rápidamente a un clima inoperante. Por el contrario, el entorno que cree que los estudiantes (y profesorado) intenta hacer su trabajo lo mejor posible crea altas expectativas que suelen cumplirse”.

5.4.4. Autores que proponen comunidades de aprendizaje como estadio superior

El cuarto eje de análisis del aprendizaje organizativo en las universidades es el de los autores que consideran que el aprendizaje organizativo ha de culminar con la creación de comunidades profesionales de aprendizaje. Esta idea, como veremos más adelante, está presente en los estudiosos del aprendizaje organizativo desde Argyris (1978), y la hemos visto reflejada en el cuarto estadio presentado por David Dibbon (1999) y en muchos otros autores.

Empecemos por definir qué es una comunidad de aprendizaje. Para Bryk y Driscoll (1988, citado por Leithwood y Louis, 1998b: 278) una comunidad de aprendizaje es “una organización social que consiste en relaciones cooperativas entre adultos que comparten propósitos comunes y en la que la vida cotidiana de adultos y estudiantes está organizada de forma que permite el compromiso entre sus miembros”. Pese a ser comunitaria, su estructura se centra en la persona y en modelos de confianza, interdependencia y apoyo. Resulta adecuada, por lo tanto, para el modelo de organización humanista por el que hemos optado pues en la comunidad de aprendizaje el elemento central son las personas.

⁹⁴ Pygmalión era un escultor griego que realizó una estatua de mujer – Galatea – tan maravillosa que se enamoró de ella. La diosa Afrodita, viendo su amor, le concedió que cobrara vida. En pedagogía se denomina “efecto Pygmalión” al efecto según el cual si se espera lo mejor de una persona, lo más probable es que ésta logre lo que se espera de ella: “pobres expectativas consiguen pobres resultados y altas expectativas conducen a resultados excepcionales”.

En este apartado, vamos a analizar una propuesta práctica para fomentar el aprendizaje en las organizaciones que viene de la mano de Coral Mitchell y Larry Sackney (2001), de la *Brock University*, en Canadá. Los estudios de Mitchell y Sackney tienen su origen en los elaborados por la propia Mitchell en 1995 y estudiados por Bolívar (ver apartado 5.4.2.). Mitchell y Sackney consideran que los estadios de desarrollo de aprendizaje organizativo han de conducir a la creación de comunidades de aprendizaje. Describen la forma en que pueden construirse dichas comunidades por medio de relaciones entre tres tipos de capacidades que hay que desarrollar y que se refuerzan mutuamente:

- a) capacitación personal: deconstrucción y reconstrucción de los propios conocimientos profesionales para alinear la teoría expuesta y la teoría en uso,
- b) capacitación interpersonal: desarrollar relaciones y prácticas colectivas en las que el aprendizaje en la actividad cotidiana sea una norma sagrada. Es importante crear equipos de personas que trabajan y aprenden juntas,
- c) capacitación organizativa: construir estructuras organizativas que apoyen y valoren el aprendizaje personal y faciliten y motiven el aprendizaje colectivo. Cambiar las estructuras mentales (trabajo en equipo frente a individualismo), las estructuras de poder (crear una comunidad de líderes), las estructuras de formación (situar el desarrollo profesional en la posición central).

Coral Mitchell y Larry Sackney (2001) consideran – y estamos de acuerdo con ellos - que la comunidad de aprendizaje es la evolución natural de una “organización que aprende”. Se trataría del estadio en el que culmina la organización de aprendizaje y en el cual la organización tiene como fin último el crecimiento y desarrollo de las personas. La consideran una manera de ser y de vivir y la relacionan con la epistemología constructivista y la metodología interpretativa.

Los elementos que, según estos autores, definen una comunidad de práctica son los siguientes: existencia de elementos cohesionadores (visión, misión); estrecho grado de comunicación y comunión entre los miembros; el aprendizaje de los profesores es tan importante como el de los alumnos. Además, una comunidad de aprendizaje requiere un tipo diferente de estructuras organizativas y mentales: estructuras que no aislen y que fomenten el desarrollo y el trabajo en equipo. También requiere un nuevo tipo de liderazgo o – todavía mejor - una “comunidad de líderes” en la que los individuos tienen una profunda sensación

de poderío y autonomía, así como un profundo compromiso personal hacia los objetivos de la organización.

A una conclusión muy similar llega en España el profesor Juan Francisco Martínez Pérez (1999) de la Universidad de Valencia. Después de analizar los factores que dificultan el aprendizaje organizativo en las empresas, propone como medida para resolver los problemas de aprendizaje “la creación de comunidades de aprendizaje (Senge, 1992) que gracias al trabajo conjunto y al conocimiento de las personas y su interdependencia faciliten las relaciones de confianza y la experimentación activa” (Martínez Pérez, 1999: 671).

De una forma similar, Antonio Bolívar afirma que la reconstrucción educativa del modelo de organizaciones que aprenden pasa por las comunidades profesionales de aprendizaje (Bolívar 2000a; 2001b). Bolívar habla del centro educativo como comunidad profesional de aprendizaje y considera que ésta es la imagen educativa que más se aproxima a una “organización que aprende”. Esta comunidad profesional de aprendizaje es, según Bolívar, aquella en la que “el personal comparte una común comprensión (social, ética y profesional) acerca de los objetivos de su trabajo, y hay establecida una densa red de colaboración informal” (Bolívar, 2000a: 84).

Por su parte, Gairín llega también a unas conclusiones similares. Después de haber desarrollado durante muchos años su modelo de tres estadios (de la “organización como marco” a la “organización que aprende”); a partir aproximadamente del año 2004 empieza a hablar de un cuarto estadio, la organización que genera conocimiento, y al mismo tiempo propone que la escuela se convierta en una comunidad de aprendizaje.

“El concepto de comunidad de aprendizaje incluye el sentimiento de pertinencia pero también una determinada orientación: la interacción entre los miembros de la comunidad ha de permitir un avance de todos y cada uno de sus componentes a la vez que el fortalecimiento de una cultura común y la posibilidad de que se haga real el aprendizaje organizacional. (...) Se trata de una colectividad que analiza y reflexiona sobre los problemas educativos de la práctica diaria, generando propuestas cuya realización propondrá nuevos elementos para la reflexión”.

(Gairín, 2004: 120)

En resumen, en este apartado hemos analizado diversas formas de fomentar el aprendizaje organizativo en la universidad. Hemos analizado cuatro tipos de aproximaciones al tema. En

primer lugar, aquellos autores que elaboran largas relaciones de características que han de tener las universidades que aprenden. Nos ha parecido que la aportación más completa y estructurada es la del grupo de Leithwood, y en ella se basan directa o indirectamente muchos otros estudiosos del tema.

En segundo lugar, hemos visto diversas teorías de estadios, de entre los que hemos destacado las aportaciones de David Dibbon, discípulo de Leithwood.

En tercer lugar nos hemos referido a la propuesta de Elaine Martin, quien sugiere superar ciertas paradojas propias de la universidad para que ésta pueda aprender. Esta autora propone crear visiones muy ancladas en la realidad, promover un tipo de colaboración que no excluya el individualismo, desarrollar sistemas de evaluación que supongan ayuda y vayan seguidos de reconocimiento, y que las universidades se orienten al futuro sin desdeñar el pasado ni anclarse en él.

Para finalizar, hemos visto ejemplos de autores que, en su estudio del aprendizaje organizativo en las universidades, llegan a la conclusión de que la forma natural de una universidad en la cual hay aprendizaje profundo, es la comunidad de aprendizaje centrada en el desarrollo de las personas. Dedicaremos parte del próximo apartado a profundizar en este aspecto. Asimismo, intentaremos sacar provecho de todos y cada uno de estos cuatro tipos de aportaciones en la parte práctica de nuestra investigación.

5.5. Conclusiones y sugerencias de futuro para las universidades que aprenden

El modelo de “organizaciones que aprenden” aplicado a los centros educativos de nivel superior puede ser un buen modelo para el cambio, la supervivencia y la renovación. Y ello por varios motivos: en primer lugar porque permite la transformación desde dentro sin necesidad de tener que recurrir a expertos externos; en este sentido permite utilizar la experiencia educativa de los propios profesionales y crear sinergias muy positivas. En segundo lugar, porque en principio nadie debería saber más sobre el aprendizaje organizativo que una organización que se dedica a la enseñanza y aprendizaje. En tercer lugar porque se

propone el desarrollo de todos los que componen la organización y esto resulta también un gran valor añadido.

Pero aunque nadie duda, a nivel teórico, de la importancia de una organización en la cual se produce aprendizaje, resulta mucho más difícil evaluar la situación de aprendizaje en la que se encuentra una organización y ayudarla a desarrollarse en ese sentido. Es preciso saber qué hacer y hacia dónde vamos. Sin embargo, hemos visto que los estudios dedicados a describir cómo deberían ser las universidades que aprenden se convierten en una relación impresionante de características que describen una organización ideal e imposible de alcanzar.

Quizás por ello podría resultar más oportuno prescribir unos pocos atributos deseables (Cibulka et al., 2002; Senge et al., 2000) y centrarse en cómo conseguirlos. La línea de trabajo parece que ha de consistir en aprovechar los grandes elementos que favorecen el aprendizaje: liderazgo, trabajo en equipo y cultura adecuada. También parece interesante seguir la estela de Leithwood pues aunque se ha centrado en instituciones escolares, la cantidad de trabajo empírico que ha realizado junto con colegas y colaboradores de los dos hemisferios es una buena base de la que partir. Su modelo de trabajo proporciona un marco muy adecuado para realizar investigaciones similares.

También puede ser de utilidad tener en cuenta cuándo podemos considerar que una organización aprende, y también que este proceso no termina nunca.

“Una organización aprende cuando, por haber optimizado el potencial formativo de los procesos que tienen lugar en su seno, adquiere una función cualificadora para los que trabajan en ella, al tiempo que está atenta para responder a las demandas y cambios externos. En este sentido *institucionaliza la mejora (aprendizaje organizativo)* como un proceso permanente, creciendo como organización”.

(Bolívar, 2001b. Revista digital. La cursiva es de la autora de este estudio)

Asimismo nos parece pertinente seguir las pautas marcadas por el profesor López Yañez de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla. Utilizaremos sus observaciones en la parte empírica de este trabajo. Según éste autor, la teoría que necesitamos ha de estar:

- “preocupada sobre todo por el proceso de aprendizaje,
- orientada hacia la descripción de cómo las instituciones aprenden y cómo usan lo aprendido,

- cómo construyen y reconstruyen sus estructuras de conexión en base a lo que han aprendido y hacia el modo como estas estructuras condicionan los nuevos aprendizajes,
- cómo se institucionalizan las pautas y normas,
- orientada al análisis más que a la prescripción, que proporcione a los agentes de cambio una plataforma de comprensión del contexto organizativo local sobre la cual, ellos mismos, pueden diseñar estrategias de cambio adaptadas a cada organización y desarrolladas con los recursos con que ésta cuenta”.

(López Yáñez, 2003)

El objetivo ha de ir encaminado a crear aprendizaje organizativo en un contexto de comunidades de aprendizaje en las que todos somos a la vez aprendices y maestros. Para ello, el aprendizaje ha de ser algo buscado (intencional, no sólo natural); ha de producirse en todos los niveles de la organización (individuos, grupos, sistema) y ha de transformar a todos los implicados (Dixon, 1994; citada por Bolívar, 2001). “Si bien toda organización – de modo natural o implícito – aprende, calificarla de *Organización que Aprende* significa que incrementa su capacidad de aprendizaje con un grado de valor añadido” (Bolívar, 2001b: revista digital).

Llegados a este punto resulta obligado extendernos en la idea de la universidad como “comunidad de aprendizaje” pues, como ya se ha apuntado en el apartado anterior, diversos autores que estudian el aprendizaje organizativo en las instituciones de enseñanza, terminan proponiendo la creación de comunidades de aprendizaje. Podríamos citar, de entre los autores consultados a Fullan (1993), Llano (1996); Leithwood (1998; 2000), K.S.Louis (junto con Leithwood 1998a, b), Brandt (1998, 2003), Senge (2000), Bolívar (2000a), Simons (2000), Mitchell y Sackney (2001), Silins et al (2002), Mulford, Silins y Leithwood (2004), Gairín (2004), y Martínez Treviño (2007).

La relación entre aprendizaje organizativo y comunidades profesionales de aprendizaje no se ha demostrado todavía empíricamente pero existen datos para poder afirmar que ambas emergen bajo el mismo conjunto de condiciones organizativas, tal como hemos podido comprobar al analizar el trabajo de Mitchell y Sackney (2001). Estas condiciones, parecen estar asociadas con la comunidad profesional y con el aprendizaje organizativo y en equipo y son, entre otras, las que señalan Leithwood y Louis en 1998:

- a) estructuras que favorecen el trabajo en equipo del profesorado, que dan tiempo para que los profesores se reúnan y trabajen juntos y permiten la participación y responsabilidad del profesorado,

- b) culturas profesionales poderosas que incluyen normas y valores compartidos, espíritu de colaboración, que tienen como centro el aprendizaje de los alumnos, en las cuales existe una de-privatización de la práctica (se discute sin problemas sobre la propia práctica) y en las cuales existe la tradición de diálogo reflexivo,
- c) liderazgo fuerte que apoya a los profesores,
- d) clima de confianza que permite asumir riesgos y por lo tanto favorece el aprendizaje.

Por todo esto parece – aunque hay que acabar de demostrarlo empíricamente - que la existencia de comunidades profesionales de aprendizaje es un gran predictor de la existencia de aprendizaje organizativo, y viceversa. Intentaremos comprobar esta información en la investigación empírica.

En este sentido podemos mencionar aquí el trabajo de la profesora de Ontario, Bonnie Larson Knight (2000) quien elabora una relación de características que los profesionales perciben como importantes para que se produzca aprendizaje organizativo. Estas características (apoyo mutuo entre colegas, posibilidad de asumir riesgos, intercambio de ideas y recursos...) son muy similares a las descritas por McLaughlin en 1993 al definir las comunidades profesionales de aprendizaje o con las descritas por Leithwood y Louis en 1998: “las escuelas necesitan incorporar aprendizaje fundamental y arriesgado, y necesitan organizarse como comunidades de cariño y confianza” (1998: 283).

También el grupo australiano-canadiense de Mulford, Silins y Leithwood (2004) aboga por una comunidad de práctica profesional y considera que ésta es necesaria para que triunfe cualquier reforma.

Seguir por este camino, es una línea de investigación prometedora pues la imagen de las comunidades profesionales de aprendizaje pone el énfasis no sólo en los procesos intelectuales, más ligados con el conocimiento, sino también y sobre todo en los procesos sociales y emocionales del aprendizaje, al considerar la necesidad de un ambiente de confianza y apoyo mutuo entre todos los que componen la organización para que se produzca dicho aprendizaje. En estas comunidades, como señalan Argyris y Schön desde 1978, “los individuos aprenden como parte de sus actividades diarias, especialmente cuando

interaccionan con otros y con el medio exterior. Los grupos aprenden cuando sus miembros cooperan para conseguir propósitos comunes. El sistema en su totalidad aprende al obtener retroalimentación del ambiente y anticipar cambios” (Argyris y Schön, 1996:193).

El profesor del futuro, dice Fullan en 1993, deberá estar tan a gusto en su clase como trabajando con otros para conseguir mejoras. “Los profesores no mejorarán el aprendizaje en las clases (...) si no son capaces de ayudar a mejorar las condiciones que rodean la clase”. Se trata, sigue diciendo este autor de transformar la escuela de una organización burocrática en una próspera comunidad de aprendices” (Fullan citado por Bolívar, 2000^a: 91-93) por medio de los siguientes métodos:

- a) rediseñar los lugares de trabajo: nuevo diseño organizativo,
- b) reculturizar los centros: cambiar las normas, hábitos, habilidades y creencias,
- c) trabajar en proyectos conjuntos para pasar del individualismo a la cultura colaborativa.

Por todos estos motivos parece que la imagen que más se acerca a una universidad que aprende, es la de una comunidad profesional de aprendizaje en la que existe una visión y misión común, un compromiso entre los profesionales y una extensa cultura de colaboración y liderazgo compartido. Por otro lado, también parece que la existencia de esa comunidad puede influir en los resultados de los alumnos como muestran recientes estudios elaborados en USA para el campo de las escuelas secundarias.

Goddard, Hoy y Hoy (2000: 501) manifiestan que “aumentar en una unidad la eficacia colectiva del profesorado se asocia con un aumento de más del cuarenta por ciento en la desviación estándar de los resultados de los alumnos”. Por su parte, otros autores afirman que en las escuelas donde el liderazgo de la dirección apoya a los alumnos, se preocupa por la excelencia y el clima es positivo, se producen resultados mucho mejores de lo esperado en el aprendizaje de los alumnos a lo largo del tiempo.

5.5.1. Limitaciones y sugerencias

Existen varios factores que limitan la puesta en práctica de “organizaciones que aprenden” y también la teorización sobre las mismas en el terreno educativo.

En primer lugar no hay que olvidar que, por sus orígenes en el campo empresarial, el concepto de aprendizaje organizativo está muy ligado a la competitividad como forma de supervivencia de las organizaciones. Desde un punto de vista educativo, ligar aprendizaje y competencia resulta poco pedagógico pues la motivación para aprender ha de ser mucho menos extrínseca y considerar otros factores. Se ha de superar, por lo tanto, este modelo gerencialista y reconvertirlo en un sentido más educativo aunque ya hemos dicho que el aprendizaje organizativo se inscribe dentro de un paradigma humanista, más ligado a la colaboración que a la competencia.

En segundo término, también falta formación en dinámica de equipos de trabajo, en cómo se produce el aprendizaje y en muchos otros aspectos prácticos.

Otra gran limitación tiene que ver con la falta de estudios empíricos. Es cierto que los grupos de Leithwood y Mulford han realizado numerosos trabajos en escuelas siguiendo el modelo-marco de seis elementos elaborado por el grupo canadiense. Además de los trabajos que ya hemos citado en el apartado de liderazgo, el grupo de Leithwood ha realizado investigaciones para estudiar la relación entre la capacidad de aprendizaje organizativo que tiene una institución y las dos actividades centrales en una escuela: la enseñanza y el aprendizaje. Existen además los últimos estudios sobre comunidades de aprendizaje y mejoras en los resultados de los alumnos que acabamos de citar. Pese a todos estos estudios, siguen necesitándose más esfuerzos conceptuales y empíricos para entender los procesos de aprendizaje en las organizaciones educativas. Relacionado con todo ello queda la necesidad – ya señalada más arriba - de diseñar estrategias prácticas concretas para promover el aprendizaje organizativo en las universidades o, más propiamente, en cada universidad o facultad una vez analizadas las barreras que pueden impedir que se produzca un adecuado aprendizaje en cada una de ellas.

En cuarto lugar hay que señalar que, pese a evidencias puntuales, sigue siendo necesario profundizar en cómo las capacidades de las instituciones educativas se desarrollan a largo plazo pues el aprendizaje requiere tiempo y su medición también.

Como hemos señalado anteriormente, al hablar del aprendizaje organizativo en general, también en el caso particular de las instituciones educativas es preciso tomar en consideración el tema del tiempo, al cual se refieren diversos autores. Senge y colaboradores (2000: 62) indican que “la innovación básica institucional se mide en décadas y no en años”. Por las mismas fechas, Fullan afirma que se necesitan tres años para mejorar los resultados de los alumnos en una escuela primaria, y seis años para conseguir lo mismo en una escuela de secundaria. No hace referencia a las universidades pero podemos deducir que en este caso hablar de décadas no resulta exagerado. Además, continua diciendo este autor, no tenemos ninguna garantía de que los éxitos iniciales vayan a durar pues en muchos casos se pueden adoptar e implementar sin que se institucionalicen.

Una posible sugerencia sería identificar formas de medir el aprendizaje en las organizaciones educativas pues al final, lo que importa es el desarrollo de todas las personas que componen la organización. No se trata sólo de mejorar el aprendizaje del alumno, cosa muy deseable, sino de mejorar el desarrollo de cada miembro de la organización. No hace falta señalar lo difícil que ha de ser medir ese desarrollo.

Como el aprendizaje es continuado en cualquier organización pero especialmente en aquellas que quieren ser “organizaciones que aprenden”, es de vital importancia aprender cómo se aprende y dar oportunidades continuas de formación a todos sus miembros. Además, no se trata de aprender por aprender, sino de aprender a hacer mejor lo que caracteriza a una institución educativa como la universidad: aprender a enseñar mejor, a investigar mejor, a gestionar mejor. Y también conseguir que profesores y alumnos aprendan mejor y obtengan mejores resultados a la vez que se desarrollan como mejores personas.

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES AL MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES AL MARCO TEÓRICO

Contenido de este capítulo

Síntesis de los capítulos dos a cinco

El estudio del aprendizaje organizativo se nos presenta como un mar sin orillas en el cual los diversos autores exponen sus opiniones sin que se haya llegado a ninguna síntesis entre las diferentes ideas, corrientes y opiniones. Consideramos que, sin olvidar que existen dos corrientes claramente diferenciadas, hay que buscar lo que une y no lo que separa de cara a una mejor conceptualización que permita avanzar a esta disciplina desde un punto de vista académico.

Por este motivo vamos a intentar resumir ahora todo lo que hemos ido viendo a lo largo de esta segunda parte del estudio, en los capítulos dos, tres, cuatro y cinco.

En primer lugar, y respecto al contexto, conviene remarcar que, en el marco de la sociedad del conocimiento, se necesita el aprendizaje de las organizaciones si se quiere optar por la sostenibilidad. Y ello por muy diversas razones.

Para empezar, porque en un entorno tan cambiante la tasa de aprendizaje ha de ser igual o mayor que la tasa de cambio (Evans, citado por Soto y Sauquet, 2006; Stäbler, 1999; citado por Recio, 2000). Si se quiere ser verdaderamente competitivo, esta tasa de aprendizaje requiere no sólo adaptación, sino creatividad y generación de nuevas ideas, el aprendizaje de doble y triple bucle al que hacen referencia los autores estudiados. Además, si queremos renovación y creatividad, es preciso que el aprendizaje lo realice toda la organización y no sólo algunos individuos o grupos, tal como señalan Crossan, Lane y White (1999).

En segundo término, porque en la nueva sociedad, las personas han pasado a estar en primer plano y esto no sólo a nivel teórico como consideración filosófica más o menos creíble (Argyris la llamaría “teoría expuesta”) sino como una realidad necesaria en un mundo en el

que las necesidades de los clientes son el quicio en torno al que gira toda la organización (Pedler, Burgoyne y Boydell, 1996). Un mundo en el que las diferencias individuales se consideran un activo y no un problema (Hall, 2001) y en el que el liderazgo personal se ha de potenciar en todos los rincones de la organización.

En este entorno, las organizaciones de aprendizaje encuentran su sustrato ideal pues uno de los temas que distingue las aportaciones de las “organizaciones que aprenden” respecto a otras estrategias de cambio organizativo es su énfasis en el bienestar y desarrollo de las personas. Esto produce clientes más satisfechos, ventajas competitivas, empleados comprometidos, gestión efectiva del cambio y una organización en la que existe más confianza. Como señalan algunos autores, “fracasar en la movilización de la inteligencia y sabiduría de las personas supone un gran derroche” (Pearn, Roderick y Mulrooney, 1995: 7).

En tercer lugar porque, como ya dijimos anteriormente siguiendo a Simons (2000), en la sociedad del conocimiento – si pueden elegir – las personas optarán por las organizaciones que llamamos inteligentes, que no son otra cosa que aquellas en las que se produce aprendizaje organizativo. En un mundo en el que el saber es básico, las mejores cabezas y las mejores personas elegirán aquellas instituciones en las que su contribución pueda ser más significativa, en las que pueden aprender más y mejor y en las que puedan desarrollarse más como personas.

No sabemos cómo medir si el aprendizaje organizativo está sirviendo para mejorar a las personas pero indudablemente desde nuestro punto de vista ha de servir para eso. Si se consigue el desarrollo⁹⁵ de las personas, de todas las personas de la organización o del máximo número, indudablemente se conseguirán empresas competitivas y todas las demás ventajas que otros autores detallan. Para ello, se ha de llegar a conseguir una organización que no sólo se adapte sino que sea capaz de transformarse y “aprenda a aprender”. Una organización:

“Capaz de aprender continuamente saberes nuevos, potencialidad que no se puede restringir a unos pocos especialistas o a un departamento de innovación, sino que tiene que permear la empresa de arriba abajo”.

(Llano, 1996: 15)

⁹⁵ Entendemos el desarrollo como la incorporación de algo nuevo y positivo a un sistema existente (Robertson, 1999, citado por Feixas, 2002).

Por lo tanto, la primera conclusión que se desprende del estudio del contexto es la necesidad de tener organizaciones que aprenden para un mejor desarrollo de las personas y de las organizaciones en el marco de la sociedad del conocimiento.

Después de analizar el contexto, hemos pasado a definir y describir los principales conceptos relacionados con el aprendizaje organizativo, en especial qué son las organizaciones, noción y tipos de aprendizaje y diversas formas de conocimiento.

En este estudio de la terminología que enmarca nuestra investigación, se ha podido observar que existen numerosísimas definiciones de aprendizaje pero que cualquiera de ellas ha de tomar en consideración no sólo los aspectos cognitivos sino también los conductuales; se aprenden conceptos pero también habilidades y formas de actuar. En cualquier caso, todo aprendizaje supone un cambio, a mejor o a peor, en las personas que aprenden. Si extendemos este marco conceptual a las organizaciones, nos encontramos con que también las organizaciones aprenden conceptos y comportamientos que las mejoran o empeoran.

Hemos mostrado la existencia de diversas categorías de aprendizaje. En síntesis pueden resumirse en el aprendizaje más habitual, que es adaptativo y de ciclo simple; y otros tipos de aprendizaje más profundos y generativos como el aprendizaje de doble o triple bucle. Esta segunda forma de aprender, menos habitual en las personas y también en las organizaciones, es la que permite un mayor avance y desarrollo por lo que se relaciona muy directamente con las “organizaciones que aprenden”.

Se han analizado las relaciones entre el aprendizaje individual y el organizativo llegando a la conclusión de que el aprendizaje se produce primero a nivel individual con la persona como creadora de conocimiento. Pese a su carácter individual, este primer aprendizaje no puede olvidar su origen social pues nuestro bagaje cultural hunde sus raíces en el entorno y nadie aprende de la nada. Por este motivo creemos que no existe inconveniente en considerar que el primer aprendizaje es individual y social y de ahí se transmite a la organización a través de los grupos, equipos o todo tipo de unidades intermedias. Como ya hemos indicado suficientemente a lo largo de este trabajo, no existe evidencia empírica sobre cómo se transmite el aprendizaje en el seno de una organización ni tampoco entre organizaciones.

Podemos suponer que - como el cambio lo producen las personas - cuando existe un número suficiente de personas o grupos en la organización que muestran actitud favorable al

aprendizaje, éste se producirá y se extenderá por la organización. Pero hemos de tener en cuenta que el aprendizaje es un proceso largo que incluye cambios en la comprensión y en las actitudes y por lo tanto no se puede conseguir ni medir de un día para otro. Cada persona, y cada organización, aprende de una manera diferente según sean sus motivaciones e intenciones, su contexto y sus conocimientos anteriores.

Respecto al conocimiento, se han estudiado las aportaciones de Nonaka y Takeuchi, que incorporan las nociones más intuitivas y prácticas del conocimiento, apartándose de la noción occidental, mucho más intelectualista. Se ha estudiado su modelo de creación de conocimiento, que nos ha parecido francamente interesante, en el cual distinguen entre cuatro fases de conversión de conocimiento (socialización, exteriorización, combinación e interiorización); y cinco fases de creación de conocimiento (compartir el conocimiento tácito, crear conceptos, justificarlos, construir un mecanismo operativo modelo y distribuir el conocimiento en espiral por la organización).

También hemos analizado brevemente el concepto de organización a partir de las aproximaciones de Peter Drucker y hemos señalado la necesidad de que la nueva sociedad de organizaciones no se centre sólo en conseguir beneficios sino en proporcionar ámbitos de crecimiento a las personas. Dado que las organizaciones burocráticas de la época industrial están diseñadas para aprender de una forma lineal y prescriptiva (alguno o algunos aprenden y los demás se limitan a seguir los criterios), es deseable recurrir a otro tipo de paradigma que permita un aprendizaje más humano. Para realizar este propósito el paradigma más apropiado es el de la empresa humanística, es decir, aquella que pone su centro en las personas y considera las organizaciones como sistemas de cooperación entre personas.

En nuestro estudio de la bibliografía nos hemos acercado a nuevos conceptos muy interesantes y que han creado los diversos autores. Su análisis nos permite profundizar en el aprendizaje organizativo pero también en el sentido metafórico que impregna muchas de las definiciones debido a las dificultades para conceptualizar un tema tan complejo como el aprendizaje. Estamos hablando de conceptos como las barreras al aprendizaje, las rutinas defensivas, las trampas de competencia, la entropía y la sinergia y muchos otros términos procedentes de diferentes ámbitos que permiten entender mejor cómo se produce el aprendizaje.

Una vez acabado este primer estudio de los conceptos previos, la investigación se ha orientado a analizar el estado de la cuestión en el ámbito anglosajón y en España. Hemos estudiado el estado de la cuestión desde los orígenes del aprendizaje organizativo hasta nuestros días siguiendo el esquema de Reichards y Schneider y tras los pasos de los profesores Rebelo y Gomes. El análisis de la bibliografía española y extranjera aporta elementos muy interesantes. Nos muestra la escasa unidad entre tendencias, la proliferación de definiciones y conceptos así como la aparición de nuevas corrientes cuando todavía no se han consolidado las anteriores. Una conclusión que se atisba es la necesidad de crear un concepto que englobe y supere a las “organizaciones que aprenden” y se acerque más a las comunidades de aprendizaje o a las organizaciones sabias, entendida la sabiduría como sabiduría práctica en su versión aristotélica. Todas estas nociones las señalamos más adelante al estudiar las múltiples contribuciones del aprendizaje organizativo a la teoría de las organizaciones.

A la vez que analizábamos el estado de la cuestión, nos hemos dedicado al estudio de los conceptos más propios de nuestra investigación, el aprendizaje organizativo y las “organizaciones que aprenden”. Se trata de dos corrientes de una misma disciplina, la primera de las cuales es mucho más académica y descriptiva, y la segunda más orientada al mundo de los consultores y muy prescriptiva. Como representantes de la primera corriente hemos señalado a Argyris y Schön, siendo Peter Senge el máximo exponente de las organizaciones que llamamos inteligentes.

Desde nuestro punto de vista – y para nuestra investigación – resultan más aprovechables los análisis de la corriente descriptiva aunque también podemos extraer ideas interesantes de las “organizaciones que aprenden”. En cualquier caso, lo que hay que hacer es buscar las sinergias entre ambas tendencias sin olvidar que cada caso de aprendizaje es diferente y por eso no podemos aspirar a generalizar las conclusiones que extraigamos del estudio de una organización.

Al final consideramos que el aprendizaje organizativo se fundamenta en la generación de competencias de los miembros de la organización, los cuales aprenden a través de la experiencia y la actividad de la institución, en relación unos con otros, y para responder a los cambios del entorno interno y externo (aprendizaje adaptativo) o para reflexionar creativamente sobre las tareas en una espiral continua de innovación y desarrollo (aprendizaje generativo).

Una vez estudiado cómo aprenden las organizaciones según los principales autores, se ha intentado definir qué elementos favorecen o dificultan el proceso de aprendizaje. Podemos afirmar con alto grado de seguridad que los factores más favorables para crear condiciones de aprendizaje en una organización son el trabajo en equipo, un liderazgo de tipo transformacional y una cultura basada en valores en la que los individuos se alineen con esos valores.

Respecto a los elementos que dificultan el aprendizaje de las organizaciones, hemos de señalar factores externos relacionados con el contexto y otros factores internos de entre los que destacan las barreras y rutinas defensivas que crean las propias organizaciones.

Desde nuestro punto de vista, quizá la contribución más importante del aprendizaje organizativo al mundo de las organizaciones es la de volver a poner de moda en las organizaciones algunos valores que la post-modernidad⁹⁶ había postergado. Hablamos de conceptos como la veracidad, integridad, o coherencia pero también de comportamientos ligados al trabajo en equipo, liderazgo y cultura basados en esos valores. Una “organización que aprende” ha de incorporar sin lugar a dudas una dimensión ética. Por eso podemos decir sin temor a equivocarnos que el aprendizaje organizativo es un tema de última generación en el que al final topamos con los valores de siempre, coherencia, integridad, confianza, y compromiso.

Precisamente al hablar de compromiso hemos de hacer referencia de nuevo al modelo de organización humanista que está en la base de nuestro trabajo. Veíamos al principio que el movimiento hacia una empresa con modelo humanista se genera cuando los investigadores descubren que los paradigmas anteriores, el mecanicista y el psico-social, no dan respuesta a dos factores fundamentales en la empresa: el compromiso y la innovación. Pensamos que cuando en una institución se produce aprendizaje organizativo se consigue una mayor integración de las personas y un fomento de la creatividad, con lo cual se resuelven las dos limitaciones ligadas al modelo industrial.

⁹⁶ Se entiende por “post-modernidad” los movimientos culturales, filosóficos, artísticos y literarios que se desarrollan a partir de 1970 como superación de la modernidad aunque con cierto desencanto hacia ella. Se concreta en un intento de renovar radicalmente las formas tradicionales del arte y la cultura para emancipar a la humanidad. Defiende lo híbrido, la cultura popular, el descentramiento de la autoridad intelectual y científica y la desconfianza ante los grandes relatos.

El tema del compromiso es fundamental porque, como señalan numerosos autores, el aprendizaje no se puede exigir, y si se quiere auténtico cambio se necesita el compromiso de las personas. En este sentido, otra importante contribución del aprendizaje organizativo a la teoría de las organizaciones es el hecho de que para esta disciplina, lo más importante no son los cambios estructurales sino los cambios en las personas, base para el cambio en la organización.

El capítulo cinco se ha dedicado a estudiar el aprendizaje organizativo de las universidades. Con un esquema de trabajo muy similar al del capítulo cuatro se ha analizado el estado de la cuestión a nivel español y extranjero. Se ha constatado que existen las mismas dificultades para llevar a la práctica una organización inteligente en el mundo educativo, que en el conjunto empresarial. También ha quedado de manifiesto el interés creciente por el aprendizaje organizativo como forma de desarrollar las organizaciones y asegurar su supervivencia en un mundo en constante cambio. Asimismo se ha constatado que los factores que facilitan o dificultan el aprendizaje en la universidad son los mismos que se han citado para el resto de las instituciones aunque los principales estudios empíricos se centran en estudiar el liderazgo de las organizaciones educativas que aprenden.

Un apartado especialmente interesante es el correspondiente a los diversos modelos de intervención para conseguir aprendizaje organizativo en el mundo universitario. La mayor parte de autores elaboran listas extensas sobre las características deseables en las organizaciones, que son otras tantas listas de atributos positivos que deberían tener unas organizaciones que, al final, parecen no ser de este mundo real.

Nos han parecido más prácticos los modelos que se relacionan con el proceso de aprendizaje: modelos de estadios, modelos de actuación o modelos ligados a las comunidades de aprendizaje. Más adelante, en los próximos capítulos correspondientes a la parte práctica, intentaremos describir el estadio de aprendizaje en que se halla la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de Catalunya. Ahora señalaremos en unas pinceladas, algunos aspectos referidos al proceso de aprendizaje en general.

De entrada, hay que señalar que si existen dificultades para saber con exactitud cómo aprenden los individuos, todavía más difícil es reconocer cómo aprenden las organizaciones. También tenemos que considerar que en educación y en cuestiones de aprendizaje no se

pueden dar recetas pues cada caso es único y particular, y además evoluciona de forma difícilmente previsible por que lo que en cada momento hay que replantear el aprendizaje.

Además, tenemos que profundizar en la relación entre la forma en que una persona se enfrenta al aprendizaje y cómo aprende. Si la aproximación al aprendizaje resulta falta de motivación o sentido, el resultado que se produce es un aprendizaje superficial que consiste en reproducir y olvidar; por el contrario, con unas circunstancias adecuadas, ayudas por parte del profesorado y – sobre todo – estímulo interior, se produce un aprendizaje profundo, que supone entender y mantener el aprendizaje. En este sentido, hemos de considerar, para el caso del aprendizaje organizativo, que también el contexto y la actitud de las personas en una organización afecta a sus resultados de aprendizaje.

En el caso de las personas que aprenden, todo buen pedagogo sabe que para conseguir un mejor aprendizaje se requieren varios requisitos, de entre los que podríamos señalar los siguientes: a) buena enseñanza, empezando por lo que conoce el estudiante para que el aprendizaje resulte significativo; b) entusiasmo en las explicaciones, buen *feedback* y adecuado asesoramiento; c) capacidad de motivar, explicaciones claras y objetivos adecuados; d) actividades sobre las que se pueda interactuar, independencia y espacio para poder explorar, y una carga de trabajo apropiada (Elaine Martin, 1999).

La aproximación a la enseñanza basada en un aprendizaje profundo y en el protagonismo del alumno, consigue resultados de enseñanza superiores. De ahí podemos deducir que un aprendizaje profundo en las organizaciones también permite resultados de índole superior no sólo a nivel cognitivo – pues no estamos hablando sólo de conocimientos - sino también en el rango de los comportamientos que se han de tener.

Nos preguntamos, en consecuencia, cuáles son los requisitos para el aprendizaje profundo en las organizaciones y concluimos que indudablemente se requiere poner a las personas en el centro de la organización. A partir de ahí podemos enumerar algunos pasos a seguir, partiendo de lo que hemos comentado en los párrafos anteriores: en primer lugar estudiar la organización para conocer cuál es su estado de aprendizaje, sus fortalezas y debilidades, su estado motivacional y qué factores favorecen o impiden el aprendizaje; a continuación ver cuál es el grado de alineamiento de las personas respecto a los valores de la organización reflejados en su misión propia y objetivos particulares. Por último, elaborar un plan de

acción para la mejora, con una adecuada evaluación periódica y, sobre todo, dentro de un sistema en el que se reconozcan y valoren los logros o los esfuerzos realizados, se conceda espacio a la creatividad y exista una cultura que fomente la sabiduría práctica a todos los niveles de la organización.

En el caso del estudiante, éste tiene un profesor que le ayuda a protagonizar su aprendizaje. Para las organizaciones, nos planteamos quiénes actúan como profesores o “enseñantes”. Por eso, acabamos hablando de una comunidad o una organización de aprendizaje en la que todos aprenden de todos y todos enseñan a todos. Cuando las circunstancias que hemos llamado “facilitadores” son las necesarias y se gestionan bien las barreras limitadoras del aprendizaje, puede decirse con toda propiedad que la organización aprende y se genera aprendizaje organizativo. Se aprende, enseñando; se aprende, trabajando y el trabajo se hace aprendizaje de la misma forma que el aprendizaje se hace trabajo.

De todos estos temas hemos tratado en la parte teórica de nuestro trabajo. A continuación, vamos a emprender el trabajo de campo centrándonos en el aprendizaje de una institución concreta: la Facultad de Educación de la Universitat de Catalunya.

III. ESTUDIO DE CAMPO

“La práctica no puede basarse nunca en un perfecto conocimiento sino en el mejor conocimiento disponible en un momento determinado”.

(Dibbon, 2000: 235)

Hemos terminado el apartado teórico de esta investigación en el que se han descrito las condiciones que pueden favorecer el aprendizaje organizativo de las universidades. Por eso, una vez visto el camino a seguir cabe preguntarse cuál es la situación de la Facultad de Educación de la UIC respecto al aprendizaje, así como su contribución al buen rendimiento de toda su universidad.

En cualquier organización se aprende pero se aprende tanto más cuanto más se busca este aprendizaje. Hemos dejado claro en los capítulos anteriores que los centros educativos, y en especial las universidades, tienen la obligación moral de ser lugares donde se produzca un aprendizaje de nivel superior para poder servir mejor a la sociedad. Pues como señala Alejandro Llano:

“La sociedad se mejora, sí, en todos los trabajos honrados. Pero de un modo especialmente luminoso en el intenso silencio de las bibliotecas, en la atención concentrada de los laboratorios, en el diálogo riguroso de las aulas, en el servicio solícito de oficinas y talleres, en la atención delicada y tenaz a los enfermos. Todas estas tareas universitarias son, en último término, investigación: afán gozoso y esforzado por encontrar una verdad teórica y práctica cuyo descubrimiento nos perfecciona al perfeccionar a los demás”.

(A. Llano, 2003: 84)

Podemos decir que cualquier organización aprende fundamentalmente de las interacciones entre sus miembros. ¿De quién o quiénes aprenden las organizaciones educativas?, en primer lugar, de sus alumnos (y de sus familias, en el caso de centros educativos hasta

secundaria); de los propios profesionales (personal docente y no docente que colabora en el centro); de compañeros en instituciones similares; de la dirección.

¿Cómo se produce el aprendizaje? Básicamente de la reflexión personal y colectiva: preparación conjunta, trabajo en equipo, visitas a clases, entrevistas, asistencia a actividades de formación internas o externas, participación en programas de evaluación y auto-evaluación, lecturas, *mentoring*, *coaching* y, en definitiva, en la actividad cotidiana de las personas y la organización. Con todas estas actividades se desarrollan competencias que suponen aprendizaje individual transferible a la organización.

Por otra parte, las unidades de aprendizaje en cualquier organización, y también en la que ahora nos ocupa son diversas: comprenden al individuo, los equipos y las relaciones entre ellos, la propia organización o las experiencias inter-organizativas. Hemos determinado que la existencia de estas unidades es condición necesaria pero no suficiente para el aprendizaje. Por ejemplo, la existencia de aprendizaje individual o de grupo en sí misma no garantiza el aprendizaje organizativo. Se requieren ciertas disposiciones y actitudes personales y una cierta disposición colectiva, factores que se han desarrollado en la parte anterior de nuestro trabajo (equipos centrados en proyectos, dirección que apoye pero que también refuerce la autonomía y otros elementos de orden similar).

Hemos visto en los apartados anteriores que para que se produzca aprendizaje organizativo en una institución se requieren una serie de notas o características que se van desarrollando a lo largo del tiempo y que hay que mantener para que se siga produciendo aprendizaje. A riesgo de simplificar excesivamente, podemos indicar los requisitos mínimos que debería tener una institución educativa para convertirse en una “organización que aprende” tal como se desprende del estudio realizado en capítulos anteriores y de los principales autores analizados. Una Facultad que aprende ha de tener las siguientes notas.

- a. Ha de ser una organización cuyo centro sean las personas, lo cual, según J. Canals (2008), implica tener:
 - i. Raíces en la sociedad: apertura al entorno, escaneo del entorno.
 - ii. Proyección en la sociedad.
 - iii. Oportunidades de aprendizaje y mejora para todos sus miembros.
- b. Ha de tener un nivel de aprendizaje que exceda los mínimos:

- i. La mayor parte del aprendizaje ha de ser positivo según la definición de Pérez López (1991): es decir, ha de permitir escoger siempre la mejor alternativa tanto para el propio agente como para los demás, a los que se debe tener en cuenta.
- ii. Además de aprendizaje adaptativo, ha de existir un mínimo de aprendizaje generativo. La organización ha de actuar como amplificadora del aprendizaje de sus miembros tal como señalan Nonaka y Takeuchi (1999).
- iii. Los motivos más generalizados en la organización no pueden ser sólo extrínsecos.
- iv. Los valores más generalizados en la organización no pueden ser sólo de nivel 1 (según el esquema de Brian Hall, 2000). Los valores de la dirección han de ser de nivel “3 superior” por lo menos (según el mismo esquema).
- c. Han de existir oportunidades de aprendizaje individual.
- d. Han de existir equipos, y oportunidades de aprendizaje en equipo.
- e. Ha de existir algún tipo de mecanismo de aprendizaje organizativo integrador y de doble propósito (revisiones post-proyecto, práctica reflexiva...) como señalan Lipshitz, Popper y Friedman (2002).
- f. Ha de existir un mínimo de facilitadores de aprendizaje:
 - i. Liderazgo transformacional, disperso, flexible e implicado en el aprendizaje.
 - ii. Trabajo en equipo.
 - iii. Cultura colaborativa y basada en valores que se caracterice, entre otras, por las siguientes notas:
 - Coherencia entre las teorías expuestas y las teorías en uso a todos los niveles de la organización.
 - Innovación a todos los niveles de la organización.
 - Integridad.
 - Confianza.
 - Evaluación del desempeño, retroalimentación.
 - Compromiso con la verdad y con la educación del alumnado.
 - iv. Estructura flexible.
 - v. Recursos adecuados.
- g. Han de conocerse y gestionarse las barreras al aprendizaje y ha de haber un reconocimiento social de los errores y equivocaciones con posibilidad de rectificar.

- h. Al final, ha de existir una comunidad de aprendizaje en la que se aprenda mediante la práctica profesional y las interacciones entre los miembros de la organización pues ya ha quedado dicho que aprendizaje organizativo y “comunidades de aprendizaje” surgen del mismo tipo de condiciones organizativas.

El interés de nuestro estudio no se centra en conseguir una organización ideal que contenga todas las características citadas, sino en examinar el proceso de aprendizaje en una organización determinada y ver hasta qué nivel se ha llegado en el desarrollo de las notas descritas anteriormente para saber cómo es, en un momento determinado, esa organización.

Por eso, con base en las características citadas en el párrafo anterior, elaboraremos un cuestionario que pretende poner de manifiesto en qué estadio de desarrollo organizativo se halla la Facultad de Educación de la UIC (FEUIC) en lo que respecta a los principales factores señalados, que determinan las posibilidades de aprendizaje de una organización. De esta forma, pretendemos explicar el segundo objetivo general de nuestra investigación (estudiar concretamente el caso de la FEUIC en lo que se refiere al aprendizaje organizativo), compuesto a su vez por dos objetivos específicos. El objetivo específico número tres, que consiste en “analizar el estado de aprendizaje de la FEUIC”. Y el objetivo específico número cuatro, “elaborar una propuesta de mejora del aprendizaje organizativo en la FEUIC”.

CAPÍTULO 7.
DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO DE CAMPO

CAPÍTULO 7. DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO DE CAMPO

Contenido del presente capítulo

- 7.1. Metodología del estudio de campo
- 7.2. Diseño del cuestionario
 - 7.2.1. Planificación del cuestionario
 - 7.2.1.1. Justificación
 - 7.2.1.2. Definición de objetivos
 - 7.2.1.3. Localización de cuestionarios existentes
 - 7.2.1.4. Selección de recursos y población
 - 7.2.2. Elaboración del cuestionario
 - 7.2.2.1. Redacción de cuestiones y enunciados
 - 7.2.2.2. Construcción del formato general
 - 7.2.2.3. Pre-test y validación del cuestionario
 - 7.2.2.4. Revisión
- 7.3. Aplicación del cuestionario
 - 7.3.1. Forma de administrar el cuestionario
 - 7.3.2. Puntuación de los ítems

En este capítulo vamos a explicar el proceso que se ha seguido en el estudio de campo. Desde la decisión sobre la metodología a seguir hasta la elaboración del cuestionario, instrumento utilizado para llevar a cabo la investigación sobre el terreno.

Analizaremos el proceso de elección de preguntas, la forma en que se ha seleccionado la muestra, el proceso de validación del cuestionario y la forma de aplicarlo. De esta forma, abordaremos uno de los principales elementos de nuestra investigación, que era la validación de un instrumento que pudiese medir el estado de aprendizaje organizativo de la Facultad de Educación de la UIC. Y contribuiremos a la consecución del objetivo específico número tres, “Analizar el estado de aprendizaje de la FEUIC”.

7.1. Metodología del estudio de campo

Consideramos como “organización inteligente” aquella que es capaz de aprender de forma positiva, continuamente se transforma a sí misma y mejora a las personas que hay en ella.

No nos cansaremos de repetir que el contexto de cambio actual hace imprescindible contar con organizaciones de estas características. Por otra parte, pensamos que aprender es un derecho y un deber del trabajador. Pensamos también que el aprendizaje ha de ser sostenible en el sentido de que sea permanente en el tiempo, que cree cambios profundos y estructurales, y que tenga unas repercusiones fuertes pero positivas en el entorno y en las personas.

Desde el punto de vista metodológico, medir el aprendizaje en una organización supone todo un reto. ¿Cómo podemos saber que se ha producido aprendizaje si resulta que éste es un intangible del que muchas veces no son conscientes ni los propios sujetos de la organización?, ¿cómo podemos cuantificar dicho aprendizaje? Creemos que una aproximación directa no es posible pues no existen elementos cuantitativos claros que podamos medir.

En efecto, podemos medir con cierta precisión la obtención de conocimiento de los individuos a través de exámenes o pruebas. Resulta mucho más difícil medir el aprendizaje de habilidades o comportamientos individuales, pero puede hacerse a través de la observación de las actuaciones. Sin embargo, la medición del aprendizaje organizativo es mucho más complicada. Supone plantearse qué sabe una organización – y muchas veces no sabe qué es lo que sabe – y qué sabe hacer una organización, qué la motiva, cómo reacciona. La respuesta a estos interrogantes no puede ser la suma de los conocimientos, las habilidades o los sentimientos de los miembros de la organización sino que tiene una entidad distinta muy difícil de precisar.

Por eso pensamos que la única aproximación posible a la medición del aprendizaje organizativo en una institución es la indirecta. Podemos medir el aprendizaje – como hacen los investigadores más próximos a la corriente de “organizaciones que aprenden” y también los teóricos de la vertiente sociocultural de aprendizaje organizativo – a través de las

historias de aprendizaje organizativo⁹⁷; o podemos hacerlo por medio del estudio de los factores que contribuyen a que haya aprendizaje y que hemos identificado en otras partes del trabajo.

Nos hemos decantado por esta última opción para poder aplicar a través de un cuestionario relacionado con los factores que influyen en el aprendizaje organizativo, lo que se había analizado en el apartado teórico de nuestra investigación y también para poder contestar mejor a nuestra pregunta de investigación que se refiere al estado actual de aprendizaje de la Facultad de Educación de la UIC.

De entrada, hemos de señalar que la elaboración de este cuestionario no es tarea fácil no sólo por lo complejo que resulta medir el estadio de desarrollo de una organización en lo que respecta a trabajo en equipo, liderazgo o cultura; sino también por la dificultad añadida de tener que medir valores intangibles como el compromiso, el grado de veracidad o la confianza entre los miembros de una institución. Pasamos ahora a explicar de forma más concreta cuáles son los pasos que han guiado nuestro estudio de campo.

La Organización Escolar emplea métodos de trabajo comunes a otras ciencias sociales y de la educación. Durante años, recurrió a enfoques del paradigma positivista pero en la actualidad se buscan nuevos enfoques más cualitativos (Gairín 2000b). Como dice este autor:

“La complejidad propia de los centros de formación sólo es abordable desde planteamientos científico-epistemológicos flexibles, que justifican la utilización de diseños e instrumentos de investigación variados, como corresponde a la diversidad de dimensiones que engloba. Esta realidad defendible no quiere decir que no defendamos un enfoque de carácter interpretativo y crítico, que entendemos tiene más utilidad para comprender y transformar las realidades organizativas desde la autonomía y responsabilidad de sus protagonistas”.

(Gairín, 2000b: 905)

⁹⁷ Las historias de aprendizaje organizativo son un instrumento desarrollado y empleado por el grupo SOL de la *Sloan School of Management* del MIT, en torno a Senge y Kim. Puede encontrarse información sobre este tema en la página web del grupo SOL y también recurrir a Roth y Kleiner (1998), *Developing organizational memory through learning histories*, *Organizational Dynamics*, autumn, 43-60. Bolívar y Domingo presentaron una comunicación sobre este tema, “Las historias de aprendizaje institucionales como instrumento para el aprendizaje de la organización”, en el III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos, Bilbao, 2000 (ver páginas 161-171 del libro de actas). Brown y Duguid (1991), de la vertiente sociocultural del aprendizaje organizativo también sugieren que se estudie éste a través de historias organizacionales pues es la forma de convertir en explícito un conocimiento que muchas veces es tácito y no está almacenado en ninguna parte. Yeo (2002) también se muestra partidario de este instrumento.

Tal como ya hemos comentado, las primeras fases de nuestro trabajo se han centrado en una metodología cualitativa de tipo humanístico interpretativo. En esta tercera parte, vamos a incorporar a nuestra investigación métodos cuantitativos. De esta forma, seguimos el consejo de Gairín respecto a las investigaciones en el campo de la educación: “La investigación a desarrollar nos parece que ha de ser en y para la realidad, utilizar varias metodologías y basarse en el funcionamiento real de las instituciones” (Gairín, 2000b: 896).

El objetivo de esta fase es analizar el estadio de aprendizaje de la Facultad de Educación de la Universitat Internacional de Catalunya. Para abordar este objetivo, nos hemos inclinado por la aplicación de un cuestionario al profesorado. Estamos hablando de una metodología cuantitativa que utiliza como técnica de investigación un instrumento, que es el cuestionario (Arnal, 2000). Respecto a esta técnica de investigación, hay que decir que los cuestionarios son instrumentos que suponen un bajo grado de implicación por parte del investigador o investigadora y suelen enmarcarse dentro de la modalidad empírico-analítica.

En cualquier caso, intentaremos que nuestro instrumento de investigación siga las reglas de validez, fiabilidad y objetividad que han de regular una buena investigación. En la medida de lo posible, también intentaremos que cumpla el criterio de aplicabilidad, es decir, que sea extrapolable a otros contextos no en cuanto a los resultados sino en lo que se refiere a los procedimientos.

La ventaja que tienen los cuestionarios es que permiten medir las opiniones de gran número de personas con un conjunto más o menos limitado de preguntas y en un espacio relativamente corto de tiempo, lo cual facilita la comparación y el tratamiento estadístico de la información. Su inconveniente estriba en que la información que se obtiene es muy genérica y está poco matizada pues en ocasiones puede verse afectada por la falsificación o deseabilidad social de las respuestas.

Sin embargo, la elaboración de un instrumento que realmente mida lo que tiene que medir no es tarea fácil y por eso hemos empezado por reflexionar sobre los objetivos de nuestra investigación empírica así como los resultados de la investigación teórica de cara a elaborar un cuestionario que resulte lo más adecuado posible a las necesidades de nuestro estudio.

Las respuestas al cuestionario, contrastadas con los resultados de nuestra investigación teórica, han de permitirnos describir la situación de aprendizaje de la Facultad de Educación. Por lo tanto, lo que intentaremos será el diagnóstico de una situación ya dada, en la que los grupos naturales ya se han formado y los efectos ya se han producido. El investigador sólo tiene que encontrar y reproducir los datos en su estudio (Feixas, 2002).

Pero, como señalaba Goodland en 1969 y 1995 (citado por Gairín 2000b: 874): “llevar a cabo investigación empírica ignorando para qué... asegura la irrelevancia de gran parte de la misma”. Es por eso que en el apartado final indicaremos algunas propuestas de mejora en base a los resultados obtenidos pues coincidimos con Gairín (2000b) en que la investigación ha de vincularse a la mejora de las organizaciones:

“Sobre todo debe quedar claro que la intencionalidad y sentido de la investigación sobre las organizaciones educativas debe ser la transformación y perfeccionamiento de la práctica, como corresponde a una disciplina aplicada como es la Organización Escolar”.

(Gairín 2000b: 874)

7.2. Diseño del cuestionario

El diseño de una investigación hace referencia a la forma en que se planifica y lleva a término un estudio. Un buen diseño permite aumentar la credibilidad de los resultados (McMillan y Schumacher, 2005). En nuestro caso, empezaremos por diseñar un cuestionario que nos permita saber hasta qué punto están desarrollados los facilitadores de aprendizaje en la Facultad de Educación de la UIC y qué tipo de barreras existen, para determinar cuál es la disposición hacia el aprendizaje de esta institución y hasta qué punto se está produciendo un desarrollo de las personas y de la propia organización.

Un cuestionario es un conjunto más o menos amplio de preguntas para recoger datos concretos de los individuos, que han de señalar lo que consideran más relevante sobre el ítem del que se desea información (Feixas, 2002). Se trata de “la técnica más ampliamente utilizada para obtener información de los sujetos” (McMillan y Schumacher, 2005: 237), y ello por varias razones que señalan también los autores citados:

- a) Es relativamente económico.
- b) Incluye las mismas preguntas para todos los encuestados.
- c) Puede asegurar el anonimato.
- d) Normalmente es fácil de puntuar.
- e) Proporciona tiempo para que los sujetos piensen las respuestas.

Existen dos tipos fundamentales de cuestionarios (Del Rincón et al. 1995), los de medición y diagnóstico de la personalidad y los que se utilizan como instrumentos para recoger información, que es el que vamos a elaborar.

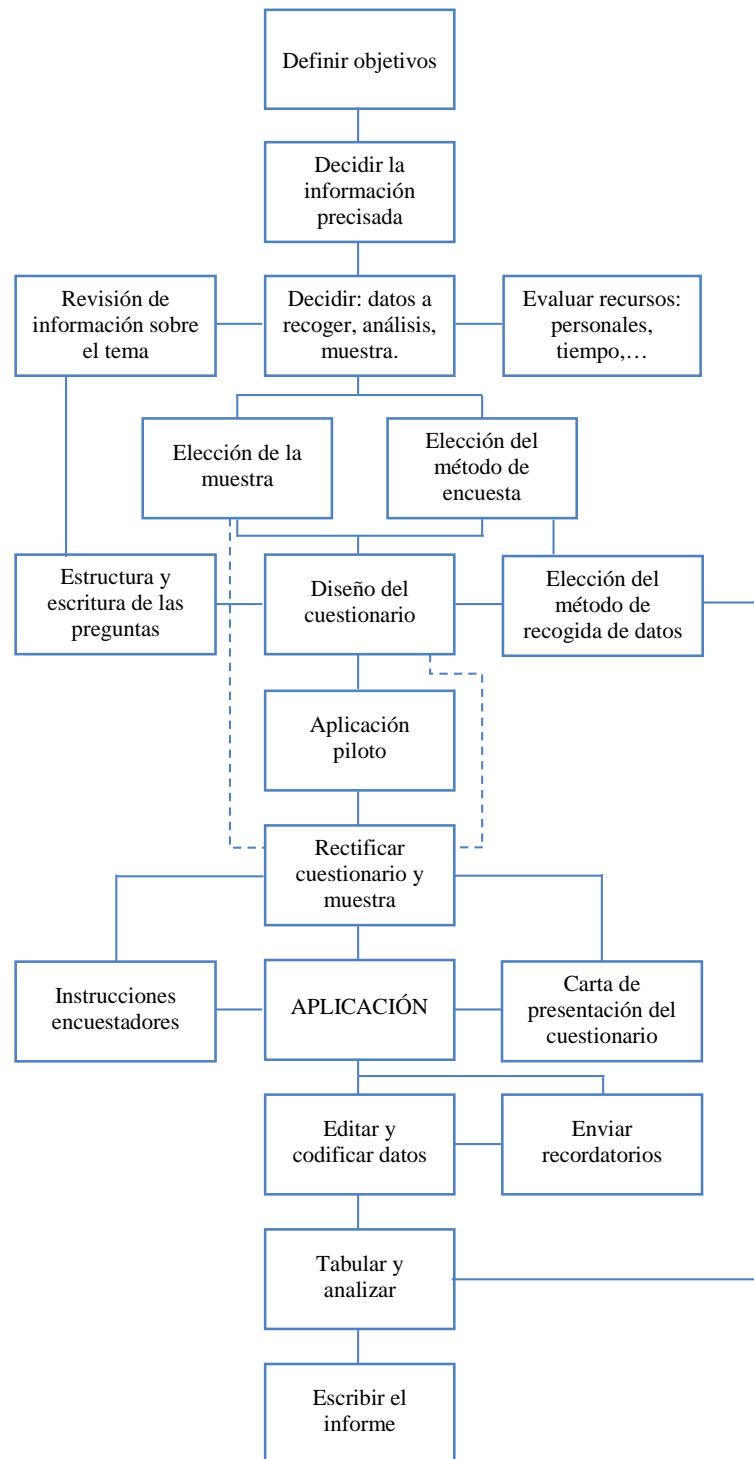
Respecto a las características que deben tener los cuestionarios, Martín Arribas (2004: 23) señala las siguientes:

- a) Ser adecuado para el problema que se pretende medir (lo desarrollaremos en el apartado “justificación”).
- b) Ser válido, en el sentido de ser capaz de medir aquellas características que pretenden medir y no otras (lo desarrollaremos en el apartado “validación”).
- c) Ser fiable, preciso, es decir, con un mínimo de error en la medida, medir igual en las mismas circunstancias (lo desarrollaremos en el apartado “fiabilidad”).
- d) Ser sensible, que sea capaz de medir cambios tanto en los diferentes individuos como en la respuesta de un mismo individuo a través del tiempo.
- e) Delimitar claramente sus componentes (dimensiones), de manera que cada uno contribuya al total de la escala de forma independiente (validez del constructo), (lo desarrollaremos en el apartado “redacción de cuestiones y enunciados”).
- f) Ser aceptado por profesionales e investigadores (técnica de jueces).

En el diseño del cuestionario es necesario tener en cuenta diferentes etapas, que hemos desarrollado en los apartados que se muestran a continuación siguiendo, con algunas salvedades, el esquema de McMillan y Schumacher (2005)⁹⁸ y el Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans (1995: 209), basado en Davidson (1970), tal como mostramos en la figura que aparece seguidamente.

⁹⁸ McMillan y Schumacher señalan los siguientes pasos: Justificación- Definición de objetivos- Escribir ítems- Revisar ítems- Construir el formato general- Pre-test- Revisión

Figura 29. Proceso de planificación de un cuestionario



Fuente: Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans (1995: 209).

En definitiva, el esquema de trabajo que vamos a utilizar para el diseño del cuestionario es el que hemos elaborado en base a los autores citados y que desarrollaremos en las próximas páginas.

1. Planificación del cuestionario
 - 1.1. Justificación
 - 1.2. Definición de objetivos
 - 1.3. Localización de cuestionarios ya existentes
 - 1.4. Selección de los recursos y población a la que va dirigido
2. Elaboración del cuestionario
 - 2.1. Redacción de cuestiones y enunciados: escribir y revisar los ítems
 - 2.2. Construcción del formato general
 - 2.3. Pre-test
 - 2.4. Revisión
3. Aplicación del cuestionario (se ampliará en otro apartado)

7.2.1. Planificación del cuestionario

7.2.1.1. Justificación

“Para elegir las técnicas de investigación más adecuadas, el investigador debe tener en cuenta el *problema* formulado, los *objetivos de la investigación* y la *metodología* a utilizar” (Del Rincón, et al., 1995: 38). Dado que pretendemos saber cuál es el estado de aprendizaje en la Facultad de Educación de la UIC y ello supone tener en cuenta la opinión de quienes participan en dicha institución, nos parece que recurrir a un cuestionario es la técnica más adecuada que tenemos a mano.

Ello por varias razones. En primer lugar porque nuestro objetivo es describir las características de la Facultad de Educación de la UIC en lo que se refiere a su propio potencial de aprendizaje. Precisamente la descripción de una situación determinada es uno de los objetivos principales que tienen los cuestionarios. En segundo lugar porque pretendemos llegar de la misma forma a muchos individuos lo cual hace preferible el cuestionario frente a otra técnica que sería la entrevista. Y en última instancia porque el hecho de que la mayoría

de las preguntas sea de respuesta cerrada amplía la fiabilidad del instrumento para conseguir los objetivos propuestos.

7.2.1.2. Definición de objetivos

Para elaborar un cuestionario, primero hay que definir el constructo⁹⁹, es decir, tener muy claro qué es lo que se quiere medir.

En nuestro caso, para la elaboración del cuestionario hemos partido, como se ha dicho, de la relación de rasgos que pueden definir a una universidad como “organización que aprende”. Esto nos permite fijar los objetivos y ver qué tipo de información es necesario obtener a través de las encuestas.

Nuestros objetivos, a la hora de elaborar los ítems son los siguientes:

Objetivo principal que corresponde al objetivo específico número tres de nuestra investigación: **“Analizar el estado de aprendizaje organizativo de la Facultad de Educación de la Universitat Internacional de Catalunya”**.

Para lograr este objetivo, nuestro propósito es elaborar y utilizar instrumentos que nos permitan realizar una *foto-finish* del estado de aprendizaje organizativo de dicha Facultad.

De este objetivo principal derivan algunos objetivos secundarios que se apuntan a continuación:

1. Comprobar si la Facultad contribuye al desarrollo de las personas.
2. Comprobar si en la Facultad existen adecuados facilitadores del aprendizaje organizativo y están suficientemente desarrollados. Se partirá de los principales facilitadores estudiados en otros apartados de esta investigación.
3. Comprobar cuáles son las principales barreras al aprendizaje en la Facultad. Se partirá de las barreras estudiadas a lo largo de nuestro estudio.
4. Comprobar si existe una comunidad de aprendizaje.

⁹⁹ Recibe el nombre genérico de constructo los modelos supuestos, con una estructura y unas funciones, en base a las cuales se pretende explicar determinados fenómenos (Bisquerra, 1987: 9).

Objetivo secundario 1: Comprobar si la Facultad contribuye al desarrollo de las personas.

En el curso de nuestro trabajo teórico hemos determinado que el aprendizaje puede ser positivo o negativo aunque en el lenguaje común cuando se habla de aprendizaje se le suele dar una connotación positiva.

El primer objetivo que queremos abordar con el cuestionario es comprobar si se produce aprendizaje positivo (desarrollo) en las personas que son miembros de la Facultad. Nos centraremos básicamente en el profesorado y PAS adscrito a la Facultad pues, como ya ha quedado dicho en páginas anteriores, son – junto con los alumnos – uno de los elementos fundamentales en una universidad.

Por las características de nuestro trabajo, centrado en el aprendizaje, ha parecido conveniente empezar por el estudio del profesorado como agente principal de enseñanza-aprendizaje en la Facultad. También parece significativo incluir al PAS en el cuestionario pues su grado de interacción con alumnos y profesores es muy grande y conocen a la perfección el funcionamiento y actividad de la Facultad de Educación. Dejamos para otro momento el estudio del papel que los alumnos juegan en el aprendizaje organizativo de una institución universitaria.

Entendemos que si existe desarrollo de los profesionales quiere decir que la organización está centrada en las personas y también que este desarrollo personal en principio puede ser más proclive al aprendizaje en equipo y organizativo, que se comprobarán en otros apartados del cuestionario.

Para comprobar este primer objetivo, hemos encabezado el cuestionario con una serie de preguntas sobre el aprendizaje individual que ha de permitirnos comprobar la actitud frente al aprendizaje de los profesores encuestados. De alguna manera, esto permite situar el siguiente apartado del cuestionario, centrado en aspectos generales del aprendizaje de la institución.

Objetivo secundario 2: Comprobar si en la Facultad existen adecuados facilitadores del aprendizaje organizativo y están suficientemente desarrollados.

En el apartado teórico se han descrito los principales facilitadores del aprendizaje organizativo en las instituciones universitarias. Se ha llegado a la conclusión que hay que tener en cuenta primordialmente la existencia de trabajo en equipo, una cultura colaborativa y basada en valores y un liderazgo flexible, disperso y transformacional. Otros elementos que facilitan el aprendizaje son una estructura flexible; recursos humanos, temporales, materiales y tecnológicos adecuados; y el propio entorno. Todo ello en un contexto de organización centrada en las personas y orientada a su desarrollo y a la mejora de la sociedad.

Todas estas cuestiones encabezan los bloques uno a seis del cuestionario y sobre cada una de ellas se han elaborado una serie de ítems para comprobar si existen esos facilitadores en la organización.

Objetivo secundario 3: Comprobar las barreras al aprendizaje que existen en la Facultad

Para determinar este objetivo hemos dedicado el bloque siete de nuestro cuestionario. En él, los ítems indican la existencia de mayor barrera o peor aprendizaje cuanto más se aproxime a los niveles superiores de la escala la puntuación de cada ítem, en este sentido habrá que estudiar aparte los ítems del bloque siete para evitar errores de interpretación.

Objetivo secundario 4: Comprobar si existe una comunidad de aprendizaje

Podemos considerar que existe comunidad de práctica profesional cuando en una organización aparecen los elementos que señalan Mitchell y Sackney (2001):

- a) Existencia de elementos cohesionadores: visión, misión, objetivos.
- b) Estrecho grado de comunicación y trabajo entre los miembros.
- c) Orientación al aprendizaje de toda la comunidad educativa.
- d) Estructuras flexibles que no aíslan y que fomentan el trabajo en equipo.

- e) Existencia de una comunidad de líderes.
- f) Existencia de compromiso generalizado con los objetivos de la organización.
- g) Existencia de confianza, interdependencia y apoyo mutuo.

Muchos de estos elementos coinciden con los que hemos considerado como facilitadores del aprendizaje y por eso se evaluarán mediante ítems en los bloques uno a seis. Los resultados permitirán comprobar si verdaderamente existe tal comunidad de práctica.

7.2.1.3. Localización de cuestionarios existentes

En el momento de elaborar un cuestionario, el investigador o la investigadora ha de intentar localizar estudios existentes antes de desarrollar otros nuevos. En la medida de lo posible, es preferible recurrir a instrumentos existentes y utilizarlos en su totalidad: de esta forma se ahorra tiempo y dinero, pues la validez y fiabilidad generalmente ya han quedado establecidas. También pueden adaptarse instrumentos preexistentes si se cree que pueden servir para la investigación (McMillan y Schumacher, 2005).

En nuestro caso, a lo largo del estudio de la bibliografía sobre aprendizaje organizativo hemos encontrado algún cuestionario que se acerca bastante a nuestra propuesta. En concreto, se puede señalar el cuestionario presentado en su tesis doctoral por el profesor David Dibbon (1999) en torno a los estadios de aprendizaje organizativo en varias escuelas canadienses. El cuestionario elaborado por José Miguel Rodríguez Antón y Juana Cecilia Trujillo Reyes (2007) para la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Autónoma de Madrid. Y el cuestionario elaborado por los profesores de la escuela de negocios de Harvard, David A. Garvin y Amy C. Edmonson junto con Francesca Gino de la Carnegie Mellon University en Pittsburg (2008).

El cuestionario de la UAM coincide en muchos aspectos con nuestro estudio pues empieza por preguntarse si las universidades son organizaciones que aprenden adecuadamente. Su objetivo es proponer un Modelo de “organización que aprende” basado en un circuito de conocimiento-aprendizaje organizacional y apoyado por una serie de facilitadores que impulsan la conversión del conocimiento individual en organizativo:

“En el presente trabajo se propone un modelo integrado de Organización que Aprende que ayude a incrementar la base de conocimiento organizacional y permita a las organizaciones llevarlo a la acción. Una vez definido este modelo, será aplicado a una organización universitaria española”.

(Rodríguez Antón y Trujillo Reyes, 2007: 102)

Puestos en contacto con el profesor Rodríguez Antón para preguntarle si podríamos utilizar su cuestionario total o parcialmente, respondió que no existía ningún problema, motivo por el cual hemos utilizado alguno de los ítems de su investigación en los distintos bloques.

Sin embargo, aunque en buena parte coincidimos al describir los principales facilitadores, el modelo de los profesores de la UAM se fundamenta más en el conocimiento que en el aprendizaje. De hecho sus bases teóricas hay que buscarlas en el ciclo de aprendizaje individual de Kolb, y los circuitos de creación de conocimiento de Nonaka y Takeuchi y al final lo que pretenden es explicar cómo se transforma el conocimiento tácito en explícito llegando a construir una “organización que aprende”.

Nuestra investigación no se plantea tanto esa transformación cómo descubrir la situación en que se hallan dentro de una organización los distintos factores que favorecen el aprendizaje. Para Trujillo y Rodríguez Antón, los principales facilitadores son el liderazgo, el trabajo en equipo, el cambio organizativo, la innovación, la gestión del conocimiento y la estructura, además de tener en cuenta el entorno. Su estudio pretende valorar entre el personal encuestado en la Facultad si ésta puede ser considerada una “organización que aprende”. Nosotros queremos saber la situación de aprendizaje organizativo en la que se halla la Facultad de Educación de la UIC determinando el grado de desarrollo de los principales facilitadores señalados en la investigación teórica (principalmente liderazgo, trabajo en equipo y cultura), lo que permite deducir si existe o puede existir aprendizaje organizativo en nuestra Facultad.

El estudio de Dibbon (1999) pretende describir los cambios en las capacidades de aprendizaje organizativo a través de una serie de estadios y luego determinar cuáles son las características de cada estadio así como las condiciones que estimulan o restringen el movimiento a través de estos estadios de aprendizaje organizativo. Dibbon identifica seis condiciones que pueden medir la capacidad de aprendizaje de una escuela. En buena parte coinciden con lo que hemos llamado facilitadores y se trata de:

- a) Construir una visión compartida de aprendizaje.
- b) Tener líderes visionarios con estilos de liderazgo transformador.
- c) Adoptar una perspectiva sistémica.
- d) Mantener una estructura organizativa flexible.
- e) Crear una cultura colaborativa.
- f) Proporcionar recursos para el aprendizaje.

Por otra parte Dibbon (1999), señala cuatro obstáculos al aprendizaje: intentar mantener siempre el *status quo*, falta de recursos o apoyo, falta de tiempo para reflexionar y aislamiento intelectual.

El estudio de Dibbon pretende evaluar el aprendizaje individual y colectivo en las escuelas pues considera que identificando las capacidades de aprendizaje se pueden diseñar planes de cambio. En este sentido, nuestros objetivos son muy similares pues en nuestro caso también nos planteamos cómo es el aprendizaje individual y el de la Facultad. Pero tampoco esta vez nos puede servir el cuestionario pues por una parte es muy extenso y por otra, la parte más centrada en los factores que se quieren medir en nuestra investigación son sólo doce preguntas. Además está muy centrado en el conocimiento y en el modelo de estadios de aprendizaje. Sin embargo, el estudio del cuestionario nos ha sido de gran utilidad para elaborar muchos de los ítems y tanto las seis condiciones que facilitan el aprendizaje como las cuatro barreras descritas por Dibbon se han tenido en cuenta a la hora de elaborar las preguntas. También nos ha servido de mucho su modelo de estadios progresivos de aprendizaje de los distintos facilitadores para situar la foto final de nuestra Facultad.

Por último, hemos de señalar el interesantísimo trabajo presentado en la *Harvard Business Review* en marzo de 2008 por los profesores Garvin, Edmonson y Gino. En su investigación, los tres autores presentan un instrumento para medir el aprendizaje que se produce en la organización. Se trata de un instrumento que no es específico para organizaciones educativas sino que es apropiado para cualquier tipo de empresa. Es una buena herramienta para diagnosticar el estado de aprendizaje de cualquier organización, y de cualquier unidad dentro de una organización. Tiene además la ventaja de ser un instrumento virtual que se puede contestar por internet y obtener el resultado inmediatamente. Se basa en averiguar si se cumplen en una organización o unidad las tres características que estos autores consideran

básicas para que exista aprendizaje organizativo: (1) contexto que apoye el aprendizaje; (2) existencia de prácticas y procesos de aprendizaje; y (3) existencia de un liderazgo que refuerce el aprendizaje. No hemos podido utilizar este instrumento directamente porque estaba excesivamente centrado en el mundo de los negocios y dejaba de lado aspectos importantes como la cultura y los valores, pero sí que nos hemos basado en muchos de los elementos que sugieren analizar estos autores.

7.2.1.4. Selección de los recursos y la población

Los recursos materiales que se necesitan para pasar este cuestionario son mínimos y consisten en la fotocopia de los cuestionarios y un sobre franqueado para facilitar la respuesta. El cuestionario se entrega en mano o vía mail.

Los recursos temporales se estiman en unos treinta minutos para recoger los datos de cada cuestionario, a lo que habría que añadir el tiempo que requiera el estudio y tratamiento informático de dichos datos.

Respecto a la población, el cuestionario va dirigido al profesorado y PAS de la Facultad de Educación de la UIC. En principio, también se podría administrar en cualquier establecimiento educativo desde los niveles más básicos a los superiores.

Entendemos por población¹⁰⁰ en un cuestionario “el grupo de individuos o eventos a partir de los que se confecciona la muestra”. Por su parte, la muestra es el “grupo de sujetos a partir de los que se recogen datos; a menudo representa una población” (McMillan y Schumacher, 2005: 628 y 626). Como señalan McMillan y Schumacher (2005: 172) “el tamaño muestral debería ser lo más numeroso posible sin llegar al punto en que nuevos sujetos contribuyan con escasa o ninguna información”.

Para el propósito de nuestra investigación, la población abarca todo el personal (PDI y PAS) de la Facultad de Educación de la UIC durante el curso 2008-2009, lo cual supone un total de setenta personas.

¹⁰⁰ Se considera formada por todos los elementos o unidades correspondientes a un tipo homogéneo o, en caso contrario, agrupable por una o varias características definidas (atributos) (Gonzalvo, 1978: 123).

La muestra invitada será aquella parte de la población que cumpla alguna de estas tres características:

- a) Ser personal de plantilla.
- b) Ser personal asociado con una dedicación igual o superior a 12 créditos.
- c) Ser personal asociado con una dedicación inferior a 12 créditos, pero con una antigüedad como profesor-a de la Facultad igual o superior a tres años¹⁰¹.

Se ha determinado que cumplen las dos primeras características 17 profesores y PAS de plantilla (13 profesores y 4 PAS) y 15 profesores asociados. La tercera característica la cumplen 11 profesores. Con lo que la muestra invitada queda determinada en 43 personas (ver anexo 2).

El motivo de que nos centremos en estos profesores es que tienen un importante porcentaje de dedicación en la Facultad o llevan varios años colaborando con ella, y por lo tanto pueden conocerla con mayor profundidad, beneficiarse de sus oportunidades o tener que combatir sus barreras al aprendizaje. No hace falta explicar porqué lo dirigimos a los profesores y no a los alumnos porque ya se ha comentado en otro momento del trabajo. Sin embargo, el grupo del PAS sí que requiere un comentario adicional.

Por las características de nuestra Facultad, el PAS vive muy intensamente todas las circunstancias y acontecimientos que ocurren y por lo tanto también son testigos privilegiados de si se está produciendo aprendizaje, y cómo se produce. En este sentido, *a priori* pensamos que sus opiniones pueden ser muy útiles y también han de permitirnos averiguar cómo se percibe la organización desde otra parte de la misma. Como curiosidad señalamos que en el estudio de la UAM, también se recabó la opinión del PAS y se dio la circunstancia de que sus respuestas coincidían casi exactamente con las recibidas del profesorado.

¹⁰¹ El menor número de créditos se compensa por la continuidad en el trabajo.

7.2.2. Elaboración del cuestionario

Para la elaboración del cuestionario, se ha seguido el esquema descrito en la figura 31 (página 419). A continuación pasamos a detallar el proceso de elaboración.

7.2.2.1. Redacción de cuestiones y enunciados

Debido a que no existe un cuestionario que se adapte exactamente a nuestros objetivos, hemos optado por elaborar un cuestionario propio, que se ha estructurado en dos grandes partes: la primera se refiere al aprendizaje individual y la segunda al aprendizaje organizativo.

El formato general de los ítems será de escala valorativa Likert. En la escala Likert, el tronco incluye un valor y el entrevistado se muestra más o menos de acuerdo con el enunciado (McMillan y Schumacher, 2005). Se ha establecido una gradación de 1 a 4 para evitar que los encuestados se refugien en el 3 como valor intermedio, en un intento de que las respuestas sean lo más significativas posibles. En nuestro cuestionario, el 1 significa que no se está nada de acuerdo o que nunca se produce una situación determinada, y el 4 indica que se está totalmente de acuerdo o siempre se repite esa situación. Nuestro propósito, al introducir sólo cuatro respuestas es evitar el sesgo o “error de tendencia central” (Martín Arribas, 2004: 25), es decir, “la tendencia a elegir entre las diferentes opciones de respuesta, las centrales”.

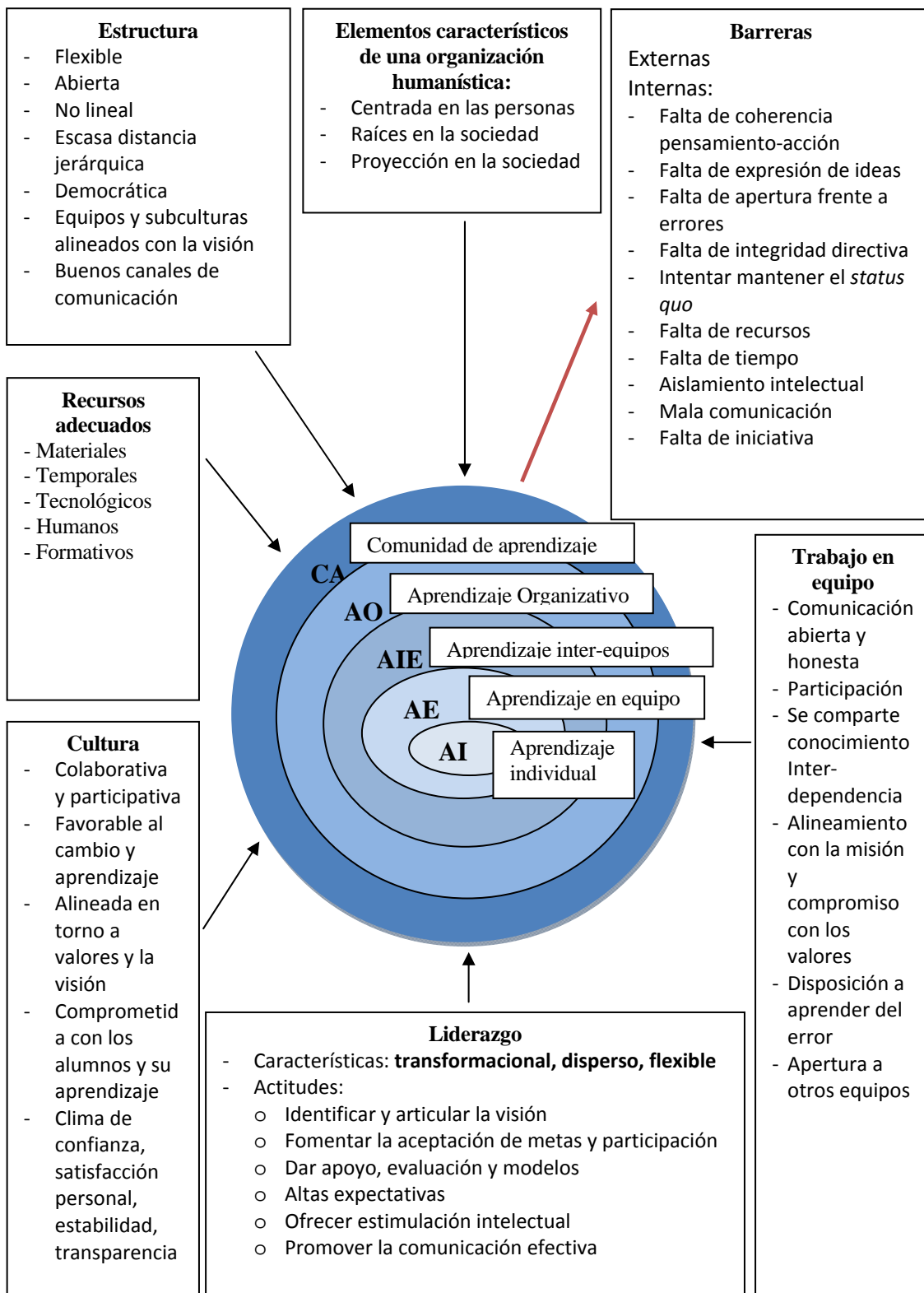
Para la elaboración del cuestionario, que es multidimensional, hemos tenido muy presentes los objetivos antes mencionados y todo lo estudiado en el marco teórico de nuestro estudio. Con el propósito de clarificar el proceso de elaboración del cuestionario, hemos optado por representar gráficamente las dimensiones e indicadores que pretendemos estudiar tal como se muestra en la figura 31 y siguiendo el esquema que recomiendan Cantón Mayo et al. (2008), para elaborar un cuestionario:

Figura 30. Esquema para elaborar un cuestionario de investigación

Fuente: Elaboración propia en base a Cantón Mayo et al. (2008: 134)

Se han seleccionado las siguientes dimensiones: en primer lugar los datos personales y profesionales. Viene seguidamente la dimensión de aprendizaje individual. Por último, en el apartado correspondiente a aprendizaje organizativo, hemos seleccionado siete dimensiones o factores que son los siguientes: elementos característicos de una organización humanística, barreras, y cinco tipos de facilitadores (cultura, estructura, liderazgo, trabajo en equipo y recursos). Cada una de estas siete dimensiones está compuesta por diferentes indicadores que hemos definido con una letra (correspondiente al factor de qué se trata) y un número. Por ejemplo, dentro de la dimensión “estructura” (E), el indicador “estructura flexible” se representa como E1; “estructura abierta” como E2, y así sucesivamente (ver Anexo 3). A partir de ahí, se han redactado los diferentes ítems o variables correspondientes a cada dimensión.

Figura 31. Factores que favorecen y dificultan el aprendizaje organizativo



Fuente: Elaboración propia en base a la bibliografía consultada y las conclusiones del marco teórico

Una vez construida esta gráfica, se ha procedido a la elaboración de la primera versión del cuestionario.

Una vez determinados los datos generales – personales y profesionales – de identificación del encuestado, la primera parte del cuestionario se relaciona con el aprendizaje individual. Se inicia con dos ítems¹⁰² de nivel general para ver si los encuestados perciben que se ha producido un aprendizaje personal y/o profesional como resultado de su trabajo en la Facultad de Educación de la UIC. Estos ítems pretenden determinar también el grado de satisfacción de los profesionales con el aprendizaje en la organización. Los veintitrés ítems siguientes pretenden valorar cómo y dónde han obtenido mayor aprendizaje individual los miembros de la organización.

Siguen a continuación una serie de preguntas de respuesta abierta para matizar mejor las apreciaciones respecto al aprendizaje y también para obtener una información que puede ser importante para radiografiar las necesidades de aprendizaje de los profesionales. Las preguntas 8 y 9 del apartado de aprendizaje individual permiten además realizar un pequeño sociograma sobre la distribución del liderazgo en la Facultad.

Somos conscientes de que estas preguntas alargan quizá excesivamente el cuestionario pero nos ha parecido importante aprovechar la oportunidad de tener personas dispuestas a responder preguntas para obtener la mayor cantidad de información posible, pensando también en estudios futuros.

El segundo apartado del cuestionario se refiere al aprendizaje organizativo y, tal como describen las instrucciones, se trata de una valoración desde una perspectiva no personal sino institucional. Este apartado se abre con dos preguntas muy directas sobre el nivel de aprendizaje que se percibe en la Universitat Internacional de Catalunya, y el nivel que se advierte en la Facultad de Educación. La particularidad de estos dos ítems que constituyen el bloque cero, es que vuelven a repetirse a modo de auto-reflexión al finalizar el cuestionario. Hemos adoptado este esquema, así como el ítem 0 en su totalidad, del cuestionario elaborado por Trujillo y Rodríguez Antón pues nos ha parecido muy adecuado para situar el tema que se va a analizar y también para ver si - como resultado del cuestionario - los encuestados

¹⁰² El ítem es la unidad básica de información de un instrumento de evaluación, y generalmente consta de una pregunta y de una respuesta cerrada (Martín Arribas, 2004: 25).

cambiaban sus ideas sobre el aprendizaje de la organización una vez finalizada la contestación de todos los ítems.

El apartado de aprendizaje organizativo se divide en un bloque introductorio y uno final, y siete bloques correspondientes a las distintas dimensiones que se pretende estudiar. La distribución de los bloques y de los ítems queda como sigue:

Tabla 48. Cuestionario de aprendizaje institucional. Agrupación de ítems por dimensión

Bloque	Dimensiones	Ítems	Número de ítems
0	Valoración inicial	B0 y B00	2
1	Trabajo en equipo	B1 a B19	19
2	Liderazgo y visión	B20 a B34	15
3	Cultura y valores	B35 a B49	15
4	Estructuras	B50 a B61	12
5	Recursos	B62 a B73	12
6	Apertura al entorno	B74 a B82	9
7	Barreras al aprendizaje	B83 a B104	21
0	Valoración final	C01 y C001	2

Fuente: Elaboración propia en base a la primera versión del cuestionario.

Pese a esta distribución general, los ítems correspondientes a cada apartado pueden aportar elementos para otros bloques pues existe enorme permeabilidad entre todos los temas y por eso a veces ha resultado difícil situar un ítem en un apartado y no en otro. Al propio tiempo, como ya hemos indicado en otro momento del estudio, existe una enorme relación entre todos los aspectos pues una cultura colaborativa requiere trabajo en equipo y liderazgo transformacional, valores, visión o estructura flexible. Por este motivo las fronteras entre temas se diluyen con facilidad.

La distribución numérica de ítems resulta lógica pues existe mayor número de ítems en los tres apartados (trabajo en equipo, liderazgo y cultura) que resultan más significativos para nuestro trabajo. El hecho de que el bloque correspondiente a las barreras al aprendizaje contenga tantos ítems se debe a que, siendo un elemento también fundamental, se han colocado todas las barreras en un mismo bloque y no en bloques distintos tal como se ha hecho con los facilitadores.

Como también hemos indicado antes, los ítems correspondientes a las barreras de aprendizaje se han de trabajar aparte pues el valor 4 de la escala no supone mejor aprendizaje sino todo lo contrario. Dado que el título del bloque ya es de por sí negativo, nos resistimos a variar el enunciado de los ítems a pesar de que incorporan en varios casos la partícula “no”, que resulta poco adecuada en un cuestionario. Estos ítems tienen también la particularidad de que nos permiten matizar y comprobar la veracidad de las respuestas obtenidas en otros bloques.

7.2.2.2. Construcción del formato general

Una vez elaborado por primera vez el cuestionario, se ha realizado un ejercicio de comprobación antes de iniciar su validación. Se ha estudiado cada ítem del apartado de aprendizaje institucional para ver con qué dimensiones e indicadores de las mismas se relacionaba y también se ha realizado el ejercicio al revés, es decir, hemos comprobado que todas las dimensiones e indicadores que pretendíamos estudiar aparecieran realmente en algún momento del cuestionario. Los resultados de esta comprobación pueden encontrarse en el anexo 4 (Cuestionario con dimensiones), y anexo 5 (Tabla que relaciona las dimensiones a estudiar con los ítems del cuestionario).

Una vez realizada esta comprobación, se modificaron algunos elementos y se añadió un ítem al cuestionario para analizar un aspecto que se nos había pasado por alto. Todo ello dio como resultado un cuestionario con la siguiente composición: un primer apartado sobre aprendizaje individual encabezado por dos preguntas generales y veintitrés preguntas cerradas, seguido de diez preguntas abiertas sobre el mismo tema. Y un segundo apartado compuesto por dos bloques generales – uno al principio y otro al final del cuestionario- y siete bloques relacionados con facilitadores y barreras de aprendizaje. En total, estos siete bloques suman ciento cuatro preguntas.

Incorporamos a continuación la primera versión del cuestionario, pendiente de validación. En algunos ítems se indica entre paréntesis el origen más o menos literal de la pregunta: cuando se señala UAM nos estamos refiriendo al estudio de Trujillo y Rodríguez Antón, si indicamos Dibbon se trata de preguntas relacionadas con otras del profesor canadiense.

La ventaja que tiene este cuestionario, desde nuestro punto de vista, es que puede servir tanto para analizar el estado de una facultad como el de toda una universidad.

CUESTIONARIO SOBRE APRENDIZAJE ORGANIZATIVO EN LAS UNIVERSIDADES

Datos generales del encuestado

1. Universidad a la que pertenece:
.....
2. Nombre de la Facultad
.....
3. Área a la que pertenece Responsable del área
.....
4. Cargo Años en el cargo
5. Edad
 - 24 a 30 años
 - 31 a 40 años
 - 41 a 50 años
 - 51 a 60 años
 - Más de 60 años
6. Sexo
 - Femenino
 - Masculino
7. Años de vida laboral
 - 3.1. De éstos, cuántos en la docencia
 - 3.2. De éstos, cuántos en la Facultad
8. Tipo de contrato
 - Profesor de plantilla
 - Profesor asociado
 - PAS
9. Tipo de dedicación al centro
 - 12 o más horas
 - Menos de 12 horas
10. Nombre los proyectos de investigación en los que colabora. Nombre del responsable.
.....
.....

Preguntas relacionadas con el aprendizaje personal

Estas preguntas pretenden medir cómo se produce el aprendizaje personal en la Facultad. Por favor, marque la respuesta que se ajuste más a su caso personal.

Señale de 1 a 4 (1 = nada de acuerdo, nunca, nada; 2= algo de acuerdo, alguna vez, en poca cantidad; 3 = bastante de acuerdo, casi siempre, en bastante cantidad; 4 = totalmente, siempre, mucho) si está de acuerdo con las siguientes afirmaciones,

		1	2	3	4
AI 0	Como resultado de mi trabajo en este centro he mejorado profesionalmente				
AI 00	Como resultado de mi trabajo en este centro he mejorado personalmente				
	Observaciones				

1. De qué manera se ha producido el aprendizaje (evalúe cada punto de 1 a 4 desde los menos significativos para usted, a los más significativos)

		1	2	3	4
AI 1	Trabajo en equipo del departamento				
AI 2	Asistencia a jornadas, congresos,,				
AI 3	Preparación de comunicaciones para congresos y jornadas				
AI 4	Preparación y publicación de artículos				
AI 5	Lecturas de tipo profesional				
AI 6	Preparación de las clases				
AI 7	Preparación individual de las clases				
AI 8	Preparación conjunta de las clases con compañeros de área				
AI 9	Interacciones con el alumnado en clase				
AI 10	Interacciones con el alumnado en tutoría				
AI 11	Mentoring (asesoramiento individual para facilitar la acogida dentro de un centro)				
AI 12	Coaching (entrenamiento personal para mejorar en aspectos destacables y luchar contra aspectos menos positivos)				
AI 13	Conversaciones con los compañeros				
AI 14	Entrevistas con la dirección de la Facultad				
AI 15	Entrevista con mi jefe más directo (responsable de área)				
AI 16	Visitas a clases de un compañero-a				

AI 17	Visitas a mi clase por parte de otros compañeros-as				
AI 18	Participación en programas de formación internos				
AI 19	Participación en programas de formación externos				
AI 20	Participación en programas de evaluación interna o externa				
AI 21	Autoevaluación				
AI 22	Estudio				
AI 23	Otras (señalar cuáles)				

2. De los elementos anteriores, señale cuáles cree que favorecen más un crecimiento sostenido personal y profesional (aunque no suela utilizarlos)
3. Característica muy distintiva de su centro relacionada con el aprendizaje personal y profesional
4. ¿Qué echa en falta dentro de la Facultad en relación con el aprendizaje personal y profesional?
5. ¿Qué experiencias innovadoras destacaría de su trabajo profesional en el centro?, ¿Quién las conoce?, ¿Han sido reconocidas?, ¿Cómo?
6. ¿Qué tipo de formación querría proponer en su centro a nivel general?
7. ¿Qué aspecto profesional querría mejorar?
8. ¿De qué persona-s ha aprendido más en su trabajo en la Facultad?
9. ¿Quién le ha ayudado más en la Facultad?
10. ¿Hasta qué punto ha participado en actividades de mejora profesional en los últimos tres años?
11. ¿Ha recibido apoyo de su facultad para realizar dichas actividades?

Preguntas relacionadas con el aprendizaje organizativo

Las preguntas que se muestran a continuación pretenden valorar el estadio de aprendizaje organizativo en el que se halla la Facultad de Educación. Por favor, marque la respuesta que se ajuste más a su percepción sobre el estado de esta organización en general. No se trata de una evaluación de su experiencia personal sino de un análisis institucional.

Señale de 1 a 4 (1 = nada de acuerdo, nunca, nada; 2= algo de acuerdo, alguna vez, en poca cantidad; 3= bastante de acuerdo, casi siempre, en bastante cantidad; 4 = totalmente, siempre, mucho), si está de acuerdo con las siguientes afirmaciones.

Bloque 0

		1	2	3	4
0	Califique el nivel de aprendizaje organizativo en el que se encuentra su universidad				
00	Califique el nivel de aprendizaje organizativo en el que se encuentra su Facultad				

**Bloque 1
Trabajo en equipo****En esta Facultad ...**

		1	2	3	4
1	Los equipos se reúnen con asiduidad				
2	En los equipos se pueden exponer las ideas libremente				
3	Gracias a los equipos se pueden detectar mejor los errores				
4	En los equipos se detectan y corrigen los errores				
5	Cuando se trabaja en equipo se crea conocimiento				
6	En los equipos se analizan temas en profundidad				
7	En los equipos se ponen en práctica iniciativas innovadoras				
8	En los equipos se resuelven problemas en común				
9	Las decisiones de los equipos suelen ser de alta calidad				
10	Los jefes de equipo tienen autonomía para trabajar y tomar decisiones (Dibbon 5e)				
11	En los equipos todos participan y se tienen en cuenta las opiniones de todos los miembros				
12	En los equipos se asignan tareas y suelen producirse resultados (Dibbon 3c)				
13	Se organizan reuniones de trabajo entre diferentes departamentos (UAM 40)				
14	Todos reciben entrenamiento para aprender a trabajar en equipo (Dibbon 4d,e)				
15	Las decisiones de los equipos se tienen en cuenta				
16	Se comparte el conocimiento entre los diferentes equipos de trabajo (UAM 10)				
17	El clima que impera en los equipos de trabajo es de cooperación y colaboración (UAM 11)				
18	El trabajo en equipo es considerado importante debido a que en ese contexto se genera un mayor aprendizaje organizativo (UAM 9)				
19	El conocimiento adquirido individualmente se comparte en los equipos y en la organización				

Bloque 2 Liderazgo y Visión

En esta Facultad...

		1	2	3	4
20	La Junta de Facultad (en adelante JdF) crea procesos participativos para moldear el futuro de la Facultad (UAM 25)				
21	La JdF comunica activamente la visión (Dibbon 205, 10e)				
22	La JdF apoya intensamente a los mandos medios				
23	En general los responsables de área tienen adecuado liderazgo y espíritu de servicio				
24	Los responsables de área animan a la comunicación abierta y continua (UAM 28)				
25	El liderazgo está distribuido por la Facultad				
26	Los líderes comparten sus experiencias (éxitos y fracasos) con los demás (UAM 29)				
27	Los jefes se han convertido en capacitadores y ayudantes para contribuir al aprendizaje de sus colaboradores (UAM 30)				
28	Las innovaciones surgen de un proceso de reflexión común y se pueden discutir				
29	El profesorado lidera las iniciativas				
30	Habitualmente se evalúa el desempeño en los distintos niveles (docencia, tutoría, investigación, gestión...)				
31	Existen canales adecuados de retroalimentación para todos los miembros de la organización				
32	Habitualmente se reconocen y valoran los éxitos				
33	Existe una adecuada descentralización de la toma de decisiones (UAM 42)				
34	Los líderes son ejemplares				

Bloque 3 Cultura y valores

En esta Facultad...

		1	2	3	4
35	Existe una cultura favorable al aprendizaje				
36	Se conoce la misión de la Universidad y se tiene en cuenta en la práctica diaria				
37	Todos comparten la misión y visión de la Universidad y se sienten responsables de ellas (Dibbon 203, 3e)				
38	Se conocen los objetivos anuales de la Facultad y existe interés por llevarlos a la práctica				
39	Se promueve la colaboración				
40	Se llevan a cabo experiencias innovadoras				

41	Existe apoyo entre el profesorado				
42	Las relaciones son de confianza y el diálogo abierto y cordial				
43	Se tienen altas expectativas en las personas y en los procesos				
44	Existe gran compromiso con el aprendizaje de los alumnos				
45	Habitualmente se promueve la reflexión sobre el propio aprendizaje				
46	Cuando se identifica una “mejor práctica” en un área, ésta se comparte para ser usada por el resto de la Facultad (UAM 5)				
47	A las personas que arriesgan y fracasan se las anima para que lo intenten de nuevo (UAM 4)				
48	El diálogo profesional se centra en cómo hacer las cosas mejor y compartir mejor el conocimiento (Dibbon, 203 4c)				
49	El diálogo profesional está abierto a explorar temas conflictivos (Dibbon, 203 4d)				

Bloque 4 Estructuras

En esta Facultad...

		1	2	3	4
50	Existen estructuras flexibles				
51	Los equipos y áreas están alineados con la misión y visión				
52	Existen estructuras democráticas y se promueve la participación y colaboración				
53	La estructura organizativa ayuda a compartir el conocimiento logrado por los integrantes (UAM 38)				
54	Se establecen canales de comunicación ágiles con el alumnado para conocer sus necesidades y expectativas (UAM, 13)				
55	La opinión de los estudiantes es considerada en la toma de decisiones de la Facultad (UAM, 17)				
56	Los canales para dar a conocer la información son adecuados (UAM 20)				
57	Existe abundante intercambio de información				
58	Se promueve la asistencia a cursos o seminarios de formación continua para los profesores (UAM 51)				
59	Las estrategias para el desarrollo y aprendizaje se centran en el aprendizaje individual				
60	Las estrategias para el desarrollo y aprendizaje se centran en el aprendizaje en equipo				
61	Las estrategias para el desarrollo y aprendizaje se centran en el aprendizaje de toda la organización				

Bloque 5 Recursos

En esta Facultad...

		1	2	3	4
62	Existe tiempo para reuniones y para compartir experiencias e información				
63	Cuando se decide introducir una innovación o iniciativa, se facilitan todos los recursos temporales, materiales y humanos				
64	Las nuevas tecnologías han estimulado nuevo aprendizaje				
65	Los miembros de la organización buscan constantemente nuevas formas de aplicar las tecnologías para su enseñanza y para el aprendizaje (Dibbon, 206, 9e)				
66	Se motiva a sus miembros a utilizar las aplicaciones informáticas para obtener un trabajo más eficaz (UAM 35)				
67	Se actualiza constantemente la información que se encuentra en la web interna (UAM 34)				
68	Se buscan siempre los recursos necesarios para implementar nuevas iniciativas				
69	La adaptación de los servicios a las nuevas necesidades de los estudiantes se realiza rápidamente (UAM 44)				
70	Los recursos materiales para la enseñanza-aprendizaje son adecuados				
71	Los recursos materiales de enseñanza-aprendizaje se utilizan eficientemente				
72	Cuando una persona abandona la organización, sus experiencias y conocimiento permanecen accesibles para el resto de miembros				
73	La Facultad cuenta con mecanismos de captura, almacenamiento y transmisión del conocimiento (UAM 31)				

Bloque 6 Apertura al entorno

En esta Facultad...

		1	2	3	4
74	Existe relación con otras instituciones de enseñanza de nivel similar como medio para el aprendizaje				
75	Existe relación con otras instituciones de enseñanza infantil y primaria como medio para el aprendizaje				
76	Se crean sólidas relaciones con la comunidad universitaria				
77	Se aprovechan las oportunidades del entorno (nuevas leyes, nuevas necesidades, cambios sociales) como estímulo para la mejora				
78	Se mantienen relaciones con los ex alumnos para evaluar la calidad de la formación impartida				

79	Los cambios en el entorno representan una oportunidad de aprendizaje organizacional (UAM 59)				
80	La Facultad es proactiva, es decir, se anticipa a los cambios del entorno (UAM 43)				
81	Los estudiantes están satisfechos				
82	Los centros de trabajo que reciben alumnos de la Facultad están satisfechos				

Bloque 7 Barreras al aprendizaje

En esta Facultad...

		1	2	3	4
83	Existe gran resistencia al cambio y se intenta mantener el <i>status quo</i> (“ <i>Más vale malo conocido que bueno por conocer</i> ”)				
84	Los fracasos no son considerados parte del aprendizaje (UAM 56)				
85	No se potencia la asunción de riesgos ni la experimentación				
86	Las personas defienden sólo sus propios intereses y beneficios personales				
87	Los plazos y ritmos para el aprendizaje no son apropiados				
88	Existe excesiva competitividad entre el profesorado				
89	Los jefes no quieren problemas y evitan siempre las confrontaciones y explicar lo que se hace mal				
90	Se planifica sólo a corto plazo				
91	Se recurre siempre a las mismas soluciones				
92	Existe mala comunicación entre los individuos				
93	Existe mala comunicación entre las distintas unidades de la organización				
94	La Junta de Facultad no informa suficientemente				
95	Existe la “parálisis por el análisis”				
96	Las personas adoptan comportamientos defensivos y difícilmente reconocen sus errores				
97	Los cambios se introducen demasiado lentamente				
98	NO existen posibilidades de formación continuada				
99	Se suelen tomar decisiones equivocadas				
100	Se aprende por casualidad, el aprendizaje organizativo no está planificado				
101	Falta transparencia				
102	Falta solidaridad				
103	Falta auto-evaluación				
104	Falta estabilidad laboral				

Finalmente, evalúe de nuevo el nivel en el que se encuentra su Universidad y su Facultad como una “Organización que aprende”

		1	2	3	4
01	Califique el nivel de aprendizaje organizativo en el que se encuentra su Universidad				
001	Califique el nivel de aprendizaje organizativo en el que se encuentra su Facultad				

7.2.2.3. Pre-test y validación del cuestionario

Una vez diseñado el borrador definitivo, corresponde llevar a cabo la validación de contenido. Se trata – como señala Martín Arribas (2004: 27) – de ver “si el cuestionario elaborado, y por lo tanto los ítems elegidos, son indicadores de lo que se pretende medir. Se trata de someter el cuestionario a la valoración de investigadores y expertos, que deben juzgar la capacidad de éste para evaluar todas las dimensiones que deseamos medir”.

En nuestro caso para la validación se utilizó la técnica de jueces y se recurre a ocho expertos externos: Dr. Joaquim Pèlach (Universitat de Girona), catedrático de organización e investigador en este ámbito. Dr. Jose Tejada (Universidad Autónoma de Barcelona), catedrático de pedagogía aplicada y director del CIFO, centro de investigación. Dr. José Daniel Barquero (ESERP Business School), experto en organizaciones empresariales y autor de diversos libros sobre este tema. Dra. Isabel Parés y Dra. Claudia Ortega (Universidad Panamericana de México), expertas en organizaciones universitarias. Dr. Pere Puig (Universidad del Istmo, Guatemala), experto en organizaciones no formales. Dr. José Antonio Liébana (Universidad de Granada), investigador de la Facultad de Educación de Granada. Dr. Juan Milá (Director de la Facultad de Medicina de la Universidad de la República de Montevideo), investigador en organizaciones mixtas de salud y educación. También se ha contado con las aportaciones del Dr. Antoni Mora (Universitat Internacional de Catalunya), experto en métodos cuantitativos, con quien se pudo comentar algunos aspectos del cuestionario.

La validación se realiza en función de los siguientes criterios:

- a. ¿Sobra algún ítem?
- b. ¿Falta algún ítem?
- c. ¿La redacción de los ítems es correcta?

Esta validación permite identificar preguntas poco adecuadas o mal formuladas; si el ordenamiento interno es lógico; si la duración es aceptable y muchos otros aspectos. En definitiva, “se trata de evaluar la validez de contenido que tiene el cuestionario; si los ítems diseñados son indicadores de lo que se pretende medir y si se evalúan todas las dimensiones que deseamos medir” (Martín Arribas, 2004: 27).

Respecto a los jueces, explicar que seis de ellos, los doctores Pèlach, Tejada, Parés, Puig, Ortega y Liébana son expertos en educación. El Dr. Milá es director de una Facultad de Medicina y por lo tanto de un ámbito algo diferente al educativo pero que puede aportar el punto de vista de otra Facultad; además es experto en investigación en ciencias sociales y director de una revista científica. El Dr. Barquero ha contribuido respondiendo al cuestionario para realizar un pre-test del mismo y aporta la experiencia del mundo de las organizaciones empresariales. Además se ha recurrido al Dr. Mora, experto en investigación cuantitativa, para repasar los aspectos formales de nuestro cuestionario.

Se ha intentado tomar en consideración todas las sugerencias aunque en el caso de observaciones que fuesen contrarias entre sí siempre se ha optado por la opinión de los jueces expertos en materia educativa.

Vamos a exponer a continuación las sugerencias y observaciones recibidas así como las resoluciones que se han tomado (en el anexo 6 se pueden ver las observaciones recibidas y el resumen de las mismas).

El juez experto en investigación cuantitativa recomienda evitar todo lo que pueda identificar a las personas que respondan y en consecuencia se opta por modificar parte de la información demandada en el apartado de “Datos generales” y suprimir cualquier dato que pueda identificar a un profesor o PAS cuando se incluyan los resúmenes de las respuestas en el anexo 7.

Recomienda también suprimir las preguntas abiertas pero como esa recomendación no ha sido suscrita por ninguno de los expertos en educación se resuelve mantenerlas pues al ser la población del cuestionario poco numerosa, se pueden recoger y analizar fácilmente todas las respuestas aunque sean amplias. Por otra parte, uno de los objetivos del cuestionario es

contribuir al conocimiento y mejora de la Facultad y consideramos que cuanto más información recojamos, mejor para nuestro propósito. Estamos de acuerdo con el experto en que esta opción no sería recomendable en casos en los que la población fuese muy numerosa.

A partir de las sugerencias se decide suprimir algunas cuestiones del apartado “Datos generales” e incorporar otras que, potenciando el anonimato, permitan elaborar un perfil más ajustado de las personas que responden. También para garantizar ese anonimato de nuestros compañeros de trabajo hemos optado por recurrir a un ayudante para el primer tratamiento de los datos.

Del apartado “Preguntas relacionadas con el aprendizaje personal”, en la pregunta 1 se ha suprimido el ítem AI6 y se ha separado en dos el ítem AI20, aparte de introducir alguna mejora en la redacción de los ítems AI9, AI16 y AI17. Se ha concretado la pregunta 2, se han modificado la 3 y la 4 y se ha suprimido la pregunta 5.

En lo que corresponde a las “Preguntas relacionadas con el aprendizaje organizativo”:

- Se han separado en dos los ítems 11, 12, 19, 38 y 23. Por este motivo no ha sido posible seguir las recomendaciones del experto en cuestionarios que nos sugería reducir el número de ítems.
- Se ha modificado ligeramente la redacción de los ítems 4, 21, 27, 28, 32, 38, 42, 43, 44, 62, 64, y 95.
- Se han suprimido expresiones del tipo “en general” o “habitualmente” al inicio de los ítems 23, 30, 32 y 45.
- Se ha suprimido la pregunta 34 (“los líderes son ejemplares”) pues a juicio de muchos de los jueces suponía un apreciación demasiado personal.
- Se ha introducido la definición de los conceptos “aprendizaje organizativo”, “misión” y “visión”.

Como resultado, el cuestionario se presenta en tres apartados: un primer apartado con nueve preguntas que incluyen los datos generales del encuestado; un segundo apartado de aprendizaje individual encabezado por un bloque introductorio de auto-valoración personal y seguido por diez preguntas: nueve preguntas abiertas y una primera pregunta con veintitrés ítems de respuesta cerrada. Por último, un apartado de aprendizaje organizativo que consta

de bloque introductorio y final - cada uno con dos ítems - y ocho bloques que suponen ciento ocho ítems.

Respecto al pre-test, como nuestra población es poco numerosa, no se ha podido prescindir de ningún cuestionario para hacer un test previo. Por eso no hemos podido ofrecer cuestionarios a sujetos de nuestro estudio sin explicarles absolutamente nada sobre el propósito de la investigación (si se lleva a cabo esta averiguación, lo recomendable es no incorporar esos cuestionarios a la muestra y esta opción no era viable). En cambio, sí que se han revisado exhaustivamente los cinco primeros cuestionarios para ver si habían surgido problemas importantes (en este caso, los cuestionarios sí que pueden utilizarse en la muestra). Uno de los jueces, el Dr. Barquero, ha contestado al cuestionario e indicado, a petición nuestra, qué dificultades ha tenido, cuánto ha tardado en contestarlo y si le parece que puede servir en otros casos. Nos ha respondido que no han surgido dificultades en la respuesta, que ha tardado cuarenta minutos y que le parece un cuestionario aprovechable para otros casos (“una herramienta bastante útil y estratégica para el análisis”).

7.2.2.4. Revisión

Con todos los datos recogidos, se procedió a la revisión del instrumento para lo cual se han seguido las sugerencias que acabamos de señalar en el apartado anterior.

Incluimos a continuación copia del cuestionario definitivo que iba precedido por una carta en la que se invitaba a responder al profesorado y PAS participante en el estudio (ver anexo 8).

CUESTIONARIO SOBRE APRENDIZAJE ORGANIZATIVO EN LAS UNIVERSIDADES

Datos generales del encuestado

1. Estudios superiores realizados
2. Másteres o actividades de formación continua realizados
3. Área a la que pertenece

4. Edad :

- 4.1. 24 a 30 años
- 4.2. 31 a 40 años
- 4.3. 41 a 50 años
- 4.4. 51 a 60 años
- 4.5. Más de 60 años

5. Sexo :

6. Años de vida laboral

- 6.1. De éstos, cuántos en la docencia
- 6.2. De éstos, cuántos en la Facultad

7. Categoría laboral

- 7.1. Profesor de plantilla
- 7.2. Profesor asociado
- 7.3. PAS

8. Horas semanales de dedicación al centro

- 8.1. 12 o más horas
- 8.2. Menos de 12 horas

9. Indique los proyectos de investigación en los que colabora y señale el nombre del responsable.

Proyectos	Responsable

Preguntas relacionadas con el aprendizaje personal

Estas preguntas pretenden medir cómo se produce el aprendizaje personal en la Facultad. Por favor, marque la respuesta que se ajuste más **a su caso personal**.

Señale de 1 a 4 (1 = nada de acuerdo, nunca, nada; 2 = algo de acuerdo, alguna vez, en poca cantidad; 3 = bastante de acuerdo, casi siempre, en bastante cantidad; 4 = totalmente de acuerdo, siempre, mucho), si está de acuerdo con las siguientes afirmaciones.

		1	2	3	4
AI 0	Como resultado de mi trabajo en este centro he mejorado profesionalmente				
AI 00	Como resultado de mi trabajo en este centro he mejorado personalmente				
	Observaciones				

1.- De qué manera se ha producido el aprendizaje (evalúe cada punto de 1 a 4 desde los menos significativos para usted, a los más significativos)

		1	2	3	4
AI 1	Trabajo en equipo del departamento				
AI 2	Asistencia a jornadas, congresos,,				
AI 3	Preparación de comunicaciones para congresos y jornadas				
AI 4	Preparación y publicación de artículos en revistas especializadas				
AI 5	Lecturas de tipo profesional				
AI 6	Preparación individual de las clases				
AI 7	Preparación conjunta de las clases con compañeros de área				
AI 8	Aprendizaje en el trabajo que se realiza con los alumnos en clase				
AI 9	Interacciones con el alumnado en tutoría				
AI 10	<i>Mentoring</i> (asesoramiento individual para facilitar la acogida dentro de un lugar de trabajo)				
AI 11	<i>Coaching</i> (entrenamiento personal para mejorar en aspectos destacables y luchar contra aspectos menos positivos)				
AI 12	Conversaciones con los compañeros				
AI 13	Entrevistas con la dirección de la Facultad				
AI 14	Entrevista con mi jefe más directo (responsable de área)				
AI 15	Asistencia a clases de un compañero-a				
AI 16	Asistencia a mi clase por parte de otros compañeros-as				

AI 17	Participación en programas de formación internos				
AI 18	Participación en programas de formación externos				
AI 19	Participación en programas de evaluación interna				
AI 20	Participación en programas de evaluación externa				
AI 21	Autoevaluación				
AI 22	Estudio				
AI 23	Otras (señalar cuáles)				

Por favor, conteste ahora brevemente a estas preguntas abiertas.

2. De los elementos anteriores, indique cinco que favorecen más un crecimiento sostenido personal y profesional (aunque no suela utilizarlos).
 - a.
 - b.
 - c.
 - d.
 - e.
3. Característica muy distintiva de su Facultad relacionada con el aprendizaje profesional
4. ¿Qué echa en falta dentro de la Facultad en relación con el aprendizaje profesional?
5. ¿Qué tipo de formación querría proponer en la Facultad a nivel general?
6. ¿Qué aspecto profesional querría mejorar a nivel personal?
7. ¿De qué persona-s ha aprendido más en su trabajo en esta Universidad?
8. ¿Quién le ha ayudado más en esta Universidad?
9. ¿Hasta qué punto ha participado en actividades de mejora profesional en los últimos tres años?
10. ¿Ha recibido apoyo de su Facultad para realizar dichas actividades?

Preguntas relacionadas con el aprendizaje organizativo

Las preguntas que se muestran a continuación pretenden **valorar el estadio de aprendizaje organizativo en el que se halla la Facultad de Educación**. Por favor, marque la respuesta

que se ajuste más a su percepción sobre el estado de esta organización en general. **No se trata de una evaluación de su experiencia personal sino de un análisis institucional.**

Entendemos el aprendizaje organizativo como la capacidad de las organizaciones para aprender nuevas habilidades y conocimientos y por lo tanto mejorar continuamente, al tiempo que mejoran las personas que trabajan en ellas.

Para empezar, califique de 1 a 4 las preguntas correspondientes al bloque 0. El 1 corresponde a la calificación más baja y el 4 a la más alta.

Bloque 0

		1	2	3	4
0	Califique el nivel de aprendizaje organizativo en el que se encuentra su Universidad				
00	Califique el nivel de aprendizaje organizativo en el que se encuentra su Facultad				

A continuación, señale de 1 a 4 (1 = nada de acuerdo, nunca, nada; 2= algo de acuerdo, alguna vez, en poca cantidad; 3 = bastante de acuerdo, casi siempre, en bastante cantidad; 4 = totalmente, siempre, mucho) su valoración de cada uno de los ítems.

Bloque 1 Trabajo en equipo

En esta Facultad ...

		1	2	3	4
B1	Los equipos de área se reúnen con asiduidad				
B2	En los equipos se pueden exponer las ideas libremente				
B3	Gracias a los equipos se pueden detectar mejor los errores				
B4	En los equipos se corrigen los errores				
B5	Cuando se trabaja en equipo se crea conocimiento				
B6	En los equipos se analizan temas en profundidad				
B7	En los equipos se ponen en práctica iniciativas innovadoras				
B8	En los equipos se resuelven problemas en común				
B9	Las decisiones de los equipos suelen ser de alta calidad				
B10	Los jefes de equipo tienen autonomía para trabajar y tomar decisiones				
B11	En los equipos todos participan				
B12	En los equipos se tienen en cuenta las opiniones de todos los miembros				
B13	En los equipos se asignan tareas				
B14	En los equipos suelen producirse resultados				
B15	Se organizan reuniones de trabajo entre diferentes áreas				

B16	Todos reciben formación para aprender a trabajar en equipo				
B17	Las decisiones de los equipos se tienen en cuenta				
B18	Se comparte el conocimiento entre los diferentes equipos de trabajo				
B19	El clima que impera en los equipos de trabajo es de colaboración				
B20	El trabajo en equipo es considerado importante debido a que en ese contexto se genera un mayor aprendizaje organizativo				
B21	El conocimiento adquirido individualmente se comparte en los equipos				
B22	El conocimiento adquirido individualmente se comparte en la Facultad				

Bloque 2 Liderazgo y Visión

En esta Facultad...

		1	2	3	4
B23	La Junta de Facultad (en adelante JdF) crea procesos participativos para moldear el futuro de la Facultad				
B24	La JdF comunica la visión ¹⁰³				
B25	La JdF apoya intensamente a los mandos medios (jefes de área)				
B26	Los responsables de área tienen adecuado liderazgo				
B27	Los responsables de área tienen espíritu de servicio				
B28	Los responsables de área animan a la comunicación abierta y continua				
B29	El liderazgo está distribuido por la Facultad				
B30	Los líderes comparten sus experiencias (éxitos y fracasos) con los demás				
B31	Los jefes son capacitadores y ayudantes para contribuir al aprendizaje de sus colaboradores				
B32	Las innovaciones surgen de un proceso de reflexión y discusión común				
B33	El profesorado lidera las iniciativas				
B34	Se evalúa el desempeño en los distintos niveles (docencia, tutoría, investigación, gestión...)				
B35	Existen canales adecuados de retroalimentación para todos los miembros de la organización				
B36	Se reconocen y valoran los éxitos del profesorado y PAS				
B37	Existe una adecuada descentralización de la toma de				

¹⁰³ La Visión es la ubicación de la empresa en escenarios futuros. Es más que un sueño, puesto que debe ser viable, realista y medible en el tiempo. Es la imagen clara del estado deseado, que logra motivar a los miembros de la organización a convertirlo en realidad. (Nociones básicas de planificación empresarial, <http://www.coninpyme.org> [consulta realizada 1 junio 2009]).

	decisiones				
--	------------	--	--	--	--

Bloque 3 Cultura y valores

En esta Facultad...

		1	2	3	4
B38	Existe una cultura favorable al aprendizaje				
B39	Se conoce la Misión ¹⁰⁴ de la Universidad y se tiene en cuenta en la práctica diaria				
B40	Todos comparten la misión y visión de la Universidad y se sienten responsables de ellas				
B41	Se conocen los objetivos anuales de la Facultad				
B42	Existe interés por llevar a la práctica los objetivos de la Facultad				
B43	Se promueve la colaboración				
B44	Se llevan a cabo experiencias innovadoras				
B45	Existe apoyo entre el profesorado				
B46	Las relaciones son de confianza				
B47	Se tienen altas expectativas en las personas				
B48	Existe gran compromiso con el aprendizaje del alumnado				
B49	Se promueve la reflexión sobre el propio aprendizaje				
B50	Cuando se identifica una “mejor práctica” en un área, ésta se comparte para ser usada por el resto de la Facultad				
B51	A las personas que arriesgan y fracasan se las anima para que lo intenten de nuevo				
B52	El diálogo profesional se centra en cómo hacer las cosas mejor y compartir mejor el conocimiento				
B53	El diálogo profesional está abierto a explorar temas conflictivos				

Bloque 4 Estructuras

En esta Facultad...

		1	2	3	4
B54	Existen estructuras flexibles				
B55	Los equipos y áreas están alineados con la misión y visión de la Universidad				
B56	Existen estructuras democráticas y se promueve la participación y colaboración				
B57	La estructura organizativa ayuda a compartir el conocimiento logrado por los integrantes				
B58	Se establecen canales de comunicación ágiles con el alumnado para conocer sus necesidades y expectativas				
B59	La opinión de los estudiantes es considerada en la toma de decisiones de la Facultad				

¹⁰⁴ **Misión:** necesidades reales del alumnado y profesionales que la organización intenta satisfacer a través del servicio que presta a la sociedad (Pérez López, 1997). Puede equivaler aquí a ideario.

B60	Los canales para dar a conocer la información son adecuados				
B61	Existe abundante intercambio de información				
B62	Se promueve la asistencia a cursos o seminarios de formación continua para los profesores				
B63	Las estrategias para el desarrollo y aprendizaje se centran en el aprendizaje individual				
B64	Las estrategias para el desarrollo y aprendizaje se centran en el aprendizaje en equipo				
B65	Las estrategias para el desarrollo y aprendizaje se centran en el aprendizaje de toda la organización				

Bloque 5 Recursos

En esta Facultad...

		1	2	3	4
B66	Se realizan reuniones en las cuales se comparten experiencias e información				
B67	Cuando se decide introducir una innovación o iniciativa, se facilitan todos los recursos temporales, materiales y humanos				
B68	Las nuevas tecnologías han estimulado el desarrollo de nuevos aprendizajes				
B69	Los miembros de la organización buscan constantemente nuevas formas de aplicar las tecnologías para su enseñanza y para el aprendizaje				
B70	Se motiva a sus miembros a utilizar las aplicaciones informáticas para obtener un trabajo más eficaz				
B71	Se actualiza constantemente la información que se encuentra en la web interna				
B72	Se buscan siempre los recursos necesarios para implementar nuevas iniciativas				
B73	La adaptación de los servicios a las nuevas necesidades de los estudiantes se realiza rápidamente				
B74	Los recursos materiales para la enseñanza-aprendizaje son adecuados				
B75	Los recursos materiales de enseñanza-aprendizaje se utilizan eficientemente				
B76	Cuando una persona abandona la organización, sus experiencias y conocimiento permanecen accesibles para el resto de miembros				
B77	La Facultad cuenta con mecanismos de captura, almacenamiento y transmisión del conocimiento				

Bloque 6
Apertura al entorno

En esta Facultad...

		1	2	3	4
B78	Existe relación con otras instituciones de enseñanza de nivel similar como medio para el aprendizaje				
B79	Existe relación con otras instituciones de enseñanza infantil y primaria como medio para el aprendizaje				
B80	Se crean sólidas relaciones con la comunidad universitaria				
B81	Se aprovechan las oportunidades del entorno (nuevas leyes, nuevas necesidades, cambios sociales) como estímulo para la mejora				
B82	Se mantienen relaciones con los/las ex alumnos/as para evaluar la calidad de la formación impartida				
B83	Los cambios en el entorno representan una oportunidad de aprendizaje organizacional				
B84	La Facultad es proactiva, es decir, se anticipa a los cambios del entorno				
B85	Los estudiantes están satisfechos				
B86	Los centros de trabajo que reciben alumnos de la Facultad están satisfechos				

Bloque 7
Barreras al aprendizaje

En esta Facultad...

		1	2	3	4
B87	Existe gran resistencia al cambio y se intenta mantener el <i>status quo</i> (“ <i>Más vale malo conocido que bueno por conocer</i> ”)				
B88	Los fracasos no son considerados parte del aprendizaje				
B89	No se potencia la asunción de riesgos ni la experimentación				
B90	Las personas defienden sólo sus propios intereses y beneficios personales				
B91	Los plazos y ritmos para el aprendizaje no son apropiados				
B92	Existe excesiva competitividad entre el profesorado				
B93	Los jefes no quieren problemas y evitan siempre las confrontaciones y explicar lo que se hace mal				
B94	Se planifica sólo a corto plazo				
B95	Se recurre siempre a las mismas soluciones				
B96	Existe mala comunicación entre los individuos				
B97	Existe mala comunicación entre las distintas unidades de la organización				
B98	La Junta de Facultad no informa suficientemente				
B99	Se tarda en tomar decisiones pues existe la “parálisis por el análisis”				

B100	Las personas adoptan comportamientos defensivos y difícilmente reconocen sus errores				
B101	Los cambios se introducen demasiado lentamente				
B102	NO existen posibilidades de formación continuada				
B103	Se suelen tomar decisiones equivocadas				
B104	Se aprende por casualidad, el aprendizaje organizativo no está planificado				
B105	Falta transparencia				
B106	Falta solidaridad				
B107	Falta auto-evaluación				
B108	Falta estabilidad laboral				

Finalmente, evalúe de nuevo, de 1 a 4, el nivel en el que se encuentra su Universidad y su Facultad como una “Organización que aprende”.

		1	2	3	4
C01	Califique el nivel de aprendizaje organizativo en el que se encuentra su Universidad				
C001	Califique el nivel de aprendizaje organizativo en el que se encuentra su Facultad				

Muchísimas gracias por su colaboración. Si desea hacer alguna observación o sugerencia serán muy bien recibidas.

7.3. Aplicación del cuestionario

A la vez que se prepara el cuestionario para su validación, se piensa en algunos otros aspectos relacionados con su aplicación y que consignamos en este apartado.

7.3.1. Forma de administrar el cuestionario

El procedimiento de recogida de información fue la autocumplimentación del cuestionario, que se entregó personalmente o vía mail a todos los profesionales que componían la población objeto de estudio. El cuestionario se presentó en una reunión del profesorado y se entregó en mano a todos los asistentes. El resto lo recibió via mail. En todos los casos, el cuestionario iba encabezado por una carta de presentación de la encuestadora. El cuestionario se pasó en los meses de junio y julio de 2009.

Una vez cumplimentados, los cuestionarios se podían enviar por correo o dejar en un cajón dispuesto a tal efecto. Algunos cuestionarios llegaron vía mail, fueron fotocopiados y se mezclaron con el resto para preservar el anonimato.

Hubo un seguimiento puesto que quince días después de entregar o enviar el cuestionario, se mandó un mail a toda la población objeto de encuesta recordándoles que enviaran sus respuestas si todavía no lo habían hecho y ampliando en quince días más el plazo de entrega.

Conviene tener en cuenta que hasta cierto punto, el proceso de recogida de datos puede describirse como un proceso etnográfico pues al estar inmersa la investigadora en la realidad estudiada, existe mucha implicación con dicha realidad no sólo como observadora sino también como participante. Esto puede considerarse una limitación pero también puede catalogarse como reto pues no se trata de “volverse indígenas” – como les puede ocurrir a muchos antropólogos – sino más bien de “ser indígena” y como tal tener interés en que el estudio resulte lo más objetivo posible, de cara a obtener mejores resultados.

7.3.2. Puntuación de los ítems

En el estudio de la puntuación de los ítems se analizaron por separado el cuestionario individual y el institucional. El proceso de cuantificación consistirá en ver cuántas personas contestaron cada ítem de manera similar (cuántas señalaron el 1, cuántas el 2, el 3...), es decir, se analizarán las frecuencias. Tendremos en cuenta en cada ítem el número que haya sido seleccionado más veces, aunque se comentarán también otros aspectos destacables. Con esta información intentaremos extraer conclusiones basándonos en el conocimiento general de la Facultad y otras observaciones. Será un sistema simple pues “la puntuación directa se obtiene con el sumatorio de respuestas acertadas o de los valores que se han dado en cada opción” (Martín Arribas, 2004: 27).

En resumen, hemos analizado en este capítulo el proceso de elaboración y validación del cuestionario. Vamos a proceder ahora a explicar el proceso de aplicación y análisis de la encuesta.

CAPÍTULO 8. RESULTADOS DEL ESTUDIO DE CAMPO

CAPÍTULO 8. RESULTADOS DEL ESTUDIO DE CAMPO

Contenido del presente capítulo

- 8.1. Análisis de resultados del cuestionario
 - 8.1.1. Muestra del cuestionario y características de la muestra
 - 8.1.2. Análisis de fiabilidad
 - 8.1.3. Análisis de frecuencias
 - 8.1.4. Análisis de correlaciones
 - 8.1.5. Análisis de medias
 - 8.1.6. Análisis de las preguntas cortas
- 8.2. Elaboración del informe y propuestas de intervención
 - 8.2.1. El contexto de la Facultad de Educación de la UIC
 - 8.2.2. Estado de aprendizaje de la Facultad de Educación de la UIC
 - 8.2.3. Propuestas de intervención en la Facultad de Educación de la UIC

El objetivo de este capítulo es analizar los resultados cuantitativos y cualitativos del cuestionario.

En su estudio sobre la medición del AO, los profesores españoles Real Fernández, Leal Millán y Roldán Salgueiro concluyen que existen diversas formas de medir el aprendizaje en una organización:

“En general, los estudios en este campo pueden adoptar tres perspectivas:

- a. Perspectiva macro/ positivista, que emplea métodos cuantitativos, siendo su unidad de análisis la organización, o subunidades significativas como son el grupo o el individuo.
- b. Perspectiva micro / interpretativa, donde la obtención de datos se realiza vía entrevistas formales o conversaciones informales, centrandó su interés en el fenómeno conocido como “comunidades de práctica”.
- c. Perspectiva intermedia, principalmente centrada en el método del caso, que utiliza una mezcla de las metodologías anteriores. Siguen la tradición interpretativa hasta el punto que los investigadores recogen datos principalmente de entrevistas y la observación, pero difieren en el sentido de que el foco está en un caso completo, o en comparaciones entre casos similares”.

(Real Fernández, Leal Millán y Roldán Salgueiro, 2006: 155-156)

Estos autores señalan que en general los trabajos europeos siguen métodos interpretativos, y los norteamericanos se decantan más por la investigación empírica cuantitativa.

Nosotros seguimos el método interpretativo pero no desdeñamos los comentarios de estos autores españoles que señalan que dentro de la perspectiva macro / positivista, existen tres grupos de trabajo para medir el AO como “un constructo latente multidimensional” (Real Fernández et al., 2006: 163). Estos grupos son los siguientes:

- a. Grupos que miden la capacidad de AO como síntesis de los atributos que definen una “organización que aprende” (siguiendo especialmente el esquema de las cinco disciplinas de Senge).
- b. Grupos que establecen la medición del aprendizaje a través de una serie de etapas o fases que se producen en el tiempo, cuyo resultado es el conocimiento colectivo procedente de un proceso de gestión del aprendizaje.
- c. Grupos que consideran, dentro de una perspectiva social del AO, cómo el conocimiento organizativo sería construido socialmente, en un intento de demostrar que los campos del AO y del conocimiento organizativo representan una misma realidad organizativa.

De entre estos tres grupos de trabajo, nosotros nos sentimos más identificados con el segundo, aunque partimos de una relación de atributos que facilitan que una organización aprenda, tal como hemos mostrado en la figura número 31. A partir de estas premisas, procedemos a analizar los resultados del cuestionario.

8.1. Análisis de resultados del cuestionario

Una vez recogidas las encuestas se procede a la sistematización y al análisis de los datos. Para ello, se crea una plantilla con todos los datos procedentes de los ítems con escala (anexo 9) y el resumen de las respuestas a las preguntas abiertas que se incluye en el anexo 7. Para mantener el anonimato, hemos obviado los primeros datos, que podrían sugerir la identidad de alguno de los encuestados.

El tratamiento estadístico de la información recogida se ha hecho con el paquete estadístico SPSS¹⁰⁵, versión 17.0. Para analizar los datos hemos creado una plantilla (anexo 9) o cuadro de doble entrada que incluye en las columnas las variables del cuestionario (cada ítem se considera una variable) y en las filas los sujetos que responden. La tabla se completa con los valores de cada encuesta.

Se introducen los datos de respuesta, seguidamente se depuran – datos *missing* o posibles errores - y comprueban, y luego se hace un análisis exploratorio de los datos. No se detecta ningún *outlier* o “sujeto cuyas puntuaciones difieren marcadamente de los modelos establecidos por el resto de individuos de la muestra” (Bisquerra, 2004: 265). Se rechazan tres cuestionarios por insuficiente número de respuestas.

Finalmente se concretan las pruebas estadísticas que se llevarán a cabo. En este caso las pruebas serán las siguientes:

- a. Análisis de fiabilidad mediante el índice alfa de Cronbach que mide la consistencia interna del cuestionario.
- b. Análisis de frecuencias.
- c. Análisis de correlaciones.
- d. Análisis de medias.

Nuestro interés es doble, de ahí la elección de las pruebas anteriores. Primordialmente conocer la fiabilidad del cuestionario, por ello aplicamos el alfa de Cronbach. En segundo lugar, la descripción de los resultados, de ahí las tres pruebas restantes.

¹⁰⁵ *Statistical Package for Social Sciences*, paquete estadístico creado en los años ochenta que facilitó en sobremanera el proceso mecánico de cálculo estadístico (Bisquerra, 1987).

8.1.1. Muestra del cuestionario y características de la muestra

En un apartado anterior (7.2.1.4.) se ha señalado que la población es el número total de PDI y PAS de la Facultad de Educación durante el curso 2008-2009 (setenta personas). La muestra invitada objeto de estudio está compuesta por un total de cuarenta y tres personas con un porcentaje significativo de dedicación e implicación en la Facultad (ver anexo 2):

- 13 profesores de plantilla orgánica
- 4 PAS
- 26 profesores asociados

Las características que definen al profesorado de esta muestra invitada son las ya citadas.

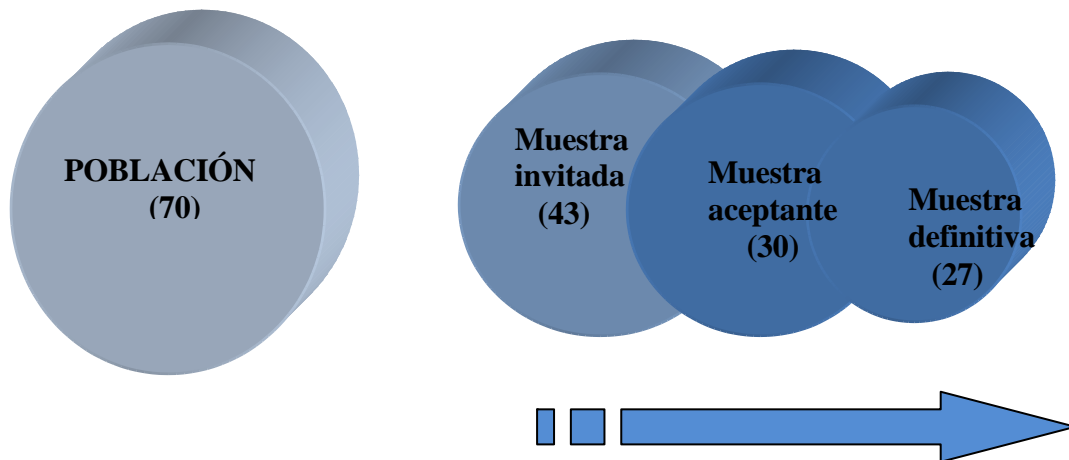
- a. Ser personal de plantilla
- b. Ser personal asociado con una dedicación igual o superior a 12 créditos
- c. Ser personal asociado con una dedicación inferior a 12 créditos pero una antigüedad como profesor-a de la Facultad igual o superior a tres años.

El número total de cuestionarios que nos han devuelto cumplimentados ha sido de treinta, lo que supone un 69'7% de respuestas. De estos treinta cuestionarios, tres se han considerado inválidos por insuficiente número de respuestas¹⁰⁶ y se han descartado de la investigación. Quedan por lo tanto 27 cuestionarios (62'7% de la muestra invitada) sobre los que se ha realizado el estudio.

En la siguiente figura mostramos cuál ha sido el ciclo de muestreo basándonos en un gráfico similar elaborado por la profesora Mercedes Torrado Fonseca (Bisquerra, 2004: 240).

¹⁰⁶ Cuando el investigador se enfrenta a los valores *missing* en los cálculos del *Reliability* tiene dos opciones: suprimir los ítems que tengan más del 20% de respuestas con valores *missing*, o reemplazar estos datos con el valor medio del resto de sus observaciones. En el segundo supuesto significaría una ligera subestimación de la verdadera *reliability*. Hemos optado por suprimirlos ya que suponían más del 20% de valores *missing* y – salvo un profesor asociado – todos corresponden al subgrupo del PAS.

Figura 32. Ciclo de muestreo en el cuestionario



Fuente: Elaboración propia en base al diseño de Torrado Fonseca y a los datos del cuestionario

La distribución de cuestionarios válidos según categoría laboral es la que muestra la tabla que a continuación se presenta.

Tabla 49. Distribución de la muestra del cuestionario

	Cuestionarios entregados	Cuestionarios respondidos	Porcentaje de cuestionarios sobre su muestra total	Cuestionarios válidos	Porcentaje de cuestionarios válidos sobre su muestra total
Plantilla	13	11	84'6 %	11	84'6 %
PAS	4	2	50 %	0	0 %
Asociados	26	17	65'3 %	16	61'5 %
TOTAL	43	30	69'7 %	27	62'7 %

Fuente: Elaboración propia.

La tabla pone de manifiesto que el mayor porcentaje de respuestas se da entre el personal de plantilla. También se puede observar que entre el PAS, el porcentaje de respuesta ha sido mucho más escaso y además no han contestado muchos ítems, por lo que al final se ha decidido no tener en cuenta los dos cuestionarios correspondientes a este grupo compuesto por cuatro personas.

Respecto al profesorado asociado, sobre un total de 52 profesores asociados o conferenciantes se invitó a 26 para colaborar con la investigación y 17 contestaron el cuestionario. Se ha optado por eliminar un cuestionario que dejaba muchas preguntas sin responder. Hay que tener en cuenta que en la Facultad de Educación hay muchos profesores que colaboran impartiendo sólo unos pocos créditos. De ahí que muchos no hayan sido convocados a colaborar con la investigación pues su tiempo de permanencia en el centro y su conocimiento del mismo es más limitado.

El primer apartado del cuestionario consistía en responder a una serie de preguntas cerradas sobre las características de la población objeto de estudio. Los resultados correspondientes a estos datos personales son los que mostramos en el siguiente cuadro.

Tabla 50. Características de la muestra objeto de estudio

Sexo	Hombres (%)	51'9		Años en la docencia		Entre 5 y 45
	Mujeres (%)	48'1		Años en la Facultad		Entre 0 y 10
Edad	24 a 30 (%)	11'1		Categoría laboral	Plantilla (%)	40'7
	31 a 40 (%)	18'5			Asociado (%)	59'3
	41 a 50 (%)	48'1		Dedicación	12 o más créditos (%)	51'9
	51 a 60 (%)	18'5			Hasta 12 créditos (%)	48'1
	+ de 60 (%)	3'7				

Fuente: Elaboración propia en base a los datos del cuestionario.

Sobre un total de 27 encuestados

- Casi la mitad (48%) son personas englobadas dentro del grupo de edad 41 a 50.
- Hay un 51'9% de hombres (14 personas) y 48'1% de mujeres (13 personas). Sin haberlo buscado, el porcentaje de hombres y de mujeres que responden la encuesta ha sido muy equilibrado.
- Los años de vida laboral oscilan entre los cinco años y los cuarenta y cinco años de trabajo.
- La dedicación laboral a la Facultad oscila entre menos de un curso y diez años, que son los años de vida que tenían estos estudios en el momento en

que se distribuyó el cuestionario (primero como departamento dentro de la Facultad de Humanidades y luego como Facultad de Educación). La mayor frecuencia corresponde a los tres años de trabajo. La mitad de los encuestados (13 personas) ha trabajado entre menos de un curso y cuatro cursos, y la otra mitad (14 personas) cinco o más años.

- El 40'7% de los encuestados corresponde a profesorado de plantilla, y el 59'3% a profesorado asociado.
- El 51'9% de los encuestados dedica 12 o más de 12 horas de trabajo a la Facultad.

Los datos resultantes resultan bastante equilibrados pues en todos los casos nos movemos en torno al 50%. Si tuviéramos que crear un perfil de la persona que responde nos saldría un varón de entre 41 y 50 años, que ha trabajado tres años en la Facultad como profesor asociado con una dedicación superior a doce horas.

8.1.2. Análisis de fiabilidad

En un apartado anterior se ha analizado la validez de contenido de este cuestionario, que se ha dejado en manos de jueces expertos. Procedemos ahora a analizar la fiabilidad del cuestionario, es decir, comprobar si el instrumento mide lo que dice medir y si esta medición es estable en el tiempo (Del Rincón et al., 1995).

Podemos definir la fiabilidad como el grado en que un instrumento de varios ítems mide la constancia de respuesta. La fiabilidad de un test es la consistencia o estabilidad de los resultados que proporciona un instrumento de medida.

Existen tres formas básicas de medir la fiabilidad (Oviedo y Campo Arias, 2005: 574):

- a) Confiabilidad prueba – reprueba (test-retest)
- b) Sensibilidad al cambio
- c) Consistencia interna

Aquí se analiza la consistencia interna por el método del alfa de Cronbach¹⁰⁷ que se utiliza para evaluar la homogeneidad de los ítems de una dimensión y del cuestionario global. Como señalan Del Rincón et al., “la *estabilidad* o *constancia* puede considerarse el componente esencial de la fiabilidad” (1995: 52).

El estadístico alfa de Cronbach se obtiene con el programa *Reliability*¹⁰⁸ del paquete SPSS. Su objetivo es el análisis de la fiabilidad de los ítems que conforman un cuestionario así como la fiabilidad global del mismo.

Aunque el programa nos permite una serie de cálculos (matriz de varianzas, varianzas por ítem, aditividad de Tukey, T de Hotelling para probar la igualdad entre las medias de diseños de medidas repetidas, etc), hemos decidido utilizar sólo aquellas estadísticas que nos ayuden directamente a comprobar los objetivos de la investigación que presentamos.

Después de analizar la bibliografía específica sobre este tema, hemos seleccionado este índice por varios motivos:

- Para la determinación sólo se necesita una aplicación del instrumento.
- “Tiene la ventaja de corresponder a la medida de todos los posibles resultados de la comparación que se hace en el proceso de dividir en mitades una escala” (Oviedo y Campo Arias, 2005: 576).
- “Es la forma más sencilla y conocida de medir la consistencia interna y es la primera aproximación a la validación del constructo de una escala” (Oviedo y Campo Arias, 2005: 578).

El alfa de Cronbach valora de 0 a 1 la consistencia interna de un cuestionario, es decir, si las diferentes preguntas evalúan el mismo constructo o si entre ellas hay escalas diferentes. Es la medida en que el constructo o factor medido está presente en cada ítem.

Cuanto más se acerca a 1 el valor alfa, más consistencia interna tiene el cuestionario. A partir de 0’70 y hasta 0’90 se considera que existe buena consistencia. Por debajo de 0’70 la

¹⁰⁷ El coeficiente alfa de Cronbach fue descrito en 1951 por Lee J. Cronbach para medir la confiabilidad del tipo de consistencia interna de una escala, es decir, para evaluar la magnitud en que los ítems de un cuestionario están correlacionados. La mayoría de los coeficientes de fiabilidad son variantes del alfa de Cronbach, que es el índice más popular porque es muy práctico ya que requiere una sola administración de la prueba. (Revista Colombiana de Psiquiatría, vol XXXIV, nº 4, 2005)

¹⁰⁸ El concepto de *Reliability* se refiere a cuán exacto, sobre el promedio, es la estimación de la puntuación verdadera en una población de objetos a medir.

consistencia es baja y por encima de 0'90 se considera que hay redundancia pues varios ítems están midiendo el mismo elemento de un constructo. Conviene eliminar esos ítems redundantes (Oviedo y Campo Arias, 2005). Lo ideal es mantenerse entre 0'8 y 0'9.

El valor del alfa también depende del número de individuos y variables: cuanto mayor es el número (N) podemos aceptar un alfa menor, y viceversa. Cuantos más ítems hay, más varianza existe en el numerador y se obtiene un valor sobreestimado de la consistencia de la escala. El número de individuos que contestan también influye sobre el alfa de Cronbach pues a mayor número de individuos, mayor es la varianza. Por eso:

“El alfa de Cronbach tiene una gran utilidad cuando se usa para determinar la consistencia interna de una prueba con un único dominio o dimensión, porque si se usa en escalas con ítems que exploran dos o más dimensiones distintas, aunque hagan parte de un mismo constructo, se corre el riesgo de sobreestimar la consistencia interna. En estos casos lo más indicado es calcular un valor de alfa de Cronbach para cada grupo de ítems que componen una dimensión o subescala (...) o calcular un coeficiente alfa estratificado”.

(Oviedo y Campo Arias, 2005: 577)

Por este motivo, hemos calculado el alfa de Cronbach teniendo en cuenta los diversos apartados del cuestionario tal como se muestra en la tabla siguiente en la que se presenta la consistencia interna de cada dimensión. El cuestionario muestra una buena consistencia interna pues el alfa de Cronbach se sitúa entre 0'726 y 0'949. La mayor parte de las dimensiones se hallan en torno al 0'8 y por lo tanto en valores considerados aceptables y consistentes (pueden comprobarse los datos del paquete *reliability* en el anexo 10).

Tabla 51. Alfa de Cronbach standard de los diferentes ítems del cuestionario agrupados por dimensiones

Ítem	Aprendizaje individual	Aprendizaje organizativo							
		Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 4	Bloque 5	Bloque 6	Bloque 7	Ítems generales
AI 0 a AI 22	0'779								
B1 a B22		0'898							
B23 a B37			0'873						
B38 a B53				0'855					
B54 a B65					0'836				
B66 a B77						0'848			
B78 a B86							0'825		
B87 a B108								0'949	
B0 y B00 C0 y C00									0'726

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados del cuestionario

La tabla nos permite obtener el valor medio de alfa, que es de un 0' 857. Este dato es más realista que obtener el alfa de Cronbach para el cuestionario global que es altísimo por los motivos arriba mencionados (0'953).

8.1.3. Análisis de frecuencias

La distribución de frecuencias es un instrumento útil para resumir grandes cantidades de datos. Este es nuestro caso. Con ello pretendemos mostrar una imagen clara de los datos extraídos de los cuestionarios.

El análisis de frecuencias se ha realizado con el estadístico Frecuencias del SPSS y los resultados se hallan recogidos en el anexo 11. Se tienen en cuenta todos los apartados del cuestionario con excepción de las preguntas abiertas, que se analizan aparte.

Para analizar las frecuencias hemos considerado que las contestaciones se pueden dividir en positivas (niveles 3 y 4) y negativas (niveles 1 y 2) y hemos sumado ambos tipos de respuestas para ver hacia dónde se decantan mayoritariamente los encuestados. Luego hemos seleccionado los ítems que han sido excelentemente valorados (más del 80% de niveles 3 y 4) y aquellos que se han valorado muy negativamente (más del 80% de niveles 1 y 2). Esto ha producido los resultados que mostramos en la siguiente tabla, convertida en un cuadro que muestra las áreas de excelencia y las áreas de mejora de la Facultad.

Tabla 52. Áreas de excelencia y áreas de mejora en la Facultad de Educación según el análisis de la frecuencia en las respuestas al cuestionario

Área	Ítems	ÁREAS DE EXCELENCIA ¹⁰⁹		%	ÁREAS DE MEJORA ¹¹⁰		%
Aprendizaje individual							
Mejora individual y profesional	AI0 y AI00	AI0 AI00	Mejora profesional Mejora personal	92'5 88'5			
Forma de adquirir el aprendizaje	AI1 a AI22	AI6 AI8 AI22 AI5 AI12 AI21	Preparación individual clases Aprendizaje con alumnos en clase Estudio Lecturas Conversaciones con compañeros Autoevaluación	100 96'3 92'6 88'8 85'2 84	AI16 AI15 AI20 AI17	Visita a tu clase Visita a clase de un compañero Participación en programas evaluación externa Participación en programas de formación internos	92 88 87'5 80
Aprendizaje organizativo							
Trabajo en Equipo	B1 a B22	B2 B19 B17 B3 B5 B8	Se pueden exponer ideas libremente Ambiente de colaboración Las decisiones se tienen en cuenta Se detectan los errores Se crea conocimiento Se resuelven	100 96 95'6 92 92 92	B16	Formación para el trabajo en equipo	95'8

¹⁰⁹ Se tiene en cuenta que las frecuencias positivas (3 y 4) supongan más del 80% de los encuestados. Se han puesto por orden de mayor frecuencia. En el apartado "barreras de aprendizaje" las frecuencias positivas son las correspondientes a las respuestas 1 y 2 y se han redactado en positivo. En el caso de las barreras, hemos tenido en cuenta frecuencias en los niveles 1 y 2 superiores al 90%.

¹¹⁰ Se tiene en cuenta que las frecuencias negativas (1 y 2) supongan más del 80 % de los encuestados. Se han puesto por orden de mayor frecuencia. En el apartado barreras, las frecuencias negativas son las correspondientes a los niveles 3 y 4.

		B14	problemas Se producen resultados	91'6			
		B20	Se genera AO	88			
		B9	Decisiones alta calidad	87'5			
		B12	Se tienen en cuenta las opiniones de todos	87'5			
		B10	Jefes tienen autonomía	87			
		B4	Se corrigen los errores	84			
		B11	Todos participan	83'4			
		B13	Se asignan tareas	82'6			
Liderazgo y visión	B23 a B37	B27	Responsables área (RA) tienen espíritu de servicio	95'9			
		B29	Liderazgo distribuido	95'8			
		B28	RA animan a la comunicación	91'7			
		B26	RA adecuado liderazgo	90'9			
		B31	Jefes ayudan al aprendizaje	87'5			
		B25	JdF apoya mandos medios	86'3			
		B24	JdF comunica la visión	85'7			
		B23	JdF crea procesos participativos	81'8			
		B34	Se evalúa el desempeño	80			
Cultura valores	B38 a B53	B47	Altas expectativas en las personas	100			
		B45	Existe apoyo entre el profesorado	96'2			
		B48	Compromiso con aprendizaje alumnado	96'2			
		B38	Cultura favorable al aprendizaje	92'3			
		B43	Se promueve la colaboración	92'3			
		B46	Las relaciones son de confianza	92'3			
		B52	Diálogo centrado en mejora	88'5			
		B39	Se conoce y tiene en cuenta la Misión	88			
		B51	Se anima a quienes arriesgan y fracasan	86'9			
		B42	Interés por realizar objetivos	82'3			

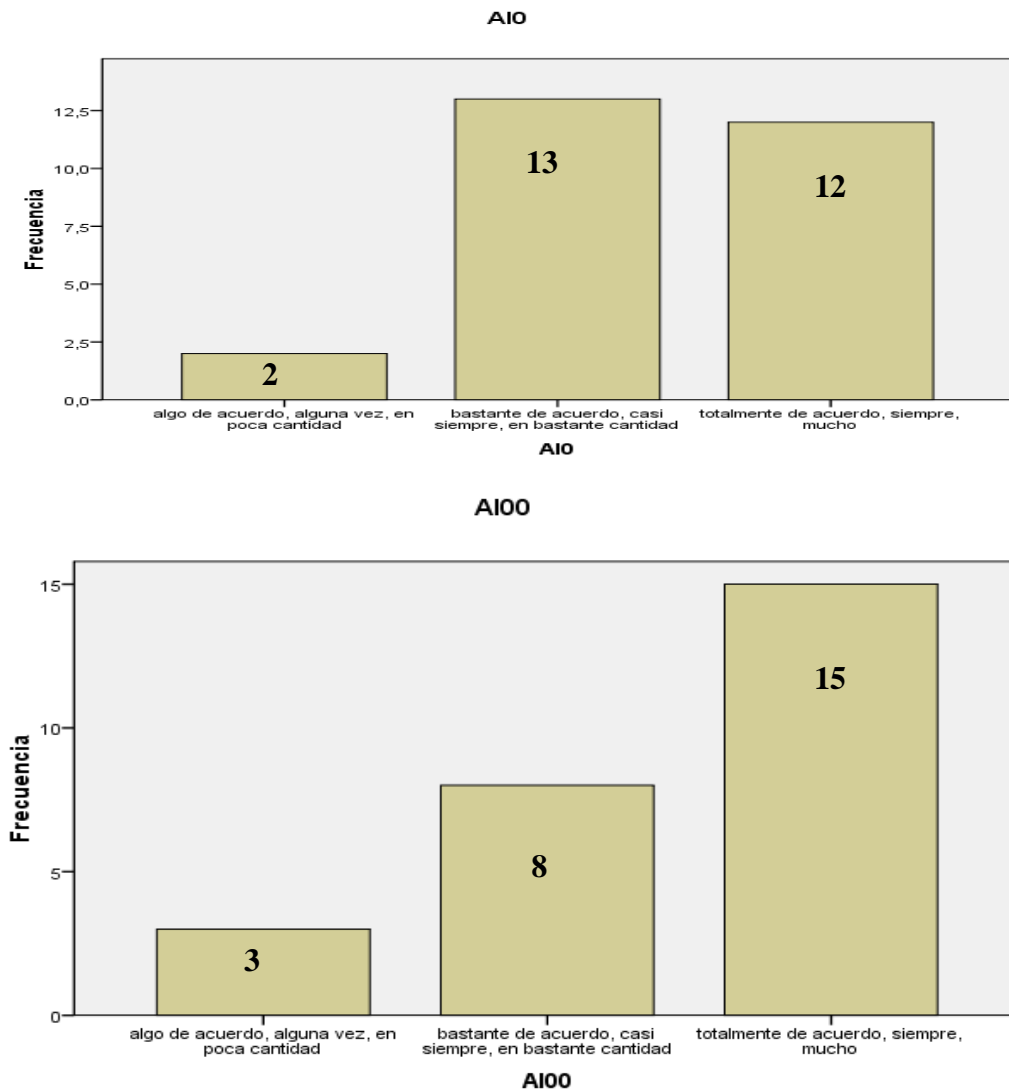
		B53	Diálogo abierto a explorar temas conflictivos	81'5			
		B44	Se llevan a cabo innovaciones	80'7			
Estructuras	B54 a B65	B55	Equipos alineados con la Misión	84'6			
		B54	Estructuras flexibles	83'3			
		B59	Se considera opinión alumnado en decisiones	80			
		B60	Canales de información adecuados	80			
Recursos	B66 a B77	B75	Los recursos se usan eficientemente	88'5			
		B69	Se buscan nuevas formas de aplicar las NNTT	84'6			
		B72	Se buscan recursos para iniciativas	83'3			
		B68	NNTT han estimulado nuevos aprendizajes	80'8			
Apertura al entorno	B78 a B86	B86	Centros de trabajo satisfechos con alumnos	100			
		B81	Oportunidades del entorno como estímulo	96'2			
		B85	Estudiantes satisfechos	96'2			
		B84	Facultad proactiva	92			
		B79	Relación con instituciones de enseñanza infantil y primaria	88'4			
		B83	Cambios del entorno como estímulo	87'5			
Barreras al aprendizaje	B87 a B108	B106	Hay solidaridad	100			
		B102	Existen posibilidades de formación continuada	96			
		B103	Se suele acertar en las decisiones	96			
		B98	JdF informa suficientemente	92			
		B97	Buena comunicación entre unidades	92			
		B95	Se recurre a nuevas soluciones	92			
		B93	Se explica lo que se hace mal	92			

		B92	Hay poca competitividad entre el profesorado	92			
		B101	Los cambios no se introducen con lentitud	91'7			
AO de la Universidad	B0 y C01						
AO de la Facultad	B00 C001	C001	Buen nivel de aprendizaje de la Facultad	88			

Fuente: Elaboración propia en base a las respuestas del cuestionario.

El primer elemento a destacar en la tabla es que las encuestas muestran un panorama muy positivo. Hay muchas más áreas de excelencia que áreas de mejora tal como comentaremos a continuación.

1. Aprendizaje personal y profesional: A destacar que en su mayoría, los encuestados creen que como resultado de su trabajo en la Facultad han mejorado personalmente y sobre todo profesionalmente. Salvo dos casos en el apartado aprendizaje profesional en que se opina que se ha aprendido poco profesionalmente, el resto de encuestados se decantan por respuestas positivas de nivel tres (13 personas, 48'1%) o cuatro (12 personas, 44'4%). En el caso del aprendizaje personal, tres individuos opinan que han aprendido poco a ese nivel pero ocho indican que han aprendido bastante (30'8%) y quince afirman que han mejorado mucho, dando un porcentaje válido del 57'7 %. Adjuntamos los datos mediante gráficos para una mayor comprensión visual y descriptiva de nuestro estudio y dado que nos manejamos con variables cualitativas, hemos utilizado diagramas de barras que mostramos a continuación. En el primero, se muestran las respuestas a la pregunta "Como resultado de mi trabajo en la FEUIC he mejorado profesionalmente". En el segundo se pregunta si se ha mejorado personalmente.

Figura 33. Representación del grado de mejora profesional y personal en opinión de los encuestados

Fuente: Programa SPSS en base al resultado de las encuestas.

2. Aprendizaje individual (AI1 a AI22): Si examinamos las áreas de excelencia advertimos un perfil de profesorado más centrado en la docencia que en la investigación. Parece que el personal docente prepara muy bien las clases, mediante el estudio o las lecturas de tipo profesional, la autoevaluación o los intercambios con los compañeros y que aprende también gracias a las interacciones en el aula. Como aspectos destacables señalaríamos la importancia que se concede a la preparación de las clases, a las interacciones con los alumnos y al estudio (que puede verse como un aspecto de la investigación o de la docencia). Como elemento a mejorar destaca el insularismo de cada profesor en su aula y la necesidad de participar en programas de evaluación externa y, sobre todo, de participar en programas de formación interna. No puede desprenderse del cuestionario si ese “no participar en programas de formación

interna” se debe a la inexistencia de dichos programas o a la falta de tiempo y/o ganas. Otros posibles aspectos a mejorar en el aprendizaje del profesorado de la Facultad de educación, que no salen en la tabla porque no han alcanzado el 80% de respuestas, son el asesoramiento individual a través del *mentoring* y/o *coaching*, y las entrevistas periódicas con los responsables de la Facultad.

3. Trabajo en equipo (B1 a B22): las conclusiones que se desprenden del análisis del trabajo en equipo dentro de la Facultad son básicamente positivas y la descripción que resulta de dicho trabajo si leemos por orden las áreas de excelencia es de gran optimismo (libertad, colaboración, confianza, participación). Este dato habría que matizarlo a la baja con las respuestas a la pregunta AI1 pues allí se muestra que en la práctica el trabajo en equipo del departamento es considerado factor importante de aprendizaje sólo por el 77% de los encuestados. Como aspectos a mejorar se debería trabajar mejor el contenido de las reuniones, compartir mejor el conocimiento entre áreas y dentro de la Facultad y, sobre todo, dar formación para trabajar en equipo pues el 95'8 % de los encuestados declaran que esta formación es escasa o nula.
4. Liderazgo y visión (B23 a B37): Con unos resultados básicamente positivos, destaca muy especialmente el liderazgo de los responsables de área que son vistos como facilitadores de información y comunicación y descritos con alto espíritu de servicio. La Junta de Facultad parece que delega y confía en los mandos medios y permite la participación. Todos los mandos se preocupan por el aprendizaje. Desde una perspectiva más negativa, se echa en falta mayor descentralización en la toma de decisiones (B37, 44% de personas opinan que la descentralización podría mejorar). También se echa en falta cierto *feedback* o canales adecuados de retroalimentación para todos los miembros de la Facultad pues la mitad de los encuestados se manifiestan en ese sentido (B35).
5. Cultura y valores (B38 a B53): A destacar que en este apartado no existe ningún valor inferior a tres, siendo especialmente positivos los ítems que se indican en la tabla y que permiten hablar de una cultura con unas características ciertamente envidiables. Todos los encuestados señalan que se tienen expectativas altas o bastante altas en las personas. El 96'2% opinan que existe apoyo entre el profesorado y compromiso con el

aprendizaje del alumnado; y más del 88% señalan que se favorece el aprendizaje, se promueve la colaboración, las relaciones son de confianza, el diálogo se centra en la mejora y se conoce y se tiene en cuenta la misión. Este último aspecto habría que matizarlo ya que un 34'6% de individuos considera que no todos comparten la misión y se sienten responsables de ella (B40). Además un 24% de los encuestados considera que los objetivos anuales de la Facultad se conocen poco o muy poco (B41) aunque el 76% restante afirma conocerla bien o muy bien. Habría que profundizar en estos aspectos pues tanto la misión como los objetivos son tema capital en una universidad privada. También porque, como hemos destacado en otra parte del trabajo, si no queremos que se cumpla la ley de Albrecht hemos de ser capaces de movilizar todos los esfuerzos hacia el cumplimiento de la misión. Otro elemento a destacar es que el 38'5% de los encuestados considera que cuando se identifica una “mejor práctica” en un área, ésta no se comparte o se comparte poco con el resto de la Facultad (B50), lo que refuerza la respuesta obtenida en el mismo sentido en el ítem B22 (“El conocimiento adquirido individualmente se comparte en la Facultad”). Por último, existe un 23% de personas que consideran que se promueve poco o muy poco la reflexión sobre el propio aprendizaje (B49), que es un tema considerado capital en el apartado de aprendizaje individual.

6. Estructuras (B54 a B65): Los resultados obtenidos en este apartado son positivos sin excesos. A nivel general, podemos decir que en toda estructura influye la jerarquización; la cantidad de grupos de trabajo; las posibilidades de participar; y la organización de los canales de información. En el caso de la FEUIC, la jerarquización no parece excesiva y de hecho el gobierno es colegial. Por otra parte, parece que existen equipos en los que se promueve la participación, y que éstos están alineados con la misión. La estructura se califica como flexible (B54) y con buenos canales de información (B60). Parece que existe buena orientación hacia las necesidades de los alumnos. Por otra parte, se pide mejorar los canales de comunicación para conocer dichas necesidades (B58, 25'9% de los encuestados) y para compartir el conocimiento en la Facultad (B57, 23'1% de los encuestados). También se observa interés por la organización de cursos de formación.

7. Recursos (B 66 a B77): El nivel de satisfacción respecto a los recursos parece correcto sin que sea excesivo. De hecho, el análisis en profundidad de los resultados manifiesta cierta tendencia hacia calificaciones en torno al dos. Dentro de este panorama, destaca negativamente el ítem B67 (52% de respuestas 1 y 2) que muestra escepticismo respecto a los recursos que da la Facultad cuando decide introducir una innovación o iniciativa. También se piden más reuniones (en definitiva, más tiempo) para compartir información (B66, 42'3% de respuestas 1 y 2), lo que ratifica las observaciones señaladas por los profesores en las preguntas cortas del cuestionario de AI y también en otros momentos de este cuestionario de AO. Asimismo, se declara que se pierden las experiencias de quienes abandonan la organización (B76, 43'5% de respuestas 1 y 2) y son mejorables los mecanismos de captura, almacenamiento y transmisión de conocimiento (B77, 40% de respuestas nivel 2, aunque en la pregunta B60 del apartado anterior, un 80% de los encuestados manifiesta que los canales de información son adecuados).

8. Apertura al entorno (B78 a B86): Las respuestas manifiestan que existe una buena apertura al entorno. A destacar la valoración positiva que se hace de las prácticas y las relaciones con centros de enseñanza infantil y primaria (B79 y B86). En el ítem B86, la totalidad de los encuestados señala que los centros de trabajo están satisfechos con los alumnos de la FEUIC. Habría que mejorar las relaciones con instituciones de nivel similar (B78, 45% de los encuestados contestan 1 o 2; B80, 34'8% con nivel de respuestas 1 y 2) y las relaciones con los exalumnos (B82, 41'7% de respuestas 1 y 2).

9. Barreras (B87 a B108): En este capítulo los resultados son muy positivos. Hay un total predominio de la calificación 1 (en este caso corresponde al 4) y muchos 2 (corresponde al 3). De estos resultados se desprende que los encuestados piensan que no existen barreras al aprendizaje organizativo en esta Facultad. Como elemento a mejorar, la falta de estabilidad laboral (B108) que manifiesta un 28% de los encuestados y se debe a que los contratos de los asociados y conferenciantes dependen de la cantidad de créditos disponibles una vez repartidas las asignaturas entre el profesorado de plantilla.

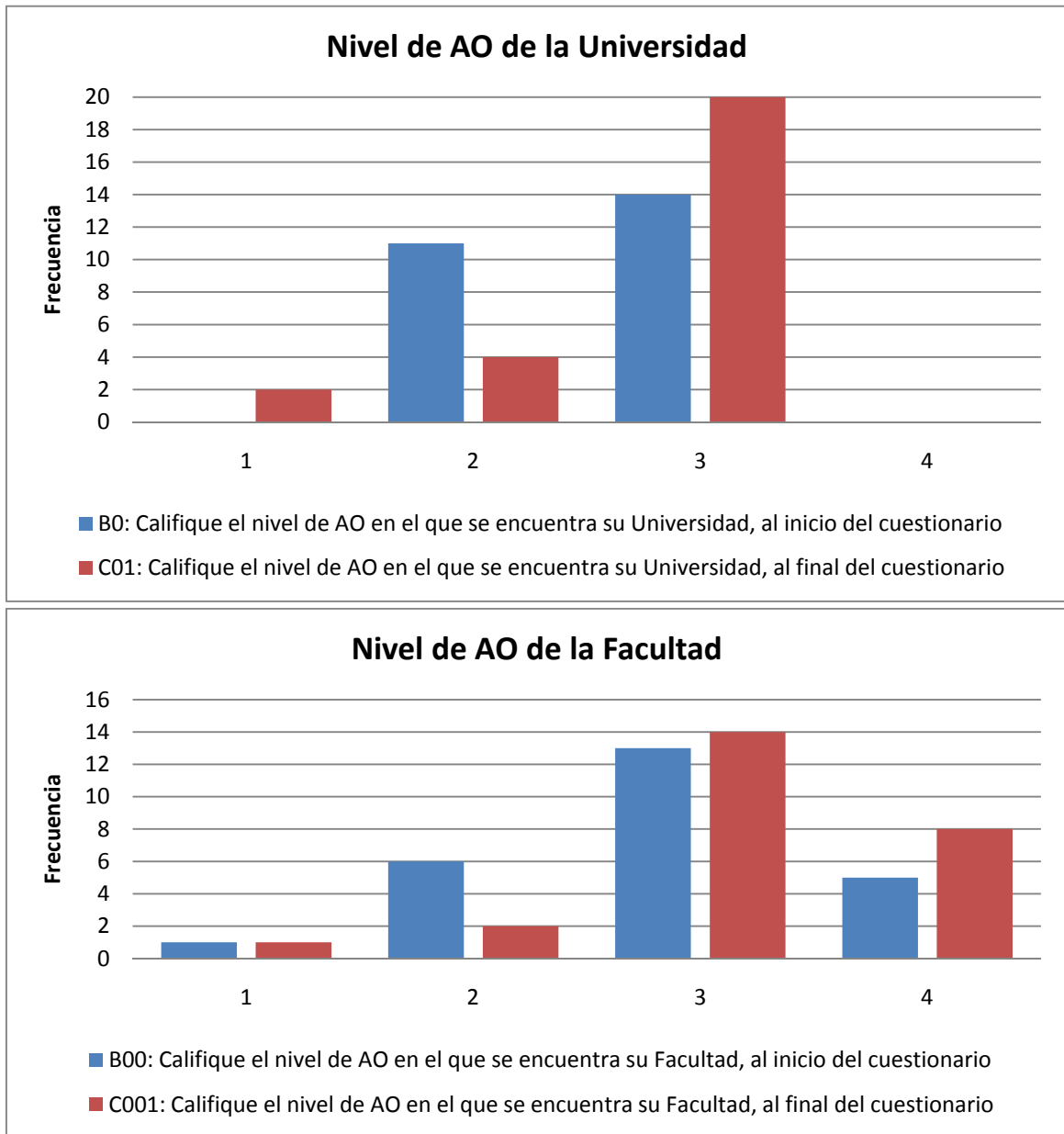
10. Percepción sobre el AO de la Universidad y de la Facultad (B0, B01, C01, C001): El análisis de la percepción general sobre el AO en la Universidad y en la Facultad muestra algunos cambios pese a que la moda (el valor que se presenta con más frecuencia) permanece invariable en todos los casos: tanto al inicio del cuestionario como al final, se califica mayoritariamente a la Universidad y a Facultad con un nivel 3. No obstante, se aprecia una significativa mejora en las percepciones respecto a la Universidad al finalizar el cuestionario. Las percepciones son todavía mucho más positivas en lo que hace referencia a la Facultad. En ambos casos, la percepción del AO en la Universidad tiende a ser baja en un primer momento (44% de respuestas válidas en torno al 2) pero mejoran sustancialmente en un segundo momento. En dos individuos, la opinión varía en negativo. En lo que se refiere a la Facultad, disminuyen las calificaciones de 2 a favor del 3 y, sobre todo, del 4. Se aprecia una mejora muy significativa. Achacamos este cambio en las valoraciones a un proceso de reflexión personal sobre el tema propiciado por el cuestionario, y a la concreción de los diferentes factores que habían de ser evaluados. En la mayoría de los casos, parece que este proceso de autoreflexión lleva a valoraciones más positivas.

Tabla 53. Percepción por parte de los encuestados sobre el AO en la Universidad y en la Facultad. Moda

Inicio del cuestionario		Finalización del cuestionario	
B0 Universidad	3	3	C01 Universidad
B00 Facultad	3	3	C001 Facultad

Fuente: Elaboración propia en base a las respuestas del cuestionario.

Figura 34. Distribución de la frecuencia de respuestas a las preguntas B0, B00, C01 y C001¹¹¹



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados del cuestionario.

8.1.4. Análisis de correlaciones

En su libro sobre métodos de investigación educativa, Cohen y Manion explican que las técnicas de correlación se utilizan para saber si existe una relación entre dos variables o dos

¹¹¹ Las preguntas B0 y C01 piden calificar el nivel de aprendizaje organizativo de la Universidad al inicio y al final del cuestionario, respectivamente. Las preguntas B00 y C001 piden calificar el nivel de aprendizaje de la Facultad al inicio y al final del cuestionario.

conjuntos de datos; la dirección de la relación; y cómo es de grande la relación. En este contexto, siguen diciendo los dos autores, “la relación se refiere a cualquier tendencia de las dos variables (o conjuntos de datos) a cambiar consecuentemente [...] El coeficiente de correlación puede entenderse entonces como una indicación de predictibilidad de una variable dada la otra; es una indicación de covariación” (Cohen y Manion, 2002: 201-202) pero no es sinónimo de relación causal.

El estudio de correlaciones es muy útil en investigaciones sociales y educativas y es apropiado cuando se quieren descubrir o aclarar relaciones o cuando se quiere alcanzar cierto grado de predicción (Cohen y Manion, 2002).

El número que representa la correlación va de -1.00 a $+1.00$ y la fuerza de la relación es mayor cuanto más se aproxima a $+1$ o -1 independientemente de la dirección.

En nuestro caso, analizaremos la matriz de correlaciones inter-elementos que nos proporciona el paquete estadístico SPSS (ver anexo 10). Hemos analizado las relaciones entre los elementos de cada grupo aunque la matriz los relacionaba todos porque ya tomamos la decisión previa de fragmentar el cuestionario. Comentaremos las altas o muy altas, por encima de ± 0.60 .

Tabla 54. Correlaciones inter-elementos¹¹²

Pregunta	Correlaciones altas entre ítems	Tipo de correlación ¹¹³
Aprendizaje individual		
AI 0 a AI 22	AI 1 – AI 17 AI 3 – AI 16 AI 8 – AI 9 AI 10– AI 11 AI 13- AI 18 AI 15- AI 16	espúrea ¹¹⁴ espúrea Quienes aprenden con el alumnado en clase consideran que también lo hacen en tutoría Quienes no valoran el <i>mentoring</i> tampoco valoran el <i>coaching</i> espúrea Quienes no valoran la visita a las clases de un compañero tampoco valoran que se visite su clase
Aprendizaje organizativo		
B1 a B22 Trabajo en equipo	B2 – B8 B2 – B12 B2 – B19 B3 – B4 B3 – B8 B3 – B9 B3 – B14 B4 – B6 B4 – B7 B4 – B9 B5 – B7 B6 – B7 B6 – B8 B6 – B20 B7 – B15 B8 – B9 B8 – B12 B8 – B14 B11 – B12 B11 – B19 B12 – B19	Quienes creen que pueden exponer las ideas libremente en los equipos, también creen que los equipos sirven para resolver problemas ... y también que en los equipos se valoran las opiniones de todos, ... y que el clima de trabajo en los equipos es de colaboración. Quienes creen que gracias a los equipos se pueden detectar mejor los errores también creen que en los equipos se corrigen los errores, ... y se resuelven problemas en común, ... y las decisiones suelen ser de gran calidad ... y suelen producirse resultados Quienes creen que en los equipos se corrigen los errores, también creen que allí se analizan temas en profundidad ... y se ponen en práctica ideas innovadoras ... y las decisiones de los equipos suelen ser de alta calidad Quienes creen que cuando se trabaja en equipo se crea conocimiento también creen que en los equipos se ponen en práctica iniciativas innovadoras B4, B6 y B7 se relacionan Quienes creen que en los equipos se analizan temas en profundidad también creen que allí se resuelven problemas en común ... y consideran importante el trabajo en equipo B3, B8 y B9 se relacionan B2, B8 y B12 se relacionan B3, B8 y B14 se relacionan Quienes piensan que en los equipos todos participan, también creen que se tienen en cuenta las opiniones de todos ... y el clima imperante es de colaboración B11, B12 y B19 se relacionan. B2 se relaciona con B12 y B19

¹¹² Se entiende que si un ítem tiene relación con otro, lo mismo ocurre a la inversa (i.e. AI 1 se relaciona con AI 7 y AI 7 se relaciona con AI 1).

¹¹³ En negrita, correlaciones de tres o más ítems.

¹¹⁴ Se entiende por correlación espúrea o sin sentido, una relación estadísticamente significativa entre dos variables que en verdad no tiene sentido o no posee relación lineal alguna. Es decir, las variables que se relacionan no presentan relación justificada a través de alguna teoría específica (biología, economía, pedagogía, psicología, etc.). El primero en utilizar este término fue Karl Pearson (1897).

	B15 – B17	espúrea
B23 a B37 Liderazgo y visión	B23 – B24 B23 – B37 B24 – B37 B25 – B26 B26 – B27 B26 – B28 B26 – B30 B28 – B30 B30 – B32 B32 – B36 B34 – B36	Quienes creen que la JdF favorece la participación también creen que comunica la visión ... y que existe una adecuada descentralización de la toma de decisiones B23, B24 y B37 se relacionan Quienes creen que la JdF apoya intensamente a los mandos medios también creen que los responsables de área tienen buen liderazgo ...y los responsables de área tienen espíritu de servicio ... y animan a la comunicación abierta y continua ... y los líderes comparten sus experiencias con los demás B26, B28 y B30 se relacionan Quienes creen que los líderes comparten sus experiencias positivas o negativas con los demás también creen que las innovaciones surgen de un proceso de reflexión común Quienes creen que las innovaciones surgen de un proceso de reflexión común también creen que se reconocen y valoran los éxitos Quienes creen que se evalúa el desempeño también creen que se valoran los éxitos
B38 a B53 Cultura y valores	B39 – B40 B41 – B42 B46 – B47 B51 – B52	Quienes creen que se conoce y tiene en cuenta la Misión también creen que todos la comparten Quienes piensan que se conocen los objetivos de la Facultad también creen que existe interés por llevarlos a la práctica Quienes creen que las relaciones son de confianza también opinan que existen altas expectativas en las personas Quienes creen que a las personas que arriesgan y fracasan se les anima para que lo intenten de nuevo también creen que el diálogo profesional se centra en cómo hacer las cosas mejor y compartir mejor el conocimiento
B54 a B65 Estructuras	B54 – B57 B55 – B58 B58 – B59 B60 – B61	Quienes piensan que las estructuras son flexibles también opinan que la estructura ayuda a compartir el conocimiento espúrea Quienes creen que hay canales de comunicación ágiles con el alumnado para conocer sus necesidades, también creen que la opinión de los estudiantes se toma en cuenta a la hora de decidir Quienes creen que los canales de información son adecuados también piensan que existe abundante intercambio de información
B66 a B77 Recursos	B66 – B73 B68 – B69 B68 – B73 B69 – B73 B70 – B73 B72 – B73 B72 – B74 B73 – B74	espúrea Quienes creen que las NNTT estimulan el desarrollo de nuevos aprendizajes también opinan que los miembros de la organización buscan constantemente nuevas formas de aplicar las tecnologías ... y que la adaptación de los servicios a las necesidades de los estudiantes se realiza rápidamente B68, B69 y B73 se relacionan Quienes piensan que se motiva para utilizar las NNTT también creen que la adaptación de los servicios a las necesidades de los alumnos se realiza rápidamente Quienes piensan que se buscan siempre los recursos para implementar iniciativas también opinan que la adaptación de los servicios para los alumnos es rápida ... y los recursos materiales de enseñanza-aprendizaje se utilizan bien B72, B73 y B74 se relacionan

B78 a B86 Apertura al entorno	B82 – B85 B84 – B85 B85 – B86	Quienes creen que se mantienen relaciones con los exalumnos para evaluar la calidad de la educación recibida también piensan que los estudiantes están satisfechos Quienes piensan que la Facultad se anticipa a los cambios del entorno también creen que los estudiantes están satisfechos Quienes opinan que los estudiantes están satisfechos, piensan que los centros de trabajo que reciben alumnos de la Facultad también están satisfechos
B87 a B108 ¹¹⁵ Barreras de aprendizaje	B88 – B90 B88 – B96 B88 – B97 B88 – B98 B88 – B103 B89 – B96 B90 – B91 B90 – B96 B90 – B104 B91 – B93 B91 – B95 B91 – B101 B91 – B104 B91 – B107 B93 – B94 B93 – B95 B94 – B95 B94 – B99 B94 – B100 B94 – B101 B94 – B103 B94 – B104 B95 – B99 B95 – B101 B95 – B103 B95 – B104 B95 – B105 B95 – B106 B96 – B97 B96 – B98 B96 – B99	Quienes creen que en la Facultad los fracasos no son considerados parte del aprendizaje, también creen que las personas defienden sólo lo suyo ... y existe mala comunicación entre los individuos, ... y entre las diferentes unidades de la organización ... y la JdF no informa suficientemente ... y se suelen tomar decisiones equivocadas espúrea espúrea espúrea Quienes piensan que las personas defienden sólo sus propios intereses, creen que el aprendizaje organizativo no está planificado y se aprende por casualidad espúrea espúrea Quienes creen que los plazos y ritmos para el aprendizaje no son apropiados, también creen que los cambios se introducen demasiado lentamente ... y se aprende por casualidad, el AO no está planificado. espúrea espúrea espúrea Quienes opinan que se planifica sólo a corto plazo, también creen que se recurre siempre a las mismas soluciones ... y que se tarda en tomar decisiones ... y que las personas adoptan comportamientos defensivos y no reconocen sus errores ... y los cambios se introducen demasiado lentamente ... y se suelen tomar decisiones equivocadas ... y el AO no está planificado Quienes piensan que se recurre siempre a las mismas soluciones también creen que se tarda en tomar decisiones ... y los cambios se introducen demasiado lentamente ... y se suelen tomar decisiones equivocadas ... y el AO no está planificado ... y falta transparencia ... y falta solidaridad Quienes creen que existe mala comunicación entre los individuos también creen que hay mala comunicación entre las diferentes unidades de la organización ... y que la JdF no informa suficientemente ... y se tarda en tomar decisiones

¹¹⁵ Incluimos aquí la redacción de los ítems en negativo, tal como aparecen en el cuestionario. Téngase en cuenta que estas preguntas fueron calificadas positivamente y por lo tanto los enunciados han de interpretarse al revés (i.e. quienes creen que en la Facultad los fracasos son parte del aprendizaje también creen que las personas defienden los intereses de los demás).

	B96 – B103 B96 – B104 B96 – B105 B97 – B98 B97 – B99 B97 – B103 B97 – B104 B97 – B105 B97 – B106 B98 – B99 B98 – B103 B98 – B104 B98 – B105 B99 – B103 B99 – B104 B99 – B105 B99 – B106 B100- B106 B101- B104 B101- B107 B103- B104 B103- B105 B103- B106 B104- B107 B105- B106	<p>... y las decisiones suelen ser equivocadas ... y el AO no está planificado ... y falta transparencia B96, B97 y B98 están relacionados B96, B97, B98 y B99 están relacionados B96, B97, B98, B99 y B103 están relacionados B96, B97, B98, B99, B103 y B104 están relacionados B96, B97, B98, B99, B103, B104 y B105 están relacionados</p> <p>Quienes creen que existe mala comunicación entre las unidades de la organización también creen que falta solidaridad</p> <p>espúrea espúrea espúrea</p> <p>Quienes opinan que la JdF no informa suficientemente también creen que falta transparencia</p> <p>Quienes creen que se tarda en tomar decisiones también creen que éstas suelen ser equivocadas</p> <p>... y se aprende por casualidad ... y falta transparencia ... y falta solidaridad</p> <p>Quienes creen que las personas adoptan comportamientos defensivos también creen que falta solidaridad</p> <p>Quienes creen que los cambios se introducen demasiado lentamente también creen que se aprende por casualidad, el AO no está planificado</p> <p>espúrea</p> <p>Quienes creen que se suelen tomar decisiones equivocadas también creen que el AO no está planificado</p> <p>... y falta transparencia</p> <p>Quienes creen que se toman decisiones equivocadas también creen que falta solidaridad</p> <p>espúrea</p> <p>Quienes creen que falta transparencia también opinan que falta solidaridad</p>
B0 y B00 C0 y C00	B00 – C001	Quienes califican de una manera el AO de la Facultad al inicio del cuestionario, también califican de la misma forma al finalizar el cuestionario

Fuente: Elaboración propia en base a la matriz de correlaciones inter-elementos del paquete estadístico SPSS y las respuestas del cuestionario.

El análisis de estos resultados permite apuntar que se advierte mucha coherencia en las respuestas de los encuestados. También puede ayudar a predecir algunos comportamientos, no en un sentido de causalidad sino de tendencia.

Por ejemplo, se observa gran relación entre el conocimiento y aplicación de las nuevas tecnologías y un mejor servicio a los alumnos (relaciones entre B68, B69 y B73; y entre B72, B73, B74). Así, quienes creen que las NNTT estimulan el desarrollo de nuevos aprendizajes también opinan que los miembros de la organización buscan constantemente nuevas formas

de aplicar las tecnologías... y que la adaptación de los servicios a las necesidades de los estudiantes se realiza rápidamente, posiblemente por la información que se recoge a través de los foros y mails (B68, B69, B73). Esto viene a ratificar la opinión de Bratianu y colaboradores (2006) en el sentido de que en entornos no-lineales, las tecnologías de la información operan como poderosos agentes de aprendizaje.

Lo mismo podría decirse del papel de las experiencias, éxitos y fracasos, como factores de innovación y aprendizaje (B30, B32 y también B51 y B52 y B88, B90). En definitiva, parece que considerar que el fracaso es parte del aprendizaje o compartir experiencias de fracaso, resulta positivo como elemento de reflexión e innovación. Esto coincide con las ideas, tantas veces citadas, de Argyris y Schön (1978), en el sentido de que la adecuada gestión del error permite avanzar en el aprendizaje. Compartir el error se relaciona con actitudes altruistas y no competitivas en todos los sentidos y por lo tanto permite un mejor clima de aprendizaje. Además, como señala Schein (1993), un ambiente que no penaliza el error hace que nos sintamos psicológicamente seguros y favorece la innovación.

Muy interesante resulta la relación entre conocimiento de la misión u objetivos, y el interés por llevarlos a la práctica. La correlación indica que cuanto más se conocen, mayor es el interés por llevarlos a la práctica (B39, B40, y B41, B42).

Igualmente interesantes son las relaciones entre buen liderazgo y espíritu de servicio (B26 – B27), o la relación entre estructuras flexibles y el hecho de compartir el conocimiento (B54 – B57). Otra relación alta es la que se crea entre B46 y B47 en la que confianza y exigencia constituyen un buen binomio de aprendizaje, como sabe cualquier buen docente.

También se observan interesantes relaciones entre comunicación inter-individuos y comunicación a otros niveles de la organización, hasta llegar a un ambiente de solidaridad (relaciones entre B96, B97, B106).

En el apartado correspondiente a las barreras de aprendizaje se observan muchas relaciones, algunas de ellas sorprendentes. Pensamos que ello puede ser debido a que las respuestas fueron muy similares en casi todos los casos (entre el 1 y el 2) y por lo tanto se establecen numerosas relaciones que además – como ya hemos dicho-, hay que interpretar en positivo y no en negativo puesto que los valores 1 y 2 en este caso suponían que ese hecho no se estaba produciendo. En este apartado destacaríamos la relación entre no considerar los fracasos como parte del aprendizaje y el desarrollo de múltiples barreras al aprendizaje. También que

planificar a corto plazo se relaciona con muchas barreras, lo mismo que el olvido de la solidaridad, la falta de creatividad o la mala comunicación. La reflexión sobre las muchas relaciones que se crean en este apartado ha de permitirnos analizar aquellas prácticas que no serían deseables para favorecer el aprendizaje organizativo.

8.1.5. Análisis de medias

Dado que nuestras medidas no se han obtenido de medidas discretas sino nominales, deben interpretarse como tendencias – la media es una medida de tendencia central – y no como promedio. En este apartado comentaremos las medias muy bajas, que estén por debajo de 2 (3 en el caso de las barreras de aprendizaje) o las muy altas, por encima de 3'50 (0'50 en el caso de las barreras de aprendizaje). Dado que el cuestionario, en general, ha resultado muy positivo, hemos utilizado criterios asimétricos para la explicación de tendencias. Hemos sido más exigentes en los positivos (3'5/ 4) y menos exigentes en los negativos (2/ 4). En el anexo 10 pueden encontrarse todos estos datos.

Tabla 55. Análisis de las medias

Área	Media Global	Medias muy altas			Medias bajas		
Aprendizaje individual	2'55						
Mejora individual y profesional AI0 y AI00		Ítems	Descripción del ítem	Media del ítem	Ítems	Descripción del ítem	Media del ítem
Forma de adquirir el aprendizaje AI1 a AI22		AI6 AI22	Preparación individual clases Estudio (3'60)	3'75 3'60	AI10 AI16 AI15 AI17 AI19 AI20	Mentoring Visita a tu clase Visita a clase de un compañero Participación en programas de formación internos Participación en programas de evaluación interna Participación en programas de evaluación	1'80 1'40 1'30 1'80 1'60 1'40

						externa	
Aprendizaje organizativo							
Trabajo en equipo B1 a B22	3'06	B2 B5	Se pueden exponer ideas libremente. Se crea conocimiento	3'70 3'65	B16	Formación para el trabajo en equipo	1'60
Liderazgo y visión B23 a B37	3'06						
Cultura y valores B38 a B53	3'19	B48	Compromiso con el aprendizaje del alumnado	3'62			
Estructuras B54 a B65	2'91						
Recursos B66 a B77	2'76						
Apertura al entorno B78 a B86	2'96						
Barreras al aprendizaje ¹¹⁶ B87 a B108	3'61						
AO de la Universidad y de la Facultad B0, B00, C01, C001	2'79						

Fuente: Elaboración propia en base a los datos del cuestionario.

Si analizamos las medias globales, resulta muy interesante comprobar que las tres mejores medias (si exceptuamos las “barreras al aprendizaje”) corresponden a los tres principales facilitadores del aprendizaje que se ha analizado en el apartado teórico de este estudio. En primer lugar la “cultura y valores”, con un 3'19 de media; seguidamente trabajo en equipo y “liderazgo y visión”, ambos con un 3'06.

¹¹⁶ Al tratarse de ítems de carácter negativo y siendo la mejor puntuación el 1 (no el 4) ha salido un 1'61. Esta media equivale a 3'61.

En general los valores medios oscilan entre el 2'55 correspondiente a las preguntas que se refieren al aprendizaje individual, y el 3'61 con que se califican las barreras al aprendizaje. Se trata, en todos los casos, de valores muy positivos que – relacionados con el resto de factores que se han ido analizando – indican que la Facultad está en buen nivel de aprendizaje, o así lo percibe el profesorado encuestado.

8.1.6. Análisis de las preguntas cortas

Las preguntas cortas requieren un análisis más exhaustivo y aunque se han sintetizado en el cuadro que presentamos en el anexo 7, ahora vamos a comentarlas en relación con las respuestas que hemos analizado en apartados anteriores.

La primera pregunta corta (pregunta dos)¹¹⁷ hace referencia a los cinco elementos que los encuestados consideran más importantes para el aprendizaje personal y profesional. Los cinco elementos que han recibido mejor valoración son los siguientes:

Ítem	Contenido	Porcentaje de personas que valoran esta forma de AI
AI 1	Trabajo en equipo del departamento	100 %
AI 7	Preparación conjunta de las clases con compañeros de área	80 %
AI 5	Lecturas de tipo profesional	73%
AI 12	Conversaciones con los compañeros	66 %
AI 21	Autoevaluación	66 %

En este caso, resulta tan interesante lo que se dice como lo que no se dice, es decir, aquellas preguntas que pocos encuestados señalan como más relevantes para el aprendizaje. En este caso se trata de los seis ítems que se muestran a continuación. Se ha de tener en cuenta que la pregunta indica que se señalen las actividades que favorecen más el aprendizaje aunque el encuestado no suela utilizarlas.

¹¹⁷ “De los elementos anteriores – relacionados con el aprendizaje individual – indique cinco que favorecen más un crecimiento sostenido personal y profesional (aunque no suela utilizarlos)”.

Ítem	Contenido	Porcentaje de personas que valoran esta forma de AI
AI 10	<i>Mentoring</i>	0'6 %
AI 19	Participación en programas de evaluación interna	0'6 %
AI 3	Preparación de comunicaciones para congresos y jornadas	1'3 %
AI 14	Entrevista con mi jefe más directo (responsable de área)	1'3 %
AI 18	Participación en programas de formación externos	1'3 %
AI 20	Participación en programas de evaluación externa	1'3 %

El análisis de estos resultados permite extraer algunas conclusiones. En primer lugar destaca el papel que unánimemente se otorga al trabajo en equipo. Todos los encuestados son conscientes de la importancia que tiene para el aprendizaje si bien – como se desprende de otros apartados del cuestionario – no siempre se recurre a este medio de aprendizaje. De ahí que el trabajo en equipo no esté presente en las áreas de excelencia correspondientes al aprendizaje individual. Las demás respuestas coinciden con áreas de excelencia y/o con áreas que han obtenido medias muy altas por lo que parece existir gran coherencia entre lo que se piensa y lo que se hace.

Respecto a las áreas que han recibido poca valoración, coinciden sólo en parte con áreas señaladas como de mejora. Sorprende que muy pocos encuestados hayan señalado la entrevista con el responsable de área pues en otros momentos del cuestionario se valora mucho este medio de aprendizaje. Achacamos este hecho a la gran cantidad de ítems, entre los que se podía elegir sólo cinco.

La pregunta corta número tres¹¹⁸ pide citar una característica muy distintiva de la Facultad relacionada con el aprendizaje profesional. Son muchas las palabras y frases que se repiten y que pueden consultarse en el anexo 7. Señalamos aquí las más citadas, que se relacionan sobre todo con el ambiente de trabajo, y más concretamente con el trabajo en equipo.

- Buen clima: ambiente de colaboración, acogedor y abierto, con apertura a proyectos, trato amistoso y familiar y ambiente de respeto (47'8% de los cuestionarios se manifiestan así).

¹¹⁸ “Característica muy distintiva de su Facultad relacionada con el aprendizaje profesional”.

- Trabajo en equipo y alto grado de confianza en esta forma de trabajo. Equipo bien avenido y trato directo (34'7% de respuestas en este sentido). Aún así, varios encuestados señalan que el trabajo en equipo es un fenómeno bastante reciente.
- Exigencia en la atención individualizada al alumno (13% de las respuestas).
- Concepto educativo global de la persona (13% de las respuestas).
- Liderazgo de la dirección (una persona).
- Prácticum bien llevado y un buen seguimiento del mismo (una persona).
- Búsqueda de la excelencia (una persona).

Respuestas significativas que muestran el ambiente que señalamos podrían ser éstas: “En nuestra Facultad formamos un equipo muy bien avenido. La dirección es muy eficaz y eso es algo que nos cohesiona”; “El capital humano es lo más valioso en la UIC y en él destaco el respeto”.

También hay comentarios negativos, como el de quien señala que una característica distintiva de la Facultad respecto al aprendizaje es la “ausencia de formación e información profesional realmente pertinente”.

Se pide a continuación en la pregunta cuatro¹¹⁹ que se señalen las carencias de la Facultad en relación con el aprendizaje. Las respuestas se combinan en torno a cinco palabras emergentes: formación, información, comunicación, tiempo y coordinación. Se solicita por ejemplo:

- Más tiempo para las reuniones y el trabajo en equipo (71'4% de los encuestados).
- Reuniones formales con los responsables de área (28'5% de los encuestados).
- Seminarios de formación sobre temas docentes y para la elaboración de proyectos de investigación (42'8%).
- Comunicación e intercambio de experiencias entre áreas y con profesores de otras universidades (21%).
- Nutrir mejor la biblioteca (7%).
- Mayor internacionalización (7%).
- Programas de evaluación interna (7%).
- Mayor exigencia con el alumnado, tal como la que se tiene con el profesorado (una persona).

¹¹⁹ “¿Qué echa en falta dentro de la Facultad en relación con el aprendizaje profesional?”.

La pregunta cinco¹²⁰ consiste en solicitar a la Facultad el tipo de formación que se desea o se necesita. En un porcentaje muy elevado se pide formación en gestión académica (29% de los encuestados), en metodologías e interacción en el aula (25%); formación en competencias (12'5%); formación en nuevas tecnologías (16%); y formación en lenguas extranjeras (8%). También se solicita participar más en proyectos de investigación (8%), y compartir más y mejor las experiencias (12'5%). Una persona solicita que exista un responsable para coordinar las investigaciones. Lógicamente todas estas peticiones no son mutuamente excluyentes y una persona puede haber señalado más de una.

Dos elementos pueden influir en estas respuestas a la pregunta cinco, por una parte la implantación del EEES y de los nuevos grados, que requiere intensa formación por parte del profesorado, especialmente en lo que hace referencia al trabajo por competencias, nuevas metodologías o nuevas tecnologías. Por otra parte, la importancia que se le concede a la investigación como forma de promocionar en la UIC. Esto se evidencia en los requerimientos para una mejora formación del profesorado en esta área tanto en esta pregunta como en la pregunta número seis que comentamos a continuación.

Un encuestado responde la pregunta cinco de la siguiente forma: “Creo que está muy bien lo que se está haciendo. Combinar la preparación docente y profesional con la formación personal (en todos los ámbitos) de la persona”.

La pregunta seis¹²¹ demanda qué aspecto se quiere mejorar a nivel personal y, dentro del marco de las más variadas peticiones, las que más se repiten son formación en nuevas metodologías y tecnologías (33%); formación para la investigación o poder investigar más (40%); mejorar el inglés (26%) y tener un mejor manejo de cómo publicar en revistas especializadas (26%). En este sentido, las respuestas son muy similares a las de la pregunta cinco. Un encuestado añade al final del cuestionario un comentario personal que incluimos aquí: “La Facultad de Educación tiene un nivel de excelencia en la docencia considerable, sin embargo creo que debería ponerse al mismo nivel en lo que a investigación se refiere. La investigación de calidad es el alimento de la docencia, lo que permite transmitir contenidos de calidad. Una Facultad que investiga también es una Facultad que aprende y

¹²⁰ “¿Qué tipo de formación querría proponer a la Facultad a nivel general?”.

¹²¹ “¿Qué aspecto profesional querría mejorar a nivel personal?”.

que crea una cultura de aprendizaje. No obstante, y a nivel general, el nivel de la Facultad es considerable”.

Pasamos a la pregunta siete¹²², ¿de quién he aprendido más en la Facultad? Aparte de muchos nombres propios - básicamente miembros de la Junta de Facultad- la respuesta más numerosa coincide en señalar a todos o algunos compañeros (40’7%). En segundo lugar se señala a “todo el equipo” (no sabemos si se trata del área o de todos los compañeros) y por lo tanto es muy semejante a la contestación anterior (18%). Parece que se aprende básicamente de las interacciones entre compañeros (se incluye en varias respuestas al PAS y otro personal de servicios), aunque también se señala a los profesores del curso de doctorado y al alumnado.

En la pregunta ocho¹²³ se anima a señalar la persona o personas que más hayan podido ayudar al encuestado. También aquí junto a muchos nombres propios se indica mayoritariamente a la Junta de Facultad (26%), los compañeros en general (22%), o más particularmente a los compañeros de área o los compañeros de materia (33%). También se señala a los jefes de área (14%). Como muestra, un encuestado manifiesta que le han ayudado “muchas personas, no querría dar nombres. En cualquier caso, nadie me ha dado una impresión negativa”.

La pregunta nueve¹²⁴ muestra que el nivel de participación en actividades de formación durante los últimos tres años se considera suficiente en un 72% de los encuestados y escasa en un 24%. Uno de los encuestados señala que su nivel de participación en actividades formativas ha sido nulo.

La pregunta número diez¹²⁵ resalta que en general sí se ha recibido apoyo de la Facultad para participar en actividades de formación (65%) aunque algunas personas no responden (22%). Otras dicen que “poca ayuda y no a tiempo” (sic) y otras aseguran que “los recursos no lo permiten”. Dos personas indican que han recibido apoyo no sólo económico sino también moral. Otro sujeto considera que ha recibido total apoyo para actividades de formación pero ningún seguimiento ni reconocimiento de sus esfuerzos en relación con las iniciativas en el aula.

¹²² “¿De qué persona-s ha aprendido más en su trabajo en esta Universidad?”.

¹²³ “¿Quién le ha ayudado más en esta Universidad?”.

¹²⁴ “¿Hasta qué punto ha participado en actividades de mejora profesional en los últimos tres años?”.

¹²⁵ “¿Ha recibido apoyo de su facultad para realizar dichas actividades?”.

Otras observaciones: Una encuestada señala – nos parece que con razón – que no ha sabido ver en todo el cuestionario una evaluación de la organización material no digital de la Universidad. Y añade: “personalmente opino que hay procesos que se ralentizan demasiado o se frenan” (debido a que no dependen directamente de la Facultad sino de algún otro servicio).

Otro encuestado indica: “he podido vivir una mejora evidente del AO de la Facultad de Educación durante los casi nueve años que he trabajado aquí. Y lo asocio a un muy buen ambiente entre todo el equipo que lo conforma”.

8.1.7. Posibles sesgos en el cuestionario

Antes de proceder a la elaboración del informe final sobre el estado de aprendizaje en la FEUIC, quisiéramos comentar posibles sesgos que se han podido producir en la investigación.

Como en todo cuestionario, y todavía más en uno que afecta muy directamente al trabajo de los encuestados, somos conscientes de que en las respuestas puede haber cierto grado de subjetividad y deseabilidad. Efectivamente, muchas veces el encuestado no contesta a lo que se le pregunta diciendo cómo son las cosas sino como cree que son o cómo le gustaría que fuesen. Este tema fue precisamente uno de los caballos de batalla de Chris Argyris a lo largo de toda su vida profesional (la diferencia entre lo que se dice y piensa con lo que se hace). En nuestro caso lo único que podemos alegar es que las respuestas al cuestionario son relativamente similares entre todos los encuestados y esto permite suponer que se ajustan a la realidad o por lo menos que eso es lo que el PDI desea para su Facultad. Si se percibe así, como consecuencia del efecto Pigmalión posiblemente se produzca el aprendizaje deseado.

Existen evidencias de que en la Facultad se están produciendo nuevos aprendizajes tanto en la elaboración de los nuevos grados como en la reorganización de la estructura para poder llegar a todo el profesorado y estudiantes. Todo ello hace suponer que los resultados tan positivos obtenidos en el cuestionario no son meramente una ilusión por parte de los encuestados.

Por otro lado, la investigación puede resultar un poco endogámica puesto que sólo se ha contado con gente de la propia Facultad, no se pregunta a personas que no trabajan en la FEUIC cómo ven a ésta desde fuera. En este sentido, puede potenciarse el riesgo de subjetividad de las respuestas.

Como el cuestionario es largo, también pueden haberse producido lo que Martín Arribas (2004) califica de sesgo de proximidad, que induce a contestar una pregunta de forma similar a las preguntas anteriores, o el sesgo de error lógico, que se produce cuando el encuestado considera que todos los ítems relacionados deben puntuarse igual. No tenemos forma de saber si esto ha ocurrido pues las preguntas de cada bloque o apartado guardan mucha relación entre ellas y parece lógico que las respuestas sean similares.

Otro posible sesgo es que la evaluadora forma parte del claustro de la Facultad y más específicamente de su Junta. Al haberse garantizado el anonimato de las respuestas y también por el hecho de que la incorporación a la Facultad era muy reciente (diez meses en el momento en que se pasó el cuestionario) pensamos que este factor no debería haber influido pero no tenemos ninguna prueba en un sentido o en otro.

Consideramos un sesgo importante el hecho de no poder contar con las respuestas del PAS (cuatro personas) aunque se ha intentado. Las fechas en las que se pasó el cuestionario y la enorme carga de trabajo del PAS en ese momento pueden haber influido en el hecho de que no pudieran participar en la encuesta pero es indudable que su visión de la Facultad habría ayudado mucho.

Tampoco se ha contado con respuestas del alumnado, aspecto que ya señalamos al plantear la investigación. En lo que respecta al profesorado, lógicamente el nivel de conocimiento de la Facultad que tiene el profesorado de plantilla orgánica es mucho mayor que el del profesorado asociado; lo mismo hay que decir respecto a sus posibilidades de aprendizaje. Este posible sesgo lo plasma a la perfección una de las observaciones al cuestionario: “Querría remarcar que el aprendizaje organizativo en nuestra Facultad no es el mismo en función de si el personal (sobre todo docente) trabaja toda la jornada o sólo unas horas (como los profesores asociados)”.

Por último, un sesgo es todo lo que hace referencia a las relaciones entre la Facultad y otras facultades o servicios centrales de la Universidad. No se ha tomado en cuenta en el cuestionario puesto que no pretendíamos analizar los procesos sino el aprendizaje.

Indudablemente sería una cuestión a tener en cuenta pues en ocasiones las relaciones no son fáciles o se ralentizan excesivamente los procesos, como señala acertadamente una de las encuestadas. En otros casos, supone una gran oportunidad y ventaja el poder centrarse en la investigación y docencia, dejando en manos de otros servicios procesos muy burocráticos como la gestión de matrículas, nóminas, morosidad, etc.

Queremos añadir también algunos comentarios recibidos de los encuestados respecto al cuestionario:

- Una persona dice que es demasiado largo.
- Una persona señala que se presupone que todo el mundo dispone de toda la información, y no es así.
- Una persona indica que lleva poco tiempo en la organización como para poder evaluarla.
- Tres docentes dicen que a veces no saben qué contestar, por el hecho de ser profesorado asociado.

Todos estos comentarios, que agradecemos, son acertados. Sólo podemos añadir en nuestra defensa que la extensión del cuestionario se debe a la necesidad de averiguar aspectos muy diversos y que, sometidos a juicio de expertos, no se nos sugirió más que en un caso que redujéramos la extensión de la encuesta.

Respecto a las observaciones restantes, indicar que la cantidad de tiempo en la organización o las horas que se dedican a ésta no son factores determinantes para lo que pretendíamos averiguar con el cuestionario pues las primeras impresiones también cuentan, así como las de quienes sólo están unas horas en la Facultad. Agradecemos de nuevo las sugerencias y también que, pese a ello, estas personas hayan respondido al cuestionario.

8.2. Elaboración del informe. Propuestas de intervención

Con este informe pretendemos dar respuesta a los objetivos específicos tres y cuatro de nuestra investigación. El objetivo número tres quiere “Analizar el estado de aprendizaje de la FEUIC”, y el número cuatro consiste en “Elaborar una propuesta para la mejora del aprendizaje organizativo en la FEUIC”.

8.2.2. La Facultad de Educación de la UIC y su contexto

La Facultad de Educación de la UIC (FEUIC) nació como departamento de Educación dentro de la Facultad de Humanidades de la UIC en el curso 2000 – 2001. A partir del curso 2007-2008 se separó de la Facultad de Humanidades y al año siguiente (curso 2008-2009) adquirió categoría de Facultad con el nombre de Facultad de Educación.

La UIC es una universidad privada con dos campus: uno situado en Barcelona y otro en Sant Cugat, que ejerce su actividad desde el año 1997. Desde ese año, “la UIC busca servir a la sociedad ofreciendo una formación universitaria integral de calidad y promoviendo la investigación, según los principios del humanismo cristiano”¹²⁶.

La evolución de los estudios de Magisterio ha sido muy positiva (ver anexo 12). En lo que se refiere al número de alumnos, Magisterio inició su trayectoria con treinta y cinco estudiantes, y en el curso 2008-2009 contaba con ochocientos cincuenta alumnos y alumnas, distribuidos en estudios de Magisterio Infantil, Magisterio Primaria, y Doble titulación Infantil- Primaria, en turnos de mañana y tarde.

Respecto al profesorado, se ha seguido una evolución similar pues el crecimiento del alumnado obligó también a un crecimiento proporcional de PDI y PAS. El profesorado de plantilla con una dedicación exclusiva o plena al centro ha ido evolucionando al alza – quince en la actualidad -, lo mismo que el profesorado asociado y conferenciante – unos ochenta en la actualidad -, que en muchos casos tiene una dedicación muy pequeña a la institución. La secretaría ha pasado de una a cuatro personas.

8.2.3. Estado de aprendizaje de la Facultad de Educación de la UIC

Pasamos ahora a analizar el estado de aprendizaje de la FEUIC basándonos en las respuestas del cuestionario y el análisis realizado en el apartado anterior.

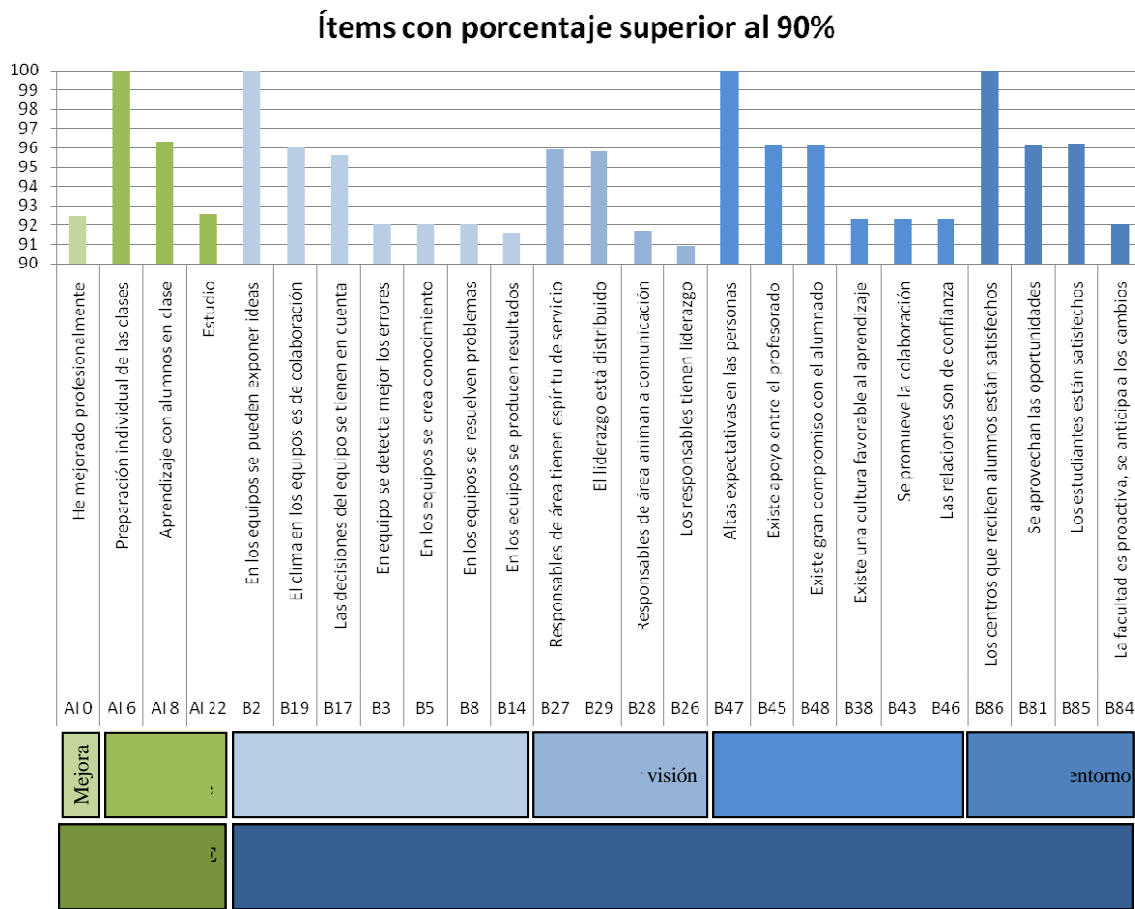
¹²⁶ Extraído de un folleto institucional de la UIC correspondiente al curso 2009-2010.

Nos centraremos en los resultados, teniendo en cuenta los objetivos que nos planteábamos al diseñar el cuestionario. Como ya se ha dicho, el objetivo principal es elaborar una *foto-finish* de lo que era la Facultad en el momento en que se pasó el cuestionario, para tener idea de cuál es su estado de aprendizaje organizativo.

Nos preguntábamos, al mismo tiempo, si la FEUIC contribuye al desarrollo de las personas, si existen adecuados facilitadores del aprendizaje organizativo, cuáles son las principales barreras y si existe una comunidad de práctica. Vamos a dar respuesta a cada uno de estos interrogantes.

A nivel general podemos decir que la dimensión mejor valorada ha sido la correspondiente a las barreras de aprendizaje, que parecen inexistentes para la mayoría de los encuestados. Respecto a las otras dimensiones del aprendizaje organizativo, la cultura ha recibido las mejores puntuaciones, seguida del liderazgo y el trabajo en equipo al mismo nivel. La dimensión peor valorada ha sido el aprendizaje individual, seguida por los recursos. En la figura que sigue, podemos ver representados los ítems que han resultado mejor puntuados. Hemos excluido las barreras pues al estar redactadas en negativo podrían hacer que se malinterpretase el resultado. Aquellos bloques ninguno de cuyos ítems ha alcanzado un 90% de respuestas tres y cuatro, no aparecen en la gráfica de barras.

Figura 35. Ítems con porcentaje de respuestas "3" y "4" superior al 90%



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de las encuestas.

Si nos fijamos en las medias (ver apartado 8.1.5.), la mejor media en aprendizaje la obtiene el ítem AI6 (3'75) que hace referencia al aprendizaje individual a través de la preparación individual de las clases. En lo que se refiere a la cultura, destaca muy positivamente el hecho de que el ítem que ha recibido la mejor puntuación sea el B48 (3'62) que indica que “existe gran compromiso con el aprendizaje del alumnado”; y el B47 y B45 (ambos con 3'43 de media). El ítem B47 dice que “en esta Facultad se tienen altas expectativas en las personas”. Y el ítem B45 indica que “existe apoyo entre el profesorado”. Del trabajo en equipo destaca el ítem B2 (con una media de 3'70) “En esta Facultad se pueden exponer las ideas libremente”. En cuanto al liderazgo, los ítems mejor valorados han sido el B27 y el B28 (ambos con una media de 3'44), que hace referencia a que “los responsables de área tienen espíritu de servicio y animan a la comunicación abierta y continua”.

8.2.3.1. La FEUIC y el desarrollo de las personas

El contexto en el que se desenvuelve nuestra investigación es el de la organización humanista y por eso uno de los elementos que hemos considerado fundamentales a la hora de aproximarnos al aprendizaje organizativo, es que ese aprendizaje contribuya en positivo al desarrollo de las personas y en consecuencia de las organizaciones.

Cuando nos planteábamos la elaboración del cuestionario decíamos, siguiendo al profesor Jordi Canals (2008), que una organización es humanista si está centrada en las personas, tiene raíces en la sociedad y tiene una proyección en la sociedad. En este tipo de organización, los líderes son personas que tienen “un impacto profundo y positivo en las otras personas de la organización, en toda la organización y en la sociedad, a través de su profesionalismo y espíritu de servicio”¹²⁷.

Del análisis del cuestionario se desprende que en la FEUIC existe una enorme preocupación por las personas. Esto se observa en las respuestas a las preguntas sobre aprendizaje individual, y también en otros muchos momentos del cuestionario sobre aprendizaje organizativo.

En primer lugar, y como ya hemos comentado, la mayoría de los encuestados creen que como resultado de su trabajo en la FEUIC han mejorado profesionalmente y también personalmente. No vamos a extendernos aquí sobre el valor obvio del trabajo como medio de mejora de las personas en su totalidad, pero los resultados ponen de manifiesto esta relación. En cualquier caso, sí queremos señalar que Bolívar considera que en una “organización que aprende” se da un valor añadido al aprendizaje natural de las personas que en ella trabajan “si se percibe un aumento de las capacidades profesionales y personales de sus miembros, o si éstos incrementan sus métodos de trabajo o saberes específicos” (Bolívar, 2000a: 25). Parece que en ambos casos, podemos decir que en la FEUIC se percibe dicho aumento de capacidades y mejora de conocimientos y metodologías.

Por otra parte, muchas respuestas muestran el gran interés por las personas, por ejemplo cuando se considera que las interacciones con los alumnos en clase son una gran fuente de aprendizaje pues esto mismo muestra el respeto con que el alumno es considerado por el profesor. También la respuesta al ítem B27 en la que mayoritariamente se nos indica que los

¹²⁷ Palabras pronunciadas por el profesor Canals en la Asamblea de Antiguos Alumnos del IESE (Nueva York, octubre 2009).

responsables de área tienen espíritu de servicio. O las respuestas a los ítems B25 y B23 donde se afirma que la junta de la Facultad apoya a los mandos medios y crea procesos participativos. También se pone de manifiesto cuando el ítem B47 muestra unánimemente que en la Facultad se tienen altas expectativas en las personas (100 % de respuestas 3 y 4). O en el ítem B93 en el cual se pone de manifiesto que los responsables de área o de Facultad se implican en el aprendizaje del personal y explican lo que se hace mal.

Las respuestas cortas corroboran este sentir pues en la pregunta corta número tres se cita como característica muy distintiva de la FEUIC el concepto educativo global de la persona y la exigencia en la atención individualizada al alumno.

Las raíces en la sociedad y la proyección social pueden apreciarse en los ítems B78 a B86, correspondientes a la apertura al entorno, que analizaremos en el apartado facilitadores.

8.2.3.2. Facilitadores y barreras de aprendizaje en la FEUIC

Las dimensiones uno a siete del cuestionario de aprendizaje organizativo aportan datos sobre el estado de los facilitadores y barreras de aprendizaje en la FEUIC.

Los estudios sobre trayectoria profesional (Feixas, 2002, 2004, 2008; Gairín, 1999b) muestran los poderosos efectos que sobre el aprendizaje docente tienen los contextos organizativos en los que existe flexibilidad y se favorece el trabajo en equipo; y también la importancia de los grupos de compañeros con los que se trabaja. Ambos aspectos han resultado muy valorados en el cuestionario.

En el caso del trabajo en equipo, catorce ítems de los veintidós que componen el total (un 63'6 %) se hallan entre las áreas de excelencia, es decir, más del 80% de los encuestados han valorado cada uno de estos ítems con una puntuación de tres o de cuatro. Sólo hay un ítem, el B16, dentro de las áreas de mejora. La media de respuestas se sitúa en segundo lugar junto al bloque "liderazgo y visión", con un 3'06 de puntuación media.

Las respuestas expresan que en los equipos se pueden exponer las ideas libremente, existe ambiente de colaboración, las decisiones que se toman son tenidas en cuenta y también las opiniones de todos los componentes del equipo; asimismo, los equipos son espacios donde se detectan y corrigen los errores, se resuelven problemas, se producen resultados y se crea

conocimiento y aprendizaje organizativo. Todo ello se produce sin que, por lo que parece, haya habido ningún tipo de formación para trabajar conjuntamente (ítem B16). Este tipo de formación es reclamada por los encuestados y ha de ser un área de mejora.

Respecto a los compañeros, debemos destacar el grato ambiente que describen las encuestas y que analizaremos más adelante, así como la importancia que se le concede a la preparación de las clases con un compañero, el trabajo con los compañeros de área o el trabajo con el responsable de área.

Para finalizar el análisis del trabajo en equipo en la FEUIC, vamos a valorar algunos aspectos que destacábamos al tratar de este tema para el caso de las organizaciones universitarias. Recurriremos para ello a la evaluación de los temas señalados en la tabla con la que terminábamos el apartado 5.3.2.1. de esta investigación (tabla 35).

Tabla 56. Valoración del trabajo en equipo en la FEUIC

Características generales	Características particulares	Valoración
Condiciones previas en el centro	Existencia de un ideario o misión.	Existe.
	Satisfacción laboral.	A mejorar.
	Buenas relaciones entre el profesorado.	Se perciben buenas.
	Actitud tolerante y respeto a la diversidad.	No puede deducirse de la encuesta realizada. Se supone que la actitud es correcta.
	Cultura de reflexión sobre la práctica.	No puede deducirse de la encuesta realizada.
	Buena comunicación.	Se percibe buena, con aspectos a mejorar.
Condiciones propias del trabajo en equipo	Alineamiento con la misión y visión del centro.	En general es correcto pero puede mejorar.
	Liderazgo adecuado.	Los jefes de área y la JdF parecen tener un buen liderazgo.
	Acuerdo básico sobre las metas a alcanzar.	No puede deducirse de la encuesta realizada. En lo que se refiere a los objetivos de la Facultad, es un aspecto a mejorar.
	Metas alcanzables.	No puede deducirse del cuestionario.
	Coordinación con otros equipos o subequipos.	Aspecto a mejorar.
	Facilitar la participación de todos los miembros: división de tareas o funciones y corresponsabilidad en los resultados.	La encuesta muestra que la participación y división de tareas y responsabilidades son adecuadas.
	Buena comunicación, basada en el diálogo y la confianza.	La comunicación se percibe buena, con aspectos a mejorar. El ambiente parece ser de diálogo y confianza.
	Buena organización de las reuniones.	Aspecto a mejorar. Se pide más tiempo y poder profundizar más en los temas.
Obstáculos al trabajo en equipo	Personalismo Susceptibilidad Falta de responsabilidad Centrarse en el poder y no en el aprendizaje.	No se perciben estos obstáculos.

Fuente: Elaboración y calificación propia.

Respecto al segundo bloque, liderazgo y visión, se trata de quince ítems de los cuales nueve (60 %) se hallan a un nivel de excelencia y ninguno en área de mejora. Se destaca que los responsables de área tienen espíritu de servicio y animan a la comunicación. El liderazgo está distribuido por la organización, y la Junta de Facultad apoya a los mandos intermedios (jefes de área o de proyectos de investigación) y fomenta la participación. El liderazgo se articula en torno a la visión, que es comunicada por la Junta de Facultad. Se evalúa el desempeño pero habría que insistir en el reconocimiento de éxitos y fracasos, y proporcionar a todo el personal una mejor retroalimentación sobre el trabajo.

Por todo lo visto podemos decir que la FEUIC está contribuyendo a desarrollar un tipo de liderazgo ligado al profesionalismo y espíritu de servicio. Parece – por las respuestas al cuestionario – que este liderazgo está teniendo un gran impacto en las personas y se halla bastante distribuido por la organización.

La Junta de Facultad establece las directrices y marca los objetivos. Los ejecutivos de nivel medio de la FEUIC, particularmente los jefes de área, son auténticos “ingenieros del conocimiento” – en imagen de Nonaka y Takeuchi – pues hacen crecer el conocimiento en espiral tanto hacia arriba como hacia abajo y se caracterizan por su profesionalidad y espíritu de servicio con lo que alcanzan altas cotas de liderazgo entre sus compañeros.

Hablamos aquí de liderazgo y no tanto de líderes porque entendemos el liderazgo como un fenómeno colectivo en el que lo importante son las relaciones que se crean entre líderes y seguidores, en una espiral de colaboración. Se trata de un liderazgo – en palabras de Leonardo Polo, citado por Llano, 2003:56 – que “no es el líder sino aquel sistema de organización con el que todos los miembros de la organización actúan mejor que en cualquier otra”. En este contexto, la sabiduría práctica del directivo consiste en acertar a la hora de saber qué conviene a los miembros de la organización. El AO está influido por el comportamiento de los líderes – y de ahí la necesidad de que éstos sean ejemplares - pero no se agota en ellos sino que llega hasta los últimos rincones de la organización.

Como en el caso anterior, después de esta descripción vamos a valorar los elementos que hemos definido como básicos para el liderazgo en base al estudio de la bibliografía, a partir de la tabla que mostramos y calificamos a continuación.

Tabla 57. Valoración del liderazgo en la FEUC

Características generales	Características particulares	Valoración
Características del liderazgo transformador	Liderazgo múltiple y variado, disperso y compartido por la organización.	Parece que existe. Destacan los jefes de área, la JdF y algunos profesores de prestigio.
	Liderazgo que excede lo transaccional y tiene en cuenta motivaciones de orden superior	Se advierte espíritu de servicio y preocupación por el aprendizaje en los principales líderes. Es decir, además de motivaciones extrínsecas, también intrínsecas y trascendentes.
Prácticas mínimas de liderazgo	Establecer una dirección	El cuestionario muestra que existen objetivos aunque no todos se comprometen con ellos o los conocen del mismo modo.
	Procurar el desarrollo de las personas	En el cuestionario se advierte este objetivo.
	Rediseñar las organizaciones como comunidades de aprendizaje	Se advierte la existencia de equipos, trabajo en equipo y cultura de colaboración.
Medios	Líderes que se toman en serio su aprendizaje	En general, todos los encuestados parecen tomarse en serio el aprendizaje.
	Cambios hacia una estructura organizativa más flexible	La estructura es calificada como flexible por la mayoría de los encuestados.
	Promoción del desarrollo profesional basado en el centro	Aspecto a mejorar. Se pide más formación y más intercambio de experiencias y conocimiento.
	Motivación del personal	No puede medirse con el cuestionario.
	Creación de oportunidades de trabajo colaborativo	Parece que existen oportunidades de trabajo colaborativo.
	Apoyo a los líderes principales por su influencia en la organización	El cuestionario muestra que la JdF fomenta la autonomía y el trabajo de los mandos medios.
Factores que permiten el desarrollo de un liderazgo transformacional según Leithwood y Mulford	Construir la misión y visión	Existen misión y visión.
	Ofrecer estimulación intelectual	Según los datos del cuestionario, parece que se ofrecen oportunidades de mejora y crecimiento intelectual.
	Proporcionar apoyo individualizado	Existe apoyo individualizado pero puede mejorar el <i>feedback</i> .
	Ofrecer modelos apropiados	Parece que los líderes principales son modelo para el resto de la comunidad

		educativa.
	Mostrar altas expectativas de consecución de resultados	Parece una característica destacada de la FEUIC, particularmente en la consecución de resultados de mejora personal o profesional.
	Desarrollar estructuras para favorecer la participación en la toma de decisiones	Aspecto a mejorar.
	Construir un clima productivo	El clima es correcto. Faltan datos para señalar si es productivo.
	Promover la aceptación y el compromiso con los objetivos de la organización	Aspecto a mejorar.
	Clima de colaboración	Parece ser un elemento distintivo de la FEUIC.
	Posibilidad de tomar iniciativas y riesgos	Parece que existe pues la actitud frente al error se muestra positiva.
	Mejora y evaluación de las prácticas	No puede deducirse del cuestionario
	Posibilidad de desarrollo profesional	Existen posibilidades pero los encuestados reclaman más.

Fuente: Elaboración propia. Calificación propia.

El bloque tercero, cultura y valores, es el que ha obtenido una mejor media y de las dieciséis variables que lo componen, doce se hallan en área de excelencia (75 %). Se tienen altas expectativas en las personas, existe apoyo y sentido de comunidad entre el profesorado, y la cultura es colaborativa y favorable al aprendizaje dentro de un ambiente de confianza. Existe un alto nivel de compromiso con el aprendizaje del alumnado y del personal, con el diálogo centrado en la mejora y el aprendizaje a través del error. Por otro lado, podemos decir que aunque se conoce y se tiene en cuenta la misión y los objetivos de la Facultad, existe la percepción de que no todos la comparten ni se sienten responsables de ella por igual. De todas formas, no parece haber una distancia demasiado amplia entre los valores y visión del mundo de los miembros de la organización con lo cual la eficacia de ésta puede ser alta.

Como en los casos anteriores, vamos a aprovechar la tabla del capítulo cinco (apartado 5.3.2.2.) para profundizar en el estudio de la cultura organizativa de la FEUIC. A continuación mostramos los resultados. Además, hemos de señalar que muchos aspectos relacionados con la cultura han ido apareciendo en las tablas anteriores (tabla 56 sobre

trabajo en equipo y tabla 57 sobre liderazgo). En todos los casos, la cultura parece fuerte, colaborativa y orientada al aprendizaje como objetivo fundamental.

Tabla 58. Valoración de la cultura en la FEUC

Características generales	Características particulares	Valoración
Elementos previos	Valores, ideales y creencias de la organización	Existen y están recogidos en el ideario de la UIC. Hay valores comunes aceptados por la mayoría. Las acciones suelen ser coherentes con dichos valores.
Manifestaciones externas	Historia colectiva Rutinas o modos habituales de funcionar existe diálogo/no existe existe trabajo en equipo/no existe existe liderazgo disperso/no existe... Comprensiones colectivas	Existe diálogo. Existe trabajo en equipo. Existe liderazgo disperso. Existe sentido de comunidad.
Asunciones tácitas internas	Supuestos no explícitos que guían las decisiones y actuaciones	No podemos valorarlos en base al cuestionario.
Elementos materiales	Diseño arquitectónico	No puede valorarse en base al cuestionario.
	Organización de los tiempos	Parece que falta tiempo para reuniones y formación.
	Organización de la estructura	En general adecuada. Pueden mejorar los canales de almacenamiento y transmisión de la información.
	Organización de los espacios	No puede valorarse en base al cuestionario. Se echan en falta algunos espacios.
	Recursos materiales y tecnológicos	Se echan en falta algunos recursos. Las NNTT son instrumentos de mejora y aprendizaje. No se detectan carencias en el apartado de NNTT.
Personas de la organización	Sistema de relaciones	Del cuestionario se desprende que existe un buen sistema de relaciones personales entre profesorado, alumnado y PAS.

Fuente. Elaboración y valoración propias.

Respecto a las estructuras, ni la media ni las frecuencias muestran resultados espectaculares. Sobre un total de doce objetivos, sólo cuatro (33 %) se hallan en área de excelencia. Sin embargo, se destaca que los equipos están alineados con la misión, que las estructuras son flexibles, los canales de información son adecuados y se considera la opinión del alumnado a la hora de tomar decisiones. No se ha preguntado en el cuestionario sobre las relaciones de la Facultad con otros estamentos o niveles de la Universidad y por lo tanto no podemos aportar datos sobre el nivel de servicio que se recibe en Educación, desde otros departamentos de la UIC. Tampoco existen datos sobre las relaciones de la Facultad con otras facultades de la propia Universidad.

En lo que hace referencia a los recursos, ocurre lo mismo que con las estructuras e incluso la media es un poco peor en este caso. A destacar que los recursos se usan eficientemente y la importancia que se le concede a las nuevas tecnologías. Existe bastante apoyo interno hacia las iniciativas e innovaciones aunque sería un capítulo a mejorar. Por otro lado, en el apartado de observaciones al cuestionario, varios encuestados solicitan más recursos: un laboratorio de ciencias experimentales, más armarios, contenedores de reciclaje, mejorar las instalaciones para educación artística y ampliar el horario concedido a esta disciplina, así como el reconocimiento de estas asignaturas. Se detecta por lo tanto problemas de espacio y medios en relación con estos dos tipos de asignaturas artísticas y científicas.

Respecto a la apertura al entorno, aspecto capital en una organización humanista, la mayor parte de los ítems (75 %) están situados en área de excelencia. Un aspecto destacable es el que hace referencia a los estímulos para el aprendizaje. Los resultados muestran que la FEUIC aprovecha las oportunidades y los cambios del entorno como motivación para aprender. Además, existen muy buenas relaciones con los centros de prácticas (más de cuatrocientos) y los centros de trabajo están satisfechos con los alumnos que hacen allí sus prácticas o ejercen como maestros. El verdadero aprendizaje, señalan Gómez Llera y Pin (1993), se produce cuando se tiene cada vez más en cuenta al entorno y a los demás. Parece que esto está siendo considerado en la FEUIC sobre todo en lo que se refiere al entorno más directo: las escuelas que reciben a nuestros alumnos y con las que parece existir muy buena relación. También se define a la FEUIC como proactiva, es decir, que se anticipa a los cambios del entorno y por lo tanto sus estímulos para aprender son tanto externos como internos. Por último, habría que propiciar las relaciones con otro tipo de instituciones

similares – otras facultades de Educación, otras universidades– y el intercambio de aprendizajes.

En lo que hace referencia a las barreras, en el gráfico a partir del cual iniciábamos la elaboración del cuestionario señalamos diversas barreras, que se introdujeron en el bloque siete del cuestionario de aprendizaje organizativo. A lo largo de nuestra investigación hemos señalado como barreras la falta de coherencia entre pensamiento y acción, la falta de expresión de ideas, la falta de apertura frente a los errores, la falta de integridad directiva, la falta de recursos, la falta de tiempo, el aislamiento intelectual, la resistencia al cambio, la mala comunicación y la falta de iniciativa. En otros bloques del cuestionario también tratábamos de averiguar barreras como la falta de compromiso con el aprendizaje, o la existencia de cuellos de botella para el aprendizaje: barreras entre departamentos, barreras comunicativas, estructurales o en los recursos.

Los resultados a cuestiones referidas con estos temas en el bloque siete del cuestionario, han resultado muy positivos pero poco esclarecedores. Podríamos decir que el cuestionario ha servido más para manifestar excelencias que para detectar flaquezas pues las barreras no se han manifestado de forma explícita. También es cierto, como hemos señalado en otro momento del trabajo, que ciertas condiciones del contexto favorecen la aparición de barreras defensivas y reducen el rendimiento de la organización. Esas condiciones (organización jerárquica, burocratizada, cerrada al aprendizaje y el entorno) no parecen darse en el contexto de la FEUIC y de ahí que los encuestados casi no hayan definido ninguna barrera al aprendizaje.

Para ahondar en este tema desde otra perspectiva, hemos optado por calificar las barreras que habíamos definido en el capítulo 5 (apartado 5.3.3.) basándonos en los datos obtenidos en el cuestionario y ésta es la tabla que muestra los resultados.

Tabla 59. Valoración de los obstáculos internos que pueden bloquear el aprendizaje en la FEUIC

Obstáculos	Valoración
Obstáculos de tipo individual y de equipo	
Exceso de arrogancia del profesorado <ol style="list-style-type: none"> 1. Confianza ciega en su inteligencia, lo que provoca dificultad para aprender del error. Síndrome del enemigo externo. 2. Confianza ciega en el conocimiento, lo que provoca dificultad para aprender de la práctica. 	No se percibe. Parece existir aprendizaje a partir del error. Parece existir gran orientación hacia la práctica.
Actitud cerrada al aprendizaje. Mecanización de la enseñanza, rutinización.	No se percibe. Parece existir gran interés hacia el alumnado y por la preparación de las clases.
Aislamiento e insularidad, falta de colaboración y trabajo en equipo, individualismo.	Cierta aislamiento del profesorado en su aula. Existen equipos y trabajo en equipo. Habría que animar al profesorado a salir de su aula y compartir experiencias con sus compañeros/as.
Desmotivación del profesorado. Falta de retos.	No se percibe. Retos muy inmediatos relacionados con los nuevos grados.
Falta de perspectiva sistémica. “yo soy mi puesto”.	No se percibe.
Existencia de barreras interdepartamentales.	No se perciben, aunque hay aspectos a mejorar en la comunicación.
Obstáculos relacionados con la dirección	
Mala dirección, supervisión temerosa de los cambios, dirección gerencialista o burocratizada.	No se percibe. Dirección colegiada y que fomenta la participación. Este último aspecto puede mejorar.
Planificación y control excesivamente centralizado.	No se percibe. Importancia de los mandos intermedios.
Toma de decisiones excesivamente centralizadas.	No se percibe, aunque puede mejorar la participación.
Gestión inadecuada de los recursos humanos.	No se percibe.
Obstáculos de la organización	
Falta de compromiso estratégico con el aprendizaje. Resistencia al cambio, actitud de cierre personal o institucional, reactividad, parálisis, compromiso con el estatus presente.	La actitud hacia el aprendizaje es positiva a nivel individual e institucional. Existe compromiso estratégico con el aprendizaje.
Escasez de recursos temporales o materiales para el cambio. Falta de tiempo para reflexionar.	Aspecto a mejorar.
Aparición de rutinas defensivas organizativas.	No se ponen de manifiesto.
Masificación de alumnos.	No se manifiesta en el cuestionario. Es un aspecto en proceso de

	mejora a raíz de los nuevos grados.
Problemas de recopilación, tratamiento y transferencia de la información.	No se perciben problemas graves, aunque hay aspectos a mejorar.
Acción sindical meramente reivindicativa.	No se manifiesta en el cuestionario. Se percibe falta de estabilidad laboral.
Mala comunicación.	No se percibe mala comunicación, aunque hay aspectos a mejorar.
Barreras contra la acción educativa: excesivo énfasis en la competición.	Se percibe ambiente de solidaridad.
Inexistencia de formación continuada.	Pueden mejorar los programas de formación continuada.
Falta de veracidad.	No se percibe. Se señala que existe transparencia.
Falta de compromiso.	No se percibe. Parece existir bastante compromiso.

Fuente: Elaboración propia en base a los autores citados en el capítulo 5. Valoración propia.

En otros momentos del cuestionario podemos observar alguna barrera o demostrar que determinada barrera no existe en la organización. Por ejemplo, parece que las ideas se pueden expresar libremente en la Facultad o en los equipos; que existe apertura hacia los errores y que éstos son aprovechados para el aprendizaje. También parece que existe coherencia entre lo que se piensa y lo que se hace, y que existe compromiso con el aprendizaje. Además, se evidencia integridad directiva y espíritu de servicio entre los líderes. Las estructuras parecen estar bastante descentralizadas y no se pone de manifiesto ninguna rutina defensiva individual u organizacional.

Sin embargo, debería procurarse mayor estabilidad laboral – aspecto ajeno a las competencias de la Facultad - pues este ítem es el que ha recibido peor calificación en el bloque “barreras de aprendizaje”. La falta de estabilidad laboral, que es un factor importante para la seguridad del profesorado, la achacamos a los muchos cambios que ha habido entre el profesorado durante estos primeros años de vida de los estudios de Magisterio. También al hecho de que profesores asociados y conferenciantes, que son la mayoría de los que contestan el cuestionario, tienen contrato anual o trimestral en función de los créditos que imparten. Es importante solucionar este tema pues como señalan Suñé y colaboradores (2004: 984), “en la medida en que los empleados no tienen asegurada su estabilidad laboral, tienden a ocultar sus errores, evitando hacerlos públicos y dificultando la búsqueda del aprendizaje por el análisis de sus causas”.

También habría que procurar que el profesorado salga – en un sentido metafórico - de su aula para evitar comportamientos que lleven al aislamiento, insularidad o individualismo. Al mismo tiempo, deberían mejorar los recursos y especialmente los tiempos dedicados a reuniones, a investigación y a formación personal. Además habría que mejorar la comunicación entre equipos y con el resto de la Universidad. Habría que mejorar la cultura evaluativa del profesorado (auto-evaluación, evaluaciones internas), y por último habría que potenciar la asunción de riesgos y la experimentación.

Podemos concluir diciendo que los principales factores para que se produzca aprendizaje organizativo, es decir, cultura colaborativa y basada en valores, liderazgo distribuido y trabajo en equipo; se hallan presentes en la FEUIC en un nivel más que aceptable. Si tomáramos como base el modelo de cuatro estadios de Dibbon (Dibbon, 1999) nos situaríamos entre el estadio tres (organización en desarrollo) y el cuatro (organización de aprendizaje) pues podemos afirmar que:

- En la organización existe misión, visión y objetivos. En general se conocen y son comunicados por la junta de Facultad (B24, B39, B42). Existen evidencias de que cuanto más se conocen la misión, visión y objetivos más y mejor se comparten.
- Existe una junta de Facultad con autoridad y que propicia la participación (B23, B24, B25).
- Existen adecuados líderes intermedios: jefes de área o de proyectos (B10, B26, B27, B28, B29).
- Existe interés por el aprendizaje individual (AI1 a AI22 y preguntas cortas) y un compromiso estratégico con el aprendizaje (B31, B32, B38).
- Existen equipos.
- No se han detectado barreras entre los equipos aunque habría que mejorar la comunicación y transmisión de experiencias entre ellos.
- Existen evidencias de que se produce aprendizaje en equipo. En los equipos de trabajo se plantean y resuelven problemas (B8, B4), se toman decisiones de alta calidad (B9), se producen resultados (B14) y se crea conocimiento y aprendizaje organizativo (B5, B20).
- Los equipos y sus jefes tienen autonomía para decidir (B10, B12, B17).
- Existen evidencias de un buen diálogo (comunicación abierta y honesta) en los equipos (B12, B52, B53).

- Existen evidencias de cultura de trabajo colaborativo (B19, B45, B43, B92, B106).
- Existen evidencias de que los líderes se preocupan e implican en el aprendizaje y de que la cultura se focaliza en el aprendizaje de los alumnos (B31, B38, B48).
- Existe un nivel de *feedback* adecuado (B34, B93) aunque podría mejorar.
- Las estructuras son flexibles (B54) y los canales de decisión están descentralizados (B10, B12, B17, B59).
- Parece que las estructuras apoyan el aprendizaje (B23, B25).
- Parece que los equipos están alineados con la misión (B55).
- Existe acceso a las nuevas tecnologías e interés por aplicarlas al servicio de la organización (B68, B69).
- Existe buen nivel de relación con instituciones educativas donde el alumnado puede realizar sus prácticas.
- Los estímulos para aprender son de origen externo (cambios y oportunidades en el entorno) e interno (anticipación a los cambios).

Sin embargo,

- Falta formación para el trabajo en equipo (B16).
- Habría que potenciar más la relación trabajo en equipo- innovación (B7).
- Habría que dedicar más tiempo a reuniones de equipo y permitir que los temas se analicen con mayor profundidad (B1, B6).
- Habría que potenciar y facilitar tiempo para la investigación (AI3, AI4, preguntas cortas).
- Habría que mejorar los canales que permiten que el conocimiento creado en los equipos se transfiera a toda la organización (B15, B18, B22, B50, B76, B77) y canalizar mejor la transmisión de experiencias y buenas prácticas.
- Habría que profundizar en el conocimiento de la misión y objetivos (B39, B40, B41, B42) para un mejor alineamiento con la misma.
- Habría que facilitar todos los recursos posibles para el aprendizaje (B67).
- Habría que propiciar relaciones con la comunidad universitaria, especialmente con otras facultades de Educación (B78, B80). Potenciar el diálogo profesional a todos los niveles.
- Habría que darle mayor protagonismo al profesorado (B33) y hacer que lidere más iniciativas como forma para estimular el crecimiento y aprendizaje.

8.2.3.3. La FEUIC como comunidad de aprendizaje

Un objetivo del trabajo de campo era averiguar si se podía considerar a la FEUIC como una comunidad de aprendizaje. Entendemos por tal comunidad aquella en la que existen elementos cohesionadores, hay estrecho grado de comunicación y trabajo, toda la comunidad está orientada al aprendizaje, existen estructuras flexibles que fomentan el trabajo en equipo, existe una comunidad de líderes, existe compromiso generalizado con los objetivos de la organización y existe ambiente de confianza, interdependencia y apoyo mutuo. A veces, este tipo de organización pone más el acento en lo colectivo que en lo individual. En nuestro caso, pensamos que ambos elementos son necesarios y consideramos imprescindible una buena base de aprendizaje individual para poder llegar a definir una organización como comunidad de aprendizaje. Con esta perspectiva vamos ahora a analizar la Facultad de Educación.

En los apartados anteriores hemos dado información sobre cómo se manifiestan muchos de estos elementos en la FEUIC. Ahora completaremos dicha información desde esta nueva perspectiva.

En la Facultad de Educación de la UIC existen elementos cohesionadores. En primer lugar la Misión o Ideario propio de la Universidad que se entrega a todo nuevo profesor. En segundo lugar, y relacionado con lo anterior, la visión de hacia dónde se va concretada en los objetivos de la Facultad.

Los ítems B24, B39, B40, B41, B42 y B55 ponen de manifiesto que estos elementos cohesionadores son conocidos. La implicación con ellos no es igual en todos los casos, lo mismo que el grado de conocimiento. La mayoría de los encuestados indican que la junta de Facultad comunica la visión (B24, 85'7%) y que la misión se conoce y se tiene en cuenta (B39, 88%), que existe interés por realizar los objetivos (B42, 82'3%) y que los equipos están alineados con la misión (B55, 84'6%). Sin embargo, un 34'6% de los sujetos que responden al cuestionario afirman conocer poco o muy poco la misión, y casi una cuarta parte considera que los objetivos de la Facultad no se conocen bien.

En lo que hace referencia al grado de comunicación y trabajo entre los miembros de la Facultad, se valora mucho el trabajo en equipo pero casi unánimemente se indica que falta tiempo para formarse (B16, 95'8%), para reuniones (B66, 42'3%) y que se profundiza poco

en los temas (B6, 44%). Sobre la comunicación, la junta de Facultad comunica la misión y los responsables animan a la comunicación abierta y continua. Pero habría que mejorar el intercambio de conocimiento y experiencias entre diferentes áreas y con otras universidades (B15, B18, B21, B22, B50, B52, B57, B58, B60, B61, B66, B76, B77).

En relación con este tema de la comunicación, en primer lugar indicar que el 66% de los encuestados cree que se organizan pocas reuniones de trabajo entre diferentes áreas (B15) y el 60% opina que el conocimiento entre áreas se comparte poco o muy poco (B18). El 24% de los encuestados afirma que el conocimiento adquirido individualmente casi no se comparte en los equipos (B21) y el 54% cree que ese conocimiento individual no se comparte en la Facultad (B22). Si nos centramos más concretamente en las buenas prácticas o experiencias, en un 38'5% parece que no se comparten o se comparten poco. Esta opinión hay que matizarla con la correspondiente al ítem B52 que afirma en un 88'5% que “el diálogo profesional se centra en cómo hacer las cosas mejor y compartir mejor el conocimiento”.

Según el 76'9% de los encuestados, la estructura organizativa ayuda a compartir el conocimiento (B57) y un 74% piensan que se establecen canales de comunicación ágiles con el alumnado para conocer sus necesidades y expectativas (B58). También destacar que el 80% de los encuestados creen que los canales para dar a conocer la información son adecuados (B60), y un 73% afirma que existe abundante intercambio de información (B61), aunque un 42% cree que existen pocas o nulas reuniones para compartir experiencias o información (B66)

La orientación hacia el aprendizaje por parte de la FEUIC se pone de manifiesto en las preguntas AI0 y AI00, así como en B31, B48, B38, B50, B51, B52, B63, B64, B65, B68, B76, B77, B83, B102 y B104. En general el profesorado está muy comprometido con su aprendizaje y el aprendizaje de los estudiantes pero habría que mejorar ciertos aspectos, como por ejemplo el hecho de que se pierdan las experiencias y conocimientos de las personas que abandonan la Facultad (B76, 43'5%) y que no se disponga de adecuados mecanismos para capturar, almacenar y transmitir el conocimiento (B77, 40'9%). También habría que mejorar el *feedback* como método de aprendizaje pues aunque el 80% considera que se evalúa el desempeño (B34) y el 92% cree que los jefes explican lo que se hace mal (B93), la mitad de los encuestados considera que casi no existen canales adecuados de retroalimentación para todos los miembros de la organización (B35). Posiblemente se estén

refiriendo sobre todo al profesorado asociado. Además, frente a un 64% de encuestados que consideran que los éxitos se valoran, existe un significativo 36% que opina que no se valoran los éxitos (B36).

Un aspecto interesante a comentar en relación con esta orientación hacia el aprendizaje, es que un 65% de los encuestados creen que las estrategias de aprendizaje de la Facultad se centran en el trabajo en equipo (B64), frente a un 57% que dan preferencia al aprendizaje individual (B63) y un 61'6% que piensan que las estrategias de aprendizaje van orientadas a toda la organización (B65). Por lo tanto, habría que dar el salto en la potenciación de procesos que permitiesen que el aprendizaje en equipo se convirtiese en aprendizaje organizativo.

También podemos destacar en este apartado, que un 84% de los encuestados consideran que los fracasos son parte del aprendizaje (B88), un 80% opinan que los plazos y ritmos para el aprendizaje son apropiados (B91); un 96% se alegra porque existen posibilidades de formación continua (B102), y un 88% cree que el aprendizaje organizativo no se deja al azar sino que está organizado (B104).

Coral Mitchell considera que en una comunidad de aprendizaje se han de desarrollar tres tipos de capacidades. Capacitación personal, que hemos comprobado en el apartado de aprendizaje individual. Capacitación interpersonal, que en este caso se puede comprobar en el nivel de trabajo en equipo y cultura colaborativa. Y capacitación organizativa, que se pone de manifiesto en los equipos y las estructuras mentales, de poder y de formación. En este último caso, también podemos calificar bien a la FEUIC de manera que en conjunto podemos señalar que la orientación hacia el aprendizaje es muy positiva salvo por los aspectos a mejorar que hemos mencionado.

Existen estructuras flexibles que fomentan el trabajo en equipo, tal como se pone de manifiesto en los ítems B17, B19, B23, B25, B54, y B59 entre otros. Sin embargo, el ítem B56 muestra que existe un 28% de encuestados que creen que las estructuras no son democráticas o son poco democráticas; también un 44% considera que no existe una adecuada descentralización en la toma de decisiones (B37). Por otra parte, el 80% de los encuestados manifiesta que se tienen en cuenta las opiniones de los estudiantes a la hora de decidir.

También parece fuera de toda duda que existe una comunidad de líderes y el liderazgo está muy distribuido por la Facultad (B10, B25, B26, B29) especialmente entre los miembros de la Junta y los jefes de área. Un 25% considera que el profesorado no lidera las iniciativas (B33) con lo cual la dispersión del liderazgo todavía puede mejorarse.

El compromiso generalizado con la misión y con los objetivos de la organización se puede comprobar en varios ítems del bloque “cultura y valores” (B39, B40, B41, B42) que arrojan resultados positivos. De todas formas ya hemos comentado que casi una cuarta parte de los encuestados consideran que los objetivos anuales de la Facultad se conocen poco o muy poco (B41), lo cual hace difícil el compromiso con ellos. Éste sería un aspecto a mejorar a pesar de que dichos objetivos se comunican a todo el profesorado en reuniones y en el boletín interno de la Facultad en dos ocasiones, a finales de curso y a comienzos del siguiente.

Podemos decir que existe un ambiente de confianza, interdependencia y apoyo mutuo tal como ponen de manifiesto los ítems B2, B12, B19, B30, B43, B45, B46, B92 y B106. Las preguntas cortas también evidencian este ambiente al señalar que en la Facultad se aprende sobre todo de las interacciones con los compañeros y los estudiantes. La falta de estabilidad laboral que evidencia el ítem B108 va en detrimento de esta tendencia.

En definitiva, podemos decir que la FEUIC está camino de llegar a ser una auténtica comunidad de aprendizaje y que, si se trabajan los aspectos de mejora manteniendo el ambiente que existe en la actualidad, se estará en condiciones de desarrollar un auténtico aprendizaje organizativo que permitirá el crecimiento de todas las personas que componen la organización.

Al realizar la afirmación del párrafo anterior, nos basamos también en Llano (1996) quien al elaborar su serie de seis propuestas que caracterizan a una “organización inteligente”¹²⁸, cita un elenco de características que hemos podido descubrir en la FEUIC.

Refiriéndose a los directivos, Llano afirma taxativamente en su primera propuesta que “trabajar es aprender, dirigir es enseñar” (1996:7), es decir, equipara líder y maestro. En el caso de la Facultad objeto de estudio, esta observación está apoyada por los datos del cuestionario en los que se observa el espíritu de servicio de los líderes, y especialmente en el ítem B31, en el que se afirma que “los jefes son capacitadores y ayudantes para contribuir al

¹²⁸ Consultar para este tema, el apartado 5.4.1. del capítulo cinco de esta tesis doctoral.

aprendizaje de sus colaboradores”. Esta pregunta ha recibido un 87’5 % de respuestas en los niveles 3 y 4.

En las propuestas dos y tres, Llano señala que una organización inteligente es una comunidad de investigación y aprendizaje, y también que las organizaciones inteligentes entienden la profesionalidad como dominio de un oficio. En ambos casos, parece que el acento se pone por una parte en la idea de comunidad, que podemos relacionar en nuestra investigación con el trabajo en equipo y con la cultura colaborativa. Por otra parte, hay una evidente relación con el aprendizaje a través de la práctica, la reflexión en la práctica y las relaciones entre maestro y aprendiz. Pensamos que todas estas imágenes se dan de alguna forma en la FEUIC aunque, siguiendo los comentarios de uno de los encuestados, habría que mejorar la atención y *mentoring* al profesorado novel.

La propuesta número cuatro de Llano ha sido examinada en diversos momentos de esta investigación y hace referencia a la dimensión ética que ha de tener una organización inteligente. Dado que en el bloque siete correspondiente a las barreras al aprendizaje – en el cual indirectamente se trataban cuestiones éticas como la transparencia, solidaridad, competitividad y otras – los resultados han sido muy positivos, podemos concluir diciendo que no se observa falta de ética en el conjunto de la organización. Otros ítems del cuestionario corroboran esta comprobación (B27 indica que existe espíritu de servicio, B28 muestra interés por la transparencia, B43 señala que se promueve la colaboración, y B46, demuestra la existencia de confianza.).

La quinta propuesta dice que una organización inteligente ha de cultivar una profunda cultura corporativa, tema que ya hemos examinado en otros momentos de este informe. En concreto, Llano indica que esa cultura ha de centrarse en “el fomento de actitudes estables favorables al saber por toda la organización” (Llano, 1996: 16). El estudio de las preguntas correspondientes al aprendizaje individual, así como otros ítems en el apartado de aprendizaje organizativo permiten pensar que existe esa extendida actitud estable hacia el saber en la FEUIC.

Un capítulo interesante pero difícil de llevar a cabo en estos momentos sería ahondar en otras palabras de Llano relacionadas con la cultura: “la riqueza de valores propuestos y de proyectos vigentes indican la salud de una cultura” (1996: 16). Enumerar los valores que se proponen en la Facultad sería hartamente difícil de sistematizar aunque resultaría una investigación

interesante. Respecto a los proyectos, los principales proyectos en los que se haya inmersa en estos momentos la FEUIC tienen que ver con la implantación de los estudios de grado para formar a futuros maestros; la implantación del Máster de Secundaria para formar a profesores de dicho nivel de enseñanza; el desarrollo del Máster de la DECA para profesores de religión; el proyecto de sostenibilidad agenda21BCN con el Ayuntamiento de Barcelona (se trata de un proyecto para toda la UIC pero promovido por la FEUIC); sesiones de continuidad para profesorado en ejercicio, antiguos alumnos y alumnado; colaboración con el Máster de Investigación en Ciencias Sociales; proyectos de formación y másters en universidades Hispanoamericanas (Perú, Guatemala y Camerún). Es decir, un amplio abanico de posibilidades para formar a profesorado de todos los ámbitos y niveles que pueden mostrar el grado de salud en la cultura de esta Facultad.

Por otra parte, Llano señala que un factor muy determinante a la hora de medir la cultura corporativa es el grado de libertad con el que sus miembros se integran en ella. Medir la libertad es algo muy difícil pero recordemos que todos aquellos que han respondido al ítem B2 (“en los equipos se pueden exponer las ideas libremente”) lo han hecho a nivel 3 y 4, resultando en un 100% de respuestas positivas. Nos faltan datos para saber el grado de libertad que existe en la FEUIC pues ésta es algo tan íntimo del ser humano que resulta prácticamente imposible de cuantificar o medir aunque podemos avanzar que, por lo menos a nivel externo y general, parece que el ambiente es de libertad: se pueden expresar las ideas y opiniones y no se penaliza el error.

Por último, la sexta propuesta de Llano indica que en las organizaciones inteligentes investigación y gestión se identifican. Como ya hemos comentado en otro momento de este estudio, Llano está dirigiéndose a empresarios, de ahí la palabra “gestión” que sería lo propio de una empresa. Para el caso que nos ocupa, la FEUIC podría considerarse una organización inteligente si la investigación se aplicase a la docencia, y la docencia se convirtiera en una tarea de investigación. En este aspecto, parece que todavía queda camino que recorrer aunque la buena orientación hacia el aprendizaje y el saber que han manifestado todos los encuestados nos permiten augurar buenos resultados en el futuro.

8.2.2.4. Determinación del nivel de aprendizaje organizativo de la FEUIC

Llegados a este punto, hemos de empezar a sintetizar y elaborar la anunciada “foto” del nivel de aprendizaje de la FEUIC. Basándonos en buena parte en el trabajo de Dibbon (1999: 49, 53) y Brian Hall (2000) podríamos llevar a cabo la representación del nivel de aprendizaje organizativo de la FEUIC. Se trata de mostrar cómo era la organización en el momento en que se pasó el cuestionario y no cómo debería ser.

Recordemos que Dibbon señala cuatro estadios de aprendizaje desde la organización de mera gestión (nivel 1), a la organización emergente (nivel 2), la organización en desarrollo (nivel 3) y la organización de aprendizaje (nivel 4). En este último nivel los sistemas de aprendizaje son sofisticados, ha mejorado mucho el aprendizaje individual y en equipo, y las organizaciones se han convertido en comunidades de práctica con muy buenos contextos de aprendizaje. En relación con este modelo, nos parece que la FEUIC debería situarse entre el nivel tres y el cuatro.

También podemos basarnos en el modelo de Hall. Si seguimos el modelo de Brian Hall, tendríamos que situar a la FEUIC entre una “organización que aprende” (estadio tres) y una “organización colaborativa global” (estadio cuatro).

Figura 36. Nivel de aprendizaje organizativo en la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de Catalunya

Nivel de Aprendizaje Organizativo						
Denominación según Dibbon		Org. mera gestión	Org. emergente	Org. en desarrollo	Org. de aprendizaje	
Denominación según Hall		Org. autocrática y vertical	Org. tradicional estratificada vertical	Org. que aprende	Org. colaborativa global	
Dimensión de aprendizaje	Desde	0 1 2 3 4				Hasta
1. Aprendizaje individual	<i>Involuntario</i>					<i>Intencional</i>
2. Aprendizaje en equipo	<i>Pensar en grupo</i>					<i>Pensar en equipo</i>
3. Liderazgo	<i>Concentrado</i>					<i>Disperso</i>
4. Cultura	<i>Individualista</i>					<i>Colaborativa</i>
5. Nivel de valores	<i>Control, interés por uno mismo</i>					<i>Verdad, sabiduría, dignidad</i>
6. Estructura	<i>Rígida</i>					<i>Flexible</i>
7. Recursos para el aprendizaje	<i>Escasos</i>					<i>Abundantes</i>
8. Apertura al entorno	<i>Independencia</i>					<i>Interdependencia</i>
a. Velocidad de aprendizaje	<i>Lenta</i>					<i>Rápida</i>
b. Nivel de aprendizaje	<i>Adaptativo</i>					<i>Generativo</i>
c. Intensidad de aprendizaje	<i>Conocimientos</i>					<i>Comportamientos</i>
d. Creación de conocimiento	<i>Transmisión de datos</i>					<i>Conocimiento creado en colaboración</i>

Fuente: Elaboración propia en base a Dibbon (1999), B. Hall (2000) y a los datos del cuestionario. En azul, media de los resultados del cuestionario, si aparece. En rojo, calificación de la autora en base al análisis de respuestas.

Para elaborar esta gráfica se ha tenido en cuenta la media de cada apartado (que corresponde a la barra en azul), pero también el resto de información recogida en las preguntas cortas y en el análisis pormenorizado de los ítems. Todo ello permite realizar una valoración cualitativa y aproximada de cada uno de estos aspectos y una matización de los resultados que proporcionan las medias. Esta valoración cualitativa la hemos marcado en rojo.

Por ejemplo, hemos mejorado los resultados correspondientes al aprendizaje individual pues entendemos que muchas personas han podido ser muy exigentes en su nivel de calificación personal y porque así nos lo parece del análisis de los resultados, en los que observamos gran preocupación por el aprendizaje individual. Además, consideramos que el aprendizaje es algo buscado por los profesionales de la Facultad, y no sólo un elemento que surge natural.

Hemos mejorado también los resultados referidos a la cultura pues los ítems más significativos para una cultura colaborativa han sido valorados muy positivamente en el cuestionario; hemos hecho lo mismo con el liderazgo y el trabajo en equipo.

Respecto a los valores (aspecto que hemos recogido directamente de Hall), no se miden directamente en el cuestionario pero basándonos en algunas respuestas los hemos calificado a nivel 3'5. Según Brian Hall la "organización que aprende" (estadio tres) se caracteriza por estar centrada en torno a valores como el servicio, la autorrealización y el conocimiento. Hemos visto que el espíritu de servicio es un aspecto destacado en la FEUIC. También parece existir autorrealización, como puede comprobarse en las preguntas relacionadas con el aprendizaje individual, en las que se observa gran interés por la mejora profesional y personal, así como gran orientación hacia el aprendizaje y hacia la profesión. Existe también orientación y preocupación por el conocimiento, aunque puedan mejorarse los procesos que lleven a una mejor gestión del mismo. En este sentido, los valores del nivel tres están incorporados en la organización aunque es preciso seguir extendiéndolos y desarrollándolos a nivel personal.

La organización que Hall llama "colaborativa global" se caracteriza por valores como la verdad, sabiduría, ecología y dignidad humana. También en este caso consideramos por las respuestas al cuestionario y por nuestra propia experiencia personal sobre el terreno, que estos cuatro valores son centrales en la FEUIC pero todavía se puede avanzar más en ellos. Respecto a la ecología - que Hall sitúa a un nivel tan elevado como la verdad o la dignidad humana- pensamos que también es un valor que está implantándose en la FEUIC tal como

muestra la participación en programas de solidaridad, reciclaje, medioambientales, etc. En lo que hace referencia a los otros valores, podemos decir que la FEUIC es una Facultad muy centrada en las personas y preocupada por su dignidad, tal como pone de manifiesto la propia misión de la Universidad en el epígrafe número 6 del ideario:

“Es un requisito indispensable para el servicio adecuado que la Universidad desea prestar al hombre, que las personas que integren la comunidad universitaria y el mismo trabajo universitario estén presididas por la consideración de la elevada dignidad de la persona, con el más pleno respeto a los derechos humanos. De esta manera, la Universidad contribuirá, además, a preparar a los estudiantes para una convivencia social recta”.

Obviamente, el respeto y búsqueda de la verdad y la preocupación por el saber presiden la labor de la Facultad y de toda la Universidad. Así queda también recogido en los puntos 5 y 7 del ideario:

“El amor a la verdad y el rigor intelectual deben estar presentes en la docencia, en la investigación y en toda la vida de la Universidad. El profesor debe dar a conocer la verdad propia de su disciplina con objetividad, sin dar como certezas lo que son simples opiniones”.

“La Universidad proclama y garantiza la libertad de cátedra y la libertad de investigación. El buen entendimiento de estas libertades se acompaña del respeto a la verdad y a la dignidad de las personas, el ideario de la UIC y el cumplimiento leal de las obligaciones contractuales”.

Recoger todos estos valores en la misión de la Universidad facilita la puesta en práctica de los mismos pero no los garantiza. En cualquier caso, el análisis del cuestionario permite pensar que la FEUIC está en camino de conseguir “una atmósfera de entusiasmo por la verdad, en un clima de diálogo culto”, tal como señala Alejandro Llano (2003: 193).

Recordemos ahora lo que comentábamos al principio del trabajo, al hablar del aprendizaje y en referencia a los trabajos de Brian Hall y de Juan Antonio Pérez López. Si queremos que una organización aprenda es necesario que, por lo menos los líderes, se muevan a un nivel alto de valores y motivaciones. Valores de nivel tres o más según Brian Hall, motivaciones de tipo trascendente – orientadas al servicio – según Pérez López. Por lo que podemos ver en las encuestas, parece que sus líderes – muy particularmente los responsables de área – tienen un nivel de valores tres superior (3+) que sería el mínimo recomendado por Brian Hall

(2000). La existencia de espíritu de servicio entre esos líderes muestra que abundan las motivaciones trascendentes, exigidas por Pérez López (1991, 1996) a los verdaderos líderes. Para llegar a estos resultados, se requiere altos niveles de relación entre las personas – como comenta Hall – lo cual es también un valor para las organizaciones.

Siguiendo con la calificación de la gráfica, podemos comprobar que hemos rebajado la calificación de los recursos puesto que consideramos que éstos son los ordinarios, e incluso que existen ciertas carencias en las áreas de plástica, dinámica y ciencias experimentales que se han de subsanar. En cualquier caso, nuestro objetivo no es tener grandes recursos sino conseguir una educación de calidad con medios ordinarios.

Los cuatro últimos apartados reciben una calificación más subjetiva aunque también basados en los resultados de las encuestas.

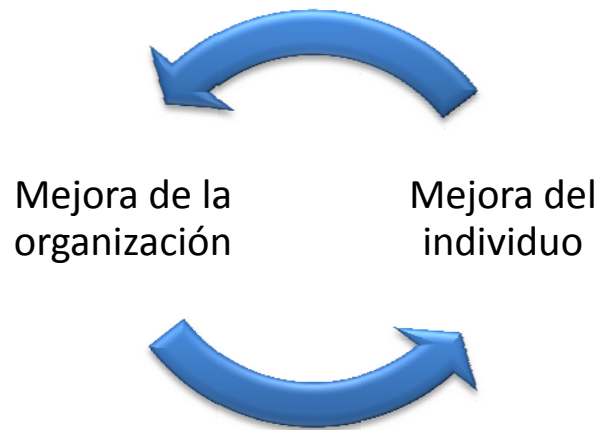
Calificamos la velocidad de aprendizaje en un nivel 2'5 por considerar que ciertos elementos comunicativos pueden mejorar y de esta forma se incrementará la velocidad. Nos referimos a la mejora del feedback proporcionado a los miembros de la organización, especialmente a través de conversaciones con los responsables de la junta de Facultad o los de las áreas. También deberíamos intensificar el intercambio de experiencias y buenas prácticas entre áreas y con otras facultades, consiguiendo de esta forma una mayor apertura a la comunidad universitaria.

Consideramos que el aprendizaje tiende a ser más generativo que adaptativo por cuanto la calificación de ciertos ítems apunta en esta dirección. Por ejemplo B5 indica que cuando se trabaja en equipo se crea conocimiento (respuestas positivas, 92%) y B7 indica que se ponen en práctica iniciativas innovadoras (68%), según B9 se toman decisiones de alta calidad (87'5%). En sentido parecido están B20, con un 88%; B44, con un 80'7% y B52 y B53, con un 88'5 y 81'5% de respuestas positivas, respectivamente. Sin embargo, el ítem más determinante para llegar a la conclusión que apuntábamos más arriba es el B84, en el cual el 92% de los encuestados califican a la Facultad como proactiva.

Consideramos también que además de conocimientos se están aprendiendo comportamientos por cuanto al hablar de cultura colaborativa, solidaria, confiada... estamos hablando de personas con estas características. De alguna manera los individuos influyen en la organización y la mejoran, y ésta a su vez influye en los individuos y también los mejora, por

lo que se entra en una espiral, no de conocimientos como dirían Nonaka y Takeuchi, sino de comportamientos.

Figura 37. Espiral de comportamientos en una organización



Fuente. Elaboración propia

En esta espiral creacionista, es vital el papel de los directivos (jefes de área y miembros de la junta de Facultad). Aquí hemos de mencionar varios conceptos, algunos de los cuales han salido ya en el cuestionario: transparencia, solidaridad, ejemplo y servicio. Los cuatro son difíciles de alcanzar de una forma total pero son básicos en una organización que aspira al aprendizaje.

Por último, en lo que se refiere a la gestión del conocimiento, hemos calificado a la FEUIC a un nivel intermedio entre el 3 (el conocimiento significa entender la información y servir) y el 4 (el conocimiento se crea en colaboración) pero más cerca del tres. Pensamos que todavía queda cierto camino por recorrer en la gestión del conocimiento y en la creación de conocimiento de una forma colectiva aunque los trabajos en torno a la puesta en funcionamiento del Plan Bolonia están ayudando a desplazarse en esa dirección.

Por todo lo visto consideramos que el nivel de aprendizaje de la FEUIC se halla a un nivel más que aceptable, a caballo entre un nivel tres y un nivel cuatro, que sería una comunidad de aprendizaje. Real, Leal y Roldán (2006) afirman que, para poder calificar a una organización como “organización que aprende” es necesario alcanzar un alto grado de puntuación en todas las dimensiones y en este sentido la FEUIC todavía no las ha logrado. En cualquier caso, el objetivo no ha de ser alcanzar el cuatro que es sin ninguna duda un ideal o un objetivo tendencia. La meta es la mejora continuada.

Para lograr este objetivo hay dos caminos posibles. Uno sería el empeño por mejorar las áreas que a lo largo de estas páginas hemos visto que requerían mejora. Otra posibilidad es reforzar las excelencias.

El gran goleador dedica buena parte de sus entrenamientos a marcar a puerta para reforzar aquello en lo que está más dotado o que más necesita el equipo. De la misma manera, consideramos que es apropiado escoger dos objetivos de excelencia por cada uno de mejora¹²⁹. Con ello se consigue reforzar aquello que caracteriza a la Facultad y en lo que es muy buena – sus capacidades nucleares, según terminología de Andreu -, y por otra parte, solucionar algún problema, carencia o defecto que merezca la pena resolver.

Dedicaremos las páginas que siguen a elaborar un breve programa que permita avanzar hacia la organización de aprendizaje.

8.2.4. Propuestas de intervención en la Facultad de Educación de la UIC

A la vista de los resultados, las propuestas de intervención han de ir en la siguiente dirección:

En primer lugar informar y comentar los resultados con el claustro del profesorado. El cuestionario ha funcionado a modo de *brainstorming* anónimo pues ha servido no sólo para detectar el estado de aprendizaje de la Facultad sino también como cuaderno de quejas, sugerencias y aspiraciones. La tormenta de ideas que esta investigadora ha podido recopilar debería poder compartirse con el resto de miembros de la Facultad como primera medida antes de sugerir cualquier intervención. Si como enseñantes recomendamos que la enseñanza se centre en los estudiantes, cualquier cambio que se emprenda en la Facultad ha de partir de las ideas de los profesionales que trabajan en ella (“*Don’t tell, ask*”, sugiere Elaine Martin, 1999). Por ello iría bien empezar por una sesión para compartir los resultados de la investigación. A partir de esa sesión o sesiones los resultados se podrían matizar, compartir y mejorar. Allí surgirían las ideas de intervención.

A la espera de dichas sesiones de trabajo, sugerimos algunas propuestas de intervención en base a los resultados obtenidos.

¹²⁹ Idea desarrollada a partir de conversaciones con el profesor Pablo Cardona, del IESE.

Respecto al aprendizaje individual:

En primer lugar ha de quedar claro que se necesitan individualidades fuertes y un buen talante de aprendizaje individual para poder aprender en equipo y en la organización. Mediante el análisis del cuestionario hemos podido comprobar que el nivel de orientación individual hacia el aprendizaje en la FEUIC es elevado pero muy centrado en las aulas (preparación de clases y exámenes, estudio de los contenidos). Se detectan algunas carencias de formación en el terreno de las metodologías, mucho más variadas y centradas en el alumno a partir de Bolonia. Estas carencias pueden solucionarse con sesiones puntuales de formación y sobre todo a través de entrevistas con los responsables de área y reuniones de área o de Facultad para compartir experiencias. La participación en programas de evaluación interna (AUDIT, DOCENTIA) ha de servir para mejorar el conocimiento y autoconocimiento del profesorado y para guiar la mejora. Se ha de evaluar para mejorar, no sólo para comprobar o castigar. Como señala Martín (1999), lo bueno es que exista un sistema de supervisión enriquecido basado en ayudar y reconocer los éxitos, o cualquier pequeña aproximación al éxito.

Se evidencian mayores carencias en el área de la investigación, para lo cual se sugieren como posibles medidas las siguientes:

- a) Sesiones al profesorado sobre metodología de la investigación, publicaciones, etc. Algunas de estas sesiones ya se han ido realizando para profesorado de plantilla.
- b) Creación de la figura de un coordinador de investigación que pueda tener idea de todas las investigaciones que se están realizando en la Facultad y pueda proponer mejoras, orientar hacia especialistas, etc. Esta sugerencia ha sido recogida en uno de los cuestionarios y la incorporamos aquí.
- c) Creación de equipos de investigación en torno a temas en los cuales la Facultad sea particularmente potente. En este sentido, coincidimos con Bolívar (2000a) en la necesidad de que existan proyectos de trabajo conjuntos como base para el aprendizaje organizativo.
- d) Organización de congresos, seminarios y sesiones abiertas para poder compartir experiencias y crear grupos mixtos de investigación.
- e) En cualquier caso, ha de quedar claro que dentro de la Facultad es necesario un equilibrio entre investigación, docencia, tutoría y – si ese fuera el caso – gestión. Todos estos aspectos deberían ser determinantes para la promoción y trayectoria profesional.

Es más, deberían dedicarse muchos esfuerzos a la docencia – la carrera de Educación requiere que los miembros de la Facultad sean especialistas en docencia– y a la tutoría, elemento básico dentro de la Universitat Internacional de Catalunya.

Respecto al aprendizaje organizativo:

El trabajo en equipo funciona a niveles más que aceptables pero una gran mayoría de encuestados reclaman mayor formación en este tema. Se ha avanzado en la dinámica de trabajo en grupo y se han llegado a constituir equipos sin que medie formación previa sobre el tema y de ahí esta percepción de que falta formación. Aunque por supuesto pueden darse consejos teóricos sobre el trabajo en equipo, elaborar artículos o dar sesiones, lo más importante es continuar con la dinámica de trabajo, de forma que se consiga que el trabajo en equipo se convierta en aprendizaje en equipo, se recojan las experiencias, se preparen bien las reuniones y se profundice en los temas. Esta es la mejor sesión de formación porque las personas que trabajan bien en un equipo, fomentarán el trabajo en equipo allá donde vayan. Muchos buenos equipos contribuyen en gran medida a que en una organización haya aprendizaje.

El liderazgo está distribuido por la Facultad y está muy imbricado en ella. Tiene características de liderazgo transformador y trascendente pues existe preocupación por las necesidades de las personas, espíritu de servicio y compromiso con la misión entre las personas que ostentan posiciones de autoridad. La creación de encargos y la distribución de responsabilidades pueden ayudar a que el liderazgo se disperse más por la Facultad. En este sentido, podría ser interesante recurrir a la figura del mentor como profesor-a que ayuda a otro profesor-a que se incorpora a la Facultad. Habría que seguir potenciando el papel de los mandos intermedios (jefes de área, responsables de proyectos de investigación) como forma de distribuir mejor las cargas de la Facultad y aumentar el grado de compromiso de las personas entre ellas y con la organización. Si se quiere una organización con profesionales no reactivos sino proactivos y cooperativos¹³⁰, es necesario un tipo de liderazgo que fomente estos talentos interdependientes, por lo tanto un liderazgo que no sólo se preocupe por los resultados sino, sobre todo, por el desarrollo de las personas tal como parece que ya está ocurriendo en la FEUIC.

¹³⁰ El profesional cooperativo es aquel que se siente miembro de un equipo con una misión (Cardona y García Lombardía, 2005).

La cultura es colaborativa y existe lo que podríamos llamar un “buen ambiente” entre los profesionales que prestan sus servicios en la Facultad. Para que este buen clima se mantenga, es muy importante la implicación con la misión y objetivos de la Facultad. Han de dedicarse todos los esfuerzos posibles a ahondar en este sentido pues como señalan Bratianu y colaboradores (2006), si misión y visión (en este caso, objetivos) van juntas, actúan como poderosos integradores que operan sobre la inteligencia emocional y los valores centrales de todos los empleados. Además, como señala Senge (1990), si existe alineamiento libre en torno a la visión, se produce aprendizaje en equipo.

La estructura es básicamente flexible pero existe cierta percepción de que el profesorado no es tan decisivo en las medidas que se toman como el alumnado. Habría que propiciar espacios de diálogo, favorecer la transparencia y hacer participar al mayor número de personas en las decisiones sin olvidar que “quien manda, manda”. Para ello, iría bien fomentar lo que Lipshitz, Popper y Friedman (2002) llaman OLM (*Organizational Learning Mechanisms* o Mecanismos de AO), especialmente los mecanismos más integrados (revisiones después de una actividad llevadas a cabo por los mismos que han participado en esa actividad) y los llamados de doble propósito (reflexión sobre la propia práctica¹³¹). De esta forma podría conseguirse poner en contacto el aprendizaje individual con el aprendizaje organizativo y se perdería menos energía de la organización.

Respecto a los recursos, habría que solucionar todos aquellos aspectos materiales que crean malestar y se pueden solucionar con un mínimo de esfuerzo y dispendio. Lógicamente, en este aspecto la Facultad no tiene potestad absoluta pues en materia de inversiones la decisión se toma en otras instancias, pero sí que se puede insistir en mejoras desde la junta de Facultad. Habría que mejorar la comunicación, especialmente en lo que hace referencia al *feedback* que reciben los profesores de sus jefes de área o miembros de la junta. En este sentido, puede ser útil comentar con ellos el informe de evaluación que los responsables de la titulación elaboran a final de año, así como la propia auto-evaluación de cada profesor. Para todo ello, hace falta prever espacios y, sobre todo, tiempos.

También habría que mejorar la captura, almacenamiento y transmisión de la información pues si el conocimiento se pierde, pueden producirse situaciones como las que Kim describe: aprendizaje fragmentado o aprendizaje situacional. Un buen vehículo para la transmisión de

¹³¹ Tanto en este caso como en el anterior, habría que plantearse. “¿Qué queríamos hacer?; ¿Qué hicimos?; ¿Qué pasó?; ¿Por qué pasó?; ¿Qué haremos la próxima vez?”.

información y experiencias está siendo el Boletín de la Facultad que se distribuye mensualmente entre el profesorado, otros profesores relacionados con la FEUIC, y diversos estamentos de la UIC.

En lo que hace referencia a la apertura al entorno, tienen que mantenerse las buenas relaciones con los centros de enseñanza y de trabajo y aprovechar las innovaciones que Bolonia introduce en las prácticas para crear sinergias positivas con las instituciones educativas en las cuales el alumnado realiza su estancia práctica. Habría que intensificar las relaciones con centros universitarios similares a la FEUIC y compartir experiencias y prácticas con ellos. Para ello, iría bien empezar primero por compartir experiencias con personas de otras facultades de la misma UIC.

Para que la velocidad, nivel e intensidad de aprendizaje de la FEUIC mejore, habría que anticiparse a los cambios del entorno y aprovechar las grandes oportunidades que supone la introducción del EEES para dar un gran salto de calidad en metodologías, tecnología y, sobre todo, en el trato humano que caracteriza a la UIC. El aprendizaje de bucle doble se relaciona con la coherencia, ejemplo y transparencia. En este sentido, es importante cuidar estos tres aspectos y prever el tiempo que requiere la formación. La FEUIC ha de aprovecharse de ser una organización joven y con pocos lastres del pasado para resolver muy bien los retos que plantea Bolonia.

Finalizaremos con diversas propuestas distribuidas según los encargados de ocuparse de ellas. Hemos dividido las propuestas en varios apartados:

El primer apartado corresponde a las propuestas para los servicios centrales de la Universidad:

- a) Detectar cuáles son las necesidades del profesorado.
- b) Destinar más recursos para la formación y promoción del profesorado.
- c) Destinar más recursos para conseguir las infraestructuras que se reclaman.
- d) Valorar por igual la docencia, gestión, investigación y tutoría si se pretende que todo se desarrolle al mismo nivel.

Propuestas para la Junta de Facultad (Gairín, 1998, propone como una de las estrategias de aprendizaje, que la dirección actúe como promotora de los cambios y los guíe):

- a) Dedicar tiempo a explicar la misión y objetivos de la UIC y la FEUIC. Definir la identidad de la Facultad en términos de valores para que sus miembros puedan conocerlos e identificarse con ellos.
- b) Detectar los conocimientos, competencias y comportamientos requeridos en la Facultad y elaborar un plan de mejora personal en base a estos requerimientos. No es suficiente contar con un porcentaje de doctores o de doctores acreditados en una Facultad. Se necesita también contar con personas que tengan ciertas competencias y comportamientos o que estén en disposición de tenerlos.
- c) Arbitrar mecanismos que permitan conocer los problemas, sugerencias o inquietudes del personal para tratar de ellos en las juntas de la Facultad. La forma principal de obtener esta información es a través de entrevistas, también a través del mail, buzón de sugerencias, intervenciones en los claustros de Facultad o en las reuniones de plantilla, etc. Hay que potenciar esta participación.
- d) Premiar a los que asuman riesgos, den opiniones y sugerencias y, en definitiva, se arriesguen a pensar o impulsar iniciativas.
- e) Valorar de igual manera la docencia, investigación, y tutoría para conseguir comportamientos acordes con esta valoración. Tenerlo presente en las entrevistas y en las calificaciones que otorga el responsable de la titulación dentro del marco del programa DOCENTIA. Esto no es incompatible con dedicar un esfuerzo mayor a potenciar la investigación en la Facultad, dado que se ha visto que es un aspecto a desarrollar.
- f) Destinar tiempo a reclutar y mantener talento. El segundo aspecto es tan o más importante que el primero. Para ello es importante dar a las personas responsabilidades, y posibilidad de mejorar sus competencias y su red de relaciones profesionales (como comenta la *Sloan MIT Review*, en su número de 22 de octubre de 2009).
- g) Destinar más tiempo a reuniones y fomentar la participación mediante una buena preparación de las mismas por parte de todos (quien dirige la reunión y quien asiste a ella).
- h) Delegar funciones y tareas en los jefes de área y en el profesorado. Alentar.
- i) Buscar espacios y tiempos para la cooperación y la transmisión de experiencias.

Propuestas para los jefes de área:

- a) Mantener su entusiasmo, dedicación y espíritu de servicio.
- b) Mantener su papel de puentes de comunicación entre el profesorado y la junta de la Facultad.
- c) Recoger experiencias y buenas prácticas. Ayudar a su transmisión.
- d) Implicarse más en la evaluación, formación y seguimiento del profesorado. Favorecer la auto-reflexión del profesorado.

Propuestas generales para el profesorado:

- a) Implicarse en el conocimiento de la misión y objetivos de la Facultad y de la UIC.
- b) Participar en todos los procesos.
- c) Reflexionar sobre su práctica.
- d) Ayudar a otros profesores. Por ejemplo, crear sistemas de *mentoring* entre profesores nuevos y profesores con experiencia que no sean jefes de área para un mejor seguimiento e integración de los profesores nuevos.

Podríamos alargar la lista de sugerencias pero, como ya hemos dicho, el propósito de la encuesta es favorecer la auto-reflexión de los profesionales de la organización. Por este motivo, detenemos aquí las propuestas y abordamos el capítulo de las conclusiones finales.

CAPÍTULO 9.

CONCLUSIONES

CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES

Contenido del presente capítulo

- 9.1. Conclusiones generales
 - 9.1.1. Conclusiones a las cuestiones previas
 - 9.1.2. Conclusiones a los objetivos generales
- 9.2. Limitaciones de la investigación
- 9.3. Prospectiva de la investigación

Hemos llegado al final de nuestro estudio y sólo nos queda comprobar si hemos sido capaces de responder a los objetivos y cuestiones planteados al inicio de la investigación. También querríamos señalar las limitaciones que podemos observar en nuestro estudio, así como posibles propuestas de trabajo futuro que puedan derivarse del mismo.

Cuatro objetivos específicos de investigación guían este estudio; en los capítulos tres a seis nos hemos centrado en los dos primeros objetivos específicos. El primero pretende identificar los factores que inciden en el aprendizaje organizativo universitario. Para ello, hemos empezado por desarrollar algunos elementos previos que forman parte del diseño de la investigación; en particular, hemos analizado las diferentes definiciones sobre aprendizaje organizativo y “organizaciones que aprenden” sin sugerir ninguna nueva sino partiendo de la base de que todas las definiciones presentadas son complementarias entre sí y que en definitiva lo que buscan los distintos autores es indicar la existencia y posibilidad de aprendizaje por parte de las organizaciones en base a un aprendizaje individual y mediante las interacciones sociales en el trabajo. Aprender supone introducir cambios cognitivos y de conducta en las personas y en la organización, que se incorporan a sus memorias y rutinas y permiten, si el aprendizaje ha sido positivo, el desarrollo del conjunto de personas y la mejora de la institución.

A continuación, hemos estudiado la bibliografía en relación con el aprendizaje organizativo y las “organizaciones que aprenden” hasta determinar cuál es el estado de la cuestión. Hemos llegado a la conclusión de que en este campo todavía queda camino por explorar, quizá sobra conceptualización y falta síntesis. Por otra parte, hemos determinado que nos hallamos en los

inicios de una segunda fase de desarrollo de las teorías de aprendizaje organizativo y por ello en los orígenes de un nuevo campo de estudios sobre el que se tiene que elaborar todavía mucho trabajo empírico y teórico.

Podemos concluir diciendo que, al tratarse de una disciplina con pocos años de vida, se necesita tiempo para elaborar estudios, para comprobar hipótesis y, en definitiva, para dotar a este nuevo campo de investigaciones suficientemente sólidas y concluyentes. Como dijimos al principio de nuestra investigación, dieciocho años no son nada en la vida de una teoría y es necesario darle tiempo al tiempo para poder probar muchas de las intuiciones que aquí se señalan.

Un tercer y cuarto elementos explorados han sido los referidos a “conocer los factores que facilitan el aprendizaje organizativo” y “conocer los factores que inhiben o dificultan” dicho aprendizaje. En este caso, hemos empezado por determinar los principales factores que facilitan o dificultan el aprendizaje en cualquier tipo de organizaciones, para analizar a continuación los mismos factores para el caso de las instituciones de enseñanza superior. En ambos sectores, los rasgos citados son muy similares de tal forma que podríamos señalar, como elementos que propician el aprendizaje, los siguientes:

- a) Existencia de un **cultura** favorable al cambio y al aprendizaje, a los principios y prácticas de calidad, y alineada en torno a los **valores** y a la **misión** de la empresa. Esta cultura ha de promover la colaboración y por lo tanto el trabajo por proyectos y en equipo; ha de promover la excelencia y, sobre todo ha de promover un clima de apoyo, confianza y altas expectativas en las personas y en los resultados. Ha de promover también un compromiso serio para ayudar al alumnado.
- b) **Liderazgo** transformacional, disperso y flexible relacionado con procesos no-lineales de dirección. Este liderazgo ha de incluir algún sistema de retroalimentación, evaluación, reconocimiento de los éxitos y apoyo a las iniciativas. Ha de tener un compromiso claro con el aprendizaje a nivel individual, grupal e institucional, y ha de comunicar claramente la visión y misión del centro, así como los objetivos más concretos del mismo. Además, ha de desarrollar al profesorado y promover su participación, ofreciendo oportunidades de aprendizaje y liderazgo para todos. Sobre todo, ha de proporcionar apoyo individualizado y estimulación intelectual (Leithwood 1992, 1994, 2000, 2004) y ha de apoyar especialmente a los mandos intermedios. Tal como explica Hunter en *Las claves de*

la paradoja, la prueba fundamental del liderazgo sería ésta: ¿"Las personas son mejores cuándo se van de la organización que cuándo entraron?"

“Cuando se jubile (...) Lo que recordará es a cuántas personas desarrolló. A cuántas personas ayudó a tener una mejor carrera debido a su dedicación e interés por su desarrollo... Cuando tenga dudas de cómo está actuando como líder, observe cómo actúan las personas que usted lidera. Entonces sabrá la respuesta”.

(Hunter, 2005: 47)

- c) **Trabajo en equipo:** Dentro de este capítulo, ya desarrollado a lo largo del estudio, merece la pena destacar ahora para el caso de la universidad, la enorme importancia de los equipos intermedios (departamentos, áreas de conocimiento) o de los equipos en torno a un proyecto de investigación porque pueden – y deben- convertirse en lugares de interacción profesional, de colaboración y de formación entre sus miembros, creando una subcultura propia y particular que se alinea con la cultura común. Por supuesto, también pueden convertirse en lo contrario, focos de individualismo, competitividad, “camarillas”, envidias, o islotes de aislamiento profesional de unos pocos.

Los órganos intermedios, por su propia naturaleza, son los lugares óptimos para conseguir el máximo desarrollo del personal del centro a todos los niveles y de una forma directa puesto que se dan gran número de interacciones; allí es dónde se desarrollan proyectos de innovación e investigación y, en definitiva, se mejora la calidad de la educación.

El aprendizaje en equipo ha de caracterizarse por la comunicación honesta y abierta (diálogo), el fomento de la participación y de compartir el conocimiento, la confianza, la apertura a otros equipos, la disposición a aprender del error y, sobre todo, el alineamiento con la misión y el compromiso con los valores de la organización.

- d) **Estructura** organizativa flexible y democrática que favorezca la participación y el trabajo en equipo. Equipos y subculturas alineados con la visión. Ha de incluir buenas estructuras de formación y desarrollo, así como buenos canales de comunicación. La buena comunicación ha de existir en todos los sentidos (arriba-abajo, abajo-arriba, centro-centro, centro- periferia, y viceversa), precisa también diálogo abierto y buenos canales de evaluación y *feedback*: con evaluación del desempeño a todos los niveles: docencia, tutoría, investigación y gestión.

- e) **Recursos** adecuados, especialmente facilitadores tecnológicos: las organizaciones educativas que funcionan como organizaciones de aprendizaje invierten en nuevas tecnologías y las utilizan de manera que la propia tecnología se convierte en un resorte para el cambio y la mejor comunicación. Además de los recursos materiales hay que tener en cuenta el factor tiempo como recurso necesario para el aprendizaje. No citamos aquí a las personas por considerar que son bastante más que un recurso. Son el centro de la organización.
- f) **Apertura al entorno:** han de utilizar el ejemplo de otras instituciones o de personas con credibilidad (Leithwood, 1992,1994; Gairín, 1998); aprovechar las oportunidades del entorno (Dalin y Rolff, 1993; Leithwood y Louis, 1998 a y b; Bolívar, 2000; Santos Guerra, 2000). Las organizaciones que aprenden han de “escanear” su entorno continuamente para mejorar sus capacidades de interpretar la realidad, equilibrar lo viejo y lo nuevo y crear sólidas relaciones con la comunidad (Dibbon, 1999).
- g) **Profesorado, PAS y alumnado** deben ser capaces de realizarse en el marco de una organización de estas características y deben estar dotados de motivaciones trascendentes además de extrínsecas e intrínsecas. Como ya hemos dicho, constituyen el centro de la organización.

En cualquier caso, el objetivo de una “universidad que aprende” no es el aprendizaje – que puede ser positivo o negativo – sino la mejora y el desarrollo. Se aprende para mejorar la calidad de la educación y los procesos, y también para desarrollar mejor a las personas. Como dice Leithwood (2000, 2004), el objetivo es desarrollar las capacidades de las personas y el compromiso de las mismas con los objetivos del centro. Al final, un sinónimo de aprendizaje organizativo podría ser el de “institucionalización de la mejora”, una mejora que se ha hecho parte de la organización con voluntad de duración y extensión. De esta forma se consigue – además de una “organización que aprende”- una “comunidad profesional de aprendizaje” en la que se produce reflexión a todos los niveles.

Respecto a las barreras que hemos analizado, la idea que ha de quedar más clara es que la mayor parte de las veces los obstáculos al desarrollo no hay que buscarlos fuera de las organizaciones, sino que se hallan en su interior en forma de resistencias al cambio o rutinas defensivas institucionalizadas. Puede tratarse de profesores poco comprometidos con la misión de la universidad, de un liderazgo burocrático y poco preocupado por el aprendizaje,

o tomar la apariencia de una cultura no favorable a la colaboración, al trabajo en equipo o a la buena comunicación.

El segundo objetivo específico de nuestra investigación pretendía “determinar cómo puede potenciarse el aprendizaje organizativo universitario”. Hemos tratado también esta cuestión al señalar lo que habría que hacer y cómo fomentar el aprendizaje de las universidades o cualquier otro tipo de organizaciones y al estudiar los diversos modelos que proponen distintos autores. Modelo de características, modelo de estadios, modelo de aprendizaje basado en el centro y modelo de comunidad de aprendizaje.

En base a los modelos estudiados, hemos llegado a las siguientes conclusiones. En primer lugar habría que analizar el “estado de aprendizaje” de una universidad o facultad. Conocer la situación de los factores que facilitan el aprendizaje, hasta qué nivel están desarrollados y cuál es la situación individual de cada profesor respecto al aprendizaje. Se debería averiguar si la visión y misión de la organización están ancladas en la realidad y favorecen el aprendizaje. Habría que analizar las estructuras de la organización. Nos referimos no sólo a las estructuras de poder/ liderazgo, sino también a las estructuras mentales, o las estructuras de formación. Además, habría que analizar las barreras, básicamente internas, pero también externas: dificultades que puede provocar la universidad a una facultad determinada, barreras que proceden de la sociedad, de los estamentos políticos o de cualquier otro agente externo.

Este análisis ha de permitirnos situar a cada institución en un nivel o estadio determinado de aprendizaje siguiendo algún esquema, como el de Dibbon, Hall, Gairín u otros. A continuación, habrá que elaborar un plan para bloquear las barreras y promover los facilitadores con la idea de institucionalizar una “comunidad profesional de aprendizaje”.

Todo ello requiere la existencia de compromiso y unidad en la organización, y en especial un compromiso auténtico con la verdad pues – de nuevo en palabras de Llano - la tolerancia institucional de mentiras o medias verdades es letal para una “organización inteligente”. “El amor a la verdad constituye la virtud corporativa imprescindible” (Llano, 1996: 14) para una empresa en la sociedad del conocimiento.

9.1. Conclusiones generales

Consideramos conclusiones generales las relacionadas con las cuestiones previas que dieron origen a nuestra investigación; y las que se relacionan específicamente con los dos grandes objetivos de la misma y que han dado lugar a los dos grandes apartados de esta tesis doctoral: el trabajo teórico de revisión de la bibliografía y el estudio de campo. Estas conclusiones pretenden la integración de todo lo trabajado en la parte teórica y en la práctica. También pretenden incorporar propuestas de las dos corrientes en torno al aprendizaje de las organizaciones, la prescriptiva (OA) y la descriptiva (AO). Se trata de aprovechar las aportaciones de todos los que han teorizado sobre aprendizaje organizativo de cara a crear sinergias que redunden en provecho de la organización que estudiamos, y de todas las organizaciones.

9.1.1. Conclusiones a las cuestiones previas

En las primeras páginas de nuestra investigación nos hacíamos algunas preguntas. Algunas las contestamos en aquel mismo momento, otras quedaron por contestar y ahora somos capaces de darles respuesta. Vamos a empezar por algunas de ellas (las que no vayan a aparecer más adelante), para centrarnos después en los objetivos de este estudio.

Conclusión 1. Todas las organizaciones aprenden. El aprendizaje puede ser positivo o negativo, leve o intenso.

Decíamos al principio que no puede existir una organización que no aprenda. Ahora ratificamos con fuerza esta afirmación. En un sentido o en otro, todas las organizaciones aprenden. Independientemente de lo que hagamos y de lo que sepamos sobre aprendizaje individual u organizativo, se produce aprendizaje. En el caso de las personas, se ha ido profundizando en la forma en que se mejora el aprendizaje. Ahora sabemos cómo conseguir mejores resultados de aprendizaje a nivel individual y hemos de concentrarnos en cómo hacerlo a nivel organizativo. Es tarea de todos los que componen la institución, pero especialmente de sus directivos, hacer que ese aprendizaje sea lo más provechoso posible para los miembros de la organización y para toda la sociedad.

Conclusión 2. No existen las “organizaciones inteligentes” en un sentido pleno.

También nos preguntábamos si existen las “organizaciones inteligentes” en el sentido pleno del término. Y *a priori* respondíamos que no. El estudio de la bibliografía nos permite ratificar esta afirmación pues no hemos hallado ejemplos, ni los han encontrado otros autores, de una organización que pueda proponerse como modelo de “organización inteligente”. Pueden existir aproximaciones al ideal pero en sentido absoluto no podemos decir que una organización es inteligente o que vaya a continuar siéndolo en el tiempo. En este aspecto, coincidimos plenamente con Senge cuando dice que las “organizaciones que aprenden” son únicamente un ideal al que aspirar.

Conclusión 3. Las organizaciones aprenden “haciendo”, en un contexto favorable al aprendizaje.

Resulta más difícil contestar a las preguntas relacionadas con el cómo aprenden las organizaciones. A lo largo de la investigación hemos comentado modelos elaborados por algunos autores en este sentido, pero todavía no se ha llegado a ninguna conclusión definitiva. Lo que parece evidente es que, de la misma manera que la repetición de acciones crea hábitos en las personas – que más adelante se convierten en virtudes o vicios - también la repetición de ciertas actuaciones en la organización conduce a la creación de rutinas que favorecen o dificultan el funcionamiento racional de la institución. Cambiar las rutinas negativas o defensivas no es tarea fácil y por eso es preferible evitar que se produzcan. En este sentido, la juventud de la UIC ha de aprovecharse para evitar que cristalicen rutinas defensivas que se pueden empezar a desarrollar.

También es evidente que hay otros factores que influyen en el aprendizaje de una organización, por ejemplo el desaprendizaje de rutinas o conocimientos obsoletos para ser desplazados por otros mejores. Una cultura que favorezca comportamientos favorables al aprendizaje óptimo. Y un liderazgo que promueva el trabajo en equipo. Sobre estos temas trataremos de nuevo más adelante.

Conclusión 4. Todas las organizaciones quieren aprender, pero no todas quieren o pueden afrontar los obstáculos que se oponen al aprendizaje.

Otra cuestión previa demandaba si realmente quieren aprender las organizaciones. La respuesta mayoritaria en la bibliografía es que todas las organizaciones quieren aprender pero muchas veces no quieren superar los obstáculos que se oponen al aprendizaje, o no son capaces de afrontarlos. Esto es debido a la profundidad con que muchas veces arraigan las conductas defensivas en las organizaciones y también a la dificultad para pasar de lo que Argyris y Schön llamaban organizaciones modelo I (OI) a organizaciones modelo II (OII).

Precisamente por eso, muchas veces las organizaciones no aprenden tan productivamente como sería de desear. De esta manera llegamos a la última de las cuestiones previas. ¿Qué tipo de aprendizaje sería deseable en una organización? ¿Hay que aprender conocimientos, habilidades, comportamientos? ¿Y qué tipo de conocimientos, qué habilidades, qué comportamientos?

Conclusión 5. El aprendizaje deseable en una organización se basa en conocimientos, habilidades y comportamientos deseables que le son propios. Los comportamientos deseables son comunes a todas las organizaciones y se basan en valores.

Posiblemente los dos primeros apartados serán muy diferentes según la organización pues no es lo mismo fabricar tornillos que educar personas y por ello se requerirán conocimientos y habilidades muy diferentes en cada caso. Sin embargo, sí que puede existir una base común de comportamientos deseables. Esos comportamientos estarán muy ligados con valores como la honestidad, transparencia, profesionalidad o el espíritu de servicio tal como han desarrollado los principales autores a los que acudimos en nuestra investigación: Argyris, Schön, Senge, Hall y Pérez López.

Al final, ¿qué es el crecimiento, el desarrollo, el aprendizaje organizativo? Pensamos que una organización aprende cuando es capaz de almacenar, distribuir y utilizar los conocimientos, habilidades y comportamientos que necesita para funcionar. Como consecuencia, se han de conseguir los objetivos de la empresa o estar en camino de conseguirlos – el fracaso es también una forma de acercarse a la meta –, y han de mejorar las personas que hay en ella, produciendo una repercusión a pequeña o gran escala en la mejora de la sociedad.

Conclusión 6. Las organizaciones no aprenden como un todo. Cualquier cambio en la organización tiene su origen en un cambio individual.

A pesar de las aportaciones de la corriente socio-cultural en torno al aprendizaje organizativo, hemos de concluir que el primero y principal agente de aprendizaje es el individuo. Por eso, al final lo que se necesita son organizaciones expertas en el desarrollo de las personas, sin olvidar la eficacia y la eficiencia. De ahí que la auténtica pregunta sea ésta: ¿Se desarrollan en su humanidad las personas que componen esta organización? Sería arriesgado aventurar una respuesta a esta pregunta pues supone apelar a los resortes más internos de las personas. Esto nos devuelve a los inicios de nuestra investigación, cuando nos planteábamos el papel de los individuos en el aprendizaje organizativo. Las organizaciones no aprenden como un todo; cualquier cambio en la organización tiene su origen en un cambio personal.

Pese a esta postura basada en la corriente individualista del AO, no tenemos ningún problema en incorporar también las aportaciones de la perspectiva socio-cultural pues el conocimiento – como señalan Cook y Yanow (1993) – no es algo que se posee o que pertenece a uno solo. El conocimiento – y nosotros añadiríamos también las habilidades y comportamientos – es algo que se adquiere participando. Por eso uno de los principales objetivos de las organizaciones es brindar ese contexto de participación y aprendizaje y han de ser concebidas – en imagen de Drucker – como ámbitos dentro de los cuales crecer.

9.1.2. Conclusiones a los objetivos generales de la investigación

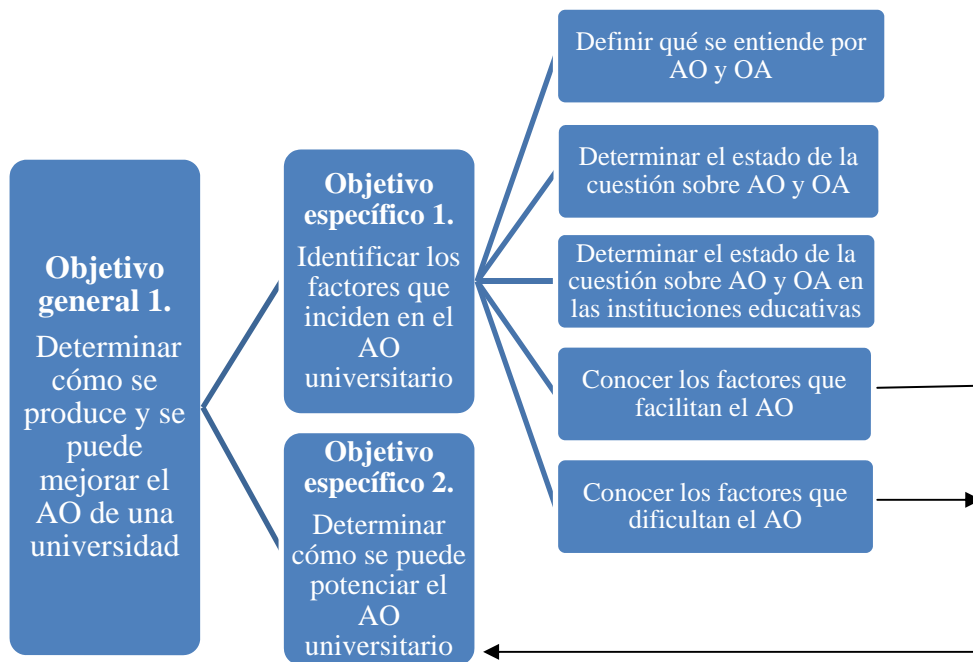
Una vez aclarado el panorama previo, pasemos ahora a los objetivos de esta investigación. Al iniciar la investigación nos preguntábamos si realmente pueden aprender las organizaciones y nos situábamos con aquellos autores que opinan que el aprendizaje organizativo es posible. A estas alturas de la investigación podemos añadir que además – como señalan Santos Guerra, Arie de Geus y tantos otros – el AO es absolutamente necesario para una organización que quiere sobrevivir y crecer en la sociedad del conocimiento y se convierte en la única ventaja competitiva sostenible a largo plazo. Por eso hemos de decir que hablar de aprendizaje organizativo significa hablar de aprendizaje

sostenible. Para ello, en el centro de la organización han de estar los valores humanos y no sólo los valores económicos.

9.1.2.1. Conclusiones al objetivo general 1. Determinar cómo se produce y se puede mejorar el aprendizaje organizativo de una universidad

Aunque todas las organizaciones aprenden, en un sentido o en otro, nuestra hipótesis de partida quedaba formulada en el sentido de que para que las organizaciones aprendan adecuadamente y se desarrollen, se han de cumplir una serie de condiciones. De ahí que el objetivo principal de la investigación haya sido “determinar cómo se produce y se puede mejorar el aprendizaje organizativo de una universidad”, es decir, determinar cuáles son las condiciones que permiten aprender mejor a una organización. Un objetivo ligado con este es el objetivo general dos: analizar el “caso concreto del nivel de aprendizaje de la FEUIC”.

Para lograr estos objetivos principales, fue necesario definir otros objetivos más específicos que se fueron desarrollando en el curso de nuestra investigación. También hubo que concretar unos elementos previos que servían de base a la investigación. De esta forma, el objetivo general 1 se conseguía a través de dos objetivos específicos. El primero de ellos consistía en “identificar los factores que inciden en el aprendizaje organizativo universitario”. El segundo pretendía “determinar cómo se puede potenciar el aprendizaje organizativo universitario”. A su vez, para lograr estos objetivos específicos, hubo que “definir qué se entiende por aprendizaje organizativo y organizaciones que aprenden”, “determinar el estado de la cuestión sobre AO y OA” a nivel empresarial y de instituciones educativas, y “conocer los factores que facilitan y los que inhiben el AO de una universidad”. Mostramos el esquema en la figura siguiente.

Figura 38. Esquema del proceso de investigación para conseguir el objetivo general 1

Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar hubo que definir qué se entiende por aprendizaje organizativo y “organizaciones que aprenden” y estudiar la bibliografía y la relación entre los dos conceptos hasta determinar el estado de la cuestión. Aprendizaje organizativo y “organizaciones que aprenden” son dos ramas que parten de un mismo tronco común pero de entre las dos opciones y autores nos decantamos hacia el aprendizaje organizativo. Consideramos que el AO se ocupa más del proceso de aprendizaje que de su culminación, ideal al que aspiran las “organizaciones que aprenden”. Los autores de esta tendencia (AO) se suelen dedicar a documentar factores que influyen en el aprendizaje organizativo y estudian los procesos y actividades que tienen lugar en la organización a nivel individual, grupal y de todo el sistema para que se produzca aprendizaje.

A pesar de las múltiples definiciones y de la notable indefinición de estos conceptos, nos quedamos con dos elementos para la definición del aprendizaje organizativo: proceso y cambio. Es decir, el aprendizaje organizativo ha de definirse como un proceso de aprendizaje que permite el incremento de las capacidades, habilidades, conocimientos y comportamientos de una organización y de los miembros de la misma. Este cambio puede ser positivo o negativo aunque lo deseable es que se produzca un incremento en positivo de las capacidades de una organización y de las personas que la componen. Para el caso de las

“organizaciones que aprenden”, nos quedamos con la definición – un poco general pero utilizada por muchos autores – de Pedler, Burgoyne y Boydell (1996) según la cual una OA es aquella que “facilita el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforma a sí misma para conseguir sus objetivos estratégicos”. Más adelante veremos qué relación guardan ambas con la FEUIC.

Una vez analizado el estado de la cuestión en lo que se refiere a AO y OA, era particularmente importante estudiar los factores que limitan o facilitan el aprendizaje. El intenso y amplio estudio de la bibliografía nos ha permitido señalar cuáles son las condiciones que facilitan el aprendizaje organizativo, a las que hemos llamado “facilitadores”, y cuáles son los factores que inhiben o impiden tal aprendizaje. La relación de elementos de uno y otro tipo es muy extensa pero se han podido determinar los principales facilitadores así como los principales inhibidores. En general, podemos decir que existe un amplio consenso a nivel mundial respecto a los principales facilitadores e inhibidores del aprendizaje. No hemos descubierto ningún factor nuevo sino que nuestro trabajo ha consistido en determinar cuáles son los factores citados más abundantemente y considerarlos básicos para el aprendizaje.

En el capítulo cuatro se analizaron las aportaciones de muchos estudiosos y académicos sobre estos temas y, basándonos en datos cuantitativos, concluimos que los factores facilitadores más importantes son, por este orden, la cultura – y especialmente una cultura basada en valores –, el liderazgo y el trabajo en equipo. Otros facilitadores también importantes son la estructura, la existencia de buenos canales de comunicación, el contexto, la posibilidad de practicar lo aprendido y la existencia de buenos maestros, o la existencia de tecnología que facilite el aprendizaje. En el caso de autores que se centran en las instituciones educativas, existe una gran cantidad de estudios en torno al liderazgo, que pasa a constituirse en principal facilitador para todos los autores agrupados en torno a la escuela de Leithwood en Canadá y Mulford en Australia.

Respecto a los inhibidores o limitadores de aprendizaje, se han dividido en factores externos y factores internos. A partir de Argyris, muchos autores conceden especial atención a las rutinas defensivas que crean las propias organizaciones, opinión con la que coincidimos plenamente. Las rutinas defensivas se relacionan con estructuras rígidas y dirección burocratizada; también están ligadas a comportamientos o actitudes cerrados al aprendizaje

(actitud soberbia, individualista, insular, o resistente al cambio). El análisis de todas estas barreras para el caso de las instituciones educativas ha permitido llegar a una enumeración o relación de barreras que, sin pretender agotar el tema, resulta muy ilustrativa de las dificultades con que puede toparse el aprendizaje en una organización educativa. Barreras externas (contexto social, leyes, directrices autonómicas o estatales, o competidores externos que dificultan el aprendizaje organizativo porque se gestionan mal) y – sobre todo – barreras internas de tipo individual (individualismo, arrogancia, resistencia al cambio); de equipo (actitud contraria a la participación o excesivamente competitiva); propias de una dirección gerencialista y burocratizada; o barreras que se crean en la propia organización como resultado de comportamientos individuales (rutinas defensivas organizativas, falta de compromiso estratégico con el aprendizaje). Así llegamos a la séptima y octava conclusión.

Conclusión 7. Los principales factores facilitadores del aprendizaje organizativo de una universidad son la cultura colaborativa y basada en valores, el liderazgo disperso y transformacional, y el trabajo en equipo.

Conclusión 8. Las principales barreras al aprendizaje organizativo de una universidad son internas y tienen que ver con el comportamiento defensivo de los miembros de las organizaciones.

Una vez examinados todos estos elementos, consideramos que se ha logrado el objetivo específico número uno: “Identificar los factores que inciden en el aprendizaje organizativo universitario”. Pensamos que una aportación de nuestro estudio es la sistematización y descripción de los factores que afectan al aprendizaje, y su inclusión dentro del paradigma de la organización humanista.

Pasamos a continuación al objetivo específico número dos: “Determinar cómo se puede potenciar el aprendizaje organizativo universitario”. La lógica que subyace detrás de este objetivo es que si es posible determinar, como se ha hecho, los factores que inciden en el aprendizaje organizativo universitario, ha de ser posible potenciar dicho aprendizaje y elaborar un plan de mejora basado en esos factores. Hemos adoptado una perspectiva descriptiva coincidente con las teorías de aprendizaje organizativo y nos hemos centrado, como hacen los autores de esta corriente, en analizar los factores que favorecen o dificultan

el aprendizaje organizativo. A partir de esta descripción, hemos seguido las orientaciones de Tsang (1997) y optado por algunas prescripciones basadas en el modelo obtenido en vez de partir de cero. En ningún momento hemos pretendido presentar un modelo ideal que hay que conseguir, sino unas orientaciones para acercarse a ese modelo pues como ya se ha señalado en otros momentos de la investigación, nos interesa básicamente el proceso de aprendizaje.

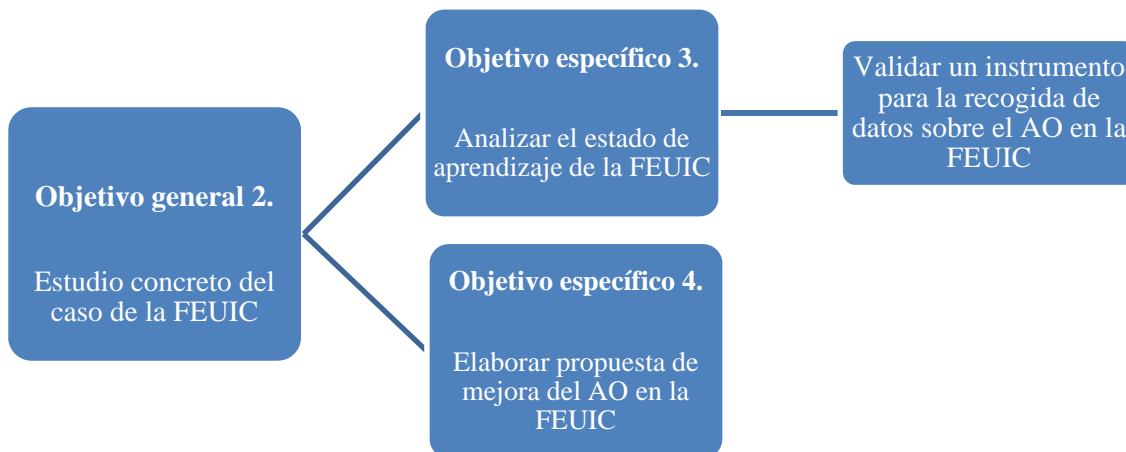
Pearn (1994) lo explica a la perfección con la metáfora del globo aerostático: se trata de incorporar a la organización todos los factores que facilitan que emprenda el vuelo, y echar por la borda el lastre de los inhibidores, empezando por los que supongan mayor peso, es decir, las rutinas y comportamientos defensivos que hayan solidificado en la organización.

Como ya hemos ido diciendo a lo largo de esta investigación, no creemos que – aparte de la norma general descrita en los párrafos anteriores – se puedan dar unas prescripciones universales que puedan servir indistintamente para cualquier organización. Por eso, la conclusión número nueve, correspondiente al objetivo específico número dos, dice lo siguiente:

Conclusión 9. Para fomentar el aprendizaje organizativo de una universidad hace falta determinar cuáles son los factores que lo afectan (facilitadores e inhibidores del aprendizaje). Después hay que eliminar o disminuir los impedimentos y buscar todo lo que facilita el aprendizaje, con especial atención a los tres facilitadores principales: cultura, liderazgo y trabajo en equipo.

9.1.2.2. Conclusiones al objetivo general 2. Estudio concreto del caso de la Facultad de Educación de la UIC

El objetivo general dos consistía en estudiar el caso de la Facultad de Educación de la UIC para determinar su nivel de aprendizaje organizativo. Este objetivo general, se dividía a su vez en dos objetivos específicos: “Analizar el estado de aprendizaje organizativo de la FEUIC” y “Elaborar una propuesta para la mejora del AO en la FEUIC”. Mostramos este proceso en la figura que incorporamos a continuación.

Figura 39. Esquema del proceso de investigación para conseguir el objetivo general 2

Fuente: Elaboración propia.

Para llevar a cabo este objetivo, era preciso contar con algún instrumento que nos permitiese obtener los datos que necesitábamos para nuestro estudio y nos decidimos por elaborar un cuestionario de investigación. También partíamos de la hipótesis de que es posible conocer el nivel de aprendizaje organizativo de una universidad. Consideramos que si es posible conocer el nivel de aprendizaje de una institución educativa, y es posible conocer los factores positivos y negativos que influyen en el AO, es posible elaborar un plan de mejora basado en esos factores y aplicado a ese caso concreto.

De entre todos los estudios empíricos a los que nos hemos acercado, hemos optado por los que incorporan el sistema de estadios o fases de aprendizaje multidimensionales porque nos parece que ayudan mucho a identificar el nivel de aprendizaje de una organización.

Para ello, hemos empezado por validar un instrumento para la recogida de datos sobre el aprendizaje organizativo en la FEUIC. Se ha optado por elaborar un cuestionario de investigación que ha sido validado por jueces y del que se ha comprobado la fiabilidad. En base a este cuestionario, se ha analizado en qué nivel de aprendizaje podía situarse la FEUIC según las opiniones y percepciones del propio personal de la Facultad.

Pensamos que este cuestionario puede ser un buen instrumento para facilitar la dirección de la Facultad y también un buen instrumento para facilitar la discusión y la reflexión. Para identificar áreas que requieren atención. Para discutir y encontrar soluciones y luego llevarlas a cabo. A continuación vamos a desarrollar este aspecto.

Cuando iniciábamos nuestro trabajo, señalábamos que el aprendizaje organizativo es básico en la nueva sociedad del conocimiento y nos preguntábamos si la FEUIC estaba preparada para esta nueva sociedad.

La respuesta a esta cuestión es positiva y para ello nos basamos en la relación de características que Pere Marqués cita como propias de la sociedad de la información, fase previa a la sociedad del conocimiento. Muchas de estas características se hallan muy presentes en la Facultad de Educación que estamos analizando. Nos referimos, por ejemplo, a que es una organización en la que existen y se trabaja en equipos. La toma de decisiones es compartida dado que el gobierno es colegial y los jefes de área tienen un grado importante de autonomía, por no hablar de la autonomía de que goza el profesorado en su aula. Las relaciones son cooperativas. El cliente – el alumnado- goza de enorme importancia. El conocimiento se distribuye a través de múltiples medios y se tiene fácil acceso a él. Por todo ello podemos concluir que efectivamente la FEUIC está preparada para la nueva sociedad del siglo XXI.

A continuación, se trataba de determinar si los factores que inciden en el aprendizaje organizativo universitario y que se habían sistematizado en la primera parte del trabajo, estaban presentes – y en qué grado- en la Facultad de Educación. A través del cuestionario hemos podido medir de una forma aproximada y necesariamente subjetiva en qué grado están desarrollados los factores que favorecen e inhiben el aprendizaje en la FEUIC. A la vista de los resultados que hemos comentado en el capítulo ocho de esta investigación, podemos decir que, en principio, la FEUIC está preparada para que se produzca aprendizaje pues si consideramos que existen cuatro estadios de aprendizaje, la Facultad se situaría por encima del nivel tres en los principales factores que definen el aprendizaje organizativo, es decir, la cultura colaborativa y basada en valores, el liderazgo transformacional y el trabajo en equipo. Por otra parte, no se han detectado barreras importantes al aprendizaje.

Además, si tenemos en cuenta los procesos que tienen lugar en la organización a nivel individual, grupal y de todo el sistema también podemos decir, basándonos en el cuestionario, que en la FEUIC se está produciendo aprendizaje a nivel personal, de equipos y de toda la organización.

Asimismo se demuestra que el aprendizaje es algo buscado – no sólo espontáneo – en esta organización. Se produce a todos los niveles: individual, grupal y organizativo, y no hay forma de saber si transforma a todos los implicados pero sin duda está transformando y mejorando a la organización.

Por todo ello, podemos dar paso a la conclusión, correspondiente al objetivo específico número tres. No podemos saber lo que sabe una organización pero sí podemos saber en qué nivel se halla en relación con el aprendizaje organizativo, y esto es lo que muestra la conclusión número diez.

Conclusión 10. La FEUIC se halla en un nivel de aprendizaje tres superior (3+) sobre cuatro y por lo tanto en vías de constituirse en comunidad de aprendizaje y “organización que aprende”.

Esta conclusión muestra que la existencia de aprendizaje organizativo lleva a estadios superiores de desarrollo. El último estadio – con la denominación que se quiera utilizar en cada caso: “organización que aprende”, “organización que genera conocimiento”, “organización colaborativa global” o “comunidad de aprendizaje” – es un ideal al que aspirar. Para acercarse a él, hay que integrar los últimos avances en teoría organizativa (teoría de sistemas, nuevas tecnologías, últimas estrategias de mejora) con elementos más clásicos que van desde el concepto de sabiduría práctica procedente de la antigua Grecia, hasta elementos de las primeras comunidades universitarias europeas en la época medieval, cuando maestros y estudiantes se reunían en torno al saber.

Aunque los resultados han sido muy positivos, la autocomplacencia es un grave peligro para las personas y para las organizaciones. Por lo tanto hay que mantenerse alerta y mantener alto el nivel de retos (proyectos, objetivos) y el de expectativas en las personas.

Por último, en lo que se refiere al objetivo específico número cuatro, “Elaborar una propuesta de mejora del AO en la FEUIC”, consideramos que las propuestas de intervención han de proceder de los propios implicados puesto que razonar sobre el propio comportamiento y sobre el estado de la organización es el mejor instrumento de mejora personal y organizativa. Esa es también la orientación que dan los principales autores consultados, en especial Argyris, Senge o Kim. Sin embargo, hemos presentado algunas

propuestas en el apartado 8.2.3. del capítulo ocho. Se trata de propuestas que se refieren al aprendizaje individual, grupal y organizativo; y también propuestas que han de ser implementadas por los diversos grupos que se relacionan con la FEUIC, desde el rectorado y los servicios centrales, hasta el nivel más básico de la organización que son los profesores. En base a esas propuestas podemos llegar a la undécima conclusión:

Conclusión 11. Cualquier intento de mejora organizativa se inicia con los principales agentes de aprendizaje de la organización, que en este caso es el profesorado y PAS de la FEUIC. En el camino hacia la mejora se ha de tener en cuenta el aprendizaje individual, en equipo y de toda la organización. Los principales esfuerzos los han de realizar los directivos y mandos medios, en primer lugar con su ejemplo, esfuerzo y motivación y siempre con un profundo respeto a las personas.

9.2. Limitaciones de la investigación

En este apartado vamos a abordar las dificultades y limitaciones con que nos hemos encontrado en el curso de la investigación, y la forma en que se han intentado solucionar.

En primer lugar, y respecto a la parte teórica del trabajo, las dificultades se concentraron en la enorme cantidad de bibliografía – que no habíamos imaginado al iniciar esta investigación-, en la poca sistematización de la misma, las diferentes corrientes y aproximaciones al tema con las que nos fuimos encontrando en el curso de la investigación, y la proliferación de términos, conceptos y definiciones. En definitiva, la poca claridad conceptual que envolvía el tema del aprendizaje organizativo y las “organizaciones que aprenden”. Para solucionar este tema, emprendimos un trabajo de sistematización y recurrimos en cuanto nos fue posible a la elaboración de cuadros, esquemas y gráficos para presentar de una forma más adecuada la información.

La segunda dificultad es también de tipo conceptual y tiene que ver con la naturaleza de los temas tratados. El aprendizaje organizativo y todos los elementos que lo rodean constituyen un fenómeno complejo y que de alguna forma ha habido que simplificar a la hora de abordarlo.

Una tercera dificultad, relacionada con la anterior, consiste en la imposibilidad de ahondar en muchos de los temas que presentamos. Somos conscientes de que aspectos como el liderazgo, el trabajo en equipo o la cultura – por citar sólo algunos de los más significativos – requerirían por sí solos toda una tesis doctoral. Por este motivo, únicamente hemos podido esbozar algunas pinceladas en relación con muchos de los temas que presentamos, para evitar que el trabajo se alargara todavía más.

La cuarta dificultad que se nos presentó al abordar el apartado teórico, tiene que ver con el hecho de que la inmensa mayoría de bibliografía consultada estaba en inglés y correspondía a experiencias realizadas en el ámbito anglosajón, por lo tanto no siempre directamente extrapolables al caso que nos ocupa. El idioma comportó una dificultad añadida pues había que traducir las citas y si añadíamos el texto original a pie de página, el número de páginas se multiplicaba excesivamente. Al final, optamos por presentar todas las citas en castellano para evitar una extensión excesiva del trabajo.

La quinta dificultad conceptual tiene que ver con términos como “organizaciones que aprenden”, “comunidad de aprendizaje” o “sociedad que gestiona conocimiento”. Al final ha habido que tratarlos como sinónimos, sin que lo sean exactamente, puesto que esa es la tendencia que observamos en la bibliografía más reciente, que considera estos tres estadios como niveles superiores de desarrollo organizacional y en la que se está produciendo un acercamiento entre las corrientes de aprendizaje organizativo y las que se ocupan de la gestión del conocimiento.

En lo que se refiere al trabajo de campo, también debemos señalar diversas limitaciones. En primer lugar, ¿por qué no se ha completado el cuestionario con entrevistas o algún otro tipo de instrumento?, ¿por qué no hemos incluido, por ejemplo, “historias de aprendizaje” como sugieren Brown y Duguid (1991), Bolívar y Domingo (2000), o Yeo (2002)? De nuevo tenemos que referirnos aquí al tiempo y al espacio. La extensión del trabajo ha resultado grande y por eso nos hemos detenido después del cuestionario aunque indudablemente éste se hubiera podido completar con entrevistas o con la elaboración de alguna historia de aprendizaje. Por otro lado, en cierto sentido las respuestas cortas del cuestionario han operado como pequeñas entrevistas dado que se han convertido en instrumento de sugerencias, reivindicaciones y comentarios.

Una segunda limitación con el cuestionario es que sus resultados no son comparables puesto que no se ha pasado en otras instituciones, ni siquiera en otras facultades de la misma universidad. Esta tarea, como la anterior, queda para estudios posteriores pues según Garvin (2008), la comparación es un factor muy determinante en una investigación de este tipo.

La tercera limitación que comprobamos en nuestro cuestionario es que no hemos medido el aprendizaje de cada miembro, ni el general de toda la organización. No hemos cuantificado ni evaluado los cambios cognitivos o de comportamiento que se han producido en la Facultad. Tampoco hemos evaluado los resultados o mejoras que hayan podido producirse en la organización. Lo que sabe la organización. Lo que sabe hacer. Cómo sabe comportarse. ¿Podríamos haber medido todas estas capacidades? Es difícil pero podríamos intentar aproximarnos si somos capaces de determinar primero cuales son los conocimientos, habilidades y comportamientos necesarios en la organización, y luego intentamos evaluar hasta qué punto se han logrado en cada persona y a nivel general. Dejamos también este aspecto para una posterior investigación.

Otro aspecto que no hemos medido en el cuestionario y que constituye la cuarta limitación del mismo, es la repercusión que el aprendizaje organizativo que se está produciendo en la FEUIC ha tenido sobre los resultados de los alumnos, y sobre el resto de la universidad. También aquí dejamos apuntado el tema para posteriores investigaciones.

Además, habría que mencionar otros sesgos del estudio de campo y las propias limitaciones de las respuestas al cuestionario, que hemos señalado en el apartado 8.1.7. Particularmente tenemos que referirnos aquí a la posible subjetividad de las respuestas y al factor de deseabilidad social que puede haber influido en las mismas. Hemos de referirnos en este caso a lo que Argyris llama la incoherencia entre la teoría expuesta y la teoría en uso, que en lo que se refiere al cuestionario se traduce en que a veces las personas responden lo que les gustaría que fuese en lugar de aquello que verdaderamente es. No tenemos forma de comprobar si este efecto se ha producido pero en cualquier caso, como ya dijimos en su momento, ha habido bastante homogeneidad en las respuestas. Además, el profesorado ha sido más crítico en la parte más personal del cuestionario, correspondiente al aprendizaje individual, y más generoso en su valoración del aprendizaje organizativo. En cualquier caso, sólo podemos basarnos en lo que nos han contestado.

Respecto a la muestra participante en el cuestionario, también puede haber afectado a las respuestas en un doble sentido. Por una parte podemos plantearnos qué nos dicen los que no contestan: ¿que no les interesa el tema?, ¿que están cansados?, ¿que no se fían?, ¿que no les gusta dónde están? Y qué nos dicen los que contestan. En principio podemos suponer que las personas que contestan son las más colaborativas. Pero también pueden ser las más críticas. O las que tienen más tiempo. De nuevo nos enfrentamos aquí a cuestiones que están más allá de los límites de nuestra investigación y nos llevarían al terreno de la psicología del ser humano. Por lo tanto hemos de conformarnos con la muestra resultante que – por otra parte – ha sido muy significativa y agradecemos sinceramente.

En lo que hace referencia a las preguntas del cuestionario, pensamos que algunos ítems se tendrían que reformular porque la pregunta confunde, y algunos tendrían que desaparecer. Por ejemplo, todos los ítems correspondientes a las barreras pues apenas han aportado información y – al estar formulados en negativo – han causado dificultades a la hora de procesarlos. De todos ellos, sólo mantendríamos el ítem B108 referido a la estabilidad laboral, que podemos incorporar en el bloque “recursos” como una pregunta referida a los recursos humanos de la organización.

La última limitación tiene que ver con la interpretación de las respuestas del cuestionario. Los fenómenos educativos y especialmente los referidos a personas, son difíciles de cuantificar. Por eso, a pesar de contar con unos datos estadísticos cuantitativos, al final hemos optado por hacer una interpretación cualitativa de los datos cuantitativos para poder obtener el estadio de aprendizaje en el que enmarcamos a la FEUIC.

9.3. Prospectiva de la investigación

En el apartado anterior hemos apuntado algunas posibles líneas de investigación que permitirían profundizar en los resultados obtenidos por el cuestionario. Por ejemplo identificar qué tipo de aprendizaje se ha producido en la FEUIC o comprobar qué influencia tiene este aprendizaje sobre los resultados académicos y no académicos (participación, convivencia, sentido de pertenencia) de los alumnos. Comprobar también que influencia tiene el aprendizaje de la FEUIC sobre el resto de la UIC.

Sobre todo, nos parece que la mejor sugerencia para futuras investigaciones tiene que ver con la posibilidad de pasar el mismo cuestionario, adaptándolo si fuera necesario, a otras facultades de esta misma universidad; a otras universidades y también a otro tipo de instituciones educativas: escuelas, centros de formación profesional o de formación continuada, etc. Dado que el cuestionario está muy adaptado al mundo educativo, no sería difícil pasarlo en este tipo de establecimientos y puede resultar un instrumento de evaluación y dirección muy adecuado, tal como hemos señalado en otro momento de este último capítulo. Además, puede servir para establecer comparaciones entre diferentes tipos de establecimientos educativos (públicos y privados) y extraer conclusiones al respecto.

Otra posible línea de investigación tendría que ver con la comparación de la FEUIC consigo misma al cabo de un cierto tiempo, dos o tres años, para ver cómo ha evolucionado el aprendizaje en esta organización. Ello requeriría la planificación concreta, puesta en práctica y evaluación del proceso de intervención que se ha enunciado en el apartado 8.2.3.

También sería posible utilizar el cuestionario en las distintas áreas o departamentos que componen una facultad o escuela para poder comparar los resultados de las diversas unidades de una organización.

Todos estos nuevos trabajos permitirán perfeccionar la muestra y ampliar las posibilidades del cuestionario. También permitirían – siguiendo el modelo de Dibbon, 1999 – elaborar una relación de características propias de cada nivel de desarrollo organizativo, de cara a una mejor conceptualización de estos niveles.

EPÍLOGO

Podemos comprobar que existe aprendizaje organizativo cuando en una organización se producen dos tipos de procesos diferentes. Cuando los individuos que componen la organización están cada vez más integrados con ella y a la vez desarrollan sus capacidades. Y cuando la propia organización desarrolla una competencia cada vez mayor en el ámbito que le es propio para encontrar mejores soluciones técnicas para el logro de su misión externa (Pérez López, 1998). Como dice Bolívar, y ya hemos señalado en otra parte del estudio, no se mejora por aprender sino cuando la calidad de la educación ofrecida a los alumnos mejora y cuando hay desarrollo del profesorado.

Aunque no nos hemos centrado en los resultados conseguidos por los alumnos, pensamos que todos estos procesos de desarrollo se están produciendo hoy en la FEUIC y que por lo tanto podemos hablar de la existencia de un tipo de aprendizaje organizativo que permitirá convertir a la FEUIC en una comunidad de aprendizaje cada vez más cohesionada. En efecto, podemos hablar de la FEUIC como de un centro dinámico, centrado en los alumnos y en promover el desarrollo profesional de los profesores y capaz de responder a los importantes retos del EEES

Es evidente que hemos elegido el mejor de los objetivos a la hora de escoger nuestro trabajo de campo, pues si – como señala Antonacopoulou (2006) en referencia al aprendizaje individual– el aprendizaje organizativo de una organización es tan bueno como el contexto en el que se produce, podemos decir que hemos elegido el mejor de los contextos posibles.

Hemos escogido para nuestro estudio de campo sobre el aprendizaje organizativo una organización universitaria y por lo tanto en principio orientada al aprendizaje. Se trata además de una organización universitaria centrada en la educación y en formar formadores, y en este sentido todavía más empeñada en los procesos de aprendizaje. Una organización que al propio tiempo está compuesta por docentes que en su gran mayoría son o han sido maestros o profesores de todos los niveles de enseñanza y por lo tanto con una clara vocación hacia la enseñanza y posiblemente con un alto índice de motivaciones de nivel superior (aprecio por la enseñanza y vocación de servicio).

La existencia de este contexto tan favorable al aprendizaje, no ha de desmerecer los positivos resultados de la investigación. Bien al contrario, ha de servir para seguir con ímpetu en el camino hacia la consecución de una auténtica comunidad de aprendizaje, en la que se consiga la sintropía, es decir, la suma de las muchas sinergias positivas de la organización.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Addleson, M. (2000). What is good organization? Learning organizations, community and the rhetoric of the "bottom line". *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9(2), 233-252.
- Albrecht, K. (2002a). *The power of minds at work: Organizational intelligence in action* AMACOM Div. American Mgmt Assn.
- Albrecht, K. (2002b). *Organizational intelligence and knowledge management. Thinking outside the silos. The executive perspective.* (paper).
- Alcázar, M., y Ferreiro, P. (2002). *Gobierno de personas en la empresa*. Barcelona: Ariel.
- Alvarez de Món, S., Cardona, P., Chinchilla Albiol, N., Miller, P., Pérez López, J. A., Pin Arboledas, J. R., Poelmans, S., Rodríguez LLuesma, C., Rodríguez Porras, J.M., Torres, M. (2001). *Paradigmas de liderazgo. Claves de la dirección de personas* (1ª ed.). Madrid: McGraw-Hill España.
- Andrés Iglesias, J. C., Andrés Rodríguez, N. F., y Fornos Pérez, J. A. (2005). Validación de un cuestionario de conocimientos sobre hipercolesterolemia en la farmacia comunitaria. *Seguimiento Farmacoterapéutico*, 3(4), 189-196.
- Andreu, R., y Ciborra, C. (1996). Organizational learning and core capabilities development: The role of IT. *Journal of Strategic Information Systems*, 5(2), 111-127.
- Antonacopoulou, E. (1999). Developing learning managers within LO: The case of three major retail banks. En M. Easterby-Smith, L. Araujo y J. Burgoyne (Eds.), *Organizational learning and the learning organization. Development in theory and practice* (pp. 217-238). Londres: Sage.
- Antonacopoulou, E. (2004). On the virtues of practising scholarship: A tribute to Chris Argyris, a 'timeless learner'. *Management Learning*, 35(4), 381.
- Antonacopoulou, E. (2006). The relationship between individual and organizational learning: New evidence from managerial learning practices. *Management Learning*, 37(4), 455-473.
- Antúnez, S. (1994). ¿Qué podemos hacer para mejorar la participación en los equipos de profesoras y profesores? *Aula*, (28-29), 49-52.
- Antúnez, S., y Gairín Sallán, J. (1996). *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona: Graó.

- Aramburu Goya, N. (2000). *Un estudio del aprendizaje organizativo desde la perspectiva del cambio: Implicaciones estratégicas y organizativas*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Deusto, Bilbao.
- Arbós Bertran, A., y Barquero, J. D. (2007). *Cómo evitar el choque de culturas y civilizaciones. Relaciones públicas multiculturales para conseguir la alianza de civilizaciones*. Madrid: Ediciones Libertarias.
- Argyris, C. (1986). Skilled incompetence. *Harvard Business Review*, 64 (5), 74-79.
- Argyris, C. (1991). Teaching smart people how to learn. *Harvard Business Review*, 69 (3), 99-109.
- Argyris, C. (1994). Goods communication that blocks learning. *Harvard Business Review*, 72(4), 77-85.
- Argyris, C. (1999). *On organizational learning*. (2ª edición, 1ª 1993) Oxford: Blackwell Publishers.
- Argyris, C., y Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Argyris, C., y Schön, D. A. (1996). *Organizational learning. 2. Theory, method, and practice*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Arias, A. R., y Cantón Mayo, I. (2006). *El liderazgo y la dirección de centros educativos*. Mataró: Da Vinci continental.
- Arís, N. (2005). *El síndrome del Burnout en los docentes de Educación infantil y Primaria en la zona del Vallés Occidental*. Tesis doctoral no publicada. Universitat Internacional de Catalunya.
- Arís, N. (2009). La gestión docente compartida. *Educaweb.Com*, [Consulta 12/03/2009].
- Aristóteles. (1985). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Gredos. (versión original siglo IV A.C.).
- Armengol, C. (2000). La innovació i el canvi de cultura o canvi de cultura i innovació. Què va ser primer? *Educar*, 27, 151-179.
- Armengol, C. (2003). Instrumento de medición de la cultura organizacional de centros de Primaria. *Gestiondecentros.com (revista digital)*.
- Arnal, J. (2000). Metodologies de la investigació educativa. *Mètodes d'investigació en educació* (pp. 5-95). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

- Awbrey, S., Scott, D., y Senge, P. (1996). *Learning to change: A proposal to develop a center for integrative universities* (paper).
- Bain, K. (2006). *El que fan els millors professors d'universitat*. València: Publ. Universitat de Valencia.
- Bapuji, H., y Crossan, M. (2004). From questions to answers: Reviewing organizational learning research. *Management Learning*, 35 (4), 397-417.
- Barnett, R. y Jubany, F. (2008). *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Nueva York: Free Press.
- Bass, B. M. (2000). *El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden*. Comunicación presentada al III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Liderazgo y Organizaciones que Aprenden, *Actas III Congreso Internacional Liderazgo y Organizaciones que aprenden*. Bilbao: Mensajero. 331-361.
- Bastons, M. (2003). *La inteligencia práctica. La filosofía de la acción en Aristóteles*. Barcelona: Prohom Edicions.
- Becker, K. (2005). Individual and organizational learning: Directions for future research. *International Journal of Organizational Behavior*, 9 (7), 659-670.
- Bennis, W. (1984). Transformative power and leadership. *Leadership and Organizational Culture: New Perspectives on Administrative Theory and Practice*, 64-71.
- Bennis, W. G., y Goldsmith, J. (1994). *Learning to lead*. Reading, Massachusetts: Addison Wesley Longman.
- Bisquerra, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blanchard, K. (Coord.) (2007). *Liderazgo de máximo nivel*. Barcelona: Granica.
- Bolívar, A. (2000a). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Promesa y realidades*. Madrid: Editorial La Muralla.

- Bolívar, A. (2000b). *El liderazgo compartido según Peter Senge*. Comunicación presentada al III Congreso Internacional sobre Dirección de centros educativos. *Actas III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Liderazgo y Organizaciones que Aprenden*. Bilbao: Mensajero. 459-471.
- Bolívar, A. (2001a). *Liderazgo educativo y reestructuración escolar*. Comunicación presentada en el I Congreso Nacional sobre liderazgo en el sistema educativo español. *Actas I Congreso Nacional Sobre Liderazgo en el Sistema Educativo Español*, Departamento de Educación Universidad de Córdoba. 95-130.
- Bolívar, A. (2001b). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Una mirada crítica. *Contexto Educativo: Revista Digital De Investigación y Nuevas Tecnologías*, (18)
- Bolívar, A. (2001c). ¿Qué dirección es necesaria para promover una organización que aprenda? *Organización y Gestión Educativa*, (1), 13-18.
- Bolívar, A. (2004). La salud de la investigación en organización escolar. *Organización y Gestión Educativa*, (1), 15-22.
- Bolívar, A., y Domingo, J. (2000). *Las historias de aprendizaje institucionales como instrumento para el aprendizaje de la organización*. Comunicación presentada al III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. *Actas III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Liderazgo y Organizaciones que Aprenden*. Bilbao: Mensajero. 161-171.
- Borrell Felip, N. (1988). *Introducción a la organización escolar*. Barcelona: PPU.
- Bowden, J., y Marton, F. (1998). *The University of learning*. Londres: Kogan Page Ltd.
- Bradt, G. (2008). Winning culture. *Leadership Excellence* [en línea], [consultado 2 febrero 2008].
- Brandt, R. (1998). *Powerful learning*. Londres: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Brandt, R. (2003). Is this school a learning organization? 10 ways to tell. *Journal of Staff Development*, 24(1), 10-16.
- Branson, C. M. (2008). Achieving organisational change through values alignment. *Journal of Educational Administration*, 46(3), 376.
- Bratianu, C. (2007a). The learning paradox and the university. *Journal of Applied Quantitative Methods*, 2(4), 375-386.

- Bratianu, C. (2007b). *Thinking patterns and knowledge dynamics*. Comunicación presentada en la ECKM 2007: 8th European Conference on Knowledge Management 2007 Consorci Escola Industrial de Barcelona. Barcelona, 6-7 Septiembre 2007 (paper).
- Bratianu, C., Jianu, I. y Vasilache, S. (2006). *Integrators for organizational intellectual capital*. Disponible en http://www.knowledgedynamics.ro/wp-content/uploads/2008/02/11_best_paper_award.pdf [Consultado 27 enero de 2009].
- Brown, J. S., y Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science*, 2(1)
- Brown, T., Crainer, S., Dearlove, D., y Rodrigues, J. N. (2002). *Business minds. Las mejores mentes empresariales en directo*. Madrid: Prentice Hall.
- Burns, J. M. G. (1978). *Leadership*. Nueva York: Harper & Row.
- Campo, A., y Osinalde, E. (2000). *Conocimiento útil para las organizaciones escolares*. Comunicación presentada en el III Congreso Internacional sobre Dirección de centros educativos. *Actas III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Liderazgo y Organizaciones que Aprenden*, Bilbao: Mensajero. 173-184.
- Canals, C. M. (2009). *Sabiduría práctica. 50 años del IESE*. Barcelona: Planeta.
- Canals, J. (2008). *En busca del equilibrio. Consejos de administración y alta dirección en el gobierno de la empresa*. Madrid: Financial Times-Prentice Hall.
- Cantón Mayo, I. (coord.) (1996). *Manual de organización de centros educativos*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Cantón Mayo, I. (2001). Nueva organización escolar en la sociedad del conocimiento. *Bordón*, 53(2), 201-217.
- Cantón Mayo, I. (2004). La comunidad educativa innovadora basada en el aprendizaje organizativo en un contexto de calidad. Comunicación presentada en el VIII CIOIE *Simposium: La Escuela Como Comunidad Profesional y La Comunidad Educativa*, Sevilla. 328-335.
- Cantón Mayo, I. (2005). Evaluación de los planes de mejora en centros públicos de Castilla y León. *Revista de Educación*, (336), 313-351.
- Cantón Mayo, I., Valle Flórez, R. E., y Arias Gago, A. R. (2008). Calidad de la docencia universitaria: Procesos clave. *Educatio Siglo XXI*, (26), 121-160.

- Cardona, P., y García Lombardía, P. (2005). *Cómo desarrollar las competencias de liderazgo*. Pamplona: Eunsa.
- Casado, J. M. (2004). La necesidad de desaprender. En J.M Casado (Coord.), *Desaprendizaje organizativo* (pp. 11-336). Barcelona: Ariel.
- Casado, J. (Coord.). (2004). *Desaprendizaje organizativo*. Barcelona: Ariel.
- Cavaleri, S. A. (2008). Are learning organizations pragmatic? *The Learning Organization*, 15(6), 474-485.
- Cembranos, y Medina. (2006). El trabajo en equipo como pensamiento colectivo. *Día a Día en los Centros*, (22), 3-6.
- Chiva y Alegre (2005). "Organizational Learning and Organizational Knowledge. Towards the integration of two approaches". *Management Learning*, 36, 1, 49-68.
- Cibulka, J. G., Coursey, S., Nakayama, M., Price, J., y Stewart, S. (2000). *Schools as learning organizations: A review of the literature*. Washington D.C.: National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching.
- Cyert y March (1963). *A behavioral theory of the firm*. Englewood Hill (N.J.): Prentice Hall.
- Cohen, L., y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa* (2ª edición, 1ª edición 1990). Madrid: La Muralla.
- Collins, J. y Porras, J. (1998). *Build to last: successful habits of visionary companies*. Londres: Random House.
- Collinson, V. (2008). Leading by learning: New directions in the XXI century. *Journal of Educational Administration*, 46(4), 443-460.
- Collinson, V., y Cook, T. F. (2006). *Organizational learning: Improving learning, teaching, and leading in school systems*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications Inc.
- Contreras Domingo, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Cook, S. D. N. y Yanow, D. (1993). Culture and organizational learning. *Journal of Management Inquiry*, 2(4), 373-390.
- Cook, S. D. N. y Brown, J. S. (1999). Bridging epistemologies: The generative dance between organizational knowledge and organizational knowing. *Organization Science*, 10, 381-400.

- Cook, T. D., Reichardt, C. S., (2000 [4ª edición, 1ª de 1986]). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Copland, M. A., y McLaughlin, M. W. (2000). *Repensando el liderazgo escolar: Desde el rol tradicional a una función compartida en un modelo de reforma de la escuela basado en la indagación*. Comunicación presentada en el III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Liderazgo y Organizaciones Que Aprenden. *Actas III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. Bilbao: Mensajero. 137-139.
- Coppieters, P. (2005). Turning schools into learning organizations. *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 129-139.
- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pèlach, J., y Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341, 301-336.
- Creemers, B. P. M. (2000). *Eficacia y mejora en organizaciones que aprenden*. Comunicación presentada en el III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Liderazgo y Organizaciones que Aprenden. *Actas III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. Bilbao: Mensajero. 813-845.
- Creemers, B. P. M. (2001). Las organizaciones que aprenden: Mejora para conseguir eficacia. *Organización y Gestión Educativa*, (1), 8-12.
- Crossan, M., y Guatto, T. (1996). Organizational learning research profile. *Journal of Organizational Change Management*, 9, 1, 107-112.
- Crossan, M., Lane, H. W., y White, R. E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management Review*, 24(3), 522-537.
- Dalin, P., y Rolff, H. G. (1993). *Changing the school culture*. Londres: Cassell.
- Dalin, P., y Rust, V. D. (1983). *Can schools learn?* Berkshire, England: NFER-Nelson.
- Dalin, P., y Rust, V. D. (1996). *Towards schooling for the XXI century*. Londres: Cassell.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- De Ketele, J.M. y Roegiers, X. (1995). *Metodología para la recogida de información*. Madrid: La Muralla.
- De la Herrán, A. (2004). Teoría de los sistemas evolucionados. Hacia las organizaciones que maduran. *Tendencias Pedagógicas*, (9), 71-109.

- De la Torre, I. (1997). La formación y las organizaciones. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (77-78), 15-34.
- De Martín Rojo, E. (2004). *La formació permanent del professorat centrada en la institució educativa*. Tesis doctoral no publicada. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. Consultada en la base de datos TDX-0621104-153552.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Diaz, A. M. (2007). *Concepciones teóricas generales sobre el aprendizaje organizacional*. Disponible en <http://www.monografias.com/trabajos44/aprendizaje-organizaciones/aprendizaje-organizaciones2.shtml> [Consultado 23 enero 2009].
- Dibbon, D. (1999). *Stages of growth in the organizational learning capacity of schools*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Toronto, Toronto.
- Dibbon, D. (2000). Diagnosing the extent of organizational learning in schools. *Understanding schools as intelligent systems* (pp. 211-236) Stamford (CO): Jai Press.
- Dierkes, Berthoin-Antal, Child, y Nonaka. (eds.). (2001). *Handbook of organizational learning and knowledge*. Nueva York: Oxford University Press.
- Dixon, N. M. (1994). *The organizational learning cycle. How we can learn collectively*. Londres: McGraw Hill.
- Dodgson, M. (1993). Organizational Learning: A review of some literatures. *Organization Studies*, 14, 3, 375-394.
- Domingo, J. (2000). *¿Qué asesoramiento para una organización que aprende?* Comunicación presentada en el III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Liderazgo y Organizaciones que Aprenden, *Actas III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. Bilbao: Mensajero. 957-972.
- Drucker, P. F. (1993a). *Concept of the corporation* ((1ª edición 1946) ed.). New Brunswick (USA), Londres (UK): Transaction Publishers.
- Drucker, P. F. (1993b). La nueva sociedad de las organizaciones. *Harvard-Deusto Business Review*, 93, 4-12.
- Drucker, P. F. (2006). Más allá de la revolución de la información. *Harvard Deusto Business Review*, (Diciembre), 6-16.
- Duke, C. (2002). *Managing the learning university*. Buckingham (GB): Society for Research into Higher Education, Open University Press.

- Easterby-Smith, M. (1997). Disciplines of organizational learning: Contributions and critiques. *Human Relations*, 50(9), 1085-1113.
- Easterby-Smith, M., Antonacopoulou, E., Simm, D., y Lyles, M. (2004). Constructing contributions to organizational learning: Argyris and the next generation. *Management Learning*, 35(4), 371.
- Easterby-Smith, M., Araujo, L., y Burgoyne, J. (1999). *Organizational learning and the learning organization: Developments in theory and practice*. Londres, Thousand Oaks, Nueva Delhi: Sage Publications Inc.
- Echevarría, J. (2008). El humanismo cristiano en la dirección de empresas. *Revista de Antiguos Alumnos del IESE*, (110), 14-20.
- Edmonson, A., y McLain Smith, D. (2008). Cómo gestionar los conflictos de relaciones en los equipos. *Harvard-Deusto Business Review*, Noviembre 2008, 16-24.
- Edmonson, y Moingeon. (2004). From organizational learning to learning organization. En C. Grey, y E. Antonacopoulou (Eds.), *Essential readings in management learning* (pp. 21-37) Londres: Sage Publications Inc.
- Eiras, R. (2002). Entrevista a Peter Senge. Consultada en www.gurasonline.tv el 3 de marzo de 2009.
- Elkjaer, B. (2004). Organizational learning: The 'third way'. *Management Learning*, 35(4), 419-434.
- Escudero, J. M. (1999). La formación permanente del profesorado universitario: Cultura, política y procesos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, ISSN 0213-8646, (enero-abril), 133-157.
- Escudero, J. M. (2001). La escuela como una organización que aprende: ¿una contribución a la renovación y mejora de la educación? *Organización y Gestión Educativa*, (1), 19-33.
- Casado, J. M. (2004). La necesidad de desaprender. En J.M Casado (Coord.), *Desaprendizaje organizativo* (pp. 11-336). Barcelona: Ariel.
- Espinosa Fernández, C.A. (2004). El desaprendizaje como estrategia de cambio en el sector público. En J.M Casado (Coord.), *Desaprendizaje organizativo* (pp. 159-179). Barcelona: Ariel.
- Esteban Bara, F. (2004). *Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos. un cambio de mirada desde la universidad*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Esteban Bara, F. (2008). *Asunto: Sobre la universidad*. España: Grafema.

- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Feixas, M. (2002). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent*. Tesis doctoral no publicada. Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra (Barcelona).
- Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educar*, 33, 31-59.
- Feixas, M. (2008). El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. *Red U*, 2(1)
- Fernández Aguado, J. (2004). Desaprendizaje organizativo a la luz del *will management*. En J. M. Casado (Coord.), *Desaprendizaje organizativo* (pp. 55-73). Barcelona: Ariel.
- Ferreres-Pavía, V. S. (2001). El desarrollo profesional del profesorado universitario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado.*, 5(2).
- Filella, J. (2000). *Poder y liderazgo en centros educativos*. Comunicación publicada en el III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Liderazgo y Organizaciones que Aprenden. *Actas III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. Bilbao: Mensajero. 363-377.
- Fiol, C. M., y Lyles, M. A. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review*, 10(4), 803-813.
- Forest, J. J. F. (2002). Learning organizations: Higher education institutions can work smarter too. *Connection: The Journal of the New England Board of Higher Education*, 17(2), 31-33.
- Freed, J. E., y Klugman, M. R. (1996). Higher education institutions as learning organizations: The quality principles and practices in higher education. Comunicación presentada en la ASHE (*Association for Study of Higher Education*) *Annual Meeting Paper*, Memphis, Tennessee (paper).
- Friedman, H. H., y Friedman, L. W. (2002). The university as learning organization: Some practical approaches. *CIS, Working Paper Series*.
- Friedman, V. J., Lipshitz, R., y Popper, M. (2005). The mystification of organizational learning. *Journal of Management Inquiry*, 14(1), 19-30.
- Fullan, M. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational Leadership*, 50(6).

- Fullan, M. (1994). La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental. *Revista de educación*, (304), 147-161.
- Fullan, M. (2000). The three stories of education reform. *Phi Delta Kappan*, 81(8), 581-585.
- Fulmer, R. M., y Keys, J. B. (1999). Una conversación con Peter Senge: Nuevos desarrollos en el aprendizaje organizativo. *Harvard Deusto Business Review*, 92, 22-31.
- Gairín Sallán, J. (1996). La investigación en organización escolar. Comunicación publicada en *Actas Del IV Congreso de Organización Escolar*, 53-106.
- Gairín Sallán, J. (1998). Los estadios de desarrollo organizacional. *Contextos Educativos*, 1, 125-154.
- Gairín Sallán, J. (1999a). Estadios de desarrollo organizativo: De la organización como estructura a la organización que aprende. En M. Martín Bris (Ed.), *Enfoques comparados en organización y dirección de instituciones educativas* (pp. 47-91). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Gairín Sallán, J. (1999b). Los departamentos y equipos educativos como órganos de desarrollo profesional. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 3(1), 1-26.
- Gairín Sallán, J. (2000a). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educación*, (27), 31-85.
- Gairín Sallán, J. (2000b). La investigación sobre enfoques organizativos en educación. Comunicación publicada en *Anais VI Congresso Interuniversitário de Organização de Instituições Educativas*, 865-906.
- Gairín Sallán, J. (2004). Mejorar la sociedad, mejorando las organizaciones educativas. *Dirección para la innovación: Apertura de los centros a la sociedad del conocimiento*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto – Mensajero, 77-128
- Gairín Sallán, J. (2005). Retos y perspectivas en administración y gestión de la educación. En J. Ruiz Berrio, y G. Vázquez Gómez (Eds.), *Pedagogía y educación en el siglo XXI* (pp. 409-448). Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- Gairín Sallán, J. (2007). Desenvolupament professional del professorat. Presentació. *Educación*, (39), 71-78.

- Gairín Sallán, J. (Coord.). (2003). *Les relacions personals en l'organització*. Bellaterra (Barcelona): Els llibres de l'ICE de la UAB, Sèrie Organització i Gestió.
- Gairín Sallán, J., y Armengol, C. (2003). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: Praxis.
- Gairín Sallán, J., y Goikoetxea, J. (2008). La investigación en organización escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 13, 2, 73-95.
- Gairín Sallán, J., y Rodríguez Gómez, D. (2007). La formación permanente de directivos escolares mediante procesos de creación y gestión de conocimiento. Comunicación publicada en *Actas Del I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*, ICE Universidad de Barcelona. 226-239.
- Garavan, T. (1997). The learning organization: A review and evaluation. *The Learning Organization*, 4(1), 18-29.
- García Hoz, V. (1975). *Organización y dirección de centros educativos*. Madrid: Cincel.
- García Hoz, V., y Medina, R. (1986). *Organización y gobierno de centros educativos*. Madrid: Rialp.
- García Morales, V. J. (2005). Análisis de las barreras del aprendizaje organizacional desde la perspectiva de los centros educativos. *Dirección y Organización: Revista de Dirección, Organización y Administración de Empresas*, 46-63.
- García Morales, V.J., Llorens Montes, F.J., y Verdú Jover, A.J. (2006). Antecedents and consequences of organizational innovation and organizational learning in entrepreneurship. *Industrial Management and Data Systems*, 106, 1-2, 21-42.
- Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 71(4), 78-91.
- Garvin, D. A. (2000). *Learning in action. A guide to putting the learning organization to work*. Boston (MA): Harvard Business School Press.
- Garvin, D. A., Edmonson, A., y Gino, F. (2008). Is yours a learning organization? *Harvard Business Review*, 86(3), 109-116.
- Goddard, R. G., Hoy, W. K., y Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy. Its meaning, measure and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social: La nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona: Kairós.

- Goleman, D., Boyatzis, R., y McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Nueva York: Harvard Business School Publishing.
- Gómez-Llera, G., y Pin Arboledas, J. R. (1993). *Dirigir es educar: El gobierno de la organización y el desarrollo de sus recursos directivos*. Madrid: McGraw Hill.
- González, M. T. (Coord.). (2003). *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Gonzalvo, G. (1978). *Diccionario de metodología estadística*. Madrid: Morata.
- Grey, C., y Antonacopoulou, E. (2004). *Essential readings in management learning*. Londres: Sage.
- Grieves, J. (2008). Why we should abandon the idea of the learning organization. *The Learning Organization*, 15(6), 463-473.
- Hall, B. P. (2000). *El desarrollo de valores y las organizaciones que aprenden*. Comunicación presentada en III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Liderazgo y Organizaciones que Aprenden. *Actas III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. Bilbao: Mensajero. 27-53.
- Hall, B. P. (2001). Values development and learning organizations. *Journal of Knowledge Management*, 5(1), 19-32.
- Hallinger, P., Crandall, D., y Foo Seong, Ng. (2000). Systems thinking/ Systems changing. *Organizational Learning in Schools*. (pp.141-163). Lisse (Holanda): Swets and Zeitlinger Publishers.
- Hedberg, B. (1981). How organizations learn and unlearn. En P. C. Nystrom, y W. H. Starbuck (Eds.), *Handbook on organizational design (vol 1)*. Oxford: Oxford University Press.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3ª edición [1ª edición 1991]). México: McGraw Hill.
- Holmberg, R. (2000). Organizational learning: Some critical reflections from a relational perspective. *The European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9(2), 177-188.
- Horvath, L., Callahan, J., Crosswell, C., y Mukuri, G. (1996). Team sensemaking: An imperative for individual and organizational learning. Comunicación presentada en *Learning Organization Symposium at the Academy of Human Resource Development*, Minneapolis, MN.

- Hosking, D. M., y Bouwen, R. (2000b). Organizational learning: Relational-constructionist approaches: An overview. *The European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9(2), 129-132.
- Huber, G. P. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. *Organization Science*, 2(1), 88-115.
- Hughes, J. (2005). Bringing emotion to work: Emotional intelligence, resistance and the reinvention of character. *Work, Employment and Society*, 19(2), 603-635.
- Hunter, J.C. (2005) *Las claves de la paradoja. Una guía práctica para el líder con vocación de servicio*. Barcelona: Empresa Activa.
- Huysman, M. (2000). An organizational learning approach to the learning organization. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9(2), 133-145.
- Immegart, G. I. (2000). *Gestionando organizaciones de aprendizaje*. Comunicación presentada en el III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Liderazgo y Organizaciones que Aprenden. *Actas III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. Bilbao: Mensajero. 55-71.
- Johnson, J. R. (2002). Leading the learning organization: Portrait of four leaders. *Leadership & Organization Development Journal*, 23(5), 241-249.
- Kaufmann, A. E. (1997). Liderazgo transformador y formación continua. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 77-78, 163-184.
- Kerka, S. (1995). *The learning organization. Myths and realities*. Manuscrito no publicado. Consultado el 28 noviembre 2008, de la base de datos ERIC
- Kim, D. H. (1993a). The link between individual and organizational learning. *Sloan Management Review*, (Fall 1993), 37-50.
- Kim, D. H. (1993b). *The strategic management of intellectual capital*. Burlington (MA): Butterworth-Heinemann.
- Klein, D. A. (1998). *The strategic management of intellectual capital* Burlington (MA): Butterworth-Heinemann.
- Kofman, F., y Senge, P. M. (1993). Communities of commitment: The heart of learning organizations. *Organizational Dynamics*, 22, 5-36.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Nueva Jersey: Prentice-Hall.

- Larson-Knight, B. (2000). Leadership, culture and organizational learning. *Understanding schools as intelligent systems* (pp. 125-140). Stamford, Connecticut: Jai Press.
- Leithwood, K. A. (1992). Transforming leadership. The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-12.
- Leithwood, K. A. (1994). Liderazgo para la reestructuración de las escuelas. *Revista de educación*, (304), 31-60.
- Leithwood, K. A. (2000). *Understanding schools as intelligent systems*. Stamford, CT: JAI Press.
- Leithwood, K. A. (2004). A review of the research. Educational leadership. *The Laboratory of Student Success*, 1-30.
- Leithwood, K. A., y Jantzi, D. (2002). The effects of transformational leadership. *Journal of Educational Administration*, 40 (4), 368-389.
- Leithwood, K. A., y Jantzi, D. (2005). Transformational leadership. *The Essentials of School Leadership*, 31-43.
- Leithwood, K. A., y Louis, K. S. (1998a). *Organizational learning in schools*. Lisse (Holanda): Swets and Zeitlinger Publishers.
- Leithwood, K. A., y Louis, K. S. (1998b). From organizational learning to professional learning communities. *Organizational learning in schools* (pp. 278-283). Lisse (Holanda): Swets and Zeitlinger Publishers.
- Leithwood, K. A., y Mascal, B. (2008). Collective leadership: Effects on student achievement. *Education Administration Quarterly*, 44(4), 529-561.
- Leithwood, K. A., y Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership* National College for School Leadership.
- Leithwood, K. A., Louis, K. S., Anderson, S., y Wahlstrom, K. (2004). Executive summary. How leadership influences student learning. *Learning from Leadership Project, the Wallace Foundation*,
- Levison, Y. O., y Salguero, L. A. (2008). Perfil de la universidad pedagógica experimental libertador como organización que aprende en el contexto universitario venezolano. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 1(2), 3.
- Levitt, B., y March, J. (1988). Organizational learning. *Annual Review of Sociology*, (14), 319-340.

- Lipshitz, R., Popper, M., y Friedman, V. J. (2002). A multifacet model of organizational learning. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 38(1), 78-98.
- Llano Cifuentes, C. (2004). *Humildad y liderazgo. ¿Necesita el empresario ser humilde?* México: Ruz.
- Llano, A. (1987). La empresa ante la nueva complejidad. *Cuadernos Empresa y Humanismo n° 15*. Pamplona: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Navarra.
- Llano, A. (1996). Organizaciones inteligentes en la sociedad del conocimiento. *Cuadernos Empresa y Humanismo n° 61*. Pamplona: Universidad de Navarra, Facultad de Filosofía y Letras.
- Llano, A. (2003). *Repensar la universidad. La universidad ante lo nuevo*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Llano, A. (2007). El ámbito del conocimiento y de la libertad. *Nueva Revista De Política, Cultura y Arte*, (113), 9-23.
- Llorens-Montes, F. J., Garcia-Morales, V. J., y Verdu-Jover, A. J. (2004). The influence on personal mastery, organisational learning and performance of the level of innovation: Adaptive organisation versus innovator organisation. *International Journal of Innovation and Learning*, 1(2), 101-114.
- Llorens-Montes, F. J., García-Morales, V. J., y Verdú-Jover, A. J. (2006). Organizational learning categories: Their influence on organizational performance. *Internacional Journal of Innovation and Learning*, 3(5).
- Llorente Cejudo, M. C. (2008). Actitudes de alumnos universitarios en procesos de formación *blended learning*. *SOCIOTAM*, XVIII (2), 91-111.
- López Yañez, J. (2003). Aprendizaje organizativo: Un paisaje de luces y sombras. *Revista de Educación*, (332), 75-95.
- López Yañez, J. (2006). ¿A dónde va la teoría de la organización? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10(2), 1-28.
- Lorenzo Delgado, M. (2008). *Tendencias en los estudios del liderazgo organizacional en el ámbito hispano*. Comunicación publicada en las *Actas del X Congreso CIOIE. Organizaciones Educativas al Servicio de la Sociedad*, Barcelona, noviembre 2008. 162-170.
- Lucas Marín, T. (1997). La formación para la participación y la comunicación en las organizaciones. *Reis: Revista Española De Investigaciones Sociológicas*, (77-78), 263-282.

- Mamolar, P. (2001). ¿Son las instituciones educativas organizaciones del conocimiento? *Organización y Gestión Educativa*, (1), 3-7.
- March, J. G., y Olsen, J. P. (1975). The uncertainty of the past: Organizational learning under ambiguity. *European Journal of Political Research*, 3(2), 147-171.
- Marks, H. M., Louis, K. S., y Printy, S. M. (2000). The capacity for organizational learning: Implications for pedagogical quality and student achievement. *Understanding schools as intelligent systems* (pp. 239-266). Stamford, Connecticut: Jai Press.
- Marqués, P. (2000), <http://dewey.uab.es/pmarques/si.htm> [consultado 22 noviembre 2007].
- Marrero Acosta, J. (1995). La cultura de la "colaboración" y el desarrollo profesional del profesorado. En Manzano Bernárdez (coord.), *Volver a pensar la educación. vol 2.* (pp. 296-311). Madrid: Morata.
- Martín Arribas, M. C. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*, 5(17), 23-29.
- Martín Bris, M. (2000). Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. *Educación*, 27, 103-117.
- Martín Bris, M. (2002). *Planificación de centros educativos. Organización y calidad.* Barcelona: Cisspraxis.
- Martin, E. (1999). *Changing academic work: Developing the learning university.* Londres: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Martín, I. (2007). Retos de la comunicación corporativa en la sociedad del conocimiento: De la gestión de información a la creación de conocimiento organizacional. *Signo y Pensamiento*, (51), 52-65.
- Martínez León, I., y Ruiz Mercader, J. (2002). *El aprendizaje en las organizaciones: El nivel individual.* Comunicación presentada en el XVI Congreso Nacional De AEDEM. "La Empresa Intangible" (paper).
- Martínez León, I., y Ruiz Mercader, J. (2004). *Medida del aprendizaje en las organizaciones y su influencia sobre los resultados.* Comunicación presentada en el XIV Congreso Nacional De ACEDE, "Conocimiento y Competitividad", Murcia (paper).
- Martínez Pérez, J. F. (1999). *Factores que dificultan el aprendizaje organizativo.* Comunicación publicada en *La Gestión de la Diversidad: XIII Congreso Nacional, IX Congreso Hispano-Francés, Logroño (La Rioja).* , 2, 671-676.

- Martínez Sanchez, A. (1997). El profesor y la reflexión sobre la práctica. *Profesorado*, 1 (2), 9-21.
- Martínez-Treviño, O. (2007). *Desarrollo profesional de los docentes de secundaria: Incidencia de algunas variables personales y de actuación profesional*. Tesis doctoral no publicada. Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra (Barcelona).
- Mas, O., y Ruiz Bueno, C. (2007). El profesor universitario en el nuevo EEES. Perfil competencial y necesidades formativas. *Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*,
- Mateo Andrés, J., y Vidal Xifre, M. C. (Coord.). (2000). *Mètodes d'investigació en educació* (2ª ed.). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual* (5ª edición). Madrid: Pearson- Addison Wesley.
- Mitchell, C., y Sackney, L. (2001). Building capacity for a learning community. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (19), 394-398.
- Moreno Domínguez, M. J., y Vargas Sánchez, A. (2007). Thalec: Propuesta de un modelo para la gestión interna del conocimiento en la administración pública. *Capital Humano*, (208), 68-82.
- Moreno Peláez, F. (1997). Aprendizaje organizativo y generación de competencias. *Reis: Revista Española De Investigaciones Sociológicas*, (77-78), 247-262.
- Mulford, B. (1998). Organizational learning and educational change. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (1998). Norwell (MA): Kluwer Academic Publishers.
- Mulford, W., Silins, H., y Leithwood, K. (2004). *Educational leadership for organizational learning and improved student outcomes*. En Kluwer Academic Publishers (Ed.), *Studies in Educational Leadership Volume 3*, Dordrecht (Holanda): Springer.
- Mulhoney, C., Payne, T., y Pearn, M. (1998). *Ending the blame culture*. Aldershot (GB): Gower Publishing.
- Naot, Y. B. H., Lipshitz, R., y Popper, M. (2004). Discerning the quality of organizational learning. *Management Learning*, 35(4), 451-472.
- Nonaka, I., y Takeuchi, H. (1999). *La organización creadora de conocimiento. Cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación*. (1ª ed. Española. 1ª edición inglesa, 1995). México: Oxford University Press.

- O'Neil, J. (1995). On schools as learning organizations: A conversation with Peter Senge. *Educational Leadership*, 52(7), 20-23.
- Ortega-Parra, A. (2004). *Alejandro Magno y la gestión de empresas*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Örtenblad, A. (2001). On differences between organizational learning and learning organizations. *The Learning Organization*, 8(3), 125-133.
- Örtenblad, A. (2004). The learning organization: Towards an integrated model. *The Learning Organization*, 11(2), 129-144.
- Örtenblad, A. (2005). Of course organizations can learn! *The Learning Organization*, 12(2), 213-218.
- Örtenblad, A. (2007). Senge's many faces: Problem or opportunity? *The Learning Organization*, 14(2), 105-122.
- Osteraker, M. G. (1999). Measuring motivation in a learning organization. *The Journal of Workplace Learning*, 11(2), 73-77.
- Oviedo, H. C., y Campo Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV (4), 572-580.
- Palacios Maldonado, M. (2000). Concepciones teóricas generales sobre el aprendizaje organizacional. Conceptos, procesos y estrategias. *Hitos de Ciencias Económico-Administrativas*, 6(5), 31-39.
- Paquay, L. (2005). Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une 'organisation apprenante'? De l'utopie ala réalité! *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 111-128.
- Parés Gutiérrez, I. (2008). *Formación directiva para instituciones educativas privadas de educación básica y media superior en México*. Barcelona, Tesis doctoral no publicada. Universitat Internacional de Catalunya.
- Patterson, G. (1999). The learning university. *The Learning Organization: An International Journal*, 6(1), 9-17.
- Pearn, M. (1994). Tools for a learning organization. *Management Development Review*, 7(4), 9-13.
- Pearn, M., Roderick, C., y Mulrooney, C. (1995). *Learning organizations in practice*. Berkshire, Inglaterra: McGraw Hill.

- Pearn, M., Payne, T., y Mulrooney, C. (1998). *Ending the blame culture*. Aldershot (GB): Glower Publishing Ltd.
- Pedler, M., Burgoyne, J., y Boydell, T. (1996). *The learning company. A strategy for sustainable development*. Londres: McGraw Hill.
- Pérez López, J. A., (1991). *Teoría de la acción humana en las organizaciones: La acción personal*. Madrid: Rialp.
- Pérez López, J. A. (1996). *Fundamentos de la dirección de empresas*. (1ª edición 1993). Madrid: Rialp.
- Pérez López, J.A. (1997). *Liderazgo*. Barcelona: Folio. (edición póstuma preparada por Teresa Gener).
- Pérez López, J. A. (1998). *Liderazgo y ética en la dirección de empresas*. Bilbao: Ed. Deusto. (edición póstuma preparada por Nuria Chinchilla, Josep Maria Rosanas y Pedro Navarro).
- Pérez López, J.A. (2001). Una ética para los líderes del siglo XXI. En Pérez López et al. (eds.), *Paradigmas del liderazgo. Claves de la dirección de personas*. Madrid: McGraw Hill: 213-215.
- Pérez López, J. A., Alvarez de Món, S., Cardona, P., Chinchilla, N., Miller, P., Pin, J.R., Poelmans, S., Rodríguez LLuesma, C., Rodríguez Porras, J.M., Torres, M. (2001). *Paradigmas del liderazgo. Claves de la dirección de personas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Pérez, S., Montes, J. M., y Vázquez, C. (2004). Managing knowledge: The link between culture and organizational learning. *Journal of Knowledge Management*, 8(6), 93-104.
- Perrenaud, Ph. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV(3), 503-523.
- Peters, J., y Snowden, K. (2008). Video killed the radio star, but has google killed the learning organization? *The Learning Organization*, 15(6), 449-453.
- Peters, T.J., y Waterman, R.H. (1983). *En busca de la excelencia*. Barcelona: Folio.
- Poplin, M. S. (1992). The leader's new role: Looking to the growth of teachers. *Educational Leadership*, 49(5), 10-11.
- Popper, M., y Lipshitz, R. (2004). Organizational learning. Mechanisms, culture and feasibility. In C. Grey, y E. Antonocopoulou (Eds.), *Essential readings in management learning* (pp. 37-53) Sage.

- Prange, C. (1999). Organizational learning: Desperately seeking theory. In M. Easterby-Smith, J. Burgoyne y L. Araujo (Eds.), *Organizational learning and the learning organization: Developments in theory and practice* (pp. 23-43). Londres: Sage Publications Inc.
- Real Fernández, J. C., Leal Millán, A., y Roldán Salgueiro, J. L. (2006). La problemática en la medición del aprendizaje organizativo: Una revisión. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 12(1), 153-166.
- Rebelo, T. M., y Gomes, A. D. (2008). Organizational learning and the learning organization. Reviewing evolution for prospecting the future. *The Learning Organization*, 15(4), 294-308.
- Recio, E. M. (2000). El desafío de las organizaciones que aprenden (LO) a las instituciones de enseñanza y formación (IEF). Comunicación presentada en el III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Liderazgo y Organizaciones que Aprenden. *Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. Bilbao: Mensajero, 565-597.
- Revans, R.W. (1982). *The origins and growth of action learning*, Bromley (GB): Chartwell-Bratt.
- Rhodes, G., y Shiel, G. (2007). Meeting the needs of the workplace and the learner through work-based learning. *The Journal of Workplace Learning*, 19(3), 173-187.
- Rhodes, J., Lok, P., Hung, R., y Fang, S. C. (2008). An integrative model of organizational learning and social capital on effective knowledge transfer and perceived organizational performance. *Journal of workplace learning*, 20(4), 245.
- Rivas-Flores, J. I. (2003). La perspectiva cultural de la organización escolar: Marco institucional y comportamiento individual. *Educar*, (31), 109-119.
- Robbins, S. P., y De Cenzo, D. A. (2005). *Fundamentals of management. essential concepts and applications*. Londres: Pearson Prentice Hall.
- Rodríguez Antón, J. M., y Trujillo Reyes, J. C. (2007). Las universidades son organizaciones que aprenden adecuadamente? *Universia Business Review*, (15), 100-119.
- Rodríguez Pulido, J. (1997). Desarrollo profesional y evaluación de la formación. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 1(2), 71-78.
- Rosanas, J. M. (2001). Herbert Simon (1916-2001) y Juan Antonio Pérez López (1934-1996). "In memoriam". *Revista de Antiguos Alumnos, IESE Business School*, junio, 46-53.

- Rosanas, J. M. (2006). ¿Qué cosas diferentes dijo Juan Antonio Pérez López?. Diez años después del fallecimiento del profesor Pérez López. *Revista de Antiguos Alumnos, IESE Business School*, 108-113.
- Rowley, J., y Gibbs, P. (2008). From learning organization to practically wise organization. *The Learning Organization*, 15(5), 356-372.
- Salamé, J. (2001). Por un escuela que aprende. *Organización y Gestión Educativa*, 9(1), 2.
- San Fabián Maroto, J. L. (2008). La organización escolar. En Miralles Lucena (coord.) (Ed.), *¿Quién manda en la escuela?: Los poderes en la educación* (pp. 131-150) Wolters Kluwer España.
- Sánchez Navarrete, L. (2004). "De la provisión de la formación a la gestión del aprendizaje". En J. M. Casado (Ed.), *Desaprendizaje organizativo* (pp. 75-87). Barcelona: Ariel.
- Sánchez, M. A. (1997). Ética, organización y formación. *REIS: Revista Española De Investigaciones Sociológicas*, 185-185.
- Sandine, B. (1996). Communication and the learning organization. Comunicación presentada en el *Annual Meeting of the Speech Communication Association*, San Diego (CA) (paper).
- Santos Guerra, M. A. (1999). Organización para el desarrollo profesional. *Profesorado*, 3(1).
- Santos Guerra, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Sarramona, J., Gómez, G. V., y Colom, A. J. (1998). *Formació i actualització de la funció docent*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Schein, E. H. (1993). SMR forum: How can organizations learn faster? The challenge of entering the green room. *Sloan Management Review*, 34, 85-92.
- Schein, E. H. (2003). On dialogue, culture, and organizational learning. *Reflections*, 4(4), 27-38.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Nueva York: Basic Books.
- Senge, P. M. (1996). Leading learning organizations: The bold, the powerful and the invisible. In Goldsmith and Hesselbein (Eds.) The Peter Drucker Foundation (Ed.), *El líder del futuro* (1ª ed.). Nueva York: Jossey Bass.

- Senge, P. M. (1998). *La quinta disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. (2ª ed., [1ª edición española 1992, 1ª edición inglesa, 1990]). Buenos Aires: Granica.
- Senge, P. M. (2000). The academy as learning community: Contradiction in terms or realizable future. *Leading Academic Change: Essential Roles for Department Chairs*, 275-300.
- Senge, P. M., Roberts, C., Ross, R. B., Smith, B. J., y Kleiner, A. (1999). *La quinta disciplina en la práctica. Cómo construir una organización inteligente*. (1º edición española [4ª reedición]). Barcelona: Granica.
- Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., Roth, G., y Smith, B. (2000) *La danza del cambio. El reto de avanzar en las organizaciones que aprenden* [1ª edición inglesa, 1999. The dance of change: the challenges of sustaining momentum in Learning organizations]. Barcelona: Gestión 2000.
- Senge, P. M., Kleiner, A., Smith, B., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., y Dutton, J. (2000). *Schools that learn*. Nueva York: Doubleday.
- Serrat, A. (1994). La dinamización de los equipos docentes. *Aula*, (28-29), 53-57.
- Shrivastava, P. (1983). A typology of organizational learning systems. *Journal of Management Studies*, 20(1), 7-28.
- Silins, H., Mulford, B., Zarins, S., y Bishop, P. (2000). Leadership for organizational learning in Australian secondary schools. In K. A. Leithwood (Ed.), *Understanding school as intelligent systems* (pp. 267-292). Stamford (CT): Jai Press.
- Silins, H., y Mulford, B. (2002). Schools as learning organizations. The case for system, teacher and student learning. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 425-446.
- Silins, H., Zarins, S., y Mulford, B. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organisation? Is this a useful concept to apply to schools? *International Education Journal*, 3(1), 24-32.
- Simon, H. A. (1991). Bounded rationality and organizational learning. *Organization Science*, 2(1), 125-134.
- Simons, P. R. J. (2000). *Escuelas que Aprenden y Profesores que Aprenden*, Comunicación presentada en el III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Liderazgo y organizaciones que aprenden. *Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. Bilbao: Mensajero. 847-869.

- Smith, P. A. C. (2008). The learning organization turns fifteen: A retrospective. *The Learning Organization*, 15(6), 441-448.
- Soto, E., Sauquet, A. (2006). *Gestión y conocimiento en organizaciones que aprenden*. México: Thomson Editores.
- Starkey, K. (1998). What we can learn from the learning organization? *Human Relations*, 51(4), 531-545.
- Sugarman, B. (2001). A learning-based approach to organizational change. Some results and guidelines. *Organizational Dynamics*, 30(1), 62-76.
- Sun, P., y Scott, J. (2003). Exploring the divide. Organizational learning and learning organization. *The Learning Organization: An International Journal*, 10(4), 202-215.
- Suñé Torrents, A. (2004). *El impacto de las barreras de aprendizaje en el rendimiento de las organizaciones*. Tesis doctoral no publicada. Universitat Politècnica de Catalunya.
- Suñé Torrents, A., Mundet, J., Sallán, J.M., y Fernández Alarcón, V. (2004). *¿Qué condiciones favorecen la aparición de comportamientos defensivos en las organizaciones?* Comunicación presentada en el VIII Congreso de Ingeniería de organizaciones, Leganés 9 y 10 de septiembre de 2004. Reproducido en las *Actas del VIII de Ingeniería de organizaciones*, 975-985.
- Tosey, P. (2008). Once upon a time... tales of organisational learning. *The Learning Organization*, 15(6), 454-462.
- Tran, D. (1998). The role of the emotional climate in learning organizations. *The Learning Organization*, 52(27), 99-103.
- Tsang, E. W. K. (1997). Organizational learning and the learning organization: A dichotomy between descriptive and prescriptive research. *Human Relations*, 50(1), 73-89.
- Tseng, C. C., y McLean, G. N. (2008). The relationship between organizational learning practices and the learning organization. Comunicación presentada en la *Academy of Human Resource Development. International Research Conference in the Americas*, Panamá.
- Tuecke, P. R. (2001). The dance of change: The challenges to sustaining momentum in learning organizations, by Peter Senge et.al. book review. *Group Facilitation. A Research and Applications Journal*, (3. Special Issue on Group Development), 82-86.

- Vélaz, I., Mas, M., y Corrales, A. (2004). Dirección de empresas en la economía del conocimiento. *Cuadernos Empresa y Humanismo n° 90*. Pamplona: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Navarra.
- Vera, J. (1994). La comunicación entre el profesorado de centro como forma de mejorar la eficacia del trabajo en equipo. *Aula de Innovación Educativa*, (28-29), 59-63.
- Vera, J., y Esteve, J. M. (2001). *Un examen a la cultura escolar. ¿Sería usted capaz de aprobar un examen de secundaria?*. Barcelona: Octaedro.
- Vidal Xifré, M. C., y Arbós Bertrán, A. (2000). Evolució, concepte i fonaments de la recerca educativa. In J. Mateo Andrés, y M. C. Vidal Xifre (Eds.), *Mètodes d'investigació en educació* (2º ed., pp. 5-70). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Villa, A. (2004). *Dirección para la innovación: Apertura de los centros a la sociedad del conocimiento*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto - Mensajero.
- Villa, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación*, 177-212.
- Villa, A. (coord.) (2000). *Liderazgo y organizaciones que aprenden. Actas del III congreso internacional sobre dirección de centros educativos*. Bilbao: Mensajero. Universidad de Deusto.
- Villa, A., y Solabarrieta, J. (2000). *Roles y actitudes de equipo en las organizaciones que aprenden*. Comunicación publicada en el III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Liderazgo y Organizaciones que Aprenden. *Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. Bilbao: Mensajero, 599-639.
- Villa, A., y Yániz, C. (1999). Aprendizaje organizativo y desarrollo profesional. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 3(1), 1.
- Villar Angulo, L. M. (2000). *Conversión de las organizaciones educativas en organizaciones que aprenden*. Comunicación presentada en el III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Liderazgo y Organizaciones que Aprenden. *Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. Bilbao: Mensajero 641-674.
- Waite, D. (2008). Tendencias en los estudios de liderazgo educativo en el ámbito anglosajón. Comunicación publicada en el X Congreso CIOIE. *Organizaciones Educativas al servicio de la Sociedad*. Barcelona. 171-181.

- Yañiz de Eulate, C., y Villa Sánchez, A. (1999). Aprendizaje organizativo y desarrollo profesional. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, ISSN, 3(1), 45-68.
- Yeo, R. (2002). Learning within organisations: Linking the theoretical and empirical perspectives. *The Journal of Workplace Learning*, 14(3), 109-122.

ANEXOS (en dossier aparte)

Anexo 1. Correspondencia vía mail con el Dr. Joaquín Gairín.

Anexo 2. Muestra invitada a participar en la encuesta.

Anexo 3. Gráfico con dimensiones e indicadores para elaborar el cuestionario.

Anexo 4. Cuestionario con dimensiones.

Anexo 5. Tabla que relaciona las dimensiones a estudiar con los ítems del cuestionario.

Anexo 6. Validación del cuestionario

Anexo 7. Tabla resumen de las respuestas a las preguntas abiertas y las preguntas de nivel general.

Anexo 8. Carta de presentación del cuestionario.

Anexo 9. Plantilla de respuestas de las preguntas cerradas del cuestionario.

Anexo 10. Resultados del análisis de fiabilidad (programa *Reliability*) del cuestionario.

Anexo 11. Resultados del análisis de frecuencias.

Anexo 12. Evolución de la matrícula y de los titulados en la FEUIC.