

EL ESTUDIO DEL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO EN LA DÉCADA DE LOS AÑOS NOVENTA

Aunque los primeros trabajos en torno al Aprendizaje Organizativo (*Organizational Learning*) se remontan a la década de los años 60, los años noventa son testigos de una explosión de la literatura sobre Aprendizaje Organizativo, proliferando el número de autores interesados por la materia. La gran mayoría de los mismos se centra en el estudio del aprendizaje en el plano organizativo, trascendiendo el individual y grupal, y asume, asimismo, un enfoque proactivo. Por otra parte, es alto el número de autores interesados por la relación existente entre el Aprendizaje Organizativo y distintos aspectos de la gestión empresarial. Finalmente, destaca en esta década, la aparición de aportaciones que vinculan el aprendizaje en las organizaciones a la gestión del conocimiento en las mismas, óptica ésta que resulta novedosa respecto de la adoptada por la mayoría de los autores en las décadas precedentes¹. Estos últimos se focalizan mayormente en la relación entre Aprendizaje Organizativo y cambio organizativo, bien desde una perspectiva adaptativa, considerando el aprendizaje como una vía de adaptación al entorno, bien desde un prisma proactivo, entendiendo el aprendizaje como la clave del desarrollo y transformación organizativos impulsados por la propia organización.

La década de los años noventa se inicia con la publicación por Peter Senge (1990) de su famoso libro *The Fifth Discipline*², publicación que contribuye extraordinariamente a la popularización de muchas de las cuestiones asociadas al estudio del Aprendizaje Organizativo. Las ideas de este libro son, asimismo, recogidas en un libro posterior, realizado en colaboración con otros autores (Senge, Ross, Smith, Roberts y Kleiner, 1994). La obra de Senge constituye uno de los grandes referentes de la literatura sobre Aprendizaje Organizativo.

La contribución al estudio del Aprendizaje Organizativo de Senge es original, destacando su visión del aprendizaje en las organizaciones. Ésta se inscribe en una perspectiva sistémica pues, para Senge, la clave para que una organización aprenda radica en la

¹ La excepción en este sentido es la representada por los trabajos que Nonaka realiza en los años ochenta (Nonaka y Johansson, 1985; Nonaka, 1988).

² SENGE, P. (1990): *The Fifth Discipline*. Doubleday. Nueva York (versión en castellano: *La Quinta Disciplina*. Ed. Granica, S.A.. Barcelona. 1992).

comprensión global de la misma y de las interrelaciones entre sus partes componentes. Senge atribuye la incapacidad de aprender de muchas organizaciones al desconocimiento e incomprensión de los patrones que explican el funcionamiento de sus partes integrantes y las relaciones entre las mismas, así como los movimientos que condicionan la evolución de la organización, en su conjunto.

Senge entiende el aprendizaje de un modo peculiar, que expresa como sigue:

"El verdadero aprendizaje llega al corazón de lo que significa ser humano. A través del aprendizaje nos recreamos a nosotros mismos. A través del aprendizaje nos capacitamos para hacer algo que antes no podíamos. A través del aprendizaje percibimos nuevamente el mundo y nuestra relación con él. A través del aprendizaje ampliamos nuestra capacidad para crear, para formar parte del proceso generativo de la vida"

(Senge, P., 1992:24)

Esta concepción del aprendizaje es claramente proactiva, por cuanto, según Senge, el aprendizaje es el vehículo que permite al individuo crear su propia realidad y su futuro. Supera una óptica estrictamente adaptativa, de acuerdo a la cual el aprendizaje no es más que una vía para asegurar la adaptación del individuo a su entorno. Extrapolando esta visión del aprendizaje al plano organizativo, Senge entiende el concepto de Organización Inteligente, expresión que utiliza como sinónimo de Organización que Aprende, de la siguiente manera:

"... podemos construir "organizaciones inteligentes", 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 continuamente aprende a aprender en conjunto"

(Senge, P., 1992:11)

"Éste es pues el significado básico de "organización inteligente", una organización que aprende y continuamente expande su capacidad para crear su futuro. Para dicha organización, no basta con sobrevivir. El "aprendizaje para la supervivencia", lo que a menudo se llama "aprendizaje adaptativo" es importante y necesario. Pero una organización inteligente conjuga el

"aprendizaje adaptativo" con el "aprendizaje generativo", un aprendizaje que aumenta nuestra capacidad creativa"

(Senge, P., 1992:24)

"Una organización inteligente es un ámbito donde la gente descubre continuamente cómo crea su realidad. Y cómo puede modificarla"

(Senge, P., 1992:22)

Por lo tanto, la Organización Inteligente u Organización que Aprende es, para el autor referido, aquélla que tiene capacidad no sólo para adaptarse, sino también para construir su propia realidad y su futuro, y en la que sus miembros desarrollan, asimismo, su potencial creativo.

Para edificar una organización con capacidad de aprendizaje, Senge considera fundamental la puesta en práctica de una serie de principios que denomina "Disciplinas del Aprendizaje" (Senge, 1990; Senge *et al.*, 1994). Éstas se exponen a continuación:

- "Dominio Personal": es la disciplina clave del crecimiento y el aprendizaje individual. Las personas con alto dominio personal expanden continuamente su aptitud para crear los resultados que buscan en la vida. El dominio personal permite al individuo aclarar y replantearse continuamente su visión personal, orientando la creación de su futuro. La Organización Inteligente está integrada por personas con un elevado grado de dominio personal y, por ello, con una alta capacidad de aprendizaje.

- "Modelos Mentales": son las denominadas por Argyris y Schön "teorías en uso". Es decir, asunciones o esquemas de pensamiento que modelan los actos de los miembros de una organización. En la Organización Inteligente no se procede solamente al perfeccionamiento de los "modelos mentales" imperantes (aprendizaje en "bucle simple", en la terminología de Argyris y Schön), sino que además se acomete el cuestionamiento y modificación de los mismos (aprendizaje en "bucle doble", en términos de Argyris y Schön). En palabras de Senge:

"Los "modelos mentales" son supuestos hondamente arraigados e imágenes que influyen sobre nuestro modo de entender el mundo y actuar"

(Senge, P., 1992:17)

- "Construcción de visión compartida": en la organización con capacidad de aprendizaje debe existir un ideal compartido que aglutine las energías individuales de sus miembros integrantes y oriente la acción colectiva en una dirección común. Asimismo, en el seno de una organización creativa, este ideal sirve de vínculo de unión de la disparidad de iniciativas emergentes en la misma e impregna de coherencia al conjunto. La visión compartida constituye el mecanismo principal que posibilita mantener la unidad en la diversidad que sostiene toda entidad creadora. Asimismo, asegura el logro del compromiso necesario por parte de los miembros de la organización, para garantizar dicha unidad. Tal como afirma Senge:

"La práctica de la visión compartida supone aptitudes para configurar "visiones del futuro" compartidas que propicien un compromiso genuino antes que mero acatamiento"

(Senge, P., 1992:19)

- "Aprendizaje en Equipo": el aprendizaje en equipo es el proceso de alinearse y desarrollar la capacidad de un equipo para lograr los resultados que sus miembros desean realmente. La idea de aprender en equipo es introducida por la corriente del *Action Learning* y se fundamenta en la premisa de que el aprendizaje sólo puede producirse a través de la confrontación e intercambio de experiencias entre los individuos que conforman un colectivo determinado. El vehículo fundamental para que este intercambio se produzca es el diálogo. Sobre el aprendizaje en equipo Senge comenta:

"El aprendizaje en equipo es vital porque la unidad fundamental de aprendizaje en las organizaciones modernas no es el individuo sino el equipo"

(Senge, P., 1992:20)

- "Pensamiento Sistémico": constituye la "quinta disciplina" de la Organización que Aprende. Es la disciplina fundamental e integradora de las demás. Estas últimas tienen que ver con los comportamientos individuales y grupales que, dentro de la organización, favorecen el aprendizaje de los individuos y grupos integrantes de la misma. Sin embargo, si su integración no es posible, resultan estériles en la construcción de una Organización Inteligente. Dicha integración se consigue a través de la adopción de una perspectiva sistémica que permita aglutinar los resultados del aprendizaje derivado del trabajo en equipo, y de la práctica del

dominio personal y el replanteamiento de sus "modelos mentales" por parte de los miembros individuales de la organización. Sin una comprensión de los patrones que operan en el corazón del sistema, condicionando las interrelaciones de sus partes componentes y su evolución, no es posible orientar su rumbo y recrearlo en la forma deseada. Y, asimismo, no es posible gestar nuevos "modelos mentales" o construir una visión realmente compartida por todos. Finalmente, en opinión de Senge, los directivos de la organización son los responsables del desarrollo de una visión sistémica u holística.

Por otra parte, para el desarrollo del pensamiento sistémico Senge (1990) propone dos vías: la utilización de los "arquetipos sistémicos" y la aplicación de las "leyes de la quinta disciplina"³. Los "arquetipos sistémicos" son las estructuras genéricas subyacentes en un sistema, y no siempre visibles ni obvias, que condicionan sus patrones de comportamiento. El conocimiento de cuáles son estas estructuras resulta básico para conocer dichos patrones y entender mejor el funcionamiento del sistema. Por otro lado, Senge propone un conjunto de premisas, que él denomina "leyes de la quinta disciplina", como rectoras del pensamiento sistémico. Esto es, la visualización de la organización desde una perspectiva sistémica implica asumir dichas premisas o "leyes".

Para concluir, y en relación a las cinco disciplinas del aprendizaje planteadas por Senge, cabe aclarar que la mayoría de ellas constituyen claves para posibilitar el aprendizaje en los planos individual y grupal. En concreto, las disciplinas de dominio personal y "modelos mentales", son esenciales para garantizar el aprendizaje de los individuos dentro de la organización. Por otro lado, la construcción de una visión compartida y el trabajo en equipo, favorecen el aprendizaje en el seno de un colectivo de personas. Precisamente, el salto al plano organizativo es posibilitado por la práctica de la "quinta disciplina". En efecto, la adopción de

³ Los "arquetipos sistémicos" son: "compensación entre proceso y demora"; "límites del crecimiento"; "desplazamiento de la carga"; "erosión de metas"; "escalada"; "éxito para quien tiene éxito"; "tragedia del terreno común"; "soluciones rápidas que fallan"; "crecimiento y subinversión". En cuanto a las "leyes de la quinta disciplina", éstas son: "los problemas de hoy no derivan de las soluciones de ayer"; "cuanto más se presiona, más presiona el sistema"; "la conducta mejora antes de empeorar", "el camino fácil lleva al mismo lugar"; "la cura puede ser peor que la enfermedad"; "lo más rápido es lo más lento"; "la causa y el efecto no están próximos en el tiempo y en el espacio"; "los cambios pequeños puede producir resultados grandes, pero las zonas de mayor apalancamiento son, a menudo, las menos obvias"; "se pueden alcanzar dos metas aparentemente contradictorias"; "dividir un elefante por la mitad no genera dos elefantes pequeños"; "no hay culpa".

una perspectiva sistémica es la base para convertir el aprendizaje individual y grupal en aprendizaje de la organización. La observación de la importancia de la perspectiva sistémica en la construcción de organizaciones capaces de aprender constituye el aspecto más relevante de la aportación de Senge. En el otro extremo, y como aspecto más criticable, destaca el hecho de que Senge no llega a precisar cuáles son los mecanismos concretos que permiten transformar el aprendizaje individual y grupal en aprendizaje de toda la organización. Es decir, qué mecanismos hacen posible ir más allá de la comprensión de la organización como un sistema, garantizando la materialización de la visión en estructuras y condiciones concretas que posibiliten el aprendizaje de la organización, en su conjunto.

Además de la de Senge, entre las aportaciones al estudio del Aprendizaje Organizativo en la década de los años noventa, destaca la de **Pedler, Boydell y Burgoyne** (1991). Si bien estos autores realizan alguna publicación a finales de los años ochenta, en concreto, en la frontera entre los años ochenta y los noventa (Pedler, Boydell y Burgoyne, 1989), la obra principal de los mismos se sitúa en la década de los noventa (Pedler, Boydell y Burgoyne, 1991; Burgoyne, 1994).

Estos autores emplean por vez primera el término "*Learning Company*" ("Empresa que Aprende"), en lugar de *Learning Organization*, para referirse a una organización capaz de aprender u Organización que Aprende. En cualquier caso, consideran ambos términos como sinónimos. La razón por la que emplean el término "*Learning Company*" en lugar de *Learning Organization* es, en palabras de los autores referidos:

"Empleamos el término "Empresa que Aprende" en lugar de "Organización que Aprende" porque nos parece más sociable. "Organización" es un tipo de palabra mecánica, que evoca algo abstracto y sin vida, y la perspectiva de tratar con ello puede, quizá, infundir miedo. "Empresa", por otra parte, es una de nuestras más antiguas palabras para designar un grupo de personas implicadas en una iniciativa conjunta ... Así que utilizamos la palabra "Empresa" para cualquier esfuerzo colectivo y no para identificar o conceder preferencia a una forma legal particular o a un patrón de propiedad⁴"

⁴ "We use the term "*Learning Company*" rather than "*Learning Organization*" because we think it more convivial. "*Organization*" is a mechanical sort of word, sounding somewhat abstract and lifeless, and the prospect of dealing with it is perhaps intimidating. "*Company*", on the other hand, is one of our oldest words for a group of people engaged in a joint enterprise ... So we use the word "*company*" for any collective

(Pedler, M., Boydell, T. and Burgoyne, J., 1991:1)

En definitiva, Pedler, Boydell y Burgoyne encuentran el término "*Learning Company*" más atractivo que el de *Learning Organization*, por las connotaciones menos impersonales y más humanas de la palabra "empresa" respecto de la palabra "organización". Por otra parte, la Empresa u Organización que Aprende es definida por dichos autores como:

*"Una Empresa que Aprende es una organización que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforma a sí misma"*⁵

(Pedler, M., Boydell, T. y Burgoyne, J., 1991:1)

En esta definición del concepto de Empresa u Organización que Aprende se advierte el claro predominio de un enfoque proactivo, pues se entiende que las organizaciones que aprenden son aquellas capaces de promover su propia transformación⁶ y, asimismo, de aprender en "bucle doble". No se limitan a la mera adaptación a un entorno que las fuerza a cambiar. Por lo tanto, generan cambios, no siendo éstos el resultado de simples ajustes adaptativos. En relación al aprendizaje en "bucle doble", Pedler *et al.* (1991) afirman lo siguiente:

*"a medida que la Empresa que Aprende alcanza cierto estadio de madurez puede tolerar y enfrentar más conflicto, de manera que las diferencias son adecuadamente puestas en evidencia y estudiadas para producir aprendizaje de bucle doble o transformación organizativa"*⁷

(Pedler, M., Boydell, T. y Burgoyne, J., 1991:143)

endeavour and not to identify or give preference to a particular legal form or ownership pattern".

⁵ "A Learning Company is an organization that facilitates the learning of all its members and continuously transforms itself".

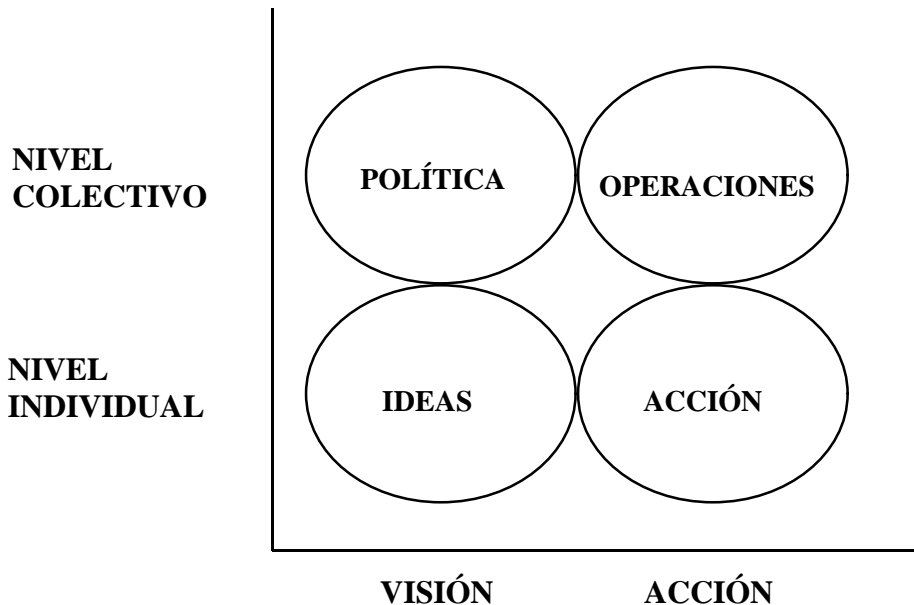
⁶ Otros autores, como Jones y Hendry (1992), también comparten esta visión de la Organización que Aprende.

⁷ "as the Learning Company reaches a certain stage of maturity it can tolerate and cope with more conflict where differences are appropriately surfaced and worked on to produce double loop learning or organizational transformation".

La visión del concepto de Organización que Aprende asumida por los autores citados, comparte ciertos rasgos con la visión que del mismo tienen otros autores que les preceden. En concreto, comparte con Bahlmann (1988) la idea de sistema de "segunda generación" (o *autopoiético*), al que le corresponde la capacidad de aprender en "bucle doble", y con Garratt (1987), la idea de una organización con capacidad de transformación y cambio continuos.

Por otra parte, Pedler, Boydell y Burgoyne (1991) y Burgoyne (1994), proponen un modelo de Empresa u Organización que Aprende. Éste queda reflejado en el gráfico siguiente:

FIGURA Nº 1: Modelo de Empresa u Organización que Aprende



FUENTE: Pedler, M., Boydell, T. y Burgoyne, J. (1991) y Elaboración Propia

En la Organización que Aprende, según el modelo propuesto por los autores considerados, coexisten distintos procesos, ciclos o bucles de aprendizaje. Por una parte, el ciclo de aprendizaje individual, en el que se integran la reflexión (ideas) y la acción, al igual que en el modelo de Kolb (1984). A este ciclo, se superpone el ciclo de aprendizaje que se produce en el plano organizativo, que integra los bucles de aprendizaje que se dan en los ámbitos político y de operaciones de la organización. Además, los ciclos o procesos de aprendizaje a nivel individual y organizativo también estarían interrelacionados. Las visiones

generadas en el ámbito de la organización resultarían de la reflexión de los individuos que la integran y, por otra parte, la actividad desplegada en el ámbito operativo de la organización se derivaría de las acciones de los individuos de la misma.

Es remarcable el esfuerzo de Pedler *et al.* (1991) y Burgoyne (1994) por construir un modelo que integre los distintos planos del aprendizaje, individual y organizativo. Sin embargo, dicho esfuerzo es insuficiente, pues no explicitan a través de qué mecanismos es posible materializar dicha integración. En particular, cómo trascienden las ideas de los individuos al plano político de la organización, y cómo las acciones individuales se convierten en operaciones organizativas. Por otro lado, tampoco queda claro en el planteamiento de los autores mencionados, cómo se produce, dentro del plano organizativo, la integración de los bucles de aprendizaje político y operativo. En este sentido, el modelo propuesto por Garratt (1987, 1990) es más completo, pues éste sí plantea un nivel intermedio entre los ámbitos político y operativo, el nivel estratégico, a modo de nexo de unión entre ambos. Asimismo, los directivos juegan un papel crucial, en el modelo de Garratt, en la integración entre los ámbitos referidos.

Finalmente cabe destacar, como última aportación relevante de Pedler, Boydell y Burgoyne (1991) y Burgoyne (1994), el análisis que realizan sobre las características que, en relación a diferentes dimensiones de la gestión empresarial (estrategia, sistema de información, sistema de control, sistema de evaluación y remuneración, estructura organizativa, cultura) debe poseer una Organización que Aprende.

Otra de las aportaciones relevantes realizadas al estudio del Aprendizaje Organizativo en la década de los años noventa, es la de **Amponsem** (1991). La tesis doctoral de esta investigadora canadiense aporta una visión interesante del Aprendizaje Organizativo. En concreto, Amponsem plantea un modelo de Aprendizaje Organizativo cuyas características son expuestas a continuación.

En primer lugar, cabe aclarar cuál es la interpretación del concepto de Aprendizaje Organizativo asumida por la autora referida. Ésta define dicho concepto del siguiente modo:

"El Aprendizaje Organizativo es definido como los procesos de codificación y comunicación a través de los cuales el conocimiento individual se convierte en

*conocimiento organizativo. El conocimiento organizativo es accesible por todos los miembros relevantes de la organización*⁸

(Amponsem, H., 1991:i)

Como se deduce de la definición anterior, Amponsem vincula el Aprendizaje Organizativo al proceso mediante el cual el conocimiento de los individuos integrantes de la organización se transforma en conocimiento de toda la organización. A partir de dicha definición, la referida autora propone un modelo de Aprendizaje Organizativo, en el que se identifican los distintos elementos componentes del proceso de aprendizaje organizativo y las relaciones entre los mismos. Así, Amponsem entiende que el proceso de aprendizaje organizativo, o proceso de conversión del conocimiento individual en organizativo, está formado por cinco etapas o fases: 1) "Sensibilización" ("*sensitization*"); 2) "adquisición de información" ("*information acquisition*"); 3) "síntesis y codificación" ("*synthesis and codification*"); 4) "transmisión y almacenamiento" ("*transfer and storage*"); 5) "implementación y evaluación" ("*implementation and evaluation*").

De acuerdo al modelo defendido por Amponsem, el proceso de aprendizaje organizativo comienza por la sensibilización o preparación de los miembros de la organización para realizar un esfuerzo orientado a aprender. Una vez sensibilizados, los individuos tratan de adquirir información a través de distintas vías. Dicha información es sintetizada y codificada, para ser posteriormente transmitida al resto de la organización y almacenada. Finalmente, la información almacenada es utilizada por cualquier miembro de la organización que la aplica en una actividad concreta, siendo evaluados la forma y resultados de dicha utilización.

En lo que respecta a la adquisición de información, Amponsem distingue las siguientes vías o medios de adquirir información:

- "Procesos internos de adquisición de información" ("*Organizational internal processes of information acquisition*"): en este caso, la información es internamente generada en la organización. Por otra parte, la forma en que la información es adquirida, interpretada y

⁸ "*Organizational Learning is defined as the processes of codification and communication through which individual knowledge becomes organizational knowledge. Organizational knowledge is accessible to all relevant organization members*".

comunicada dentro de la organización está muy condicionada, según Amponsem, por el sistema de aprendizaje⁹ instituido en la misma.

- "Colaboración formalizada" ("*Formalized collaboration*"): la información también puede obtenerse a partir de la interacción con otras organizaciones con las que se establecen acuerdos formales de colaboración, que pueden tomar diversas formas (*joint-ventures*, acuerdos de investigación, transferencia de tecnología, esfuerzos conjuntos de *benchmarking*, etc.).

- "Colaboración no formalizada" ("*Non-Formalized collaboration*"): cuando la información se obtiene gracias a la interacción con otras organizaciones, con las que no existe ningún acuerdo de colaboración. Es el caso de la adquisición de información aportada por los clientes, los proveedores, los competidores u otras entidades con las que la organización entra en contacto y conforma redes de relaciones informales.

- "Ingeniería inversa" ("*Reverse engineering*"): en este caso, la organización obtiene información de otras organizaciones que no están dispuestas a colaborar con la misma. La actividad orientada a adquirir información en condiciones de no colaboración suele rozar el límite entre la imitación legal, a través de los esfuerzos orientados a replicar los productos o las prácticas comerciales de otras organizaciones, y el espionaje industrial.

- "Isomorfismo con el entorno" ("*Environmental isomorphism*"): consiste en la adquisición de información forzada por la presión ejercida por agentes externos, tales como instituciones políticas, económicas, sociales o culturales. A diferencia de los casos anteriores en los que la organización asume un papel totalmente activo en la búsqueda de información, en este caso, su papel es absolutamente pasivo, pues la información no es buscada por la misma, sino aportada por entidades externas que le obligan a absorberla.

⁹ El concepto de Sistema de Aprendizaje asumido por Amponsem es el adoptado por Shrivastava (1981, 1983). Asimismo, dicha autora considera los sistemas de aprendizaje diferenciados por este último. Desde la perspectiva de Shrivastava, los Sistemas de Aprendizaje son los mecanismos, tanto formales como informales, que posibilitan la adquisición, interpretación y transmisión del conocimiento. Los mecanismos a través de los que se genera conocimiento interno en la organización condicionan, a su vez, la forma de adquisición de la información.

Por otra parte, en lo que concierne a la fase de síntesis y codificación de la información, Amponsem concede gran importancia al papel que el sistema de aprendizaje establecido en la organización juega en la misma. Así, considera que la información de naturaleza más tangible es mejor sintetizada y codificada en el contexto de los sistemas de aprendizaje más estructurados y formalizados (entre los sistemas de aprendizaje diferenciados por Shrivastava (1981, 1983), se incluirían los Sistemas de Dirección Formal y de Aprendizaje Burocrático). Por otra parte, la información de carácter intangible es mejor sintetizada y codificada en el marco de sistemas de aprendizaje más informales (entre éstos se incluirían el Sistema de Aprendizaje Mitológico y el de la Cultura de Búsqueda de Información (Shrivastava, 1981, 1983)).

Para concluir y, a modo de crítica de la aportación de Amponsem (1991), cabe destacar el hecho de que, por una parte, dicha autora identifica el Aprendizaje Organizativo con el proceso de conversión del conocimiento individual en organizativo y, sin embargo, por otra parte, desarrolla un modelo del proceso de aprendizaje organizativo centrado exclusivamente en el procesamiento de información. Esto es criticable por la confusión existente entre los conceptos de información y conocimiento. El modelo de Amponsem es más un modelo de conversión de información que de conocimiento, y no termina de aclarar cómo el conocimiento individual se convierte en organizativo.

Finalmente, indicar que Amponsem analiza en su trabajo cuál es el papel asumido por la alta dirección en el proceso de aprendizaje organizativo, llegando a la conclusión de que éste es crucial en todas las etapas o fases del mismo.

A la aportación de Amponsem se añade la de **Huber** (1991). El trabajo de este autor se focaliza, principalmente, en el análisis de diferentes procesos relacionados con el Aprendizaje Organizativo. Para entender su planteamiento, es preciso aclarar previamente qué entiende Huber por Aprendizaje Organizativo. A este respecto, dicho autor afirma lo siguiente:

"En lo que concierne a la existencia del aprendizaje organizativo, asumamos que una organización aprende si alguna de sus unidades adquiere conocimiento que reconoce como potencialmente útil para la organización ... una organización aprende algo incluso si ninguno de sus componentes aprende ese algo"¹⁰

(Huber, G.P., 1991:89)

Según puede deducirse de la afirmación anterior, Huber asocia el Aprendizaje Organizativo con la adquisición de conocimiento por parte de alguna o algunas unidades componentes de la organización. Asimismo, este autor considera que la organización puede aprender algo, aunque no todos sus miembros aprendan ese algo. Por lo tanto, Huber entiende el Aprendizaje Organizativo como algo que trasciende el aprendizaje de los miembros integrantes de la organización. Para que la organización aprenda, no es necesario que todos los individuos que la conforman aprendan. Por otra parte, Huber estima que el aprendizaje que tiene lugar en el nivel agregado de la organización, es el resultado de los siguientes procesos: 1) adquisición de conocimiento; 2) distribución de la información; 3) interpretación de la información; 4) almacenamiento del conocimiento ("memoria organizativa")¹¹.

En relación al primero de los procesos indicados, el proceso de adquisición de conocimiento, Huber diferencia distintas vías de adquisición de conocimiento¹² por parte de la organización, que son descritas a continuación:

¹⁰ *"With respect to the existence of organizational learning, let us assume that an organization learns if any of its units acquires knowledge that it recognizes as potentially useful to the organization ... an organization learns something even if not every one of its components learns that something"*.

¹¹ Entre otros autores que asocian el Aprendizaje Organizativo al manejo de información destacan Easterby-Smith y Araujo, quienes identifican el primero con "el eficaz procesamiento, interpretación de, y respuesta a la información, tanto dentro como fuera de la organización" (*"the effective processing, interpretation of, and response to information both inside and outside the organization"*, Easterby-Smith y Araujo, 1999:3).

¹² En relación a esta misma cuestión, Helleloid y Simonin (1994), diferencian las siguientes vías de adquisición de conocimiento: 1) desarrollo interno; 2) desarrollo interno con asesoramiento externo; 3) adquisición de conocimiento en el exterior; 4) obtención de conocimiento a través de la colaboración interorganizativa; 5) incorporación de conocimiento a través de fusiones y adquisiciones.

- "Aprendizaje Congénito" ("*Congenital Learning*"): se refiere al conocimiento poseído por la organización en el momento de su gestación, y al adquirido por ésta (en concreto, por sus fundadores) con anterioridad a la creación de la misma.

- "Aprendizaje Experimental" ("*Experimental Learning*"): en este caso, la organización adquiere conocimiento a través de la experiencia directa. Se trata del conocimiento que se genera a partir de la propia acción organizativa.

- "Aprendizaje Indirecto" ("*Vicarious Learning*"): por esta vía, la organización adquiere conocimiento a partir de lo que hacen otras organizaciones. Aprende acerca de las estrategias, prácticas de gestión y tecnologías aplicadas por otras organizaciones, ampliando así su base de conocimiento sobre tales aspectos.

- "Aprendizaje por Inserción" ("*Grafting*"): consiste en la adquisición de conocimiento gracias a la incorporación en la organización de nuevos miembros, que aportan conocimientos no poseídos previamente por la organización.

- "Aprendizaje por Exploración y Observación" ("*Searching and Noticing*"): consiste en la adquisición de conocimiento a partir de la exploración del entorno externo de la organización, así como de la observación e indagación de las condiciones internas y resultados organizativos.

Por otra parte, en lo que afecta al resto de procesos que posibilitan el Aprendizaje Organizativo, Huber no entra a detallar las posibles vías para la distribución de la información, sí profundizando, sin embargo, en el proceso de interpretación de la información. En concreto, Huber define este proceso como:

*"el proceso a través del cual se confiere significado a la información ... el proceso de traducción de hechos y desarrollo de interpretaciones y esquemas conceptuales compartidos"*¹³

(Huber, G.P., 1991:102)

¹³ "the process through which information is given meaning ... the process of translating events and developing shared understandings and conceptual schemes".

En opinión del autor referido, el proceso de interpretación de la información depende de los siguientes aspectos: en primer lugar, de los mapas cognitivos de los miembros de la organización, es decir, de los esquemas mentales que aplican al interpretar la información; en segundo lugar, depende de la capacidad de los medios de comunicación empleados para cambiar las representaciones o esquemas mentales de los emisores y receptores de la información, condicionando la atribución de un significado compartido a la misma por parte de unos y de otros; en tercer lugar, depende del nivel de sobrecarga informativa. En efecto, la interpretación de la información es menos eficaz si la cantidad de información a ser interpretada excede la capacidad del individuo o unidad para procesar ésta adecuadamente; por último, la interpretación de la información está condicionada por la capacidad de desaprendizaje de los individuos o unidades que reciben la misma. De hecho, una alta capacidad de desaprendizaje abre la vía para la adopción de nuevos esquemas mentales que orienten la interpretación de la información.

Finalmente, Huber recalca la importancia de construir una "memoria organizativa", es decir, de almacenar todo el conocimiento generado en la organización¹⁴. El autor referido no profundiza excesivamente en este aspecto, si bien, plantea algunas cuestiones como son: la importancia de los sistemas informáticos, como soportes de gran parte de la información adquirida y difundida dentro de la organización; la necesidad de establecer mecanismos que permitan almacenar y recuperar no sólo la información "dura" de la organización (contenida en las "rutinas organizativas" (Nelson y Winter, 1982) y procedimientos fijados), sino también la información "blanda" (no recogida en los procedimientos y rutinas definidos). Para concluir, añadir que el estudio de la construcción de una "memoria organizativa" ha recibido poca atención en la literatura sobre Aprendizaje Organizativo, destacando en esta línea la aportación de **Walsh y Ungson** (1991), quienes analizan en profundidad el concepto de "memoria organizativa", detallando, asimismo, los atributos de la estructura, procesos y contenidos de la misma. A dicha aportación se suma la de **Simon** (1991), quien se preocupa por la exploración de los contenidos de la "memoria organizativa". En concreto, por el modo en que éstos son adquiridos y transmitidos de una parte a otra de la organización, y la forma en que se accede a

¹⁴ A esta cuestión se refieren también Levitt y March (1988), quienes ponen el énfasis en el conocimiento derivado de la experiencia, que es registrado y conservado en la "memoria organizativa".

El concepto de "memoria organizativa" hace referencia al conjunto de sistemas y estructuras implantados en una organización para almacenar el conocimiento generado en la misma. En otras palabras, es el "almacén" del conocimiento organizativo.

los mismos en el proceso de toma de decisiones. Asimismo, Simon concede una gran importancia al papel de los individuos en el aprendizaje que se produce en el plano organizativo, de tal modo que no concibe que una organización pueda aprender si no es a través de los individuos que la integran¹⁵. En esta línea, la transmisión de lo aprendido por un individuo a otros individuos tiene una importancia crucial en el proceso de aprendizaje organizativo, así como en la conformación de la "memoria organizativa".

Como crítica al trabajo de Huber (1991), cabe realizar la misma reflexión que la efectuada en torno a la aportación de Amponsem (1991). Al igual que en esta última, también se da en el primero cierta confusión entre los conceptos de información y conocimiento. Huber utiliza indistintamente ambos conceptos, no procediendo a una diferenciación nítida de los mismos. Finalmente, añadir que Huber no aclara cómo se interrelacionan los distintos procesos que analiza (adquisición de conocimiento, distribución de la información, interpretación de la información, almacenamiento del conocimiento), ni los mecanismos concretos que posibilitan la materialización de los mismos y, en consecuencia, el aprendizaje de la organización.

Junto con las aportaciones expuestas, sobresale la de **Marengo** (1991), quien se interesa especialmente por el estudio de la relación existente entre Aprendizaje Organizativo y condiciones organizativas. Este autor define el concepto de Aprendizaje Organizativo como:

*"El Aprendizaje Organizativo es el proceso de generación de nuevas competencias y mejora de las viejas. El Aprendizaje Organizativo es un fenómeno social y no puede ser reducido a los procesos de aprendizaje individual de los miembros de la organización"*¹⁶

(Marengo, L., 1991:130)

¹⁵ A este respecto Simon (1991) afirma que: "todo aprendizaje tiene lugar dentro de cabezas humanas individuales; una organización aprende sólo de dos maneras: a) a través del aprendizaje de sus miembros; b) a través de la incorporación de nuevos miembros que poseen conocimiento que la organización no poseía previamente" ("*All learning takes place inside individual human heads; an organization learns in only two ways: a) by the learning of its members, or b) by ingesting new members who have knowledge the organization didn't previously have*" (Simon, H.A., 1991:125)).

¹⁶ "*Organizational Learning is the process of generation of new competences and improvement of the old ones. Organizational Learning is a social phenomenon and cannot be reduced to the individual learning processes of the members of the organization*".

Para el citado autor, por lo tanto, el Aprendizaje Organizativo está asociado a la ampliación y mejora de la base de competencias de la organización. En cuanto al concepto de competencia, éste es entendido por Marengo como sinónimo de conocimiento organizativo. A este respecto dicho autor afirma:

"La caracterización del conocimiento organizativo que será utilizada en esta tesis es bastante consistente con el concepto de competencia"¹⁷

(Marengo, L., 1991:7)

Por lo tanto, en el trabajo de Marengo se identifica el conocimiento organizativo con la base de competencias de la organización. Por ello, el Aprendizaje Organizativo supone la expansión del conocimiento organizativo, en la medida en que ésta se corresponde con la ampliación de la base de competencias de la organización.

Por otra parte, el autor aludido considera que el Aprendizaje Organizativo está condicionado por los procesos de aprendizaje individuales y por el contexto organizativo¹⁸. En efecto, éste puede facilitar o dificultar la transformación de lo aprendido por los miembros de la organización, en conocimiento que se incorpora a la base de competencias de la misma. Debido a la importancia que Marengo atribuye al papel de las condiciones organizativas en el proceso de aprendizaje organizativo, éste centra su investigación en el análisis de la relación existente entre tales aspectos.

Entre los trabajos de los primeros años noventa en relación a la cuestión del aprendizaje en las organizaciones, cabe reseñar, además de los comentados anteriormente, el de **Landier** (1992). Si bien su aproximación al tema resulta algo superficial, en la medida en que no profundiza demasiado en las claves del Aprendizaje Organizativo, ésta es interesante por su reflexión sobre las razones que explican la explosión del interés por el estudio del Aprendizaje Organizativo, registrada desde finales de los años ochenta.

¹⁷ *"The characterization of organizational knowledge that will be used in this thesis is quite consistent with the concept of competence".*

¹⁸ *"El resultado del proceso de aprendizaje organizativo depende de los procesos de aprendizaje individuales y de la estructura organizativa" ("the outcome of the organizational learning process depends both on the individual learning processes and on the organizational structure" (Marengo, L., 1991:130)).*

En efecto, Landier deja claro algo que ahora resulta obvio, pero que no lo era a comienzos de los años noventa. En concreto, el hecho de que la creación de Organizaciones Inteligentes¹⁹, u organizaciones con capacidad de aprendizaje, se convierta en un objeto de interés relevante para los teóricos y profesionales de la gestión no responde a una simple moda, sino a una realidad que lo justifica. Una realidad más compleja y en la que el cambio pasa a formar parte esencial de la misma. La construcción de Organizaciones Inteligentes es, precisamente, una de las vías que puede permitir a las organizaciones, en general, y a las empresas, en particular, enfrentarse con éxito a esa nueva realidad.

Precisamente la nueva realidad presiona, según Landier, a favor del desarrollo de nuevos modelos de gestión y de organización. Para este autor, la idea de la Organización Inteligente constituye una pieza fundamental en la construcción de dichos modelos. En esta línea Landier trata de esbozar los rasgos de un nuevo modelo de organización, que plantea como alternativa al modelo burocrático tradicional, obsoleto para la nueva realidad. Ese nuevo modelo está, sin duda para el autor referido, asociado a la creación de una Organización Inteligente.

Por otra parte, destaca la contribución de **Swieringa y Wierdsma** (1992²⁰) al estudio del Aprendizaje Organizativo. El trabajo realizado por tales autores es muy interesante y rico, al clarificar distintos aspectos asociados al Aprendizaje Organizativo. El primero de ellos que procede reseñar es el relativo al propio concepto de Aprendizaje Organizativo asumido por los referidos autores. Éste es definido por los mismos como:

¹⁹ Landier emplea el mismo término que Senge, "Organización Inteligente", para referirse a una organización capaz de aprender u Organización que Aprende (*Learning Organization*). Aunque Landier no define de forma explícita el concepto de "Organización Inteligente", identifica ésta con una organización con una elevada capacidad de cambio. De modo parecido a Landier se expresa Quinn (1992), quien utiliza el término "Empresa Inteligente". Esta última es definida por Quinn como una empresa intensiva en conocimiento y principalmente dedicada al manejo de información ("una empresa que básicamente gestiona y coordina información e intelecto para satisfacer las necesidades del cliente" ("*a firm that primarily manages and coordinates information and intellect to meet customer needs*", Quinn, J.B., 1992:373)).

²⁰ La versión en castellano del libro que recoge el trabajo de estos autores data de 1995.

"Con el término "aprendizaje organizacional" nos referimos al cambio de comportamiento organizacional; este último es un *proceso de aprendizaje colectivo*. Un proceso de aprendizaje tiene lugar en interacción con varias personas y a través de la interacción entre varias de ellas. Como es obvio, una organización sólo puede aprender porque sus miembros lo hacen; si no hay un aprendizaje individual no puede haber uno organizacional. Por otra parte, una organización no aprende de manera automática cuando los individuos que están dentro de ella aprenden algo. El aprendizaje individual es una condición *necesaria pero no suficiente* para el organizacional"

(Swieringa, J. y Wierdsma, A., 1995:37)

El Aprendizaje Organizativo es identificado por Swieringa y Wierdsma con el cambio del comportamiento organizativo. A este respecto, los mencionados autores afirman:

"El cambio organizacional aparece en escena cuando colectivamente se empiezan a hacer las cosas de distinta manera. En suma, el aprendizaje colectivo ... es de hecho equivalente al cambio organizacional. Al cambiar la conducta de una organización, en el sentido institucional, ésta también cambia en el sentido instrumental"

(Swieringa, J. y Wierdsma, A., 1995:39)

Esta visualización del Aprendizaje Organizativo supone comprender el cambio organizativo de un modo distinto al que es entendido en el seno de las organizaciones burocráticas. En efecto, en éstas los procesos de cambio se ajustan a un modelo planificado²¹, según el cual, existe una absoluta separación entre la fase de diseño o planificación del cambio, y la fase de implantación del mismo. De acuerdo a este modelo, todo proceso de cambio organizativo se divide en dos partes: una primera parte, en la que el cambio es esbozado o programado (ésta es la etapa de pensamiento); y una segunda parte en la que el

²¹ El modelo de cambio planificado es concebido y popularizado por los seguidores de la corriente del Desarrollo Organizacional a finales de los años cincuenta. Entre las aportaciones más destacadas en esta línea sobresalen las de: Lewin (1958) (LEWIN, K. (1958): "Group Decision and Social Change". En: Maccoby, E.E., Newcomb, T.M. y Hartley, E.L. Readings in Social Psychology. Holt, Rinehart y Winston. Nueva York) y Lippitt *et al.* (1958) (LIPPITT, R., WATSON, J. y WESTLEY, B. (1958): The Dynamics of Planned Change. Harcourt, Brace, Jovanovich, Inc.. Nueva York). Dichos autores presentan modelos complementarios en los que distinguen diferentes etapas del proceso de cambio planificado.

cambio diseñado se implanta (ésta es la fase de la acción). En la fase de implantación, se produce un cambio en la conducta de la organización al que acompaña un proceso de desaprendizaje-aprendizaje (desaprendizaje de las viejas conductas y aprendizaje de nuevas formas de comportamiento). El aprendizaje es una consecuencia derivada del cambio organizativo. Este modelo, en el que primero se piensa y después se actúa, es denominado por Swieringa y Wierdsma, "modelo del turista".

Por otra parte, según Swieringa y Wierdsma, el cambio organizativo se plantea en términos muy diferentes en el seno de las organizaciones con capacidad de aprendizaje u Organizaciones que Aprenden. En estas últimas, el cambio no se produce de acuerdo al modelo planificado o del "turista", sino siguiendo otro patrón distinto, que caracteriza al denominado por los citados autores "modelo del viajero". En este modelo, no se establece una separación taxativa entre la fase de planificación o diseño del cambio y la fase de implantación, sino que la planificación e implantación están integradas, lo que significa que pensamiento y acción están, asimismo, integradas. En este caso, la organización no fija una meta y, a continuación, actúa para llegar a alcanzarla. Por el contrario, aquella actúa, aun cuando no se conozca con precisión cuál es el punto de destino o meta final. Esto es, la organización decide cambiar, a pesar de que no se haya definido con absoluta precisión *a priori* cómo debe ser su estado final, y modifica su comportamiento, actúa, y, como consecuencia de ello, aprende. Al cambiar su comportamiento la organización aprende y, a su vez, el aprendizaje impulsa la adopción de nuevos comportamientos. El aprendizaje no sigue al cambio, sino que cambio y aprendizaje van unidos y se estimulan mutuamente. Claramente, la definición del concepto de Aprendizaje Organizativo adoptada por Swieringa y Wierdsma, supone entender el cambio organizativo desde la perspectiva del "modelo del viajero" y no desde la del "modelo del turista".

Asimismo, y en relación al concepto de Organización que Aprende, Swieringa y Wierdsma definen éste en los siguientes términos:

"En esencia, las organizaciones que aprenden no sólo son capaces de aprender, sino también de *aprender a aprender*. En otras palabras, no sólo pueden *hacerse* competentes, sino también *mantenerse* así ... Las organizaciones que aprenden han dominado, por una parte, el arte de adaptarse de manera rápida y, por la otra, el de preservar su propia dirección e identidad. Eso es lo que entendemos por desarrollo. Esta palabra significa adaptarse sin perder la

identidad; reacción tanto como proacción; dejarse influir por el medio así como ejercer una influencia sobre él. El *desarrollo* es el concepto clave para la organización que aprende"

(Swieringa, J. y Wierdsma, A., 1995:77-78)

Por lo tanto, las Organizaciones que Aprenden son aquéllas que tienen un alto potencial de aprendizaje y son capaces de impulsar su desarrollo, su evolución, y de ser proactivas. Esta capacidad está vinculada a su capacidad de "aprender a aprender", o lo que es lo mismo, la capacidad para incrementar su propia capacidad de aprendizaje. Éste es, sin duda, el máximo nivel de aprendizaje al que puede aspirar una organización.

Finalmente, cabe comentar que en opinión de los autores aludidos, son muy pocas las organizaciones que alcanzan la capacidad de "aprender a aprender". La mayoría de las organizaciones que aprenden son organizaciones pequeñas y jóvenes que comenzaron su andadura como tales, o bien surgieron a partir de organizaciones emprendedoras. Lo difícil es encontrar Organizaciones Burocráticas que han conseguido convertirse en "Aprendedoras". Sin embargo, Swieringa y Wierdsma consideran necesario que las organizaciones desarrollen su capacidad de aprendizaje. En este sentido se alinean con Landier, al creer como éste que la construcción de Organizaciones que Aprenden es una auténtica necesidad, y no la respuesta a un fenómeno de moda. Comparten con Landier la idea de que la nueva realidad que enfrentan las organizaciones exige el desarrollo de organizaciones con una gran capacidad de aprendizaje. Un componente esencial de la nueva realidad es el intenso ritmo de cambio al que las organizaciones están sometidas y que obliga a éstas a aprender rápidamente. En relación a esta cuestión, Swieringa y Wierdsma afirman:

"... el ritmo se ha convertido en un criterio determinante del éxito. El *tiempo* se ha vuelto el producto más escaso"

(Swieringa, J. y Wierdsma, A., 1995:160)

Para seguir este ritmo, es cada vez más necesario crear Organizaciones que Aprenden, cuyas características son muy distintas de las de la Organización Burocrática tradicional. Sobre esta cuestión, también Swieringa y Wierdsma están de acuerdo con Landier.

Otro trabajo que merece la pena destacar es el de **Kim** (1993a, 1993b). Sin duda, el estudio que este autor realiza en torno al Aprendizaje Organizativo es uno de los más

llamativos de la literatura sobre el tema. Principalmente, destaca por la aportación de un modelo en que se trata de establecer el vínculo entre el aprendizaje individual y el aprendizaje de la organización. El primero es definido por el autor aludido como:

*"el aprendizaje puede ser definido como el incremento de la propia capacidad para emprender una acción eficaz. El aprendizaje se produce cuando sabemos algo nuevo y sabemos cómo trasladarlo a la acción. Podemos elegir o no implantar la acción, pero sabemos cómo hacerlo. Lo mismo es cierto para el aprendizaje organizativo"*²²

(Kim, D.H., 1993a:57)

Precisamente, en relación a este último Kim afirma:

*"De modo análogo al aprendizaje individual, el aprendizaje organizativo es definido como el incremento de la capacidad organizativa para emprender una acción eficaz"*²³

(Kim, D.H., 1993a:67)

Por lo tanto, el Aprendizaje Organizativo es identificado con el aumento de la capacidad de acción de la organización²⁴. Asimismo, Kim considera que el Aprendizaje Organizativo es el resultado de dos tipos de aprendizaje: el "aprendizaje conceptual" ("*conceptual learning*") y el "aprendizaje operativo" ("*operational learning*"). El primero conduce a un nuevo modo de pensar, y el segundo, a una nueva forma de actuar²⁵. Por consiguiente, el Aprendizaje Organizativo supone tanto un cambio en el marco de pensamiento organizativo, como en la acción. Con este planteamiento, Kim (1993a) asocia al aprendizaje en el plano organizativo un bucle cerrado de pensamiento-acción similar al que, de

²² "learning can be defined as increasing one's capacity to take effective action. Learning occurs when we know something new and we know how to translate it into action. We may or may not choose to implement the action, but we know how to. The same will hold true for organizational learning".

²³ "Analogous to individual learning, organizational learning is defined as increasing an organization's capacity to take effective action".

²⁴ Esta definición es también compartida por Espejo, Schuhmann, Schwaninger y Bilello (1996).

²⁵ En términos de Kim el aprendizaje conceptual implica "saber por qué" ("*know-why*") y el operativo "saber cómo" ("*know-how*").

acuerdo al ciclo de aprendizaje propuesto por Kolb (1984), se produce en el plano del aprendizaje individual.

Por otra parte, el autor referido propone un modelo de Aprendizaje Organizativo²⁶, en el que se integra el aprendizaje que se produce en el ámbito individual con el que tiene lugar a nivel organizativo. En concreto, el nexo de integración entre ambos es el constituido por los "modelos mentales compartidos" ("*shared mental models*"). En efecto, en el modelo de Kim los "modelos mentales" asumidos por los individuos son los que condicionan el modo en que éstos ven el mundo y actúan. El aprendizaje comporta el cambio y la mejora de los "modelos mentales" de los individuos²⁷. A su vez, el aprendizaje de estos últimos se convierte en aprendizaje del conjunto de la organización, a través del desarrollo de "modelos mentales compartidos". En términos de Kim:

*"El aprendizaje organizativo depende de los individuos que mejoran sus modelos mentales; el hacer esos modelos mentales suficientemente explícitos como para ser modelos mentales compartidos, posibilita que el aprendizaje organizativo sea independiente de cualquier individuo específico. ¿Por qué ponemos tanto énfasis en los modelos mentales?. Porque en los modelos mentales en las cabezas de los individuos es donde reside una amplia mayoría del conocimiento de una organización (tanto el "saber por qué" como el "saber cómo")"*²⁸

(Kim, D.H., 1993a:71)

Por consiguiente, el hecho de que los "modelos mentales" forjados por los individuos sean compartidos con otros, posibilita que éstos trasciendan al plano organizativo y

²⁶ El modelo de Kim (1993a) se inspira en el modelo del proceso de aprendizaje organizativo de March y Olsen (1976) y en el trabajo de Argyris y Schön (1978).

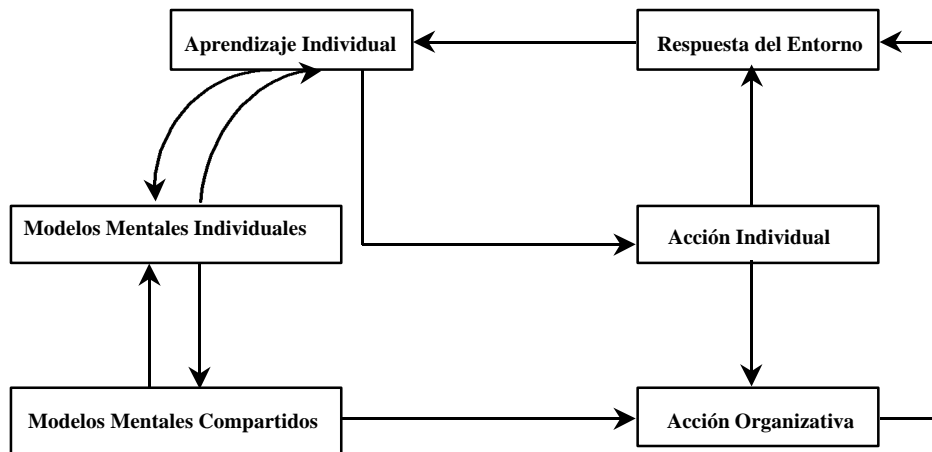
²⁷ En el planteamiento de Kim el aprendizaje, tanto individual como organizativo, se identifica con el concepto de aprendizaje en "bucle doble" planteado por Argyris y Schön (1978), de ahí que se corresponda con un cambio en los modelos mentales asumidos tanto por los individuos como por la organización ("modelos mentales compartidos").

²⁸ *"Organizational learning is dependent on individuals improving their mental models; making those mental models explicit enough to be shared mental models allows organizational learning to be independent of any specific individual. Why are we putting so much emphasis on mental models?. Because the mental models in individual's heads are where a vast majority of an organization's knowledge (both know-how and know-why) lies".*

contribuyan a construir "modelos mentales compartidos", a los que se asocia una visión concreta del mundo, que es asumida por toda la organización²⁹. Esta visión es la que, a su vez, orienta la acción de la organización, inspirando el desarrollo de las "rutinas organizativas" (Nelson y Winter, 1982)³⁰ que guían la misma. Estas últimas representan, asimismo, la traducción al plano organizativo de las rutinas que conducen la acción de los individuos.

A continuación, en el gráfico siguiente, se representa el modelo de Aprendizaje Organizativo propuesto por Kim:

FIGURA Nº 2: Modelo de Aprendizaje Organizativo



FUENTE: Kim, D.H. (1993a) y Elaboración Propia

El modelo de Aprendizaje Organizativo planteado por Kim está claramente inspirado en el propuesto por March y Olsen (1976). La principal diferencia estriba en la incorporación de los "modelos mentales" individuales, como elemento clave en el proceso de aprendizaje individual, y los "modelos mentales compartidos", como nexo de unión entre los planos individual y organizativo del aprendizaje. Asimismo, el planteamiento de Kim difiere del de

²⁹ A la hora de referirse a la visión del mundo asumida por la organización, Kim emplea el término "Weltanschauung".

³⁰ O lo que Kim (1993a) denomina "procedimientos operativos estándares" ("standard operating procedures").

March y Olsen en la perspectiva desde la cual se estudia el Aprendizaje Organizativo. En efecto, March y Olsen entienden el proceso de aprendizaje organizativo como un proceso adaptativo, en virtud del cual el individuo y la organización modifican y adaptan su acción o comportamiento al entorno (modelo de estímulo-respuesta que implica un aprendizaje en "bucle simple"). Por el contrario, para Kim el proceso de aprendizaje organizativo implica no sólo un cambio en la acción, sino también en los "modelos mentales", tanto individuales como organizativos. A partir del análisis del resultado de la acción individual y organizativa, se replantean tales "modelos mentales", produciéndose un aprendizaje en "bucle doble". El replanteamiento de los "modelos mentales" puede inducir cambios profundos en el comportamiento individual y organizativo que, a su vez, genere cambios en el entorno. Por lo tanto, la visión proactiva prevalece en el modelo de Kim, al considerar el proceso de aprendizaje organizativo como vía, no sólo para adaptarse al entorno, sino también para provocar cambios en el mismo.

Como comentario final, añadir que al igual que el modelo de March y Olsen (1976), el modelo de Kim refleja cómo es, desde la perspectiva de este autor, el proceso o ciclo de aprendizaje organizativo completo. También, a semejanza de March y Olsen (1976), Kim considera la posibilidad de que el proceso de aprendizaje organizativo pueda ser incompleto. Esto ocurre cuando se rompe el vínculo entre algunos de los componentes del proceso descrito por el modelo. En particular, Kim añade tres tipos de procesos o ciclos de aprendizaje incompletos a los cuatro diferenciados por March y Olsen (1976) ("*situational learning*", "*fragmented learning*", "*opportunistic learning*").

A las aportaciones de los autores mencionados hasta el momento, cabe sumar la de **Andreu y Ciborra** (1994, 1995, 1996). Estos autores asumen el enfoque de los Recursos y Capacidades en el estudio de la estrategia, y dentro del marco de dicho enfoque, analizan el proceso de aprendizaje vinculado al desarrollo de las "capacidades nucleares" o "distintivas" de la organización ("*core capabilities*")³¹.

En opinión de Andreu y Ciborra (1994, 1995, 1996), las "capacidades nucleares" de la organización se desarrollan a partir de un proceso de transformación, a través del cual los recursos estándares disponibles en el mercado, y por lo tanto accesibles por todas las

³¹ Edmondson y Moingeon (1996) consideran que la asunción del enfoque de los Recursos y Capacidades hace más relevante la cuestión relativa a la adquisición y desarrollo de capacidades y, por lo tanto, la problemática del Aprendizaje Organizativo.

empresas, son utilizados y combinados, dentro del contexto organizativo específico de cada empresa, para producir capacidades que, a su vez, pueden convertirse en "nucleares" o "distintivas" de la propia empresa u organización. Es decir, desde la perspectiva de los autores referidos, las "capacidades nucleares" de la organización se desarrollan como resultado de la utilización y combinación de los recursos a los que ésta accede. Por otra parte, según dichos autores, tal utilización y combinación se produce gracias a la ayuda de las "rutinas organizativas" (Nelson y Winter, 1982)³².

Asimismo, en opinión de los autores mencionados, a lo largo del proceso de desarrollo de las "capacidades nucleares" organizativas, se produce un proceso de aprendizaje organizativo³³. En términos de Andreu y Ciborra:

*"El proceso de transformación que produce capacidades nucleares a partir de recursos estándares implica aprendizaje"*³⁴

(Andreu, R. y Ciborra, C., 1994:6)

Por otro lado, los autores referidos asocian el Aprendizaje Organizativo al proceso de resolución de problemas:

"el aprendizaje, tal como es entendido en este documento, es el resultado de la resolución de problemas. En otras palabras, a través de la resolución de problemas, las personas en las organizaciones crean modelos mentales útiles para resolver una familia de problemas. Además, tales modelos incrementan

³² Andreu y Ciborra entienden las "rutinas organizativas" como aquellas formas de hacer que se han desarrollado e interiorizado en la organización, y en el uso de las cuales ésta es muy eficiente y eficaz, hasta el punto de que han llegado a convertirse en "casi automáticas, en reflejos "naturales" de su "forma de ser" ("almost automatic, a "natural" reflection of its "way of being"") (Andreu y Ciborra, 1994:4).

³³ Esta idea es también compartida por Helleloid y Simonin (1994), para quienes "la competencia nuclear refleja el conocimiento experto especializado de una organización, que resulta de su aprendizaje colectivo" ("core competence reflects the specialized expertise of an organization resulting from its collective learning" (Helleloid y Simonin, 1994:214)).

³⁴ "The transformation process that produces core capabilities from standard resources involves learning".

*las capacidades de aprendizaje de las personas y la organización implicadas, potenciando así el aprendizaje futuro*³⁵"

(Andreu, R. y Ciborra, C., 1994:4)

Esta visión del Aprendizaje Organizativo es compartida por **Revilla** (1995). Dicha autora entiende el aprendizaje individual como:

"el proceso de adquisición y almacenamiento del conocimiento que tiene por objeto incrementar la capacidad del individuo de tomar acciones efectivas"

(Revilla, E., 1995:69)

Según Revilla, el individuo aprende al adquirir y almacenar conocimiento que le permite aumentar su capacidad de acción. Dicho conocimiento se genera en el proceso de resolución de problemas. A su vez, lo aprendido por el individuo trasciende al plano organizativo a través de los "modelos mentales compartidos", orientando la acción del conjunto de la organización (idea esta última, tomada de Kim (1993a, 1993b)).

Por lo tanto, Andreu y Ciborra (1994) y Revilla (1995) comparten la idea de que la resolución de problemas actúa como elemento activador del proceso de aprendizaje de los individuos integrantes de la organización, así como de la propia organización. Proceso en el que tanto el individuo como la organización adquieren conocimiento que posibilita, para Revilla (1995), incrementar la capacidad de acción individual y organizativa, o bien, tal como opinan Andreu y Ciborra (1994), se trata de un conocimiento que permite la conversión de recursos estándares en "capacidades distintivas" de la organización. Asimismo, **Andreu y Sieber** (1998) también comparten la visión del proceso de aprendizaje organizativo como proceso activado por la resolución de problemas, centrando su trabajo, especialmente, en el análisis del rol desempeñado por los individuos en el proceso de resolución de problemas, y del modo en que éstos contribuyen a la generación de conocimiento derivado del mismo y, por consiguiente, al aprendizaje de la organización³⁶. Finalmente, aclarar que estos autores

³⁵ *"learning, as understood in this paper, is the result of problem solving. In other words, it is through problem solving that people in organizations create mental models useful to solve a family of problems. Furthermore, such models enhance the learning capabilities of the people and organization involved, thus potentiating future learning"*.

³⁶ Para Andreu y Sieber (1998), el Aprendizaje Organizativo se identifica con un cambio o acumulación de conocimiento que posibilita la mejora del potencial de resolución de problemas de la organización. A su vez, el cambio de la base de conocimiento de la

presuponen que el aprendizaje de los individuos de la organización implica el aprendizaje de la organización en su conjunto, sin preocuparse de clarificar cómo (a través de qué mecanismos) el aprendizaje de los individuos se convierte en organizativo³⁷. Este aspecto es aclarado, como se ha indicado, por Revilla (1995), quien comparte totalmente el planteamiento que sobre esta cuestión realiza Kim (1993a, 1993b).

Además de considerar que los individuos y la organización aprenden a través de la resolución de problemas, Andreu y Ciborra (1994, 1995, 1996) entienden, tal como se ha mencionado unas líneas más arriba, que el proceso de desarrollo de "capacidades nucleares" de la organización lleva implícito un proceso de aprendizaje. Éste, a su vez, se desglosa en tres subprocesos o ciclos:

- Un primer ciclo, que se corresponde con lo que los autores referidos denominan "bucle de aprendizaje de rutinización" ("*routinization learning loop*"): éste tiene lugar en la primera etapa del proceso de desarrollo de las "capacidades nucleares" organizativas, en la cual los individuos y grupos que componen la organización, aprenden a utilizar los recursos estándares adquiridos para resolver los problemas planteados en una situación organizativa concreta, generando prácticas de trabajo eficientes.

- Un segundo ciclo, que se corresponde con el "bucle de aprendizaje de capacidades" ("*capability learning loop*"): en este caso se produce un aprendizaje asociado al desarrollo de capacidades organizativas a partir de las prácticas de trabajo generadas. En definitiva, es el aprendizaje derivado de la mejora de las prácticas de trabajo establecidas. Esta mejora es la que permite el desarrollo de determinadas habilidades y capacidades organizativas (capacidades para utilizar los recursos de un modo específico para resolver los problemas).

- Finalmente, un tercer ciclo, o "bucle estratégico" ("*strategic loop*"): se trata del ciclo de aprendizaje vinculado a la transformación de las capacidades en "capacidades nucleares". Al enfrentarse a los retos del entorno competitivo, los individuos y grupos de la organización aprenden qué capacidades les permiten aprovechar las oportunidades del entorno y evitar las

organización o la acumulación de conocimiento, es posible al incorporarse conocimiento adicional generado por los individuos en los procesos de resolución de problemas.

³⁷ Entienden que la ampliación del conocimiento de un individuo implica la ampliación del conocimiento organizativo. No precisan, sin embargo, cómo el conocimiento individual se transforma en organizativo.

amenazas planteadas por el mismo. Es decir, descubren qué capacidades aportan una ventaja competitiva y, por lo tanto, son esenciales para la organización.

En definitiva, en cada etapa del proceso de desarrollo de "capacidades nucleares" o "distintivas", se genera un tipo de conocimiento específico (prácticas de trabajo, habilidades o capacidades, "capacidades nucleares") asociado, en cada caso, a la resolución de una clase de problema diferente (utilizar recursos estándares, mejorar las prácticas de trabajo establecidas, enfrentar amenazas y oportunidades del entorno). Como resultado de este proceso, la organización aprende, siendo el producto de su aprendizaje, el conjunto de "capacidades distintivas" desarrolladas³⁸.

Para concluir, constatar que Andreu y Ciborra (1994, 1995, 1996), exploran el papel que las tecnologías de la información y los sistemas de información pueden jugar en el desarrollo de cada uno de los ciclos o "bucles" que integran el proceso de aprendizaje asociado a la creación de "capacidades nucleares" organizativas.

Un trabajo que procede comentar es el realizado por **Probst y Büchel**³⁹ (1995), en el que se analizan diversos aspectos relevantes asociados al estudio del Aprendizaje Organizativo. Entre los conceptos examinados por los autores mencionados, destaca el propio concepto de Aprendizaje Organizativo, que es definido por estos últimos como:

*"entendemos el aprendizaje organizativo como la ampliación y el cambio del sistema de valores y de conocimientos, la mejora de las capacidades de resolución de problemas y de acción, así como el cambio del marco común de referencia de los individuos que están dentro de una organización"*⁴⁰

³⁸ Procede aclarar que en el proceso de creación de competencias nucleares, los individuos y grupos de individuos integrantes de la organización tienen un protagonismo considerable. Ciertamente, son ellos los que generan conocimiento al enfrentarse a distintos tipos de problemas en las diferentes etapas de dicho proceso. Por lo tanto, aunque el resultado del mismo sea el desarrollo de capacidades de la organización, éstas son el producto del aprendizaje que se da en los planos individual y grupal, a lo largo del referido proceso.

³⁹ La versión original en francés de la obra de estos autores es de 1995, existiendo una versión en lengua inglesa de la misma publicada en 1997.

⁴⁰ *"Nous comprenons l'apprentissage organisationnel comme l'élargissement et le changement du système de valeurs et de connaissances, l'amélioration des capacités de résolution de problèmes et d'action ainsi que le changement du cadre de référence des individus à l'intérieur d'une organisation"*.

(Probst, G. y Büchel, B., 1995:16)

Tal como se deduce de la anterior definición, Probst y Büchel asocian el Aprendizaje Organizativo al cambio del sistema de conocimientos de la organización. En su opinión, el aprendizaje de la organización implica una ampliación de la base de conocimientos de la misma, lo que comporta, a su vez, una mejora de la capacidad de acción organizativa. En palabras de Probst y Büchel:

"el objetivo del aprendizaje organizativo debe ser una extensión de las capacidades de acción por la vía de una transformación de los conocimientos colectivos"⁴¹

(Probst, G. y Büchel, B., 1995:26)

Finalmente, otro aspecto que también llama la atención de la definición del concepto de Aprendizaje Organizativo propuesta por los autores referidos, es el hecho de admitir que dicho aprendizaje supone el cambio del marco común de referencia de los individuos que integran la organización. Esto equivale a afirmar que el Aprendizaje Organizativo comporta un cambio en la "teoría en uso" que orienta la acción organizativa. Por lo tanto, Probst y Büchel consideran que una organización aprende cuando es capaz de replantearse su marco de referencia para la acción, es decir, es capaz de aprender en "bucle doble" (Argyris y Schön, 1978).

Por último, para terminar el recorrido a través de las principales contribuciones al estudio del Aprendizaje Organizativo en los años noventa, cabe resaltar la obra de **Nonaka**. Si bien el trabajo principal de este autor es el realizado junto con Takeuchi (Nonaka y Takeuchi, 1995), éste recoge ideas contenidas en publicaciones anteriores (Nonaka y Johansson, 1985; Nonaka, 1988, 1991; Hedlund y Nonaka, 1993). Asimismo, dichas ideas también son recopiladas en publicaciones posteriores (Nonaka e Ichijo, 1997; Nonaka, Reinmoeller y Senoo, 1998).

⁴¹ *"Le but de l'apprentissage organisationnel doit ainsi être une extension des capacités d'actions par le biais d'une transformation des connaissances collectives"*.

La visión del Aprendizaje Organizativo del autor referido está estrechamente vinculada a la problemática de la gestión del conocimiento en las organizaciones. Así, el concepto de Aprendizaje Organizativo es definido en los siguientes términos:

"El aprendizaje implica un proceso organizativo a través del cual el conocimiento de un individuo puede ser compartido, evaluado, e integrado con el de otros en la organización"⁴²

(Nonaka, I. y Johansson, J.K., 1985:183)

Por lo tanto, tal como se deduce de la definición anterior, el Aprendizaje Organizativo se identifica con el proceso que permite convertir el conocimiento individual en conocimiento compartido por todos los miembros de la organización, esto es, en conocimiento organizativo. Por otra parte, la Organización que Aprende es concebida por Nonaka como:

"... una organización que evoluciona continuamente es una organización que aprende. Una organización que aprende transforma el flujo de información en un stock de conocimiento y, al mismo tiempo, difunde ésta a otros departamentos y estimula la autoorganización sistemática de la información"⁴³

(Nonaka, I., 1988:70)

Para Nonaka, la Organización que Aprende es aquella capaz de transformar la información generada en distintos puntos de la organización en conocimiento organizativo. Asimismo, ésta es capaz de evolucionar continuamente. La capacidad de evolución continua de la organización depende, para el autor referido, de la capacidad para generar nueva información.

Inspirado claramente por la Teoría del Caos, Nonaka entiende que las situaciones de fluctuación o desequilibrio favorecen la generación de nueva información y, a partir de la misma, de un nuevo orden. Por lo tanto, en estas situaciones se desarrollan procesos de

⁴²"The learning involves an organizational process through which an individual's knowledge can be shared, evaluated, and integrated with that of others in the organization".

⁴³ "... a continuously evolving organization is a learning organization. A learning organization transforms the flow of information into a stock of knowledge and, at the same time, spreads it to other departments and stimulates the systematic self-organizing of information".

autoorganización, o de creación espontánea de un nuevo orden, en base a la información producida en el límite del caos. Tal como afirma Nonaka:

"... cuanto más caos o fluctuación tenga una organización dentro de su estructura establecida, mayor es la probabilidad de tener una actividad intensa de creación de información ... El principio paradójico de que un nuevo orden -la información que constituye su base- es provocado por el caos, constituye un punto de vista que ha sido ignorado en teorías de gestión previas⁴⁴"

(Nonaka, I., 1988:60-61)

"La esencia de la autoorganización radica en la creación de información⁴⁵"

(Nonaka, I., 1988:71)

Teniendo en cuenta la idea asumida por Nonaka en relación al origen de los fenómenos de autoorganización, asociados a la nueva información generada en condiciones de fluctuación o caos, puede entenderse que dicho autor defiende la creación de situaciones de inestabilidad para favorecer procesos de autoorganización⁴⁶ y, como resultado de los mismos, promover la reconfiguración del orden organizativo establecido, impulsando así la evolución de la organización. En consecuencia, el desarrollo de tales procesos constituye la clave de la construcción de una organización que evoluciona continuamente, esto es, de una Organización que Aprende.

Por otra parte, otra de las claves de la Organización que Aprende, para Nonaka, consiste en la transformación de la información generada en el seno de la organización, en un *stock* de conocimiento organizativo. La generación de conocimiento organizativo es, por lo tanto, un elemento crucial de una Organización que Aprende. Nonaka se centra, por ello, en el

⁴⁴ *"... the more chaos or fluctuation an organization has inside its built-in structure, the more likely it is to have a lively information-creation activity ... The paradoxical principle that a new order -the information which forms its basis- is brought by chaos, is a viewpoint which has been ignored in previous theories of management"*.

⁴⁵ *"The essence of self-organization is in the creation of information"*.

⁴⁶ También atribuye la generación de procesos de autoorganización a otras circunstancias, si bien es cierto que concede gran importancia a la creación de situaciones de inestabilidad o de "caos creativo" ("*creative chaos*").

estudio de esta cuestión - Nonaka (1991); Nonaka y Takeuchi (1995); Nonaka e Ichijo (1997); Nonaka, Reinmoeller y Senoo, 1998 - analizando en profundidad el proceso de creación de conocimiento en las organizaciones. A este respecto, Nonaka distingue dos pilares fundamentales asociados a la creación de conocimiento organizativo, que son los siguientes:

En primer lugar, la diferenciación que el autor establece entre conocimiento tácito y explícito, y su distinción de cuatro modos diferentes de conversión de conocimiento dentro de una organización: 1) "Socialización" ("*socialization*"): consiste en la conversión de conocimiento tácito en tácito, a través del intercambio de experiencias entre individuos; 2) "Exteriorización" ("*externalization*"), o proceso mediante el cual el conocimiento tácito se convierte en explícito, tomando la forma de metáforas, analogías, conceptos explícitos o modelos. Así como en el proceso de socialización la experiencia constituye la vía fundamental de transmisión de conocimiento tácito, el lenguaje y el diálogo son vehículos esenciales para articular el conocimiento tácito y convertirlo en explícito; 3) "Combinación" ("*combination*"), consistente en la transformación de conocimiento explícito en explícito. Implica la combinación de distintos tipos de conocimiento explícito. Esto se logra a través de diferentes canales o sistemas formales de transmisión de conocimiento existentes en las organizaciones (documentos, redes de comunicación con soporte informático, bases de datos, etc.); 4) "Interiorización" ("*internalization*"), o proceso que permite la conversión de conocimiento explícito en tácito. Esto se produce cuando el conocimiento explícito existente en la organización es asimilado por los individuos de la misma. En opinión de Nonaka y Takeuchi (1995), estos procesos apuntados pueden producirse en distintos niveles de la organización: dentro de un grupo concreto de la organización, a nivel de toda la organización, e incluso a nivel interorganizativo, implicando a personas de diversas organizaciones. Así, el conocimiento generado en cada nivel enriquece el producido en un nivel inferior, ampliando la base de conocimiento de la organización. Esto es lo que los referidos autores denominan la "espiral de creación de conocimiento organizativo".

En efecto, el concepto de "espiral de creación de conocimiento organizativo" representa el segundo gran pilar de la teoría sobre la creación de conocimiento organizativo desarrollada por Nonaka. En la óptica de este último, la creación de conocimiento organizativo es el resultado de un proceso dinámico⁴⁷ (Nonaka y Takeuchi, 1995; Nonaka e Ichijo, 1997),

⁴⁷ El carácter dinámico de tal proceso es un aspecto a resaltar del enfoque sobre la creación de conocimiento de Nonaka. En efecto, el elemento crucial para el logro de ventaja competitiva no es la simple capacidad para crear conocimiento estático, es decir, para ampliar el *stock* de conocimiento organizativo, sino la capacidad de creación continua de conocimiento, esto es, la

caracterizado por la interacción continua del conocimiento tácito y el explícito, interacción que se reproduce en distintos niveles (individual, grupal, organizativo, interorganizativo). Este proceso o "espiral de creación de conocimiento organizativo" constituye, por lo tanto, la esencia del Aprendizaje Organizativo, en la medida en que éste se identifica con la creación de conocimiento organizativo. En términos de los citados autores:

"La creación de conocimiento organizativo constituye una interacción continua y dinámica entre el conocimiento tácito y el explícito ... El proceso de creación de conocimiento organizativo es un proceso en espiral, que comienza en el nivel individual y se desplaza a través de comunidades de interacción más amplias, cruzando fronteras entre secciones, departamentos, divisiones y organizaciones"⁴⁸

(Nonaka, I. y Takeuchi, H., 1995:70-72)

En cuanto a los conceptos involucrados en el examen que los autores citados realizan del proceso de creación de conocimiento organizativo (Nonaka y Takeuchi, 1995), cabe aclarar qué se entiende por conocimiento tácito y explícito, respectivamente. El primero, es un conocimiento subjetivo y personal, fundamentalmente adquirido por el individuo a través de su experiencia, y difícilmente formalizable y comunicable. Por el contrario, el conocimiento explícito es objetivo, codificable y puede ser transmitido mediante un lenguaje formal y sistemático. Por otra parte, los autores indicados diferencian claramente entre los conceptos de información y conocimiento. El concepto de conocimiento es más amplio que el de información y abarca un conjunto complejo y altamente estructurado de datos, mientras que la información se limita a simples datos, no estructurados. El conocimiento resulta del procesamiento, estructuración e interpretación de la información. Implica asignar un significado a los datos y utilizarlos con un fin concreto para la acción⁴⁹.

capacidad de generar continuamente espirales de creación de conocimiento. La capacidad de aprendizaje de la organización se identificaría, desde esta perspectiva, con el potencial de generación de tales espirales.

⁴⁸ *"Organizational knowledge creation is a continuous and dynamic interaction between tacit and explicit knowledge ... organizational knowledge creation is a spiral process, starting at the individual level and moving up through expanding communities of interaction, that crosses sectional, departmental, divisional and organizational boundaries"*.

⁴⁹ Asimismo, cabe destacar que en trabajos ulteriores al de Nonaka y Takeuchi (1995) (Von Krogh, Nonaka e Ichijo, 1997; Nonaka, Reinmoeller y Senoo, 1998), Nonaka desarrolla

Otro aspecto analizado por Nonaka es el relativo a la diferencia existente entre los procesos de creación de conocimiento organizativo en las empresas japonesas y occidentales (Hedlund y Nonaka, 1993; Nonaka y Takeuchi, 1995). Nonaka y Takeuchi (1995) consideran que las empresas occidentales enfatizan el conocimiento explícito sobre el tácito, prevaleciendo la generación de conocimiento a través de procesos de exteriorización y combinación. Por otra parte, las empresas japonesas se apoyan más en el conocimiento tácito, predominando los procesos de interiorización y socialización. Asimismo, Hedlund y Nonaka (1993), constatan las diferencias entre los modelos de creación de conocimiento de las empresas occidentales y japonesas. El modelo japonés de creación de conocimiento se basa en la adquisición de conocimiento explícito (bajo la forma de productos, tecnologías o procesos concretos), que es objeto de transformación a través de procesos en los que predomina el manejo de conocimiento tácito (socialización e interiorización), para obtener un *output* que incorpora conocimiento explícito (un producto, una tecnología o un proceso mejorado). Por el contrario, las empresas occidentales tienden, en mayor medida, a adquirir conocimiento tácito (conceptos, modelos, fórmulas, etc.), para transformarlo a través de procesos en los que prevalece el uso de conocimiento explícito (exteriorización y combinación), obteniendo finalmente un *output* que, en ocasiones, implica conocimiento explícito (un nuevo producto, proceso o tecnología), pero, con frecuencia, éste incorpora conocimiento tácito (de nuevo, conceptos, modelos, fórmulas, etc.). En opinión de Hedlund y Nonaka (1993), esto explica por qué las empresas niponas han sido tradicionalmente potentes en aquellos sectores de actividad maduros donde existía ya un tecnología o un producto desarrollado en cuya mejora se han destacado, siendo más débiles en sectores donde era preciso trabajar a partir de conocimiento poco articulado o tácito, no materializado todavía en productos o tecnologías concretas.

Para concluir este apartado dedicado al análisis de la evolución del estudio del Aprendizaje Organizativo en la década de los años noventa, cabe decir que este último se focaliza, principalmente, en el plano organizativo y no en el individual ni grupal. Por otra parte, muchos autores vinculan dicho estudio a distintas dimensiones de la gestión empresarial (estrategia, estructura organizativa, cultura, procesos de toma de decisiones,

conceptos adicionales al de "espiral de creación de conocimiento organizativo", como elementos clave para la construcción de un modelo dinámico de gestión del conocimiento, tales como: "Activista del Conocimiento" ("*Knowledge Activist*"); "Espacio Mental Compartido" ("*Ba*" o "*Shared Mental Space*"); "Sistema de Acción-Reflexión-Ejecución" ("*Action-Reflection-Triggers (ART) System*").

estilo de liderazgo, etc.). Asimismo, es considerable el número de autores que se preocupan por la gestión del conocimiento en las organizaciones, como aspecto vinculado al Aprendizaje Organizativo, enmarcándose su trabajo, por ello, dentro de la perspectiva del conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

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

ANDREU, R. y CIBORRA, C. (1994): "Information Systems for the Learning Organization", ponencia presentada en la conferencia sobre Information Technology and Organisational Change. Nijenrode University.

ANDREU, R. y CIBORRA, C. (1995): "The Role of IT in Creating an Effective Knowledge Base for the Learning Organization", EFMD Forum, nº1.

ANDREU, R. y CIBORRA, C. (1996): "Core Capabilities and Information Technology: An Organizational Learning Approach". En: Moingeon, B. y Edmondson, A., Organizational Learning and Competitive Advantage. Sage.

ANDREU, R. y SIEBER, S. (1998): Knowledge and Problem Solving: a Proposal for a Model of Individual and Collective Learning. Working Paper, nº 99/1. IESE.

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

BURGOYNE, J. (1994): "Established and Emergent Learning Company Concepts and Practices". En: Burgoyne, J., Pedler, M. y Boydell, T., Towards the Learning Company: Concepts and Practices. McGraw-Hill. Londres.

EASTERBY-SMITH, M. y ARAUJO, L. (1999): "Organizational Learning: Current Debates and Opportunities". En: Easterby-Smith, M., Araujo, L. y Burgoyne, J., Organizational Learning and the Learning Organization, p.1-21. Sage.

EDMONDSON, A. y MOINGEON, B. (1996): "Organizational Learning as a Source of Competitive Advantage". En: Moingeon, B. y Edmondson, A., Organizational Learning and Competitive Advantage. Sage.

ESPEJO, R., SCHUHMANN, W., SCHWANINGER, M. y BILELLO, U. (1996): Organizational Transformation and Learning. John Wiley and Sons. Nueva York.

HEDLUND, G. y NONAKA, I. (1993): "Models of Knowledge Management in the West and Japan". En: Lorange, P., Chakravarthy, B., Roos, J. y Van de Ven, A., Implementing Strategic Processes, p.117-144. Blackwell.

HELLELOID, D. y SIMONIN, B. (1994): "Organizational Learning and a Firm's Core Competence". En: Hamel, G. y Heene, A. (eds.), Competence-Based Competition, p.213-239. John Wiley and Sons.

HUBER, G.P. (1991): "Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures". Organization Science, vol. 2, nº1, p. 88-115.

JONES, A.M. y HENDRY, C. (1992): The Learning Organization: a Review of Literature and Practice. HRD Partnership.

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.

KROGH, G. VON, NONAKA, I. e ICHIJO, K. (1997): "Develop Knowledge Activists!". European Management Journal, vol.15, nº5.

LANDIER, H. (1992): Hacia la Empresa Inteligente: Guía para la Gestión del Cambio. Ediciones Deusto, S.A..

LEVITT, B. y MARCH, J.G. (1988): "Organizational learning", Annual Review of Sociology, vol.14, p.319-340.

LEWIN, K. (1958): "Group Decision and Social Change". En: Maccoby, E.E., Newcomb, T.M. y Hartley, E.L. (eds.). Readings in Social Psychology. Holt, Rinehart y Winston. Nueva York.

LIPPITT, R., WATSON, J. y WESTLEY, B. (1958): The Dynamics of Planned Change. Harcourt, Brace, Jovanovich, Inc.. Nueva York.

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.

MARENGO, L. (1991): Knowledge, Coordination and Learning in an Adaptive Model of the Firm. Tesis Doctoral. Sussex University. Sussex. U.K..

NELSON, R. y WINTER, S. (1982): An Evolutionary Theory of Economic Change. Harvard University Press.

NONAKA, I. y JOHANSSON, J.K. (1985): "Japanese Management: What about the "Hard" Skills?", Academy of Management Review, vol.10, nº2, p.181-191.

NONAKA, I. (1988): "Creating Organizational Order out of Chaos: Self-Renewal in Japanese Firms", California Management Review, Spring, p.57-93.

NONAKA, I. (1991): "The Knowledge-Creating Company", Harvard Business Review, vol.69, nº6, p.96-104.

NONAKA, I. y TAKEUCHI, H. (1995): The Knowledge-Creating Company. Oxford University Press.

NONAKA, I. e ICHIJO, K. (1997): "Creating Knowledge in the Process Organization". En: Shrivastava, P., Huff, A.S. y Dutton, J.E. (eds.), Advances in Strategic Management, vol.14, p.45-52. JAI Press, Inc..

NONAKA, I., REINMOELLER, P. y SENOO, D. (1998): "The "Art" of Knowledge: Systems to Capitalize on Market Knowledge", European Management Journal, vol.16, nº6 (versión en castellano: "El "Art" del Conocimiento: Sistemas para Rentabilizar el Conocimiento del Mercado", Harvard-Deusto Business Review, nº 92, p.6-21, 1999).

PEDLER, M., BOYDELL, T. y BURGOYNE, J. (1989): "Towards the Learning Company", Management Education and Development, vol. 20, nº 1, p. 1-8.

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).

QUINN, J.B. (1992): Intelligent Enterprise. Free Press.

REVILLA, E. (1995): Factores Determinantes del Aprendizaje Organizativo: un Modelo de Desarrollo de Productos. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid.

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

SENGE, P., KLEINER, A., ROBERTS, C., ROSS, R.B. y SMITH, B.J. (1994): The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization. Doubleday. Nueva York (versión en castellano: La Quinta Disciplina en la Práctica, Ed. Granica, S.A., Barcelona, 1995).

SENGE, P., KLEINER, A., ROBERTS, C., ROSS, R., ROTH, G. y SMITH, B. (1999): The Dance of Change: The Challenges to Sustaining Momentum in Learning Organizations. Doubleday. Nueva York (version en castellano: La Danza del Cambio. Ed. Gestión 2000. 2000).

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

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.

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

SIMON, H.A. (1991): "Bounded Rationality and Organizational Learning", Organization Science, vol.2, nº1, p.125-134.

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).

WALSH, J.P. y UNGSON, G.R. (1991): "Organizational Memory", Academy of Management Review, vol.16, p. 57-91.