

---

## **PRINCIPALES CONCEPTOS MANEJADOS EN LA LITERATURA SOBRE APRENDIZAJE ORGANIZATIVO**

En este apartado, se realiza una revisión de aquellos conceptos que son amplia e intensivamente manejados en la literatura sobre Aprendizaje Organizativo. Significa esto que un elevado número de autores hace referencia a los mismos en sus trabajos e investigaciones. Se trata, por lo tanto, de conceptos de uso muy extendido y, por ello, ineludibles a la hora de abordar una revisión profunda de los conceptos clave asociados al estudio del Aprendizaje Organizativo. Estos conceptos clave son, pues, presentados y aclarados a continuación. Asimismo, para cerrar este apartado, se comentan otra serie de conceptos cuyo uso no es tan extendido ni recurrente como el de los anteriormente referidos y, por consiguiente, no son tan importantes. A pesar de ello, conviene también conocerlos y esclarecerlos, dado que forman parte del cuerpo conceptual desarrollado en torno al propio concepto de Aprendizaje Organizativo. Dicho cuerpo conceptual debe constituir la piedra angular de la construcción de una teoría unificada sobre el Aprendizaje Organizativo. Objetivo que todavía se está muy lejos de alcanzar pero al que, sin duda, tratan de contribuir diversos trabajos de investigación.

### **1) NIVELES DE APRENDIZAJE**

Un concepto al que se hace referencia por parte de un muy elevado número de autores en sus trabajos, es el de Nivel de Aprendizaje. Dicho concepto alude al grado de radicalidad y profundidad del aprendizaje experimentado por la organización. Entre los autores más destacados que consideran niveles de aprendizaje diferentes, sobresalen los siguientes:

En primer lugar, Argyris y Schön (1978) distinguen entre aprendizaje en "bucle simple" ("*single loop learning*") y en "bucle doble" ("*double loop learning*"). Estos autores consideran que el Aprendizaje Organizativo implica una reestructuración de la "teoría de la acción organizativa". Dicha reestructuración puede ser más o menos profunda y radical, dando como resultado un nivel de aprendizaje diferente (aprendizaje en "bucle simple" o en "bucle doble").

En términos de Argyris y Schön (1978), el aprendizaje en "bucle simple" se produce cuando:

*"los miembros de la organización responden a cambios en los entornos interno y externo de la organización mediante la detección de errores que entonces corrigen, para mantener los rasgos centrales de la teoría en uso organizativa"<sup>1</sup>*

(Argyris, C. y Schön, D., 1978:18)

Por lo tanto, el aprendizaje en "bucle simple" comporta la adopción de medidas correctoras de los errores y la reorientación de la acción organizativa en base a las mismas, pero sin modificar esencialmente la "teoría en uso organizativa". Ésta es revisada, pero no es radicalmente transformada. Por otra parte, Argyris y Schön consideran un nivel de aprendizaje más elevado, al que denominan aprendizaje en "bucle doble". De acuerdo a los citados autores, este nivel de aprendizaje se corresponde con:

*"aquellos tipos de autocrítica organizativa que resuelven incompatibilidades normativas mediante el establecimiento de nuevas prioridades y ponderaciones de las normas, o mediante la reestructuración de las normas mismas junto con las estrategias y asunciones asociadas"<sup>2</sup>*

(Argyris, C. y Schön, D., 1978:24)

Es decir, el aprendizaje en "bucle doble" implica el cambio radical de la "teoría en uso organizativa"<sup>3</sup>. No se limita a la simple adopción de medidas para corregir los errores, sino que supone, además, una revisión y transformación profunda de la "teoría en uso organizativa", esto es, del conjunto de asunciones que sustentan la acción.

---

<sup>1</sup> *"Members of the organization respond to changes in the internal and external environments of the organization by detecting errors which they then correct so as to maintain the central features of organizational theory-in-use".*

<sup>2</sup> *"We will give the name "double-loop learning" to those sorts of organizational inquiry which resolve incompatible organizational norms by setting new priorities and weightings of norms, or by restructuring the norms themselves together with associated strategies and assumptions".*

<sup>3</sup> Lo que cambia es la "teoría en uso organizativa", que es la que realmente orienta la acción de la organización, y no la "teoría adoptada de acción organizativa".

Finalmente, los autores considerados diferencian un tercer nivel de aprendizaje, que identifican con la capacidad de "aprender a aprender". Bateson (1972), emplea el término "*Deutero-Learning*" para referirse a dicha capacidad y Swieringa y Wierdsma (1992), utilizan la expresión "*Meta-Learning*" (traducida al castellano como "Metaprendizaje" (Swieringa y Wierdsma, 1995)). Para Argyris y Schön (1978), la capacidad de "aprender a aprender" consiste en la capacidad de la organización para cuestionarse sobre su propia capacidad de aprendizaje, tanto en "bucle simple" como en "bucle doble". Del cuestionamiento apuntado se deriva un incremento de la capacidad de aprendizaje de la organización. Una organización que aprende a aprender, por lo tanto, es capaz de aumentar su potencial de aprendizaje continuamente. Por ello, el máximo nivel al que puede aprender una organización es el vinculado a la capacidad de "aprender a aprender".

Por otra parte, Fiol y Lyles (1985) también diferencian niveles de aprendizaje distintos. En concreto, distinguen entre el aprendizaje de "bajo nivel" ("*lower-level learning*") y el de "alto nivel" ("*higher-level learning*"). El primero se corresponde con un aprendizaje en "bucle simple", esto es, aquél que no altera los rasgos centrales de la "teoría en uso" asumida por la organización, comportando, únicamente, la incorporación de cambios en la acción organizativa para corregir los errores cometidos. Por otro lado, el aprendizaje de "alto nivel" se identifica con el de "bucle doble" y sí implica la modificación profunda de la "teoría en uso organizativa".

En la misma línea que estos últimos, McGill, Slocum y Lei (1992) diferencian entre aprendizaje "adaptativo" ("*adaptive learning*") y aprendizaje "generativo" ("*generative learning*"). Las organizaciones que aprenden de modo "adaptativo" focalizan su esfuerzo en el logro de mejoras incrementales de su actividad, pero dentro del marco de acción establecido. Es decir, no llegan a cuestionarse y a modificar radicalmente el marco de acción global - delimitado por la "teoría en uso" asumida - en que la actividad organizativa discurre. Por ello, este nivel de aprendizaje se corresponde con el aprendizaje de "bajo nivel" de Fiol y Lyles (1985) y el aprendizaje en "bucle simple" de Argyris y Schön (1978).

En lo que concierne al aprendizaje "generativo", éste no se limita a la introducción de simples ajustes correctivos o mejoras incrementales, sino que comporta cambios profundos en distintos aspectos de la actividad organizativa. Asimismo, tales cambios van acompañados de un replanteamiento drástico de la "teoría en uso organizativa" vigente. Por lo tanto, este nivel de aprendizaje se identifica con el aprendizaje de "alto nivel" (Fiol y Lyles, 1985) o en "bucle doble" (Argyris y Schön, 1978).

Como cierre de la reflexión sobre la aportación de McGill, Slocum y Lei (1992), cabe aclarar que el aprendizaje "adaptativo", de "bajo nivel" o en "bucle simple", es la base del desarrollo de comportamientos adaptativos por parte de la organización (comporta ajustes graduales de la acción organizativa para adaptarse al entorno). Por otra parte, el aprendizaje "generativo", de "alto nivel" o en "bucle doble", radica en el origen de comportamientos proactivos. En efecto, éste implica la transformación, por iniciativa propia, del marco de acción global determinado por la "teoría en uso organizativa" asumida, implicando cambios radicales en la estrategia, estructura y/o sistemas de la organización.

Por otro lado, Probst y Büchel (1995) también diferencian diversos niveles de aprendizaje. En concreto, estos autores se refieren al aprendizaje "adaptativo" en los mismos términos que McGill, Slocum y Lei (1992), mientras que, al referirse al que estos últimos denominan aprendizaje "generativo", emplean la expresión aprendizaje "reconstructivo" ("*apprentissage reconstructif*"). A estos dos niveles de aprendizaje, Probst y Büchel añaden un tercero, que designan como "aprendizaje de proceso"<sup>4</sup>. Éste se identifica con el desarrollo de la capacidad de "aprender a aprender". De modo que el objeto central de este nivel de aprendizaje consiste en la mejora de la capacidad de aprendizaje.

---

<sup>4</sup> "*apprentissage de processus*" (en la versión original francesa de la obra de Probst y Büchel (1995)).

Además de las aportaciones de los autores aludidos, destaca la de Swieringa y Wierdsma (1992). Estos autores distinguen, al igual que Argyris y Schön (1978), entre aprendizaje en "bucle simple" y en "bucle doble", si bien, los denominan de otro modo: aprendizaje en "ciclo sencillo" y en "doble ciclo" (Swieringa y Wierdsma, 1995). A estos dos niveles de aprendizaje añaden, asimismo, un tercer nivel que denominan de "triple ciclo". El primero implica cambios en las reglas y procedimientos que rigen la acción organizativa. Éstos se modifican, pero sin llegar a cuestionarse las asunciones básicas en que se fundamentan. Este nivel de aprendizaje contribuye, por ello, a mejorar la actividad organizativa, elevando el grado de eficiencia. Es decir, ayuda a hacer "más de lo mismo, pero mejor" (Swieringa, J. y Wierdsma, A. 1995:43).

Por otra parte, el aprendizaje en "doble ciclo", supone el replanteamiento de las visiones ("*insights*") o asunciones básicas en que se fundamenta la actividad de la organización. O, utilizando la terminología de Argyris y Schön, la "teoría en uso organizativa". Este nivel de aprendizaje constituye la base para promover la renovación organizativa, esto es, para inducir cambios radicales en la estrategia, estructura y/o sistemas de la organización. Finalmente, el aprendizaje en "triple ciclo", comporta el cuestionamiento y reformulación de los principios esenciales sobre los que se construye la organización. En este nivel, ésta se interroga sobre su propia identidad y razón de ser, así como sobre el papel que debe jugar en su entorno. Como resultado del aprendizaje en este nivel, se promueve el desarrollo de la organización, al favorecer que ésta pase de la fase vital en que se encuentra, a una etapa subsecuente de su vida. El planteamiento de Swieringa y Wierdsma queda recogido en el cuadro presentado a continuación:

**CUADRO N° 1: Niveles de Aprendizaje**

<b>NIVEL DE APRENDIZAJE</b>	<b>ÁREA DE APRENDIZAJE</b>	<b>RESULTADO DEL APRENDIZAJE</b>
CICLO SENCILLO	Reglas y procedimientos	Mejora
DOBLE CICLO	Asunciones básicas, visiones o "teoría en uso organizativa"	Renovación
TRIPLE CICLO	Principios esenciales, identidad, razón de ser	Desarrollo

FUENTE: Swieringa, J. y Wierdsma, A. (1995) y Elaboración Propia

De los tres niveles diferenciados por Swieringa y Wierdsma, el correspondiente al de "ciclo sencillo" o "bucle simple" es fuente de comportamientos adaptativos, al implicar simples ajustes de la acción organizativa orientados a lograr una mejor adaptación al entorno, y no cambios radicales. El aprendizaje en "doble ciclo" y "triple ciclo" favorece, sin embargo, comportamientos de corte proactivo. En el caso del aprendizaje en "doble ciclo", la organización tiene la iniciativa de cuestionar su "teoría en uso", generando cambios profundos (en su estrategia, estructura y/o sistemas), que posibilitan su renovación. En el de "triple ciclo", la organización impulsa su reestructuración completa, como consecuencia del replanteamiento de su identidad y razón de ser, promoviendo su propio desarrollo.

Finalmente, cabe señalar que Swieringa y Wierdsma también consideran, como nivel de aprendizaje superior a los demás, el vinculado a la capacidad de "aprender a aprender" o "Metaprendizaje" (Swieringa y Wierdsma, 1995). Precisamente, esta capacidad es la que posibilita la elevación continua del potencial de aprendizaje de la organización, a todos los niveles (simple, doble y triple). La capacidad de "aprender a aprender" asegura el máximo grado de proactividad, pues al provocar el incremento del potencial de aprendizaje, garantiza la renovación y desarrollo continuos de la organización y, por lo tanto, su supervivencia y evolución (la propia organización impulsa su movimiento continuo).

En el cuadro siguiente, se resumen los distintos niveles de aprendizaje distinguidos por los diferentes autores:

**CUADRO N° 2: Clasificaciones de los Niveles de Aprendizaje**

AUTOR	NIVEL DE APRENDIZAJE
ARGYRIS Y SCHÖN (1978)	"bucle simple", "bucle doble", capacidad de "aprender a aprender" (" <i>Deutero-Learning</i> ")
FIOL Y LYLES (1985)	"bajo nivel" y "alto nivel"
MCGILL, SLOCUM Y LEI (1992)	aprendizaje "adaptativo" y "generativo"
PROBST Y BÜCHEL (1995)	aprendizaje "adaptativo", "reconstructivo" y "aprendizaje de proceso"
SWIERINGA Y WIERDSMA (1995)	"ciclo sencillo", "doble ciclo", "triple ciclo" y "Metaprendizaje"

FUENTE: Elaboración Propia

Para concluir este apartado dedicado al concepto de Nivel de Aprendizaje, procede añadir la siguiente reflexión: si bien es cierto que una organización puede aprender en un nivel concreto - en "bucle simple", o en "bucle doble", o en "triple ciclo", o bien, en el nivel del "Metaprendizaje" -, también es cierto que puede aprender simultáneamente en más de un nivel, y no exclusivamente en un único nivel.

## 2) PROCESO DE APRENDIZAJE

Otro concepto implicado en los trabajos de bastantes de los autores interesados en el estudio del Aprendizaje Organizativo, es el de Proceso de Aprendizaje. En efecto, éstos examinan el proceso a través del cual la organización aprende. Es preciso aclarar en este punto la diferencia entre el concepto de Proceso de Aprendizaje y el concepto de Aprendizaje Organizativo. Ambos conceptos pueden confundirse y, en ocasiones, se confunden. El concepto de Proceso de Aprendizaje, se refiere al proceso a través del cual la organización aprende. En lo que respecta al concepto de Aprendizaje Organizativo, éste es interpretado de formas distintas por parte de los diferentes autores que abordan el estudio del mismo. Entre éstos, algunos identifican el Aprendizaje Organizativo con el *proceso* mediante el cual la organización aprende, esto es, con el Proceso de Aprendizaje. Otros, sin embargo, no identifican el Aprendizaje Organizativo con dicho proceso, sino con el *resultado* del mismo.

Así, entre los autores que asocian el concepto de Aprendizaje Organizativo al proceso mismo de aprendizaje destacan: March y Olsen (1976), quienes entienden el Aprendizaje Organizativo como un proceso de adaptación de la organización al entorno (esta concepción del Aprendizaje Organizativo es también compartida por Cyert y March (1963), Duncan y Weiss (1979) y Hedberg, (1981)). Garratt (1987), para quien el Aprendizaje Organizativo se identifica con el proceso que garantiza el desarrollo de la organización. Amponsem (1991), quien define el concepto de Aprendizaje Organizativo como un proceso de conversión del conocimiento individual en organizativo (esta visión es igualmente asumida por Nonaka (Nonaka y Johansson, 1985)). Marengo (1991), quien vincula el Aprendizaje Organizativo con el "proceso de generación de nuevas competencias y mejora de las viejas" (Marengo, L., 1991:130) y, en su misma línea, Andreu y Ciborra (1994, 1995, 1996), quienes equiparan el Aprendizaje Organizativo al proceso de desarrollo de capacidades nucleares de la organización. En todos estos casos, el Aprendizaje Organizativo se corresponde con el proceso a través del cual la organización aprende. Para unos, aprender implica que la organización se adapte a su entorno, o bien, que cambie y se desarrolle; para otros, que ésta sea capaz de transformar el conocimiento de sus miembros en conocimiento de toda la organización y, finalmente, otros consideran que aprender es equivalente a la creación de nuevas capacidades organizativas o la mejora de las ya existentes.

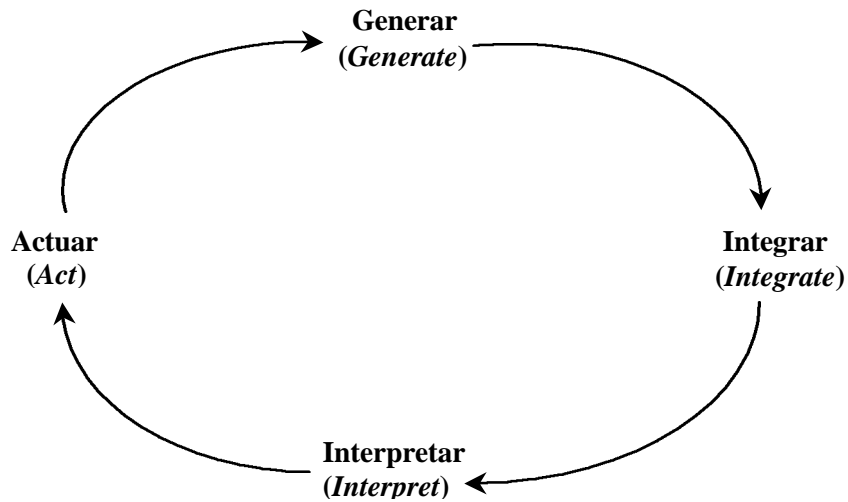
Por otra parte, entre los autores que no asocian el concepto de Aprendizaje Organizativo al Proceso de Aprendizaje, sino al resultado de dicho proceso, sobresalen: Shrivastava (1981, 1983), quien cree que el Aprendizaje Organizativo supone el cambio profundo en las "teorías en uso" que rigen la toma de decisiones organizativas. Para Huber (1991), el Aprendizaje Organizativo es sinónimo de adquisición de conocimiento por parte de la organización. Por otra parte, Swieringa y Wierdsma (1992), relacionan el Aprendizaje Organizativo con el cambio del comportamiento organizativo. Finalmente, Probst y Büchel (1995), identifican el Aprendizaje Organizativo con el cambio del sistema de conocimientos de la organización, así como del marco común de referencia (o "teoría de la acción organizativa") de la misma. Todos estos autores, por lo tanto, relacionan el concepto de Aprendizaje Organizativo con el resultado del proceso a través del cual la organización aprende. Dicho resultado se concreta en el cambio del comportamiento organizativo, o en el cambio de la "teoría de la acción organizativa", o bien, en el cambio de la base de conocimiento de la organización. Por último, procede clarificar la aportación de Kim (1993a, 1993b), quien asocia el concepto de Aprendizaje Organizativo al resultado del Proceso de Aprendizaje, resultado que se concreta en el incremento de la capacidad de acción de la organización, pero, al mismo tiempo, analiza en profundidad dicho proceso. En cualquier caso, separa claramente el Proceso de Aprendizaje de su resultado.

Por otro lado, procede comentar con más detalle las aportaciones de aquellos autores que estudian el Proceso de Aprendizaje en profundidad. Entre éstos, es preciso diferenciar entre los que se sitúan en el ámbito organizativo y los que se ubican en los planos individual y grupal del aprendizaje. Autores como Kolb (1984) y Honey y Mumford (1982), se interesan por el estudio del ciclo o proceso de aprendizaje individual y grupal (colectivo), respectivamente. Por otra parte, otros autores se concentran en el estudio del proceso o ciclo de aprendizaje en el ámbito de la organización. En esta línea, destacan las aportaciones de March y Olsen (1976), Amponsem (1991) y Kim (1993a, 1993b). Como se ha indicado unas líneas más arriba, March y Olsen y Amponsem identifican el concepto de Aprendizaje Organizativo con el Proceso de Aprendizaje. Sin embargo, Kim distingue dicho proceso del resultado del mismo, asociando el concepto de Aprendizaje Organizativo a este último. Asimismo, destacan las aportaciones de Garratt (1987, 1990) y Pedler, Boydell y Burgoyne (1991), quienes diferencian distintos tipos de procesos o ciclos de aprendizaje que caracterizan a una Organización que Aprende (ciclos político y operativo). Garratt y Pedler *et al.* analizan los procesos que tienen lugar en el plano organizativo, aunque estos últimos traten, además, de esclarecer el vínculo existente entre los procesos de aprendizaje que se producen en el plano individual y los que se dan en el ámbito organizativo.

La principal diferencia entre los modelos referidos estriba en el enfoque subyacente en los mismos, que coincide, en la mayoría de los casos, con aquél que adoptan los respectivos autores a la hora de abordar el estudio del Aprendizaje Organizativo. Así, March y Olsen (1976), se sitúan dentro de una óptica adaptativa, proponiendo un modelo del proceso de aprendizaje organizativo orientado a garantizar la adaptación de la organización a su entorno. En contraposición a este enfoque, Kim (1993a, 1993b) asume un prisma proactivo, al desarrollar un modelo del proceso de aprendizaje organizativo que contempla el aprendizaje en "bucle doble", dando por ello pie a la generación de comportamientos proactivos. Por su parte, Garratt (1987) y Pedler *et al.* (1991) adoptan tanto un enfoque adaptativo como proactivo, al considerar que las organizaciones aprenden a través de dos ciclos, político y operativo, que implican un aprendizaje en "bucle doble" y en "bucle simple", respectivamente. Finalmente, Amponsem (1991), no se sitúa dentro de la perspectiva del cambio como los autores anteriormente referidos, ni desde un ángulo adaptativo ni desde uno proactivo, sino que se ubica dentro de la perspectiva del conocimiento. Efectivamente, el modelo del proceso de aprendizaje organizativo planteado por Amponsem, entiende éste como un proceso de conversión del conocimiento individual en conocimiento organizativo.

Para concluir este apartado, cabe añadir la referencia a la aportación de Dixon (1994). Efectivamente, además de los autores mencionados más arriba (March y Olsen, 1976; Amponsem, 1991; Kim, 1993a, 1993b), también Dixon (1994) propone un modelo del proceso de aprendizaje organizativo. Para Dixon, el aprendizaje en el plano organizativo tiene lugar a través de un proceso o ciclo integrado por las siguientes fases:

**FIGURA N° 1: Proceso de Aprendizaje Organizativo**



FUENTE: Dixon, N. (1994) y Elaboración Propia

Por lo tanto y, de acuerdo a Dixon (1994), el Aprendizaje Organizativo es el resultado del proceso reflejado en el gráfico, estando vinculado al manejo y procesamiento de información dentro de la organización. Las diferentes partes del proceso indicado son: 1) la generación de información: se refiere tanto a la captación de información externa como al desarrollo interno de nueva información (nuevos datos e ideas); 2) integración de la información dentro del contexto organizativo: la información recopilada del exterior o producida internamente sólo puede ser interpretada adecuadamente si se tiene en cuenta el marco organizativo en que se inscribe. Con frecuencia, la información generada no se entiende porque algunos individuos o unidades de la organización se limitan a absorberla, sin considerar en qué contexto organizativo es preciso incorporar ésta; 3) interpretación colectiva de la información: la información generada e integrada en la organización ha de ser colectivamente interpretada por las personas que conforman la misma; 4) la información interpretada es utilizada para la acción. Los individuos de la organización emplean la información colectivamente interpretada para guiar su acción. En aquellos casos en los que los individuos tienen la información y, por consiguiente, saben cómo deben actuar, pero la organización no les permite actuar, no se cierra el ciclo de aprendizaje, generándose frustración. Finalmente, a partir de la acción emprendida por los individuos, se genera nueva información, reiniciándose el ciclo de aprendizaje.

Cabe comentar que en su planteamiento del ciclo de aprendizaje organizativo, Dixon sigue un esquema paralelo al del ciclo de aprendizaje individual propuesto por Kolb (1984). En efecto, al igual que en este último, se integran el pensamiento (ligado a la generación, integración e interpretación de la información) y la acción. Por otra parte, llama la atención el hecho de que Dixon vincule el Aprendizaje Organizativo a la generación y procesamiento de información en el plano organizativo, no considerando, al menos de forma explícita, otros aspectos asociados al estudio del Aprendizaje Organizativo. Así, sorprende que esta autora se focalice en el manejo de la información y no en el del conocimiento. En el proceso de aprendizaje propuesto por la misma, no se tienen en cuenta cuestiones tan importantes como la conversión de información en conocimiento o la generación de conocimiento, para su posterior aplicación en la acción organizativa. Por otro lado, tampoco se hace alusión explícita al modo en que la capacidad de cambio organizativo puede incrementarse como resultado del proceso de aprendizaje. En este sentido, puede pensarse que implícitamente sí se incluye esta dimensión, a través del componente "acción" del ciclo de aprendizaje desarrollado. Según puede deducirse del mismo, el cambio en la orientación de la acción se derivaría de la generación de nueva información, o bien, de una nueva interpretación colectiva de información anteriormente existente. Por lo tanto, Dixon se sitúa en la perspectiva del cambio a la hora de abordar el estudio del Aprendizaje Organizativo, pues entiende que el proceso de aprendizaje organizativo desemboca en el cambio de la acción organizativa. Asimismo, se enmarca dentro de un enfoque proactivo, por cuanto asocia dicho cambio a la transformación de la organización, y no a su mera adaptación (esta visión queda reflejada en la definición del concepto de Aprendizaje Organizativo que propone<sup>5</sup>). El enfoque proactivo es el que subyace, por consiguiente, en su concepción del proceso de aprendizaje organizativo.

Las ideas contempladas en este apartado son resumidas en el cuadro siguiente:

---

<sup>5</sup> "Definiré el Aprendizaje Organizativo como el "uso intencionado de los procesos de aprendizaje en los niveles individual, de grupo y sistémico para transformar continuamente la organización"" (*"I shall define Organizational Learning as the "intentional use of learning processes at the individual, group and system level to continuously transform the organization"*) (Dixon, N., 1994:5)).

**CUADRO N° 3: Diferentes Visiones del Proceso de Aprendizaje**

AUTOR	PROCESO DE APRENDIZAJE
MARCH Y OLSEN (1976)	Plano organizativo. Perspectiva <sup>6</sup> del cambio (enfoque adaptativo)
HONEY Y MUMFORD (1982)	Plano grupal/colectivo. "Action Learning"
KOLB (1984)	Plano individual. "Experiential Learning"
GARRATT (1987)	Plano organizativo. Tipos de ciclos o procesos de aprendizaje (operativo y político). Perspectiva del cambio (enfoque adaptativo y proactivo)
PEDLER, BOYDELL Y BURGOYNE (1991)	Plano organizativo. Tipos de ciclos o procesos de aprendizaje (operativo y político). Perspectiva del cambio (enfoque adaptativo y proactivo)
AMPONSEM (1991)	Plano organizativo. Perspectiva del conocimiento
KIM (1993a, 1993b)	Plano organizativo. Perspectiva del cambio (enfoque proactivo)
DIXON (1994)	Plano organizativo. Perspectiva del cambio (enfoque proactivo)

FUENTE: Elaboración Propia

### 3) **BARRERAS AL APRENDIZAJE**

Además de los conceptos presentados hasta el momento, el concepto de Barreras al Aprendizaje es manejado con una frecuencia bastante elevada en la literatura sobre Aprendizaje Organizativo. Éste es empleado por muchos autores para hacer referencia a las condiciones que dificultan u obstaculizan el aprendizaje en el ámbito de la organización. Entre los autores que consideran distintos tipos de barreras al aprendizaje, destacan los aludidos a continuación.

<sup>6</sup> Perspectiva dentro de la cual se enmarca el modelo del proceso de aprendizaje organizativo planteado por el autor o autores referidos en cada caso.

En primer lugar, cabe resaltar la aportación de Senge (1990), quien plantea siete barreras al aprendizaje, o condiciones que constituyen obstáculos para que una organización aprenda. Dichas barreras son las siguientes:

- "Yo soy mi puesto": cuando las personas de una organización sólo se preocupan por las tareas propias de su puesto y no sienten ninguna responsabilidad por el efecto de su actividad en otras partes de la organización, ni por lo que ocurre en el resto de la misma, se dificulta el aprendizaje. La falta de visión sistémica impide el necesario intercambio entre personas para que el aprendizaje se produzca.

- "El enemigo externo": se refiere a la práctica generalizada de echar la culpa de los errores a los demás, no reconociendo nunca los propios errores. Esto imposibilita la corrección de los mismos, así como el cuestionamiento de las premisas en las que se fundamentan las propias acciones, impidiendo, de este modo, el aprendizaje.

- "La ilusión de hacerse cargo": esta "ilusión" consiste en pensar que responder con agresividad a los problemas es sinónimo de proactividad, esto es, de hacerse cargo de los mismos y afrontarlos antes de que estallen. La agresividad es, a menudo, reactividad disfrazada, más que proactividad, y conduce al bloqueo del aprendizaje.

- "La fijación en los hechos": ésta consiste en prestar atención tan sólo a lo inmediato, sin ir más allá de los problemas visibles e ignorando aquellos procesos soterrados y a largo plazo, que constituyen la causa de problemas futuros. Esta miopía condena a la organización a la reactividad, imposibilitando la adopción de comportamientos proactivos y de soluciones creativas a los problemas. El aprendizaje a nivel "generativo" es así bloqueado, quedando espacio, únicamente, para un aprendizaje meramente "adaptativo".

- "La parábola de la rana hervida": ésta hace referencia a la incapacidad de ver cambios lentos y graduales, siendo solamente sensibles a los cambios rápidos y bruscos. Como consecuencia de dicha incapacidad, la organización adopta medidas para adaptarse a estos últimos, pero no para adaptarse a los primeros. El resultado es, a menudo, que para cuando se da cuenta de éstos ya es demasiado tarde y, entonces, no tiene tiempo de adaptarse. Por lo tanto, su ceguera le impide aprender y prepararse para el futuro.

- "La ilusión de que se aprende con la experiencia": muchas organizaciones asumen que se aprende mejor de la experiencia, sin tener en cuenta que, en muchas ocasiones, no es posible experimentar directamente las consecuencias de determinados actos o decisiones importantes. Algunos actos o decisiones tienen consecuencias a muy largo plazo. La creencia de que la experiencia directa constituye la fuente principal de aprendizaje, puede impedir la comprensión de muchos fenómenos que tienen efectos a largo plazo, limitando, por lo tanto, la capacidad de aprendizaje real de la organización.

- "El mito del equipo administrativo": o mito que se concreta en la creencia de que el equipo directivo está formado por un grupo de personas capacitadas para resolver todos los problemas. Esta creencia puede obstaculizar claramente el aprendizaje, en aquellos casos en que el equipo directivo no tenga capacidad para resolver determinados problemas. En estos casos, resulta más inteligente y constructivo reconocer con humildad la propia limitación para hacer frente al problema o problemas planteados.

Para superar las barreras al aprendizaje apuntadas, Senge propone, como solución, la práctica de las cinco "Disciplinas del Aprendizaje" que él mismo diferencia (dominio personal, modelos mentales, visión compartida, aprendizaje en equipo, pensamiento sistémico).

Otro autor que también analiza la cuestión relativa a las barreras que pueden dificultar que la organización aprenda, es Geranmayeh (1992). Este autor distingue las siguientes barreras al aprendizaje:

- El "Aprendizaje Supersticioso" ("*Superstitious Learning*"): consiste en creer que determinadas rutinas o formas de hacer conducen al logro de resultados exitosos sin tener ninguna prueba que evidencie que esto es cierto, e incluso, existiendo pruebas que demuestran lo contrario. Esta creencia impide la revisión de dichas rutinas y, por lo tanto, el aprendizaje de la organización.

- El "Mito de la Infalibilidad" ("*The Infallibility Myth*"): es el mito asociado a la idea de que los directivos nunca cometen errores (algo similar al "mito del equipo administrativo" planteado por Senge). La consecuencia de la asunción de este mito es la imposibilidad de cuestionar muchas de las actuaciones y decisiones de los directivos que, en ocasiones, conducen a errores y, por lo tanto, la dificultad de impulsar el aprendizaje de la organización.

- "Matar al Mensajero" ("*Shooting the Messenger*"): consiste en castigar al portador de una mala noticia. Ésta es la mejor vía para evitar que las personas de una organización pongan de manifiesto los fracasos o los errores, no dando pie, de este modo, a la erradicación de las causas de los mismos. Se impide, por lo tanto, el cuestionamiento de las asunciones y acciones que han podido conducir a tales fracasos o errores, bloqueando el aprendizaje.

- Las "Trampas de Competencia" ("*Competency Traps*"): con frecuencia, la adquisición de un alto grado de competencia en la práctica de una determinada rutina o forma de trabajo dificulta el aprendizaje, pues las personas se muestran reacias a abandonar rutinas que dominan, y a tener que realizar el esfuerzo asociado al aprendizaje de otras nuevas rutinas.

Junto a los autores referidos, otros autores también se interesan por el estudio de los factores o condiciones que dificultan o bloquean el aprendizaje en las organizaciones. Entre éstos se incluyen: Argyris (1993), Watkins y Marsick (1993) y Probst y Büchel (1995). Las barreras al aprendizaje diferenciadas por estos autores son expuestas en las líneas siguientes.

En cuanto a la aportación de Argyris (1993), las barreras al aprendizaje consideradas por este autor son:

- La "Incompetencia Competente" ("*Skilled Incompetence*"): se corresponde con aquellas situaciones en las que la acción de los individuos produce resultados contraproducentes para sus intenciones por actuar de acuerdo con sus "teorías en uso". En efecto, con frecuencia los individuos cometen errores o incongruencias sin ser conscientes de ello. Son fieles a sus "teorías en uso", que no cuestionan, y por ello, no son capaces de descubrir que éstas orientan su acción de forma equivocada. En estos casos, los individuos son incompetentes, precisamente, por aplicar competentemente sus "teorías en uso".

- Las "Rutinas Defensivas" ("*Defensive Routines*"): "son acciones o prácticas que impiden a los individuos o partes de la organización experimentar miedo o confusión" (Argyris, C., 1993:27). Éstas tienden a ser adoptadas por los individuos para protegerse de los efectos de situaciones perjudiciales o amenazadoras. Es frecuente su adopción cuando éstos tratan de evitar o ignorar los errores cometidos o las consecuencias negativas de sus acciones, y se comportan como si nada hubiera ocurrido. En estos casos, los individuos son incapaces de aprender, al no ser capaces de admitir los errores y reorientar su acción para corregirlos, dificultándose, en consecuencia, el aprendizaje de los mismos y de la organización.

- El "Autoengaño" ("*Fancy Footwork*"): se identifica con aquellas situaciones en las que los individuos permanecen ciegos a las incongruencias de sus acciones o bien niegan que éstas existan, autoengañándose. O incluso, si no pueden hacer ni lo uno ni lo otro, culpan a otras personas de ser las causantes de las mismas. De este modo, el aprendizaje, tanto individual como organizativo, no se ve favorecido, al no aceptarse la posibilidad de mejorar las propias acciones mediante la corrección de las incongruencias.

- El "Malestar Organizativo" ("*Organizational Malaise*"): el "malestar organizativo" es la situación que se deriva de la práctica extendida del autoengaño. Cuando muchas personas de la organización se niegan a aceptar las incongruencias y los errores, se crea un clima de malestar generalizado. La gente no se siente bien pero, al mismo tiempo, es incapaz de cambiar la situación. Los síntomas del "malestar organizativo" son, de acuerdo a Argyris (1993), los siguientes: 1) criticar a la organización, pero sin aceptar la responsabilidad de corregir los errores; 2) acentuar lo negativo, minimizando lo positivo; 3) aceptación de valores que se saben irrealizables, pero actuando como si no lo fuesen.

Por otra parte, Probst y Büchel (1995), proponen las mismas barreras al aprendizaje que las planteadas por Argyris (1993), añadiendo a éstas dos barreras adicionales, que son:

- Los "Privilegios y Tabúes" ("*Privilèges et Tabous*"): los privilegios que poseen ciertos miembros de la organización, pueden constituir factores de bloqueo al aprendizaje. Los individuos muestran habitualmente resistencia para abandonar sus privilegios. De ahí que todo aquello que implique cambio y cierta amenaza a la situación privilegiada actual sea rechazado. Por lo tanto, el cuestionamiento del *estatus quo* establecido y, como consecuencia de ello, el aprendizaje, no son favorecidos. Del mismo modo, los tabúes existentes en la organización también representan formas de resistencia al aprendizaje. Muchos tabúes, relativos a las normas que deben regir la acción de los individuos, no son cuestionados por la inseguridad y el sentimiento de amenaza que su cuestionamiento genera en muchos individuos. De esta forma, no se favorece el aprendizaje de nuevas normas o patrones de comportamiento.

- La "Patología de la Información" ("*Pathologie de l'Information*"): en muchas ocasiones, los bloqueos al aprendizaje se derivan de la incapacidad para el tratamiento de la información. En efecto, un tratamiento deficiente de la información puede conducir a la toma de decisiones equivocadas, o bien, a la adopción de comportamientos inapropiados, por el hecho de no contar con una base de conocimiento suficiente o correcto de la realidad.

Finalmente, Watkins y Marsick (1993) analizan las siguientes barreras al aprendizaje:

- La "incapacidad aprendida" ("*learned helplessness*"): se corresponde con situaciones caracterizadas por la total pasividad y desmotivación de los individuos ante las oportunidades de aprendizaje. Es frecuente cuando durante mucho tiempo éstos han sido acostumbrados a no tomar iniciativas propias, o incluso han sido habitualmente recompensados por no asumir responsabilidades. Estas circunstancias favorecen el desarrollo de una reducida capacidad de aprendizaje por parte de los individuos.

- La "visión de túnel" ("*tunnel vision*"): se identifica con la propia incapacidad para verse a uno mismo o ver una situación desde un punto de vista sistémico y actuar en consecuencia. Las personas son conscientes de su propia perspectiva, pero no de la complejidad de la situación en su conjunto. Al no considerar otras perspectivas sobre la situación, las posibilidades de aprendizaje quedan muy limitadas.

- El "aprendizaje truncado" ("*truncated learning*"): éste es propio de situaciones en las que el proceso de aprendizaje es interrumpido o sólo parcialmente implantando. Esto ocurre en aquellas organizaciones que no han asumido realmente la necesidad de aprender y realizan operaciones de "maquillaje" orientadas a incorporar pequeños cambios, pero sin llegar a implicarse en procesos de cuestionamiento profundo de sus modos de hacer que les obligue a cambiar radicalmente. Las tentativas orientadas en esta última línea se paralizan con frecuencia, imposibilitando que el proceso de aprendizaje se materialice al más alto nivel.

Para concluir este epígrafe dedicado al concepto de Barreras al Aprendizaje, se recopilan, a continuación, las principales barreras diferenciadas por los distintos autores:

**CUADRO N° 4: Barreras al Aprendizaje**

AUTOR	BARRERAS AL APRENDIZAJE
SENGE (1990)	"Yo soy mi puesto", "el enemigo externo", "la ilusión de hacerse cargo", "la fijación en los hechos", "la parábola de la rana hervida", "la ilusión de que se aprende con la experiencia", "el mito del equipo administrativo"
GERANMAYEH (1992)	"Aprendizaje supersticioso", "mito de la infalibilidad", "matar al mensajero", "trampas de competencia"
ARGYRIS (1993)	"Incompetencia competente", "rutinas defensivas", "autoengaño", "malestar organizativo"
WATKINS Y MARSICK (1993)	"Incapacidad aprendida", "visión de túnel", "aprendizaje truncado"
PROBST Y BÜCHEL (1995)	"Privilegios y tabúes", "patología de la información"

FUENTE: Elaboración Propia

#### **4) OTROS CONCEPTOS MANEJADOS EN LA LITERATURA**

Los conceptos anteriormente comentados (Nivel de Aprendizaje, Proceso de Aprendizaje y Barreras al Aprendizaje), son conceptos de uso ampliamente extendido en la literatura sobre Aprendizaje Organizativo. Se trata, por lo tanto, de conceptos referidos por un amplio número de estudiosos del Aprendizaje Organizativo. Por otra parte, pueden encontrarse en la literatura sobre la materia aludida, un conjunto de conceptos que solamente son utilizados por un número reducido de autores y, en algunos casos, por un único autor. Entre tales conceptos destacan los siguientes:

1) El **concepto de "Sistema de Aprendizaje"** (*"Learning System"*): este concepto es empleado por vez primera por Schön (1971), y posteriormente, lo utilizan otros autores como Argyris y Schön (1978) y Shrivastava (1981, 1983), quienes establecen distintas tipologías de sistemas de aprendizaje. El concepto de Sistema de Aprendizaje alude a "los mecanismos a través de los cuales el aprendizaje es perpetuado en la organización" (Shrivastava, P., 1981:46). Esto es, los sistemas de aprendizaje engloban aquellos sistemas formales y prácticas informales de la organización que permiten la integración entre el aprendizaje individual y el organizativo, contribuyendo a que lo aprendido por los individuos se traslade al plano de la organización, convirtiéndose en visiones y conocimiento organizativos. Por lo tanto, los sistemas de aprendizaje se identifican con todos aquellos mecanismos que hacen posible que el aprendizaje en el ámbito organizativo se produzca y perpetúe<sup>7</sup>.

2) El **concepto de Tipo de Aprendizaje**: varios autores diferencian entre distintos tipos de aprendizaje, constituyendo el análisis de estos últimos el foco central de su trabajo. El concepto de Tipo de Aprendizaje se refiere a la dimensión implicada en el proceso de aprendizaje (cognitiva *versus* "behaviorista"). En efecto, las diferentes teorías del aprendizaje ponen el énfasis en un aspecto distinto del mismo. Así, las teorías cognitivas del aprendizaje entienden que éste comporta la adquisición o desarrollo de conocimiento abstracto, mientras que las teorías "behavioristas" se centran en la acción, defendiendo que ésta es el fundamento del aprendizaje. Por otra parte, la Teoría del Aprendizaje Experimental integra ambas vertientes, al considerar que el aprendizaje es fruto tanto del pensamiento abstracto como de la experiencia concreta (integración reflexión-acción).

---

<sup>7</sup> Tales mecanismos se identifican para Shrivastava (1981) con determinados sistemas formales implantados en la organización, tales como: el sistema de planificación estratégica, el sistema de información, el sistema de control. Asimismo, dicho autor también incluye entre los referidos mecanismos las prácticas informales de la organización. Por otra parte, Argyris y Schön (1978) incluyen entre los mecanismos aludidos, el sistema de valores asumido por la misma.

Entre los autores que reflexionan sobre la dimensión involucrada en el aprendizaje, distinguiendo diversos tipos de aprendizaje, se incluyen Miles y Randolph (1980), Hedberg (1981) y Kim (1993a, 1993b). Miles y Randolph diferencian entre el aprendizaje basado en la acción ("*Enactive Approach*") y el aprendizaje previo a la acción ("*Proactive Approach*"), vinculado al pensamiento y la reflexión. Por otra parte, Hedberg (1981) también diferencia tipos de aprendizaje asociados a la dimensión cognitiva ("*Turnaround Learning*") y "behaviorista" ("*Adjustement Learning*" y "*Turnover Learning*"). Finalmente, Kim (1993a, 1993b) establece una diferenciación de tipos de aprendizaje en una línea semejante a los autores anteriores ("aprendizaje conceptual" - pensamiento - y "aprendizaje operativo" - acción -).

Por otro lado, es preciso aclarar que no debe confundirse el concepto de Tipo de Aprendizaje con el de Nivel de Aprendizaje. Algunos autores se expresan en términos de "tipos de aprendizaje" cuando, en realidad, están haciendo alusión a los "niveles de aprendizaje", o bien, utilizan ambos términos de forma indistinta, induciendo a confusión entre los conceptos de Tipo de Aprendizaje y Nivel de Aprendizaje. Ciertamente, es fácil que dicha confusión se produzca, por cuanto se trata de conceptos interrelacionados, en la medida en que un determinado Nivel de Aprendizaje implica cierto Tipo de Aprendizaje. Así, el aprendizaje en "bucle doble" o "generativo" comporta un aprendizaje en las dimensiones de la acción y cognitiva (cambio de las "teorías en uso", es decir, de las visiones subyacentes en la acción, además de la propia acción). En lo que concierne al aprendizaje en "bucle simple" o "adaptativo", éste sólo implica la dimensión de la acción (cambio en la acción, sin ir acompañado de un cambio paralelo de las "teorías en uso").

A pesar de que la confusión no es difícil, es preciso no caer en la misma. Cuando los diversos autores hacen alusión a los conceptos de Nivel de Aprendizaje y Tipo de Aprendizaje, tratan de poner el acento en aspectos distintos del Aprendizaje Organizativo. Al emplear el concepto de Nivel de Aprendizaje, quieren hacer énfasis en la profundidad y radicalidad del aprendizaje experimentado por la organización. Éste puede ser menos profundo, implicando pequeños ajustes en la acción o una revisión superficial de la "teoría en uso organizativa", que no implica la alteración de sus rasgos esenciales, o bien, más profundo, comportando entonces el replanteamiento completo de la misma. Por otra parte, al referirse al concepto de Tipo de Aprendizaje, pretenden incidir en la orientación del aprendizaje, centrada en la dimensión de la acción o en la del pensamiento abstracto.

## BIBLIOGRAFÍA

AMPONSEM, H. (1991): Organizational Learning through Internal Systems, Strategic Alliances and Networks. Tesis Doctoral. Queen's University at Kingston. Canadá.

ARGYRIS, C. (1993): Cómo Vencer las Barreras Organizativas. Díaz de Santos, S.A.. Madrid (versión original en inglés: Overcoming Organizational Defenses. Allyn and Bacon. 1990).

ARGYRIS, C. y SCHÖN, S. (1978): Organizational Learning: a Theory in Action Perspective. Addison-Wesley.

DIXON, N. (1994): The Organizational Learning Cycle. McGraw-Hill.

FIOL, M.C. y LYLES, M.A. (1985): "Organizational Learning". Academy of Management Review, vol. 10, nº 4, p. 803-813.

GARRATT, B. (1987): The Learning Organization: and the need for directors who think. Gower.

GERANMAYEH, A. (1992): Organizational Learning through Interactive Planning: Design of Learning Systems for ideal-seeking Organizations. Tesis Doctoral. University of Pennsylvania.

HEDBERG, B. (1981): "How Organizations Learn and Unlearn". En: Nystrom, P.C. y Starbuck, W.H., Handbook of Organizational Design, vol. 1, p.3-27. Oxford University Press. Oxford.

HONEY, P. y MUMFORD, A. (1982): Manual of Learning Styles. Honey. Maidenhead.

KIM, D.H. (1993a): A Framework and Methodology for Linking Individual and Organizational Learning: Applications in TQM and Product Development. Tesis Doctoral. Massachusetts Institute of Technology.

KIM, D.H. (1993b): "The Link between Individual and Organizational Learning". Sloan Management Review, vol.35, nº1, p.37-50.

KOLB, D.A. (1984): Experiential Learning. Prentice-Hall.

MARCH, J.G. y OLSEN, J.P. (1976): "Organizational Learning and the Ambiguity of the Past". En: March, J.G. y Olsen, J.P. (eds.), Ambiguity and Choice in Organizations, p.54-68. Universitetsforlaget. Bergen. Noruega.

MCGILL, M.E., SLOCUM, J.W. y LEI, D. (1992): "Management Practices in Learning Organizations". Organizational Dynamics, vol.21, Summer, p. 5-17.

Extraído de la Tesis Doctoral: *Un Estudio del Aprendizaje Organizativo desde la Perspectiva del Cambio: Implicaciones Estratégicas y Organizativas*. ©Nekane Aramburu Goya. Universidad de Deusto. San Sebastián. 2000.

---

MILES, R.H. y RANDOLPH, W.A. (1980): "Influence of Organizational Learning styles on Early Development". En: Kimberly, J.H. y Miles, R.H. (eds.), The Organizational Life Cycle, p. 11-82. Jossey-Bass. San Francisco.

PEDLER, M., BOYDELL, T. y BURGOYNE, J. (1991): The Learning Company. Mc.Graw-Hill. Londres.

PROBST, G. y BÜCHEL, B. (1995): La Pratique de l'Entreprise Apprenante. Les Éditions d'Organisation. Paris (versión en inglés: Organizational Learning. Prentice-Hall. 1997).

SCHÖN, D. (1971): Beyond the Stable State. Random House. Nueva York.

SENGE, P. (1990): The Fifth Discipline. Doubleday. Nueva York (versión en castellano: La Quinta Disciplina, Ed. Granica, S.A., Barcelona, 1992).

SHRIVASTAVA, P. (1981): Strategic Decision Making Process: The Influence of Organizational Learning and Experience. Tesis Doctoral. Pittsburgh University. Pittsburgh.

SHRIVASTAVA, P. (1983): "A Typology of Organizational Learning Systems", Journal of Management Science, vol.20, p. 2-24.

SWIERINGA, J. y WIERDSMA, A.F. (1992): Becoming a Learning Organization. Addison-Wesley Publishing Company, Inc. (versión en castellano: La Organización que Aprende. Addison-Wesley. 1995).

WATKINS, K.E. y MARSICK, V.J. (1993): Sculpting the Learning Organization. Jossey-Bass. San Francisco.