

**VÍCTOR OLTRA COMORERA**

*Profesor Ayudante de Facultad. Departamento de Dirección de Empresas «Juan José Renau Piqueras». Universidad de Valencia*

**Extracto:**

LA globalización económica imperante ofrece grandes oportunidades para el desarrollo empresarial. No obstante, el inevitable endurecimiento de la competencia, entre otras potenciales adversidades de un entorno turbulento, puede originar importantes amenazas para la empresa española. En este contexto, resulta imprescindible la adopción de una actitud estratégica como base fundamental de la moderna dirección de empresas. Consiguientemente, en línea con el creciente consenso al respecto, la adecuada gestión de las personas, así como del conocimiento, aparecen como dos de las cuestiones clave para el desarrollo y la competitividad empresarial. Como resultado de todo ello se ha visto incrementado de modo importante el interés por el estudio del aprendizaje organizativo (AO) como factor fundamental en la estrategia. Así, el AO, como proceso generador de conocimiento en la organización, resulta clave para entender la dinámica de ajuste organizativo sostenible a las características de un entorno altamente dinámico y complejo. En este trabajo ofrecemos una revisión bibliográfica simultáneamente sintética y exhaustiva del concepto de AO, identificando desde una perspectiva estratégica un conjunto de elementos clave -estímulo, cambio, adaptación, resultados y desaprendizaje- que nos sirven de guía para el análisis del mismo. Teniendo en cuenta la diferencia entre las corrientes descriptiva y prescriptiva del AO, proponemos asimismo una definición del término a la vez integradora de la literatura existente y orientada a resultar útil para la dirección estratégica de la empresa. De este modo, el objetivo general del trabajo consiste en ilustrar la relevante interconexión del AO con la eficaz implantación de prácticas de dirección de recursos humanos (DRH) de alta implicación -es decir, centradas en la búsqueda del máximo compromiso y motivación intrínseca de las personas-, impulsándose así una auténtica traducción de prácticas de DRH en mejora de resultados organizativos. En concreto, se propone la aplicación de un sistema de cuatro prácticas de DRH: contratación rigurosa y selectiva, retribución por conocimiento y habilidades, comunicación avanzada y *empowerment* -delegación generosa de responsabilidades-. Asimismo, se plantea un modelo de integración de DRH con AO, cuyo eje central es la consecución del cambio efectivo de conducta organizativa como manifestación de la puesta en práctica apropiada del cambio organizativo requerido.

---

## Sumario:

---

Introducción.

Capítulo I. El aprendizaje organizativo.

- 1.1. El aprendizaje organizativo en sentido expreso.
  - 1.1.1. El aprendizaje individual como metáfora y punto de partida para el estudio del aprendizaje organizativo.
  - 1.1.2. Definición de aprendizaje organizativo.
  - 1.1.3. Enfoques descriptivo y prescriptivo del aprendizaje organizativo.
- 1.2. El conocimiento en la organización.
  - 1.2.1. Definición de conocimiento.
  - 1.2.2. El conocimiento en la organización: aspectos más relevantes y conexión con el aprendizaje organizativo.
- 1.3. Definición instrumental de aprendizaje organizativo.

Capítulo II. Dirección de recursos humanos y aprendizaje organizativo.

- 2.1. Dirección de recursos humanos y aprendizaje organizativo: conexión directa.
- 2.2. Dirección de recursos humanos y aprendizaje organizativo: conexión a partir de las prácticas de alta implicación.

Capítulo III. Modelo integrado dinámico: dirección de recursos humanos y aprendizaje organizativo.

- 3.1. Dirección de recursos humanos de alta implicación y aprendizaje organizativo: propuesta de desarrollo de cuatro prácticas fundamentales.
  - 3.1.1. Contratación selectiva y rigurosa.
  - 3.1.2. Retribución contingente en conocimiento y habilidades.
  - 3.1.3. Comunicación interna avanzada.
  - 3.1.4. *Empowerment*.
- 3.2. Descripción de la dinámica del modelo.

Capítulo IV. Conclusiones.

- 4.1. Recapitulación general.
- 4.2. Algunas observaciones para la práctica empresarial.

Bibliografía.

**NOTA:** Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto de investigación «Generación de capacidades dinámicas en la empresa a través de la gestión de la calidad y la gestión del conocimiento» (SEC 1999-1097) del Ministerio de Educación y Cultura.

## INTRODUCCIÓN

En número creciente, multitud de organizaciones empresariales, pertenecientes a muy diversas industrias, se ven forzadas a hacer frente a una constante situación de elevada turbulencia, definida por el advenimiento de cambios rápidos, profundos, complejos y altamente impredecibles que afectan de modo constante al entorno en el que las organizaciones actúan. En este sentido, *la necesidad más o menos continua de cambio organizativo resulta esencial para lograr la supervivencia de la organización a largo plazo* (ANSOFF, 1979; HAMEL y PRAHALAD, 1994). Las empresas españolas no son en absoluto ajenas a esta problemática; más bien todo lo contrario, ya que el eficaz ajuste de las mismas a las demandas de un entorno turbulento en una economía globalizada es la clave fundamental para que la economía española entre decididamente a formar parte del conjunto de economías más desarrolladas del planeta.

En este contexto, el aprendizaje organizativo (en adelante, AO) aparece como una materia crecientemente popular (EASTERBY-SMITH, 1997; TSANG, 1997), la cual desde distintos frentes ha sido explícitamente relacionada con procesos de cambio, ya sea el cambio organizativo en general (HENDRY, 1996; MOHRMAN y MOHRMAN, 1993), el cambio cultural (COOK y YANOW, 1993), el cambio estratégico (KUWADA, 1998), el cambio de estructuras cognitivas (NICOLINI y MEZNAR, 1995) o el cambio de conducta organizativa, tanto potencial (HUBER, 1991) como real (SWIERINGA y WIERDSMA, 1992). Destacamos la afirmación ya clásica de que *la capacidad de una organización para aprender más rápidamente que sus competidores puede ser la única fuente de ventaja competitiva sostenible* (DE GEUS, 1988; STATA, 1989). En esta línea, diversos autores han relacionado explícitamente el AO con los resultados organizativos (ARGYRIS y SCHÖN, 1996; BARRIE y PACE, 1997; CARLEY, 1992; SYNDER y CUMMINGS, 1998; HAYES y ALLINSON, 1998).

En estrecha conexión con estas cuestiones, la consideración de las personas como un activo clave de la organización goza de creciente aceptación (BARTLETT y GHOSHAL, 1995; GUBMAN, 1995; BECKER y GERHART, 1996; CAPPELLI y CROCKER-HEFTER, 1996; MUELLER, 1996; PFEFFER, 1994). Es más, incluso se ha llegado a defender *el factor humano como el factor individual más relevante en la determinación de los resultados empresariales* (NEILL y BORELL, 1999; WEST y PATTERSON, 1999). De este modo, la dirección de recursos humanos (en adelante, DRH) asume una importancia crucial,

al más alto nivel estratégico <sup>1</sup>. En este sentido, constatamos la abundancia de estudios empíricos que abordan la conexión entre DRH y resultados organizativos (ARTHUR, 1994; BECKER y GERHART, 1996; DELANEY y HUSELID, 1996; DELERY y DOTY, 1996; HUSELID, 1995; LADO y WILSON, 1994; WEST y PATTERSON, 1999). En concreto, consideramos sumamente interesante *la defensa de los llamados sistemas de DRH de alta implicación*, que persiguen el compromiso activo, motivación intrínseca y participación de todos los empleados hacia la consecución de los objetivos organizativos (ARTHUR, 1994; BENKHOFF, 1997; LAWLER, 1988, 1990, 1991, 1993; MOHRMAN y LAWLER, 1993; WOOD y MENEZES, 1998). En cuanto a la relación entre DRH y AO, destacamos la existencia de importantes trabajos que tratan de modo explícito la conexión entre dichos campos (BARRIE y PACE, 1997; KAMOCHÉ y MUELLER, 1998; MCGILL, SLOCUM y LEI, 1992; WINTER, SARROS y TANESKI, 1997).

Teniendo en cuenta todas estas cuestiones, destacamos nuestro interés en que el presente trabajo, aun siendo teórico, ofrezca ideas, reflexiones y propuestas concretas de carácter pragmático que resulten de utilidad para la actividad empresarial diaria. En concreto, el *objetivo general* del presente trabajo es **ilustrar la relevancia de la interconexión entre el desarrollo de aprendizaje organizativo y la eficaz implantación de prácticas de DRH de alta implicación, con el consiguiente impulso reforzado a la mejora de los resultados organizativos**. Este amplio objetivo general puede desglosarse en los *objetivos específicos* enumerados a continuación:

- 1. Analizar el concepto de aprendizaje organizativo.** El AO se enfoca desde un punto de vista amplio, incluyendo por tanto, además de la literatura acerca del AO en sentido expreso -tanto desde un punto de vista descriptivo como prescriptivo-, aquélla acerca del conocimiento, estrechamente vinculada a la del aprendizaje, ya que aprendizaje y conocimiento son, a nuestro juicio, dos caras de la misma moneda.
- 2. Ofrecer una definición instrumental de aprendizaje organizativo.** Pretendemos proponer una definición de AO que cumpla de modo equilibrado los dos requisitos siguientes: (1) que sea lo más integradora posible, y (2) que resulte operativa para la consecución del objetivo general del trabajo.
- 3. Razonar la existencia de una relevante conexión entre DRH y el aprendizaje organizativo.** Tomamos como punto de partida la revisión de trabajos de expertos que conectan DRH con AO, tanto de modo directo como indirecto.
- 4. Ofrecer un modelo general integrador de la dirección de recursos humanos y el aprendizaje organizativo.** Deseamos establecer un sólido marco de unión entre la consecución de los objetivos específicos anteriores, como pilar a su vez del logro del objetivo general del trabajo.

<sup>1</sup> Destacamos la especial relevancia que cobra, en este sentido, la dirección *estratégica* de recursos humanos (por ejemplo, DELERY y DOTY, 1996; KAMOCHÉ, 1996; LENGNICK-HALL y LENGNICK-HALL, 1988; MABEY y SALAMAN, 1995; SCHULER, 1992).

A continuación exponemos la estructura general del trabajo, en el que se abordan los distintos objetivos específicos de modo progresivo a lo largo de cuatro capítulos. El Capítulo I lo dedicamos al estudio del concepto de AO, a partir tanto la literatura que acerca del AO desde un punto de vista expreso como desde la perspectiva del conocimiento, para concluir ofreciendo nuestra propia definición de AO, a la vez integradora de definiciones existentes e instrumental en relación a los objetivos de nuestro trabajo.

En el Capítulo II ahondamos en la conexión entre DRH y AO. En primer lugar estudiamos la conexión entre DRH y AO a partir de propuestas más o menos expresas existentes en la literatura. A continuación acometemos el mismo objetivo, pero tomando como punto de partida las propuestas de los expertos acerca de la existencia de un conjunto de mejores prácticas de DRH, que nosotros denominamos de alta implicación.

En el Capítulo III nos centramos en nuestra propuesta de cuatro prácticas de DRH que consideramos fundamentales para conducir a la organización hacia la mejora de sus resultados en el marco del desarrollo del proceso de AO, concluyendo con la exposición general del modelo propuesto de integración entre DRH y AO.

Por último, cerramos el trabajo con el Capítulo IV dedicado a las conclusiones. Tras unos breves comentarios globales, con los que valoramos el grado de consecución de los objetivos planteados, procedemos a ofrecer una síntesis recapitulatoria de las principales ideas y reflexiones expuestas a lo largo del trabajo, enfatizando especialmente las aportaciones más originales. Por último, cerramos el trabajo con la exposición de una serie de ideas finales desprendidas de nuestro trabajo, a modo de sugerencias para la práctica empresarial.

## CAPÍTULO I. EL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO (AO)

El AO es un término complejo, con la existencia de múltiples y diversas definiciones según el enfoque adoptado para su estudio, así como de los objetivos específicos que se persigan. Así pues, con el objeto de culminar este capítulo con la propuesta de una definición propia de AO que combine rigor conceptual y académico con pragmatismo en cuanto a su utilidad para la gestión empresarial, consideramos imprescindible estudiar el concepto de AO desde dos frentes distintos pero complementarios. Así, en primer lugar -primer epígrafe del presente capítulo-<sup>2</sup>, analizamos la literatura que estudia el AO desde un punto de vista expreso, incluyendo tanto la corriente descriptiva -más académica- como prescriptiva -más pragmática-. En segundo lugar -segundo epígrafe-, enfocamos

---

<sup>2</sup> Por decisión convencional propia, y en favor de la claridad expositiva, denominamos epígrafes a las divisiones principales de los capítulos, cuyos títulos van precedidos por dos dígitos; denominamos subepígrafes a las siguientes divisiones, con títulos precedidos por tres dígitos; y por último, denominamos secciones a las divisiones de orden inferior, con títulos precedidos por cuatro dígitos.

el AO desde el punto de vista del conocimiento. En el tercer y último epígrafe del capítulo ofrecemos nuestra propia definición de AO, a la vez integradora de definiciones existentes e instrumental en relación a nuestros objetivos.

### 1.1. El aprendizaje organizativo en sentido expreso.

La literatura acerca del AO en un sentido expreso del término está experimentando un crecimiento en aportaciones verdaderamente espectacular. No obstante, desafortunadamente, este creciente interés por el tema no se ha traducido en un consenso que en principio sería deseable para que la materia adquiriese una cierta personalidad como área de estudio de pleno derecho. En esta línea se manifiestan FIOL y LYLES (1985: 803), quienes afirman que no existe una teoría o modelo de AO ampliamente aceptado. En consonancia con esta ausencia de consenso, destacamos que diversas disciplinas han enfocado la cuestión desde muy distintas perspectivas (EASTERBY-SMITH, 1997). Es más, incluso desde una perspectiva concreta, se pueden encontrar multitud de definiciones distintas de AO. En este sentido, TSANG (1997: 75) afirma que existen tantas definiciones de AO como escritores en la materia.

En el primer subepígrafe tomamos contacto con el AO a partir de la definición del aprendizaje individual. Muchos conceptos relacionados con el mismo sientan así las bases para la profundización en el estudio del aprendizaje como fenómeno relevante en el ámbito de la organización entera.

En el segundo subepígrafe, partiendo de una selección de definiciones existentes de AO, analizamos el concepto de AO a partir del estudio del mismo desde los distintos elementos clave que suponen la esencia de dicho concepto.

En el tercer y último subepígrafe ahondamos en la distinción entre literatura descriptiva, estrictamente centrada en la explicación de la dinámica del AO en las organizaciones, y literatura prescriptiva, centrada en la identificación de las características definitorias de un tipo ideal de organización, la llamada organización que aprende (DIBELLA, 1995; EASTERBY-SMITH, 1997; TSANG, 1997).

#### *1.1.1. El aprendizaje individual como metáfora y punto de partida para el estudio del aprendizaje organizativo.*

Tomamos la siguiente definición de partida sencilla de aprendizaje: «asimilación y elaboración de nuevos contenidos de conciencia, de vivencia y de experiencia, así como de modos de conducta» (MURGA, 1984: 23). Así, desde un punto de vista amplio, el aprendizaje combina aspectos cognitivos y de conducta, y la experiencia adquiere un papel importante <sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Sin entrar, por razones prácticas en el marco de este trabajo, en la consideración de las distintas escuelas psicológicas del aprendizaje.

Se ha defendido de modo amplio en la literatura especializada que el AO es mayor a la suma del aprendizaje individual de los miembros que la componen (por ejemplo, CROSSAN, LANE y WHITE, 1999; FIOLE y LYLES, 1985; KIM, 1993; MOHRMAN y MOHRMAN, 1993; NICOLINI y MEZNER, 1995). A partir de esta idea formulamos nuestra primera premisa fundamental de la relación entre aprendizaje individual y AO: *la existencia de aprendizaje individual es una condición necesaria pero no suficiente para la existencia de AO*.

Creemos útil considerar, además del aprendizaje individual de las personas, también el aprendizaje desarrollado en los grupos de todo tipo existentes en la organización. Así, el AO se produce mediante un proceso de amplificación del aprendizaje producido de modo progresivo a nivel de personas, después grupos y, por último, en el ámbito de la organización entera (CROSSAN, LANE y WHITE, 1999; KIM, 1993). De todos modos, *el AO es algo mucho más complejo que una simple sucesión de sumas de aprendizajes de unos ámbitos más restringidos a otros más amplios*.

El aprendizaje individual ha sido frecuentemente considerado como útil metáfora ilustrativa de cuestiones análogas identificables en el AO. En este sentido, ARGYRIS y SCHÖN (1978, 1996) destacan la necesidad de, con el objeto de poder simplemente dar un primer paso hacia el aprendizaje, ser conscientes de *la diferencia existente entre la teoría de acción expuesta y la teoría de acción en uso*. Así, la primera teoría de acción -expuesta- está constituida por los valores, creencias y pautas de comportamiento que defendemos explícita y públicamente como determinantes de la acción. La segunda teoría de acción -en uso- la conforman valores, creencias y pautas de comportamiento más profundas e implícitas, y en definitiva reales, generalmente no reconocidas expresamente, que son las guías auténticas de nuestro comportamiento constatable (*ibíd.*). Estas cuestiones están estrechamente relacionadas con la existencia de ciclos autorreforzados de razonamiento defensivo, que pretenden esconder los problemas en vez de afrontarlos, así como echar las culpas a «otros» en vez de querer aprender de los errores, comportamientos en definitiva altamente contraproducentes para el aprendizaje (*ibíd.*).

Otro aspecto importante del aprendizaje individual, utilizado como metáfora ilustrativa para la comprensión del AO, es la problemática acerca de la *jerarquización del aprendizaje en distintos niveles*. En primer lugar, el aprendizaje de *bucle único* (ARGYRIS y SCHÖN, 1978, 1996), de nivel inferior (FIOLE y LYLES, 1985) o adaptativo (SENGE, 1990a,b), el tipo de aprendizaje más simple y superficial, acontece cuando los problemas se perciben y resuelven dentro de un marco de referencia asumido e incuestionable, centrándose en los síntomas y no en las causas profundas. El objetivo de este primer tipo de aprendizaje es el orden, el control y la predecibilidad; por ejemplo, mediante la reparación o sustitución de una máquina averiada, de modo que el proceso productivo vuelva a funcionar igual que antes de la avería.

En segundo lugar, el aprendizaje de *bucle doble* (ARGYRIS y SCHÖN, 1978, 1996), de nivel superior (FIOLE y LYLES, 1985) o generativo (SENGE, 1990a,b), más complejo y ligado a procesos de retroalimentación, desafía y redefine las reglas generales que actúan a modo de lentes a través de las cuales se perciben e interpretan los problemas, y así se obtiene una guía para el comportamiento organizativo. La raíz del problema se percibe como existente de modo implícito en la definición del marco de referencia general -por ejemplo, el rediseño del funcionamiento y el papel de la máquina

averiada en el proceso de producción, o incluso el rediseño de todo el proceso, o más allá el énfasis en la identificación de otras causas, tales como insuficientes motivación y/o formación de los empleados, diseño de productos defectuoso, etc.-. Ambos tipos de aprendizaje son necesarios, pero es a nivel del aprendizaje de bucle doble donde la dinámica apropiada en aras a la consecución del alineamiento con el entorno bajo condiciones de elevada turbulencia puede tomar lugar eficazmente (MCGILL, SLOCUM y LEI, 1992).

SWIERINGA y WIERDSMA (1992), con la intención de ir incluso más lejos, definen el aprendizaje de *bucle triple*: el cambio de conducta que obedece a un cambio realmente profundo de mentalidades, asunciones y creencias. La cuestión radica en no sólo redefinir marcos de referencia, sino en cambiar los valores más profundos a través de los cuales los marcos de referencia se evalúan y crean -por ejemplo, en relación con el anteriormente mencionado proceso de fabricación, la cuestión clave sería una profunda reflexión y cuestionamiento de acerca de la necesidad de dicho proceso, y así el posible cambio radical del producto y/o el mercado, o incluso la redefinición de la propia misión de la organización-. Es en este nivel donde creemos que cuestiones tales como el cambio estratégico ambicioso, el cambio cultural profundo y similares deben situarse.

### 1.2. Definición de aprendizaje organizativo.

En la **tabla 1.1** ofrecemos, en orden cronológico, una lista de las definiciones de AO que consideramos más relevantes.

**TABLA 1.1. Principales definiciones de aprendizaje organizativo** <sup>4, 5</sup>.

FECHA	AUTOR(ES)	DEFINICIÓN DE APRENDIZAJE ORGANIZATIVO
1963	CYERT y MARCH	Proceso adaptativo a través del cual las empresas responden a cambios en el entorno mediante el reajuste de sus metas, reglas de atención y normas para la investigación. Las organizaciones cambian sus metas, modifican su atención y revisan sus procedimientos en función de su experiencia.

<sup>4</sup> Con el propósito de minimizar sesgos, no todas las definiciones han sido directamente extraídas de modo literal de un fragmento específico de las obras originales -aquél donde se hace referencia expresa a la definición de AO-. Así, en algunos casos, las definiciones recogidas en la tabla se han elaborado a partir de una síntesis o integración de las ideas expresadas por los autores a lo largo de la totalidad de sus textos originales, siempre con la intención de reflejar con mayor exactitud las ideas de dichos autores. Cuando el mismo autor ha definido el AO de modo similar en distintos trabajos, se ha optado por considerar el más antiguo de ellos.

<sup>5</sup> Recientes revisiones de la literatura, al no ofrecer una definición explícita de AO, no aparecen en la tabla (por ejemplo, CROSSAN, LANE y WHITE, 2000; EASTERBY-SMITH, 1997; TSANG, 1997). No por ello carecen estos trabajos de importancia. Todo lo contrario, dado que los autores de dichos trabajos se dedican a analizar con gran rigor definiciones, teorías y perspectivas ya existentes y proponen taxonomías, renunciando deliberadamente a complicar la ya suficientemente enrevesada maraña conceptual.



FECHA	AUTOR(ES)	DEFINICIÓN DE APRENDIZAJE ORGANIZATIVO
1965	CANGELOSI y DILL	Proceso esporádico y gradual que es producto de las interacciones entre tres tipos de estrés, generando resultados tanto individuales como organizativos.
1969	SIMON	Creciente entendimiento y reestructuraciones con éxito de problemas organizativos por parte de los individuos, reflejándose en los elementos estructurales y resultados de la misma organización.
1974	DUNCAN	Proceso mediante el cual las subunidades buscan, obtienen y utilizan información acerca del entorno para tomar y ejecutar decisiones eficaces. Dicho proceso incluye el uso de distintas estructuras, con el objeto de adaptarse a la incertidumbre, estabilidad, presiones y cambios del entorno.
1976	MARCH y OLSEN	Proceso a través del cual las organizaciones adaptan su conducta en función de su experiencia. Modifican sus entendimientos de un modo intencionadamente adaptativo. En el proceso de aprendizaje, los actores imponen orden, atribuyen significado y proporcionan explicaciones para obtener utilidad de la experiencia en condiciones de ambigüedad.
1978	ARGYRIS y SCHÖN <sup>6</sup>	Proceso a través del cual los miembros de la organización detectan errores o anomalías y los corrigen mediante la reestructuración de la teoría de acción (las normas, asunciones y estrategias inherentes a las prácticas colectivas), así como mediante la codificación y la incorporación de los resultados de su indagación a los mapas e imágenes organizativos.
1979	DUNCAN y WEISS	Proceso en la organización a través del cual se desarrolla conocimiento acerca de las relaciones entre acciones y resultados y de los efectos del entorno sobre las mismas. El aprendizaje se conecta con procesos de entendimiento que son rutinas interpretativas para detectar y corregir problemas.
1980	MILLER y FRIESEN *	La adaptación organizativa es el proceso a través del cual modificaciones en la dirección evolutiva de los elementos mutuamente reforzados de la estrategia, la estructura y el entorno extrapolan tendencias pasadas.
1981	HEDBERG	Proceso a través del cual los miembros (de la organización) adquieren y procesan información mediante la interacción con sus entornos con el objeto de incrementar su comprensión de la realidad con la observación de los resultados de sus actos. <i>El desaprendizaje es el proceso a través del cual los miembros (de la organización) desechan conocimiento, dando paso a nuevas respuestas y mapas mentales. El desaprendizaje se acompaña de reaprendizaje (por ejemplo, estableciendo nuevas conexiones entre estímulos y respuestas y modificando mapas cognitivos).</i>
1982	CHAKRAVARTHY *	La adaptación organizativa es el proceso continuo a través del cual la empresa está mejor preparada para la existencia bajo las condiciones de un entorno cambiante. La adaptación es el propósito principal de la dirección estratégica.

<sup>6</sup> Existe segunda edición de 1996, revisada y actualizada.

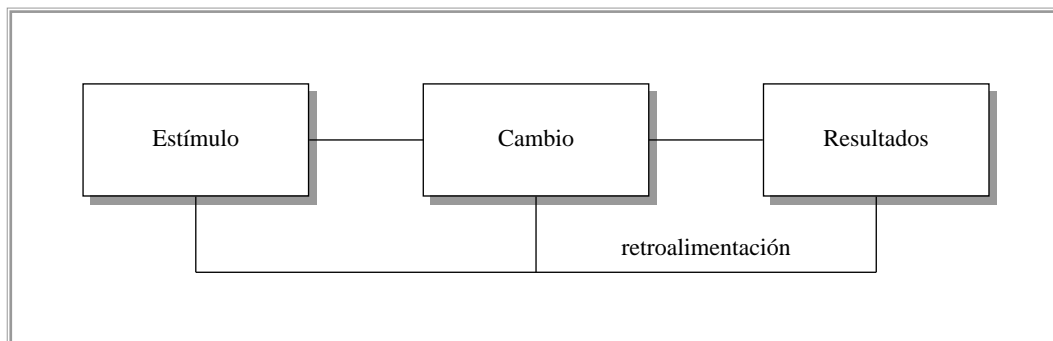
FECHA	AUTOR(ES)	DEFINICIÓN DE APRENDIZAJE ORGANIZATIVO
1982	MEYER *	La adaptación organizativa es el proceso de selección, interpretación y respuesta a estímulos, el cual identifica los atributos del entorno para establecer teorías de acción, codificadas en las estrategias e ideologías organizativas prevalecientes.
1983	<u>SHRIVASTAVA</u>	Proceso de compartir conocimiento, creencias o asunciones desarrollado a través de la experiencia que se dirige hacia la adaptación de objetivos, la atención selectiva al entorno y la búsqueda de soluciones a problemas.
1985	<u>FIOL y LYLES</u>	Proceso de desarrollo de entendimiento, conocimiento y asociaciones entre acciones pasadas, la eficacia de dichas acciones y acciones futuras, y así mejorar las acciones. <i>La adaptación es la habilidad de realizar ajustes incrementales como resultado de cambios en el entorno, cambios en la estructura de objetivos u otros cambios.</i>
1988	<u>LEVITT y MARCH</u>	Proceso basado en rutinas, dependiente de la historia y orientado a resultados mediante el cual las subunidades codifican inferencias de la historia en rutinas que guían el comportamiento.
1990	SWIERINGA y WIERDSMA	Cambio del comportamiento organizativo.
1991	<u>HUBER</u>	Procesamiento de información que cambia la gama de potenciales conductas de la organización. El aprendizaje implica la adquisición de conocimiento reconocido como potencialmente útil para la organización, aunque no siempre es eficaz.
1993	COOK y YANOW	Adquisición, sostenimiento o cambio de significados intersubjetivos a través de los vehículos artefactuales de su expresión y transmisión y las acciones colectivas del grupo.
1993	<u>DODGSON</u>	Los modos en que las empresas construyen, suplementan y organizan conocimiento y rutinas alrededor de sus actividades y dentro de sus culturas, y adaptan y desarrollan eficiencia organizativa mediante la mejora del uso de las habilidades generales de sus fuerzas laborales.
1993	KIM	Incremento de la capacidad de una organización para la toma de acción eficaz.
1993	McGILL y SLOCUM	Proceso a través del cual los directivos adquieren consciencia de las cualidades, patrones y consecuencias de sus propias experiencias, y desarrollan modelos mentales para entender dichas experiencias. <i>La adaptación es una respuesta inadecuada al entorno turbulento y competitivo de hoy en día. El aprendizaje es imperativo. El desaprendizaje organizativo es fundamental, de modo que el aprendizaje organizativo es más que simplemente adquirir nuevo conocimiento y entendimiento; requiere que los directivos desaprendan viejas prácticas obsoletas y desechar modos de procesar experiencias que funcionaron en el pasado.</i>

FECHA	AUTOR(ES)	DEFINICIÓN DE APRENDIZAJE ORGANIZATIVO
1993	MOHRMAN y MOHRMAN	Capacidad de una organización para alterar sus patrones de actuación para anticiparse y/o responder al cambio del entorno, mediante la adición de nuevos patrones de actividad, la eliminación de patrones innecesarios, y/o el desarrollo de mecanismos que permitan la apropiada combinación de patrones de actividad para situaciones particulares del entorno.
1994	<u>BARNETT</u>	Proceso basado en la experiencia mediante el cual se desarrolla conocimiento sobre las relaciones entre acciones y resultados, se codifica en rutinas, se integra en la memoria organizativa y puede cambiar el comportamiento colectivo.
1994	DIXON	Uso intencionado de procesos de aprendizaje en los niveles individual, grupal y del sistema, con el objeto de transformar continuamente la organización en una dirección que aumente la satisfacción de sus <i>stakeholders</i> .
1995	NEVIS, DiBELLA y GOULD	Capacidad o procesos dentro de una organización para mantener o mejorar los resultados con base en la experiencia.
1995	<u>NICOLINI</u> y <u>MEZNAR</u>	Proceso continuo de construcción social, inherente a la misma existencia de las organizaciones, a través del cual se transforma la cognición adquirida en conocimiento abstracto demostrable, y así susceptible de manipulación, procesamiento y control racional. El aprendizaje puede referirse tanto al proceso de modificación cognitiva interminable (en el sentido de que el aprendizaje es un proceso interminable), como al resultado del proceso (lo que se logra en el proceso de aprendizaje).

**NOTAS:**

- Los subrayados indican revisiones de la literatura.
- Los asteriscos indican referencias que definen la adaptación organizativa y no el aprendizaje organizativo; no obstante, al estar ampliamente citadas dichas referencias por la literatura acerca del aprendizaje organizativo, hemos estimado conveniente incluirlas en nuestra lista de definiciones de aprendizaje organizativo.
- El texto en cursiva hace referencia a elementos complementarios al aprendizaje organizativo, pero con una personalidad propia, y que resultan útiles para realizar aclaraciones terminológicas. En concreto, se trata de la adaptación y del desaprendizaje.

Como primer comentario global a partir de las distintas definiciones de AO, destacamos la generalizada identificación del AO con procesos de cambio alimentados por algún tipo de estímulo, orientados dichos procesos de cambio hacia la mejora de resultados. En esta línea se sitúan prácticamente todas las definiciones, de modo que a partir de esta aproximación deliberadamente ambigua, se puede llegar a las distintas definiciones específicas, dependiendo de cómo se definan el cambio organizativo, el estímulo que incita a dicho cambio y los resultados que la organización pretende lograr. Esta aproximación preliminar al concepto de AO se esquematiza en la **figura 1.1**, y pretende servir como guía para desarrollar el presente subepígrafe.



**Figura 1.1.** Aproximación general preliminar al concepto de aprendizaje organizativo.

Para que esta aproximación preliminar recoja fielmente la esencia de la gran mayoría de definiciones de AO recogidas en la **tabla 1.1**, todos sus elementos deben tenerse en cuenta desde una perspectiva muy amplia. A continuación entramos más a fondo en cada uno de estos elementos, a los que sumamos las cuestiones de la adaptación y el desaprendizaje que, aun dedicándoseles sus propias secciones, consideramos que constituyen en realidad extensiones -acerca de aspectos especialmente interesantes y problemáticos- de los elementos del cambio y de los resultados respectivamente.

#### 1.1.2.1. Estímulo para el aprendizaje y aprendizaje organizativo.

Consideramos que, en el contexto específico del AO, cualquier estímulo que impulsa a la organización a cambiar -por ejemplo, un cambio en el entorno-, que en adelante llamaremos el *estímulo-elemento*, puede explicarse, en términos operativos, en el planteamiento por parte de la organización de un objetivo de interacción con dicho estímulo-elemento -la necesidad de cambiar algo en la organización que minimice el impacto negativo sobre la organización del cambio en el entorno-, que en adelante llamaremos el *estímulo-objetivo*. Este estímulo-objetivo actúa como impulsor del cambio organizativo con el objeto de facilitar una evolución futura de las características del estímulo-elemento más favorables para la supervivencia y desarrollo de la organización -favorecer la estabilidad futura del entorno, facilitar la rápida respuesta o incluso la anticipación organizativa a futuros cambios en el entorno-.

Teniendo en cuenta esta observación, planteamos los estímulos como los objetivos de interacción con los mismos -los estímulos-objetivo-. Así, a partir de las definiciones de la **tabla 1.1**, apreciamos que, de modo general, la necesidad de ajustarse a los cambios del entorno es el estímulo-objetivo para el AO más frecuentemente mencionado de modo más o menos expreso <sup>7</sup> (CHAKRAVARTHY, 1982; CYERT y MARCH, 1963; DUNCAN, 1974; MCGILL y SLOCUM, 1993; MEYER,

<sup>7</sup> El estímulo-elemento es el cambio en el entorno.

1982; MOHRMAN y MOHRMAN, 1993; SHRIVASTAVA, 1983). En esta línea, FIOL y LYES (1985) establecen dicha cuestión como una de las áreas de consenso en la literatura del AO. Otro aspecto mencionado es la necesidad de solución de problemas <sup>8</sup> (ARGYRIS y SCHÖN, 1978; DUNCAN y WEISS, 1979; SIMON, 1969; SHRIVASTAVA, 1983). Otros estímulos-objetivo minoritarios expresamente citados son la obtención de utilidad de la experiencia en condiciones de ambigüedad <sup>9</sup> (MARCH y OLSEN, 1976), el incremento de la comprensión de la realidad <sup>10</sup> (HEDBERG, 1981) o la mejora del uso de las habilidades generales de la fuerza laboral <sup>11</sup> (DODGSON, 1993). No obstante, dada la amplitud y por tanto relativa ambigüedad de dichos estímulos, creemos razonable considerar a los mismos como objetivos intermedios para la consecución de objetivos de carácter más finalista como el ajuste con el entorno y la resolución de problemas.

Por otra parte, destacamos la repetida mención del relevante papel de la *experiencia* en el desarrollo del AO, bien de modo explícito (BARNETT, 1994; CYERT y MARCH, 1963; MARCH y OLSEN, 1976; MCGILL y SLOCUM, 1993; MOHRMAN y MOHRMAN, 1993; NEVIS, DiBELLA y GOULD, 1995; SHRIVASTAVA, 1983) o implícito -extrapolación de tendencias pasadas (MILLER y FRIESEN, 1980); asociaciones entre acciones pasadas, la eficacia de dichas acciones y acciones futuras (FIOL y LYLES, 1985); codificación de inferencias de la historia (LEVITT y MARCH, 1988)-.

A partir de nuestra reflexión personal acerca del papel de la experiencia en las distintas definiciones de AO, estimamos oportuno mencionar la cuestión de la experiencia en la presente sección dedicada al estímulo, por dos motivos fundamentales:

1. La experiencia es un elemento importante en el impulso del surgimiento de percepción -explícita o tácita- por parte de la organización acerca de la misma existencia del estímulo-elemento.
2. La experiencia es el elemento clave para capacitar a la organización en la conversión de un estímulo-elemento en un estímulo-objetivo. Consiguientemente, la experiencia aparece como un factor clave para la existencia de AO.

#### 1.1.2.2. Cambio organizativo y aprendizaje organizativo.

Consideramos que el cambio organizativo puede como elemento clave del AO incluir tanto el cambio cognitivo como el cambio de comportamiento, y este último a su vez puede ser constatable o

<sup>8</sup> El estímulo-elemento es la existencia de anomalías o problemas.

<sup>9</sup> Este estímulo-objetivo se puede dividir en dos: la obtención de utilidad de la experiencia y la superación de situaciones de ambigüedad. A su vez, estos dos estímulos-objetivo derivan de sendos estímulos-elemento: experiencia y ambigüedad improductivas respectivamente.

<sup>10</sup> La incomprensión o inadecuada comprensión de la realidad es el estímulo-elemento.

<sup>11</sup> El estímulo-elemento es el nivel subóptimo y/o el ineficiente uso de las habilidades generales de la fuerza laboral.

potencial. Es más, cualquiera de estos tres tipos generales de cambio <sup>12</sup> puede darse por sí solo o en combinación con alguno o todos los demás. Así, las distintas definiciones de AO pueden entenderse en función del tipo o tipos de cambio organizativo -condiciones clave para la existencia de AO- incluidos en cada una de dichas definiciones (TSANG, 1997). En la **tabla 1.2** mostramos una selección de definiciones <sup>13</sup> que resultan particularmente ilustrativas acerca de esta cuestión.

Así, asumimos desde un punto de vista conceptual que el AO implica cambio organizativo, aunque el cambio organizativo puede darse sin necesidad de AO. En otras palabras, *el cambio organizativo es condición necesaria pero no suficiente para el AO*.

**TABLA 1.2. Definiciones de aprendizaje organizativo según la perspectiva acerca del cambio.**

DEFINICIÓN	PERSPECTIVA
«[...] adquisición, sostenimiento o cambio de significados intersubjetivos a través de los vehículos artefactuales de su expresión y transmisión y las acciones colectivas del grupo» (COOK y YANOW, 1993: 384).	Cambio cultural
«[...] proceso mediante el cual la base de conocimiento de la organización se desarrolla y moldea» (SHRIVASTAVA, 1981: 15).	Cambio cognitivo
«[...] construcción social que transforma cognición adquirida en conocimiento abstracto demostrable» (NICOLINI y MEZGAR, 1997: 727).	Cambio cognitivo
«Una entidad aprende si, mediante su procesamiento de información, se cambia la gama de sus comportamientos potenciales» (HUBER, 1991: 89).	Cambio cognitivo y de comportamiento (potencial)
«[...] se ve que las organizaciones aprenden mediante la codificación de inferencias de la historia en rutinas que guían el comportamiento» (LEVITT y MARCH, 1988: 320).	Cambio cognitivo y de comportamiento (potencial)
«[...] proceso de mejorar las acciones mediante un mejor conocimiento y entendimiento» (FIOL y LYLES, 1985: 803)	Cambio cognitivo y de comportamiento (constatable)
«[...] cambio de comportamiento organizativo» (SWIERINGA y WIERDSMA, 1992: 33)	Cambio de comportamiento (constatable)

FUENTE: *Adaptación de TSANG (1997: 76), con el añadido de la definición de NICOLINI y MEZGAR (1997).*

<sup>12</sup> Aunque no todas las definiciones se enmarcan en este contexto, ya que existen casos especiales que entienden el AO desde perspectivas particulares -y ciertamente interesantes-, como por ejemplo el cambio cultural (véase COOK y YANOW, 1993, en la **tabla 1.2**).

<sup>13</sup> En este caso estrictamente literales, pudiendo así en algunos casos no coincidir con las definiciones de la **tabla 1.1**.

### 1.1.2.3. Adaptación organizativa y aprendizaje organizativo.

AO y adaptación organizativa son dos conceptos estrechamente relacionados, y a su vez fuertemente ligados al cambio organizativo. Frecuentemente se confunden ambos términos, y en no pocas ocasiones se han llegado a utilizar de modo intercambiable. En este sentido, apreciamos que la mayoría de definiciones no abordan expresamente la diferencia entre adaptación y AO. Destacamos dentro de este grupo la definición de MOHRMAN y MOHRMAN (1993), quienes mencionan la posibilidad de anticipación, además de la simple respuesta -la estricta adaptación- al cambio del entorno, como manifestación del AO, de modo que, si bien no se establece una dicotomía adaptación *versus* AO, sí que se identifica expresamente la posibilidad de un nivel superior, más proactivo y ambicioso. Otras definiciones dentro de este conjunto ajeno a la distinción expresa entre adaptación y AO son las de MILLER y FRISEN (1980), CHAKRAVARTHY (1982) y MEYER (1982), pero justo por el motivo contrario, ya que definen expresamente la adaptación organizativa y no el AO. No obstante, por los motivos reseñados a pie de la **tabla 3.1** hemos considerado que sus aportaciones pueden a efectos prácticos equipararse a definiciones de AO <sup>14</sup>.

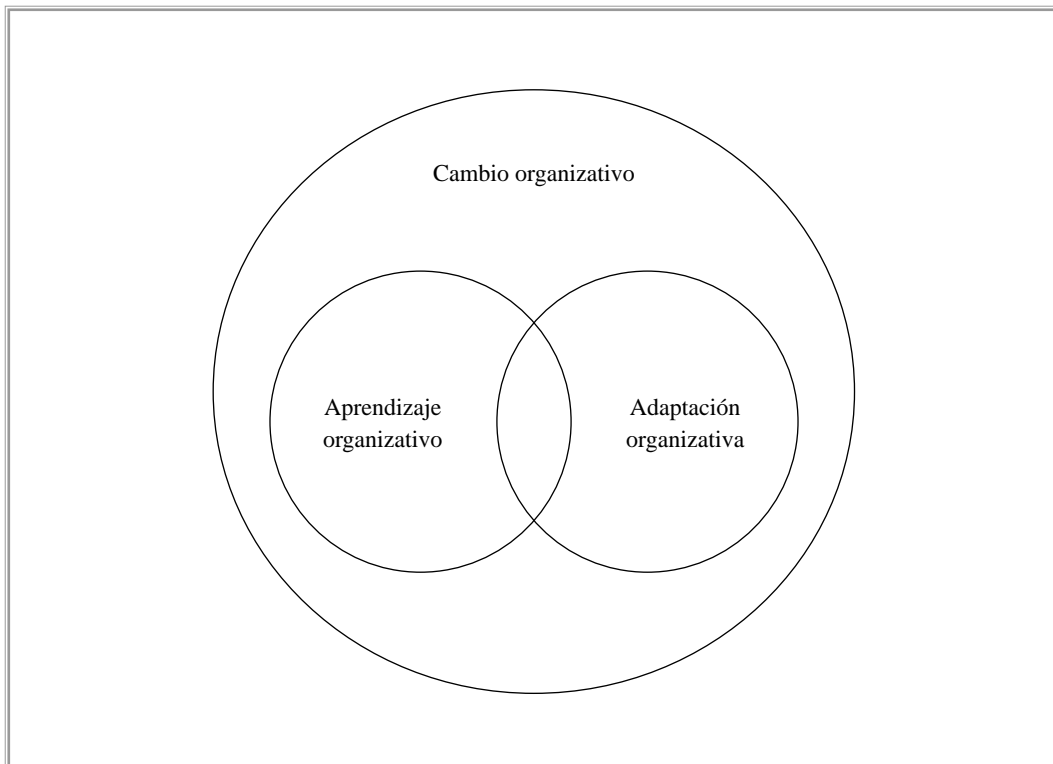
Mención aparte merecen las definiciones que entienden la adaptación como algo diferenciado al AO. En este sentido, encontramos sendos ejemplos en las literaturas tanto descriptiva como prescriptiva. Dentro de la primera, FIOL y LYLES (1985) otorgan a la adaptación organizativa un carácter incremental y de ajuste, es decir, una respuesta de la organización ante ciertos estímulos, sin que exista una clara comprensión de las relaciones causales. El AO es, en cambio, más radical y profundo, del cual la adaptación puede formar parte. Por su parte, en la literatura prescriptiva encontramos el ejemplo de MCGILL y SLOCUM (1993), quienes identifican la adaptación como algo de carácter reactivo, menos ambicioso y de un nivel inferior al AO, de carácter proactivo y más adecuado ante entornos turbulentos. Existe aquí una clara apuesta por el AO como la opción correcta, con claras implicaciones para las decisiones y políticas directivas.

En definitiva, creemos lógico entender la adaptación organizativa del modo que lo hacen los autores que se han dedicado expresamente a diferenciar dicho concepto del AO. De este modo, nos parece fundamental para la diferenciación entre adaptación y AO la consideración simultánea de los tres aspectos siguientes:

1. El AO es más ambicioso que la adaptación en cuanto a objetivos, ya que se centra en mayor medida en la consecución de cambios de mayor profundidad, en la mejora de resultados a largo plazo y en el ajuste con las exigencias de un entorno turbulento (FIOL y LYLES, 1985; MCGILL y SLOCUM, 1993).
2. El AO implica una comprensión de las relaciones causa-efecto recíprocas entre los factores contextuales determinantes de estímulos y las acciones de la organización frente a dichos estímulos, algo que no sucede con la adaptación (FIOL y LYLES, 1985).

<sup>14</sup> Por ejemplo, WATKINS y MARSICK (1993) utilizan el modelo de MEYER (1982) como marco conceptual para efectuar sus propuestas prescriptivas acerca de cómo desarrollar un organización que aprende.

3. El AO puede interpretarse como cambio cognitivo y/o cambio potencial en el comportamiento y/o cambio constatable en el comportamiento, mientras que la adaptación sólo puede interpretarse como cambio constatable en el comportamiento.



**Figura 1.2.** Relaciones de inclusión y exclusión entre cambio, adaptación y aprendizaje organizativo.

De este modo, *adaptación y AO pueden darse de modo individual o de modo conjunto* -en este caso una parte de las relaciones causa-efecto serían comprendidas y otra no, según la actuación sobre las mismas por parte del aprendizaje o de la adaptación respectivamente-, siempre en el marco del cambio organizativo. Con respecto a la relación entre adaptación y cambio organizativo, observamos una situación análoga a la descrita para la relación entre AO y cambio organizativo. Es decir, *toda adaptación implica cambio organizativo, pero no todo cambio organizativo implica adaptación*. En la **figura 1.2** esquematizamos gráficamente estas cuestiones, incluyendo las análogas con respecto al AO, a modo de resumen de las relaciones de inclusión y exclusión entre cambio, adaptación y AO.



#### 1.1.2.4. Resultados organizativos y aprendizaje organizativo.

Dadas las connotaciones positivas de la palabra «aprendizaje», el AO se suele asociar con una mejora de resultados (TSANG, 1997: 78). En este sentido, a partir de la revisión de las distintas definiciones de AO recogidas en la **tabla 1.1**, observamos el importante papel de los resultados organizativos como objetivo final del aprendizaje, y por tanto último elemento <sup>15</sup> en la cadena de impactos sucesivos -estímulo-cambio-resultados- representativa del proceso de AO (véase **figura 1.1**). Así lo manifiestan de un modo relativamente expreso CANGELOSI y DILL (1965), DIXON (1994), DODGSON (1993), LEVITT y MARCH (1988), NEVIS, DiBELLA y GOULD (1995) y SIMON (1969). En cuanto al resto de definiciones, esta idea se puede interpretar como implícitamente integrada en las anteriormente reseñadas menciones a los estímulos-objetivo.

Por otra parte, estimamos interesante la consideración de los resultados organizativos desde tres dimensiones distintas. En primer lugar, los resultados organizativos en su sentido más estricto y clásico -desde una perspectiva económico-empresarial-, es decir, la consideración de indicadores cuantitativos económico-financieros -productividad, ventas, cuota de mercado, rentabilidad, etc.-. Desde este punto de vista destacamos la literatura prescriptiva que asume como punto de partida la definición del AO como la única fuente de ventaja competitiva sostenible (por ejemplo, DE GEUS, 1988; LEI, SLOCUM y PITTS, 1999; MOHRMAN y LAWLER, 1993; STATA, 1989).

En segundo lugar, los resultados organizativos en un sentido más amplio, como el impacto de la actividad organizativa en la satisfacción de las distintas partes interesadas o *stakeholders* -propietarios, directivos, empleados, clientes, sociedad, etc.- (por ejemplo, CARLEY, 1992; DIXON, 1994; ULRICH, JICK y VON GLINOW, 1993; WATKINS y MARSICK, 1993).

En tercer lugar, los resultados organizativos desde un punto de vista menos riguroso, que incluiría cualquier impacto por parte de políticas y/o cambios y/o comportamientos organizativos en la estructura y/o funcionamiento de la organización. En este sentido, la mayoría de definiciones de AO de la **tabla 1.1** puede considerarse que se ajusta, como mínimo, a esta interpretación de resultados organizativos, en línea con el esquema general del proceso de AO representado en la **figura 1.1**.

A partir de lo expuesto hasta el momento en la presente sección, consideramos que, si bien la existencia de resultados organizativos de uno u otro tipo -en el sentido expuesto en el del párrafo anterior- es parte integrante del proceso de AO, a efectos prácticos para la dirección de empresas resulta particularmente interesante la conexión entre el AO y los resultados organizativos desde un punto de vista riguroso del término -resultados económico-financieros y/o satisfacción de *stakeholders*-. Así, deseamos diferenciar claramente entre los resultados que son en realidad parte inte-

---

<sup>15</sup> Sin perjuicio de la gran relevancia de los procesos de retroalimentación, tal como indica la **figura 1.1**, en consonancia con nuestra asunción de que el AO es un proceso continuo e inalcanzable -análogamente a, por ejemplo, la gestión de la calidad total-.

grante del proceso de desarrollo del AO, y los resultados que son verdaderamente consecuencia del desarrollo eficaz del proceso de AO -y en parte determinados por el anterior tipo de resultados-. En relación con estas ideas, las recomendaciones normativas que se formulan desde la literatura prescriptiva del AO a favor del desarrollo de la organización que aprende nos parecen especialmente útiles <sup>16</sup>.

El impacto del AO sobre los resultados organizativos es una cuestión sumamente compleja y delicada, a partir de la problemática acerca de si el AO resulta siempre beneficioso para la organización o bien puede ser tanto beneficioso como perjudicial. Identificamos dos puntos extremos. Por una parte, la literatura más estrictamente descriptiva defiende que el aprendizaje puede bien ayudar a la organización en la consecución de sus objetivos, bien tener un impacto neutro al efecto, o incluso negativo, si se aprende lo incorrecto o de un modo equivocado (por ejemplo, COOK y YANOW, 1993; HUBER, 1991). Por otra parte, los autores más estrictamente pragmáticos defienden el AO como intrínsecamente beneficioso y cuestión clave para el éxito (por ejemplo, MCGILL, SLOCUM y LEI, 1992).

Personalmente creemos que ninguna posición extrema posee la razón absoluta; cada una tiene sus legítimos motivos, objetivos y audiencia. Por otra parte, consideramos que entre estos dos extremos existe de hecho un continuo de distintos enfoques. Así, ARGYRIS y SCHÖN (1978) -autores seminales de la literatura descriptiva del AO- defienden los procesos de AO como mecanismos de liberación de contraproducentes ciclos de razonamientos defensivos y evasión de responsabilidades y, por tanto, claramente orientados a la mejora de resultados. Por otra parte, DiBELLA (1995) -perteneciente a la corriente prescriptiva <sup>17</sup>-, propone cierta cautela en la ambición de aprendizaje, ya que la pretensión de alcanzar niveles elevados de aprendizaje que impliquen el cuestionamiento de los marcos de referencia -el aprendizaje de bucle doble o generativo- puede en ocasiones ocasionar un grave perjuicio, dado el elevado riesgo asumido, en contextos específicos, en introducir cambios radicales en procedimientos de trabajo <sup>18</sup>. Es de destacar que estas ideas contrastan con las de MCGILL, SLOCUM y LEI (1992) -citados en el anterior párrafo como ejemplo prescriptivo en defensa del AO como intrínsecamente beneficioso-, quienes precisamente defienden el aprendizaje generativo como la misma esencia de la organización que aprende -frente a una organización meramente adaptativa y, por tanto, de menor rendimiento-.

---

<sup>16</sup> Entramos más a fondo en esta cuestión en el próximo epígrafe. Por otra parte, la literatura prescriptiva también supone un apoyo importante para la defensa de la conexión entre DRH, AO y resultados organizativos, cuestión en la que profundizamos en el próximo capítulo.

<sup>17</sup> Aunque debemos aclarar que DiBELLA (1995) propone en realidad un enfoque contingente. Así, en situaciones de relativa estabilidad sería útil una concepción de la organización que aprende como una cuestión de capacidades que se deben desarrollar eficientemente en dicho entorno sencillo y predecible. En cambio, es ante situaciones de elevada turbulencia y, por tanto, de necesidad de cambio -el marco de nuestro trabajo-, cuando el enfoque más puramente normativo -las características ideales de modo universal de la organización que aprende- debe tenerse en cuenta.

<sup>18</sup> DiBELLA (1995) como ejemplo el accidente de la central nuclear de Chernobil, en Ucrania.

En el contexto de esta discusión, DODGSON (1993: 377) propone que «el AO tiene generalmente consecuencias positivas, a pesar de que los resultados [más inmediatos] del aprendizaje pueden ser negativos»<sup>19</sup>. Por otra parte, TSANG (1997: 79) afirma que el aprendizaje normalmente, aunque no siempre, incrementa la capacidad de una organización para obtener mejores resultados. Más específicamente, este autor destaca dos cuestiones. De un lado, la diferencia entre *aprendizaje apropiado* y *aprendizaje inapropiado* y, de otro lado, la distinción entre el AO en sentido estricto y la *puesta en práctica de las lecciones aprendidas*. Así, dejando de lado la consideración de la puesta en práctica de las lecciones aprendidas, el AO [apropiado] conducirá automáticamente a la obtención de mejores resultados (*ibíd.*: 78)<sup>20</sup>. Ahora bien, si la problemática de la implementación se tiene en cuenta, ni siquiera el AO apropiado es una condición necesaria ni suficiente para la mejora de resultados (*ibíd.*: 78). Con el propósito de evitar las complicaciones del aprendizaje inapropiado, se puede plantear definición del aprendizaje como la adquisición de conocimiento apropiado únicamente (FIOL y LYLES, 1985; TSANG, 1997: 79).

Como conclusión de esta sección, consideramos que *el AO no es condición ni necesaria ni suficiente para la mejora de resultados. En este sentido, mediante el aprendizaje, la organización incrementa su potencial para la mejora de los resultados, que se hará efectivo en la medida en que el proceso de desarrollo del AO interactúe sinérgicamente con políticas organizativas deliberadas orientadas a la mejora de resultados -especialmente si estas políticas están relacionadas, implícita o explícitamente, con el cambio organizativo*<sup>21</sup>.

#### 1.1.2.5. Desaprendizaje organizativo y aprendizaje organizativo.

En esta última sección del subepígrafe dedicado a la definición del AO abordamos una problemática interesante: la distinción que algunos autores proponen entre aprendizaje y *desaprendizaje*, de modo que este último aspecto es tan necesario como el primero. En definitiva, para lograr un desarrollo eficaz de todo proceso de aprendizaje, la organización debe tratar de olvidar, borrar o eliminar conocimientos y/o comportamientos adquiridos anteriormente que ya no son adecuados ante una situación distinta (HEDBERG, 1981; MCGILL y SLOCUM, 1993).

Avanzando en esta discusión, creemos que precisamente el desaprendizaje será útil cuando se abandonen conocimientos y/o comportamientos que ya no son beneficiosos para la organización; pero no porque se eliminen o borren de modo absoluto e irrevocable, sino porque la organización es

<sup>19</sup> Corchetes añadidos, que justificamos a partir del ejemplo que ofrece DODGSON (1993: 377) de resultado negativo del aprendizaje: el aprendizaje mediante la comisión de errores. En definitiva, se ha aprendido porque se ha cometido un error, pero esto mismo se supone se traducirá -o al menos tiene un alto potencial para traducirse- en una mejora de acciones con el objeto de no repetir ese mismo error y, a la larga, mejorar los resultados organizativos.

<sup>20</sup> Corchetes añadidos.

<sup>21</sup> En concreto, en el marco de este trabajo, adquieren una importancia fundamental las prácticas de dirección de DRH de alta implicación.

consciente de su existencia, de la posibilidad de utilizarlos, y decide no explotarlos, guardándolos convenientemente en la memoria organizativa en previsión de su futura utilidad o no utilidad. En este sentido, destacamos las aportaciones que enfatizan la importancia de aprender de los errores, más que desaprender como sinónimo de olvidar, lo cual resulta contraproducente (KLEIN, 1989).

Por otra parte, no consideramos aprendizaje y desaprendizaje como procesos independientes: *se trata precisamente de que el desaprendizaje se desarrolle dentro y forme parte integrante del mismo proceso de aprendizaje*. Es más, de modo análogo a la distinción mencionada en la anterior sección entre aprendizaje apropiado -conducente a la mejora de resultados si se acompaña de un acertado proceso de puesta en práctica- y aprendizaje inapropiado -no conducente a la mejora de resultados-, proponemos la diferenciación entre *desaprendizaje apropiado* y *desaprendizaje inapropiado*, con connotaciones equivalentes en relación con los resultados.

Consiguientemente, aprendizaje y desaprendizaje apropiados pueden generar. En cambio, tanto aprendizaje como desaprendizaje inapropiados no generan AO. En este último caso, puede distinguirse entre una situación de *AO inexistente* -sin consecuencias ni positivas ni negativas- y una situación de AO negativo, es decir, de *antiaprendizaje* organizativo -la organización aprende lo incorrecto y/o a comportarse de modo incorrecto, de modo que los resultados se ven perjudicados<sup>22</sup>.

Como conclusión pragmática, consideramos que *existe AO cuando la organización está inmersa en una dinámica de desarrollo de aprendizaje apropiado -y, en su caso, también de desaprendizaje apropiado, con el objeto de reforzar al primero- y gestiona adecuadamente los procesos de implementación de cambios relacionados con el conocimiento desarrollado*.

### 1.1.3. Enfoques descriptivo y prescriptivo del aprendizaje organizativo.

Anteriormente ya hemos hecho mención a la existencia de dos grandes corrientes, descriptiva y prescriptiva, que tratan de modo expreso el AO. Ciertamente podrían identificarse multitud de criterios distintos de clasificación de las aportaciones en el tema del AO. Ahora bien, la distinción entre literatura descriptiva y prescriptiva es importante por dos razones principalmente: (1) el relativo consenso sobre la misma existencia de dichas corrientes -claramente mayor que en el caso de otros criterios de clasificación- y (2) la adscripción inmediata y voluntaria por parte de la mayoría de autores a uno u otro grupo, especialmente expresa en el caso de la literatura prescriptiva.

<sup>22</sup> En términos matemáticos, a partir de la premisa fundamental de que el AO es mayor que la suma del aprendizaje individual (AI) de los miembros de la organización (véase subepígrafe 1.1.1., del Capítulo I) podemos establecer las siguientes premisas más desarrolladas -aunque obviando el desaprendizaje para simplificar la exposición-. Así, asumimos que existe AO si  $AO > AI$ , que a su vez es eficaz -mejora de resultados- si la organización gestiona adecuadamente los procesos de implementación del conocimiento desarrollado, o bien latente -resultados no afectados- si se descuida dicha implementación. Por otra parte, no existe AO si  $AO = AI$  -resultados no afectados-, mientras que existe antiaprendizaje si  $AO < AI$  -resultados perjudicados-.

En síntesis, las aportaciones desde la corriente descriptiva del AO se centran en explicar cómo las organizaciones aprenden, y en principio no presuponen el AO como algo positivo o negativo, sino simplemente como algo que ocurre en la realidad y que hay que tratar de entender adecuadamente para, fundamentalmente, contribuir a la construcción de teoría. Así pues, desde esta literatura, dirigida principalmente a la audiencia académica, se hace hincapié en el rigor teórico y conceptual, y no se persiguen objetivos de tipo normativo. De este modo, la literatura descriptiva del AO tiene como objeto comprender los procesos de aprendizaje en las organizaciones, sin necesariamente tratar de cambiarlos (EASTERBY-SMITH, 1997: 1086). La corriente descriptiva es más antigua que la prescriptiva, y en ella se enmarcan los trabajos más clásicos del aprendizaje desde una perspectiva orientada a la empresa.

Por su parte, la literatura prescriptiva está mucho más orientada a la práctica, y recomienda a la dirección empresarial una serie de medidas a llevar a cabo en la edificación de una organización ideal, la llamada *organización que aprende*<sup>23</sup>. Esta corriente es relativamente reciente, ya que el mismo concepto de organización que aprende suele atribuirse al trabajo pionero de SENGE (1990a). En la **tabla 1.3** ofrecemos, en orden alfabético, la definición y características fundamentales que determinan este tipo de organización según cada uno de los que consideramos principales autores representativos de esta corriente.

**TABLA 1.3. Principales definiciones de la organización que aprende**<sup>24</sup>.

FECHA	AUTOR(ES)	DEFINICIÓN	CARACTERÍSTICAS
1990	SENGE	Una organización que se halla en constante expansión de su capacidad para crear su futuro.	Cinco disciplinas: dominio personal, modelos mentales, visión compartida, aprendizaje en equipo y pensamiento sistémico.
1991	PEDLER, BURGOYNE y BOYDELL	Una <i>compañía que aprende</i> <sup>25</sup> es una compañía que crea oportunidades de aprendizaje para todos sus miembros y es capaz de transformarse a sí misma en conjunto.	Once características: enfoque estratégico de aprendizaje, política participativa, estrategia avanzada de gestión de la información, contabilidad y control formativos, intercambio interno, remuneración flexible, estructuras capacitadoras, trabajadores en las fronteras como investigadores del entorno, aprendizaje entre compañías, clima de aprendizaje, autodesarrollo para todos.

<sup>23</sup> Nos referimos a la llamada *learning organization* en la literatura anglosajona. En adelante utilizamos la que consideramos más adecuada traducción del término: organización que aprende -no obstante, en español también se habla de *organización inteligente, organización capaz de aprender y organización aprendedora*-.

<sup>24</sup> Véase nota al pie 4.

<sup>25</sup> Estos autores prefieren hablar de la «compañía» y no de la «organización» que aprende, dadas las supuestas connotaciones del segundo término como algo mecánico, abstracto e inerte, frente al primero, más vivo y dinámico (*ibíd.*).

FECHA	AUTOR(ES)	DEFINICIÓN	CARACTERÍSTICAS
1992	MCGILL, SLOCUM y LEI	Una organización que puede responder a nueva información mediante la alteración de la misma «programación» a través de la cual la información se procesa y evalúa. Se enfatiza el aprendizaje generativo o de bucle doble.	Cinco dimensiones del comportamiento directivo: apertura, pensamiento sistémico, creatividad, sentimiento de eficacia y empatía.
1992	LEONARD- BARTON	Un laboratorio de aprendizaje <sup>26</sup> es una organización dedicada a la creación, acopio y control de conocimiento. El conocimiento está integrado en equipos y procesos físicos y en las personas. Los aspectos no técnicos, las prácticas directivas y los valores subyacentes son los elementos clave que renuevan y apoyan la base de conocimiento.	Cuatro subsistemas, cada uno con una actividad, un valor y un sistema directivo <sup>27</sup> . (1) Apropiación y resolución del problema: resolución de problemas independiente <sup>28</sup> , igualitarismo y respeto por el individuo, recompensas en función de los resultados. (2) Acopio e integración del conocimiento: integrar el conocimiento interno, conocimiento compartido, ayudar al aprendizaje y la educación de los empleados. (3) Desafío del <i>statu quo</i> : experimentación continua, riesgo positivo, rigurosa selección y gestión de carreras. (4) Creación de una organización de investigación virtual a través de las redes: integración del conocimiento externo, apertura al conocimiento externo, obtención de recursos de alianzas y redes.
1992	SWIERINGA y WIERDSMA	Una organización que no sólo es capaz de aprender, sino también de <i>aprender a aprender</i> : el <i>metaprendizaje</i> . El <i>desarrollo</i> es el concepto clave de la organización que aprende, el cual requiere el potencial para aprender de manera colectiva en el nivel más alto y difícil: el aprendizaje de bucle triple, en el nivel de los principios.	Cuatro características distintivas: (1) Estrategia de desarrollo continuo; (2) Estructura basada en redes orgánicas descentralizadas (adhocracia); (3) Cultura orientada a las tareas, flexible, orientada a la resolución de problemas y creativa. (4) Sistemas de apoyo para reflexionar, actuar y enfrentarse a la complejidad.

<sup>26</sup> A efectos prácticos consideramos que se puede asimilar la concepción de laboratorio de aprendizaje a la organización que aprende.

<sup>27</sup> Aparecen numerados los subsistemas, y después de la mención de cada uno de ellos aparecen en estricto orden la actividad, el valor y el sistema directivo que los definen.

<sup>28</sup> En el sentido de otorgar una alta autonomía a los individuos, de modo que éstos identifiquen y resuelvan los problemas independientemente dado su claro conocimiento de los objetivos de la organización (LEONARD-BARTON, 1992: 26).

FECHA	AUTOR(ES)	DEFINICIÓN	CARACTERÍSTICAS
1993	GARVIN	Una organización capacitada para crear, adquirir y transferir conocimiento, así como para modificar su comportamiento para reflejar nuevo conocimiento y entendimiento.	Cinco actividades principales: resolución sistemática de problemas, experimentación, aprender de la experiencia pasada, aprender de los demás, transferir el conocimiento.
1993	WATKINS y MARSICK	Una organización que aprende continuamente y se autotransforma. El aprendizaje se desarrolla en individuos, equipos, la organización, e incluso las comunidades con las cuales la organización interacciona. Proceso continuo y estratégico, resulta en cambios en conocimiento, creencias y comportamientos, y mejora la capacidad organizativa para innovar y crecer.	Seis imperativos para la acción: crear oportunidades para el aprendizaje continuo, promover la indagación y el diálogo, animar a la colaboración y el aprendizaje en equipo, establecer sistemas para capturar y compartir el aprendizaje, delegar y capacitar a las personas hacia el logro de una visión compartida, conectar a la organización con su entorno.
1995	NONAKA y TAKEUCHI	Una <i>compañía creadora de conocimiento</i> <sup>29</sup> es aquella que logra el éxito gracias a su capacidad de crear nuevo conocimiento, diseminarlo por toda la organización e incorporarlo a productos, servicios y sistemas.	Desarrollo del ciclo continuo de conversión del conocimiento <sup>30</sup> , adopción del sistema de toma de decisiones <i>middle-up-down management</i> <sup>31</sup> , de la estructura <i>hypertext organization</i> <sup>32</sup> , así como del principio de redundancia y solapamiento en la organización <sup>33</sup> .

<sup>29</sup> Este trabajo pertenece a la literatura que no trata el AO de modo expreso y lo hace, por tanto, desde el punto de vista del conocimiento -así hacemos referencia a dicho trabajo de modo oportuno en el próximo epígrafe-. No obstante, dada la gran relevancia prescriptiva de la teoría dinámica de creación de conocimiento, consideramos adecuado -atendiendo a criterios prácticos- incluir a la compañía creadora de conocimiento en la lista de concepciones de la organización que aprende.

<sup>30</sup> Resumido en el epígrafe 1.2.2.

<sup>31</sup> Se trata de ofrecer una alternativa a la clásica dicotomía de estilos *top-down* versus *bottom-up* en cuanto a la centralización, jerarquización y proceso de toma de decisiones, otorgándosele a la dirección intermedia un papel fundamental de conexión entre la élite estratega y la base operativa (véase también NONAKA, 1988).

<sup>32</sup> Se trata de superar otra dicotomía: la referida a organizaciones burocráticas *versus* organizaciones orgánicas; se aboga por una organización altamente flexible, capaz de redefinir su estructura como jerárquica o adhocrática según las contingencias específicas en distintas etapas de la vida organizativa.

<sup>33</sup> Se pretende justificar que una organización con una plantilla sobredimensionada, funciones superpuestas, distintos equipos que compiten entre ellos por solucionar un mismo problema, etc. conducen a la larga a resultados de innovación de mayor impacto y a la mejora de la situación competitiva, recuperándose con creces la inversión inicial necesaria (véase también NONAKA, 1990).

FECHA	AUTOR(ES)	DEFINICIÓN	CARACTERÍSTICAS
1995	NEVIS, DIBELLA y GOULD <sup>34</sup>	Toda organización es un sistema de aprendizaje y no existe un mejor modo de aprender; los procesos de aprendizaje están arraigados en la propia cultura y estructura de la organización.	Diez factores facilitadores: acopio de información acerca del entorno, conciencia de desfase entre resultados reales y deseados, preocupación por la medición, mentalidad de experimentación, clima de apertura, educación continua, variedad operativa, participación a todos los niveles en propuesta de nuevas ideas y métodos, liderazgo comprometido, perspectiva sistémica.

A partir de la existencia de un conjunto de características que, según la corriente prescriptiva, definen el tipo ideal de organización, observamos de modo preliminar que dichos rasgos estructurales, de diseño, de actitud directiva e incluso de prácticas concretas, ofrecen importantes puntos de conexión entre AO y DRH, y muy especialmente en relación con las prácticas de DRH de alta implicación.

Por último, en la **tabla 1.4** se muestran algunas de las principales diferencias existentes entre las corrientes descriptiva y prescriptiva.

**TABLA 1.4. Corrientes descriptiva y prescriptiva del aprendizaje organizativo.**

	CORRIENTE DESCRIPTIVA	CORRIENTE PRESCRIPTIVA
Cuestión clave.	¿Cómo aprende una organización?	¿Cómo debería aprender una organización?
Audiencia objetivo.	Personas del mundo académico.	Personas del mundo de la empresa.
Objetivo.	Construcción de teoría.	Mejora de resultados organizativos.
Principal fuente de información.	Recogida de datos sistemática.	Experiencia consultora.
Relación entre aprendizaje y resultados.	Puede ser positiva o negativa.	Tiende a considerarse positiva.

FUENTE: Adaptado de TSANG (1997: 85).

<sup>34</sup> Dentro de la corriente prescriptiva, estos autores enfocan la cuestión de un modo distinto a los demás. No se define a la organización que aprende como algo que se *debe ser*, sino como algo que se *es*. Así, toda organización es un sistema de aprendizaje, y los directivos deben identificar y potenciar los mecanismos existentes donde el aprendizaje ya se desarrolla. De este modo, se proponen unos mecanismos facilitadores del aprendizaje, no para adquirir unas características específicas, sino para identificar los mecanismos existentes de aprendizaje y potenciar a la propia orientación hacia el aprendizaje (DiBella, Nevis y Gould, 1993; DiBella, 1995).



Como conclusión del presente subepígrafe, destacamos que ambas corrientes poseen fortalezas y debilidades, y así apostamos por una perspectiva integradora en busca de una complementariedad recíproca, todo ello hacia la utilidad práctica de su interacción sinérgica.

## 1.2. El conocimiento en la organización.

El conocimiento es un recurso fundamental para competir con éxito en el turbulento entorno actual. Esta afirmación ha sido defendida tanto desde una perspectiva amplia (CHOO, 1996, 1998; COLE, 1998; GRANT, 1996a,b, 1997; NONAKA, 1991, 1994; NONAKA y TAKEUCHI, 1995; SPENDER, 1996; SPENDER y GRANT, 1996; TEECE, 1998; WHITEHILL, 1997) como desde el contexto particular de la importancia creciente del trabajo del conocimiento <sup>35</sup> (DAVENPORT, DE LONG y BEERS, 1998; DAVENPORT, JAVENPAA y BEERS, 1996; DAVIS y BOTKIN, 1994; STARBUCK, 1992). Además, a partir de las definiciones de AO recogidas en la **tabla 1.1**, así como en las definiciones de la organización que aprende de la **tabla 1.3**, apreciamos la importancia del conocimiento como elemento clave en el contexto del AO. Así, creemos que es útil *considerar el conocimiento como el principal resultado inmediato del proceso de AO*. A su vez el conocimiento impacta en el AO, de modo que se crea un efecto de influencia recíproca sinérgica entre ambos.

Así pues, este epígrafe, en el que enfocamos la cuestión del conocimiento como un elemento fundamental en el estudio del AO, se divide en dos subepígrafes. En el primero definimos el conocimiento, distinguiendo claramente dicho término de la información. En el segundo, nos centramos en la conexión entre AO y conocimiento, a partir principalmente de los trabajos de los expertos más relevantes en el campo del conocimiento en la organización.

### 1.2.1. Definición de conocimiento.

En el marco de este trabajo, entendemos el conocimiento como algo producto del aprendizaje, y específicamente como su principal resultado inmediato. Así, el conocimiento aparece como un elemento clave en el proceso de AO, y en cierto modo es la medida cuantificable de la eficacia del aprendizaje.

---

<sup>35</sup> Es decir, la problemática específica de las organizaciones o procesos que dependen en mayor medida de las capacidades intelectuales de las personas, frente a las consideraciones estrictamente físicas o manuales. El sector servicios es el más afectado, y dentro de él merecen especial atención las organizaciones de servicios profesionales a otras organizaciones. No obstante, dados los importantes cambios tecnológicos y la dinámica de la economía globalizada, se ve crecientemente afectado un mayor número y diversidad de organizaciones y sectores, especialmente en las zonas más industrializadas del planeta. En este sentido, DRUCKER (1991, 1993) afirma que el conocimiento es el recurso económico básico -ni el capital, ni los recursos naturales, ni el trabajo- de la actual sociedad del conocimiento, y así el reto más importante de las empresas en el mundo desarrollado es el incremento de la productividad de los trabajadores del conocimiento y de servicios.

Entendemos el conocimiento como algo distinto y más ambicioso que la simple posesión de información (MCGILL, SLOCUM y LEI, 1992; NONAKA y KONNO, 1998; VON KROGH, 1998; STARBUCK, 1992). Apoyándonos en NONAKA y TAKEUCHI (1995: 58), el nexo fundamental entre conocimiento e información es que ambos términos implican *significado*, de modo que ambos conceptos son dotados de contenido mediante procesos de construcción social y específicos a un contexto determinado. En cuanto a las diferencias, dos son las características principales privativas del conocimiento frente a la información: (1) existencia de *creencias* y *compromiso*, con una clara apuesta por una perspectiva o intención específica, y (2) orientación a la *acción*, mediante la cual se pretende lograr algo (*ibíd.*: 58). Así, «la información es un flujo de mensajes, mientras que el conocimiento es creado por el mismo flujo de información, anclado en las creencias y el compromiso de quien lo posee» (*ibíd.*: 58).

NONAKA y TAKEUCHI (1995) proponen la definición del conocimiento como «creencia verdadera justificada», combinando la tradición occidental, más centrada en la «verdad» con la oriental, centrada en la «creencia justificada». Así, el conocimiento aparece como un proceso dinámico humano de justificación de las creencias personales hacia la «verdad» (*ibíd.*). En este sentido, consideramos que el concepto de «verdad» no debe interpretarse en un sentido estricto, sino en un sentido amplio de utilidad en la consecución de unos objetivos. Así pues, mediante el proceso de desarrollo del conocimiento se trata de continuamente moldear -más que simplemente encontrar- una «verdad» que no es más que un mejor modo de percibir, entender e interpretar la realidad y que nos permite cambiar nuestro modo de actuar y, en concreto, lograr una mayor eficacia en la resolución de problemas.

Así pues, el conocimiento es algo mucho más subjetivo y elaborado que la información. No obstante, la información también es resultado de la elaboración de datos mediante la utilización de métodos y filtros con componentes subjetivos <sup>36</sup>. Sin embargo, si bien elaboración y subjetividad son elementos ciertamente inevitables y necesarios en la información, un abuso de los mismos puede desembocar en la llamada información distorsionada o manipulada. Por el contrario, *elaboración y subjetividad constituyen la misma esencia distintiva del conocimiento*.

### 1.2.2. El conocimiento en la organización: aspectos más relevantes y conexión con el aprendizaje organizativo.

La consideración del conocimiento como un recurso clave para la organización implica la necesidad de adopción, por parte de la dirección, de mecanismos adecuados para optimizar su utilidad, y en este sentido aparece el concepto de *gestión del conocimiento* <sup>37</sup>. En este contexto, desta-

<sup>36</sup> Y a su vez los datos también se han obtenido mediante procedimientos sujetos a cierta subjetividad y aleatoriedad, dependiendo de la accesibilidad a los mismos, la disponibilidad de medios y las características de las fuentes.

<sup>37</sup> El cual retomamos más adelante en este subepígrafe.

camos la existencia de una importante corriente de la literatura que, desde el marco general de la dirección estratégica y, partiendo de la base de la teoría de la organización basada en los recursos (FERNÁNDEZ, MONTES y VÁZQUEZ, 1997; FERNÁNDEZ y SUÁREZ, 1996; GRANT, 1991), se centra en la elaboración de una *teoría dinámica de la empresa basada en el conocimiento* (GRANT, 1996b, 1997; SPENDER, 1996a).

Por otra parte, aunque en íntima relación con la corriente anterior, destacamos los trabajos que se centran explícitamente en la *creación de conocimiento* (CHOO, 1996, 1998; NONAKA, 1991, 1994; NONAKA y KONNO, 1998; NONAKA y TAKEUCHI, 1995; VON KROGH, 1998). En concreto, consideramos que merece especial atención la *teoría dinámica de creación de conocimiento* (NONAKA, 1994; NONAKA y TAKEUCHI, 1995). Según esta teoría, con el claro objetivo de fomento de la innovación como fuente fundamental de ventaja competitiva sostenible en un entorno altamente turbulento, se identifican y diferencian claramente los tipos de conocimiento tácito y explícito<sup>38</sup>. Estos dos tipos de conocimiento interactúan de modo recíproco a través de los procesos de internalización -de explícito a tácito- y de externalización -de tácito a explícito-. Además, cada uno de dichos tipos de conocimiento también experimenta los procesos de socialización -tácito a tácito- y combinación -explícito a explícito-. Todos estos procesos de conversión del conocimiento constituyen la espiral de creación de conocimiento en su nivel epistemológico. En el nivel ontológico, se produce una amplificación de la espiral de creación de conocimiento, desde el nivel individual, a través de los niveles grupal, organizativo e interorganizativo. Además, hay que tener en cuenta los constantes procesos de retroalimentación, tanto en el nivel epistemológico como en el ontológico, de modo que la espiral de creación de conocimiento evoluciona constantemente.

Desde un punto de vista más amplio, retomamos el concepto de gestión del conocimiento, apuntado en el primer párrafo del presente subepígrafe. Multitud de autores han aportado diversas definiciones (por ejemplo, HERNANGÓMEZ, 1998; QUINTAS, LEFRERE y JONES, 1997; REVILLA y PÉREZ, 1998; SELVA, CARMENATE y CABRERA, 1998). Aunque ciertamente diversas en forma, el contenido de la mayoría de definiciones es relativamente convergente, y lo sintetizamos con definición sencilla, amplia e integradora: *la gestión del conocimiento viene determinada por el conjunto de políticas organizativas que tienen por objeto la optimización de la utilidad del conocimiento como recurso estratégico de la organización.*

<sup>38</sup> El conocimiento explícito es aquel del que se tiene clara consciencia de su posesión, es fácilmente identificable, almacenable y transmisible -mediante bases de datos, informes, lecciones y cursos formales, etc.-. En cambio el conocimiento explícito es más sutil, no siempre identificable de modo consciente y más difícilmente transmisible -por ejemplo, el saber hacer de un artesano adquirido con la experiencia de muchos años y que éste no sería capaz de explicar con palabras, y que se transmite mediante las relaciones tradicionales entre maestro y aprendiz-. Según NONAKA y TAKEUCHI (1995), la tradición occidental ha enfatizado especialmente el conocimiento explícito, mientras que la oriental ha hecho lo propio con el conocimiento tácito -aunque se le suele reconocer a POLANYI (1966) la introducción del conocimiento tácito en la teoría de la organización occidental-. Así, NONAKA y TAKEUCHI (1995) abogan abiertamente por otorgar al conocimiento tácito la importancia que merece, para equilibrar la balanza y reconocer en definitiva que ambos tipos de conocimiento son relevantes y mutuamente complementarios. En esta línea, otros autores (LEONARD y SENSIPER 1998; SAINT-ONGE, 1996) también han insistido en la importancia del conocimiento tácito frente al estrictamente explícito.

Destacamos el carácter transversal que, a nuestro juicio, define la política de gestión del conocimiento de una organización. Así, decisiones que afectan a la gestión del conocimiento pueden abarcar desde el registro de una patente hasta la contratación de un experto, pasando por decisiones relativas a la formación, la difusión de valores compartidos o el fomento del trabajo en equipo. Todo ello sin perjuicio de que puedan crearse departamentos de gestión del conocimiento en sentido estricto; todo depende de cada caso particular, en función de las prioridades organizativas y estratégicas y de las características estructurales de cada organización. En todo caso, la gestión del conocimiento debe trascender al propio departamento de gestión del conocimiento -caso de existir el mismo<sup>39</sup>-.

En concreto, dos aspectos claves definen la gestión del conocimiento en el contexto del AO. El primero es la *facilitación de la conversión de información y experiencia en conocimiento, a nivel tanto individual como grupal*. El segundo, y verdadera esencia de la gestión del conocimiento, es el objetivo de *maximización del valor de las interrelaciones entre personas y grupos en la organización*, en la medida en que estas interrelaciones potencian la creación de valor añadido por parte del conocimiento a medida que éste asciende desde el nivel individual, a través del grupal, hasta llegar al organizativo. Es decir, se trata de facilitar que el conocimiento desarrollado por cada persona o grupo se utilice como *input* de información<sup>40</sup> para otras personas o grupos, que a su vez procesarán para desarrollar conocimiento, llegando finalmente al nivel organizativo y así al desarrollo de rutinas<sup>41</sup>. En este contexto, la premisa básica de que el aprendizaje organizativo, operacionalizado mediante el desarrollo de rutinas, es mayor que la suma del aprendizaje individual de sus miembros, requiere que el valor de las interrelaciones entre personas y grupos sea positivo<sup>42</sup>.

Estas cuestiones diferencian la gestión del conocimiento de la formación estricta, ya que esta última tan sólo impacta sobre los *inputs* estrictamente directos -no provenientes del conocimiento de otros individuos o grupos- del proceso de aprendizaje individual<sup>43</sup> -y, en casos excepcionales, grupal-, además de no tener en cuenta los requerimientos para un proceso eficaz de transformación

<sup>39</sup> De modo análogo a lo que se defiende en relación con la gestión de la calidad desde sus planteamientos más avanzados de gestión de la calidad total.

<sup>40</sup> En un sentido amplio, incluyendo además de información en sentido estricto, también experiencia y estímulos diversos de carácter más tácito.

<sup>41</sup> El concepto de rutinas se discute en el próximo epígrafe.

<sup>42</sup> De modo análogo a las reflexiones del final de la sección 1.1.2.5, del Capítulo I, y en especial de la nota al pie 22, establecemos las siguientes premisas matemáticas. Consideramos que el valor de las interrelaciones (VI) entre individuos y grupos es la diferencia entre la suma del aprendizaje individual de los distintos miembros de la organización ( AI) -aunque en realidad habría que añadir el aprendizaje desarrollado por los grupos, que obviamos a efectos prácticos con el objeto de simplificar la exposición- y el AO. Así, si  $VI > 0$ , entonces  $AO > AI$  y, por tanto, existe AO -bien eficaz bien latente según la gestión de la implementación-; si  $VI = 0$ , entonces  $AO = AI$ , no existe AO; por último, si  $VI < 0$ , entonces  $AO < AI$ , existe antiaprendizaje -por ejemplo, una situación de total descoordinación, objetivos contrapuestos entre miembros, luchas internas de poder, ocultación de información, etc.-.

<sup>43</sup> Dichos *inputs* son los elementos de la información en un sentido amplio (véase nota al pie 40).

de dicha información en conocimiento <sup>44</sup>. En cambio, *la gestión del conocimiento, más allá de la formación tradicional, contempla políticas en campos tales como la socialización, la gestión de la cultura empresarial o la transmisión eficaz de la visión y misión de la organización*. Las políticas y prácticas concretas en el campo de la DRH adquieren aquí un papel fundamental -en general, por la consideración de tanto la gestión del conocimiento como de la DRH como elementos de diseño organizativo y, en particular, por la interconexión explícita del contenido operativo entre prácticas concretas de DRH y de gestión del conocimiento <sup>45</sup>, de modo que éstas llegan incluso a confundirse-. Así, *la gestión del conocimiento constituye un nexo de unión fundamental entre DRH y AO*.

### 1.3. Definición instrumental de aprendizaje organizativo.

A partir de todo lo expuesto anteriormente en el presente capítulo, procedemos a ofrecer una definición de AO que estimamos cumple los dos requisitos siguientes: (1) es integradora de los grandes enfoques tratados -por una parte el AO en sentido expreso, incluyendo las corrientes tanto descriptiva como prescriptiva, y por otra parte el conocimiento-; (2) es operativa y está orientada a la consecución del objetivo general del trabajo. La definición de AO queda, pues, del siguiente modo:

*El aprendizaje organizativo es un proceso dinámico a través del cual la organización, a partir de estímulos diversos -especialmente la existencia de cambios en el entorno y de problemas-, utiliza información y experiencia para desarrollar conocimiento apropiado que, a su vez, define y/o modifica rutinas organizativas mediante las cuales el comportamiento de la organización se orienta mejor hacia la consecución de sus objetivos.*

Identificamos varios elementos clave en esta definición de AO:

- La existencia de problemas y cambios en el entorno que estimulan a la organización a impulsar el proceso de aprendizaje.
- La transformación de información y experiencia en conocimiento.
- La integración del conocimiento en rutinas, y así la definición y/o cambio de las mismas.
- La reorientación del comportamiento a partir de las rutinas hacia la consecución de los objetivos organizativos.

<sup>44</sup> No obstante, si consideramos la formación desde un punto de vista no tradicional y más amplio -aunque para nosotros ya no se trataría de formación-, podemos interpretar que la formación sí puede llegar a tener en cuenta estas cuestiones. Aquí cabría hablar de socialización, difusión de valores, etc., que ciertamente pueden establecer unas guías o pautas para facilitar que el individuo o el grupo procese de un modo adecuado la información -más allá de simplemente adquirirla- de forma que obtenga de ella la mayor utilidad para el desempeño eficaz de su trabajo -y así se desarrolle conocimiento-.

<sup>45</sup> En esta línea, consideramos especialmente relevante la cuestión del capital intelectual (por ejemplo, NAHAPIET y GOSHAL, 1998; ULRICH, 1998; QUINN, ANDERSON y FINKELSTEIN, 1996a,b; WIIG, 1997).

Creemos oportuno desarrollar el concepto de rutinas, atribuido a la aportación original de NELSON y WINTER (1982), para quienes este término hace referencia a la capacidad colectiva de desarrollar pautas de acción reconocibles. PENTLAND y RUETER (1994) realizan una profunda y rigurosa revisión de la literatura acerca de las rutinas, las cuales consideran como el «nexo crucial entre estructura y acción, entre la organización como objeto y la organización como proceso», afirmando además que «las rutinas se han convertido en una piedra angular en las teorías de la adaptación y el aprendizaje organizativo» (*ibíd.*: 484).

Desde una perspectiva de AO, consideramos particularmente interesante la concepción de rutinas de LEVITT y MARCH (1988: 517): «[...] formas, reglas, procedimientos, convenciones, estrategias y tecnologías alrededor de las cuales se construyen las organizaciones y a través de las cuales operan las mismas. También incluye la estructura de creencias, marcos de referencia, paradigmas, códigos, culturas y conocimiento que sostienen, elaboran y contradicen las rutinas formales. Las rutinas son independientes de los actores individuales que las ejecutan y son capaces de sobrevivir una rotación importante en los actores individuales. [...] se graban en una memoria colectiva». Ésta es una definición muy amplia de rutinas, que incluye el mismo concepto de cultura organizativa<sup>46</sup>. A nuestro juicio, no obstante, rutinas y cultura son conceptos claramente diferenciados -aunque fuertemente relacionados-. Consideramos que las rutinas son, en parte, el resultado en términos de comportamiento de la cultura organizativa.

Otros autores, desde diversos puntos de vista, también conceptualizan las rutinas en el contexto del AO: como soporte de codificación del conocimiento (BARNETT, 1994: 14), como el componente operativo de los modelos mentales compartidos (KIM, 1993)<sup>47</sup>, como un elemento burocratizador que puede ser beneficioso combinado equilibradamente con autonomía del individuo y estructura igualitaria en tanto que se proteja de la imitación por la competencia (STABUCK, 1992), o como la misma memoria procedimental que guarda el conocimiento de este tipo -más tácito y perdurable, diferenciado del conocimiento declarativo, más explícito y fugaz (COHEN y BACDAYAN, 1994)-.

Así pues, diferenciando entre asunciones, valores y creencias -que determinan la cultura- y pautas específicas de acción y conducta -rutinas en sentido estricto-, definimos instrumentalmente a las rutinas en el marco de nuestra propia definición de AO. Así, entendemos las **rutinas** como *pau-*

<sup>46</sup> Según SCHEIN (1985), reconocido experto en el campo de la cultura empresarial, la esencia más auténtica de la misma responde al nivel más profundo de asunciones básicas y creencias de carácter relativamente inconsciente que definen y comparten los miembros de una empresa, en tanto que interpretación básica de la visión que la empresa tiene de sí misma y de su entorno. Estas asunciones y creencias son respuestas que ha aprendido el grupo ante sus problemas tanto de subsistencia en su medio externo -y configuran el sistema de adaptación externa- como de su autoafirmación como sistema social -y configuran el sistema de integración interna- (*ibíd.*).

<sup>47</sup> El otro componente de los modelos mentales compartidos, de carácter cognitivo, estaría constituido por las visiones compartidas del mundo (*ibíd.*). No obstante interpretamos que, a efectos prácticos, este componente cognitivo lo configuran las asunciones y creencias determinantes del sistema de interacción interna de la cultura, según el clásico modelo de cultura empresarial de SCHEIN (1985) -véase nota anterior-.

*tas identificables de comportamiento colectivo en la organización, no dependientes directamente de la influencia específica de miembros individuales* <sup>48</sup>, y desarrolladas tanto de modo tácito como explícito en el contexto del esfuerzo de la organización por lograr sus objetivos.

En el contexto del AO, otros dos términos aparecen frecuentemente en la literatura: *la memoria organizativa* (por ejemplo, BARNETT, 1994; LEVITT y MARCH, 1988; ROTH y KLEINER, 1998; SIMON, 1991; SPENDER, 1996b; TSANG, 1997) y los *modelos mentales compartidos* (por ejemplo, KIM, 1993; SENGE, 1990a, 1992). A efectos operativos, consideramos útil integrar el contenido de ambos términos -bien de modo único o compartido, según el enfoque específico adoptado en la definición de los mismos-, en los conceptos de conocimiento organizativo -resultado, mediante la interacción de personas y grupos, del procesamiento e interpretación de información, experiencia y estímulos-, rutinas organizativas -pautas de comportamiento colectivo- o cultura organizativa -asunciones, valores y creencias compartidas-. En definitiva, a nuestro juicio, cuando la literatura se refiere a la memoria organizativa o a los modelos mentales, interpretamos que se refiere a los aspectos específicos que, dentro de los contenidos que caracterizan el conocimiento, la cultura y/o las rutinas en una organización dada, relacionan dichos elementos con el AO. De este modo, creemos innecesario añadir mayor complejidad a nuestra concepción del AO, con el objeto de, en definitiva, ofrecer en el Capítulo IV un modelo de conexión entre AO y DRH relativamente sencillo y, por tanto, útil para la práctica empresarial.

## CAPÍTULO II. DIRECCIÓN DE RECURSOS HUMANOS Y APRENDIZAJE ORGANIZATIVO

En este Capítulo II ahondamos en la conexión entre DRH y AO. El capítulo está dividido en dos epígrafes. En el primero estudiamos la conexión entre DRH y AO a partir de propuestas más o menos expresas existentes en la literatura. En el segundo acometemos el mismo objetivo, pero tomando como punto de partida las propuestas de los expertos acerca de la existencia de un conjunto de mejores prácticas de DRH, que nosotros denominamos de alta implicación.

### 2.1. Dirección de recursos humanos y aprendizaje organizativo: conexión directa.

Pueden encontrarse aportaciones realizadas por expertos en la materia que defienden de modo explícito la conexión existente entre DRH y AO, tanto desde un enfoque general como centrado en algunos aspectos específicos de la DRH. En este sentido, una conexión de carácter general entre

---

<sup>48</sup> Sin perjuicio de que, obviamente, y dependiendo de cada caso particular, miembros de la alta dirección especialmente influyentes puedan ejercer un importante papel en la definición, desarrollo y/o abandono de rutinas.



DRH y AO podemos encontrarla en MILLIKEN, DUTTON y BEYER (1990), quienes abogan por el papel crucial de la DRH como nexo entre los cambios del entorno y la respuesta organizativa a los mismos, todo ello en el marco del proceso de AO. A su vez, DODGSON (1993: 377) esgrime que la misma definición de AO<sup>49</sup> incorpora la asunción de que el desarrollo de la estrategia de recursos humanos resulta central para la política de la empresa. En esta línea, JONES y HENDRY (1994) defienden la necesidad de, en el contexto de la organización que aprende, «centrarse en cuestiones relacionadas con la implicación de los empleados y, en general, en la creación y desarrollo de un cambio de actitudes ligado al aprendizaje, y cómo éste se manifiesta a sí mismo en cuanto a una estrategia de recursos humanos en expansión» (*ibíd.*: 160). Por su parte, BARRIE y PACE (1997) asumen la importancia del desarrollo de los recursos humanos en la mejora de resultados organizativos y la facilitación del aprendizaje, de modo que DRH y AO aparecen como dos cuestiones íntimamente ligadas. Con una teoría más elaborada -la llamada perspectiva del aprendizaje-apropiación-, KAMOCHE y MUELLER (1998) defienden que es precisamente bajo el marco del aprendizaje como se puede lograr la auténtica transformación del conocimiento poseído por las personas en valor añadido para la organización.

Entrando en mayor detalle, MOHRMAN y MOHRMAN (1993) proponen de modo explícito en favor del desarrollo del AO la implantación de ciertas prácticas con claras implicaciones para la DRH. He aquí una selección de las mismas: incentivos que promuevan la asunción de riesgos, trabajo en equipo, autonomía de los empleados dentro de amplias guías de acción, comunicación y formas de compartir información extensivamente, cooperación interfuncional y objetivos compartidos, participación de múltiples *stakeholders* en procesos de diseño, etc. En esta línea, MCGILL, SLOCUM y LEI (1992) se centran en las prácticas directivas recomendables para la construcción de la organización que aprende, y en este marco identifican una serie de prácticas de DRH que, orientadas en la dirección correcta, ayudan a la organización a lograr el aprendizaje generativo<sup>50</sup>. Estas prácticas son: sistema flexible de evaluación del desempeño -basado más en la valoración del potencial y capacidades de las personas que en la realización de revisiones tradicionales de resultados obtenidos-, recompensas basadas en el desarrollo financiero y de los recursos humanos a largo plazo así como en la búsqueda de sinergia, *status* adquirido según el mérito y logros, movilidad a través de distintas divisiones o funciones, mecenazgo como parte integral del proceso de evaluación del desempeño y cultura tipo clan -fomento de valores compartidos-. Por su parte, ULRICH, JICK y VON GLINOW (1993: 62) otorgan a las prácticas de recursos humanos relacionadas con la selección, la remuneración y la evaluación del desempeño -entre otras cuestiones- un papel clave para construir capacidad de aprendizaje en la organización.

Por otra parte, sin hacer referencia expresa a la DRH como tal, pero de hecho tratando cuestiones específicas de esta materia, LEONARD-BARTON (1992) defiende que en un laboratorio de aprendizaje<sup>51</sup> resulta fundamental la remuneración según resultados -incluyendo, entre otras cuestiones,

<sup>49</sup> Véase la definición del propio autor expuesta en la **tabla 1.1**.

<sup>50</sup> Según estos autores el tipo de aprendizaje que precisamente define a la organización que aprende -véase la definición de estos autores en la **tabla 1.3**.

<sup>51</sup> Véase la definición en la **tabla 1.3**, asimilable a efectos prácticos a la más extendida denominación de organización que aprende.



la compensación por adquisición de habilidades y la posesión de acciones por parte de los empleados <sup>52</sup>-, el fomento del aprendizaje y la educación de los empleados <sup>53</sup>, así como una especial atención a la contratación y a la gestión de planes de carrera. En esta línea, CROSSAN, LANE y WHITE (1999: 534) afirman que existen muchos factores que pueden facilitar e inhibir el proceso de AO, algunos de los cuales son parte del mismo aprendizaje institucionalizado -asentado a nivel organizativo-; citan como ejemplos de estos factores, entre otros, a los sistemas de recompensas y a los sistemas de información, en nuestra opinión aspectos importantes en la DRH.

Como último comentario de este epígrafe, consideramos interesante mencionar a BACKER y GERHART (1996), quienes exponen que, a pesar de existir una amplia literatura que defiende la conexión entre DRH y mejora de resultados organizativos, desafortunadamente no se ha realizado ningún intento importante de explicar el *proceso* mediante el cual ciertas prácticas de DRH impactan en los resultados, y así dotar de contenido a las famosas «cajas negras» que aparecen frecuentemente en la literatura. A nuestro juicio, *el AO es precisamente un elemento clave a tener en cuenta para explicar la dinámica del proceso de impacto de las prácticas de DRH en los resultados.*

## **2. Dirección de recursos humanos y aprendizaje organizativo: conexión a partir de las prácticas de alta implicación.**

Ya que la misma concepción de la DRH implica que la función de recursos humanos adquiere una relevancia estratégica en la consecución de los objetivos de la organización, asumimos el punto de partida obvio de que mediante la DRH toda organización pretende mejorar sus resultados. En esta línea, existe un amplio consenso acerca del impacto positivo de una eficaz DRH sobre la mejora de resultados organizativos (por ejemplo, BECKER and GERHART, 1996; DELERY y DOTY, 1996; HUSELID, 1995; PFEFFER, 1994, 1998a,b; SCHULER, 1992). Consiguientemente, coherentemente con nuestra postura de interpretar el AO como un proceso mediante el cual la organización busca la consecución de sus objetivos -y por tanto la mejora de resultados-, asumimos que existe una importante conexión entre DRH y AO.

Estimamos interesante comenzar citando el importante trabajo de revisión de HUSELID (1995) quien, a partir de un análisis de trabajos empíricos anteriores, propone una serie de prácticas laborales de alto rendimiento como conexión entre DRH y resultados organizativos. Estas prácticas son procedimientos extensivos de contratación y formación, compartición formal de información, evaluación de actitudes, diseño de puestos, procedimientos de resolución de agravios, participación; así como sistemas de evaluación del rendimiento, promoción y compensación con incentivos que reconozcan y recompensen el mérito de los empleados.

<sup>52</sup> Dado el sentimiento de propiedad que despierta y por tanto un mayor compromiso.

<sup>53</sup> Tanto proporcionar oportunidades para el aprendizaje continuo en el trabajo, como facilitar la educación formal de los empleados en cuanto a estudios universitarios, asistencia a seminarios y conferencias tanto de contenido técnico como no, etc. Se trata, en definitiva, de potenciar al máximo a las personas como clave de futuras capacidades distintivas de la organización y así de ventaja competitiva.

En esta línea, DELANEY y HUSELID (1996) refinan el contenido de las prácticas de alto rendimiento y proponen tres dimensiones de agrupamiento de las mismas, según su impacto sobre (1) las habilidades, (2) motivación de los empleados, y (3) la estructuración del trabajo. En el primer grupo incluyen la contratación selectiva y la formación, en el segundo la compensación por incentivos y la protección a los empleados de tratamiento arbitrario, y en el tercero la participación, el trabajo en equipo y la seguridad en el empleo.

Siguiendo con esta perspectiva centrada en las mejores prácticas de DRH, y entrando en una mayor concreción en el contenido y dirección de las mismas, destacamos las aportaciones de PFEFFER (1994, 1998a,b), quien defiende la validez universal de un amplio conjunto de prácticas de DRH como mecanismo de mejora de resultados organizativos. Ofrecemos una síntesis de dichas prácticas: seguridad en el empleo, contratación selectiva, diseño organizativo en torno a equipos auto-gestionados y descentralización, salarios elevados y remuneración por incentivos (también en *ibíd.*, 1998b) participación de los empleados en la propiedad de la empresa, mínimas barreras y distinciones de *status*, baja dispersión salarial (también en *ibíd.*, 1993), compartición extensiva de información financiera y acerca de los resultados a través de toda la organización, participación y *empowerment*<sup>54</sup>, y promoción interna.

Entrando en la cuestión de cómo llamar exactamente al conjunto de mejores prácticas de DRH, relevantes expertos le han otorgado nombres distintos. Así, los especialistas se han referido a este conjunto de prácticas como prácticas pertenecientes a sistemas de DRH basados en el *compromiso* -en contraposición a las prácticas de DRH basadas en sistemas de control- (ARTHUR, 1994), prácticas laborales de *alto rendimiento* (HUSELID, 1995), prácticas *progresivas* de DRH (DELANEY y HUSELID, 1996), sistemas de DRH de *alta implicación* (LAWLER, 1993; MOHRMAN y LAWLER, 1993), y hay quien ha optado por usar las distintas etiquetas de modo indistinto (PFEFFER, 1998a,b). En este trabajo nos inclinamos, por lo general, por la denominación concreta de prácticas de DRH de alta implicación.

Procedemos a realizar una selección de las principales prácticas específicas de DRH que se citan con mayor asiduidad como conducentes a la mejora de resultados organizativos. Cada uno de los párrafos en los que se tratan las distintas prácticas incluye una breve síntesis de la defensa de las mismas, a partir de una selección de los principales trabajos existentes, cuyas citas se incluyen, entre paréntesis, al final de cada párrafo<sup>55, 56</sup>.

<sup>54</sup> Por *empowerment* nos referimos a la delegación y autonomía en la toma de decisiones hasta los niveles más bajos posibles combinadas con la adecuada capacitación de las personas para poderlas asumir. En adelante usamos la versión original del término en inglés.

<sup>55</sup> La defensa de la conexión entre las mejores prácticas de DRH y el AO se refuerza con la constatación de que muchas de las referencias citadas en esta lista de prácticas son a su vez trabajos cuyo campo central es precisamente el AO.

<sup>56</sup> La progresión en la enumeración de las prácticas es, según nuestro propio criterio, función directa de la complejidad de comprensión e implementación de la práctica y/o nivel de motivación de los empleados pretendida.

- **Contratación rigurosa y selectiva.** Consideración del proceso de contratación y los gastos a él asociados como una inversión estratégica. Es necesario un ajuste entre el perfil psicológico y actitudinal del candidato y los valores y creencias fundamentales que conforman la cultura empresarial, con el objeto de sentar las bases de una elevada motivación e implicación del empleado por la consecución de los resultados organizativos <sup>57</sup> (DELANEY y HUSELID, 1996; HUSELID, 1995; LAWLER, 1993; LEONARD-BARTON, 1992; MCCALL, 1993; PFEFFER, 1994, 1998a,b; TERPSTRA y ROZELL, 1993).
- **Seguridad en el empleo.** No se trata de defender el empleo de por vida, sino de adoptar una orientación estratégica de la organización según la cual la flexibilidad no se base de modo miope en la reducción de personal, sino en la combinación sinérgica de optimización del potencial de dicho personal y conservación del tamaño de la plantilla <sup>58</sup> (DELANEY y HUSELID, 1996; DELERY y DOTY, 1996; LAWLER, 1993; PFEFFER, 1994, 1998a,b).
- **Salarios elevados.** Se debe desterrar la errónea ecuación entre paga y coste laboral, que por desgracia conlleva con frecuencia la alimentación de un círculo vicioso entre insatisfacción laboral y disminución de la productividad. Es importante la superación de la barrera que -a modo de prerequisite- supone un mínimo nivel higiénico en el salario para que cualquier otra práctica centrada en la búsqueda de motivación de carácter más avanzado -en especial de carácter intrínseco- pueda tener éxito (ARTHUR, 1994; CAPPELLI y CROCKER-HEFTER, 1996; PFEFFER, 1994, 1998a,b,c).
- **Formación extensiva.** Es ampliamente reconocida la necesidad de considerar la formación como un aspecto estratégico de la máxima relevancia, estableciendo planes formales al respecto, y abarcando todos los niveles jerárquicos y técnicos de la organización (DELANEY y HUSELID, 1996; HUSELID, 1995; LAWLER, 1993; NEVIS, DiBELLA y GOULD, 1995; SANS, 1989).
- **Trabajo en equipo.** Combinación del fomento de valores compartidos, clima de cooperación y diversidad de puntos de vista e interacción social, en la búsqueda simultánea de riqueza y flexibilidad estratégicas, y de la motivación intrínseca de los empleados (COHEN, LEDFORD y SPREITZER, 1996; DELANEY y HUSELID, 1996; HILTROP, 1995; LEMBKE y WILSON, 1998; NAHAPIET y GOSHAL, 1998; NONAKA y TAKEUCHI, 1995; PFEFFER, 1994, 1998a,b; RANDOLPH, 1995; RODRÍGUEZ, 1989; ULRICH, 1998).

<sup>57</sup> Por supuesto, existe la posibilidad -y así lo recomendamos- de perseguir deliberadamente una cierta variedad controlada de valores y perspectivas, con el objeto de maximizar las capacidades de los empleados en momentos de crisis, buscando así una verdadera flexibilidad estratégica, coherentemente a lo que se expone de inmediato en cuanto a la seguridad en el empleo. En este sentido, más allá de las evidentes ventajas de una cultura empresarial fuerte -en cuanto a la eficacia de los valores compartidos como mecanismo de coordinación y control- (DEAL y KENNEDY, 1982; OUCHI, 1980, 1985; PETERS y WATERMAN, 1982; WILKINS y OUCHI, 1983) tratamos de superar los puntos débiles que se esgrimen desde posiciones críticas que -huyendo del simplismo de las propuestas en favor de la defensa universal de una cultura empresarial fuerte- achacan a una cultura fuerte las desventajas de inhibición del cambio y de falta de flexibilidad organizativa, argumentando la necesidad de buscar constantemente el mejor ajuste entre cultura y estrategia de la organización (KILMANN, SAXTON y SERPA, 1985; MARTIN, 1985; MORGAN, 1993; SCHOLZ, 1987).

<sup>58</sup> Obviamente, la implantación de esta práctica se ve favorecida por la contratación rigurosa y selectiva, de modo que se minimice el riesgo de tener que recurrir al despido por razones ajenas al desempeño del empleado.

- **Participación de los empleados en propiedad o beneficios de la empresa.** Se trata potenciar la máxima preocupación personal de modo directo por parte de los empleados por la mejora de resultados organizativos (CAPPELLI y CROCKER-HEFTER, 1996; DELERY y DOTY, 1996; LAWLER, 1993; PFEFFER, 1994, 1998a,b).
- **Remuneración por incentivos.** Práctica relativamente tradicional como mecanismo básico de motivación extrínseca, que consideramos no merece mayores aclaraciones (HUSELID, 1995; DELANEY y HUSELID, 1996; PFEFFER, 1994, 1998a,b,c; ULRICH, 1998; VON KROGH, 1998). Ahora bien, como enfoques específicos de dicha práctica sí destacamos:
  - **Incentivos colectivos a equipos.** Se trata de aprovechar las sinergias entre las ventajas del trabajo en equipo y de la remuneración por incentivos (MOHRMAN y LAWLER, 1993; OUCHI, 1981; VON KROGH, 1998; PFEFFER, 1994, 1998a,b,c).
  - **Incentivos por conocimiento y habilidades.** Se trata de superar las limitaciones e inconvenientes de los incentivos tradicionales, centrados en evaluaciones a corto plazo con medidas cuantitativas de resultados económico-financieros. Así, se debe facilitar la verdadera flexibilidad estratégica <sup>59</sup> -recompensando la capacidad de contribución futura de los empleados en la mejora de resultados organizativos-, fomentando la iniciativa de los empleados por mejorar su conocimiento y habilidades y estableciendo mecanismos periódicos y amplios de evaluación de dichos logros (GALBRAITH y LAWLER, 1993; MCGILL y SLOCUM, 1993; MOHRMAN y LAWLER, 1993; VON KROGH, 1998).
- **Mecanismos formales para compartir extensivamente la información.** Información fluida, transparente, multidireccional, en todos los niveles y fácil y rápidamente accesible debe ser la norma, como base esencial para que cualquier política, programa o cambio pueda ser implantado eficazmente con el consentimiento expreso y el conocimiento profundo de su significado e implicaciones por parte de todas las personas. Así, la información debe dar pie a una estrategia avanzada de comunicación que sustente -y elimine las barreras de- la puesta en práctica de las ideas resultantes de la planificación (HUSELID, 1995; DELANEY y HUSELID, 1996; PFEFFER, 1994, 1998a,b).
- **Participación y *empowerment*.** Se trata de optimizar la motivación intrínseca y las capacidades y habilidades de los empleados para la mejora de resultados organizativos mediante la delegación generosa de autoridad y el otorgamiento sincero de autonomía hasta los niveles más bajos en la jerarquía de la organización (ARGYRIS, 1998; ARTHUR, 1994; BOWEN y LAWLER, 1992; COTTON, VOLLRATH, FROGGATT, LENGNICK-HALL y JENNINGS, 1988; DAVIS, SCHOORMAN y DONALDSON, 1997; DELANEY y HUSELID, 1996; HUSELID, 1995; LAWLER, 1986, 1988, 1990, 1991, 1993; MOHRMAN y LAWLER, 1993; PFEFFER, 1994, 1998a,b; OUCHI, 1981; QUINN y SPREITZER, 1997; RANDOLPH, 1995; WINTER, SARROS y TANEWSKI, 1997).

<sup>59</sup> Objetivo especialmente compartido con las prácticas de contratación selectiva y rigurosa y de seguridad en el empleo.

Tras una atenta observación de las referencias incluidas en la lista de prácticas de DRH acabada de esbozar, reforzamos la importante conexión entre las mejores prácticas de DRH y el AO. Así, constatamos que muchas de las referencias citadas en esta lista de prácticas son a su vez trabajos cuyo campo central es precisamente el AO -incluyendo las corrientes descriptiva y prescriptiva del AO y la del conocimiento-. En este sentido, con gran frecuencia en los mismos trabajos acerca del AO se hace referencia a la importancia de la adopción de ciertas prácticas de DRH como mecanismos de facilitación del AO y, en definitiva, de mejora de resultados organizativos.

Es más, nos atrevemos incluso a afirmar que, a menudo, el contenido esencial de los elementos teóricos y/o propuestas prácticas, que se mencionan en la literatura, es altamente convergente. De este modo, la principal diferencia residiría más bien en el campo de origen o afiliación formal de los trabajos -estudio y/o propuestas acerca de bien AO bien organización que aprende bien desarrollo de conocimiento *versus* DRH de alta implicación- que en el contenido profundo y objetivos de los mismos -análisis y/o maximización del impacto de las personas y sus interrelaciones hacia la mejora de resultados de la organización-.

En defensa de las prácticas de DRH de alta implicación, ARTHUR (1994) propone un enfoque de dirección estratégica de recursos humanos centrado en la maximización del compromiso que se puede obtener de las personas, como algo más avanzado, ambicioso y oportuno que la simple reducción de costes a partir de la DRH.

En este contexto, volviendo a una conexión explícita entre DRH y AO, destacamos la argumentación de WINTER, SARROS y TANEWSKI (1997) acerca de que las prácticas directivas orientadas hacia el control limitan el AO, y así proponen una reorientación en las prácticas directivas -llamadas prácticas de *empowerment*- de modo que adquieran una gran relevancia los valores humanísticos que fomenten el desarrollo personal de los empleados.

En resumen, *la asunción central de los sistemas de DRH de alta implicación es la existencia de un enorme potencial latente de motivación de las personas*. Esto quiere decir que a partir de un mayor esfuerzo y compromiso por parte de las personas y de un clima laboral más favorable, se pueden lograr importantes mejoras en los resultados organizativos, al margen *ceteris paribus* -es más, como base fundamental para la optimización eficaz- de inversiones en tecnología, maquinaria y del acopio de otros. Todo esto, a partir fundamentalmente de dos vías principales. De un lado, mediante mejoras directas en la productividad laboral, de modo que mayor esfuerzo y compromiso redundan en incrementos -de modo ideal proporcionalmente superiores- de resultados organizativos. De otro lado, a través de mejoras indirectas en otros indicadores de resultados a consecuencia de unos mayores y más generalizados valores compartidos, información, responsabilidad, autonomía, participación, etc. -con el impacto que estas cuestiones tienen sobre la toma de decisiones más acertadas, disminución de costes, mejor imagen y servicio al cliente, etc.-.

## CAPÍTULO III. MODELO INTEGRADO DINÁMICO: DIRECCIÓN DE RECURSOS HUMANOS Y APRENDIZAJE ORGANIZATIVO

En este capítulo nos centramos en nuestra propuesta de cuatro prácticas de DRH que consideramos fundamentales para conducir a la organización hacia la mejora de sus resultados en el marco del desarrollo del proceso de AO. Dichas prácticas las exponemos en el primer epígrafe, y en el segundo y último epígrafe del capítulo ofrecemos la visión general del modelo propuesto de integración entre DRH y AO.

### 3.1. Dirección de recursos humanos de alta implicación y aprendizaje organizativo: propuesta de desarrollo de cuatro prácticas fundamentales.

A partir de los razonamientos expuestos en el capítulo anterior, asumimos que el desarrollo de prácticas de DRH basadas en sistemas de alta implicación facilita la mejora de resultados organizativos. Existen multitud de distintas prácticas de DRH de alta implicación, de entre las cuales en el capítulo anterior hemos destacado: contratación selectiva y rigurosa, seguridad en el empleo, salarios elevados, formación extensiva, trabajo en equipo, participación de los empleados en la propiedad y/o beneficios de la empresa, remuneración por incentivos -destacando las posibilidades de incentivos colectivos a equipos y de incentivos por conocimiento y habilidades-, mecanismos formales de compartir extensivamente la información, y participación y *empowerment*.

En este epígrafe, de entre las prácticas acabadas de mencionar, seleccionamos cuatro de ellas, dado su especial potencial de facilitar la motivación intrínseca de los empleados y así la implicación de carácter más profundo, así como su especialmente relevante conexión con el AO. Se trata de contratación selectiva y rigurosa, retribución contingente en conocimiento y habilidades, comunicación interna avanzada -a partir de un desarrollo de los mecanismos formales para compartir extensivamente información-, y *empowerment*. En este trabajo adoptamos el enfoque de la avanzada dirección estratégica de recursos humanos, de modo que, dada la concepción estratégica de las personas, las prácticas que defendemos devienen verdaderas estrategias de la organización del más alto nivel, siendo el primer paso hacia el éxito en su implantación la incorporación de las mismas, como elementos de pleno derecho, en la planificación estratégica de la organización.

#### 3.1.1. Contratación selectiva y rigurosa.

Es incuestionable la importancia de una adecuada política de contratación. Ahora bien, en el caso que nos ocupa resulta especialmente crucial la evaluación cuidadosa de los perfiles psicológicos de los aspirantes, de modo que se tenga en cuenta la compatibilidad de valores y actitudes entre candidatos y organización, además de la correcta evaluación del potencial intelectual y/o técnico

para adquirir nuevas habilidades y colaborar de modo proactivo en la consecución de los objetivos organizativos. Así, el eficaz desarrollo del AO es en gran parte una cuestión de valores y actitudes, y la contratación selectiva y rigurosa constituye uno de los pilares fundamentales al efecto.

De este modo, defendemos esta práctica como un prerrequisito, base fundamental para el desarrollo de otras prácticas. Así, partiendo de la base de contratar a personas con alta capacidad de compromiso y las actitudes adecuadas, puede confiarse en una mayor probabilidad de éxito en la implementación de prácticas tales como, por ejemplo, la estabilidad en el empleo, la formación o el trabajo en equipo. Además, se crean las condiciones necesarias para poder llegar a plantearse el desarrollo de prácticas más complejas y avanzadas, en especial las otras tres que, junto con la contratación selectiva y rigurosa, forman el núcleo de prácticas de DRH en relación con el AO <sup>60</sup>.

### *3.1.2. Retribución contingente en conocimiento y habilidades.*

A pesar de estar esta práctica centrada en la motivación extrínseca de los empleados, consideramos que por su carácter especialmente avanzado y estratégico merece la pena que forme parte del núcleo central de la conexión entre DRH y AO.

Dado que los cambios en el entorno y la aparición constante de problemas y anomalías que necesitan resolución son los estímulos básicos que propician la necesidad de AO, el fomento de la adquisición de nuevo conocimiento y habilidades por parte de los empleados resulta esencial al efecto. Así, más allá de la garantía de un nivel higiénico de retribución, creemos que una proporción de la retribución basada en incentivos a conocimiento y habilidades es un elemento a tener muy en cuenta en la estrategia general de retribución de la organización. En este sentido, dado que el resultado inmediato fundamental del AO es el desarrollo de conocimiento, mediante esta práctica se fomenta el desarrollo de conocimiento a nivel individual <sup>61</sup>, contribuyendo así de modo directo en la consecución de una condición necesaria para el AO.

Así, mediante la retribución contingente en conocimiento y habilidades se facilita enormemente la capacidad de las personas para contribuir a solucionar problemas, cambiar de tareas, moverse a través de distintas funciones o divisiones, etc., de un modo más eficaz que mediante tradicionales y limitados programas de formación que, desafortunadamente, con frecuencia provocan desinterés o incluso rechazo por parte de los empleados. En este sentido, asumimos una filosofía de desarrollo personal más allá de la formación, de modo que la organización reconozca fehacientemente el esfuer-

---

<sup>60</sup> También destacamos un papel más sutil de la contratación selectiva y rigurosa en cuanto a su potencial de motivación intrínseca. En este sentido, cuando una organización destina una cantidad importante de recursos a la contratación, adoptando una concepción estratégica de la misma, los empleados pueden ser más proclives a interpretar que de modo efectivo las personas son un activo importante para la organización, más allá de afirmaciones puramente retóricas, redundando en el desarrollo de un clima laboral altamente positivo.

<sup>61</sup> Precisamente se trata de uno de los pilares de la gestión del conocimiento.



zo de las personas por acceder a oportunidades de aprendizaje externas al entorno inmediatamente laboral, y en este sentido promueva ese tipo de actitud entre la plantilla, que en definitiva aumenta la flexibilidad estratégica de la organización.

### 3.1.3. Comunicación interna avanzada.

Esta práctica y la próxima *-empowerment-* constituyen el «núcleo dentro del núcleo» de la DRH en relación con el AO. Con esto queremos decir que las dos prácticas anteriores constituyen las bases fundamentales para edificar estas dos últimas, centradas en la búsqueda de la motivación intrínseca por parte de los empleados, además de más complejas y difíciles de poner en práctica.

Tomamos el establecimiento de mecanismos formales para compartir extensivamente información como el punto de partida para el planteamiento de una estrategia de comunicación interna avanzada, algo todavía más ambicioso. Así, entendemos que las dos principales funciones tradicionales de la comunicación en la organización, por un lado la transmisión de información y por otro la motivación de las personas (MENGUZZATO y RENAU, 1991), deben ser objeto de una profunda transformación. Así, mediante una estrategia de comunicación interna estrechamente interrelacionada con el proceso de AO, la transmisión de información debe devenir en desarrollo de conocimiento<sup>62</sup>, y en la motivación debe dar pie al desarrollo de cohesión organizativa a través de la existencia de valores compartidos<sup>63</sup>. El ejercicio de un adecuado liderazgo por parte de la dirección es fundamental, y así enfatizamos las características del liderazgo de tipo transformador<sup>64</sup> (ÁLVAREZ, 1997; BASS, 1990; BASS y AVOLIO, 1990; PAWAR y EASTMAN, 1997) como cruciales al efecto.

En este contexto, destacamos la relevancia de la retroalimentación continua y multidireccional, de modo que las partes implicadas en el proceso de comunicación se encuentren cada vez más comprometidas a aportar información adicional, resolver las dudas del interlocutor y, en definitiva, la estricta transmisión de información evolucione hacia la utilidad de la comunicación como medio para la creación de un clima de confianza y entendimiento mutuo. En este sentido, en el contexto de la comprensión de la comunicación como un proceso continuo (YOUNG y POST, 1993) de carácter estratégico, destacamos la importancia de la difusión de una conciencia común de pertenencia a una organización que persigue, en último término, el bienestar y progreso personal de sus miembros. Así, en definitiva, *la comunicación adquiere la función de otorgar una mayor transparencia, reciprocidad y justicia en las relaciones entre los miembros de la organización.*

<sup>62</sup> Precisamente se trata del pilar constitutivo de la esencia fundamental de la gestión del conocimiento.

<sup>63</sup> Concretamente, los principales valores que deben fomentarse son precisamente la flexibilidad y la cooperación -creándose una cultura organizativa simultáneamente fuerte y adaptable-, con el objeto de facilitar al máximo el desarrollo del AO.

<sup>64</sup> El líder transformador es aquel que muestra las características de inspirador -más allá del carisma-, ofrecer consideración individualizada y estímulo intelectual a los subordinados, y en definitiva trata de lograr su propia prescindibilidad y así que los seguidores lleguen a ser líderes (BASS y AVOLIO, 1990). En este sentido, «la esencia de un liderazgo transformador que levanta el punto de mira y persigue objetivos de largo alcance, es ayudar a los dirigidos a descubrir su propia potencia intelectual y afectiva, que espera y necesita ser provocada por una filosofía de gobernar estimulante y ambiciosa» (ÁLVAREZ, 1997: 52).



En este contexto, destacamos la importancia del *diálogo* como el vehículo fundamental a través del cual los mensajes de los participantes en el proceso continuo de comunicación circulan por todo el contexto organizativo. Cabe atribuir así al diálogo una importante dimensión estratégica, apareciendo así el concepto de *diálogo estratégico* (MARTIN, 1993; SCHEIN, 1993b; WILLIAMS y BYRNE, 1997). De este modo, resulta esencial escuchar sinceramente a las personas subordinadas, dedicar una cuidada atención a la correcta gestión del conflicto en la organización, y así tratar de encontrar soluciones a los problemas -o mejor, evitar la proliferación de posibles causas de problemas<sup>65</sup>- mediante la cooperación y el consenso (GUBMAN, 1995; WILLIAMS y BYRNE, 1997; YOUNG y POST, 1993)<sup>66</sup>.

#### 3.1.4. Empowerment.

Hablamos de *empowerment* y no de participación porque consideramos que el primer término -incluyendo al segundo- es mucho más ambicioso. Esta práctica es verdaderamente compleja, y su gran dificultad estriba principalmente en el cambio de mentalidad requerido por parte de la dirección, la cual indudablemente y de modo decidido debe dar el primer paso.

Entendemos que existe una conexión clara entre AO y *empowerment*, ya en la propia definición de este término: «el reconocimiento y transmisión a la organización del poder que las personas ya tienen en su riqueza de conocimiento útil y motivación interna» (RANDOLPH, 1995: 20); el conocimiento aparece en esta definición como el nexo directo -a modo de elemento común- entre AO y *empowerment*. Por otra parte, el *empowerment* se ha considerado por parte de distintos autores como un elemento clave facilitador del cambio organizativo (DUCK, 1993; KOTTER, 1995). Vemos así cómo de la combinación de términos tales como motivación interna, conocimiento y cambio organizativo, el *empowerment* aparece como un punto de unión natural entre DRH y AO. En esta línea, el *empowerment* también se ha defendido explícitamente en la literatura como un *input* básico para el AO (por ejemplo, WATKINS y MARSICK, 1993).

Destacamos que la compleja práctica del *empowerment* implica la necesidad de que las personas puedan asumir distintas tareas, roles y responsabilidades de modo eficaz. Así pues, un diseño de puestos de tipo polivalente es fundamental, aportando una mayor capacidad organizativa para el cambio, y así también con una mejor disposición al logro de verdadera flexibilidad organizativa estratégica.

Destacamos que el *empowerment* ciertamente no es innato a la naturaleza humana. Es por ello que su puesta en práctica es doblemente compleja. Por una parte, necesita un compromiso auténtico y efectivo por parte de la alta dirección. Ésta debe creer honestamente que la puesta en práctica de los preceptos del *empowerment* puede resultar útil para la organización, como prerequisite básico

<sup>65</sup> En clara conexión con los niveles más elevados de aprendizaje (véase explicación en el epígrafe 1.1.1.).

<sup>66</sup> En este sentido, el diálogo es algo mucho más ambicioso que el debate; mientras este último representa una competición dialéctica centrada en la persuasión y la defensa racional de las propias ideas y puntos de vista, aquél persigue la búsqueda de soluciones cooperativas, haciendo gala de empatía, humildad -más allá de la comprensión- y verdadera apertura ideológica e intelectual (ISAACS, 1993).

co para que esta creencia se transmita a los empleados. En este sentido, debe evitarse a toda costa la perversión del concepto, para que no se convierta en retórica estéril acompañada de «más de lo mismo, pero más elegante» en cuanto a hechos y comportamientos <sup>67</sup>. Por otra parte, apostamos firmemente por superar la resistencia natural -muy fuerte en ciertas ocasiones- que frecuentemente ejercen los empleados. Creemos que cuanto mayor sea el grado de compromiso -especialmente interno- hacia la organización, menos difícil resultará la puesta en práctica del *empowerment*.

### 3.2. Descripción de la dinámica del modelo.

Coherentemente con los comentarios del inicio de este trabajo <sup>68</sup>, la turbulencia del entorno y la existencia de presiones competitivas extremas de modo continuo son la raíz profunda y detonante original del constante planteamiento de la necesidad de cambio organizativo. En este contexto específico proponemos la necesidad del desarrollo eficaz, por parte de las organizaciones, de un proceso adecuado de AO, así como una estrategia cuidadosa de DRH -específicamente la implantación de prácticas de DRH de alta implicación-. Estas ideas se esquematizan en la **figura 1.3**, donde destacamos el impacto de la turbulencia del entorno en términos de determinación de la necesidad de, por una parte, la adopción de las prácticas de DRH de alta implicación <sup>69</sup> y, por otra parte, el desarrollo del proceso de AO.

En este contexto, la concepción de las personas como un activo clave en la organización conduce a la necesidad de gestionar dicho activo desde una perspectiva avanzada de dirección estratégica de recursos humanos. Así, asumimos que existe una importante conexión entre DRH y AO, y precisamente la puesta en práctica de prácticas de DRH de alta implicación ayuda al desarrollo eficaz del proceso de AO. Por otra parte, el desarrollo del proceso de AO ofrece un marco adecuado para la implantación de las prácticas de DRH de alta implicación, desde tres frentes: (1) la concienciación directiva acerca de la necesidad de implantación de las prácticas de DRH de alta implicación, (2) la eficaz separación entre retórica y política real en cuanto a las prácticas de DRH <sup>70</sup>, y (3) la consecución con éxito de la implantación de las mismas <sup>71</sup>. En la **figura 3.1** hemos resumido estas influencias recíprocas mediante una flecha bidireccional que une las prácticas de DRH de alta implicación con el proceso de AO.

<sup>67</sup> Recordemos la distinción entre teoría de acción expuesta -lo que se dice que se hace, fundamentado en enunciados explícitos de valores- y teoría de acción en uso -lo que realmente se hace, fundamentado en creencias y asunciones profundas e implícitas- (ARGYRIS y SCHÖN, 1978, 1996; ARGYRIS, 1994).

<sup>68</sup> Véase el primer párrafo de la Introducción.

<sup>69</sup> Con el propósito de simplificación de la representación gráfica no mencionamos explícitamente las cuatro prácticas específicas expuestas en el epígrafe 3.1.

<sup>70</sup> Recordemos la distinción entre teoría de acción expuesta y teoría de acción en uso (véase nota al pie 67). Mediante el adecuado desarrollo del proceso de AO, una tendencia hacia la convergencia entre ambas teorías de acción debe facilitar que las prácticas no se contemplan sólo como proyectos sino que se lleven a cabo fehacientemente.

<sup>71</sup> Ya que el impacto sobre los resultados organizativos depende de la *implantación eficaz* de las prácticas de DRH de alta implicación, más allá del *comienzo* de la puesta en práctica de las mismas.

Así, el desarrollo sinérgico eficaz de las prácticas de DRH de alta implicación y del proceso de AO -al cual llamamos *tándem DRH de alta implicación AO*- ayuda a que la organización logre sus propósitos en cuanto al cambio organizativo, problemática frecuentemente enfocada por los expertos desde el punto de vista del cambio estratégico. Es precisamente el cambio estratégico nuestro punto de partida para definir nuestro propio constructo conceptual de *cambio efectivo de conducta organizativa*, como algo distinto y más ambicioso que los términos de cambio organizativo o cambio estratégico <sup>72</sup>. A continuación exponemos las principales características distintivas del cambio efectivo de conducta organizativa:

- Éxito claro y firme de la puesta en práctica del cambio organizativo, de modo constatable y fehaciente -mediante la identificación de cambios concretos en aspectos específicos de la arquitectura organizativa <sup>73</sup>-, más allá de la correcta planificación del mismo.
- Cambio real y efectivo, si así es requerido por el plan estratégico de cambio -o equivalente tácito del mismo-, en estilos y procedimientos de gestión en la organización, no tan sólo un giro en las afirmaciones de la dirección al respecto.
- Perspectiva general sistémica de la organización, otorgando una atención importante hacia otras áreas o cuestiones relacionadas, aunque en principio no constituyan elementos fundamentales del programa de cambio -o equivalente tácito del mismo-.
- Enfoque hacia la mejora de resultados a largo plazo, con la clara meta del ajuste sostenible al entorno turbulento.

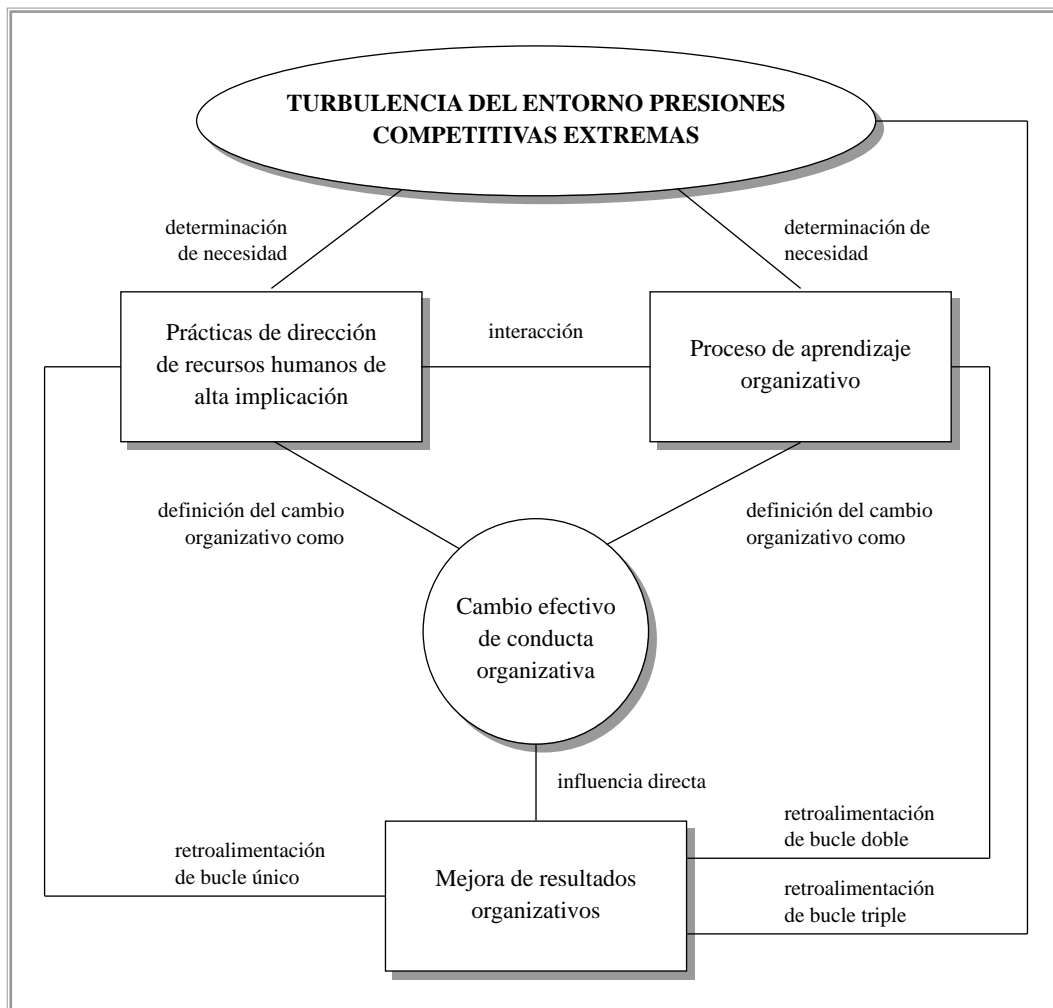
Así pues, el cambio efectivo de conducta organizativa impacta directamente en una mejora de resultados organizativos, cuestión que a su vez alimenta diversos procesos de retroalimentación, representados por líneas discontinuas en la **figura 3.1**. Distinguimos entre tres distintos procesos de retroalimentación. Mediante el primero de ellos -que llamamos retroalimentación de bucle único <sup>74</sup>- la organización, gracias a la consecución de mejores resultados, incrementa sus recursos y capacidades para reforzar y mejorar la definición y puesta en práctica de las prácticas de DRH de alta implicación. El segundo proceso de retroalimentación -retroalimentación de bucle doble <sup>75</sup>-, funciona de modo análogo con respecto al AO (véase **figura 3.1**).

<sup>72</sup> Sin perjuicio del reconocimiento expreso de la influencia que importantes trabajos en el área del cambio organizativo ejercen en nuestras propias ideas y razonamientos (por ejemplo, BEER, EISENSTAT y SPECTOR, 1990; CASTEJÓN y GARCÍA-DURÁN, 1996; DUCK, 1993; ORDÓÑEZ, 1989; SCHNEIDER, BRIEF y GUZZO, 1996).

<sup>73</sup> Destacamos que uno de estos aspectos concretos puede ser -y especialmente lo es en el marco específico de nuestro trabajo-, precisamente el éxito indiscutible en la puesta en práctica de las prácticas de DRH de alta implicación.

<sup>74</sup> Con una intención ilustrativa, denominamos a los tres procesos de retroalimentación como de bucle único, doble o triple, estableciendo una analogía con los distintos niveles del AO -como extensión del aprendizaje individual- comentados en el subepígrafe 1.1.1. En el caso concreto de la retroalimentación de bucle único de nuestro modelo, se pretende mejorar en cuanto a DRH pero sin cuestionar la dinámica actual del proceso de AO -sin perjuicio de la influencia intrínseca de la DRH en el AO, plasmada en el extremo derecho de la flecha bidireccional que une ambas cajas en la **figura 3.1**, que sería una extensión de la retroalimentación, pero no el flujo principal de la misma-.

<sup>75</sup> Ya que se pueden llegar a cuestionar y modificar los propios mecanismos que definen la dinámica del AO.



**Figura 3.1.** Modelo integrado dinámico de dirección de recursos humanos y aprendizaje organizativo.

El tercer proceso de retroalimentación es más complejo y ambicioso. Apelando a la misma esencia del aprendizaje más avanzado y de mayor nivel, mediante la retroalimentación de bucle triple <sup>76</sup> se trata de que mayores y mejores recursos y capacidades permitan a la organización adoptar

<sup>76</sup> El cuestionamiento de los mismos criterios de evaluación de los marcos de referencia. En este caso consistiría en una actitud proactiva hacia la averiguación de las raíces y mecanismos más profundos que determinan la necesidad de cambio y aprendizaje.

una actitud verdaderamente proactiva, anticipándose a los cambios del entorno, e incluso ejerciendo una cierta influencia en la determinación de sus características, con el objeto de hacerlo menos hostil para los intereses concretos de la organización (véase **figura 3.1**).

Destacamos la naturaleza dinámica del modelo, de modo que los procesos continuos de retroalimentación adquieren una importancia fundamental en la constante redefinición y mejora de la interacción entre DRH y AO, para en definitiva lograr un impacto positivo sostenido en los resultados organizativos. En este sentido, cuanto mayor sea el nivel de retroalimentación <sup>77</sup> logrado, más avanzará la organización en la consecución eficaz de ventajas competitivas sostenibles y en el ajuste -y reajuste- constante a largo plazo con un entorno altamente turbulento.

## CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES

Consideramos que hemos alcanzado fehacientemente los objetivos que nos planteábamos en la Introducción. Así, a lo largo del desarrollo del trabajo hemos analizado el concepto de AO y definido instrumentalmente el mismo -Capítulo I-, hemos razonado y argumentado en favor de una conexión relevante entre DRH y AO -Capítulo II-, y hemos planteado un modelo integrado original explicativo de la misma -Capítulo III-.

En definitiva, creemos firmemente haber cumplido el objetivo general: ilustrar la relevancia de la interconexión entre el desarrollo de aprendizaje organizativo y la eficaz implantación de prácticas de DRH de alta implicación, con el consiguiente impulso reforzado a la mejora de resultados organizativos.

Es más, hemos cumplido dicho objetivo general mediante una la propuesta original de un modelo que enfatiza de modo especial la naturaleza dinámica de la conexión entre DRH y AO, y así resaltamos: (1) la enorme relevancia de la influencia recíproca entre DRH y AO, y (2) el papel de la mejora de resultados como *input* para la alimentación del proceso continuo de interacción entre DRH y AO destinado a facilitar el cambio organizativo de modo constante, algo necesario en un entorno altamente turbulento.

Así, a nuestro juicio, la relación entre DRH y AO desde el enfoque de nuestro modelo, constituye un interesante marco de trabajo para, de cara a posibilidades de investigación futura, analizar con rigor la DRH, teniendo en cuenta la gran relevancia de la problemática del AO, acerca de la cual hemos realizado un esfuerzo importante de análisis y aproximación pragmática hacia la DRH.

---

<sup>77</sup> De bucle único, doble o triple, según nuestra propia convención terminológica.

Procedemos a continuación a desarrollar en un próximo epígrafe una recapitulación general, a modo de síntesis, del contenido del trabajo, enfatizando los aspectos más originales del mismo. Más adelante, en el último epígrafe del trabajo, ofrecemos algunos apuntes sobre implicaciones de nuestra investigación para la gestión empresarial.

#### 4.1. Recapitulación general.

El aprendizaje individual sirve como metáfora y punto de partida para la comprensión del AO. Por ejemplo, en cuanto a la existencia de distintos niveles de aprendizaje -de bucle único, doble o triple, según se resuelvan síntomas, causas de los problemas o criterios de evaluación de los problemas respectivamente-, o la cuestión de teoría de acción expuesta *versus* teoría de acción en uso -diferencia entre lo que se dice que se hace y por qué se hace y lo que realmente se hace y por qué se hace-. No obstante, **el AO es mucho más que la suma del aprendizaje individual de los miembros de la organización, y así, éste es una condición necesaria pero no suficiente para la existencia de aquél.**

**El AO está íntimamente ligado a procesos de cambio**, a su vez alimentados por algún tipo de estímulo y orientados hacia la mejora de resultados. El papel de la experiencia en dicho proceso es fundamental, en especial para percibir el estímulo que incita al aprendizaje y para ayudar en la decisión de la mejor acción al respecto. Así, **el cambio organizativo es condición necesaria pero no suficiente para el AO**. Por otra parte, **el AO es más ambicioso que la adaptación organizativa**, ya que aquél se centra en mayor medida en la consecución de cambios de mayor profundidad, en la mejora de resultados a largo plazo y en el ajuste con las exigencias de un entorno turbulento.

**El AO no es condición ni necesaria ni suficiente para la mejora de resultados organizativos**. Mediante el aprendizaje, la organización incrementa su potencial para la mejora de los resultados, que se hará efectivo en la medida en que el proceso de desarrollo del AO interactúe sinérgicamente con políticas organizativas deliberadas orientadas a la mejora de resultados -especialmente si estas políticas están relacionadas, implícita o explícitamente, con el cambio organizativo-. En este contexto, **el desaprendizaje debe desarrollarse en el seno y formar parte integrante del mismo proceso de aprendizaje organizativo**.

**Existe AO cuando la organización está inmersa en una dinámica de desarrollo de aprendizaje apropiado -y, en su caso, también de desaprendizaje apropiado, con el objeto de reforzar al primero- y gestiona adecuadamente los procesos de implementación de cambios relacionados con el conocimiento desarrollado.**

**El conocimiento es algo mucho más complejo que la información**. Mayor subjetividad, existencia de un filtro de creencias y compromiso, así como conexión con la acción hacia unos objetivos concretos, son los principales rasgos que diferencian al conocimiento de la información. Así, **el conocimiento es el principal resultado inmediato del proceso de AO**. A su vez el conocimiento impac-

ta en el AO, de modo que se crea un efecto de influencia recíproca sinérgica entre ambos. Identificamos **dos funciones fundamentales de la gestión del conocimiento: (1) facilitación de la conversión de información y experiencia en conocimiento, a nivel tanto individual como grupal, y (2) maximización del valor de las interrelaciones entre personas y grupos en la organización**, en la medida en que estas interrelaciones potencian la creación de valor añadido por parte del conocimiento, y así constituyen la clave para que el AO sea superior a la suma de aprendizajes individuales. En este sentido, **la gestión del conocimiento es mucho más ambiciosa que la formación tradicional**, y así contempla políticas en cuanto a, por ejemplo, socialización, gestión de la cultura empresarial o la transmisión eficaz de visión y misión de la organización. **Las políticas y prácticas concretas en el campo de la DRH adquieren un papel fundamental en la gestión del conocimiento**. En general, por la consideración tanto de gestión del conocimiento como DRH como elementos de diseño organizativo y, en particular, por la interconexión explícita del contenido operativo entre prácticas concretas de DRH y de gestión del conocimiento. Así, **la gestión del conocimiento constituye un nexo de unión fundamental entre DRH y AO**.

Definimos de modo instrumental al AO como un **proceso dinámico a través del cual la organización, a partir de estímulos diversos -especialmente la existencia de cambios en el entorno y de problemas-, utiliza información y experiencia para desarrollar conocimiento apropiado que, a su vez, define y/o modifica rutinas organizativas mediante las cuales el comportamiento de la organización se orienta mejor hacia la consecución de sus objetivos**. En este sentido, las rutinas son pautas identificables de comportamiento colectivo en la organización, no dependientes directamente de la influencia específica de miembros individuales, y desarrolladas tanto de modo tácito como explícito en el contexto del esfuerzo de la organización por lograr sus objetivos.

Existe una amplia aceptación de la idea de que una adecuada DRH ejerce un papel clave en la mejora de resultados organizativos. No obstante, el proceso específico de dicho impacto es algo más desconocido. En este contexto, **el AO es un elemento clave a tener en cuenta para explicar la dinámica del impacto de las prácticas de DRH en los resultados organizativos**. En este sentido, **el contenido esencial de los elementos teóricos y/o propuestas prácticas que realizan los expertos en DRH y en AO son con frecuencia altamente convergentes**.

**Los sistemas de DRH de alta implicación asumen la existencia de un enorme potencial latente de motivación de las personas**. A partir de un mayor esfuerzo y compromiso por parte de las personas y de un clima laboral más favorable, se pueden lograr importantes mejoras en los resultados organizativos, al margen *ceteris paribus* -es más, como base fundamental para la optimización eficaz- de inversiones en tecnología, maquinaria y del acopio de otros recursos.

De entre la multitud de distintas prácticas de DRH de alta implicación propuestas por los expertos destacamos: contratación selectiva y rigurosa, seguridad en el empleo, salarios elevados, formación extensiva, trabajo en equipo, participación de los empleados en propiedad o beneficios de la empresa, remuneración por incentivos -destacando las posibilidades de incentivos colectivos a equipos y de incentivos por conocimiento y habilidades-, mecanismos formales de compartir extensivamente la información, y participación y *empowerment*. **En especial relación con el AO, proponemos**



**el desarrollo de cuatro prácticas fundamentales de DRH de alta implicación: (1) contratación selectiva y rigurosa, (2) retribución contingente en conocimiento y habilidades, (3) comunicación interna avanzada y (4) empowerment.** Enumeramos estas prácticas -ampliamente defendidas por relevantes expertos- en orden creciente de complejidad, capacidad de motivación intrínseca y dificultad de aplicación, de modo que **su puesta en práctica constituye un proceso progresivo**, y así la implantación de cada una de las prácticas constituye una base para el desarrollo de la siguiente.

**El desarrollo sinérgico eficaz de prácticas de DRH de alta implicación y del proceso de AO ayuda a que la organización logre sus propósitos en cuanto al cambio organizativo**, problemática frecuentemente enfocada por los expertos desde el punto de vista del cambio estratégico. En este marco definimos nuestro propio constructo conceptual de **cambio efectivo de conducta organizativa**, como algo **más ambicioso que los términos de cambio organizativo o cambio estratégico**. Así, el cambio efectivo de conducta organizativa implica: (1) éxito claro y firme de la puesta en práctica del cambio organizativo, (2) cambio real y efectivo -si así es requerido por el plan estratégico de cambio- en estilos y procedimientos de gestión en la organización, (3) perspectiva general sistémica de la organización, y (4) enfoque hacia la mejora de resultados a largo plazo. De este modo, **el cambio efectivo de conducta organizativa impacta directamente en una mejora de resultados organizativos**, cuestión que a su vez alimenta diversos procesos de retroalimentación, que impactan a su vez sobre la DRH, el AO, e incluso el mismo entorno, adquiriendo la conexión entre DRH y AO un carácter altamente dinámico -el tándem DRH de alta implicación- AO.

#### 4.2. Algunas observaciones para la práctica empresarial.

A continuación presentamos, como cierre del trabajo, algunas consideraciones generales que, desprendidas directamente del contenido de nuestro trabajo, constituyen un conjunto de apuntes que creemos pueden resultar útiles para la práctica empresarial.

En primer lugar, destacamos la necesidad de que la dirección sea consciente de que **la adecuada gestión del tándem DRH de alta implicación -AO constituye una base fundamental para que cambios organizativos importantes -especialmente de carácter estratégico- puedan avanzar eficazmente en el proceso de puesta en práctica**, más allá de la etapa de planificación. En este sentido, la planificación más elegante puede resultar totalmente inútil si no se actúa adecuadamente en la búsqueda de la auténtica implicación -más allá de un tímido logro de una titubeante aceptación de los cambios- de las personas que constituyen el grupo social que define a la organización.

En segundo lugar, la DRH debe plantearse desde el más alto nivel estratégico, y en este sentido, debe realizarse una **cuidadosa jerarquización de las distintas prácticas de DRH**. Así, el desarrollo de ciertas prácticas relativamente elementales -por ejemplo, una política de contratación rigurosa y selectiva- sienta las bases sobre las cuales implantar otras prácticas más complejas y ambiciosas -por ejemplo, sistemas avanzados de participación de los empleados-, a modo de proceso acumulativo y progresivo.



Por otra parte, resulta fundamental la **distinción entre información y conocimiento**. Así, la diferencia no radica en el soporte físico -documentos en papel, archivos informáticos, mapas mentales tácitos, habilidades técnicas, etc.-, sino en la eficacia en la creación de valor añadido y la utilidad para la resolución de problemas concretos a los que se enfrenta la organización. Consiguientemente, teniendo en cuenta la consideración del conocimiento como resultado más inmediato de AO, es importante **desarrollar una política adecuada de gestión del conocimiento** que, incluyendo la formación en sentido tradicional, vaya más lejos y, en estrecha conexión con la DRH de alta implicación, incorpore aspectos de socialización, gestión de la cultura empresarial o difusión eficaz de visión y misión de la organización -entre otras cuestiones-.

Además, la dirección debe comprender que **el desarrollo del tándem DRH de alta implicación-AO es un proceso de mejora continua**. En este sentido, ni lograr la implantación de ciertas prácticas de DRH, ni lograr una alta capacidad de AO significan que se haya llegado a un estadio ideal y que por fin se pueda bajar la guardia. Todo lo contrario, ya que creemos que ni la DRH ni el AO se pueden «lograr», sino que su adecuado desarrollo constituye un proceso a través del cual la empresa es capaz de cambiar adecuadamente en consonancia de sus necesidades estratégicas. Aquí juegan un relevante papel los procesos continuos de retroalimentación, mediante los cuales los resultados devienen *inputs* de una nueva iteración en un ciclo permanente de cambio y transformación.

Por último, tan sólo nos resta enfatizar nuestro convencimiento de que estos apuntes generales constituyen los pilares centrales para que las empresas españolas puedan competir con éxito -bajo los condicionantes de una economía globalizada- en unos mercados crecientemente complejos, dinámicos e incluso hostiles, pero que al mismo tiempo brindan oportunidades para quienes sepan transformar inteligentemente en oportunidades lo que en un principio pudieran parecer amenazas: el tándem DRH de alta implicación-AO ofrece la clave para ello.

## BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, S. (1997): «Liderazgo transformador». *Harvard-Deusto Business Review*, 77 (págs. 49-57).
- ANSOFF, H.I. (1979): *Strategic management*. MacMillan, London. Existe versión española (1985): *La dirección y su actitud ante el entorno*. Deusto, Bilbao.
- ARGYRIS, C. (1994): «Good communication that blocks learning». *Harvard Business Review*, 72(4): 77-85.
- ARGYRIS, C. (1998): «Empowerment: The emperor's new clothes». *Harvard Business Review*, 76(3): 98-105.
- ARGYRIS, C. y SCHÖN, D. (1978): *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison Wesley, Reading, MA.

- ARGYRIS, C. y SCHÖN, D. (1996): *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. Addison Wesley, Reading, MA.
- ARTHUR, J.B. (1994): «Effects of human resource systems on manufacturing performance and turnover». *Academy Of Management Journal*, 37: 670-687.
- BARNETT, C.K. (1994): *Organizational learning and continuous quality improvement in an automotive manufacturing organization*. Tesis Doctoral. The University of Michigan.
- BARRIE, J. y PACE, R.W. (1997): «Competence, efficiency, and organizational learning». *Human Resource Development Quarterly*, 8: 335-342.
- BARTLETT, C.A. y GHOSHAL, S. (1995): «Changing the role of top management: Beyond systems to people». *Harvard Business Review*, 73(3): 132-142. Existe traducción al español (1997): «Transformar el papel de la alta dirección: más allá de los sistemas, hacia las personas». *Harvard-Deusto Business Review*, 76: 4-17.
- BASS, B.M. (1990): *Bass and Stogdill's handbook of leadership* (3.ª ed.). Free Press, New York.
- BASS, B.M. y AVOLIO, B.J. (1990): «The implications of transactional and transformational leadership for individual, team, and organizational development». *Research in Organizational Change and Development*, 4: 231-272.
- BECKER, B. y GERHART, B. (1996): «The impact of human resource management on organizational performance: Progress and prospects». *Academy of Management Journal*, 39: 779-801.
- BEER, M., EISENSTAT, R.A. y SPECTOR, B. (1990): «Why change programs don't produce change». *Harvard Business Review*, 68-6.
- BOWEN, D.E. y LAWLER III, E.E. (1992): «The empowerment of service workers: What, why, how, and when». *Sloan Management Review*, 33(3): 31-39.
- CANGELOSI, V.E. y DILL, W.R. (1965): «Organizational learning: Observations toward a theory». *Administrative Science Quarterly*, 10: 175-203.
- CAPPELLI, P. y CROCKER-HEFTER, A. (1996): «Distinctive human resources are firms' core competences». *Organizational Dynamics*, 24(3): 7-22.
- CARLEY, K. (1992): «Organizational learning and personnel turnover». *Organization Science*, 3(1). Reimpresión en Cohen, M.D. y Sproull, L.S. -eds.- (1996): *Organizational Learning*. Sage, Thousand Oaks, USA (230-266).
- CASTEJÓN, P. y GARCÍA-DURÁN, J. (1996): «Los recursos humanos y el cambio en la empresa». *Alta Dirección*, 185: 61-69.
- CHAKRAVARTHY, B.S. (1982): «Adaptation: A promising metaphor for strategic management». *Academy Of Management Review*, 2: 35-44.
- CHOO, C.W. (1996): «The knowing organization: How organizations use information to construct meaning, create knowledge, and make decisions». *International Journal of Information Management*, 16(5): 329-340.
- CHOO, C.W. (1998): *The knowing organization: How organizations use information to construct meaning, create knowledge, and make decisions*. Oxford University Press, New York.

- COHEN, M.D. y BACDAYAN, P. (1994): «Organizational routines are stored as procedural memory». *Organization Science*, 5(4). Reimpresión en Cohen, M.D. y Sproull, L.S. -eds.- (1996): *Organizational Learning*. Sage, Thousand Oaks, USA (403-429).
- COHEN, S.G., LEDFORD, G.E. y SPREITZER, G.M. (1996): «A predictive model of self-managing work team effectiveness». *Human Relations*, 49: 643-676.
- COLE, R.E. (1998): «Introduction». *California Management Review*, 40(3): 15-21.
- COOK, S.D.N. y YANOW, D. (1993): «Culture and organizational learning». *Journal of Management Inquiry*, 2(4). Reimpresión en Cohen, M.D. y Sproull, L.S. -eds.- (1996): *Organizational Learning*. Sage, Thousand Oaks, USA (430-459).
- COTTON, J.L., VOLLRATH, D.A., FROGGATT, K.L., LENGNICK-HALL, M.L. y JENNINGS, K.R. (1988): «Employee participation: Diverse forms and different outcomes». *Academy Of Management Review*, 13: 8-22.
- CROSSAN, M.M., LANE, H.W. y WHITE, R.E. (1999): «An organizational learning framework: From Intuition to Institution». *Academy Of Management Review*, 24: 522-537.
- CYERT, R.M. y MARCH, J.G. (1963): *A behavioral theory of the firm*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ, USA. Existe versión en español (1965): *Teoría de las decisiones económicas en la empresa*. Herrero Hermanos Sucesores, México.
- DAVENPORT, T.H., DE LONG, D.W. y BEERS, M.C. (1996): «Successful knowledge management projects». *Sloan Management Review*, 39(2): 43-57.
- DAVENPORT, T.H., JARVENPAA, S.L. y BEERS, M.C. (1996): «Improving knowledge work processes». *Sloan Management Review*, 37(4): 53-65.
- DAVIS, J.H., SCHOORMAN, F.D. y DONALDSON, L. (1997): «Toward a stewardship theory of management». *Academy of Management Review*, 22: 20-47.
- DAVIS, S. y BOTKIN, J. (1994): «The coming of the knowledge-based business». *Harvard Business Review*, 72(5): 165-170.
- DE GEUS, A. (1988): «Planning as learning». *Harvard Business Review*, 66(2): 70-74.
- DEAL, T.E. y KENNEDY, A.A. (1982): *Corporate cultures: The rites and rituals of corporate life*. Addison-Wesley, Reading, MA.
- DELANEY, J.T. y HUSELID, M.A. (1996): «The impact of human resource management practices on perceptions of organizational performance». *Academy Of Management Journal*, 39: 949-969.
- DELERY, J.E. y DOTY, D.H. (1996): «Modes of theorizing in strategic human resource management: tests of universalistic, contingency, and configurational performance predictions». *Academy Of Management Journal*, 39: 802-835.
- DiBELLA, A.J. (1995): «Developing learning organizations: A matter of perspective». *Academy of Management Journal*, 39: 779-801.
- DiBELLA, A.J., NEVIS, E.C. y GOULD, J.M. (1996): «Understanding organizational learning capability». *Journal of Management Studies*, 33: 361-379.

- DIXON, N. (1994): *The organizational learning cycle: How we can learn collectively*. McGraw-Hill, Maidenhead, Berkshire, UK.
- DODGSON, M. (1993): «Organizational learning: A review of some literatures». *Organization Studies*, 14: 375-394.
- DRUCKER (1991): «The new productivity challenge». *Harvard Business Review*, nov.-dec.: 69-79.
- DRUCKER (1993): *Post-capitalist society*. Butterworth Heinemann, Oxford, UK.
- DUCK, J.D. (1993): «Managing change: The art of balancing». *Harvard Business Review*, 71(6): 109-118.
- DUNCAN, R.B. (1974): «Modifications in decision structure in adapting to the environment: Some implications for organizational learning». *Decision Sciences*, 5: 705-725.
- DUNCAN, R.B. y WEISS, A. (1979): «Organizational learning: implications for organizational design». *Research in Organizational Behavior*, 1: 75-123.
- EASTERBY-SMITH, M. (1997): «Disciplines of organizational learning: Contributions and critiques». *Human Relations*, 50: 1.085-1.113.
- FERNÁNDEZ, E., MONTES, J.M. y VÁZQUEZ, C.J. (1997): «La teoría de la ventaja competitiva basada en los recursos: síntesis y estructura conceptual». *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 6(3): 11-32.
- FERNÁNDEZ, Z. y SUÁREZ, I. (1996): «La estrategia de la empresa desde una perspectiva basada en los recursos». *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 5(3): 73-92.
- FIOL, C.M. y LYLES, M.A. (1985): «Organizational learning». *Academy of Management Review*, 10: 803-813.
- GALBRAITH, J.R. y LAWLER III, E.E. (1993): «Effective organizations: Using the new logic of organizing». En Galbraith, J.R. Lawler III, E.E. & associates -eds.-: *Organizing for the Future - The New Logic for Managing Complex Organizations*. Jossey-Bass, San Francisco (285-299).
- GARVIN, D. (1993): «Building a learning organization». *Harvard Business Review*, 71-7: 78-91.
- GRANT, R.M. (1991): «The resource-based theory of competitive advantage: Implications for strategy formulation». *California Management Review*, 33(3): 114-135.
- GRANT, R.M. (1996a): «Prospering in dynamically-competitive environments: Organizational capability as knowledge integration». *Organization Studies*, 7(4): 375-387.
- GRANT, R.M. (1996b): «Toward a knowledge-based theory of the firm». *Strategic Management Journal*, 17: 109-122.
- GRANT, R.M. (1997): «The knowledge-based view of the firm: Implications for management practice». *Long Range Planning*, 30(3): 450-454.
- GUBMAN, E.L. (1995): «People are more valuable than ever». *Compensation and Benefits Review*, 27(1): 7-14. Existe traducción al español (1995): «El protagonismo creciente de los recursos humanos». *Harvard-Deusto Business Review*, 66: 43-51.
- HAMEL, G. y PRAHALAD, D.K. (1994): «Competing for the future». *Harvard Business Review*, 72(4): 122-128.

- HAYES, J. y ALLINSON, C.W. (1998): «Cognitive style and the theory and practice of individual and collective learning in organizations». *Human Relations*, 51: 847-871.
- HEDBERG, B. (1981): «How organizations learn and unlearn». En Nystrom, P.C. y Starbuck, W.H. -eds.-: *Handbook of organizational design*, vol. 1: 3-27. Oxford University Press, New York, USA.
- HENDRY, C. (1996): «Understanding and creating whole organizational change through learning theory». *Human Relations*, 49: 621-641.
- HERNANGÓMEZ, J. (1998): «Saber y ganar: el reto de la empresa». *Ponencia presentada en el VIII Congreso Nacional de la Asociación Científica de Economía y Dirección de la Empresa. Las Palmas de Gran Canaria. Libro de Ponencias Vol. I: 201-215.*
- HILTROP, J.M. (1995): «The changing psychological contract: The human resource challenge of the 1990s». *European Management Journal*, 13: 286-294.
- HUBER, G.P. (1991): «Organizational learning: The contributing processes and the literatures». *Organization Science*, 2. Reimpresión en Cohen, M.D. y Sproull, L.S. -eds.- (1996): *Organizational Learning*. Sage, Thousand Oaks, USA (124-162).
- HUSELID, M.A. (1995): «The impact of human resource management practices on turnover, productivity, and corporate financial performance». *Academy Of Management Journal*, 38: 635-672.
- ISAACS, W.N. (1993): «Taking flight: dialogue, collective thinking and organizational learning». *Organizational Dynamics*, 22(2): 24-39.
- JONES, A.M. y HENDRY, C. (1994): «The learning organization: Adult learning and organizational transformation». *British Journal of Management*, 5: 153-162.
- KAMOCHÉ, K. (1996): «Strategic human resource management within a resource-capability view of the firm». *Journal Of Management Studies*, 33: 213-233.
- KAMOCHÉ, K. y MUELLER (1998): «Human resource management and the appropriation-learning perspective». *Human Relations*, 51: 1.033-1.060.
- KIM, D.H. (1993): «The link between individual and organizational learning». *Sloan Management Review*, 35(1): 37-50.
- KLEIN, J. (1989): «Parenthetic learning in organizations: Toward the unlearning of the unlearning model». *Journal of Management Studies*, 26: 291-308.
- KOTTER, J.P. (1995): «Leading change: Why transformation efforts fail». *Harvard Business Review*, 73(2): 59-68.
- KUWADA, K. (1998): «Strategic learning: The continuous side of discontinuous strategic change». *Organization Science*, 9: 719-736.
- LADO, A.A. y WILSON, M.C. (1994): «Human Resource systems and sustained competitive advantage: A competency-Based Perspective». *Academy of Management Journal*, 19: 699-727.
- LAWLER III, E.E. (1988): «Substitutes for hierarchy». *Organizational Dynamics*, 17(1): 4-15.
- LAWLER III, E.E. (1990): «The new plant revolution revisited». *Organizational Dynamics*, 19(2): 4-14.

- LAWLER III, E.E. (1991): «The new plant approach: A second generation approach». *Organizational Dynamics*, 20(1): 4-14.
- LAWLER III, E.E. (1993): «Creating the high-involvement organization». En Galbraith, J.R, Lawler III, E.E. & associates -eds.-: *Organizing for the Future - The New Logic for Managing Complex Organizations*. Jossey-Bass, San Francisco (172-193).
- LEI, D., SLOCUM, J.W. y PITTS, R.A. (1999): «Designing organizations for competitive advantage: The power of unlearning and learning». *Organizational Dynamics*, 37(3): 24-38.
- LEMBKE, S. y WILSON, M.G. (1998): «Putting "team" into teamwork: Alternative theoretical contributions for contemporary management practices». *Human Relations*, 51: 927-944.
- LEONARD, D. y SENSIPER, S. (1998): «The role of tacit knowledge in group innovation». *California Management Review*, 40(3): 112-132.
- LEONARD-BARTON, D. (1992): «The factory as a learning laboratory». *Sloan Management Review*, 34(1): 23-28.
- LEVITT, B. y MARCH, J. (1988): «Organizational learning». *Annual Review of Sociology*, 14. Reimpresión en Cohen, M.D. y Sproull, L.S. -eds.- (1996): *Organizational Learning*. Sage, Thousand Oaks, USA (516-540).
- MABEY, C. y SALAMAN, G. (1995): *Strategic Human Resource Management*. Blackwell, Oxford.
- MARCH, J.G. y OLSEN, J.P. (1975): «The uncertainty of the past: Organizational learning under ambiguity». *European Journal of Political Research*, 3: 147-171.
- MARTIN, R. (1993): «Changing the mind of the corporation». *Harvard Business Review*, 71(6): 81-89.
- MCCALL, M.W., Jr. (1993): «Developing leadership». En Galbraith, J.R. Lawler III, E.E. & associates -eds.-: *Organizing for the Future - The New Logic for Managing Complex Organizations*. Jossey-Bass, San Francisco (256-284).
- MCGILL, M.E. y SLOCUM, J.W. (1993): «Unlearning the organization». *Organizational Dynamics*, 22(2): 67-79.
- MCGILL, M.E., SLOCUM, J.W., Jr. y LEI, D. (1992): «Management practices in learning organizations». *Organizational Dynamics*, 21(1): 5-17.
- MENGUZZATO, M. y RENAU, J.J. (1991): *La Dirección estratégica de la empresa. Un enfoque innovador del management*. Ariel, Barcelona.
- MEYER, A.D. (1982): «Adapting to environmental jolts». *Administrative Science Quarterly*, 27: 515-537.
- MILLER, D. y FRIESEN, P.H. (1980): «Momentum and revolution in organizational adaptation». *Academy Of Management Journal*, 23: 591-614.
- MILLIKEN, F.J., DUTTON, J.E. y BEYER, J.M. (1990): «Understanding organizational adaptation to change: The case of work-family issues». *Human Resource Planning*, 13(2): 91-107.
- MOHRMAN, A.M. y LAWLER III, E.E. (1993): «Human resource management: Building a strategic partnership». En Galbraith, J.R, Lawler III, E.E. & associates -eds.-: *Organizing for the Future - The New Logic for Managing Complex Organizations*. Jossey-Bass, San Francisco (229-255).

- MOHRMAN, S.A. y MOHRMAN, A.M., Jr. (1993): «Organizational change and learning». En Galbraith, J.R., Lawler III, E.E. & associates -eds.-: *Organizing for the Future - The New Logic for Managing Complex Organizations*. Jossey-Bass, San Francisco (87-108).
- Morgan, M.J. (1993): «How corporate culture drives strategy». *Long Range Planning*, 26(2): 110-118.
- MUELLER, F. (1996): «Human resources as strategic assets: an evolutionary resource-based theory». *Journal Of Management Studies*, 33: 757-785.
- MURGA (1984). Diccionarios Rioduero: Psicología. Rioduero, Madrid. 2.ª edición de la traducción española de Blumenberg, F.J. y Kury, H. (1975): *Herder Lexikon Psychologie*. Verlag Herder KG, Freiburg im Breisgau, Alemania.
- NAHAPIET, J. y GOSHAL, S. (1998): «Social capital, intellectual capital and the organizational advantage». *Academy Of Management Review*, 23: 242-266.
- NEILL, T. y BORELL, M. (1999): «Maximizing your return on investment in human performance». *Outlook*, 2, Andersen Consulting.
- NELSON, R.R. y WINTER, S.G. (1982): *An evolutionary theory of economic change*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- NEVIS, E.C., DiBELLA, A.J. y GOULD, J.M. (1995): «Understanding organizations as learning systems». *Sloan Management Review*, 36(2): 73-85.
- NICOLINI, D. y MEZGAR, M. (1995): «The social construction of organizational learning: Conceptual and practical issues in the field». *Human Relations*, 48: 727-746.
- NONAKA, I. (1988): «Toward middle-up-down management: Accelerating information creation». *Sloan Management Review*, 29(3): 9-18.
- NONAKA, I. (1990): «Redundant, overlapping organization: A Japanese approach to managing the innovation process». *California Management Review*, 32(3): 27-38.
- NONAKA, I. (1991): «The knowledge-creating company». *Harvard Business Review*, 69(6): 96-104.
- NONAKA, I. (1994): «A dynamic theory of organizational knowledge creation». *Organization Science*, 5: 14-37.
- NONAKA, I. y KONNO, N. (1998): «The concept of 'Ba': Building a foundation for knowledge creation». *California Management Review*, 40(3): 40-54.
- NONAKA, I. y TAKEUCHI, H. (1995): *The knowledge-creating company*. Oxford University Press, New York.
- ORDÓÑEZ, M. (1989): «Papel de la dirección de recursos humanos ante la resistencia al cambio». *Alta Dirección*, 145: 25-31.
- OUCHI, W. G. (1980): «Markets, bureaucracies, and clans». *Administrative Science Quarterly*, 25: 129-141.
- OUCHI, W. G. (1981): *Theory Z. How American businesses can meet the Japanese challenge*. Addison-Wesley, Reading, MA, USA. Existe versión en español (1985): *Teoría Z. Cómo pueden las empresas hacer frente al desafío japonés*. Orbis, Barcelona.
- PAWAR, B.S. y EASTMAN, K.K. (1997): «The nature and implications of contextual influences on transformational leadership: A conceptual examination». *Academy of Management Review*, 22: 80-109.



- PEDLER, M., BURGOYNE, J. y BOYDELL, T. (1991): *The learning company. A strategy for sustainable development*. McGraw-Hill, Maidenhead, Berkshire, UK.
- PENTLAND, B.T. y RUETER, H.H. (1994): «Organizational routines as grammars of action». *Administrative Science Quarterly*, 39: 484-510.
- PETERS, T.J. y WATERMAN, R.H. (1982): *In search of excellence: Lessons from America's best-run companies*. New York: Harper y Row. Existe versión española (1992): *En busca de la excelencia. Lecciones de las empresas mejor gestionadas de Estados Unidos*. Folio, Barcelona.
- PFEFFER, J. (1994): *Competitive advantage through people: Unleashing the power of the workforce*. Harvard Business School Press, Boston.
- PFEFFER, J. (1998a): *The human equation: Building profits by putting people first*. Harvard Business School Press, Boston. Existe versión en español (1998): *La ecuación humana: cómo diseñar y dirigir empresas de alto rendimiento*. Gestión 2000, Barcelona.
- PFEFFER, J. (1998b): «Seven practices of successful organizations». *California Management Review*, 40(2): 96-124.
- PFEFFER, J. (1998c): «Six dangerous myths about pay». *Harvard Business Review*, 76(3): 109-119.
- PFEFFER, J. y LAUGHTON, N. (1993): «The effect of wage dispersion on satisfaction, productivity and working collaboratively: Evidence from college and university faculty». *Administrative Science Quarterly*, 38: 382-407.
- POLANYI (1966): *The Tacit Dimension*. Routledge, London.
- QUIN, R.E. y SPREITZER, G.M. (1997): «The road to empowerment: Seven questions every leader should consider». *Organizational Dynamics*, 26(2): 37-49.
- QUINN, J.B., ANDERSON, P. y FINKELSTEIN, S. (1996a): «La gestión del intelecto profesional: sacar el máximo de los mejores». *Harvard-Deusto Business Review*, 75: 4-17.
- QUINN, J.B., ANDERSON, P. y FINKELSTEIN, S. (1996b): «Leveraging intellect». *Academy of Management Executive*, 10(3): 7-25.
- QUINTAS, P., LEFRERE, P. y JONES, G. (1997): «Knowledge management: A strategic agenda». *Long Range Planning*, 30(3): 385-391.
- RANDOLPH, W.A. (1995): «Navigating the journey to empowerment». *Organizational Dynamics*, 23(4): 19-32.
- REVILLA, E. y PÉREZ, P. (1998): «De la organización que aprende hacia la gestión del conocimiento». *Comunicación presentada en el VIII Congreso Nacional de la Asociación Científica de Economía y Dirección de la Empresa. Las Palmas de Gran Canaria*. Publicación en el CD-ROM oficial del Congreso.
- RODRÍGUEZ, J.M. (1989): *El factor humano en la empresa*. Deusto, Bilbao.
- ROTH, G. y KLEINER, A. (1998): «Developing organizational memory through learning stories». *Organizational Dynamics*, 27(2): 43-60.
- SAINT-ONGE, H. (1996): «Tacit knowledge: The key to the strategic alignment of intellectual capital». *Strategy & Leadership*, 24(2): 10-14.



- SANS, M. (1989): «Formación para el cambio». *Alta Dirección*, 145: 219-225.
- SCHEIN, E.H. (1985): *Organizational culture y leadership*. London: Jossey Bass. Existe versión en español (1988): *La cultura empresarial y el liderazgo*. Plaza y Janés, Barcelona.
- SCHEIN, E.H. (1993): «On dialogue, culture and organizational learning». *Organizational Dynamics*, 22(2): 40-51.
- SCHNEIDER, B., BRIEF, A. y GUZZO, R.A. (1996): «Creating a climate and culture for sustainable organizational change». *Organizational Dynamics*, 24(4): 7-19.
- SCHOLZ (1987): «Corporate culture and strategy-the problem of strategic fit». *Long Range Planning*, 20(4): 78-87.
- SCHULER, R.S. (1992): «Strategic human resources management: Linking the people with the strategic needs of the business». *Organizational Dynamics*, 21(1).
- SELVA, M.J., CARMENATE, A. y CABRERA, F. (1998): «Gestión del conocimiento: una nueva perspectiva». *Comunicación presentada en el VIII Congreso Nacional de la Asociación Científica de Economía y Dirección de la Empresa. Las Palmas de Gran Canaria*. Publicación en el CD-ROM oficial del Congreso.
- SENGE, P.M. (1990a): *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday, USA. Existe versión en español (1992): *La quinta disciplina: cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Granica, Barcelona.
- SENGE, P.M. (1990b): «The leader's new work: Building learning organizations». *Sloan Management Review*, 32(1): 7-23.
- SENGE, P.M. (1992): «Mental models». *Planning Review*, 20(2): 4-44.
- SHRIVASTAVA, P. (1983): «A typology of organizational learning systems». *Journal Of Management Studies*, 20(1): 20-27.
- SIMON (1969): *Sciences of the artificial*. MIT Press, Cambridge, MA, USA. Existe versión en español (1973): *Las ciencias de lo artificial*. ATE, Barcelona.
- SIMON, H.A. (1991): «Bounded rationality and organizational learning». *Organization Science*, 2(1): 125-134.
- SPENDER, J.C. (1996a): «Making knowledge the basis of a dynamic theory of the firm». *Strategic Management Journal*, 17: 45-62.
- SPENDER, J.C. (1996b): «Organizational knowledge, learning and memory: three concepts in search of a theory». *Journal of Organizational Change Management*, 9(1): 63-78.
- SPENDER, J.C. y GRANT, R.M. (1996): «Knowledge and the firm: Overview». *Strategic Management Journal*, 17: 5-9.
- STARBUCK, W.H. (1992): «Learning by knowledge-intensive firms». *Journal Of Management Studies*, 29(6). Reimpresión en Cohen, M.D. y Sproull, L.S. -eds.- (1996): *Organizational Learning*. Sage, Thousand Oaks, USA (484-515).
- STATA, K. (1989): «Organizational learning-The key to management innovation». *Sloan Management Review*, Spring: 63-74.

- SWIERINGA, J. y WIERDSMA, A. (1992): *Becoming a learning organization*. Addison-Wesley. Reading, MA. Existe versión en español (1995): *La organización que aprende*. Addison-Wesley Iberoamericana.
- SYNDER, W.M. y CUMMINGS, T.G. (1998): «Organization learning disorders: Conceptual model and intervention hypotheses». *Human Relations*, 51: 873-895.
- TEECE, D.J. (1998): «Capturing value from knowledge assets: the new economy, markets for knowledge, and intangible assets». *California Management Review*, 40(3): 55-79.
- TERPSTRA, D.E. y ROZELL, E.J. (1993): «The relationship of staffing practices to organizational level measures of performance». *Personnel Psychology*, 46: 27-48.
- TSANG, E.W.K. (1997): «Organizational learning and the learning organization: a dichotomy between descriptive and prescriptive research». *Human Relations*, 50(1): 73-89.
- ULRICH, D. (1998): «Intellectual capital = competence x commitment». *Sloan Management Review*, 39(2): 15-26.
- ULRICH, D., JICK, T. y VON GLINOW, M.A. (1993): «High-impact learning: Building and diffusing learning capability». *Organizational Dynamics*, 22(2): 52-66.
- VON KROGH, G. (1998): «Care in knowledge creation». *California Management Review*, 40(3): 133-153.
- WATKINS, K.E. y MARSICK, V. (1993): *Sculpting the learning organization. Lessons in the art and science of systemic change*. Jossey-Bass, San Francisco.
- WEST, M. y PATTERSON, M. (1999): «The workforce and productivity: People management is the key to closing the productivity gap». *New Economy*, 6: 22-27.
- WHITEHILL, M. (1997): «Knowledge-based strategy to deliver sustained competitive advantage». *Long Range Planning*, 30(4): 621-627.
- WIG, K.M. (1997): «Integrating intellectual capital and knowledge management». *Long Range Planning*, 30(3): 399-405.
- WILKINS, A.L. y OUCHI, W.G. (1983): «Efficient cultures: Exploring the relationship between culture and organizational performance». *Administrative Science Quarterly*, 28: 468-481.
- WILLIAMS, M. y BYRNE, J. (1997): «El cambio continuo y la comunicación interna». *Harvard-Deusto Business Review*, 77: 100-103.
- WINTER, R.P., SARROS, J.C. y TANESKI, G.A. (1997): «Reframing managers' control orientations and practices: A proposed organizational learning framework». *International Journal of Organizational Analysis*, 5(1): 9-24.
- WOOD, S. y MENEZES, L. (1998): «High commitment management in the UK: Evidence from the workplace industrial relations survey, and employers' manpower and skills practices survey». *Human Relations*, 51: 485-515.
- YOUNG, M. y POST, J.E. (1993): «Managing to communicate, communicating to manage: How leading companies communicate with employees». *Organizational Dynamics*, 22(1): 31-43.