



UNIVERSIDAD DE DEUSTO

ESTE

Facultad de CC.EE. y Empresariales

**UN ESTUDIO DEL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO DESDE
LA PERSPECTIVA DEL CAMBIO: IMPLICACIONES
ESTRATÉGICAS Y ORGANIZATIVAS**

TESIS DOCTORAL

Presentada por Dña. NEKANE ARAMBURU GOYA

Dirigida por la Dra. Dña. OLGA RIVERA HERNAEZ

La Directora

Firma manuscrita de la Directora, Olga Rivera Hernaez, que incluye el apellido 'Rivera' de forma prominente.

La Doctoranda

Firma manuscrita de la Doctoranda, Nekane Aramburu Goya, que parece ser una abreviatura o un nombre estilizado.

San Sebastián, marzo de 2000

A José Manuel Kutz:

Mi gratitud eterna

A mis padres, mi hermano y mis primos, Iñaki y Ana:

Gracias por acompañarme en las horas más amargas

A todos los que aman la vida:

"Aux ambitieux qui ne se contentent pas du bénéfice de la vie et de la beauté du monde, il est imposé pour châiment qu'ils ne comprennent pas la vie et restent insensible à l'utilité et à la beauté de l'Univers"

"A los ambiciosos que no se contentan con el beneficio de la vida y la belleza del mundo, se impone como castigo que no comprendan la vida y permanezcan insensibles a la utilidad y la belleza del Universo"

(Leonardo da Vinci - Amboise)

AGRADECIMIENTOS

Quiero dedicar las siguientes líneas a expresar mi agradecimiento a todas aquellas personas e instituciones que han contribuido a la culminación de esta tesis doctoral.

En primer lugar, deseo manifestar mi agradecimiento a la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (ESTE) de la Universidad de Deusto, en su campus de San Sebastián. Especialmente, a los diferentes decanos que se han sucedido al frente de la ESTE, desde el inicio de mi andadura en esta institución. Al Dr. D. José María Echeverría, quien posibilitó mi entrada en la citada facultad. Al Dr. D. Francisco José Olarte, por el interés mostrado por mi trabajo y el seguimiento realizado del mismo en todo momento. Finalmente, al actual decano, Dr. D. Victor Urcelay, por la atención prestada al avance de la presente tesis, en su última fase de desarrollo.

Por otra parte, quiero expresar mi gratitud al Ministerio de Educación y Cultura, por la beca predoctoral concedida durante el período 1994-1998, así como a EDAMBA (*European Doctoral Association in Management Business Administration*), y al ESADE, por aceptar mi participación en los cursos de doctorado organizados por ambas instituciones. Asimismo, deseo manifestar mi muy profundo agradecimiento a los doctores D. Mikel Navarro (ESTE) y D. Eduard Bonet (ESADE), por posibilitar la referida participación. Muy especialmente, al Dr. D. Eduard Bonet, por su entrañable acogida en ESADE y la extremadamente valiosa orientación intelectual brindada, en un difícil momento en la trayectoria de mi trabajo.

Quiero también dar las gracias a las personas de la Universidad de Deusto que me han ayudado, de diferentes modos, durante el desarrollo de esta tesis. Al personal de la Biblioteca del campus de la mencionada universidad en San Sebastián, por su inestimable colaboración en la búsqueda y obtención de la extensa bibliografía manejada. En particular, a Dña. Carmen Navarrete, responsable de la Biblioteca, y a Dña. María Pilar Sánchez, por su enorme empeño en intentar conseguir siempre aquello que parecía imposible de obtener en una primera búsqueda.

Por supuesto, mi hondo y sincero agradecimiento a todos los compañeros de la ESTE que me han animado en los instantes más duros. En especial, quiero citar a Mari Jose Aranguren y Kristina Zabala, con quienes compartí el inicio de mi trayectoria en la ESTE. Sobre todo, a Mari Jose Aranguren, por haber asumido una parte de mis tareas de gestión en la ESTE, permitiendo mi parcial liberación para terminar la tesis doctoral. Asimismo, a los compañeros que han compartido conmigo, posteriormente, el mismo despacho: Blanca Hernández, Angel Gundín, Lorea Narbaiza y Kepa Tellería. Gracias a ellos por su paciencia y cariño. Finalmente, deseo dar las gracias a Juan José Gibaja y Cristina Aragón, por su amistad, y muy especialmente, a Josune Sáenz, por su constante, incondicional y generoso apoyo.

Para terminar, quiero recordar al profesor D. José Manuel Kutz, para quien la palabra "gracias" no es suficiente. A él debo la base y las directrices maestras a partir de las cuales he podido avanzar después, tras su ausencia, y el ejemplo de la valentía de un hombre que siempre me tranquilizó con una sonrisa, cuando la enfermedad nos invadía de angustia. También, a Stéphane Coillard, quien me animó a emprender la tesis doctoral, en medio de aquella lucha feroz por la vida. Asimismo, mi muy sincero agradecimiento a mi directora de tesis, la Dra. Dña. Olga Rivera, por la confianza depositada en mí para lanzar y desarrollar el proyecto de investigación que culmina en la presente tesis. Y, por supuesto, mi profunda gratitud a mi familia, por todo su apoyo y amor.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Pág.

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

I.1. INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN	1
I.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	4
I.3. METODOLOGÍA APLICADA EN LA INVESTIGACIÓN	6
I.4. ESTRUCTURA DEL TRABAJO	8

CAPÍTULO II. ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO APLICADO EN LA INVESTIGACIÓN

II.1. INTRODUCCIÓN AL CAPÍTULO	11
II.2. LA CRISIS EPISTEMOLÓGICA DE LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX	13
II.2.1. Enfoques Epistemológicos: Positivismo <i>versus</i> Constructivismo	16
II.2.2. La Teoría Kuhniana de la Ciencia	25
II.2.2.1. El Concepto de Paradigma en la Teoría de Kuhn	25
II.2.2.2. Etapas en la Evolución de las Disciplinas de Conocimiento	29
II.3. ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO APLICADO EN LA INVESTIGACIÓN	35

CAPÍTULO III. EVOLUCIÓN DEL CAMPO DE CONOCIMIENTO EN GESTIÓN

III.1. INTRODUCCIÓN AL CAPÍTULO	47
III.2. PARADIGMAS DE LA CIENCIA Y SU INFLUENCIA EN EL CAMPO DE CONOCIMIENTO EN GESTIÓN	48
III.3. METÁFORAS ORGANIZATIVAS Y ESCUELAS DE PENSAMIENTO EN GESTIÓN	58

III.3.1. Principales Metáforas Organizativas	58
III.3.1.1. Metáfora Maquinal	59
III.3.1.2. Metáfora Orgánica	60
III.3.1.3. Metáfora Cerebral	63
1) La Perspectiva Cibernética	63
2) La Perspectiva Holográfica	66
III.3.1.4. Metáfora de Sistema Complejo	69
III.3.2. Principales Escuelas de Pensamiento en Gestión	73
III.3.2.1. Orígenes del Campo de Conocimiento en Gestión: el Período 1900-1930	73
III.3.2.2. Escuelas de Pensamiento en Gestión en el Período 1930-1950	76
III.3.2.3. Escuelas de Pensamiento en Gestión a partir de 1950	79
III.4. EVOLUCIÓN Y SITUACIÓN ACTUAL DEL CAMPO DE CONOCIMIENTO EN GESTIÓN: PRINCIPALES CONCLUSIONES	91
III.5. RETOS DE LA GESTIÓN Y PERSPECTIVAS DESDE LAS QUE SE ABORDAN	98
III.5.1. Principales Retos de la Gestión a lo largo del tiempo	98
III.5.1.1. El Reto de la Eficiencia	99
III.5.1.2. El Reto del Cambio	101
III.5.1.3. El Reto del Conocimiento	104
III.5.2. Perspectivas desde las que se abordan los principales Retos actuales de la Gestión	108
III.5.2.1. La Gestión del Cambio en las Organizaciones	108
1) La Influencia de la Teoría de la <i>Autopoiesis</i>	110
2) La Influencia de la Teoría del Caos	113
III.5.2.2. La Gestión del Conocimiento en las Organizaciones	115

CAPÍTULO IV. EVOLUCIÓN DEL ESTUDIO DEL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO

IV.1. INTRODUCCIÓN AL CAPÍTULO	121
IV.2. ORIGEN Y EVOLUCIÓN DEL ESTUDIO DEL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO	123

IV.2.1. El Estudio del Aprendizaje Organizativo en la década de los años sesenta	124
IV.2.2. El Estudio del Aprendizaje Organizativo en la década de los años setenta	129
IV.2.3. El Estudio del Aprendizaje Organizativo en la década de los años ochenta	145
IV.2.4. El Estudio del Aprendizaje Organizativo en la década de los años noventa	175
IV.3. CONCLUSIONES SOBRE LA EVOLUCIÓN DEL ESTUDIO DEL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO	222
IV.3.1. Ámbito de Estudio del Aprendizaje Organizativo: Aprendizaje Individual y Grupal <i>versus</i> Organizativo	222
IV.3.2. Principales Perspectivas de Estudio del Aprendizaje Organizativo	225
IV.3.2.1. La Perspectiva del Cambio	226
IV.3.2.2. La Perspectiva del Conocimiento	232
IV.3.2.3. Las Perspectivas del Cambio y del Conocimiento	237

CAPÍTULO V. PRINCIPALES CONCEPTOS Y CONTENIDOS TEÓRICOS IMPLICADOS EN EL ESTUDIO DEL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO

V.1. INTRODUCCIÓN AL CAPÍTULO	253
V.2. PRINCIPALES CONCEPTOS MANEJADOS EN LA LITERATURA SOBRE APRENDIZAJE ORGANIZATIVO	254
V.2.1. Niveles de Aprendizaje	255
V.2.2. Proceso de Aprendizaje	263
V.2.3. Barreras al Aprendizaje	274
V.2.4. Otros conceptos manejados en la Literatura	281
V.3. PRINCIPALES CONTENIDOS TEÓRICOS ASOCIADOS AL ESTUDIO DEL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO	285
V.3.1. Relación entre Aprendizaje Organizativo y Cambio Organizativo: principales contenidos	287
V.3.2. El Aprendizaje Organizativo y la Gestión Empresarial: Aspectos Estratégicos y Organizativos	294
V.3.2.1. Aspectos Estratégicos	295
V.3.2.2. Aspectos Organizativos	303
V.4. EL CONCEPTO DE ORGANIZACIÓN QUE APRENDE Y LA GESTIÓN DEL CAMBIO	324

CAPÍTULO VI. EL CONCEPTO DE ORGANIZACIÓN QUE APRENDE COMO GUÍA PARA LA GESTIÓN DEL CAMBIO: IMPLICACIONES ESTRATÉGICAS Y ORGANIZATIVAS

VI.1. INTRODUCCIÓN AL CAPÍTULO	327
VI.2. VISIÓN PRESCRIPTIVA DE LA TAREA DE GESTIÓN	330
VI.2.1. Enfoque Prescriptivo de Formulación de la Estrategia	334
VI.2.1.1. La Escuela de Diseño	334
VI.2.1.2. La Escuela de la Planificación	338
VI.2.1.3. La Escuela del Posicionamiento	345
VI.2.2. Enfoque Prescriptivo del Proceso de Diseño Organizativo	350
VI.2.2.1. El Modelo de Organización Burocrática	351
VI.2.2.2. El Modelo de Organización Multidivisional o Diversificada	357
VI.2.2.3. El Modelo de Organización <i>Adhocrática</i>	362
VI.2.2.4. El Modelo de Organización Federal	366
VI.2.2.5. El Modelo de Organización en Trébol	370
VI.2.3. El Estudio de la Tarea de Gestión desde una Perspectiva Prescriptiva	377
VI.2.3.1. Etapa previa a la Planificación Estratégica	380
VI.2.3.2. Etapa de la Planificación Estratégica	383
VI.2.3.3. Etapa de la Dirección Estratégica	386
VI.2.4. Limitaciones de la Visión Prescriptiva de la Tarea de Gestión	394
VI.3. VISIÓN NO PRESCRIPTIVA DE LA TAREA DE GESTIÓN	397
VI.3.1. Enfoque No Prescriptivo de Formulación de la Estrategia	397
VI.3.1.1. La Escuela del Aprendizaje	398
VI.3.1.2. La Formulación de la Estrategia desde la Perspectiva de la Teoría de los Recursos y Capacidades	411
1) La Teoría de los Recursos y Capacidades frente a otras teorías de la Estrategia	411
2) La Formulación de la Estrategia en el marco de la Teoría de los Recursos y Capacidades	416
VI.3.2. Enfoque No Prescriptivo del Proceso de Diseño Organizativo: el Modelo de Organización en Red	428
VI.3.3. El Estudio de la Tarea de Gestión desde una Perspectiva No Prescriptiva: Modelo Dinámico de la Dirección Estratégica	446

VI.4. EL CONCEPTO DE ORGANIZACIÓN QUE APRENDE COMO GUÍA PARA LA GESTIÓN DEL CAMBIO: IMPLICACIONES ESTRATÉGICAS Y ORGANIZATIVAS	452
VI.4.1. Los Principios Holográficos	455
VI.4.2. La Organización que Aprende: Formulación de la Estrategia y Diseño Organizativo	461
VI.4.2.1. El Proceso de Formulación de la Estrategia	461
VI.4.2.2. El Proceso de Diseño Organizativo	466
VI.4.3. Características Estratégicas y Organizativas de la Organización que Aprende	469
 CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES E INVESTIGACIÓN FUTURA	
VII.1. INTRODUCCIÓN AL CAPÍTULO	477
VII.2. CONCLUSIONES DEL TRABAJO	478
VII.3. PRINCIPALES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURA	487
 BIBLIOGRAFÍA	 495

ÍNDICE DE FIGURAS

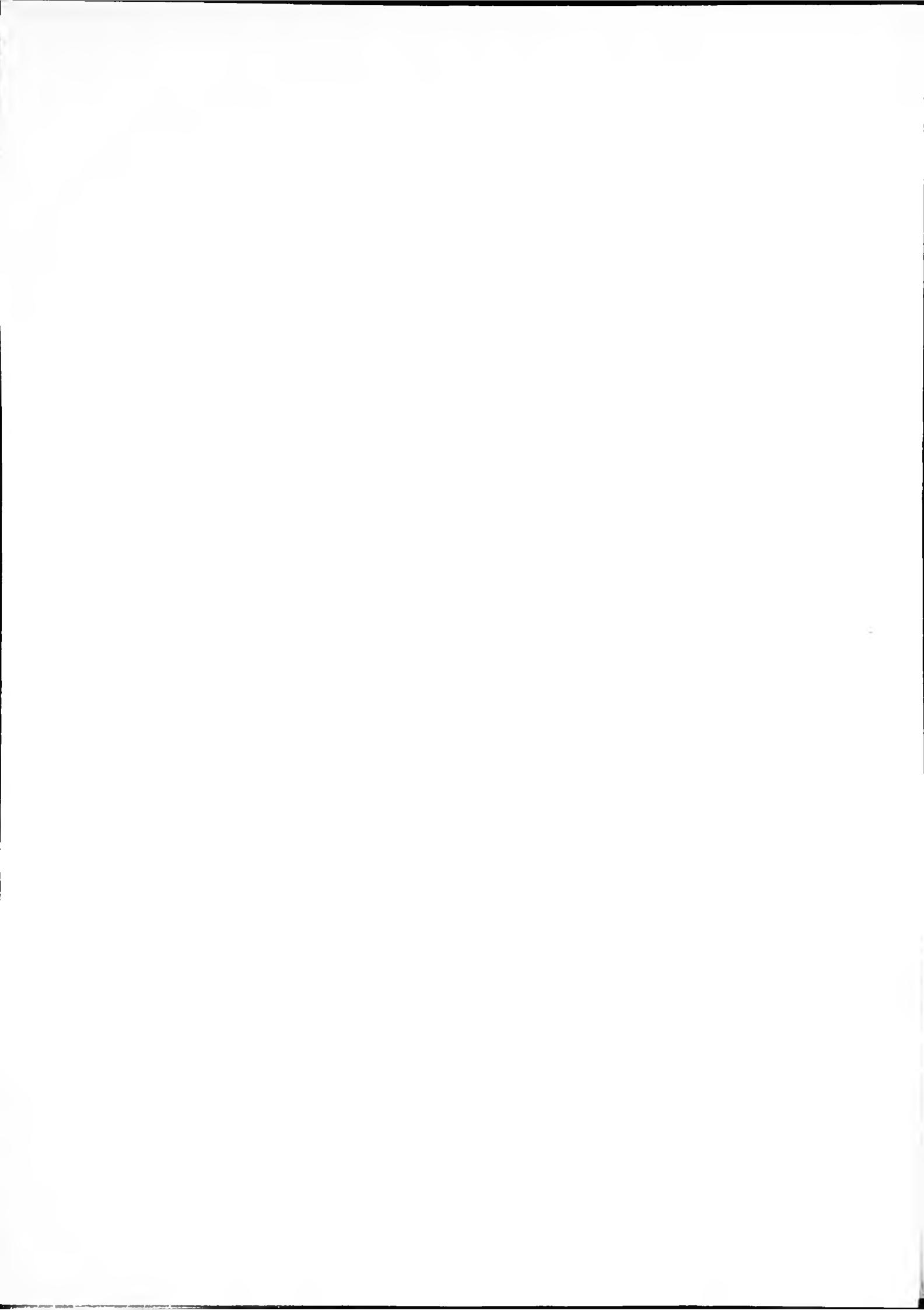
	Pág
FIGURA Nº 1: El Método Científico	19
FIGURA Nº 2: Interrelación entre distintas acepciones del concepto de Paradigma	28
FIGURA Nº 3: Proceso de Aprendizaje Organizativo basado en la Experiencia	130
FIGURA Nº 4: Proceso de Aprendizaje Individual basado en la Experiencia	160
FIGURA Nº 5: Proceso de Aprendizaje Colectivo	164
FIGURA Nº 6: Modelo de Organización que Aprende	172
FIGURA Nº 7: Modelo de Empresa u Organización que Aprende	185

FIGURA N° 8: Modelo de Aprendizaje Organizativo	206
FIGURA N° 9: Proceso de Aprendizaje Organizativo	270
FIGURA N° 10: Ciclo de Aprendizaje Estratégico	299
FIGURA N° 11: La Organización en Trébol	373
FIGURA N° 12: La Tarea de Gestión desde la Perspectiva de la Planificación Estratégica	385
FIGURA N° 13: La Tarea de Gestión desde la Perspectiva de la Dirección Estratégica	390
FIGURA N° 14: La Organización en Red	440
FIGURA N° 15: Modelo Dinámico de la Dirección Estratégica	448

ÍNDICE DE CUADROS

	Pág.
CUADRO N° 1: Fundamentos del Positivismo <i>versus</i> del Constructivismo	24
CUADRO N° 2: Escuelas de Pensamiento en Gestión	87
CUADRO N° 3: Tipos de "Teorías en Uso"	134
CUADRO N° 4: Tipología de Sistemas de Aprendizaje	154
CUADRO N° 5: Estudio del Aprendizaje Organizativo a lo largo del Tiempo	245
CUADRO N° 6: Niveles de Aprendizaje	260
CUADRO N° 7: Clasificaciones de los Niveles de Aprendizaje	262
CUADRO N° 8: Diferentes Visiones del Proceso de Aprendizaje	273

CUADRO N° 9: Barreras al Aprendizaje	281
CUADRO N° 10: Relación entre Aprendizaje Organizativo y Cambio Organizativo	293
CUADRO N° 11: Organización Burocrática <i>versus</i> "Aprendedora": Características Estratégicas	296
CUADRO N° 12: Aprendizaje Organizativo y Aspectos Estratégicos	303
CUADRO N° 13: Organización Burocrática <i>versus</i> Inteligente	307
CUADRO N° 14: Organización Burocrática <i>versus</i> "Aprendedora": Características Organizativas	309
CUADRO N° 15: Modelo de Gestión para la Creación de Conocimiento	317
CUADRO N° 16: Aprendizaje Organizativo y Aspectos Organizativos	322
CUADRO N° 17: Escuelas de Formulación de la Estrategia	409
CUADRO N° 18: Cartera de Negocios <i>versus</i> Cartera de "Competencias Esenciales"	422
CUADRO N° 19: Enfoque del Posicionamiento <i>versus</i> "Arquitectura Estratégica"	425
CUADRO N° 20: Organización Burocrática <i>versus</i> en Red	439
CUADRO N° 21: Modelos Organizativos	442
CUADRO N° 22: Características de la Organización que Aprende	470



CAPÍTULO I. **INTRODUCCIÓN**

1.1. INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio del aprendizaje en las organizaciones ha suscitado un elevado interés en el entorno académico y empresarial en los últimos años. Aunque los primeros trabajos centrados en esta cuestión se remontan a la década de los años sesenta, el interés por la misma se incrementa enormemente a partir de finales de los años ochenta. Así, la década de los años noventa es testigo de una verdadera explosión del número de trabajos y publicaciones centrados en el Aprendizaje Organizativo. Asimismo, la idea relativa a la necesidad de construir organizaciones con alta capacidad de aprendizaje, como condición de supervivencia en un mundo cambiante y turbulento, es, hoy en día, ampliamente aceptada en el seno de la comunidad académica y empresarial.

Sin embargo, son muchos los aspectos oscuros que rodean el estudio del Aprendizaje Organizativo. En efecto, la literatura sobre el tema presenta un panorama confuso, caracterizado por el uso de términos y conceptos a los que se atribuyen diferentes significados. Así, términos como Aprendizaje Organizativo (*Organizational Learning*) y Organización que Aprende (*Learning Organization*), utilizados de forma recurrente en la literatura, se emplean para referirse a una amplia diversidad de contenidos, contribuyendo a la generación de un alto grado de ambigüedad.

El investigador se enfrenta, por lo tanto, a un campo de estudio impreciso, cuyos contenidos no están claramente delimitados ni estructurados. Ante esta situación, son varias las cuestiones que éste se formula: ¿qué es una Organización que Aprende?; ¿qué se

entiende por Aprendizaje Organizativo?; ¿qué conceptos y contenidos están asociados al estudio del Aprendizaje Organizativo?; ¿cuáles son las características de una Organización que Aprende? ...

La respuesta a estas preguntas exige el acotamiento y estructuración previos del campo de estudio desarrollado en torno al concepto de Aprendizaje Organizativo. Precisamente, este trabajo de investigación pretende contribuir a ello. Por esta razón, en el mismo se trata de clarificar el propio concepto de Aprendizaje Organizativo, así como los principales conceptos y contenidos teóricos implicados en el estudio del aprendizaje en las organizaciones. Entre tales conceptos, se incluye el concepto de Organización que Aprende.

El examen de los conceptos y contenidos referidos, su aclaración y ordenamiento, posibilita el desarrollo de un cuerpo conceptual estructurado que puede servir de base para la construcción de una teoría unificada sobre el Aprendizaje Organizativo, teoría inexistente en la actualidad. Ciertamente, la diversidad de perspectivas desde las que se analiza el Aprendizaje Organizativo por parte de los diferentes autores, convierte el campo de estudio en torno al mismo, en un terreno extraordinariamente disperso, en el que se mezclan distintos enfoques. Por lo tanto, no puede hablarse de un enfoque único alrededor del cual sea posible articular una Teoría del Aprendizaje Organizativo. Por el contrario, el investigador se encuentra ante un abanico de diversos enfoques, que dificulta la delimitación de un eje único alrededor del cual construir la citada teoría. De ahí que la clarificación de tales enfoques o perspectivas constituya una labor obligada, labor que también se contempla en esta investigación.

Por otra parte, el estudio del Aprendizaje Organizativo plantea, asimismo, incógnitas relativas al contenido de la tarea de gestión: ¿cómo se entienden los diferentes aspectos que

caracterizan a la tarea de gestión bajo el prisma del Aprendizaje Organizativo?. Esta cuestión es objeto de interés para diversos autores, que se preocupan por analizar distintas facetas de la tarea de gestión desde la óptica del Aprendizaje Organizativo. En el presente trabajo, se examinan las aportaciones de algunos de los autores que abordan la cuestión referida, añadiendo, además, reflexiones propias al respecto.

En concreto, dichas reflexiones se centran en la búsqueda de vías que puedan orientar la tarea de gestión en aras de superar el reto del cambio. En efecto, hoy en día las organizaciones, en general, y las empresas, en particular, se enfrentan a entornos altamente cambiantes que les obligan a cambiar continuamente. La capacidad de cambio constituye una de las claves fundamentales del éxito. En este sentido, la perspectiva del Aprendizaje Organizativo puede aportar visiones que contribuyan a incrementar la capacidad de cambio de las organizaciones. Precisamente, el propio concepto de Organización que Aprende está vinculado a la idea de edificar organizaciones con tal capacidad. En esta línea, se reflexiona sobre el modo en que puede entenderse el contenido de la tarea de gestión a la luz de dicho concepto, asumiendo que éste puede orientar una comprensión del primero más adecuada para afrontar el reto referido.

Por consiguiente, esta investigación posee el doble interés de contribuir a: 1) avanzar en la vía de la construcción de una teoría unificada sobre el Aprendizaje Organizativo; 2) comprender mejor el modo en que se entiende la tarea de gestión empresarial desde la perspectiva del Aprendizaje Organizativo, y en que esta última puede orientar la tarea referida hacia la superación del reto del cambio.

1.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta lo anterior, los objetivos concretos cuya cobertura se pretende en la presente investigación son los siguientes:

1) El primer objetivo perseguido en este trabajo consiste en la **delimitación del campo de estudio del Aprendizaje Organizativo**. La cobertura de este objetivo exige, a su vez:

- a) Aclarar el significado de los conceptos de Aprendizaje Organizativo y Organización que Aprende.
- b) Identificar y clarificar los principales conceptos y contenidos teóricos implicados en el estudio del Aprendizaje Organizativo.
- c) Identificar y esclarecer cuáles son las distintas perspectivas desde las que se aborda el estudio del Aprendizaje Organizativo a lo largo del tiempo.

La satisfacción de este primer objetivo contribuye a avanzar en la senda de la construcción de una Teoría del Aprendizaje Organizativo.

2) El segundo y principal objetivo de esta investigación se concreta en el estudio de las implicaciones derivadas de la aplicación de la acepción del concepto de Organización que Aprende asumida en la misma, en el modo de entender dos aspectos específicos de la tarea de gestión: el proceso de formulación de la estrategia

y el proceso de diseño organizativo u organización. La cobertura de este objetivo demanda:

- a) Identificar las diferentes acepciones del concepto de Organización que Aprende, manejadas en la literatura sobre Aprendizaje Organizativo, así como las distintas concepciones o metáforas organizativas que las inspiran.
- b) Escoger la acepción del concepto de Organización que Aprende, fundamentada en la metáfora organizativa que mejor puede orientar la tarea de gestión para superar el reto del cambio.
- c) Analizar el modo en que se comprende el proceso de formulación de la estrategia a la luz de la acepción del concepto de Organización que Aprende asumida en este trabajo.
- d) Analizar cómo se concibe el proceso de organización o diseño organizativo, bajo el prisma de la acepción del concepto de Organización que Aprende asumida en el presente trabajo.

La cumplimentación de este segundo objetivo contribuye a una mejor comprensión del modo en que se entiende el contenido de la tarea de gestión desde la óptica del Aprendizaje Organizativo, y en que esta última puede guiar la orientación de dicha tarea para enfrentar el reto del cambio.

L3. METODOLOGÍA APLICADA EN LA INVESTIGACIÓN

Desde un punto de vista metodológico este trabajo de investigación posee ciertas peculiaridades. En primer lugar, se trata de un trabajo que no tiene una componente empírica y no se ajusta al método hipotético-deductivo aplicado en la mayoría de las investigaciones que se realizan en el campo de conocimiento en gestión. Es decir, no se encuadra en la lógica hipótesis-tesis propia del Método Científico, que se traduce en el planteamiento de hipótesis iniciales cuya veracidad o falsedad se verifica a través de la contrastación empírica, para llegar a una tesis final.

Por otra parte, y desde un punto de vista epistemológico, no se ubica en el marco de un enfoque positivista, sino dentro de una perspectiva constructivista. Así, en este trabajo no se genera conocimiento en gestión a partir de una realidad organizativa o empresarial objetiva y concreta, como es propio de aquellas investigaciones inscritas en una óptica positivista y en las que se aplica el razonamiento hipotético-deductivo característico del Método Científico.

En este trabajo se crea conocimiento en gestión dentro de un enfoque constructivista y, por ello, se trata de un conocimiento subjetivo y analógico, generado a través del uso de metáforas; en concreto, a través del establecimiento de analogías entre los diferentes aspectos de la tarea de gestión analizados en el mismo y las distintas imágenes o metáforas organizativas que pueden inspirar su estudio. Así, el modo en que se entienden los aspectos de la gestión empresarial considerados en el presente trabajo, a la luz de la metáfora que inspira la acepción del concepto de Organización que Aprende asumida en el mismo, se deduce por analogía entre tales aspectos y la referida metáfora.

Los distintos enfoques epistemológicos en cuyo marco ha avanzado el ámbito de

conocimiento en gestión a lo largo del tiempo, son presentados en el capítulo II. Asimismo, en dicho capítulo se detalla el enfoque epistemológico asumido en esta investigación. Por otro lado, en el mencionado capítulo se describen los rasgos principales de la teoría del filósofo e historiador de la ciencia Thomas Kuhn, sobre la evolución de las disciplinas de conocimiento.

La aplicación de la teoría del referido autor en este trabajo, responde al hecho de que en el mismo se aborda un análisis en profundidad de la evolución del campo de conocimiento en gestión. Tal análisis se considera necesario para conocer los diferentes paradigmas o visiones del mundo que han inspirado la evolución del campo de conocimiento referido. Esto resulta interesante para comprender el marco en que surgen y se desarrollan las diferentes escuelas de pensamiento en gestión, así como las metáforas o imágenes organizativas subyacentes en las mismas. A partir del conocimiento de este marco, resulta más fácil situar las distintas aportaciones al estudio del Aprendizaje Organizativo en la escuela de pensamiento concreta en que se inscribe cada una de ellas, e identificar la metáfora organizativa implícita en las mismas.

El hecho de aplicar el planteamiento de Kuhn, y no cualquier otro, en la revisión abordada sobre la evolución de la disciplina del conocimiento en gestión, se justifica por tratarse del más importante entre los realizados por aquellos filósofos de la ciencia preocupados por el estudio de la evolución de la ciencia y las disciplinas de conocimiento. Por ello, es el que aporta más luces para emprender un examen profundo de la evolución de una disciplina específica, en este caso, la disciplina del conocimiento en gestión.

I.4. ESTRUCTURA DEL TRABAJO

Este trabajo de investigación abarca diferentes bloques de contenidos, centrados en ámbitos temáticos distintos, cuyo desarrollo se estructura alrededor de diferentes capítulos. A continuación, se especifica cuáles son dichos bloques y en qué capítulos se abordan:

El primer bloque de contenidos es el que se sitúa en el ámbito epistemológico. Éste se desarrolla, fundamentalmente, en el capítulo II. En este último, como ya se ha comentado, se analizan las diversas perspectivas epistemológicas que han orientado la creación de conocimiento en gestión a lo largo del tiempo, procediéndose también a aclarar cuál es la perspectiva epistemológica en que se inscribe la presente investigación. El capítulo referido incluye, asimismo, una reflexión sobre otras cuestiones epistemológicas, entre las que destaca la realizada en torno al concepto de paradigma y la concerniente al planteamiento de Kuhn.

Por otra parte, en el capítulo III, el planteamiento de Kuhn se aplica al ámbito de conocimiento en gestión, realizándose una amplia revisión de la evolución de dicho ámbito de conocimiento, a fin de identificar los principales paradigmas que han guiado tal evolución, así como las metáforas organizativas que han inspirado las distintas escuelas de pensamiento que integran el mismo. Finalmente, las principales conclusiones a las que se llega en este trabajo como consecuencia de la reflexión epistemológica efectuada a la luz de la teoría de Kuhn, se exponen en el penúltimo apartado del capítulo III (III.4.).

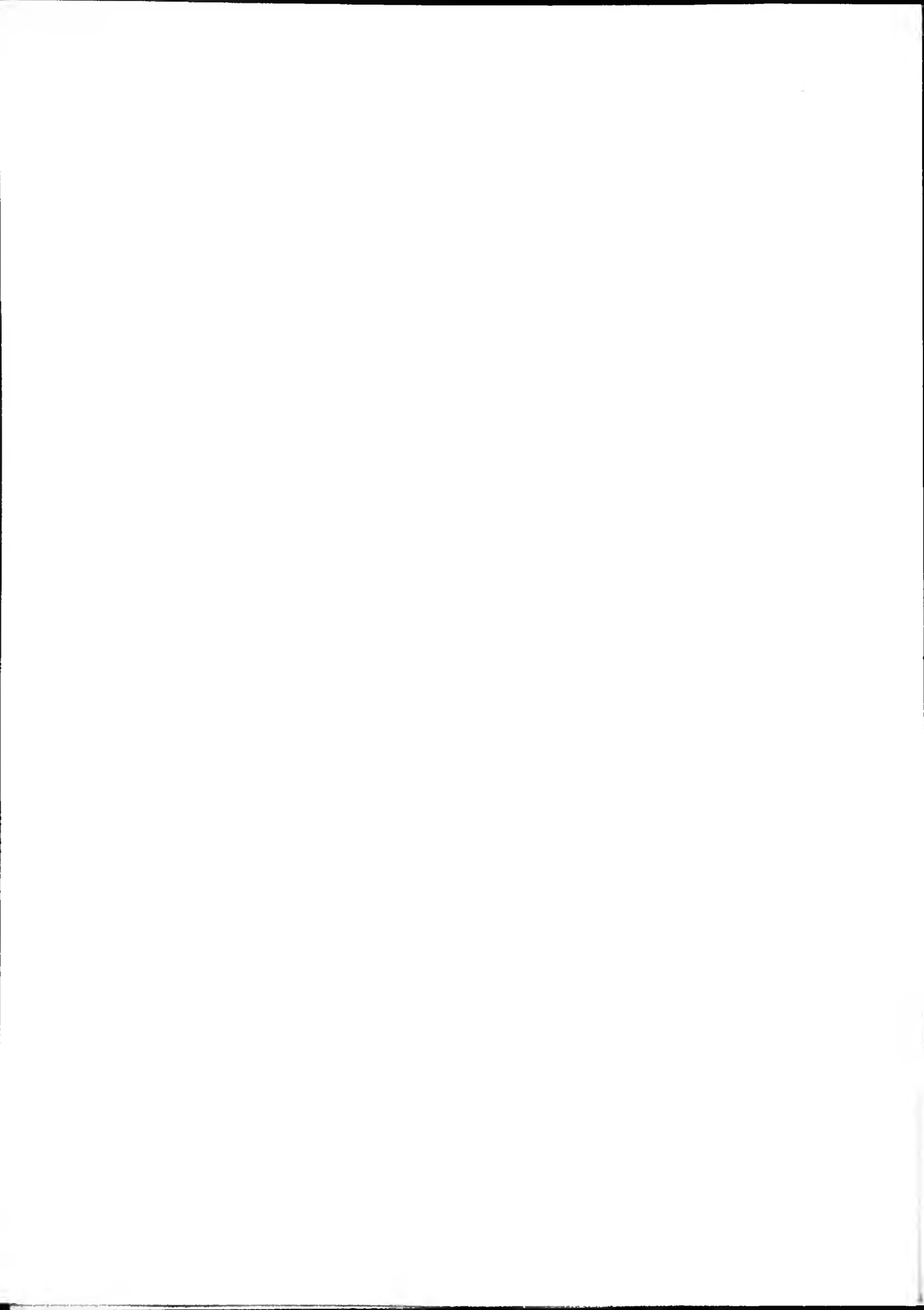
Un segundo bloque de contenidos, es el relativo al campo de estudio del Aprendizaje Organizativo. Los capítulos dedicados a esta cuestión son el IV y el V. En concreto, en el capítulo IV, se emprende una revisión de la evolución del estudio del Aprendizaje Organizativo, desde el momento en que se ubican los primeros trabajos sobre el tema hasta

el final de los años noventa. Esta revisión histórica permite llegar a dilucidar cuáles son los distintos significados atribuidos por los diferentes autores a los conceptos de Aprendizaje Organizativo (*Organizational Learning*) y Organización que Aprende (*Learning Organization*), así como cuáles son las diversas perspectivas desde las que se aborda el estudio del Aprendizaje Organizativo a lo largo del tiempo y las metáforas organizativas que inspiran dicho estudio en cada caso.

Por otro lado, en el capítulo V se aclaran los conceptos más relevantes que de forma reiterada son manejados por los distintos autores en la literatura sobre Aprendizaje Organizativo. También en este capítulo, se analizan diversos contenidos teóricos vinculados por un amplio número de autores al estudio del Aprendizaje Organizativo.

Por último, el presente trabajo abarca un tercer bloque de contenidos, que concierne a la tarea de gestión empresarial. En particular, se estudia en el mismo el modo en que se entienden dos aspectos específicos de la tarea de gestión: el proceso de formulación de la estrategia y el proceso de diseño organizativo u organización. Concretamente, se examina la forma en que estos procesos se conciben desde las distintas perspectivas de estudio del Aprendizaje Organizativo.

Esta cuestión es abordada en el capítulo VI. Finalmente, la última parte de dicho capítulo, se dedica a analizar el modo en que los aspectos referidos se comprenden, bajo el prisma de la metáfora organizativa en que se enmarca la acepción del concepto de Organización que Aprende asumida en esta investigación. En este capítulo se da cobertura, por lo tanto, al principal objetivo perseguido en la misma. Para cerrar el trabajo, se recogen en el último capítulo (capítulo VII) las principales conclusiones a las que se llega como resultado del mismo, y las diversas líneas de investigación abiertas para el futuro.



CAPÍTULO II.

ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO APLICADO EN LA INVESTIGACIÓN

II.1. INTRODUCCIÓN AL CAPÍTULO

El cuerpo de conocimiento desarrollado sobre la gestión de las organizaciones, en general, y de las empresas, en particular, constituye un campo de conocimiento reciente, cuyos orígenes se remontan a principios del siglo XX. Una de las cuestiones que se plantean al adentrarse en su estudio es si el campo del saber integrado por el conocimiento en gestión puede ser catalogado como científico. En otras palabras, ¿podemos hablar de una "Ciencia del *Management*" o "de la Gestión"? Ciertamente, ésta es una cuestión importante y de gran interés. Sin embargo, su resolución sobrepasa el objeto de la presente investigación, no pretendiéndose dar una respuesta a la misma en el ámbito de esta última. El estudio en profundidad de esta cuestión y su aclaración definitiva es una labor que compete a los filósofos de la ciencia, y no tanto a los gestores. Para éstos lo importante es saber cuál es el conocimiento en gestión desarrollado a lo largo del tiempo, al objeto de utilizar éste para mejorar la calidad de la práctica de la gestión. Si este conocimiento es o no científico es algo que no preocupa a los gestores.

Desde un punto de vista académico, sin embargo, la cuestión relativa a si el campo de conocimiento en gestión constituye o no una disciplina científica sí es relevante. Independientemente de si se trata o no de un campo de conocimiento científico, no cabe duda de que nos encontramos ante un cuerpo de conocimiento que ha sido objeto de investigación y enseñanza desde comienzos del siglo XX. Desde entonces, son bastantes los investigadores y enseñantes del campo de conocimiento referido que se han preguntado

sobre el carácter científico del mismo. Asimismo, son diversos los intentos de convertir dicho campo de conocimiento en una disciplina científica. Estos intentos se enmarcan, a su vez, en diferentes perspectivas epistemológicas. Esto es, quienes han pretendido constituir una "Ciencia de la Gestión", se han enfrentado a la dificultad de definir los fundamentos epistemológicos de la misma, tarea que han emprendido desde puntos de vista o enfoques epistemológicos distintos. Si el campo de conocimiento en gestión es o no un campo científico es objeto de un debate que no está definitivamente resuelto en la actualidad. Como ya se ha dicho a este respecto, la resolución del mismo no constituye la finalidad de esta investigación. Por lo tanto, la cuestión de si, efectivamente, puede hablarse de una "Ciencia de la Gestión" queda abierta, y no se pretende cerrar la misma en este trabajo.

En este capítulo, se presentan los distintos enfoques epistemológicos que han influido en el campo de la gestión, y en cuyo marco se ha generado conocimiento en gestión hasta el momento (positivista *versus* constructivista). Antes de comentar tales enfoques, se exponen distintos aspectos vinculados a la crisis epistemológica que caracteriza la segunda mitad del siglo XX (apartado II.2.). En el contexto de dicha crisis, se desarrollan perspectivas epistemológicas alternativas a la positivista, dominante en la primera mitad del siglo aludido, que influyen en el ámbito de la gestión. En particular, destaca entre éstas la perspectiva constructivista. Los enfoques epistemológicos positivista y constructivista son comentados en el apartado II.2.1.. En el apartado II.2.2. se explican los aspectos más importantes de la teoría del filósofo e historiador de la ciencia Thomas Kuhn, cuya rupturista aportación inaugura la crisis epistemológica de finales del siglo XX. La exposición de las ideas de Kuhn resulta necesaria pues éstas son aplicadas en el análisis abordado en el próximo capítulo sobre la evolución del campo de conocimiento en gestión. Finalmente, en el apartado II.3. se detalla cuál es el enfoque epistemológico asumido en la presente investigación.

II.2. LA CRISIS EPISTEMOLÓGICA DE LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX

Dentro del campo de la Filosofía de la Ciencia, la Epistemología de la Ciencia se destaca como una disciplina centrada en el estudio de la naturaleza y los fundamentos del conocimiento científico. Puede decirse, por lo tanto, que la Epistemología de la Ciencia constituye la Teoría del Conocimiento Científico. Una de las cuestiones que aborda esta disciplina es la relativa a la determinación de la diferencia entre el conocimiento científico y el no científico. Dicho en otros términos, la Epistemología de la Ciencia trata de responder a la cuestión de qué es ciencia y qué no es ciencia. La respuesta a esta cuestión no es en absoluto única, de modo que la definición de qué es ciencia es diferente a la luz de los distintos enfoques epistemológicos.

Hasta mediados del siglo XX, el campo de la Epistemología de la Ciencia está dominado por la lógica positivista, de tal manera que la catalogación de una determinada disciplina de conocimiento como científica o no científica se realiza de acuerdo a la concepción de la ciencia propia del Positivismo. El Positivismo, que tiene a Comte como su principal precursor, inspira el avance de la ciencia durante el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, donde es revitalizado por los trabajos de los miembros del Círculo de Viena, quienes adoptan los principios fundamentales del pensamiento positivista, desarrollando el denominado Positivismo o Empirismo Lógico. La clasificación de las distintas disciplinas científicas que Comte realiza en su famosa obra *Curso de Filosofía Positiva*¹, se mantiene indiscutible hasta la segunda mitad del siglo XX, momento en que

¹ Esta obra se publicó por primera vez en 1830, bajo el título *Cours de Philosophie Positive: Discours sur l'Esprit Positif*.

surgen clasificaciones alternativas (Piaget², 1968; Simon³, 1969), desarrolladas bajo una perspectiva epistemológica constructivista.

La explosión del conocimiento que caracteriza la segunda mitad del siglo XX, da lugar al desarrollo de gran número de disciplinas no incluidas en el ámbito de la ciencia bajo la perspectiva positivista. Disciplinas como la Cibernética o la Informática, no se incluirían dentro del campo de la ciencia, de acuerdo a la epistemología positivista, al no englobarse dentro de la clasificación Comtiana de las ciencias. En lo concerniente a la disciplina de la gestión, sus fundamentos epistemológicos no están todavía clara y unánimemente establecidos. Como se ha comentado anteriormente, el conocimiento desarrollado sobre la gestión de las organizaciones, en general, y de las empresas, en particular, es objeto de enseñanza e investigación desde comienzos del siglo XX, constituyendo, sin duda, un campo de conocimiento con entidad propia. La aclaración del carácter científico o no científico del mismo es, sin embargo, una cuestión controvertida y sobre la que no existe un pronunciamiento definitivo hasta la fecha (Martinet, 1990). Asimismo, tampoco existe consenso respecto del marco o enfoque epistemológico en que debe sustentarse la definición de la naturaleza científica o no científica de la referida disciplina.

La limitación de la epistemología fundada en el Positivismo para orientar el desarrollo de las nuevas disciplinas de conocimiento surgidas en el siglo XX, provoca una verdadera crisis epistemológica en la segunda mitad del mismo. La dificultad para encajar

² PIAGET, J. (1968): Encyclopédie de la Pléiade. Ed. Gallimard. Paris.

³ SIMON, H.A. (1969): The Sciences of the Artificial. MIT Press. Las ediciones posteriores de este libro datan de: 1981 (2ª edic.) y 1996 (3ª edic.).

una gran cantidad de disciplinas en el ámbito positivista de la ciencia, promueve el cuestionamiento del propio concepto de ciencia. Entre las perspectivas epistemológicas que se desarrollan como consecuencia de la crítica de la noción de ciencia característica de la perspectiva positivista, destaca la constructivista. De acuerdo a Le Moigne⁴ (1990), la perspectiva constructivista da pie a la creación de un edificio epistemológico tan coherente como el positivista, y, por lo tanto, susceptible de elevarse a la categoría de alternativa de este último. La obra de Jean Piaget (1968) constituye la reflexión fundacional del edificio epistemológico constructivista, construido, a su vez, en base a diferentes enfoques epistemológicos.

En efecto, no puede hablarse de la existencia de una única epistemología constructivista, sino de diferentes enfoques epistemológicos que integran la gran familia de epistemologías constructivistas, o lo que Le Moigne (1990) denomina el edificio epistemológico constructivista. Dentro de este conjunto de enfoques se incluyen: la Epistemología Genética (Piaget⁵, 1970); la Epistemología de la Complejidad (Morin⁶, 1977); la Epistemología de la Concepción (Simon⁷ 1969, 1977, 1979); la Epistemología del Constructivismo Radical (Von Glaserfeld⁸, 1983); la Epistemología del Constructivismo

⁴ LE MOIGNE, J.L. (1990): "Epistémologies Constructivistes et Sciences de l'Organisation". En: Martinet, A.C., Epistémologies et Sciences de Gestion. Economica.

⁵ PIAGET, J. (1970): Genetic Epistemology. Columbia University Press. Nueva York.

⁶ MORIN, E. (1977): La Méthode. Le Seuil.

⁷ SIMON, H.A. (1969): *op.cit.*.

SIMON, H.A. (1977): Models of Discovery. Reidel.

SIMON, H.A. (1979): Models of Thought. Yale University Press.

⁸ GLASERFELD, E. VON (1983): Construction of Knowledge. Intersystems Pub.,

Social (Berger y Luckmann⁹, 1966).

Aunque existen diferencias entre esta variedad de enfoques epistemológicos enumerados, todos ellos comparten una serie de postulados básicos, de corte constructivista. Estos postulados son diferentes de aquéllos en los que se fundamenta la epistemología positivista. En relación a esta última, también cabe aclarar que, tal como ocurre en el caso de la epistemología constructivista, no existe una única epistemología positivista, sino diferentes enfoques epistemológicos que comparten fundamentos de corte positivista e integran la gran familia epistemológica o el edificio epistemológico positivista. Así, éste incluye el Positivismo Comtiano, el Positivismo o Empirismo Lógico del Círculo de Viena y el Popperianismo.

La gran familia de epistemologías constructivistas se opone, por lo tanto, a la gran familia de epistemologías positivistas, hegemónica hasta mediados del siglo XX. Los postulados básicos en los que se fundamentan cada una de ellas son detallados en las siguientes líneas.

II.2.1. ENFOQUES EPISTEMOLÓGICOS: POSITIVISMO VERSUS CONSTRUCTIVISMO

Como se ha comentado, las diferentes corrientes integrantes de cada una de las familias epistemológicas mencionadas, constructivista y positivista, comparten una serie de fundamentos comunes que, siguiendo a Le Moigne (1990), son los descritos a continuación.

BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1966): The Social Construction of Reality: A Treatise on the Sociology of Knowledge. Doubleday.

En lo concerniente a los fundamentos de las epistemologías positivistas, éstos se expresan a través de los siguientes principios:

- El Principio Ontológico: este principio postula la "Realidad de lo Real"¹⁰ (Le Moigne, 1990:91), es decir, la existencia de una realidad objetiva y única. En este sentido, el papel del científico debe consistir en el descubrimiento de dicha realidad. Tal como apunta Le Moigne:

" será cierta una proposición que describa efectivamente la Realidad. Y el fin de la ciencia será el descubrimiento de la verdad a través del descubrimiento y descripción de la Realidad considerada como evidencia sensible"¹¹

(Le Moigne, J.L., 1990:92)

Ciertamente, el hecho de admitir la existencia de una realidad única y existente *per se* implica la asunción de que la finalidad de la ciencia debe ceñirse al descubrimiento, conocimiento y descripción de dicha realidad. En este sentido, descubrir la realidad supone descubrir la verdad, puesto que lo verdadero es lo real.

- El Principio del Universo Determinado: según este principio la realidad está determinada, regida por un conjunto de leyes. La misión de la ciencia consiste en descubrir las leyes que rigen dicha realidad. Desde esta perspectiva, el objetivo de las Ciencias Naturales ha sido durante largo tiempo el descubrimiento de las leyes rectoras de la

¹⁰ "La Réalité du Réel".

¹¹ "sera vraie une proposition qui décrit effectivement la Réalité. Et le but de la science sera donc de découvrir la vérité en découvrant et en décrivant la Réalité tenue pour evidence sensible".

Naturaleza, que predeterminan su comportamiento y evolución. A este respecto, Le Moigne afirma:

"No solamente la Realidad es, sino que es también necesariamente determinada"¹²

(Le Moigne, J.L., 1990:93)

- El Principio de Objetividad: la existencia de una realidad objetiva implica su existencia independiente del sujeto que la observa y analiza para tratar de descubrirla. En términos de Le Moigne:

"Si lo real es, en sí, debe existir independientemente del sujeto que declara percibirla u observarla. Y la observación del objeto real por un sujeto no debe modificar la naturaleza (o el estatuto ontológico propio) de este objeto"¹³

(Le Moigne, J.L., 1990:93)

En este sentido, el científico es un sujeto absolutamente separado de la realidad objetiva que analiza, de la cual debe descubrir sus leyes rectoras.

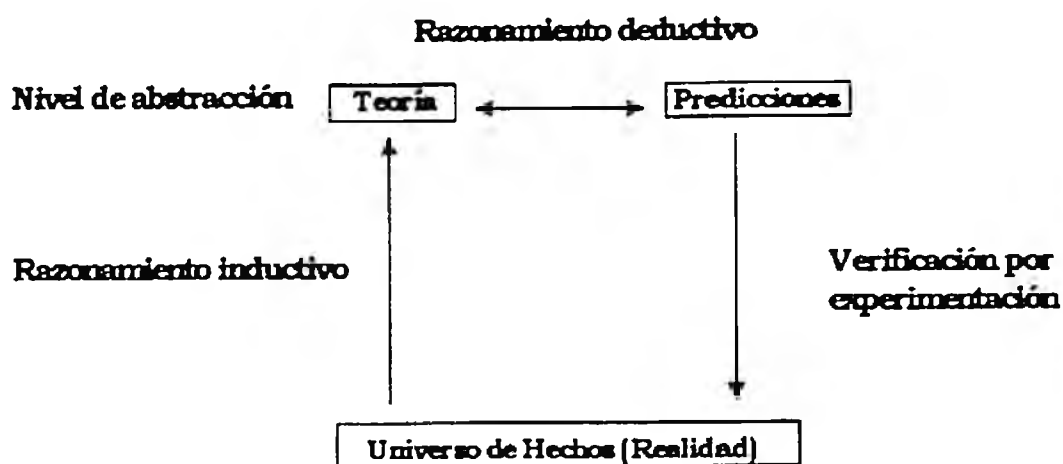
- El Principio de Naturalidad de la Lógica: bajo esta denominación particular, Le Moigne (1990) se refiere a la forma de razonamiento que caracteriza a la ciencia, desde la perspectiva positivista. El Positivismo postula un modo uniforme de razonamiento

¹² "Non seulement la Réalité est, mais elle est aussi nécessairement déterminée".

¹³ "Si le réel est, en soi, il doit exister indépendamment du sujet qui déclare le percevoir ou l'observer. Et l'observation de l'objet réel par un sujet ne doit pas modifier la nature (ou le statut ontologique propre) de cet objet".

aplicable a todos los sujetos. Esta forma homogénea de razonamiento es la representada por el llamado Método Científico, fundamentado en un bucle de razonamiento hipotético-deductivo. Este bucle de razonamiento hipotético-deductivo que caracteriza al Método Científico es resumido en el siguiente gráfico:

FIGURA N° 1: El Método Científico



FUENTE: Price, W.L.¹⁴ (1986) y Elaboración Propia

Una vez expuestos los principios que constituyen los fundamentos de las epistemologías positivistas, se comentan, a continuación, cuáles son, según Le Moigne (1990), los principios en los que se sustentan las epistemologías constructivistas:

- **El Principio de Representabilidad:** desde la perspectiva constructivista, no se admite la existencia de una realidad objetiva *per se* y única. No existe una realidad

¹⁴ Extraído de: PRICE, W.L. (1986): "La Science dans les Sciences de l'Administration". En: Audet, M. y Malouin, J.L., La Production des Connaissances Scientifiques de l'Administration. Presses de l'Université de Laval. Québec.

independiente de la actividad mental humana, de modo que la realidad depende de la propia experiencia del sujeto, quien crea o construye "su" realidad a partir de dicha experiencia y de su visión o representación personal del mundo. El Constructivismo incorpora en la concepción de la actividad científica el subjetivismo y el relativismo. El científico no se enfrenta, como postula el Positivismo, a una realidad objetiva, sino subjetiva. Por otra parte, se abre la puerta al relativismo, en la medida en que no existe una única verdad, la realidad objetiva, sino diferentes verdades, coincidentes con las distintas realidades subjetivas. Sobre esta cuestión, Le Moigne afirma:

"No postulando más la realidad de la realidad, sino solamente la representabilidad de nuestras experiencias, ya no podemos definir la verdad a través de la superposición de esta realidad y del modelo de dicha realidad"¹⁵

(Le Moigne, J.L., 1990:106)

Por lo tanto, la verdad no se define a partir de la comparación entre nuestra visión o modelo de la realidad y la realidad misma, sino que cada uno detenta su propia verdad, en la medida en que lo verdadero depende de la realidad construida por cada uno, es decir, de la representación o visión del mundo forjada a partir de la propia experiencia.

- El Principio del Universo Construido: a diferencia del Positivismo que postula la existencia de un universo o un mundo - ~~esto~~ es, una realidad objetiva única - predeterminado y regido por leyes eternas, el Constructivismo afirma la existencia de un universo construido o, más bien, de múltiples universos creados por distintos individuos o

¹⁵

"Ne postulant plus la réalité de la réalité, mais seulement la représentabilité de nos expériences, nous ne pourrions plus définir la vérité par la perfection de la superposition de ce réel et du modèle de ce réel".

grupos de individuos que construyen mundos diferentes en función de sus distintas visiones y experiencias. En este sentido, la ciencia no puede tener por objeto el descubrimiento y comprensión de las leyes rectoras de un único mundo o universo objetivo existente, sino el descubrimiento de los distintos mundos existentes y la creación de nuevos mundos o realidades posibles. En términos de Le Moigne:

"La ciencia no pretende el descubrimiento de las necesidades (las leyes de la naturaleza) a las cuales estaría sometida una realidad independiente del observador. La inteligencia organiza el mundo organizándose ella misma ... va a hacer del conocimiento, no tanto el descubrimiento de las necesidades, sino la actualización de los posibles, se presupongan éstos preexistentes, o creación de nuevos posibles por acción inteligente"¹⁶

(Le Moigne, J.L., 1990:106)

El objetivo de la ciencia en la óptica constructivista está condicionado por la relación de dependencia entre el observador o sujeto investigador y la realidad objeto de estudio, a la que alude el siguiente principio:

- El Principio de Interacción Sujeto-Objeto: la inexistencia de una realidad objetiva imposibilita la desvinculación entre el sujeto investigador y la propia realidad objeto de investigación o estudio, al ser la realidad parte integrante del propio sujeto y no algo absolutamente externo a él y, por consiguiente, analizable con total objetividad, tal

16

"La science ne cherche pas à découvrir les nécessités (les lois de la nature) à lesquelles serait soumise une réalité indépendante de l'observateur. L'intelligence organise le monde en s'organisant elle-même ... qui va faire de la connaissance non plus la découverte des nécessités, mais l'actualisation des possibles, qu'ils soient présumés pré-existants, ou création de nouveaux possibles par action intelligente".

como se presupone desde una óptica positivista. En este sentido, desde la perspectiva constructivista, la relación entre sujeto y objeto de investigación se plantea en términos de interacción mutua.

En opinión de Le Moigne (1990), el inevitable vínculo entre sujeto y objeto promueve la liberación del discurso científico del concepto de objeto. Esto es, la naturaleza científica de una disciplina de conocimiento no vendría determinada por su objeto, es decir, por el hecho de si su objeto de estudio es o no la realidad objetiva, como ocurre en el marco epistemológico positivista. Dentro de este último, una disciplina es científica si su objeto de estudio es la realidad objetiva, en caso de no ser éste el objeto, no sería científica. Por el contrario, en el marco epistemológico constructivista, la naturaleza científica de una disciplina de conocimiento no viene condicionada por su objeto de conocimiento, sino por su proyecto de conocimiento. La clave en la determinación de la naturaleza científica no es la objetividad de la disciplina sino su "proyectividad" o capacidad potencial para la generación de nuevo conocimiento y la construcción de nuevas realidades. Esta concepción de lo que es y lo que no es ciencia abre la vía para la incorporación al ámbito de la ciencia de nuevas disciplinas no consideradas científicas en el marco de una epistemología positivista.

- **El Principio de Argumentación General:** si bien el Positivismo postula una forma de razonamiento única como científica - el Método Científico -, el Constructivismo admite la validez de diferentes formas de razonamiento. Desde la perspectiva constructivista, aprehendemos nuestras experiencias a través del ejercicio de nuestra razón, reconociéndose la multiplicidad de modos de ejercicio de la razón. Entre esta diversidad de modos se incluyen formas de razonamiento alternativas a la hipotético-deductiva característica del Método Científico. El hecho de que las diferentes formas de razonamiento den lugar a prácticas de argumentación distintas explica la utilización por parte de Le

Moigne (1990) de la expresión "Principio de Argumentación General" para designar el principio relativo al modo de razonamiento admitido desde una perspectiva constructivista.

A modo de resumen de lo anteriormente expuesto se recogen, en el siguiente cuadro, los fundamentos básicos de los enfoques epistemológicos comentados:

CUADRO N° 1: Fundamentos del Positivismo *versus* del Constructivismo

POSITIVISMO	CONSTRUCTIVISMO
Realidad "real", única y objetiva	Múltiples realidades subjetivas. Relativismo
Universo Determinado	Universo Construido
Separación sujeto/objeto	Interacción sujeto/objeto
Ciencias: definidas por su objeto de conocimiento	Ciencias: definidas por su proyecto de conocimiento
Forma de razonamiento única. Razonamiento hipotético-deductivo/Método Científico	Múltiples formas de razonamiento

FUENTE: Le Moigne¹⁷, J.L. (1984) y Elaboración Propia

Como se ha expuesto, el enfoque constructivista se desarrolla en la segunda mitad del siglo XX como alternativa al marco epistemológico positivista, en el contexto de una crisis epistemológica derivada del cuestionamiento de la noción de ciencia positivista heredada del siglo XIX. Realmente, la obra que marca el inicio de esta crisis en la concepción de la ciencia, inaugurando una etapa de relativismo frente al determinismo

¹⁷

LE MOIGNE, J.L. (1984): "État de la Recherche en Sciences de Gestion". En: ISEOR, La Recherche en Sciences de Gestion. FNEGE. Paris.

propio de la era positivista, es la obra *La Estructura de las Revoluciones Científicas* del historiador de la ciencia Thomas Kuhn¹⁸ (1962). La reflexión Kuhniana sobre la evolución de las disciplinas de conocimiento supone un punto de inflexión en la visión de la ciencia imperante en el siglo XX. A continuación, se comentan los principales aspectos de la obra de Kuhn.

II.2.2. LA TEORÍA KUHNIANA DE LA CIENCIA

Como se ha comentado, la famosa obra *La Estructura de las Revoluciones Científicas* de Kuhn (1962) marca el inicio de una nueva etapa en la Filosofía de la Ciencia del siglo XX. En dicha obra, Kuhn aborda el estudio de la ciencia desde una perspectiva histórica. Kuhn diferencia distintas etapas en la evolución de toda disciplina de conocimiento, condicionando la definición de la naturaleza científica o no científica de una disciplina de conocimiento dada a la etapa en que ésta se encuentra dentro de su proceso evolutivo. En las siguientes líneas se aclara, en primer lugar, cuál es el significado del concepto de paradigma, concepto éste confuso y al mismo tiempo crucial en la teoría Kuhniana. En segundo lugar, se exponen las ideas pilares de dicha teoría.

II.2.2.1. EL CONCEPTO DE PARADIGMA EN LA TEORÍA DE KUHN

En su uso común establecido, el término paradigma significa modelo o patrón generalmente aceptado. Sin embargo, este término es utilizado por Kuhn (1962) en un sentido más amplio, atribuyéndole diferentes significados. La diversidad de usos del

¹⁸ KUHN, T.S. (1962): *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago Press (versión en castellano: *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. Fondo de Cultura Económica. 1975).

concepto por parte del citado autor hace que éste aparezca como un concepto confuso y ambiguo. A este respecto, Masterman (1965) contabiliza 21 usos distintos del mismo por parte de dicho autor. Asimismo, Masterman (1965) distingue tres grandes grupos de significados o tres acepciones principales del concepto, en las que encajan cada una de las 21 definiciones de paradigma utilizadas por Kuhn (1962). Así, diferencia las siguientes acepciones del concepto de paradigma:

- **Acepción metafísica** ("*metaphysical paradigm*" o "*metaparadigm*"): el paradigma se identifica con la imagen del mundo y con la creencia de los científicos sobre lo que es la realidad. Dentro de esta acepción se incluyen las definiciones que asocian el concepto con, por ejemplo: un conjunto de creencias ("*a set of beliefs*") sobre el mundo; un mito ("*a myth*"); una nueva visión ("*a new way of seeing*") del mundo; una especulación metafísica ("*a metaphysical speculation*"), etc..

- **Acepción sociológica** ("*sociological paradigm*"): en esta segunda acepción, el concepto de paradigma está relacionado con la organización social de la ciencia. Se identifica con la estructura y el conjunto de relaciones internas y externas de la comunidad de científicos que detentan una misma visión del mundo o de la realidad. La comunidad científica comparte una serie de instituciones y elementos comunes, a los que se refieren algunas de las definiciones del concepto de paradigma empleadas por Kuhn (1962) que encajan en esta acepción sociológica: paradigma como un logro científico universalmente reconocido ("*a universally recognized scientific achievement*"); como un conjunto de instituciones políticas ("*a set of political institutions*"); como un juicio aceptado inscrito en la ley común ("*an accepted judicial decision in the common law*"), etc..

- **Acepción de paradigma como constructo** ("*artefact paradigm*" o "*construct paradigm*"): en esta tercera acepción, el paradigma se identifica con los artefactos - tipos

específicos de herramientas (instrumentales o conceptuales) y textos ("*specific kinds of tools and texts*") - empleados en la resolución de enigmas científicos ("*scientific puzzle solving*"). Dentro de esta acepción se incluyen algunas definiciones de paradigma empleadas por Kuhn (1962), tales como: paradigma como analogía ("*analogy*"); como texto o trabajo clásico ("*textbook or classic work*"); como fuente de herramientas conceptuales e instrumentales ("*source of conceptual and instrumental tools*"); como "*gestalt*", etc..

La mayoría de los filósofos de la ciencia consideran la primera como la acepción principal del concepto de paradigma, es decir, identifican dicho concepto con la visión del mundo o de la realidad detentada por los científicos. En esta línea Morgan (1980) asume este significado del concepto de paradigma:

"El paradigma es, por lo tanto, empleado aquí en su sentido meta-teórico o filosófico para designar una visión implícita o explícita del mundo"¹⁹
(Morgan, G., 1980:606)

Por otra parte, Morgan (1980) entiende que en el marco de una determinada visión de la realidad o paradigma, pueden existir diferentes corrientes o escuelas de pensamiento, esto es, diferentes comunidades o grupos de investigadores, que pueden utilizar distintas metáforas como base para la reflexión y generación de conocimiento. En esta línea, dicho autor distingue, dentro del ámbito de la gestión, diversas corrientes o escuelas de pensamiento desarrolladas a partir de diferentes metáforas o imágenes de la organización. Estas escuelas de pensamiento se inscriben, a su vez, en distintas visiones de la realidad o paradigmas.

¹⁹

"Paradigm is therefore used here in its metatheoretical or philosophical sense to denote an implicit or explicit view of reality".

Ciertamente, Morgan (1980) considera la primera acepción del concepto de paradigma distinguida por Masterman (1965) como la más comprehensiva de las distintas acepciones diferenciadas por dicha autora. Así, dentro de un paradigma determinado, entendido como visión de la realidad (acepción metafísica del concepto de paradigma), pueden coexistir distintas corrientes o escuelas de pensamiento, es decir, distintos grupos de investigadores que comparten una misma visión de la realidad (acepción sociológica del concepto de paradigma) y que, a su vez, pueden emplear distintos artefactos (paradigmas entendidos como constructos, de acuerdo a la tercera acepción del concepto de paradigma según Masterman), para la resolución de diversos problemas y enigmas científicos. En el siguiente gráfico, se refleja la interrelación jerárquica establecida por Morgan (1980) entre las distintas acepciones del concepto de paradigma:

FIGURA N° 2: Interrelación entre distintas acepciones del concepto de Paradigma



FUENTE: Morgan, G. (1980) y Elaboración Propia

Cabe aclarar que en la presente investigación se adopta la posición de Morgan (1980), en relación al concepto de paradigma, asumiéndose la acepción metafísica, como la más comprehensiva de todas las acepciones del concepto referido. Es decir, el paradigma es entendido como la visión de la realidad o del mundo asumida por el investigador a la hora de analizar un determinado objeto de estudio. En esta línea, se reflexiona, en el siguiente capítulo, sobre las visiones de la realidad o paradigmas compartidos por los investigadores en gestión a lo largo del tiempo y que han inspirado el desarrollo del campo de conocimiento en gestión, así como sobre las distintas escuelas de pensamiento en gestión surgidas a la luz de los diferentes paradigmas y articuladas, a su vez, alrededor de distintas metáforas o imágenes organizativas.

Una vez aclarado el uso del concepto de paradigma realizado por Kuhn (1962), procede precisar, como cierre de este apartado II.2.2., cuáles son las ideas básicas en las que se fundamenta la peculiar visión Kuhniana sobre la ciencia.

II.2.2.2. ETAPAS EN LA EVOLUCIÓN DE LAS DISCIPLINAS DE CONOCIMIENTO

La principal contribución de Kuhn a la Filosofía de la Ciencia radica en su estudio de la ciencia desde una perspectiva histórica. Desde esta perspectiva, este autor diferencia distintas etapas en la evolución de todo campo de conocimiento. La definición del carácter científico o no científico de un campo de conocimiento dado está condicionada por la etapa evolutiva en que éste se encuentra. Así, la determinación de la naturaleza científica de un campo de conocimiento específico no puede desvincularse, en la teoría de Kuhn, de la componente histórica.

El interés por el estudio de la evolución de las disciplinas de conocimiento, en

general, y de las disciplinas científicas, en particular, es relativamente reciente dentro del campo de la Filosofía de la Ciencia. La incorporación de la dimensión histórica o evolutiva en el estudio de la ciencia data del siglo XX, y cobra especial relevancia a partir de la publicación de la obra de Kuhn (1962), en la década de los sesenta. La concepción de la ciencia como realidad dinámica se generaliza desde ese momento, abundando los estudios posteriores de carácter histórico sobre la misma (Lakatos²⁰, 1970; Laudan²¹, 1977).

Kuhn no es el primero en interesarse por el estudio de la ciencia desde una perspectiva histórica, si bien es cierto que su obra es la más importante de las desarrolladas bajo esta perspectiva. Entre los antecesores de Kuhn en la incorporación de la dimensión histórica en el estudio de la ciencia destacan Popper²² (1934) y Fleck²³ (1935). Popper (1934), en concreto, defiende una visión lineal y acumulativa del progreso científico, en virtud de la cual se entiende que la ciencia evoluciona por medio de la acumulación de descubrimientos e inventos. Esta idea es fuertemente criticada por Kuhn, para quien la ciencia avanza de manera rupturista y no acumulativa. Por otra parte, la obra de Fleck (1935) es considerada como un claro antecedente de la obra Kuhniana al anticipar algunas de las ideas defendidas por Kuhn como por ejemplo, la idea de inconmensurabilidad de los paradigmas rivales, que Fleck expresa en términos de inconmensurabilidad entre miembros

²⁰ LAKATOS, I. y MUSGRAVE, A. (1970): Criticism and the Growth of Knowledge. Cambridge University Press.

²¹ LAUDAN, L. (1977): Progress and its Problems: Towards a Theory of Scientific Growth. University of California Press.

²² POPPER, K.R. (1934): Logik der Forschung. Springer. Viena (versión en castellano: La Lógica de la Investigación Científica. Tecnos. Madrid. 1962).

²³ FLECK, L. (1935): Entstehung und Entwicklung einer Wissenschaftlichen Tatsache. Basel (versión en castellano: La Génesis y el Desarrollo de un Hecho Científico. Alianza ed., Madrid, 1987).

de colectivos de pensamiento diferentes.

La mayoría de los avances habidos en el campo de la Filosofía de la Ciencia, en general, y de la Epistemología de la Ciencia, en particular, hasta finales de los años cincuenta tienen lugar, como ya se ha comentado unas líneas más arriba, en la estela del Positivismo, en la que se sitúan el Positivismo Lógico y la aportación de Popper. La obra de Kuhn supone una ruptura de la tradición dominante hasta ese momento, al atacar muchos de los postulados defendidos por el Positivismo Lógico y por Popper. Uno de los aspectos más fuertemente criticados por Kuhn es el carácter ahistórico del estudio de la ciencia que caracteriza a las aproximaciones filosóficas y epistemológicas heredadas del siglo XIX y desarrolladas bajo el prisma positivista. Especialmente, critica con gran dureza la visión acumulativa del progreso científico defendida por Popper y prevaleciente hasta mediados del siglo XX. Esta última es desplazada, posteriormente, por la visión no acumulativa propuesta por Kuhn, que se convierte en la mayoritariamente aceptada por los filósofos e historiadores de la ciencia en la segunda mitad del siglo.

Como se ha dicho anteriormente, Kuhn distingue diferentes etapas en la evolución de toda disciplina de conocimiento. La ubicación de una disciplina específica en una etapa u otra es la que condiciona, precisamente, su carácter de ciencia o no ciencia. En concreto, de acuerdo a Kuhn, en la evolución de toda disciplina de conocimiento es posible diferenciar tres etapas distintas: la etapa Precientífica, la etapa de Ciencia Normal y la etapa de Revolución Científica. Éstas se caracterizan por los siguientes rasgos:

Considerando una disciplina de conocimiento dada, la etapa **Precientífica** se caracteriza por la inexistencia de una visión del mundo única que oriente la investigación en el ámbito de dicha disciplina. En la etapa Precientífica coexisten diferentes corrientes de pensamiento, articuladas alrededor de visiones distintas. No existe una línea de

pensamiento que se impone sobre las demás, orientando la actividad investigadora dentro de la disciplina concernida. No hay una visión del mundo o paradigma único que guíe dicha actividad, sino múltiples paradigmas en pugna.

Tras un período de disputa entre las distintas corrientes de pensamiento alternativas, hay una que termina imponiéndose, desplazando a todas las demás. El paradigma defendido por la corriente ganadora constituye el paradigma que pasa a ser compartido por toda la comunidad investigadora. La existencia de un paradigma globalmente admitido que se impone tras su victoria sobre paradigmas rivales, es lo que caracteriza, de acuerdo a Kuhn, la etapa de **Ciencia Normal** de una disciplina dada. En esta fase, la disciplina evoluciona a través de desarrollos y aportaciones, tanto teóricas como empíricas, que respetan el paradigma establecido. Las investigaciones se realizan dentro del marco teórico y empírico delimitado por el paradigma imperante y la educación de nuevos miembros de la comunidad investigadora o científica se basa en la enseñanza del mismo.

Además de las etapas descritas, Kuhn diferencia la etapa de **Revolución Científica**. La fase de revolución se caracteriza por el cambio del paradigma establecido. En opinión de Kuhn, las disciplinas de conocimiento avanzan a lo largo de períodos de **Ciencia Normal**, durante los cuales se mantiene un determinado paradigma, interrumpidos por momentos de **Revolución Científica**, en los cuales el paradigma vigente es cuestionado y reemplazado por uno nuevo.

Los cambios de paradigma no se producen de repente. Por el contrario, son la consecuencia de situaciones de crisis. Un paradigma entra en crisis cuando es incapaz de dar respuesta a nuevas situaciones o nuevos problemas. Habitualmente, el paradigma vigente no cae a la primera señal de insuficiencia para aportar respuestas a nuevas situaciones. Para que éste sea rechazado es preciso que su incapacidad para ofrecer

soluciones o explicaciones a nuevos fenómenos sea reiterada y evidente y, además, es necesario que exista un paradigma alternativo que pueda reemplazarlo. Mientras no exista un candidato alternativo, el paradigma en crisis se mantiene, a pesar de que la comunidad científica reconozca su invalidez. Como dice Kuhn:

"una vez que ha alcanzado el estatus de paradigma, una teoría científica se declara inválida sólo cuando se dispone de un candidato alternativo para que ocupe su lugar"

(Kuhn, T., 1975:128)

En los momentos de crisis en los que se persigue la construcción de un nuevo paradigma, se reproduce una situación semejante a la de la etapa Precientífica, desarrollándose, de nuevo, diferentes corrientes de pensamiento defensoras de distintos paradigmas que pretenden suplir al paradigma anteriormente dominante. Con frecuencia, se retoman líneas de pensamiento rechazadas en el pasado que reaparecen en un intento de ocupar el espacio vacío que queda tras la caída del viejo paradigma. A éstas se suman nuevas líneas de pensamiento emergentes que aportan nuevas ópticas de análisis, interpretación o construcción de la realidad. Se genera un estado de corrientes de pensamiento enfrentadas del que brotará el nuevo paradigma, edificado a partir de la corriente victoriosa. El nuevo paradigma presidirá una nueva etapa de Ciencia Normal. Según Kuhn, este proceso de alternancia de etapas de Ciencia Normal y etapas de Revolución Científica es cíclico y continuo.

De acuerdo a las etapas diferenciadas por Kuhn, una disciplina no puede considerarse científica mientras no exista un paradigma único compartido por la totalidad de la comunidad de investigadores operantes en su ámbito de estudio, es decir, mientras no haya superado la etapa Precientífica y entrado en la etapa de Ciencia Normal. De acuerdo

a esta idea, la principal dificultad para lograr esclarecer el carácter científico o no científico de una disciplina, estriba en la identificación de la etapa en que esta última se halla dentro de su proceso evolutivo. Ciertamente, ésta no es una tarea fácil pues demanda, a su vez, la identificación del paradigma o paradigmas que orientan la actividad investigadora en la disciplina concernida en un momento dado. La propia ambigüedad del concepto de paradigma dificulta, asimismo, esta labor.

Para concluir la revisión realizada de la teoría de Kuhn sobre la evolución de las disciplinas de conocimiento, puede afirmarse que ésta ha tenido una enorme influencia en el campo de la Filosofía de la Ciencia, destacando como una de las aportaciones que mayor impacto han alcanzado dentro de este campo en la segunda mitad del siglo XX. Asimismo, supone una ruptura radical respecto de la visión acumulativa de la evolución del conocimiento científico, dominante en la primera mitad de dicho siglo. La comprensión no acumulativa del progreso científico ha desplazado a la acumulativa, imponiéndose, como ya se ha apuntado, en la segunda mitad del siglo referido. La aplicación de la teoría de Kuhn al presente trabajo de investigación se remite a la identificación de los paradigmas que han orientado la evolución del campo de conocimiento en gestión, así como de la etapa en que se encuentra este último dentro de su proceso de evolución. Por supuesto, esta tarea se realiza de acuerdo a la acepción del concepto de paradigma asumida en la investigación.

Una vez presentados algunos de los aspectos más relevantes asociados a la crisis epistemológica que caracteriza el final del siglo XX - el desarrollo del edificio epistemológico constructivista como alternativa al positivista y la visión de la ciencia defendida por Kuhn -, se aclara, en el siguiente apartado, cuál es el enfoque epistemológico asumido en este trabajo de investigación.

II.3. ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO APLICADO EN LA INVESTIGACIÓN

En este apartado, se procede a clarificar cuál es el enfoque epistemológico asumido en esta investigación. Antes de ello, se considera interesante realizar una breve reflexión previa sobre el estatus (científico *versus* no científico) de la disciplina del conocimiento en gestión, así como sobre las diferentes perspectivas epistemológicas, en cuyo marco ha avanzado el desarrollo de la misma.

El campo de conocimiento en gestión está constituido por un cuerpo de conocimiento nacido a principios del siglo XX y desarrollado a lo largo del mismo, siendo, por lo tanto, muy joven. La juventud del mismo explica el hecho de que sus fundamentos epistemológicos no estén, en la actualidad, definitivamente establecidos. Como se ha comentado, la controversia sobre la naturaleza científica o no científica de este campo de conocimiento permanece abierta y, ciertamente, no existe acuerdo sobre cuáles son los fundamentos epistemológicos en los que debe apoyarse la definición de este ámbito de conocimiento como ciencia o no ciencia.

Esta indefinición epistemológica que caracteriza la disciplina del conocimiento en gestión se deriva, en parte, de su propia juventud. Verdaderamente, este tipo de indefinición es frecuente en disciplinas de conocimiento noveles. Sin embargo, dicha indefinición se ve agravada por la propia crisis epistemológica que atraviesa el final del siglo XX. En efecto, la crisis epistemológica referida implica la inexistencia de un marco epistemológico único en que situar las diferentes disciplinas de conocimiento y definir las condiciones que permitan determinar la naturaleza científica o no científica de las mismas, y esto afecta, sin duda, al ámbito de conocimiento en gestión. La ruptura de la hegemonía positivista característica de la primera mitad del siglo XX, abre la vía al pluralismo

epistemológico y, en consecuencia, a la ampliación del campo de la ciencia. Así, desde las perspectivas epistemológicas alternativas a la positivista se incluyen en el campo de la ciencia disciplinas que quedaban fuera del dominio de la misma, en el marco positivista.

En relación a la influencia de la crisis epistemológica aludida en el ámbito de conocimiento en gestión, Martinet (1990) afirma lo siguiente:

"las "ciencias de gestión" afrontan hoy en día una turbulencia, o más bien, una crisis epistemológica probablemente sin precedentes. Menos por el hecho de su relativa juventud - como sistema de producción de un cuerpo de conocimiento y no, claro está, como conjunto de prácticas - que del agotamiento y del cuestionamiento del paradigma dominante bajo el cual han funcionado a lo largo de este siglo XX que termina"²⁴
(Martinet, A.C., 1990:10)

En el terreno epistemológico, el paradigma²⁵ dominante al que se refiere Martinet es el positivista. En efecto, hasta el momento, la disciplina del conocimiento en gestión se ha desarrollado, principalmente, bajo una óptica epistemológica positivista. Por otra parte, los intentos de hacer de la disciplina del conocimiento en gestión una disciplina científica

²⁴ "les "sciences de gestion" affrontent aujourd'hui une turbulence sinon une crise épistémologique probablement sans précédent. Moins du fait de leur relative jeunesse - comme système de production de connaissance et non comme ensemble de pratiques dominant bien sûr - que de l'épuisement et de la remise en cause du paradigme dominant à l'abri duquel elles ont peu ou prou fonctionné tout au long de ce XXème siècle finissant".

²⁵ Como se ha comentado, al término paradigma se le atribuyen diferentes significados. Martinet lo emplea en el sentido de visión o concepción de la ciencia, afirmando que la visión dominante ha sido, durante la primera mitad del siglo XX, la positivista.

se sitúan, hasta la segunda mitad del siglo XX, en el marco de una epistemología positivista.

En esta línea, destaca el intento de Taylor (1911) y sus seguidores, quienes pretenden construir una verdadera "Ciencia de la Gestión" del corte de las ciencias positivas, impulsando, bajo esta idea, el movimiento de la Administración Científica. El concepto de ciencia de la época, encuadrado en la perspectiva positivista, es el que inspira a los miembros de la Escuela de la Administración Científica en su pretensión. Por ello, éstos se centran en la aplicación del Método Científico al ámbito de la gestión y en la definición de unos principios de gestión universales que regirán la práctica de la gestión, clara analogía de las leyes rectoras del universo determinado propio de las ciencias positivas. En esta corriente, se sitúan también los autores de la Escuela Clásica de la Administración, quienes pretenden formular unos principios de gestión universales. El intento Taylorista de construir una "Ciencia de la Gestión" es el más importante de este género de la primera mitad del siglo XX.

Por otro lado, el desarrollo más reciente del edificio epistemológico constructivista, tiene su impacto en el campo de conocimiento en gestión, de modo que la perspectiva constructivista es defendida como alternativa a la positivista por parte de algunos autores, quienes asumen la misma como fundamento epistemológico para la definición de una "Ciencia de la Gestión". Entre dichos autores, destaca Herbert Simon (1969, 1981, 1996), quien reconoce explícitamente la existencia de una "Ciencia de la Gestión", incluyendo ésta dentro de la categoría de las que él denomina "Ciencias de Diseño" o "Ciencias de lo Artificial"²⁶. Simon contrapone las Ciencias Naturales con esta nueva categoría de ciencias que designa como "Ciencias de lo Artificial". La diferencia entre unas y otras la expresa

²⁶ "Sciences of Design" o "Sciences of the Artificial".

en los siguientes términos:

" Las ciencias naturales se interesan por cómo son las cosas ... El Diseño, por otra parte, se preocupa por cómo deberían ser las cosas²⁷"

(Simon, H.A., 1996:114)

Las "Ciencias de lo Artificial" o "Ciencias de Diseño", son ciencias de concepción, en el sentido en que no vienen tanto definidas por su objeto de conocimiento - la realidad existente -, lo que caracteriza a las ciencias positivas y, dentro de éstas, a las Ciencias Naturales, sino por su proyecto de conocimiento (Le Moigne, 1990). En concreto, por su proyecto de concepción y de construcción de conocimiento. En este sentido, serían científicas las disciplinas que permitieran generar conocimiento sobre "cómo deberían ser las cosas", dando pie a la construcción de nuevas realidades. Claramente, la noción de "Ciencia de Diseño" o "Ciencia de lo Artificial" encaja en una visión constructivista de la ciencia. Como se ha comentado más arriba, desde esta última, la ciencia viene definida, no tanto por su objeto de conocimiento, sino por su proyecto de conocimiento. Respecto de las disciplinas que podrían incluirse en la categoría de "Ciencias de Diseño", Simon apunta las siguientes:

"La ingeniería, la medicina, la gestión, la arquitectura, y la pintura se interesan no por lo necesario sino por lo contingente - no por cómo son las cosas sino por cómo deberían ser - en resumen, por el diseño. La posibilidad de crear una ciencia o ciencias de diseño es exactamente la

²⁷

"The natural sciences are concerned with how things are ... Design, on the other hand, is concerned with how things ought to be".

*misma que la de crear una ciencia de lo artificial*²⁸

(Simon, H.A., 1996:xii)

Entre las calificadas por Simon como "Ciencias de Diseño" se encuentra la disciplina de la gestión. De acuerdo con Simon, Price (1986), también considera la disciplina de la gestión como una "Ciencia de Diseño". Por lo tanto, la concepción de "Ciencia de la Gestión" asumida por los autores mencionados se inscribe dentro de una óptica constructivista²⁹.

Por otro lado, entre los autores que se sitúan en una perspectiva epistemológica constructivista dentro del ámbito de la gestión, destaca Morgan (1993)³⁰. Aunque este autor no se centra en el análisis de la naturaleza científica o no científica del campo de conocimiento en gestión y, en este sentido, no se expresa en términos de "Ciencia de la Gestión", sus ideas sobre la ciencia y su visión del mundo se enmarcan en una óptica constructivista. En relación a este último aspecto afirma:

"no existen diferencias nítidas entre los mundos subjetivos y objetivos y el lenguaje y la realidad forman parte de un mundo vivo integrado dentro del cual y a través del cual los humanos y sus realidades son coproducidos ... creo que las personas crean y dan forma a su mundo y tienen la habilidad

²⁸ "Engineering, medicine, business, architecture, and painting are concerned not with the necessary but with the contingent - not with how things are but with how they might be - in short, with design. The possibility of creating a science or sciences of design is exactly as great as the possibility of creating any science of the artificial".

²⁹ La relación entre "Ciencia de Diseño" y enfoque constructivista de la "Ciencia de la Gestión", es analizada ampliamente por Le Moigne (1990).

³⁰ MORGAN, G. (1993): *Imaginization*. Sage.

*para hacerlo de nuevo*³¹

(Morgan, G., 1993:273 y 275)

Esta visión del mundo en que el sujeto y el objeto se funden es claramente constructivista. Asimismo, su concepción de la ciencia encaja en una perspectiva constructivista. En palabras de Morgan:

*"En el siglo diecinueve, la ciencia era entendida como proveedora de un soporte para la generación de conocimiento objetivo. Pero, a medida que el siglo veinte ha progresado se ha hecho evidente que la ciencia, a pesar de todas las demandas de objetividad, está únicamente produciendo una forma de conocimiento socialmente construido y que las "verdades" científicas son solamente "verdad" bajo un determinado conjunto de supuestos*³²

(Morgan, G., 1993:272-273)

No hay duda de que Morgan entiende la actividad científica como centrada en la generación de conocimiento sobre realidades construidas y admite el relativismo que caracteriza a la visión constructivista de la ciencia. En el marco de esta concepción de la ciencia, este autor entiende que la utilización de imágenes (*imaginization*) constituye una

³¹ "there are no sharp distinctions between subjective and objective worlds and that language and reality are part of an integrated life-world in and through which humans and their realities are coproduced" (pág. 273).

"I believe that people do make and shape their world and have the ability to do so anew" (pág.275).

³² "In the nineteenth century, science was seen as providing a foundation for generating objective knowledge. But, as the twentieth has progressed, it has become clear that science, despite all the claims for objectivity, is just producing a form of socially constructed knowledge and that scientific "truths" are only "true" under accompanying sets of assumptions".

de las vías de construcción de la realidad. A este respecto afirma:

*"las palabras, las imágenes, y las ideas no son reflexiones neutrales sobre la realidad. Son los medios a través de los cuales construimos nuestra realidad"*³³

(Morgan, G., 1993:273)

En consonancia con esta idea, Morgan propone el uso de imágenes (*imaginization*) para la creación de conocimiento en gestión:

*"En lugar de entender el conocimiento como una "cosa" objetiva, conocida, necesitamos entenderlo como una capacidad y un potencial que puede ser desarrollado en el sujeto que conoce - de ahí mi interés en la utilización de imágenes como un proceso a través del cual, metafóricamente, "leemos" y "escribimos" el mundo de la organización y la gestión"*³⁴

(Morgan, G., 1993:279)

Morgan plantea, por lo tanto, la generación de conocimiento en gestión dentro de una óptica constructivista, a través de la utilización de imágenes. En esta línea, se sitúa su obra *Images of Organization* (1986, 1997)³⁵, en la que las organizaciones son analizadas

³³ "words, images, and ideas are not neutral reflections of reality. They are the means through which we make our reality".

³⁴ "Instead of seeing knowledge as an objective, known "thing", we need to see it as a capacity and potential that can be developed in the "knower" - hence my interest in imaginization as a process through which, metaphorically, we "read" and "write" the world of organization and management".

³⁵ MORGAN, G. (1986): *Images of Organization*. Sage (la 2ª edición de esta obra data de 1997).

a partir de distintas imágenes o metáforas de las mismas que pueden ser adoptadas. Lo más relevante en la visión de Morgan es la incorporación del componente subjetivo en la generación de conocimiento en gestión, y la desvinculación de este último de una necesaria objetividad. Así, el conocimiento en gestión puede generarse en la mente del investigador, y no única y necesariamente a partir de una realidad objetiva, lo que lo convertiría en "cosa" objetiva.

Por consiguiente, Simon y Morgan se sitúan en una línea de pensamiento distinta a la de Taylor y sus seguidores, al asumir una visión de la ciencia constructivista. Aportan, por ello, un marco alternativo para la generación de conocimiento en gestión, más allá de las fronteras del marco positivista en que se ubican los pensadores del campo de la gestión hasta mediados del siglo XX. Para concluir la somera reflexión realizada sobre la naturaleza científica o no científica del campo de conocimiento en gestión, y los distintos enfoques epistemológicos que han influido en el desarrollo del mismo, cabe recordar lo ya dicho anteriormente: la relación entre ciencia y campo de conocimiento en gestión es una cuestión no resuelta, no existiendo unanimidad respecto de la determinación del marco epistemológico en que debe situarse la definición de una posible "Ciencia de la Gestión", ni respecto de la propia definición de qué es la "Ciencia de la Gestión".

Puesto que no existe unanimidad a la hora de definir qué es la "Ciencia de la Gestión", se ha preferido hacer referencia al cuerpo de conocimiento desarrollado hasta el momento sobre la gestión de las organizaciones, en general, y de las empresas, en particular, bajo la denominación de **campo de conocimiento en gestión**. La resolución de la controvertida cuestión sobre la relación entre ciencia y campo de conocimiento en gestión no constituye, como se ha constatado con anterioridad, un objetivo del presente trabajo de investigación, de ahí que se opte por expresarse, a lo largo del mismo, en términos de "campo de conocimiento en gestión" y no de "Ciencia de la Gestión", al hacer referencia

al cuerpo de conocimiento citado.

En lo que respecta al enfoque epistemológico asumido en este trabajo de investigación, cabe precisar que la posición adoptada en el mismo se enmarca en una perspectiva constructivista. La noción de ciencia que se asume se ajusta, por lo tanto, a esta perspectiva. En el marco de la perspectiva constructivista asumida en este trabajo de investigación se sostiene que, tal como defiende Morgan (1993), el conocimiento en gestión no ha de entenderse como un conocimiento objetivo, sino como un conocimiento potencial que puede ser desarrollado en la mente del sujeto de conocimiento. En línea con lo defendido por Morgan (1993), el investigador o el sujeto de conocimiento puede generar o construir conocimiento en gestión a través del uso de imágenes o metáforas (*imaginization*). A su vez, las diferentes metáforas o imágenes que pueden emplearse en la creación de conocimiento en gestión, pueden encuadrarse en distintos paradigmas (Morgan, 1980). Respecto del ambiguo concepto de paradigma, el significado del mismo asumido en esta investigación coincide con el defendido por Morgan (1980), es decir, paradigma entendido como visión de la realidad o del mundo.

La investigación realizada se inscribe en una perspectiva constructivista, en la medida en que se genera conocimiento en gestión, subjetivamente, a partir de la utilización de imágenes o metáforas organizativas, y de los paradigmas o visiones de la realidad en que éstas se inscriben, y no objetivamente, a partir del estudio de una realidad organizativa o empresarial objetiva y concreta. En particular, a partir del uso de aquellas metáforas y paradigmas que inspiran el estudio del Aprendizaje Organizativo. Ciertamente, el carácter científico de este trabajo de investigación sería dudoso desde una óptica epistemológica positivista, al no centrarse en el estudio de una realidad objetiva particular. Desde una óptica constructivista, sin embargo, posee pleno rango científico. En consonancia con esta óptica, y la acepción del concepto de paradigma asumida en este trabajo de investigación,

el estudio del Aprendizaje Organizativo abordado en el mismo se enmarca en la perspectiva epistemológica apuntada.

La revisión de la literatura sobre Aprendizaje Organizativo, permite descubrir que el estudio de este último es inspirado por concepciones o metáforas organizativas diferentes. Esta diversidad se debe a la variedad de orígenes de los distintos autores estudiosos del tema, pertenecientes a escuelas de pensamiento en gestión diferentes. Ante tal diversidad, resulta interesante dilucidar cuáles son las imágenes o concepciones de la organización que inspiran el estudio del Aprendizaje Organizativo. La cobertura de este fin exige la identificación previa de las distintas imágenes o concepciones de la organización que han guiado la generación de conocimiento en gestión a lo largo del tiempo. Por ello, se realiza una amplia revisión de la evolución del ámbito de conocimiento en gestión, analizando las diversas escuelas de pensamiento que lo atraviesan, así como las concepciones, imágenes o metáforas organizativas en que éstas se fundamentan.

Tras esta revisión, se procede a clarificar cuáles son las metáforas, imágenes o concepciones organizativas que inspiran el estudio del Aprendizaje Organizativo, así como las distintas acepciones del concepto de Organización que Aprende (esto se aborda en el capítulo IV). Entre todas ellas, se escoge y asume en esta investigación, la acepción inspirada por la metáfora organizativa que se estima más apropiada para orientar una determinada concepción de la tarea de gestión, en concreto, aquella que contribuya a resolver uno de los principales problemas o retos al que se enfrentan actualmente las organizaciones: el reto de gestionar el cambio continuo.

Finalmente, se analizan las implicaciones derivadas de la aplicación de la acepción del concepto de Organización que Aprende asumida, y de la metáfora organizativa en que ésta se enmarca, en el modo de entender ciertos aspectos de la tarea de gestión. En

concreto, las implicaciones en la comprensión de los procesos de formulación estratégica y organización. Es decir, se responde a la pregunta de cómo se entienden estos procesos inherentes a la tarea de gestión a la luz de la acepción del concepto de Organización que Aprende considerada en este trabajo, y de la metáfora organizativa que la inspira (cuestión tratada en el capítulo VI). Este conocimiento sobre la comprensión de los procesos apuntados encaja en una perspectiva constructivista, al ser generado subjetiva e imaginariamente (*imaginization*), a partir de la utilización de determinadas metáforas o imágenes de la organización.

En el siguiente capítulo, se pasa a examinar la evolución que ha experimentado el campo de conocimiento en gestión desde sus orígenes hasta nuestros días, realizándose un amplio recorrido a través de las distintas corrientes o escuelas de pensamiento que pueden distinguirse dentro del mismo. Asimismo, y siguiendo el planteamiento de Morgan (1980), se analizan, por una parte, las metáforas o imágenes de la organización en torno a las que se desarrollan tales escuelas de pensamiento y, por otra, los paradigmas o visiones del mundo que han inspirado tales metáforas y escuelas. En dicho capítulo se realiza también una reflexión sobre las principales conclusiones que pueden derivarse de la aplicación de la teoría de Kuhn al estudio de la evolución del ámbito de conocimiento concernido (apartado III.4.). En particular, la aplicación de este enfoque orienta la reflexión sobre dos aspectos relativos a la evolución del campo de conocimiento en gestión: en primer lugar, el centrado en la cuestión sobre el carácter acumulativo o no acumulativo de la evolución de la disciplina concernida. En segundo lugar, el referido a la etapa en la que se encuentra dicha disciplina dentro de su proceso de evolución, concluyendo, en virtud de ello, si se trata o no de una disciplina científica desde la perspectiva Kuhniana.

CAPÍTULO III.

EVOLUCIÓN DEL CAMPO DE CONOCIMIENTO EN GESTIÓN

"... ¡Que Dios nos guarde de ver con un sólo ojo y de dormir con el sueño de Newton!"

William Blake (1802)

III.1. INTRODUCCIÓN AL CAPÍTULO

Antes de abordar el análisis en profundidad sobre el estudio del Aprendizaje Organizativo, y las principales cuestiones asociadas al mismo, se realiza, en este capítulo, una revisión de la evolución experimentada por el campo de conocimiento en gestión a lo largo del tiempo. Esta revisión conduce a la identificación de los diferentes paradigmas o visiones del mundo que han orientado el avance del campo de conocimiento referido, alumbrando las distintas metáforas organizativas bajo cuya influencia han surgido las diversas escuelas o corrientes de pensamiento que se han sucedido dentro del mismo. Dicha revisión contribuye a una mejor comprensión del marco de pensamiento en que emerge y evoluciona la corriente del Aprendizaje Organizativo. La aclaración de dicho marco y, en concreto, de los paradigmas y metáforas organizativas que guían la generación de conocimiento en gestión en cada momento, abre la vía a la profundización en el análisis de aquellas metáforas que han inspirado el estudio del Aprendizaje Organizativo a lo largo del tiempo, labor emprendida en posteriores capítulos.

³⁶ *"... May God us Keep From Single Vision and Newton's Sleep!"*.

En este capítulo, en particular, se tratan las siguientes cuestiones: en primer lugar, en el apartado III.2., se analizan los distintos paradigmas de la ciencia que han sido asumidos por los investigadores del campo de la gestión, influyendo en la evolución del pensamiento en gestión. En segundo lugar, en el apartado III.3., se examinan las diversas metáforas organizativas que han guiado el desarrollo de las diferentes escuelas de pensamiento en gestión (apartado III.3.1.). Por otra parte, estas escuelas son expuestas en el apartado III.3.2.. Como puede apreciarse, la revisión de la evolución del campo de conocimiento en gestión se estructura de acuerdo a la interrelación entre paradigmas, metáforas y escuelas de pensamiento, planteada por Morgan (1980), y comentada en el capítulo anterior.

A continuación, en el apartado III.4., se realiza una reflexión de cierre sobre la evolución del campo de conocimiento en gestión, a la luz de la teoría de Kuhn sobre el avance de las disciplinas de conocimiento. En esta línea, se concluye en términos del modo en que ha evolucionado la disciplina del conocimiento en gestión, y de la etapa en que ésta se encuentra dentro de su proceso de evolución. Finalmente, en el apartado III.5., se presentan los retos actuales de la gestión más relevantes, así como las principales corrientes o escuelas de pensamiento desde las cuales se pretende dar respuesta a los mismos, entre las que destaca la corriente del Aprendizaje Organizativo.

III.2. PARADIGMAS DE LA CIENCIA Y SU INFLUENCIA EN EL CAMPO DE CONOCIMIENTO EN GESTIÓN

El campo de conocimiento en gestión abarca el conocimiento acumulado hasta la fecha sobre la gestión de las organizaciones, en general, y las empresas, en particular. La evolución del mismo ha estado marcada por diferentes corrientes de pensamiento. De ahí

que no sea posible hablar de la existencia de una única escuela de pensamiento en gestión, sino más bien, de múltiples escuelas de pensamiento que han guiado el avance del campo de conocimiento en gestión, orientando la manera de construir y gestionar las organizaciones en cada momento.

Por otra parte, en las diversas escuelas de pensamiento subyacen diferentes imágenes de la organización. A lo largo del tiempo, el modo de entender qué es una organización ha ido cambiando, comportando distintas concepciones sobre la naturaleza y el funcionamiento de las organizaciones. A la luz de las diversas formas de concebir qué es una organización, o metáforas organizativas (Morgan, 1986, 1997), se han desarrollado diferentes escuelas de pensamiento que han orientado la gestión de las mismas. Estas escuelas de pensamiento y concepciones o metáforas organizativas han sido inspiradas, a su vez, por distintos paradigmas.

Como se ha expuesto en el capítulo precedente, el concepto de paradigma es objeto de múltiples interpretaciones. El significado del mismo asumido en este trabajo de investigación, tal como también se ha aclarado en el citado capítulo, es el que identifica el concepto de paradigma con la idea de visión del mundo o de la realidad. Una de las cuestiones que se plantean a la hora de analizar la evolución del campo de conocimiento en gestión es la relativa a cuáles son los paradigmas o visiones del mundo que han presidido el avance del mismo y bajo cuyo prisma se han gestado las distintas concepciones o metáforas organizativas y escuelas de pensamiento que lo caracterizan. En este apartado, se realiza una reflexión sobre cuáles han sido las visiones del mundo o paradigmas que han sido adoptados por la ciencia en cada momento, inspirando la generación de conocimiento científico en cada instante, así como cuáles de estos paradigmas han influido en el campo de conocimiento en gestión, promoviendo la generación de conocimiento en dicho campo.

En lo que concierne a la actividad científica ésta se ha desplegado impulsada, en cada momento, por distintas visiones del mundo o paradigmas. La visión del mundo o paradigma asumido por la Ciencia Clásica es diferente del adoptado por la ciencia en la actualidad. La concepción de la naturaleza del mundo o del universo que ha guiado la actividad de los científicos en su intento de conocer el mismo ha ido variando a lo largo del tiempo. En opinión de Einstein, son básicamente dos las concepciones del mundo que han inspirado la actividad científica:

"Existen dos concepciones distintas sobre la naturaleza del Universo: 1) el mundo como unidad dependiente de la humanidad y 2) el mundo como realidad independiente del factor humano³⁷"

(Prigogine, I., 1983:39-40)

Durante siglos, desde la fundación de la Física Clásica, y con ella de la Ciencia Clásica por Galileo y Newton, el mundo se ha considerado independiente del ser humano y, por lo tanto, del científico que lo observa. En la Ciencia Clásica, la naturaleza es entendida como un sistema en orden, regido por unas leyes universales que el ser humano debe descubrir. El mundo es como un reloj, cuyo movimiento se produce al compás uniforme predefinido por unas leyes o principios universales³⁸, es decir:

³⁷ Prigogine (1983) reproduce una conversación entre Albert Einstein y Rabindranath Tagore mantenida el 14 de julio de 1930 en Kaputh (India), en la cual ambos discuten sobre la naturaleza de la realidad. En el seno de esta conversación, Einstein realiza esta afirmación.

³⁸ El "gran relojero", o quien prefija tales principios es, en la Ciencia Clásica, Dios ("Dios Relojero"), y el papel del ser humano se reduce al descubrimiento y conocimiento de los mismos.

"un mecanismo construido, sometido a una racionalidad que le es exterior, a un plan que sus engranajes realizan de manera ciega. El mundo reloj constituye una metáfora que remite a "Dios Relojero", ordenador racional de una naturaleza autónoma"

(Prigogine, I. y Stengers, I., 1983:49)

Desde la perspectiva clásica, el ser humano se enfrenta a una naturaleza, a un universo separado de él, determinado y autónomo, que evoluciona al ritmo marcado por unas leyes de carácter universal que el ser humano no puede modificar. Esta visión del mundo se ve parcialmente modificada en el siglo XIX, con la irrupción de la Revolución Industrial. La ciencia de la era industrial sigue concibiendo la naturaleza como una realidad separada del ser humano, al igual que la Ciencia Clásica. Sin embargo, éste adquiere, gracias a los avances tecnológicos, un poder de dominio sobre la naturaleza del que no disponía en la era preindustrial. Sobre la visión del mundo de la ciencia decimonónica, Prigogine y Stengers afirman:

"Cada uno de los grandes períodos de la ciencia ha llevado a algún modelo de la naturaleza. Para la ciencia clásica fue el reloj; para la ciencia del siglo XIX, el período de la Revolución Industrial, era una máquina térmica que tarde o temprano se agotaría"

(Prigogine, I. y Stengers, I., 1983:28-29)

En opinión de estos autores, el descubrimiento de la máquina de vapor supone un cambio radical en la comprensión del mundo. Éste es concebido como un mundo cuyo movimiento es impulsado por la energía de las máquinas construidas por el ser humano. El hombre deja de ser pasivo, limitado a descubrir las leyes que marcan el ritmo de la

naturaleza. Por el contrario, pasa a ser activo, pues puede manipular y modificar ésta mediante el uso de sus máquinas. La máquina constituye el motor del progreso del mundo.

A pesar de esta importante diferencia entre ambas visiones del mundo, éstas coinciden en la separación que establecen entre ser humano y naturaleza, y en el dualismo reconocido entre sujeto dominador y dominado. En la visión clásica, el dominador es el gran reloj que marca el ritmo de evolución de la naturaleza - y, por lo tanto Dios, por cuanto programa el reloj (las leyes universales) que determinan tal ritmo -, y en la visión decimonónica, el mundo está dominado por la máquina - esto supone reconocer el poder del hombre sobre la naturaleza y la actividad humana, pues es éste, y no Dios, el sujeto racional que, a través de las máquinas (la tecnología), puede regular el ritmo de la actividad humana y de la naturaleza, pudiendo así modificar el orden natural, antes considerado prefijado e inmutable -.

La Ciencia Clásica y la ciencia del siglo XIX comparten una visión mecanicista del mundo, esto es, creen en un mundo determinado y autómatas, que avanza regulado por un mecanismo externo, sea éste programado por Dios o por el propio ser humano. El paradigma o visión del mundo mecanicista inspiró el desarrollo científico hasta los comienzos del siglo XX. En este siglo, la ciencia ha sufrido una profunda metamorfosis, como consecuencia del cambio acaecido en la visión del mundo asumida por los científicos. Este cambio es consecuencia, a su vez, de los avances habidos en la propia ciencia (Wheatley³⁹, 1994). Tal como afirman Prigogine y Stengers:

"La ciencia clásica, la ciencia mítica de un mundo simple y pasivo, está muriendo, matada no por la crítica filosófica, no por la resignación

³⁹ Margaret J. Wheatley (1994) realiza una interesante y muy completa revisión de los aspectos más relevantes abordados por la ciencia actual.

empirista, sino por su mismo desarrollo ... Pensamos que la ciencia de hoy escapa al mito newtoniano porque ha concluido *teóricamente* en la imposibilidad de reducir la naturaleza a la escondida simplicidad de una realidad regida por leyes universales"

(Prigogine, I. y Stengers, I., 1983:58-59)

En efecto, el progreso de la Física, con el surgimiento de la Mecánica Cuántica y la Teoría de la Relatividad, provoca el alejamiento de la visión Newtoniana del mundo y el abandono, por parte de los físicos, del paradigma de la Ciencia Clásica. Los avances en otras disciplinas, como la Química⁴⁰, contribuyen, asimismo, al desarrollo de una nueva visión del mundo. A este respecto, cabe preguntarse cuál es la nueva visión del mundo que preside el progreso de la ciencia contemporánea. Prigogine y Stengers se plantean esta cuestión, respondiendo en los siguientes términos:

"¿Qué decir de nuestro mundo que ha alimentado la metamorfosis contemporánea de la ciencia?. Es un mundo que podemos comprender como natural en el mismo instante en el que comprendemos que formamos parte de él, pero del cual se han desvanecido, de golpe, las antiguas certidumbres"

(Prigogine, I. y Stengers, I., 1983:280)

En la visión del mundo implícita en la ciencia actual el mundo es, según se deduce de la afirmación anterior, natural e incierto. El significado de estos rasgos fundamentales del nuevo paradigma o visión del mundo que ilumina la ciencia actual se describe a continuación:

⁴⁰

En este campo destaca la aportación de Prigogine (premio nobel de Química en 1977) sobre las "estructuras disipativas" (Nicolis y Prigogine, 1977), que abre la vía al estudio de los fenómenos de autoorganización de la materia y a la visión de una naturaleza autoorganizada.

- El mundo es **natural y global**: a diferencia de la Ciencia Clásica que asume la visión de un mundo separado del ser humano, la ciencia actual adopta la otra alternativa apuntada por Einstein, es decir, una visión del mundo holística o global en la que el hombre no constituye una unidad separada de la naturaleza o del universo, sino que es parte integrante del mismo. El nuevo paradigma de la ciencia se caracteriza por una comunión entre el ser humano y la naturaleza. Tal como afirman Prigogine y Stengers:

"En lugar de definir la ciencia a través de la oposición entre el hombre y la naturaleza, vemos más la ciencia como una comunicación con la naturaleza"
(Prigogine, I. y Stengers, I., 1983:29)

La ciencia actual asume, por lo tanto, una visión del mundo que implica la integración del hombre en la naturaleza. El paradigma mecanicista, expresado bajo la metáfora del reloj o de la máquina, característico de la Ciencia Clásica y de la ciencia del siglo XIX, es reemplazado por el paradigma biológico, es decir, por una visión del mundo más natural u orgánica. La "hipótesis de Gaia" formulada por James Lovelock (1990) constituye una clara expresión de esta visión orgánica del mundo. "Gaia" hace referencia a la Tierra entendida como un gigantesco organismo, como un sistema vivo que engloba, a su vez, a muy diversos sistemas vivos, entre los que se incluye el ser humano.

- El mundo es **complejo, incierto y no determinado**: bajo el paradigma mecanicista, el mundo es simple, determinado y predecible. Se trata de un mundo predefinido y regido por leyes universales, siendo posible la predicción de su evolución a través del conocimiento de tales leyes. Como apuntan Prigogine y Stengers:

"El triunfo de la concepción newtoniana orientó durante varios siglos la evolución de la visión científica: lo casual y lo irreversible, se admitían sólo

como casos excepcionales, casi a modo de artefactos introducidos por el hombre en una naturaleza simple, reversible y determinista"
(Prigogine, I., 1983:48)

A este mundo determinado y predecible que pregonaba Newton y asume la ciencia hasta el siglo XX, se contraponen el mundo visualizado por la ciencia actual:

"las ciencias de la naturaleza se han liberado de una concepción estrecha de la realidad objetiva, que cree debe negar en sus principios la novedad y la diversidad en nombre de una ley inmutable ... Están, desde ahora, abiertas a lo imprevisto, del cual ya no hacen el signo de un conocimiento imperfecto, de un control insuficiente. Desde ahora, se han abierto a un diálogo con la naturaleza que no puede ser dominada con una mirada teórica, sino solamente explorada, con un mundo abierto al cual pertenecemos, en la construcción del cual participamos"
(Prigogine, I. y Stengers, I., 1983:261)

Además de ser un mundo impredecible, el mundo natural u orgánico de la ciencia actual se opone al mundo mecanicista de la Ciencia Clásica por el hecho de no ser un mundo pasivo que evoluciona al ritmo marcado por unas leyes prefijadas, sino un mundo que cambia continuamente de forma espontánea, un mundo autoorganizado. Sobre este aspecto, Prigogine afirma:

"Lo *natural* contiene elementos esenciales de azar e irreversibilidad. Esto llama a una nueva visión de la materia en la que ésta ya no sea pasiva como la descrita en el mundo del concepto mecánico, sino asociada a actividad espontánea"

(Prigogine, I., 1983:22)

En esta misma línea, Prigogine y Stengers sostienen:

"Estamos avanzando hacia nuevas síntesis, hacia un nuevo naturalismo, que combinaría la tradición occidental, con su énfasis en las formulaciones experimental y cuantitativa, con la tradición china dirigida hacia una imagen del mundo autoorganizándose espontáneamente"

(Prigogine, I. y Stengers, I., 1983:28)

Por otra parte, el mundo natural preconizado por la ciencia actual es un mundo no lineal y complejo, frente al mundo lineal y simple de la Ciencia Clásica. Efectivamente, los sistemas complejos se caracterizan por su evolución no lineal, debido a que son perturbados por fenómenos imprevistos que pueden descomponer el orden establecido en un momento dado, y por albergar procesos de autoorganización, es decir, son capaces de generar un nuevo orden espontáneamente a partir de una situación de desorden o caos. La visión de un mundo complejo ha promovido el desarrollo de la "Ciencia de la Complejidad"⁴¹ (Lewin, 1995), disciplina centrada en el estudio de los sistemas complejos adaptativos.

Ciertamente, el mundo de hoy es un mundo complejo, entrecruzado por múltiples entramados de relaciones diversas y continuamente perturbado por hechos difícilmente predecibles. A este respecto, Prigogine constata:

"Reconocer la complejidad, hallar los instrumentos para describirla y efectuar una relectura dentro de este nuevo contexto de las relaciones

⁴¹ En el apartado III.3.1.4. se explican los principales aspectos abarcados por esta disciplina de conocimiento.

cambiantes del hombre con la naturaleza son los problemas cruciales de nuestra época"

(Prigogine, I., 1983:46)

A modo de resumen de lo expuesto en las líneas anteriores, puede afirmarse que son dos los paradigmas que han presidido el avance de la actividad científica hasta el momento presente: por una parte, el paradigma mecanicista, identificado con la visión de un mundo simple, determinado y predecible; por otra, el paradigma natural o biológico, al que corresponde una visión de un mundo orgánico y global, semejante a un sistema vivo que integra una multitud de sistemas con los que se relaciona y, entre ellos, la propia humanidad. Este mundo es no lineal, complejo y autoorganizado.

Como cierre de este apartado cabe realizar una reflexión sobre la influencia de los paradigmas de la ciencia en el campo de conocimiento en gestión. Ciertamente, los dos paradigmas mencionados, mecanicista y biológico, han ejercido influencia en el campo referido. En concreto, el paradigma mecanicista de la ciencia inspira la concepción maquina de la organización, que alumbra, a su vez, el desarrollo de distintas escuelas de pensamiento. La concepción maquina de la organización, auspiciada por el paradigma mecanicista de la ciencia, constituye la concepción organizativa dominante hasta mediados del siglo XX, de tal modo que el conocimiento en gestión generado hasta ese momento se encuadra, principalmente, en dicha perspectiva. Por otra parte, el paradigma biológico de la ciencia no irrumpe de manera relevante en el escenario del conocimiento en gestión, hasta mediados del referido siglo. Este paradigma inspira diferentes concepciones organizativas alternativas a la maquina, bajo cuyo prisma surgen, a su vez, distintas escuelas de pensamiento. A continuación, se exponen cuáles son las diversas concepciones o metáforas organizativas y escuelas de pensamiento que han guiado la evolución del campo de conocimiento en gestión.

III.3. METÁFORAS ORGANIZATIVAS Y ESCUELAS DE PENSAMIENTO EN GESTIÓN

Una vez expuestos los paradigmas que han orientado la evolución de la ciencia a lo largo del tiempo y comentado cuáles de estos paradigmas han influido en el campo de conocimiento en gestión se abordan, a continuación, las siguientes cuestiones: en primer lugar, se describen cuáles son las diferentes formas de concebir las organizaciones o metáforas organizativas que han surgido bajo la influencia de las distintas visiones del mundo o paradigmas de la ciencia. En segundo lugar, se presentan las distintas escuelas de pensamiento en gestión que se han desarrollado a partir de los diversos modos de entender qué es una organización o concepciones organizativas.

III.3.1. PRINCIPALES METÁFORAS ORGANIZATIVAS

Tal como apunta Morgan (1980) las distintas corrientes o escuelas de pensamiento en gestión se articulan alrededor de formas diferentes de concebir qué es una organización, o lo que el propio Morgan (1980) denomina metáforas organizativas. Ciertamente, en cada escuela de pensamiento en gestión subyace una determinada forma de visualizar las organizaciones. Las principales metáforas organizativas que pueden distinguirse son las siguientes:

III.3.1.1. METÁFORA MAQUINAL

Durante las primeras décadas del siglo XX la concepción maquinal de las organizaciones prevalece como inspiradora de su estudio. La imagen de la organización como máquina, o lo que Morgan (1986, 1997) denomina la metáfora maquinal, orienta de forma dominante el pensamiento en gestión hasta mediados de siglo. Desde esta perspectiva, las organizaciones son entendidas como máquinas cuyo funcionamiento puede programarse para la consecución de unos objetivos precisos. Las personas son consideradas como objetos, simples piezas de la máquina organizativa al servicio de los objetivos de la misma. Al amparo de esta visión maquinal florecen la Escuela de la Administración Científica de Taylor (1911) y la Escuela Clásica, impulsada por Fayol (1916). Ambas escuelas parten del mismo supuesto: la comprensión de las organizaciones como sistemas programables que, al igual que las máquinas, pueden funcionar apropiadamente siguiendo un manual de instrucciones (normas y principios) predeterminado. Los principales aspectos abarcados por las escuelas mencionadas se describen con mayor detalle en el apartado siguiente (III.3.2.).

La noción maquinal de la organización, y de la empresa, emerge como consecuencia de la influencia en el campo de conocimiento en gestión de la visión del mundo o del paradigma de la ciencia dominante a principios del siglo XX, época a la que se remonta el origen del campo de conocimiento referido, esto es, del paradigma mecanicista. Según la visión mecanicista del mundo, el orden de la naturaleza está predefinido y regido por unas leyes universales, fijadas por Dios (según la Ciencia Clásica) o por los hombres que poseen la tecnología necesaria para manipular la naturaleza (según la ciencia del siglo XIX). La humanidad entera, en el caso de que las leyes las prescriba Dios, o bien la parte de la humanidad que no tiene acceso a la tecnología que le permita dominar la naturaleza, en el caso de que aquella parte que sí la posee se encargue de dictar tales leyes, está sometida a los imperativos del orden establecido. Del mismo modo, desde la perspectiva maquinal de

la organización, ésta es entendida como un orden prefijado e inmutable, un sistema cuyo funcionamiento está regulado por normas o leyes fijas e inquebrantables y sin relación alguna con su medio externo (sistema cerrado). Quienes formulan las leyes, obviamente, dominan el sistema. El resto de individuos está condenado a acatar el orden definido. Desde la óptica maquinal, lo importante es el respeto al orden establecido, que se determina racionalmente en función de los objetivos perseguidos, y no las personas que contribuyen a mantenerlo. La concepción o imagen maquinal de la organización y de la empresa es, sin duda, la predominante hasta mediados del siglo XX.

III.3.1.2. METÁFORA ORGÁNICA

De igual modo que la visión mecanicista del mundo inspira el desarrollo de la concepción maquinal de la organización, el paradigma biológico alumbra otras concepciones o metáforas organizativas alternativas a la maquinal. Entre éstas destaca la metáfora orgánica (Morgan, 1986, 1997). Los principales aspectos que caracterizan a esta metáfora o concepción organizativa son los siguientes:

La concepción orgánica de la organización supone considerar las organizaciones como organismos o seres vivos. La visión del mundo como una realidad natural u orgánica y global propia del paradigma biológico en la ciencia encuentra su traducción en la metáfora orgánica, dentro del campo de la gestión. La imagen de la organización como organismo, como realidad global, implica: por una parte, la visión de la organización como un sistema, una totalidad, que integra un conjunto de partes o subsistemas interrelacionados; por otra, la comprensión de la organización como una totalidad que, a su vez, se inserta en un sistema más amplio, su entorno, con el que también se interrelaciona, es decir, la organización es entendida como un sistema abierto.

La noción de la organización como realidad global supone la traslación, al plano de la gestión, de la idea de integración entre ser humano y naturaleza característica de la visión biológica del mundo. En la visión mecanicista, por el contrario, el ser humano se entiende separado de la naturaleza. Esta visión orienta la comprensión de las organizaciones como mecanismos racionalmente diseñados para lograr ciertos fines, separados completamente del hombre. Las personas quedan supeditadas a los imperativos de la máquina organizativa que no es construida, por supuesto, a la medida de sus necesidades. Desde la perspectiva biológica, sin embargo, el hombre y la naturaleza, es decir, el entorno en que discurre su actividad, no pueden desvincularse. Así, desde una concepción orgánica de la organización ésta se entiende como una realidad global que integra al ser humano. Las organizaciones no son mecanismos impuestos a las personas, sino creados a la medida de las mismas, en armonía con sus necesidades. Las personas constituyen un componente fundamental de la organización.

De acuerdo a la metáfora orgánica, la organización es comprendida como un ser vivo y, por lo tanto, como un sistema abierto a su entorno al cual debe adaptarse para sobrevivir. La visión de la organización como sistema abierto contrasta con la visión de la organización como sistema cerrado, característica de la concepción maquinal, en virtud de la cual la organización se entiende aislada de su entorno exterior. El paso de una visión de sistema cerrado a una visión de sistema abierto supone un punto de inflexión importante en la evolución del campo de conocimiento en gestión, de tal modo que, la idea de la organización como sistema cerrado, dominante durante la primera mitad del siglo XX, es desplazada por la de sistema abierto desde mediados del mismo. Tal como señala Kanter:

"A comienzos de los años sesenta el estudio académico de las organizaciones, así como la práctica de la gestión, abandonaron las asunciones de sistema cerrado, especialmente a medida que iba siendo más

*claro que las organizaciones son altamente dependientes de entornos inciertos y turbulentos, y están, a veces, moldeadas por ellos*⁴²

(Kanter, R.M., 1983:59)

Efectivamente, la mayoría de las escuelas de pensamiento en gestión desarrolladas en la segunda mitad del siglo XX, expuestas posteriormente, asumen, inspiradas por la imagen orgánica, la noción de la organización como sistema abierto. Desde la óptica de sistema abierto, la problemática principal a la que se enfrentan las organizaciones es la de cómo lograr la adaptación a su entorno, siendo ésta condición necesaria para su supervivencia. Como consecuencia de ello, la preocupación por el cambio y el diseño organizativo ajustado a las condiciones del entorno se convierten en cuestiones relevantes para los teóricos y profesionales de la gestión.

Finalmente, el desarrollo de la concepción o metáfora orgánica da lugar a la diferenciación de distintos tipos de organizaciones, inspirados por las diversas concepciones organizativas referidas (maquinal y orgánica). En esta línea, Gouldner (1959), diferencia entre el modelo racional y el modelo natural de organización; por otra parte, Burns y Stalker (1961), distinguen entre organizaciones mecánicas (burocráticas) y orgánicas (*adhocráticas*). La cuestión relativa a los modelos organizativos gestados bajo la influencia de las metáforas maquinal y orgánica se aborda con más detalle en el capítulo VI.

42

"Beginning in the 1960's the academic study of organizations, as well as managerial practice, moved away from closed-system assumptions, specially as it became increasingly clear that organizations are highly dependent upon and sometimes shaped by turbulent and uncertain environments".

III.3.1.3. METÁFORA CEREBRAL

A las distintas concepciones o metáforas de la organización expuestas hasta el momento (organización como máquina y como organismo), cabe añadir una forma adicional de entender qué es una organización: la organización puede considerarse como un sistema similar al cerebro humano (Morgan, 1986, 1997). La imagen del cerebro humano ha inspirado el desarrollo de otras disciplinas de conocimiento, fundamentalmente, de la Cibernética, así como el desarrollo del ámbito de conocimiento en gestión. La visión de las organizaciones como cerebros constituye otro referente que ha orientado diversas escuelas de pensamiento en gestión, desde dos perspectivas diferentes. Las dos perspectivas referidas, están vinculadas a los dos tipos de características principales reconocidas al cerebro humano. De acuerdo a Morgan (1986, 1997), el cerebro humano es entendido de un doble modo: como un sistema procesador de información, y como un sistema holográfico. Las implicaciones derivadas de la aplicación de ambas interpretaciones sobre la naturaleza del cerebro humano en el ámbito de la gestión, son distintas, siendo comentadas a continuación.

1) La Perspectiva Cibernética

Por una parte, el cerebro se considera un sistema con una elevada capacidad para el procesamiento y la transmisión de información. Esta noción del cerebro como sistema procesador de información ha influido en gran medida, como ya se ha dicho, en el desarrollo de la Cibernética. Ésta es una ciencia nacida a partir de los trabajos del matemático Norbert Wiener (1948), centrada en el estudio de la información, la comunicación y el control, tanto en los seres vivos como en la máquina. Entre las principales aportaciones de la Cibernética, destacan los estudios realizados en este campo sobre sistemas de información e inteligencia artificial, que han posibilitado el nacimiento

de los ordenadores y los grandes avances en materia de tecnologías de la información que se han producido en la segunda mitad del siglo XX. El estudio de los sistemas de información por parte de los cibernéticos, especialmente los estudios sobre inteligencia artificial, ha sido inspirado, básicamente, por la imagen del cerebro entendido como sistema de procesamiento de información. La aspiración de los cibernéticos en este campo era construir sistemas artificiales, hechos por el hombre, con la misma capacidad de procesamiento de información que el cerebro humano. En cuanto a la influencia de la Cibernética en el campo de la gestión (Ashby, 1956; Beer, 1959), destaca la incorporación en el mismo de conceptos provenientes de dicha área, tales como: bucles de retroalimentación o *feedback*, *inputs*, *outputs*, etc.. Asimismo, la Cibernética ha influido en el estudio de los sistemas de información y comunicación en las organizaciones.

Por otra parte, la imagen del cerebro como sistema de información ha influido en el campo de la gestión. Esta concepción del cerebro puede denominarse cibernética, pues considera el cerebro humano como un sistema que, al igual que los sistemas cibernéticos, tiene gran capacidad de procesamiento de información. Esta vertiente cibernética de la concepción cerebral de las organizaciones ha inspirado, en concreto, el desarrollo de la Escuela de la Teoría de la Decisión (Simon, 1947). En su "teoría de la racionalidad limitada", Simon⁴³ concibe las organizaciones como sistemas de información limitados. Esta limitación se deriva de la propia limitación de los individuos que integran la organización. Las personas, en toda organización, poseen una capacidad limitada para procesar información, de ahí que tomen decisiones y emprendan acciones sobre la base de información incompleta. Por ello, en opinión de Simon, los individuos y las organizaciones que éstos integran, no pueden comportarse de modo completamente racional, ni tomar decisiones óptimas, al no poder fundamentar sus acciones en información objetiva y

⁴³ Herbert Simon fue premio nobel de Economía en 1978.

completa sobre la realidad. El manejo de información incompleta imposibilita la toma de decisiones óptimas, de modo que la lógica de optimización en la toma de decisiones debe ser reemplazada por una lógica de satisfacción (se toma la mejor decisión posible, no la óptima) o de suboptimización.

Además de su repercusión en el desarrollo de la Escuela de la Teoría de la Decisión, la metáfora cibernética ha influido en el desarrollo de la corriente de pensamiento desplegada en torno al concepto de Aprendizaje Organizativo. La capacidad de aprendizaje reconocida al cerebro humano explica que éste pueda ser empleado como modelo para la construcción de organizaciones con capacidad de aprendizaje. En concreto, son dos los tipos de aprendizaje reconocidos al cerebro humano: un aprendizaje en "bucle simple", en virtud del cual el sistema (en este caso, el cerebro) es capaz de reconocer las desviaciones producidas respecto de las normas que rigen el comportamiento del mismo y de emprender acciones correctivas que permitan eliminar tales desviaciones; y un aprendizaje en "bucle doble", mediante el cual el sistema es capaz, no sólo de corregir las desviaciones, sino también de modificar las normas básicas que rigen su comportamiento. Ambos tipos de aprendizaje radican en la base de la capacidad autorreguladora del cerebro, esto es, de su capacidad para generar modificaciones en el comportamiento. A su vez, estas capacidades de aprendizaje y autorregulación del comportamiento están condicionadas por los procesos de intercambio de información que se producen entre las unidades del sistema (en el caso del cerebro, las neuronas). La concepción cibernética de la organización, como sistema con capacidad de procesamiento de información similar a la del cerebro humano, ha inspirado las aportaciones realizadas por algunos autores en el marco del estudio del Aprendizaje Organizativo, preocupados, esencialmente, por la creación de organizaciones especialmente dotadas para el manejo de información y conocimiento. Éstas son comentadas en capítulos posteriores del presente trabajo.

2) La Perspectiva Holográfica

Como se ha apuntado anteriormente, la naturaleza del cerebro humano es interpretada desde una doble perspectiva. Por una parte, éste es concebido como un sistema de procesamiento de información (perspectiva cibernética); por otra, como un sistema holográfico (Morgan, 1986, 1997; Mackenzie, 1991). La consideración del cerebro como un sistema holográfico se deriva de la comparación del primero con un holograma⁴⁴. Una de las principales características del holograma es que cada parte del mismo refleja su totalidad. Cuando la mirada se fija en un punto específico del holograma es posible contemplar la imagen completa que éste representa. Todas y cada una de las partes del sistema contienen la totalidad del mismo.

Ciertamente, el cerebro no es un holograma, pero sí posee ciertos rasgos característicos de un holograma, que lo hacen comparable al mismo y justifican su consideración como sistema holográfico. Una de las principales características del cerebro que se atribuyen a su carácter holográfico es su capacidad de autoorganización. Ésta se considera vinculada a la capacidad del cerebro de autogenerar procesos similares en cualquier punto del mismo. En el caso de la memoria, por ejemplo, los procesos vinculados a la misma pueden ser generados en cualquier parte del cerebro. Precisamente por su capacidad autogeneradora y autoorganizativa, el cerebro es concebido como un sistema *autopoiético*⁴⁵ (Maturana y Varela, 1980). La imagen del cerebro como sistema holográfico sirve de metáfora para orientar la construcción de organizaciones con capacidad

⁴⁴ El holograma es un tipo de imagen obtenida mediante una técnica fotográfica basada en el uso de rayos láser. Se caracteriza porque en cada punto del mismo se reproduce la totalidad de la imagen.

⁴⁵ El significado de sistema *autopoiético* es explicado detalladamente más adelante (apartado III.4.2.1.).

de autoorganización y autogeneración (Morgan, 1986, 1997; Mackenzie, 1991). Tal como apunta Mackenzie (1991):

"... la noción de organización como holograma es atractiva como metáfora de trabajo. Por supuesto, se debe aceptar la certeza de que las organizaciones no son hologramas"⁴⁶

(Mackenzie, K.D., 1991:6)

Las organizaciones definidas como hologramas tendrían la capacidad de seguir existiendo aunque se eliminaran partes vitales de las mismas, al tener la capacidad de reproducir ciertos procesos en cualquier punto del sistema, tal como ocurre en el cerebro humano, así como la capacidad de autoorganizarse. La capacidad de autoorganización del cerebro está condicionada por sus características holográficas. La construcción de organizaciones holográficas implicaría, por lo tanto, la creación de organizaciones con capacidad de autoorganización. Los principios que rigen el diseño de un sistema holográfico y que, por consiguiente, deberían regir el diseño de una organización holográfica, de acuerdo a Morgan (1986, 1997), se detallan en un capítulo posterior (capítulo VI).

La concepción de las organizaciones como sistemas holográficos, similares al cerebro en su dimensión holográfica, ha influido en el campo de conocimiento en gestión, inspirando el desarrollo de determinadas escuelas de pensamiento en gestión. En este sentido, destaca la influencia de la misma en la Escuela de Sistemas (la metáfora cerebral influye sobre ésta, en la medida en que el cerebro es considerado un sistema biológico *autopoiético*). La evolución que ha experimentado la Escuela de Sistemas será explicada

⁴⁶

"... the notion of an organizational hologram is attractive as a working metaphor. Of course, one must accept the truth that organizations are not holograms".

detalladamente más adelante y supone el paso de una concepción de las organizaciones como sistemas adaptativos a una comprensión de las mismas como sistemas proactivos (*autopoieticos*). El interés por la creación de sistemas proactivos impulsa el estudio de sistemas biológicos a los que se reconoce un comportamiento no sólo adaptativo, sino también proactivo, como el cerebro humano. Asimismo, la concepción holográfica ha tenido incidencia en el estudio del aprendizaje en las organizaciones, repercutiendo en el desarrollo de la corriente de pensamiento surgida alrededor del concepto de Aprendizaje Organizativo, cuestión que es comentada en capítulos posteriores.

Cabe aclarar que la concepción cerebral de la organización podría encuadrarse dentro de la concepción orgánica de la misma pues, al fin y al cabo, el cerebro es un organismo, un ente vivo. Sin embargo, las particulares características del cerebro humano hacen de éste un organismo muy peculiar y diferente de otros organismos. Además de ser un organismo al que se atribuye una capacidad de autoorganización (perspectiva holográfica), el cerebro es un sistema de información enormemente sofisticado y complejo (perspectiva cibernética). De ahí que haya sido considerado por algunos autores (Morgan, 1986, 1997; Morgan y Ramirez, 1983) como metáfora organizativa distinta y alternativa a la metáfora de la organización como ser vivo u organismo.

En cualquier caso, la metáfora del cerebro, al igual que la metáfora orgánica, se desarrolla inspirada por el paradigma biológico de la ciencia. Tal como se ha expuesto en el apartado III.2., a la visión biológica del mundo le corresponden dos rasgos fundamentales: por una parte, la visión del mundo como una realidad orgánica y global; por otra, la visión del mundo como complejo y autoorganizado. El primer rasgo es el que inspira la concepción orgánica de la organización, esto es, la idea de la organización como un organismo, es decir, como un sistema integrado por diferentes partes interrelacionadas, entre las que se encuentra el componente humano o social y, a su vez, inmerso en un

sistema más amplio, su entorno, con el que también se interrelaciona (visión de sistema abierto). El segundo rasgo alumbra la concepción cerebral y, básicamente, la noción de la organización como sistema holográfico y, por consiguiente, con capacidad de autoorganización. Asimismo, este segundo rasgo, en particular, la visión de un mundo complejo, ilumina la concepción de la organización como sistema complejo. Ésta es comentada a continuación.

III.3.1.4. METÁFORA DE SISTEMA COMPLEJO

Además de inspirar el desarrollo de las concepciones orgánica y cerebral de la organización, el paradigma biológico influye en el surgimiento de otra forma de imaginar las organizaciones: las organizaciones como sistemas complejos. En concreto, la concepción de las organizaciones como sistemas complejos emerge como consecuencia de la influencia en el campo de conocimiento en gestión de la "Ciencia de la Complejidad" (Lewin, 1995). La "Ciencia de la Complejidad" constituye una disciplina de conocimiento recién nacida, que ha experimentando una importante expansión en los últimos años.

Esta disciplina de conocimiento nace a la luz de la visión del mundo como realidad compleja, característica del paradigma biológico. La idea de un mundo complejo es asumida por un importante número de científicos en el momento actual, promoviendo en éstos el interés por el estudio de los sistemas complejos. Así, son muchos los investigadores, provenientes de muy distintas disciplinas de conocimiento (Física, Sociología, Biología, etc.), que, atraídos por la visión de un mundo complejo, deciden dedicarse al estudio de la complejidad. El centro de investigación más destacado en este campo es el célebre Instituto de Santa Fe (California). Las teorías desarrolladas por los investigadores de este instituto, están conformando la novel disciplina de conocimiento referida que algunos

autores (Pagels, 1989; Waldrop, 1992; Lewin, 1995) denominan "Ciencia de la Complejidad".

El estudio de la complejidad de los sistemas físicos y naturales no es algo nuevo en la ciencia. Sin embargo, la perspectiva desde la que se aborda el estudio de la misma en la Ciencia Clásica es muy distinta de la que caracteriza a la "Ciencia de la Complejidad". En la Ciencia Clásica los sistemas físicos y naturales son analizados desde una óptica mecanicista, en virtud de la cual, a éstos se les atribuye un comportamiento lineal y predecible. La Ciencia Clásica analiza un mundo considerado lineal. Esta perspectiva lineal es limitada e imposibilita la comprensión de muchos sistemas físicos y naturales, de comportamiento no lineal (como el clima, por ejemplo). El estudio de los sistemas no lineales plantea un reto importante a la ciencia, al que algunos científicos tratan de dar respuesta desde la óptica de la "Ciencia de la Complejidad". El supuesto del que parte esta última y que marca su enfoque en el estudio de los sistemas no lineales, es la idea de que la dinámica de los sistemas no lineales, aunque aparentemente compleja (por ello se les considera sistemas complejos), está generada por un conjunto relativamente simple de subprocesos. Es decir, la complejidad característica de los sistemas no lineales tiene su origen en un conjunto de reglas y procesos simples que subyacen a todos esos sistemas. Los miembros del Instituto de Santa Fe están dedicados, precisamente, a la búsqueda de los principios universales que moldean todos los sistemas complejos (físicos, biológicos y sociales). Entre las propiedades de los sistemas complejos destaca la capacidad de generar orden a partir del caos:

"... la mayor complejidad es una manifestación inevitable del sistema y está movida por la dinámica interna de los sistemas complejos:... orden a partir del caos"

(Lewin, R., 1995:176)

El estudio del caos, como característica de los sistemas complejos, da lugar al desarrollo de la Teoría del Caos (Prigogine y Stengers, 1983; Kauffman, 1993; Prigogine, 1994) que puede considerarse como una parte de un más amplio conjunto teórico que integra el campo de la "Ciencia de la Complejidad". El más destacado de los pioneros de la moderna Teoría del Caos es Ilya Prigogine (Nicolis y Prigogine, 1977; Prigogine y Stengers, 1983; Prigogine, 1994). Este científico se destaca por sus estudios sobre el comportamiento de los sistemas físicos y químicos no lineales y complejos. Como resultado de su investigación en este terreno, llega a la conclusión de que el comportamiento de tales sistemas en situaciones alejadas del equilibrio es muy diferente al manifestado en situaciones próximas al equilibrio. En las primeras, el sistema está sometido a fluctuaciones y perturbaciones mayores que provocan un estado de entropía o desorden, a partir del cual emerge un nuevo orden de relaciones entre sus elementos componentes. El sistema establece espontáneamente un nuevo orden, como respuesta a la situación de caos o desorden. Este proceso es denominado proceso de formación de "estructuras disipativas" (Nicolis y Prigogine, 1977; Prigogine y Stengers, 1983).

El hecho de que, en las situaciones lejanas del equilibrio, determinados sistemas físicos y químicos complejos sean capaces de generar un nuevo estado de manera espontánea, supone reconocer que en dichas situaciones tales sistemas poseen cierta capacidad de autoorganización. En palabras de Prigogine y Stengers:

"La conclusión fundamental para nosotros es que parece haber una fuerte conexión entre la autoorganización y la distancia al equilibrio"
(Prigogine, I. y Stengers, I., 1983:144)

Desde la perspectiva de los teóricos de la complejidad, esta conclusión a la que Prigogine llega en relación a determinados sistemas físicos y químicos complejos, se hace

extensible a todo tipo de sistemas complejos, incluidos los biológicos y sociales. Todos los sistemas complejos, es decir, aquéllos que exhiben comportamientos no lineales, se caracterizan por albergar procesos de autoorganización. Tales procesos se producen en situaciones alejadas del equilibrio, en las que los sistemas complejos son capaces de generar un nuevo orden, a partir de un estado de caos o desorden. Como se ha comentado, la influencia de la "Ciencia de la Complejidad" y de la visión del mundo como realidad compleja en la que se fundamenta, en el campo de conocimiento en gestión, se traduce en el desarrollo de la concepción de las organizaciones como sistemas complejos. Esta concepción o metáfora organizativa guía el estudio, por parte de algunos teóricos de la gestión, de los fenómenos de autoorganización en las organizaciones, como fenómenos vinculados a las situaciones de desequilibrio o caos en las mismas. A la luz de la metáfora de sistema complejo, la Teoría del Caos es aplicada, por lo tanto, en el ámbito de la gestión.

Finalmente, a modo de cierre de este apartado (III.3.1.) cabe aclarar que las metáforas organizativas más aplicadas hasta el momento actual y las que, por consiguiente, han inspirado el surgimiento de un mayor número de escuelas de pensamiento, son, sin duda, las metáforas maquinal y orgánica. Las metáforas cerebral y de sistema complejo se han desarrollado más recientemente y no han tenido todavía un gran impacto en el pensamiento en gestión. Tras la presentación realizada en el presente apartado de las distintas concepciones o metáforas organizativas que, gestadas bajo la influencia de los diferentes paradigmas de la ciencia que han repercutido en el campo de conocimiento en gestión, han inspirado el desarrollo de las diversas escuelas de pensamiento en gestión, se aborda, en el próximo apartado, la descripción de tales escuelas.

III.3.2. PRINCIPALES ESCUELAS DE PENSAMIENTO EN GESTIÓN

En este apartado, se presentan las principales escuelas de pensamiento que se han sucedido en el curso de avance del campo de conocimiento en gestión. Siguiendo a Chiavenato (1987), las escuelas de pensamiento más relevantes son las siguientes:

III.3.2.1. ORÍGENES DEL CAMPO DE CONOCIMIENTO EN GESTIÓN: EL PERÍODO 1900-1930

Los orígenes del campo de conocimiento en gestión se remontan a los trabajos pioneros realizados, en la primera década del siglo XX, por Frederick Taylor y Henry Fayol. A partir del trabajo de Taylor⁴⁷ (1911) se desarrolla la denominada **ESCUELA DE LA ADMINISTRACIÓN CIENTÍFICA** (Taylor, 1911; Emerson, 1912; Gilbreth y Gilbreth, 1917), corriente de pensamiento interesada, fundamentalmente, por la aplicación al ámbito de la gestión del Método Científico y, como se ha expuesto en el capítulo anterior, por la definición de una "Ciencia de la Gestión". La concepción de ciencia Taylorista se enmarca en una perspectiva positivista y se corresponde con una visión mecanicista del mundo, que postula la idea de una naturaleza separada del hombre. La noción de ciencia constructivista se encuadra, sin embargo, en una visión biológica del mundo, al defender la idea de integración entre hombre y naturaleza, esto es, la naturaleza como realidad construida por el ser humano.

Taylor y sus seguidores centran su tarea en la observación y análisis riguroso del

⁴⁷ TAYLOR, F.W. (1911): The Principles of Scientific Management. Harper & Row.

trabajo de los operarios, con el fin de racionalizar el mismo, aplicando métodos que permitirían reducir costos de producción y mejorar la eficiencia. Así, crean las bases de la organización racional del trabajo, fundamentada en: el estudio de tiempos y movimientos de los operarios, la división de tareas y la especialización del trabajador. Además de proponer estas claves para mejorar la eficiencia del factor trabajo, los Tayloristas se preocupan, también, por la definición de unos principios universales de gestión que puedan ser aplicados a todo tipo de organizaciones. En esta línea, proponen el principio de separación del trabajo administrativo o directivo del trabajo operativo. A los administradores o directivos les corresponderían las tareas de planificación, organización y control, exclusivas de la dirección, mientras que los operarios se limitarían a la mera ejecución de lo prescrito por la misma. El enorme éxito en términos de eficiencia y productividad derivados de la aplicación de las ideas de Taylor en la industria del automóvil, donde Henry Ford puso en práctica sus postulados en los años veinte, contribuyó a la extensión y aceptación generalizada de las mismas.

En la misma línea y con la idéntica pretensión de formular unos principios de gestión universales destaca la aportación de Fayol⁴⁸ (1916), considerado como el precursor de la **ESCUELA CLÁSICA DE LA ADMINISTRACIÓN** (Fayol, 1916; Gulick y Urwick⁴⁹, 1937). El trabajo de este último se centra en el estudio de la empresa en su conjunto y de su estructura global y no únicamente en el análisis de tareas, objeto de los estudios de Taylor. Fayol se preocupa por definir las funciones o actividades básicas de la empresa (técnicas o de producción, comerciales, financieras, contables, de seguridad y

⁴⁸ FAYOL, H. (1916): Administration Industrielle et Générale. Bulletin de la Société de l'Industrie Minérale.

⁴⁹ En su obra, estos autores recopilan las principales ideas desarrolladas por los autores clásicos. Con la publicación de la misma, contribuyeron en gran medida a la divulgación de los postulados de la obra de Fayol en el mundo de habla inglesa.

administrativas), destacando la diferenciación que efectúa de la función administrativa o de gestión, que considera exclusiva de la dirección. Ampliando la aportación de Taylor, Fayol atribuye a los administradores las tareas de: planificación, organización, dirección, coordinación y control. Otra de las aportaciones relevantes de Fayol es la definición de los llamados "principios generales de administración", que son los siguientes: división del trabajo; autoridad y responsabilidad; unidad de mando; unidad de dirección; centralización; jerarquía o cadena escalar. Tal como se ha comentado en el capítulo previo, la formulación de unos principios de gestión universales pretendida por Taylor y Fayol se encuadra en su intento de definir una "Ciencia de la Gestión", del corte de las ciencias positivas.

La Escuela de la Administración Científica encabezada por Taylor y la Escuela Clásica iniciada por la obra de Fayol integran el denominado, por algunos autores (Chiavenato, 1987; Scheid, 1991), **ENFOQUE CLÁSICO** del pensamiento en gestión. Uno de los principales reproches realizados al mismo es el relativo a su concepción maquinal de la organización. Las escuelas de pensamiento componentes del Enfoque Clásico parten de considerar la organización como una máquina en la que las personas no son más que un elemento o una pieza del engranaje global de la misma. La tarea de la dirección consiste en definir apropiadamente la posición y función de cada pieza dentro del sistema. Así, los individuos integrantes de la organización deben ajustarse a la función predefinida por ésta. La organización es un sistema cerrado en el que la eficiencia está garantizada por una adecuada disposición de sus elementos componentes: adecuada división del trabajo y asignación de tareas a las personas. El Enfoque Clásico, y con él la concepción maquinal de la organización, lideró en exclusiva el avance del pensamiento y la práctica de la gestión, durante las tres primeras décadas del siglo XX.

III.3.2.2. ESCUELAS DE PENSAMIENTO EN GESTIÓN EN EL PERÍODO 1930-1950

En la década de los años treinta, comienzan a desarrollarse nuevas ideas sobre la gestión empresarial a partir de la crítica al enfoque mecanicista asumido por las escuelas de pensamiento prevalecientes en ese momento, surgiendo, en este contexto, la **ESCUELA DE LAS RELACIONES HUMANAS** (Mayo, 1933; Lewin, 1935; Roethlisberger, 1939), punta de lanza del pensamiento humanista en el ámbito de la gestión. Esta corriente de pensamiento se inicia con los trabajos que Elton Mayo⁵⁰ y sus colaboradores llevan a cabo en una fábrica de la empresa Western Electric Company ubicada en Hawthorne (Chicago), entre 1927 y 1932. Los resultados de los experimentos de Hawthorne evidencian la incidencia de las condiciones de trabajo, físicas y retributivas, y del clima social, en la capacidad de trabajo de las personas. Estos experimentos muestran, asimismo, que la creación de condiciones sociales y humanas óptimas contribuye a la mejora de la productividad. Asimismo, permiten comprobar que los individuos no trabajan sólo impulsados por la compensación económica - tal como defienden los seguidores de Taylor y Fayol, quienes conciben al hombre como *homo economicus* - sino también por incentivos de carácter psicológico y social. En la Escuela de las Relaciones Humanas, el concepto de "hombre social" reemplaza al de "hombre económico".

La Escuela de las Relaciones Humanas se desarrolla a la luz de una concepción más orgánica de la organización, en la que ésta es entendida como una totalidad que integra a las personas y no como un mecanismo construido al margen de las mismas, para la consecución de fines estrictamente económicos que justifican la creación de una máquina eficiente a cuyo ritmo deben ajustarse las personas. En el marco de pensamiento propio de

⁵⁰

MAYO, E. (1933): The Human Problems of an Industrial Civilization. MacMillan.

esta escuela se desarrolla el concepto de "organización informal", representada por el cuerpo social de la organización, que se diferencia de la "organización formal", integrada por los sistemas técnico y administrativo o de gestión implantados en la organización. La "organización informal", esto es, el componente humano o social de la organización es absolutamente ignorado desde la perspectiva maquinal.

La Escuela de las Relaciones Humanas no llegó a ganar muchos adeptos en su momento, ni llegó a suponer una amenaza para el Enfoque Clásico y, en consecuencia, para la concepción maquinal de las organizaciones, dominante en la época, que siguió orientando principalmente la gestión de las empresas y organizaciones en general, hasta la década de los años cincuenta. No obstante, representó un primer ataque a la concepción maquinal de las organizaciones, hegemónica durante las tres primeras décadas del siglo XX, abriendo la vía de una reflexión humanista y de una visión más orgánica de las organizaciones, vía que es retomada unas décadas más tarde por la Escuela del Comportamiento o "Behaviorista"⁵¹. A pesar de la crítica a la visión maquinal que caracteriza a la Escuela de las Relaciones Humanas y su defensa de una visión más orgánica de la organización, ésta no logra liberarse completamente de la influencia de la concepción maquinal, al considerar la organización como un sistema cerrado.

Como respuesta a las críticas de corte humanista dirigidas contra el Enfoque Clásico, éste es reforzado con el surgimiento en los años cuarenta, y desarrollo posterior, de la **ESCUELA DE LA BUROCRACIA** (Weber, 1947; Gouldner, 1954; Merton, 1957; Crozier, 1963), a partir de la obra del sociólogo alemán Max Weber⁵² (1947). La Escuela

⁵¹ La escuela del Comportamiento es también denominada por algunos autores, como Chiavenato (1987), Escuela "Behaviorista".

⁵² WEBER, M. (1947): The Theory of Social and Economic Organization. Free Press. Nueva York.

de la Burocracia da como fruto el desarrollo de un modelo de organización concreto: el modelo de Organización Burocrática o Burocracia Maquinal (Mintzberg, 1979). Esta corriente de pensamiento permite reforzar las aportaciones del Enfoque Clásico, al proponer un modelo organizativo coherente con los preceptos de la Escuela Clásica y de la Escuela de la Administración Científica. Éstas proponen principios de administración y un esquema de división del trabajo que, en cierto modo, quedan incompletos, al no inscribirse en un marco organizativo preciso. La Escuela de la Burocracia aporta un contexto organizativo en que pueden inscribirse tales aspectos. Así, en el modelo burocrático, convergen la división Taylorista entre tareas directivas y operativas y la aplicación de los principios administrativos de la Escuela Clásica.

La Escuela de la Burocracia comparte con el Enfoque Clásico la visión racionalista y mecanicista de la organización, así como la comprensión de las organizaciones como sistemas cerrados. La concepción maquinal de la organización característica del Enfoque Clásico y de la Escuela de la Burocracia es lo que lleva a acuñar la expresión "Teoría de la Máquina" (Worthy, 1950), para designar este conjunto de escuelas de pensamiento inspiradas en la metáfora de la máquina (Morgan, 1986, 1997). En palabras de Katz y Kahn (1966):

"La "Teoría de la Máquina", tomando la frase de Worthy (1950), es el término genérico que comprende los tres modelos. La organización, aunque compuesta por personas, es vista por las tres como una máquina, e implica que de igual manera que construimos un dispositivo mecánico con un conjunto dado de especificaciones para acometer una tarea, así construimos

*una organización de acuerdo a un proyecto para alcanzar un propósito determinado*⁵³

(Katz, D. y Kahn, R.L., 1966:71)

Los tres modelos a los que se refieren los citados autores son: el modelo burocrático de Weber, el enfoque de la Administración Científica de Taylor y la aproximación de Gulick. Gulick es, precisamente, uno de los principales seguidores de las teorías de Fayol. Los modelos mencionados por Katz y Kahn incluyen, por lo tanto, los enfoques de la Escuela de la Administración Científica de Taylor, de la Escuela Clásica de Fayol y sus seguidores, y de la Escuela de la Burocracia de Weber.

III.3.2.3. ESCUELAS DE PENSAMIENTO EN GESTIÓN A PARTIR DE 1950

La concepción maquinal de la organización sufre múltiples ataques desde distintos frentes a partir de la década de los años cincuenta. Si bien ésta ya sufre un primer ataque en los años treinta desde la Escuela de las Relaciones Humanas, las críticas a la concepción maquinal se intensifican a partir de los años cincuenta, procedentes de diferentes escuelas de pensamiento. Entre éstas, cabe destacar las siguientes:

Una corriente de pensamiento desarrollada a partir de la década de los años cincuenta es la representada por la ESCUELA DE SISTEMAS (Bertalanffy, 1950, 1951,

53

"The Machine Theory, to borrow a phrase from Worthy (1950), is the generic term that covers all three models. The organization, though consisting of people, is viewed by all three as a machine, and they imply that just as we build a mechanical device with a given sets of specifications for accomplishing a task so we construct an organization according to a blueprint to achieve a given purpose".

1956; Forrester, 1961; Katz y Kahn, 1966; Mèlèse, 1990). La Escuela de Sistemas surge en el ámbito de conocimiento en gestión como consecuencia de la aplicación de la Teoría General de Sistemas, desarrollada en el campo de la Biología, a partir de los trabajos del biólogo Von Bertalanffy (1950, 1951, 1956). La aplicación de la misma a dicho ámbito implica, como principal aportación, la comprensión de la organización como un sistema abierto en interrelación con su entorno. En la Escuela de Sistemas, las organizaciones son consideradas, a semejanza de los sistemas naturales, abiertos a su entorno exterior. Esta idea contrasta con la visión de la organización como sistema cerrado que inspira las escuelas de pensamiento anteriores a la Escuela de Sistemas (Escuela de la Administración Científica, Escuela Clásica, Escuela de las Relaciones Humanas y Escuela de la Burocracia).

La concepción de las organizaciones como sistemas abiertos, marca el inicio de una nueva etapa en la forma de analizar las organizaciones, enormemente influenciada por la Biología, en la que muchos investigadores estudiarán las mismas inspirados por la metáfora orgánica (Morgan, 1986, 1997). De acuerdo a la metáfora orgánica, las organizaciones son consideradas como entes vivos que se desenvuelven y evolucionan en un entorno con el que mantienen una relación de intercambio. Esta noción de las organizaciones contrasta con la concepción maquinal característica del Enfoque Clásico y la Escuela de la Burocracia. Como consecuencia de esta nueva visión de las organizaciones, emergen diferentes cuestiones que preocuparán a gestores e investigadores de las mismas, y cuyo planteamiento no podía derivarse de una concepción maquinal. Tal como afirma Morgan:

"Bajo la influencia de la metáfora de la máquina, la teoría de la organización se reducía a una forma de ingeniería preocupada por las relaciones entre objetivos, estructuras y eficiencia. La idea de que las organizaciones son más semejantes a organismos ha cambiado todo esto.

*guiando nuestra atención hacia las cuestiones más generales de la supervivencia, las relaciones organización-entorno y la eficacia organizativa*⁵⁴

(Morgan, G., 1986:40)

Así, entre las principales cuestiones emergentes a partir de los años cincuenta se incluyen: la preocupación por la interrelación entre la organización y su entorno, foco de interés de la Escuela Contingencial, y la preocupación por el cambio, aspecto en el que se centra la Escuela del Desarrollo Organizacional, nacidas, ambas, en los años sesenta y comentadas unas líneas más abajo. La adaptación de los sistemas vivos y, análogamente, de las organizaciones humanas, a su entorno, emerge como condición *sine qua non* de supervivencia, introduciendo una dimensión dinámica en la concepción de las organizaciones que, al igual que los seres vivos en la teoría Darwinista, evolucionan en función de la evolución misma del entorno, sobreviviendo únicamente las más fuertes, es decir, las mejor adaptadas.

Dentro de la Escuela de Sistemas, destaca el planteamiento de la Corriente Sociotécnica o de la Escuela de los Sistemas Sociotécnicos (Emery y Trist, 1960; Rice, 1963; Cherns, 1978; Pasmore, 1988), iniciada por el Instituto de Relaciones Humanas de Tavistock, que concibe la organización como un sistema compuesto por un subsistema social, formado por las personas que trabajan en la misma, y un subsistema técnico, constituido por la tecnología incorporada. A estos subsistemas, se añade un tercero: el subsistema administrativo, integrado por la estructura organizativa, las normas y

"Under the influence of the machine metaphor, organization theory was locked into a form of engineering preoccupied with relations between goals, structures, and efficiency. The idea that organizations are more like organisms has changed all this, guiding our attention toward the more general issues of survival, organization-environment relations, and organizational effectiveness".

procedimientos, y los sistemas administrativos o de gestión (de decisión, de planificación y control, de información y comunicación, etc.) establecidos en la organización (Margulies y Raia⁵⁵, 1974).

Además de contemplar el desarrollo de la Escuela de Sistemas, los años cincuenta son protagonistas del resurgimiento de la corriente humanista iniciada por la Escuela de las Relaciones Humanas, a través de la emergencia de la **ESCUELA DEL COMPORTAMIENTO O "BEHAVIORISTA"** (Maslow, 1954; Herzberg *et al.*, 1959; McGregor, 1960; Argyris, 1964). Siguiendo la línea abierta por la primera, esta escuela de pensamiento se centra en el estudio del comportamiento humano en las organizaciones, situando su máxima preocupación en las personas y no en la estructura o los aspectos administrativos de la organización, núcleo de interés principal del Enfoque Clásico. La escuela "Behaviorista" es influenciada enormemente por las Ciencias de la Conducta y, especialmente, por la Psicología Industrial. Los miembros de esta escuela, se interesan por el estudio de las siguientes cuestiones: - la motivación humana (Maslow, 1954; Herzberg *et al.*, 1959; McGregor, 1960); - los estilos administrativos o directivos (McGregor, 1960; Likert, 1961); - El conflicto entre objetivos individuales y organizativos (Argyris, 1964); - El proceso de toma de decisiones: el estudio de los procesos de toma de decisiones en las organizaciones y, en particular, del comportamiento de los individuos y grupos en tales procesos, es iniciado por Herbert Simon (1947). La Escuela de la Teoría de la Decisión, de la que Simon es precursor destacando por su "teoría de la racionalidad limitada", es desarrollada, posteriormente, por otros autores como Cyert y March (1963) y Cohen, March y Olsen (1972).

55

Margulies y Raia (1974), consideran la organización como un sistema integrado por tres subsistemas: 1) el subsistema social; 2) el subsistema técnico; 3) el subsistema administrativo.

Por otra parte, en la década de los años sesenta se desarrollan otras escuelas de pensamiento, entre las que cabe destacar las siguientes:

A principios de los años sesenta se desarrolla una corriente de pensamiento derivada de la Escuela de la Burocracia, que es conocida como **ESCUELA ESTRUCTURALISTA** (Thompson, 1961; Etzioni, 1961; Blau y Scott, 1962). Los miembros de esta escuela de pensamiento tratan de conciliar las tesis del Enfoque Clásico y las de la Escuela de las Relaciones Humanas. Son algunos de los seguidores de la Escuela de la Burocracia quienes, partiendo de la profundización en el estudio del modelo burocrático descrito por Weber, llegan a destacar algunas deficiencias del mismo. Asimismo, consideran válidos algunos postulados de la Escuela de las Relaciones Humanas, por lo que tratan de integrar éstos en el marco del modelo burocrático. Es decir, defienden dicho modelo y, con él, los postulados fundamentales del Enfoque Clásico, al mismo tiempo que admiten la importancia de considerar los aspectos sociales de las organizaciones. De esto se deriva la diferenciación que establecen entre "organización formal" y "organización informal". Este ensayo integrador entre Enfoque Clásico y corriente humanista, es retomado por la Escuela Neoclásica. Por otra parte, los estructuralistas se preocupan por la relación entre la organización y su entorno. Para éstos, la sociedad moderna constituye una "sociedad de organizaciones" (Presthus, 1962), en la que la actividad humana se desarrolla fundamentalmente en el seno de organizaciones. De ahí la necesidad de estudiar, en opinión de los autores estructuralistas, las relaciones existentes entre organizaciones, así como entre las organizaciones y su entorno.

Otra de las escuelas de pensamiento que emerge en los años sesenta es la **ESCUELA CONTINGENCIAL** (Burns y Stalker, 1961; Chandler, 1962; Lawrence y Lorsch, 1967). Fundamentada en la consideración de las organizaciones como sistemas abiertos, se preocupa por el estudio de la problemática de las relaciones entre organización

y entorno. Esta escuela experimenta un fuerte desarrollo durante los años sesenta y setenta. La Escuela Contingencial supone una dura crítica contra los postulados del Enfoque Clásico. Tanto la Escuela Clásica como la Escuela de la Burocracia, se distinguen por su carácter normativo y prescriptivo. La Escuela Clásica aspira a definir unos principios administrativos o de gestión universales, aplicables a todo tipo de organizaciones. Por su parte, la Escuela de la Burocracia pretende proponer un modelo de organización, el modelo organizativo mejor y más eficiente, también universal e implantable en todas las organizaciones. Esta voluntad universalista del Enfoque Clásico se contrapone a la filosofía relativista de la Escuela Contingencial. De acuerdo a ésta, no existe una mejor manera de organizarse, única para todo tipo de organizaciones. Por el contrario, la mejor manera de organizarse es distinta para cada organización, y depende de las características del entorno concreto en que ésta se ubica (Burns y Stalker, 1961; Mintzberg, 1979).

Además de las escuelas de pensamiento expuestas, la década de los años sesenta es escenario de la expansión de la **ESCUELA NEOCLÁSICA** (Drucker, 1954; Koontz y O'Donnell, 1955; Gélínier, 1963; Humble, 1970; Dale, 1973). Esta escuela surge a finales de los años cincuenta, pero experimenta su máximo desarrollo en los años sesenta y principios de los años setenta. Ésta se fundamenta, básicamente, en el Enfoque Clásico, aunque no de manera absoluta. Los autores neoclásicos pretenden integrar aspectos característicos de distintos enfoques y escuelas de pensamiento, sin llegar por ello a renunciar a los postulados del Enfoque Clásico. Por esta razón, es considerado como un enfoque ecléctico. Así, absorbe los siguientes contenidos de las restantes escuelas: - de la Escuela "Behaviorista": el concepto de "organización informal", reconociendo de este modo, la importancia del componente social de la organización; - de la Escuela de la Burocracia: el énfasis en los principios y normas formales de la organización, la organización jerárquica y los aspectos relativos a la autoridad y la responsabilidad; - de la Escuela de Sistemas: el enfoque de la organización como un sistema compuesto de múltiples

subsistemas y expuesto a las demandas del entorno externo; - de la Escuela Estructuralista: la perspectiva de la organización dentro de una "sociedad de organizaciones" (Prethuis, 1962; Drucker, 1969), las relaciones entre organización y entorno externo, y el reconocimiento de la coexistencia, en toda organización, de una "organización formal" y una "organización informal". En definitiva, esta escuela de pensamiento defiende los postulados clásicos (en torno a los cuales se configura la organización burocrática), admitiendo, al mismo tiempo, la necesidad de considerar el factor humano en las organizaciones (diferenciación entre "organización formal" e "informal") y reconociendo que las organizaciones no son entes aislados de su entorno. Finalmente, cabe añadir que una de las principales aportaciones de esta escuela es el desarrollo de la Dirección por Objetivos (DPO) (Odiome, 1965; Gélínier, 1968; Humble, 1970).

Finalmente, en los años sesenta surge, también, la Escuela del Desarrollo Organizacional, que se desarrolla intensamente en los años sesenta y setenta. La ESCUELA DEL DESARROLLO ORGANIZACIONAL (D.O.)⁵⁶ (Bennis, 1969; Beckhard, 1969; Reddin, 1971), se centra en el estudio de las condiciones que favorecen el cambio en las organizaciones. Posteriormente, se popularizan otras corrientes de pensamiento focalizadas en la problemática del cambio, como la Teoría del Caos (Prigogine y Stengers, 1983; Kauffman, 1993; Prigogine, 1994) y el enfoque del Aprendizaje Organizativo. La problemática del cambio es abordada tanto por la Escuela del Desarrollo Organizacional como por la corriente de pensamiento desarrollada en torno al concepto de Aprendizaje Organizativo (*Organizational Learning*), pero desde ópticas diferentes. Esta cuestión es objeto de una más amplia reflexión en un capítulo posterior (capítulo V).

56

Las siglas D.O. se utilizan como abreviatura de Desarrollo Organizacional.

Como conclusión de la revisión realizada en el apartado III.3. sobre las distintas metáforas organizativas y escuelas de pensamiento en gestión cabe realizar la siguiente reflexión: las diversas escuelas de pensamiento que se diferencian en el campo de conocimiento en gestión se desarrollan, como ya se ha dicho, a partir de concepciones diferentes sobre la naturaleza de las organizaciones. Hasta el momento presente, tal como se ha indicado en el apartado III.3.1., el pensamiento en gestión se ha visto fundamentalmente influido por las concepciones maquinal y orgánica de la organización. Durante la primera mitad del siglo XX, la concepción maquinal ha sido la dominante. A partir de mediados de siglo la concepción orgánica ha ejercido una notable influencia, adquiriendo relevancia en detrimento de la concepción maquinal. Por otra parte, las concepciones cerebral y de sistema complejo han tenido, hasta ahora, una incidencia reducida en el campo de conocimiento en gestión. Sin embargo, las características de los nuevos retos de la gestión planteados hacen prever una mayor repercusión futura de las mismas (sobre esta cuestión se profundiza en un apartado posterior (III.5.)). A modo de cierre de esta reflexión, puede afirmarse que la segunda mitad del siglo XX ha sido testigo del desplazamiento de la concepción maquinal en favor de concepciones organizativas que se enmarcan en una visión más orgánica o biológica del mundo.

Finalmente, cabe decir que a partir de la revisión efectuada sobre la evolución del campo de conocimiento en gestión, pueden deducirse una serie de conclusiones que son comentadas en el siguiente apartado (III.4.). Por otro lado, las cuestiones analizadas en la revisión referida son sintetizadas en el cuadro adjunto⁵⁷:

⁵⁷

En este cuadro no se incluye la corriente de pensamiento desarrollada en torno al concepto de Aprendizaje Organizativo, pues ésta es analizada ampliamente en posteriores capítulos.

CUADRO N° 2: Escuelas de Pensamiento en Gestión

ESCUELA DE PENSAMIENTO	AUTORES	ÉNFASIS EN	METÁFORA ORGANIZATIVA	PARADIGMA
ESCUELA DE LA ADMINISTRACIÓN CIENTÍFICA (Taylor) 1911 -->	Taylor, Gilbreth, Emerson	Tareas, principios científicos de administra- ción	Máquina, Sistema cerrado	Mecanicista
ESCUELA CLÁSICA (Fayol) 1916 -->	Fayol, Urwick, Gulick	Principios administrati- vos, función administrati- va	Máquina, Sistema cerrado	Mecanicista
ESCUELA DE LAS RELACIONES HUMANAS (Mayo) 1933 -->	Mayo, Roethlisber- ger, Lewin	Personas	Organismo, Sistema cerrado	Biológico, Mecanicista
ESCUELA DE LA BUROCRACIA (Weber) 1947 -->	Weber, Gouldner, Merton, Crozier	Estructura	Máquina, Sistema cerrado	Mecanicista

ESCUELA DE PENSAMIENTO	AUTORES	ÉNFASIS EN	METÁFORA ORGANIZATIVA	PARADIGMA
ESCUELA DE LA TEORÍA DE LA DECISIÓN (Simon) 1947 -->	Simon, Cyert y March, Cohen, March y Olsen	Toma de decisiones, personas, información	Cerebro (sistema cibernético), Sistema abierto	Biológico
ESCUELA DE SISTEMAS (Bertalanffy) 1950 -->	Bertalanffy, Katz y Kahn, Forrester	Sistema, relación organización/ entorno	Organismo, Sistema abierto	Biológico
ESCUELA "BEHAVIORISTA" (Maslow) 1954 -->	Maslow, Herzberg, McGregor, Argyris, Likert, Simon, Cyert y March	Personas	Organismo, Sistema abierto	Biológico

ESCUELA DE PENSAMIENTO	AUTORES	ÉNFASIS EN	METÁFORA ORGANIZATIVA	PARADIGMA
ESCUELA NEOCLÁSICA (Drucker) 1954 -->	Drucker, Koontz, Gélinier, Humble, Dale, Odiome	Estructura y personas (organización formal e informal), relación organización/entorno	Máquina, Organismo, Sistema abierto	Mecanicista y Biológico
ESCUELA ESTRUCTURALISTA (Thompson) 1961 -->	Thompson, Etzioni, Blau y Scott	Estructura y personas (organización formal e informal), relación organización/entorno	Máquina, Organismo, Sistema abierto	Mecanicista y Biológico
ESCUELA CONTINGENCIAL (Burns y Stalker) 1961 -->	Lawrence y Lorsch, Chandler, Burns y Stalker	Relación organización/entorno	Organismo, Sistema abierto	Biológico

ESCUELA DE PENSAMIENTO	AUTORES	ÉNFASIS EN	METÁFORA ORGANIZATIVA	PARADIGMA
ESCUELA DEL DESARROLLO ORGANIZACIONAL (Bennis) 1969 -->	Bennis, Beckhard, Reddin	Cambio, personas	Organismo, Sistema abierto	Biológico
TEORÍA DEL CAOS (Nicolis y Prigogine) 1977 -->	Nicolis y Prigogine, Prigogine y Stengers, Kauffman	Complejidad, caos	Sistema complejo, Sistema abierto	Biológico

FUENTE: Elaboración Propia

III.4. EVOLUCIÓN Y SITUACIÓN ACTUAL DEL CAMPO DE CONOCIMIENTO EN GESTIÓN: PRINCIPALES CONCLUSIONES

A modo de cierre de la revisión realizada sobre el campo de conocimiento en gestión, se recogen, a continuación, una serie de conclusiones derivadas de la misma. En particular, se realiza una reflexión sobre el avance experimentado por el campo de conocimiento referido a la luz de la teoría Kuhniana sobre la evolución de las disciplinas de conocimiento. A este respecto, se analiza, por una parte, el modo en que ha avanzado el campo de conocimiento en gestión, concluyendo si el progreso del mismo responde a un patrón lineal y acumulativo o, por el contrario, a un patrón no acumulativo. Por otra parte, se concluye en términos de la etapa en que se encuentra este campo de conocimiento dentro de su proceso de evolución, a partir de la consideración de los paradigmas que actualmente orientan la generación de conocimiento dentro del mismo.

Una primera cuestión sobre la que cabe reflexionar a la hora de analizar la evolución del campo de conocimiento en gestión, es la relativa al patrón que caracteriza dicha evolución. Se plantea, así, la siguiente pregunta: ¿el campo de conocimiento en gestión ha evolucionado de forma lineal y acumulativa, o por el contrario, su evolución responde a un patrón no acumulativo?. A la luz de la revisión efectuada sobre el avance del campo de conocimiento referido, la respuesta parece clara: el campo de conocimiento en gestión no ha progresado de forma acumulativa, sino de modo no acumulativo.

El carácter no acumulativo de su evolución se manifiesta en la existencia de puntos de ruptura a lo largo de la misma. Efectivamente, una evolución lineal y acumulativa implicaría que las escuelas o corrientes de pensamiento desarrolladas en cada momento fueran una continuación de las corrientes precedentes, es decir, partieran de los mismos

supuestos y asunciones que las corrientes previas, no existiendo, por lo tanto, puntos de ruptura. Los puntos de ruptura se producirían en el caso de que una determinada corriente de pensamiento no fuera una sucesión de la corriente inmediatamente anterior a la misma, desarrollándose a partir de asunciones y supuestos muy distintos de los subyacentes en esta última. Trasladado al ámbito de la gestión, la linealidad supondría que las corrientes o escuelas de pensamiento que surgieran en el mismo, en un momento dado, aceptaran las mismas asunciones y supuestos que las corrientes previas. Entre estas asunciones y supuestos se incluye la asunción de una forma determinada de concebir o visualizar las organizaciones, esto es, de una metáfora organizativa específica.

Si se analiza en profundidad el modo en que ha evolucionado el campo de conocimiento en gestión puede comprobarse que la linealidad y el carácter acumulativo no caracteriza, precisamente, el progreso del mismo. En efecto, no todas las escuelas de pensamiento se desarrollan a partir de las asunciones y supuestos de las escuelas o corrientes de pensamiento previas, ni comparten con éstas una forma análoga de concebir las organizaciones. Existen, por lo tanto, puntos de ruptura, es decir, momentos en los cuales emergen corrientes de pensamiento que no asumen una concepción o imagen organizativa similar a la asumida por la corriente inmediatamente anterior. En el recorrido por el campo de conocimiento en gestión, pueden distinguirse los siguientes puntos de ruptura:

Durante las tres primeras décadas del siglo XX, el campo de conocimiento en gestión sigue una evolución lineal y acumulativa, en la medida en que las escuelas de pensamiento desarrolladas en ese período, la Escuela de la Administración Científica y la Escuela Clásica, asumen una concepción idéntica de la organización, en concreto, la concepción maquinal. El surgimiento de la Escuela de las Relaciones Humanas, en los años treinta, supone un primer punto de ruptura en esta evolución al partir de una concepción organizativa distinta de la maquinal. Esta escuela de pensamiento critica, precisamente, la

visión maquinal en la que se fundamentan las escuelas previas, defendiendo, principalmente, una visión más orgánica de la organización. Si bien es cierto que no representa una ruptura total respecto de las escuelas precedentes, y de la concepción maquinal en que éstas se basan, al asumir una visión de la organización como sistema cerrado, característica de la concepción maquinal. Posteriormente, en la década de los años cuarenta, emerge la Escuela de la Burocracia que no parte de la concepción orgánica asumida, fundamentalmente, por la Escuela de las Relaciones Humanas, pues adopta la concepción maquinal defendida por las escuelas del Enfoque Clásico. De nuevo, se advierte un punto de ruptura en la evolución del pensamiento en gestión, si bien, se trata de un punto de ruptura parcial, pues aunque la Escuela de la Burocracia no recoja el hilo de la concepción orgánica asumida por la Escuela de las Relaciones Humanas, retoma el hilo de la concepción maquinal, que no es completamente abandonada por esta última.

Entrando en la década de los años cincuenta, se desarrolla, a comienzos de la misma, la Escuela de Sistemas. Ésta defiende una concepción orgánica de la organización, no asumiendo la concepción organizativa en que se fundamenta la escuela inmediatamente anterior, esto es, la Escuela de la Burocracia, produciéndose otro punto de ruptura. En este caso sí se trata de un punto de ruptura total respecto de las escuelas anteriores, pues dicha escuela abandona completamente la concepción maquinal de la organización. A partir de los años cincuenta, surgen otras escuelas de pensamiento fundadas completamente sobre la concepción orgánica de la organización, como la Escuela "Behaviorista", la Escuela Contingencial y la Escuela del Desarrollo Organizacional. Sin embargo, la linealidad no se impone definitivamente en la evolución del campo de conocimiento en gestión, pues también emergen escuelas que no siguen completamente la vía abierta por la Escuela de Sistemas. Así, destacan la Escuela Estructuralista y la Escuela Neoclásica, que, aunque asumen, en parte, la concepción orgánica de la organización, al aceptar la visión de sistema abierto que la caracteriza, se basan, asimismo, en la concepción maquinal, a la que no

renuncian. A través de estas escuelas, especialmente de la Escuela Neoclásica, se revitaliza, nuevamente, la metáfora maquinal. Las asunciones de la Teoría de la Máquina adoptadas por esta escuela, son todavía consideradas por algunos teóricos y profesionales de la gestión y enseñadas en las escuelas de gestión.

Como puede deducirse de lo anteriormente expuesto, la evolución del campo de conocimiento en gestión parece responder más a un avance pendular, caracterizado por la sucesión de escuelas de pensamiento que oscilan entre la asunción de una concepción maquinal de la organización y la asunción de una concepción orgánica. En cualquier caso, no se advierte un avance completamente lineal y acumulativo, en virtud del cual, cada escuela parta de la concepción organizativa aceptada por las anteriores. En este sentido, la tesis de Kuhn (1962), en la que se defiende el carácter no acumulativo del avance de las disciplinas de conocimiento, se cumple para el ámbito específico del conocimiento en gestión.

Una segunda cuestión sobre la que cabe una reflexión, es la relativa a cuáles son los paradigmas que han orientado la evolución del campo de conocimiento en gestión hasta la fecha, y aquéllos que la orientan en la actualidad. En el apartado III.2. se han expuesto los paradigmas o visiones del mundo asumidos por la ciencia que han influido en el campo de conocimiento en gestión. A partir de la aclaración de cuáles son los paradigmas que guían, en la actualidad, el avance del campo de conocimiento referido, puede deducirse en qué etapa, entre las diferenciadas por Kuhn (1962), se encuentra dicho campo de conocimiento, en su proceso de evolución.

Como se ha expuesto en el apartado III.2., los paradigmas o visiones del mundo adoptados por la ciencia que han repercutido en el campo de conocimiento en gestión son dos: el paradigma mecanicista y el paradigma biológico. El primero es el que inspira el

desarrollo de la concepción maquinal de la organización. Bajo el prisma del segundo, surgen otras concepciones o metáforas organizativas alternativas a la maquinal, como la orgánica, la cerebral y la de sistema complejo.

Durante la primera mitad del siglo XX, el pensamiento en gestión está fundamentalmente dominado por la visión mecanicista del mundo, bajo cuya influencia emerge la imagen maquinal de la organización. La mayoría de las escuelas de pensamiento en gestión desarrolladas en el período referido nacen a la luz de la metáfora maquinal y de una visión mecanicista del mundo. Por su parte, el paradigma biológico influye en el pensamiento en gestión de modo relevante a partir de mediados de siglo. La visión biológica del mundo alimenta la metáfora orgánica que inspira, a su vez, el surgimiento de gran número de escuelas de gestión desde ese momento. Previamente, el paradigma biológico ejerce cierto impacto en el campo de conocimiento en gestión, a través del desarrollo de la Escuela de las Relaciones Humanas, que asume la visión integradora entre ser humano y naturaleza característica de dicho paradigma, visión que se traduce en la concepción de la organización como totalidad que integra a las personas. Sin embargo, ésta no deja de ser una incursión puntual de la visión biológica del mundo, que no impacta con fuerza en el pensamiento en gestión hasta mediados de siglo.

En la segunda mitad del siglo XX la visión biológica del mundo es la que ejerce una mayor influencia en el campo de conocimiento en gestión, básicamente, inspirando corrientes de pensamiento que asumen una concepción orgánica de la organización, desplazando, en gran medida, a la visión mecanicista del mundo. Sin embargo, el paradigma mecanicista no ha sido completamente desterrado del pensamiento en gestión. Prueba de ello es el desarrollo, en la segunda mitad del siglo referido, de escuelas de pensamiento que todavía asumen, aunque sea parcialmente, una concepción maquinal de la organización. Éste es el caso de la Escuela Neoclásica y la Escuela Estructuralista.

Como se ha comentado anteriormente, el campo de conocimiento en gestión ha avanzado de forma no acumulativa, en un movimiento oscilante entre escuelas de pensamiento inspiradas por la metáfora maquinal y, por consiguiente, por el paradigma mecanicista, y escuelas fundadas en la metáfora orgánica y, por ello, en el paradigma biológico. Ambos paradigmas han guiado hasta el momento el avance del campo de conocimiento en gestión, pugnando por la hegemonía en la conducción del mismo, sin que ninguno de ellos se haya impuesto definitivamente. En el momento actual, los dos paradigmas coexisten y orientan el pensamiento en gestión, persistiendo la batalla entre ambos. Ante esta situación puede afirmarse que, de acuerdo a la teoría de Kuhn (1962), el campo de conocimiento en gestión se halla en una etapa "Precientífica", dentro de su proceso de evolución. Esta conclusión se deriva del hecho de que no existe un paradigma único que oriente dicha evolución, sino varios paradigmas que rivalizan por liderar el progreso del campo de conocimiento referido. Se trata de una rivalidad entre dos visiones del mundo contrapuestas: la visión de un mundo simple, determinado y predecible, en el que el ser humano está separado de la naturaleza, propia del paradigma mecanicista, y la visión de un mundo global, en el que el ser humano se alía con la naturaleza, complejo y, por ello, no lineal e impredecible, característica del paradigma biológico. La entrada en una etapa de "Ciencia Normal" del campo de conocimiento en gestión vendría marcada por la victoria definitiva de uno de estos paradigmas enfrentados sobre el otro. Dentro del debate epistemológico abierto sobre la naturaleza científica o no científica del campo de conocimiento en gestión, la aplicación de la teoría Kuhniana nos lleva a admitir la naturaleza no científica del mismo. Desde esta perspectiva, este campo de conocimiento no constituye una disciplina científica, de modo que no puede hablarse de una "Ciencia de la Gestión". Más bien, cabría hablar de una "preciencia" de la gestión.

Ciertamente, a lo largo del siglo XX, el paradigma biológico ha ido ganando terreno al mecanicista en el ámbito de la gestión. Esta evolución no es casual y es impulsada por

los imperativos de cada época. Así, el paradigma mecanicista predomina en un mundo industrial en el que lo importante es fomentar el progreso material de la humanidad. La acumulación de capital constituye una vía fundamental para ello, haciendo necesaria la construcción de organizaciones altamente eficientes que contribuyan a la elevación continua de los niveles de productividad. La gestión y diseño de las organizaciones bajo la imagen maquina resultan apropiadas en este contexto, permitiendo a los gestores afrontar con éxito el reto de la eficiencia.

Por otra parte, el paso a un mundo postindustrial plantea nuevos retos para la gestión de las organizaciones, en general, y las empresas, en particular, entre los que destaca el reto de responder a un ritmo de cambio cada vez más intenso. El reto del cambio continuo al que se enfrentan los gestores impulsa una mayor aplicación de la metáfora orgánica, que orienta la gestión y diseño de organizaciones mejor dotadas para el cambio, contribuyendo, de este modo, al desarrollo del paradigma biológico en el ámbito de la gestión. La gestión de organizaciones aptas para el cambio exige mirar al mundo de un modo distinto del que caracteriza al paradigma mecanicista. El mundo visualizado desde el paradigma biológico resulta más atractivo para gestionar y construir organizaciones adecuadas al reto del cambio.

Asimismo, el nacimiento de la sociedad de la información y la explosión del conocimiento, plantean otro reto a la gestión empresarial: el reto de gestionar el conocimiento. Este último, también favorece el desarrollo del paradigma biológico en el ámbito de la gestión. En el siguiente apartado (III.5.), se analizan en profundidad los retos que han preocupado a los gestores en cada momento, impulsando el desarrollo de la actividad de gestión en el sentido necesario para superar con éxito los mismos. Tales retos condicionan, asimismo, la evolución del pensamiento en gestión bajo la influencia de

diferentes paradigmas, evolución que se decanta hacia el desplazamiento progresivo del paradigma mecanicista, a favor del biológico.

III.5. RETOS DE LA GESTIÓN Y PERSPECTIVAS DESDE LAS QUE SE ABORDAN

III.5.1. PRINCIPALES RETOS DE LA GESTIÓN A LO LARGO DEL TIEMPO

Es amplio el número de autores que coinciden en afirmar que estamos siendo testigos del nacimiento de un mundo distinto al surgido como consecuencia de la Revolución Industrial (Naisbitt, 1983; Toffler, 1974, 1980; Drucker, 1993). Desde que el sociólogo de Harvard Daniel Bell acuñara el término "sociedad postindustrial" para designar el período que sucedería a la era industrial, se ha generado una amplia batalla dialéctica para calificar la nueva época y el nuevo tipo de sociedad que le corresponde. Así, además de "postindustrial" (Bell, 1973), la sociedad naciente ha sido también denominada "sociedad de la información" (Naisbitt, 1983) y "sociedad del conocimiento" (Drucker, 1993). A pesar de las divergencias a la hora de designar la nueva época, todos los autores coinciden en reconocer que ésta comporta el surgimiento de un nuevo sistema de generación de riqueza caracterizado por dos rasgos cruciales: la celeridad y la emergencia de nuevos recursos productivos básicos del mismo, diferentes de los que caracterizan el sistema de generación de riqueza industrial. Tal como afirma Toffler (1990):

"lo que está naciendo es un sistema económico radicalmente nuevo que avanza a velocidades superiores a las de cualquier otro dentro de la historia"
(Toffler, A., 1990:282)

Esta alta velocidad está, a su vez, vinculada al manejo de los recursos productivos esenciales del nuevo sistema: la información y el conocimiento. En palabras de Toffler:

"el nuevo sistema acelerado para la creación de riqueza depende cada vez más del intercambio de datos, información y conocimiento"

(Toffler, A., 1990:282-283)

Los recursos productivos en los que se sustentan los sistemas de generación de riqueza anteriores, la tierra, el capital y el trabajo, son desplazados por la información y el conocimiento, que constituyen los recursos clave del nuevo sistema de generación de riqueza postindustrial. Las características del nuevo sistema plantean nuevos retos y problemáticas a los gestores de las organizaciones de la era postindustrial, diferentes de los enfrentados por los de la era industrial. Los retos encarados por los gestores en cada momento histórico han propiciado el desarrollo de diferentes visiones del mundo, inspirando la evolución del pensamiento y actividad de gestión a la luz de las mismas. Los principales retos de la gestión empresarial a lo largo del tiempo son expuestos a continuación.

III.5.1.1. EL RETO DE LA EFICIENCIA

Desde comienzos de la industrialización y hasta mediados del siglo XX, las organizaciones económicas y, en particular, las empresas, se encomiendan a la mejora del nivel de vida material de la sociedad, persiguiendo, como objetivo prioritario, el incremento de su capacidad productiva y de su capacidad de respuesta a la demanda creciente de bienes y servicios de la misma. Durante el período citado, las empresas se preocupan, fundamentalmente, por la mejora de la eficiencia y la elevación continua de los niveles de productividad.

El incremento de la productividad ha estado tradicionalmente vinculado a un uso eficiente de los recursos productivos principales del sistema de generación de riqueza industrial: el capital y el trabajo. De ahí que los primeros teóricos de la gestión (Taylor, Fayol), se preocuparan especialmente por la cuestión de cómo emplear eficientemente el factor trabajo, descubriendo que una organización racional del mismo, basada en la división de tareas y la especialización funcional, constituía la mejor solución para cubrir dicho objetivo. Por otra parte, el modelo de organización burocrática desarrollado a partir de las ideas de Weber, la Burocracia Maquinal (Mintzberg, 1979), representa el máximo exponente de la aplicación de la visión maquinal de la organización, y su implantación ha permitido construir organizaciones altamente eficientes en la utilización del factor trabajo.

Sin embargo, las organizaciones diseñadas bajo la imagen maquinal adolecen de una serie de deficiencias, que son fuertemente criticadas a partir de los años sesenta (Katz y Kahn, 1966; Bennis, 1966; Toffler, 1974; Kanter, 1983). La principal crítica a la imagen maquinal proveniente de estos autores, es la noción de la organización como un sistema estable y cerrado, sin interrelación con su entorno. Esta concepción difícilmente puede guiar la construcción de organizaciones aptas para situaciones de cambio. Por ello, defienden la visión de sistema abierto y dinámico, como más apropiada para entornos cambiantes.

Precisamente, la necesidad de ajustarse a un entorno sometido a un ritmo de cambio cada vez mayor promueve las críticas al mecanicismo en las últimas décadas, ante la incapacidad de la visión maquinal para inspirar modelos organizativos y de gestión adecuados al superior ritmo de cambio. Así, la preocupación fundamental de los gestores no se centra tanto en el logro de la máxima eficiencia interna en sus organizaciones, como medio para la consecución de cotas superiores de productividad, sino en el desarrollo de una mayor capacidad de cambio. Esto no significa que la eficiencia deje de ser un objetivo importante. Por el contrario, el incremento de la productividad y la generación de valor

añadido siguen siendo objetivos importantes para la mayoría de las organizaciones, y ello demanda un uso eficiente de los recursos productivos. Sin embargo, éste ya no constituye el único reto al que se enfrentan las organizaciones. Éstas deben ser eficientes, siendo capaces, simultáneamente, de ajustarse al ritmo de cambio, cada vez más frenético, impuesto por la rápida evolución del entorno. La consecución de la eficiencia *per se*, a costa de la pérdida de flexibilidad y agilidad organizativas, supone una elección que puede resultar demasiado costosa. Evidentemente, lo ideal sería poder gestionar y diseñar organizaciones que fueran, al mismo tiempo, altamente flexibles y muy eficientes.

Por otra parte, el logro de la máxima eficiencia exige una óptima utilización de los recursos productivos clave del sistema de generación de riqueza postindustrial: la información y el conocimiento. Éstos han desplazado en importancia, sin duda, al factor trabajo. La construcción de organizaciones eficientes exige una gestión apropiada de los nuevos recursos básicos, es decir, de la información y el conocimiento. Por consiguiente, la consecución de una mayor capacidad de cambio y de manejo óptimo de información y conocimiento, constituyen los retos más importantes a los que se enfrentan los gestores de organizaciones actualmente. A continuación, se abordan, brevemente, ambas cuestiones.

III.5.1.2. EL RETO DEL CAMBIO

La década de los años sesenta se caracteriza por el inicio de la preocupación por la problemática del cambio en las organizaciones y, en concreto, por la búsqueda de soluciones al problema de la adaptación a las condiciones cambiantes del entorno. Esta preocupación por el cambio tiene su origen en el incremento del ritmo de cambio, debido, fundamentalmente, a la intensificación del ritmo de avance tecnológico en la citada década. En las décadas posteriores, el ritmo de cambio se acelera todavía más, impulsado por el

progreso tecnológico⁵⁸ y por las transformaciones que se producen en los mercados internacionales, que ocasionan cambios significativos en las condiciones competitivas de muchos sectores de actividad, a escala mundial. En este contexto de cambio acelerado, las organizaciones se ven obligadas a mirar fuera de sí mismas constantemente e imaginar nuevos modos de relación con su entorno. En tales circunstancias no basta con adaptarse, sino que, además, es necesario asumir comportamientos proactivos, así como poseer la flexibilidad y capacidad creativa necesarias para autorrenovarse y asumir continuamente nuevas configuraciones acomodadas a las características del entorno en cada instante. El cambio pasa a ser un elemento constitutivo más de la vida organizativa.

Ante un entorno sometido a un ritmo de cambio acelerado, la burocracia se presenta como un modelo organizativo muy limitado para responder al mismo. Su excesivo énfasis en la eficiencia la convierte en un modelo extremadamente débil en contextos altamente cambiantes, por su dificultad de adaptación. Tal como concluyen Hamel y Prahalad en un estudio realizado sobre la competencia mundial (Hamel y Prahalad, 1989), las empresas occidentales presentan mayoritariamente una actitud reactiva ante el cambio. El modelo organizativo en que éstas se sustentan, la burocracia, que les ha permitido alcanzar altos niveles de eficiencia en períodos de estabilidad, las hace enormemente rígidas y lentas en los procesos de adaptación necesarios para responder a un entorno cada vez más turbulento. Por otra parte, los referidos autores constatan que las empresas capaces de cambiar a la velocidad exigida por el entorno son las dotadas de una alta capacidad de aprendizaje, y, en concreto, de capacidad para aprender a aprender. La capacidad de aprendizaje se

⁵⁸

Los avances en las tecnologías de la información destacan especialmente como propulsores de la aceleración del cambio, dando lugar a la creación de un mundo intercomunicado (la "aldea global" en términos de McLuhan (1989) o el "cibespacio mundial", según Joël de Rosnay (1995)), cuya traducción en el plano económico es la creación de una **economía global**.

convierte así en la clave para asegurar la capacidad de adaptación y cambio de la organización o empresa.

En esta misma línea se sitúa Arie de Geus (1988), quien, basándose en un estudio realizado por el departamento de planificación de la Shell, en el que se demuestra que un tercio de las empresas que figuraban entre las 500 de Fortune en 1970 habían desaparecido trece años más tarde, concluye que la incapacidad de aprender radica en el origen del fracaso de tales empresas. El éxito estaría asociado, por lo tanto, a una alta capacidad de aprendizaje por parte de la organización o empresa. Tal como afirma De Geus:

"La habilidad de aprender más rápido que los competidores será la única ventaja competitiva sostenible"⁹⁹

(Geus, A. De, 1988:71)

En este sentido, el aprendizaje meramente prescriptivo protagonizado por la burocracia no es suficiente para desarrollar el máximo potencial de aprendizaje de la organización y, derivado del mismo, una alta capacidad de cambio. Todo ello lleva a cuestionar el modelo de organización burocrática y a buscar modelos de organización alternativos que favorezcan un aprendizaje no prescriptivo. Algunos de estos modelos son comentados en un capítulo posterior (capítulo VI). Estos últimos se inspiran en visiones organizativas alternativas a la maquinal, promoviendo el avance del pensamiento en gestión fuera del marco del paradigma mecanicista.

El reto del cambio constituye un motor fundamental que impulsa la evolución del pensamiento en gestión desde mediados del siglo XX, evolución que se produce en el

contexto de la crítica al modelo burocrático, y de la concepción maquinal de la organización en que éste se fundamenta. Así, la mayor parte de las escuelas de pensamiento desarrolladas en las últimas décadas emergen en el marco de la crítica a dicha concepción, ante la limitación de la misma para orientar la construcción de organizaciones capaces de adaptarse al cambio. La mayoría de estas escuelas asumen una visión orgánica de la organización. Asimismo, se desarrollan algunas corrientes de pensamiento inspiradas en otras concepciones organizativas, además de la orgánica, como la corriente del Aprendizaje Organizativo, que coloca el acento en la capacidad de aprender, como clave para garantizar la renovación y el cambio organizativo. A la corriente aludida, precisamente, se dedican los dos próximos capítulos de este trabajo.

III.5.1.3. EL RETO DEL CONOCIMIENTO

Además del reto del cambio, el segundo gran reto que enfrentan actualmente los gestores es el de la gestión de la información y el conocimiento. En este sentido, Toffler apunta:

"A medida que el conocimiento se hace más decisivo para la creación de riqueza, empezamos a pensar en la empresa como potenciadora del conocimiento"

(Toffler, A., 1990:189)

En el nuevo sistema acelerado de generación de riqueza postindustrial, la generación de valor añadido está directamente vinculada a la creación de conocimiento. La creación de nuevo conocimiento más rápido que las demás organizaciones constituye una clave fundamental para la supervivencia de una organización. Asimismo, la creación rápida de dicho conocimiento demanda una elevada capacidad para el manejo veloz de información.

Para que esto sea posible, las organizaciones deben de ser diseñadas de tal manera que el flujo y el intercambio de información puedan ser ágiles, a fin de favorecer su utilización para generar nuevo conocimiento.

La posibilidad de diseñar organizaciones con estas características está íntimamente ligada a sus procesos internos y su sistema de gestión, así como a las tecnologías de la información que puedan ser incorporadas en las mismas. En relación al papel que las tecnologías de la información pueden jugar en las organizaciones postindustriales, Shoshana Zuboff (1988) plantea dos escenarios alternativos: el escenario automatizado y el escenario informatizado⁶⁰.

Por una parte, las tecnologías de la información pueden ser aplicadas a las tareas operativas desarrolladas en una organización, de acuerdo a una lógica no muy diferente de la lógica mecanicista del siglo XIX. Desde esta óptica, las personas pueden ser reemplazadas por tecnologías que permitan efectuar las mismas operaciones y procesos que éstas realizaban antes, con un mayor grado de continuidad, precisión y control. Esta situación caracterizaría al escenario automatizado, es decir, aquél en el que las tecnologías de la información se utilizarían para incrementar la productividad a través de la eliminación de personas.

Por otra parte, las nuevas tecnologías de la información tienen la capacidad de posibilitar la generación y difusión, por toda la organización, de la información sobre los procesos productivos y administrativos desarrollados en la misma. Así, pueden permitir alcanzar un mayor nivel de transparencia sobre las tareas y actividades desplegadas dentro de la organización, favoreciendo un mejor conocimiento de éstas a todos sus miembros. Las

⁶⁰

Según Zuboff (1988), las tecnologías de la información pueden servir para automatizar o para informatizar la organización (*automate versus informate*).

tecnologías de la información empleadas con este fin, permitirían crear un escenario muy distinto (informatizado), donde la lógica de la automatización sería sustituida por la lógica de la información (ésta fluye en todas direcciones) y el aprendizaje. En el escenario informatizado las tecnologías de la información contribuirían a incrementar el potencial generador de conocimiento de las personas y, en consecuencia, de la organización, a través de la distribución de información. En este escenario, la productividad se elevaría, al aumentar la base de conocimiento de la organización, pero contando con las personas, y no a costa de las mismas, como en el caso del escenario automatizado.

Zuboff defiende el segundo escenario, el escenario informatizado, como el más apropiado para la generación de conocimiento. En esta línea se expresa como sigue:

"El lugar de trabajo informatizado, que puede no ser más un "lugar", es un espacio a través del cual circula la información, información a la que se aplica un esfuerzo intelectual ... La organización informatizada es una institución que aprende, y uno de sus principales propósitos es la expansión del conocimiento - no conocimiento "per se" (como en la actividad académica) - sino conocimiento que reside en el núcleo de lo que significa ser productivo ... el aprendizaje es el corazón de la actividad productiva. En términos sencillos, el aprendizaje es la nueva forma de trabajo⁶¹"
(Zuboff, S., 1988:395)

61

"The informed workplace, which may no longer be a "place" at all, is an arena through which information circulates, information to which intellectual effort is applied ... The informed organization is a learning institution, and one of its principal purposes is the expansion of knowledge - not knowledge for its own sake (as in academic pursuit) - but knowledge that comes to reside at the core of what it means to be productive ... learning is the heart of productive activity. To put it simply, learning is the new form of labor".

Como puede comprobarse, Zuboff considera la organización informatizada como una organización que aprende, es decir, como aquella capaz de expandir su base de conocimiento. La construcción de organizaciones informatizadas, tal como defiende Zuboff (1988), implica que quienes asumen tareas operativas en la organización también acceden a la información y la emplean de modo inteligente (piensan) para generar conocimiento. Ésta no se reserva en exclusiva a las personas que asumen tareas directivas. Supone, por lo tanto, la ruptura de la separación entre dirigir (pensar) y ejecutar (hacer) propia de las organizaciones edificadas bajo una lógica mecanicista. Por el contrario, el pensamiento y la acción se funden en todos los puntos del sistema. El diseño de organizaciones informatizadas no puede asumirse desde una óptica maquinal. Por ello, la creación de este tipo de organizaciones requiere, como modelo orientativo, concepciones organizativas alternativas a la maquinal. En particular, concepciones que puedan orientar la construcción de organizaciones con alta capacidad de aprendizaje.

La capacidad de aprendizaje constituye, precisamente, la capacidad crucial para edificar organizaciones que, siendo eficientes, también posean la agilidad suficiente para sobrevivir en un entorno altamente cambiante, y la capacidad para un manejo ágil de la información y la creación de conocimiento. En efecto, estas últimas son las claves para el logro de eficiencia - directamente vinculada a un uso óptimo de la información - y de una elevada capacidad de renovación y cambio, asentada en parte, en la capacidad de crear nuevo conocimiento.

Los retos del cambio y del conocimiento que, como se ha dicho, constituyen los principales retos actuales de la gestión empresarial, son abordados desde diferentes corrientes de pensamiento, que se preocupan por la problemática de la gestión del cambio y del conocimiento en las organizaciones. La corriente de pensamiento más comprehensiva en esta línea, es la del Aprendizaje Organizativo. A ésta se dedican los capítulos IV y V

de este trabajo. Antes de emprender el recorrido por la misma, se realiza en el siguiente apartado, una breve revisión de otras corrientes de pensamiento desde las que se abordan los retos apuntados.

III.5.2. PERSPECTIVAS DESDE LAS QUE SE ABORDAN LOS PRINCIPALES RETOS ACTUALES DE LA GESTIÓN

III.5.2.1. LA GESTIÓN DEL CAMBIO EN LAS ORGANIZACIONES

El desarrollo de las distintas concepciones organizativas que han orientado el pensamiento y la práctica de la gestión, ha estado impulsado por los retos encarados por las organizaciones en cada momento. La concepción maquinal contribuyó a la creación de organizaciones adaptadas al ritmo evolutivo del mundo industrial. Por otra parte, el paso a un mundo postindustrial implica la aceleración de dicho ritmo y genera un movimiento de búsqueda de nuevas visiones que permitan construir organizaciones ajustadas a una velocidad superior. Como se ha comentado anteriormente, dicho movimiento se inicia a mediados del siglo XX, al hilo de la aceleración provocada, principalmente, por el incremento del ritmo de cambio tecnológico. El cambio se convierte en una problemática fundamental, tanto para los teóricos como para los profesionales de la gestión. La problemática del cambio ha sido abordada desde distintas corrientes de pensamiento desarrolladas, a su vez, a partir de diferentes concepciones de la organización.

En un primer momento, los teóricos y profesionales de la gestión miran, en su búsqueda de referentes distintos a la máquina, hacia la Biología. El estudio de los organismos o sistemas biológicos que evolucionan por adaptación al entorno en el ámbito

de la Biología, encuentra su traducción en el campo de la gestión, dando lugar al surgimiento de la concepción orgánica de las organizaciones y, bajo la inspiración de ésta, al desarrollo de la Escuela de Sistemas. Desde la metáfora orgánica, las organizaciones se entienden como sistemas abiertos a su entorno, al que deben adecuarse para sobrevivir. Esta visión, inaugura una primera etapa en el análisis de la problemática del cambio en las organizaciones, en la que dicha problemática es abordada desde una perspectiva adaptativa.

En el marco de la concepción orgánica, surge, asimismo, la Escuela del Desarrollo Organizacional, primera corriente de pensamiento centrada específicamente en el estudio de la problemática del cambio. Ésta se focaliza, en concreto, en el análisis de las condiciones sociales que facilitan los procesos de cambio en las organizaciones (el énfasis se sitúa en el subsistema social de la organización (Margulies y Raia, 1974)), y el ajuste a nuevas situaciones. El estudio del cambio por parte de esta escuela de pensamiento se encuadra en una concepción de la organización como organismo y dentro de una perspectiva adaptativa. Dentro de esta perspectiva, el cambio se entiende desde una óptica planificadora. La preocupación esencial de la corriente del D.O. consiste en promover el desarrollo planeado de las organizaciones en base a la incorporación de cambios planificados, como vía para lograr una más adecuada adaptación de las mismas a las condiciones del entorno.

Como se ha dicho, el análisis de la problemática del cambio es abordado, en un primer momento, desde una perspectiva adaptativa, a la luz de la concepción orgánica de la organización. Posteriormente, esta cuestión es atacada desde otro prisma, en particular, desde un prisma proactivo, bajo la influencia de otras concepciones organizativas. Por una parte, la propia comprensión de los organismos en el terreno de la Biología provoca una evolución en la forma de entender su naturaleza y comportamiento. La nueva visión que la Biología aporta sobre los sistemas biológicos influye en el campo de la gestión dando

lugar al desarrollo de nuevas formas de concebir las organizaciones. Así, la visión de los organismos como sistemas *autopoiéticos*, da pie al surgimiento de la metáfora cerebral y a la concepción de las organizaciones como sistemas con capacidad de autoorganización y, por consiguiente, proactivos. Por otra parte, el desarrollo de la "Ciencia de la Complejidad", influye en el campo de la gestión, induciendo la emergencia de la concepción de las organizaciones como sistemas complejos. Desde esta óptica, también se atribuye a las organizaciones una capacidad de autoorganización, considerándose éstas como sistemas proactivos.

La comprensión de las organizaciones como cerebros y como sistemas complejos inaugura una nueva etapa en el estudio de la problemática del cambio en las organizaciones, en la que ésta es abordada desde una perspectiva proactiva. Es decir, el cambio no es un fenómeno externo al que deben adaptarse las organizaciones, sino que éste puede ser promovido internamente por las mismas, influyendo en su entorno. En el marco de la perspectiva proactiva surgen corrientes de pensamiento que consideran la problemática del cambio desde la misma. Entre éstas destaca la corriente del Aprendizaje Organizativo. Ésta es tratada en profundidad en próximos capítulos, de ahí que no se desarrolle ampliamente en este apartado. A continuación, se exponen las teorías más destacadas, surgidas en distintos ámbitos de conocimiento, que han influido en el desarrollo de visiones organizativas que orientan el estudio del cambio desde una perspectiva proactiva.

1) La Influencia de la Teoría de la Autopoiesis

Como se ha comentado anteriormente, la influencia de la Biología en el campo de conocimiento en gestión se concreta en el surgimiento de una concepción orgánica de las organizaciones a la luz de la cual se desarrollan diferentes escuelas de pensamiento en gestión, entre las que destaca la Escuela de Sistemas. El enfoque adaptativo, marca una

primera etapa en la evolución de la Escuela de Sistemas: las organizaciones se consideran sistemas adaptativos -denominados por Bahlmann (1988, 1990), sistemas de "primera generación"-, con capacidad para la incorporación, en su seno, de modificaciones que les permitan adaptarse al entorno en que se ubican.

La visión de los sistemas biológicos evoluciona, en el marco de la Biología, desde una visión adaptativa hacia una visión proactiva de los mismos, gracias al surgimiento, dentro de dicha disciplina, de la Teoría de la *Autopoiesis* (Maturana y Varela, 1980). La nueva visión de los sistemas biológicos que se deriva de esta última tiene implicaciones, a su vez, en el campo de conocimiento en gestión (Morgan 1986, 1997; Von Krogh y Vicari, 1993; Von Krogh, Roos y Slocum, 1994; Von Krogh y Roos, 1995). La teoría referida se desarrolla a partir del trabajo de los biólogos Maturana y Varela (1980). Las investigaciones de los mencionados autores permiten descubrir que ciertos sistemas biológicos son *autopoiéticos*. El término *autopoiesis* es acuñado por los investigadores citados, y significa, literalmente, auto-producción (*poiesis*=producción). Los sistemas *autopoiéticos* son aquéllos que tienen capacidad para autogenerarse y transformarse. Esto implica que tales sistemas pueden cambiar por movimientos engendrados en sí mismos, no sólo por reacción a estímulos externos. El cerebro humano es, en concreto, un sistema biológico *autopoiético*. Este tipo de sistemas son capaces de crear su propio entorno a partir de su propia representación de la realidad, de ahí que se trate de sistemas auto-referidos. En relación a la Teoría de la *Autopoiesis*, Morgan comenta:

"El sistema organiza su entorno como parte de sí mismo ... la teoría de la autopoiesis reconoce que los sistemas pueden considerarse como poseedores

*de entornos, pero insiste en que las relaciones con cualquier entorno están internamente determinadas*⁶²

(Morgan, G., 1986:238)

La comprensión de los sistemas biológicos como sistemas *autopoiéticos*, influye en el ámbito de conocimiento en gestión al abrir la posibilidad de entender las organizaciones como sistemas *autopoiéticos* o proactivos, capaces de autoorganizarse, es decir, capaces de generar cambios dentro de sí mismos y de influir en la configuración de su entorno. En este sentido, la concepción de las organizaciones como cerebros, en concreto como sistemas holográficos, encaja dentro de la visión *autopoiética*, puesto que el cerebro humano, entendido como sistema holográfico, es un sistema *autopoiético*, esto es, con capacidad de autoorganización⁶³.

La aplicación de la Teoría de la *Autopoiesis* al campo de la gestión, comporta el paso de la noción de las organizaciones como sistemas adaptativos, a la de sistemas proactivos - en términos de Bahlmann (1988, 1990), sistemas de "segunda generación" -. La visión de las organizaciones como sistemas *autopoiéticos* marca el inicio de una segunda etapa en la evolución de la Escuela de Sistemas, en la que dicha escuela se desarrolla no ya bajo la influencia de la concepción orgánica de la organización (visión adaptativa), que orienta el avance de esta escuela en sus inicios, sino a la luz de la concepción cerebral, entendiendo el cerebro como sistema holográfico, esto es, como sistema *autopoiético* (visión proactiva). De acuerdo a esta visión, las organizaciones se entienden, no sólo como sistemas

⁶² "The system thus organizes its environment as part of himself ... The theory of autopoiesis thus recognizes that systems can be recognized as having environments, but insists that relations with any environment are internally determined".

⁶³ La capacidad de autoorganización del cerebro y, por lo tanto, su naturaleza *autopoiética* está condicionada por las propiedades holográficas del mismo.

con capacidad de adaptación a su entorno, sino como sistemas proactivos, capaces de influir en el mismo, e incluso de crear su propio entorno.

Por otra parte, el desarrollo de la noción de la organización como sistema *autopoiético* supone la incorporación de una óptica proactiva en el estudio de la problemática del cambio en las organizaciones, que se contrapone a la óptica adaptativa prevaleciente hasta ese momento. En efecto, la metáfora cerebral inspira el desarrollo de corrientes de pensamiento que abordan la cuestión del cambio desde una perspectiva proactiva, como es el caso de la corriente del Aprendizaje Organizativo, sobre la que se indaga en posteriores capítulos. Finalmente, desde la perspectiva proactiva o *autopoiética*, el estudio del cambio en las organizaciones se centra, fundamentalmente, en el análisis de los factores que favorecen el desarrollo de la organización, impulsado internamente, frente al análisis de aquéllos que favorecen la adaptación al entorno externo de la misma, objeto de interés de la perspectiva adaptativa. Así, el enfoque proactivo o *autopoiético* ha inspirado diferentes estudios orientados al descubrimiento de las condiciones que propician la capacidad de desarrollo interno y autoorganización de las organizaciones (Malik y Probst, 1984; Ulrich y Probst, 1984; Von Foerster, 1984; Probst, Mercier, Bruggimann y Rakotobarison, 1992; Probst, 1994).

2) La Influencia de la Teoría del Caos

Además de ser promovida por el surgimiento de la Teoría de la *Autopoiesis* en el ámbito de la Biología, la perspectiva proactiva en el estudio del cambio en las organizaciones es impulsada desde otro punto de vista, en particular, desde la perspectiva de la Teoría del Caos. Como se ha expuesto en un apartado anterior, esta teoría se desarrolla dentro del campo de la "Ciencia de la Complejidad", centrada en el estudio de

los sistemas complejos. La influencia de esta disciplina en el ámbito de la gestión contribuye a la emergencia de la visión de las organizaciones como sistemas complejos.

La asunción de la metáfora de sistema complejo inspira la aplicación de la Teoría del Caos al terreno de la gestión. En concreto, la aplicación de dicha teoría permite orientar el estudio de la evolución y cambio en las organizaciones, al aportar un esquema de análisis del comportamiento de las organizaciones en estados de turbulencia. La idea de que a partir de situaciones de desequilibrio o desorden puede generarse orden, aporta nuevas luces para estudiar los fenómenos de cambio en las organizaciones. Desde esta perspectiva, se considera que la existencia de cierto nivel de caos o de desorden en la organización puede incrementar la capacidad de la misma para crear un nuevo orden, es decir, para cambiar y regenerarse. Esta idea ha inspirado algunos estudios sobre los procesos de autoorganización en las organizaciones. En esta línea, se sitúan las aportaciones de algunos autores, quienes, desde esta óptica, asocian la capacidad de autoorganización a la creación de ciertas condiciones de caos o desorden en las mismas (Nonaka, 1988; Stacey, 1992; Zimmerman, 1993; Wheatley, 1994; Levy, 1994; Dooley y Johnson, 1995).

La concepción de las organizaciones como sistemas complejos no se ha aplicado ampliamente hasta la fecha, de ahí que el estudio de los fenómenos de cambio y autoorganización desde la perspectiva de la Teoría del Caos no haya alcanzado todavía un gran desarrollo. No obstante, se trata de una perspectiva para el análisis del cambio alternativa a las anteriormente presentadas, que puede experimentar una mayor expansión en el futuro. Finalmente, procede aclarar que las perspectivas *autopoietica* y *caótica*, no constituyen perspectivas mutuamente excluyentes, sino complementarias. La primera asocia la capacidad de autoorganización al carácter auto-referido de determinados sistemas (como el cerebro). La segunda vincula los fenómenos de autoorganización a los estados alejados del equilibrio de los sistemas complejos. Ambas aproximaciones pueden resultar útiles y

complementarse en la búsqueda de una mejor comprensión de los procesos de autoorganización y cambio en las organizaciones. En esta investigación, en particular, el estudio del cambio es emprendido desde una perspectiva proactiva y, específicamente, *autopoietica*, al ser ésta la perspectiva de estudio del Aprendizaje Organizativo asumida, entre aquellas desde las que puede abordarse el mismo. En concreto, se analiza el modo de entender el contenido de la tarea de gestión a la luz de dicha perspectiva. La comprensión de la tarea de gestión bajo una visión proactiva del Aprendizaje Organizativo es, precisamente, la más adecuada para enfrentar el reto del cambio continuo. Esta cuestión se aborda ampliamente en un capítulo posterior (capítulo VI).

III.5.2.2. LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LAS ORGANIZACIONES

En el nuevo sistema de generación de riqueza, la rapidez con que una organización sea capaz de manejar información, generar conocimiento y utilizar éste, constituye una variable crucial del mismo. Por esta razón, el estudio de la gestión del conocimiento en las organizaciones se ha convertido en los últimos años en un aspecto de interés para los teóricos de la gestión y para los propios gestores. Las cuestiones que preocupan a estos últimos a este respecto son: 1) cómo puede una organización utilizar de manera más eficiente y rápida la información; 2) cómo puede una organización adquirir o generar nuevo conocimiento, transmitirlo, almacenarlo y aplicarlo adecuadamente.

Algunas de estas cuestiones no son absolutamente nuevas, pero es cierto que no han recibido mucha atención por parte de los teóricos de la gestión hasta la década de los años noventa. En concreto, el interés por el manejo de información en las organizaciones sí ha sido objeto de estudio con anterioridad, en el marco de la Escuela de la Teoría de la Decisión (Simon, 1947; Cyert y March, 1963; Cohen, March y Olsen, 1972), desarrollada

bajo la influencia de la metáfora cerebral (cibernética) de las organizaciones. Esta escuela pone el acento en el análisis de los procesos de manipulación de información (adquisición, transmisión, almacenamiento y recuperación de información) vinculados a los procesos de toma de decisiones. Esta perspectiva decisional del análisis de los procesos informativos es retomada por algunos autores, como se verá en un capítulo posterior, en el marco del enfoque del Aprendizaje Organizativo (Shrivastava, 1981, 1983).

Si bien la Escuela de la Teoría de la Decisión estudia ciertos aspectos asociados al manejo de información, no sitúa la problemática ligada al manejo de información y a la generación de conocimiento en las organizaciones en el núcleo de su foco de interés, concentrado, principalmente, en el estudio del comportamiento de los individuos y los grupos involucrados en los procesos de toma de decisiones en la organización. Efectivamente, el estudio de la problemática de la gestión de la información y el conocimiento en las organizaciones no ha constituido un objeto central de atención por parte de los teóricos de la gestión hasta hace muy poco.

En este sentido, cabría reclamar un cuerpo teórico que sitúe en su núcleo la gestión del conocimiento en las organizaciones. Este cuerpo teórico no se ha desarrollado hasta el momento. Destaca, sin embargo, el interés surgido en los últimos años por la cuestión relativa a la gestión del conocimiento que está impulsando su conversión en un objeto primordial de estudio para un importante número de teóricos de la gestión (Hedlund y Nonaka, 1993; Von Krogh y Vicari, 1993; Hedlund, 1994; Von Krogh, Roos y Slocum, 1994; Von Krogh y Roos, 1995, 1996a, 1996b; Nonaka y Takeuchi, 1995; Muñoz-Seca y Riverola, 1997; Stewart, 1997; Von Krogh, Nonaka e Ichijo, 1997; Von Krogh, Roos y Kleine, 1998; Argote, 1999; Huseman y Goodman, 1999; Byosiére, 1999). Asimismo, ésta es una cuestión abordada desde la corriente de pensamiento desplegada en torno al

concepto de Aprendizaje Organizativo (Huber, 1991; Amponsem, 1991), corriente cuyos principales contenidos son presentados en ulteriores capítulos.

Como conclusión de este apartado, puede afirmarse que la gestión del conocimiento en las organizaciones no ha sido considerado un reto de gestión relevante hasta la década de los noventa. De ahí que, hasta esta última, no se hayan desarrollado corrientes de pensamiento que aborden, de forma específica, esta cuestión. Entre las corrientes de pensamiento desde la que se ataca la misma, destaca la corriente del Aprendizaje Organizativo que, como se comentará en próximos capítulos, se interesa por la problemática de la gestión del conocimiento en las organizaciones. Dentro de esta corriente de pensamiento, dicha cuestión es analizada fundamentalmente desde la óptica de la concepción cerebral de las organizaciones, en particular, desde la visión de las mismas como sistemas cibernéticos, es decir, con capacidad para el procesamiento de información y conocimiento. La corriente del Aprendizaje Organizativo aborda, de hecho, los dos retos actuales de la gestión más relevantes: la gestión del cambio y la gestión del conocimiento en las organizaciones.

Así, los diferentes estudiosos del aprendizaje en las organizaciones encaran el mismo desde dos perspectivas distintas. Por una parte, la perspectiva del cambio, desde la cual el aprendizaje se entiende vinculado a la capacidad de cambio de la organización. Por otra, la perspectiva del conocimiento, en cuyo marco el aprendizaje es asociado a diferentes aspectos de la gestión del conocimiento en las organizaciones. Por lo tanto, la corriente del Aprendizaje Organizativo constituye, como se ha afirmado anteriormente, la corriente de pensamiento más comprehensiva, entre aquellas desde las que se enfrentan los retos más importantes de la gestión en la actualidad: los retos del cambio y del conocimiento. La capacidad de aprendizaje se sitúa en el corazón de las organizaciones eficientes, y con capacidad de renovación y generación de nuevo conocimiento.

En los dos próximos capítulos (IV y V), se emprende una amplia revisión del campo de estudio del Aprendizaje Organizativo. Además de clarificarse las mencionadas perspectivas desde las que se aborda el estudio del mismo, se aclaran los principales conceptos y contenidos teóricos implicados en dicho estudio. Entre otros, se esclarecen los conceptos de Organización que Aprende (*Learning Organization*) y Aprendizaje Organizativo (*Organizational Learning*), precisándose cuál es la acepción del primero asumida en la presente investigación.

Por otra parte, y en lo que concierne a la tarea de gestión, ésta se entiende de modos distintos a la luz de las diferentes perspectivas desde las que se ataca el estudio del Aprendizaje Organizativo. Esta cuestión se analiza en el capítulo VI. En particular, en el mismo se examina en profundidad la manera en que se comprenden dos de los procesos integrantes de la tarea de gestión: el proceso de formulación de la estrategia y el de diseño organizativo u organización. Asimismo, en el referido capítulo, se estudia cómo se conciben los procesos apuntados, bajo la óptica de la acepción del concepto de Organización que Aprende asumida en este trabajo de investigación. Dicha acepción es la que se estima más adecuada para orientar la comprensión de los procesos mencionados de forma óptima para enfrentar el reto del cambio continuo.

Como comentario final de este capítulo, cabe decir que la aplicación de las distintas perspectivas de estudio del Aprendizaje Organizativo a la tarea de gestión, implica la visualización de esta última de acuerdo a las diferentes metáforas o imágenes organizativas que inspiran tales perspectivas (éstas se aclaran en el próximo capítulo). Entre las mismas, destacan las metáforas cerebral y de sistema complejo, poco aplicadas hasta el momento. Los nuevos retos planteados a la gestión empresarial favorecen, por consiguiente, el desarrollo de nuevos planteamientos teóricos, como el del Aprendizaje Organizativo, y con ello, la aplicación de nuevas metáforas y nuevos paradigmas. Tales retos presionan, sin

duda, a favor de una evolución del pensamiento en gestión en el marco del paradigma biológico, promoviendo el abandono progresivo del paradigma mecanicista.

CAPÍTULO IV.

EVOLUCIÓN DEL ESTUDIO DEL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO

"Algunas personas se burlan de quien trata de enseñarles algo; otras se sienten avergonzadas de ello, como lo harían si tuvieran que asistir a la escuela cuando han llegado a la edad adulta; pero nunca es demasiado tarde para aprender... y no es ninguna vergüenza aprender algo mientras lo ignoremos, es decir, mientras vivamos"⁶⁴

Séneca

IV.1. INTRODUCCIÓN AL CAPÍTULO

En los momentos históricos de fuerte turbulencia, la inteligencia y la capacidad de aprendizaje y cambio son más importantes que en los momentos de estabilidad. Solamente los individuos con las cualidades citadas son capaces de subsistir o de no quedar marginados en el sistema - social, económico o político - en el que operan. De igual manera, las empresas que no aprovechen al máximo su potencial intelectual y no desarrollen las mencionadas habilidades, quedarán desplazadas en su entorno competitivo, o bien, sucumbirán. Puesto que vivimos en un mundo turbulento, el Aprendizaje Organizativo constituye un núcleo de interés importante para las empresas en la actualidad. Ello no significa, no obstante, que se trate de un ámbito de estudio neófito, remontándose sus orígenes a décadas atrás.

Como se ha expuesto anteriormente, el interés por la problemática del cambio surge en el campo de conocimiento en gestión a principios de la década de los años sesenta, introduciendo una dimensión dinámica en el estudio de las organizaciones. A lo largo de

⁶⁴

Extraído de: GUNS, B. (1996): Aprendizaje Organizacional: Cómo Ganar y Mantener la Competitividad. Prentice-Hall.

esa década, la preocupación central de los teóricos de la gestión y, especialmente, de los teóricos del Desarrollo Organizacional, se concreta en cómo lograr adaptar mejor las organizaciones a su entorno. En este sentido, la planificación se convierte en un instrumento primordial para conseguir adaptaciones adecuadas. La visión adaptativa es, por consiguiente, la que prevalece durante el período citado en el estudio de la problemática del cambio. En este marco, algunos autores comienzan a interesarse, tal como se expone más adelante, por el estudio del Aprendizaje Organizativo. La capacidad de una organización para aprender se entiende íntimamente ligada, para los teóricos de los años sesenta, a su capacidad para adaptarse a su entorno.

La intensificación del ritmo de cambio durante la década de los setenta, contribuye al aumento del interés por el estudio de la capacidad de aprendizaje en las organizaciones, como vía de incremento del potencial de renovación y cambio de las mismas. Así, a lo largo de los años setenta la problemática del Aprendizaje Organizativo va adquiriendo un interés creciente entre los teóricos y profesionales de la gestión, cobrando un auge extraordinario desde finales de la referida década. El Aprendizaje Organizativo se convierte en un objeto primordial de estudio en las décadas siguientes, desarrollándose a lo largo de las mismas de una manera poco sistemática, pues las aportaciones realizadas por los diversos autores responden a diferentes enfoques y colocan el acento en ámbitos de aprendizaje - individual, grupal u organizativo - y aspectos distintos.

El foco central del estudio del Aprendizaje Organizativo ha ido variando a lo largo del tiempo en virtud de tales aportaciones, así como la propia definición del concepto de Aprendizaje Organizativo y el sujeto de aprendizaje considerado, pasando éste progresivamente del individuo a la organización. En el próximo apartado (IV.2.), se realiza un recorrido a través de las principales aportaciones efectuadas por los autores interesados por el estudio del Aprendizaje Organizativo en las últimas décadas, presentándose las

diferentes definiciones de los conceptos de Aprendizaje Organizativo (*Organizational Learning*) y Organización que Aprende (*Learning Organization*) adoptadas por los mismos. A continuación, en el siguiente apartado (IV.3.), se recogen las principales conclusiones que se derivan del recorrido efectuado. En particular, se esclarece cuáles son las distintas perspectivas desde las que los diferentes autores abordan el estudio del aprendizaje en las organizaciones. Asimismo, se clarifica cuáles son las metáforas organizativas que inspiran dicho estudio en cada caso. La aclaración de la definición del concepto de Organización que Aprende asumida en este trabajo de investigación, así como la metáfora organizativa en que se fundamenta, se deja para el próximo capítulo (V), enlazando con su aplicación a los aspectos de la tarea de gestión considerados en este trabajo (procesos de formulación de la estrategia y diseño organizativo u organización), abordada en el capítulo VI.

IV.2. ORIGEN Y EVOLUCIÓN DEL ESTUDIO DEL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO

Como se ha constatado anteriormente, los primeros estudios focalizados en la problemática del Aprendizaje Organizativo se remontan a los años sesenta, si bien ésta se convierte en una preocupación de primer orden entre los teóricos de la gestión a partir de finales de los años setenta, convirtiéndose en un tema de estudio que atrae a un enorme número de investigadores del campo de conocimiento en gestión en los años ochenta y noventa. Como también se ha apuntado, el avance de la investigación en esta materia no ha respondido a un patrón sistemático siendo, por el contrario, el resultado de una evolución errática caracterizada por la acumulación de aportaciones de muy distinto corte, centradas en aspectos dispares y ámbitos de aprendizaje diferentes (individual y grupal *versus* organizativo).

A continuación, se aborda una revisión cronológica de las aportaciones más destacadas desde los años sesenta hasta finales de los noventa. Se aplica un criterio estrictamente cronológico, por lo que no se efectúa, en un primer momento, ningún esfuerzo de ordenamiento en función de contenidos. Éste sí se realiza en el siguiente capítulo (capítulo V). Efectivamente, la revisión emprendida permite comprobar la existencia de un conjunto de conceptos y contenidos teóricos recurrentes implicados en los estudios e investigaciones acometidos por los distintos autores. Entre éstos, destacan los conceptos de Aprendizaje Organizativo (*Organizational Learning*) y Organización que Aprende (*Learning Organization*). En este apartado IV.2., se recogen las diferentes definiciones o acepciones de dichos conceptos que son asumidas por los diversos autores. Por otra parte, en el apartado IV.3., se recopilan una serie de conclusiones derivadas de la reflexión sobre la perspectiva concreta en que se sitúa cada autor a la hora de analizar los conceptos referidos. En lo que concierne al resto de conceptos y contenidos teóricos implicados en los diferentes estudios sobre el Aprendizaje Organizativo, éstos se recopilan y describen en el próximo capítulo.

IV.2.1. EL ESTUDIO DEL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO EN LA DÉCADA DE LOS AÑOS SESENTA

Aunque, como se ha dicho, la problemática del aprendizaje en las organizaciones constituye un núcleo de estudio importante para los teóricos de la gestión desde finales de los años setenta, autores como Gardner (1963), Cyert y March (1963) y Cangelosi y Dill (1965) ya se interesan por la misma en los años sesenta. Si bien es cierto que no se trata de un objeto de estudio importante para los teóricos de la gestión en esta década, comienza

a ser considerado, en el marco de la preocupación por la adaptación al cambio que en ese momento domina el campo del pensamiento en gestión.

En concreto, Cyert y March (1963) estudian los procesos de toma de decisiones en las organizaciones. A su juicio, éstas exhiben comportamientos adaptativos a lo largo del tiempo que ellos denominan "Aprendizaje Organizativo" ("*Organizational Learning*"). Esta adaptación ocurre en el nivel agregado de la organización y se produce a través de las etapas diferenciadas del proceso de toma de decisiones: adaptación de objetivos y adaptación de normas. En palabras de los autores:

*"Estas normas constituyen el foco central del control en la empresa; son el resultado de un proceso de adaptación a largo plazo por el cual la empresa aprende; constituyen el foco central a corto plazo de la toma de decisiones en la organización"*⁶⁵

(Cyert, R.M. y March, J.G., 1963:113)

Como se verá más adelante, al catalogar los niveles de aprendizaje diferenciados por los distintos autores (capítulo V), este tipo de aprendizaje se encuadra en el nivel del aprendizaje "adaptativo" o de "bajo nivel", correspondiéndose con comportamientos organizativos meramente adaptativos y no proactivos. Por supuesto, este planteamiento adaptativo encaja perfectamente en el contexto ideológico de los años sesenta, en el que la preocupación máxima de los teóricos de la gestión reside en cómo lograr adaptar las organizaciones a su entorno.

⁶⁵ "... These rules are the focus for control within the firm; they are the result of a long-run adaptive process by which the firm learns; they are the short-run focus for decision making within the organization".

En 1963 también, Gardner califica el aprendizaje como condición necesaria para la autorrenovación de todo organismo, y por ende, de la empresa. La renovación constituye además, en una sociedad en cambio, una condición absoluta de supervivencia:

*"En la sociedad siempre renovadora lo que madura es un sistema o marco dentro del cual pueda producirse una continua innovación, renovación y renacimiento"*⁶⁶

(Gardner, J.W., 1963:5)

Asimismo, Gardner asocia el Aprendizaje Organizativo a procesos de autorrenovación y cambio autogenerado por las organizaciones. Su planteamiento está, por ello, inspirado por una visión proactiva, más acorde con las necesidades de cambio impuestas por entornos altamente turbulentos.

Por otra parte, destaca la aportación de Cangelosi y Dill (1965), que se sitúa en la línea de Cyert y March (1963). En efecto, Cangelosi y Dill también asocian el Aprendizaje Organizativo a comportamientos adaptativos de la organización, es decir, a comportamientos orientados a posibilitar la adaptación de ésta a su entorno. La principal diferencia con respecto de la aportación de Cyert y March radica en la importancia que conceden a la relación entre el aprendizaje de los individuos y grupos dentro de la organización y el aprendizaje de la organización, en su conjunto. En este sentido afirman:

⁶⁶

"... In the ever-renewing society what matures is a system or framework within which continuous innovation, renewal and rebirth can occur".

"... el Aprendizaje Organizativo debe entenderse como una serie de interacciones entre la adaptación a nivel individual o de subgrupo y la adaptación a nivel organizativo"⁶⁷

(Cangelosi, V.E. y Dill, W.R., 1965:200)

De esta afirmación se deduce claramente que la capacidad de aprendizaje de una organización está ligada a su capacidad de adaptación que, a su vez, está condicionada por la capacidad de adaptación de los individuos y grupos que la integran. Precisamente, los autores referidos critican a Cyert y March por no dedicar suficiente atención al vínculo existente entre el aprendizaje de individuos y grupos y el que se produce a nivel organizativo:

"La visión del Aprendizaje Organizativo de Cyert y March ... ignora ampliamente las interacciones entre el aprendizaje individual o el de subgrupos y el aprendizaje del sistema total"⁶⁸

(Cangelosi, V.E. y Dill, W.R., 1965:196)

Por otro lado, como aspecto relevante de la aportación de Cangelosi y Dill, destaca su reflexión sobre los factores que actúan como detonantes del aprendizaje o de los procesos adaptativos. Entre los factores que activan procesos de adaptación a nivel individual y de grupo incluyen lo que denominan la "presión de la incomodidad" ("*discomfort stress*"). Es la presión que sienten los individuos ante la complejidad y la

⁶⁷ "... organizational learning must be viewed as a series of interactions between adaptation at the individual or subgroup level and adaptation at the organizational level".

⁶⁸ "The Cyert-March view of organizational learning ... largely ignores the interactions between individual or subgroup learning and learning by the total system".

incertidumbre del entorno, que les exige invertir fuertes dosis de energía, habilidad y tiempo para comprender la situación o tratar de predecir el futuro. La tensión que dicha presión genera obliga a los individuos a aprender, es decir, a esforzarse por adaptarse a las nuevas situaciones. Por otra parte, los autores aludidos distinguen el factor asociado a la "presión de los resultados" ("*performance stress*"), que afecta tanto a los individuos como a la organización, en su conjunto. Este factor se refiere al peso que los objetivos marcados ejercen sobre los individuos y el sistema, impulsando la orientación del comportamiento de los unos y del otro en la senda que garantice la adaptación a los mismos. Finalmente, Cangelosi y Dill proponen un tercer factor que afecta en exclusiva a la organización, y no a los individuos dentro de la misma, ligado a la "presión de la separación" ("*disjunctive stress*"). En este caso, la organización aprende, esto es, realiza un esfuerzo de adaptación a una nueva situación, como consecuencia de la divergencia existente entre el nivel de conflicto y desorden que puede tolerar y el que realmente enfrenta.

A modo de cierre de este apartado IV.2.1., cabe decir que la práctica totalidad de los autores interesados en el estudio del Aprendizaje Organizativo en los años sesenta, se sitúa dentro de una óptica adaptativa, en la medida en que asocian el Aprendizaje Organizativo a comportamientos adaptativos de la organización. En efecto, se entiende que el primero posibilita la adaptación de la organización a su entorno. La única excepción es la de Gardner (1963), quien vincula el Aprendizaje Organizativo a comportamientos proactivos, y no meramente adaptativos.

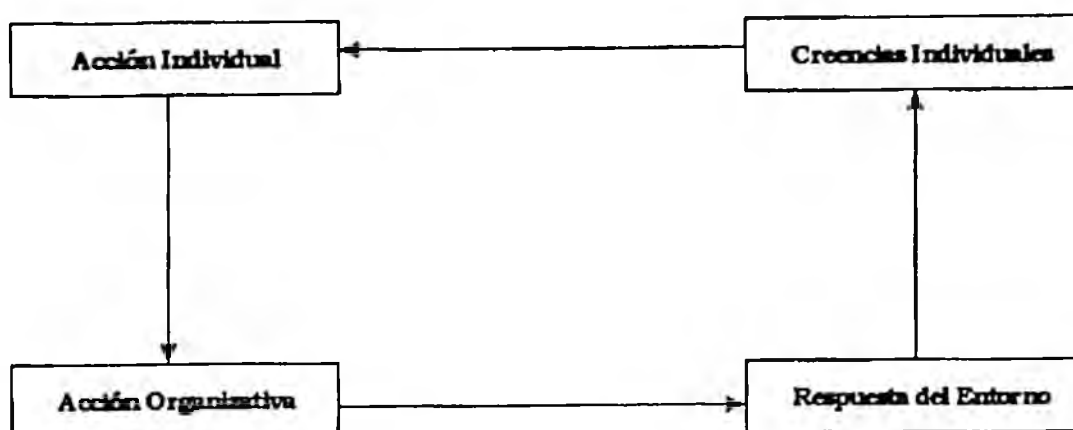
IV.2.2. EL ESTUDIO DEL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO EN LA DÉCADA DE LOS AÑOS SETENTA

Entrando en la década de los años setenta, nuevas aportaciones de autores interesados por el estudio del Aprendizaje Organizativo se suman a las anteriormente descritas, distinguiendo como principales, las siguientes:

Duncan (1974), retomando la vía abierta por Cyert y March (1963), y, por lo tanto, asumiendo un enfoque adaptativo, realiza una investigación sobre la relación entre el Aprendizaje Organizativo y los procesos de toma de decisiones. En concreto, su estudio está orientado a comprobar mediante qué procesos de toma de decisiones pueden las empresas incrementar su capacidad de adaptación al entorno. Como se comenta más adelante, también otros autores se preocuparán posteriormente por el estudio del vínculo existente entre los procesos de toma de decisiones y el Aprendizaje Organizativo (Shrivastava, 1981, 1983).

March y Olsen (1976) se sitúan, al igual que Duncan, dentro de una perspectiva adaptativa y consideran el Aprendizaje Organizativo como un proceso de adaptación racional al entorno. Asimismo, estos autores consideran el Aprendizaje Organizativo como resultado de un proceso o ciclo de aprendizaje basado en la experiencia, a través del cual la organización se adapta a su entorno. Este proceso contempla las siguientes fases, que se recogen en el gráfico adjunto.

FIGURA N° 3: Proceso de Aprendizaje Organizativo basado en la Experiencia



FUENTE: March, J.G. y Olsen, J.P. (1976) y Elaboración Propia

Es decir, los individuos integrantes de la organización actúan, provocando un cambio en el comportamiento organizativo, que tiene un determinado impacto en su entorno. A su vez, este impacto genera una determinada respuesta del entorno a la acción de la organización, que es interpretada por el individuo. Finalmente, en base a esta interpretación, el individuo modifica sus creencias y asunciones reorientando el curso de su acción e induciendo el consiguiente cambio en el comportamiento organizativo, repitiéndose así el ciclo anterior. En definitiva, la experiencia asociada a la acción del individuo, contrastada con el efecto de la misma en el entorno, es lo que permite aprender a este último y, asimismo, a la organización.

Sin duda, los aspectos más destacados de la aportación de March y Olsen son: por una parte, el vínculo que establecen entre el aprendizaje a nivel individual y a nivel organizativo, a través del ciclo o proceso de aprendizaje descrito; por otra parte, su visión adaptativa del proceso de aprendizaje, en virtud de la cual éste se concibe como un proceso orientado a garantizar un adecuado ajuste del comportamiento de la organización a la

situación y condiciones de su entorno. Para concluir, añadir que estos autores se interesan por el estudio de contextos en los que el proceso de aprendizaje es incompleto. En este sentido, distinguen diversos tipos de procesos o ciclos de aprendizaje incompletos, caracterizados por la ausencia de nexo entre algunas etapas concretas del proceso ("*role-constrained experiential learning*"; "*superstitious experiential learning*"; "*audience experiential learning*"; "*experiential learning under ambiguity*"). Éstos se describen de forma detallada en el capítulo siguiente (apartado V.2.2.).

Argyris y Schön (1978⁶⁹), analizan la problemática del Aprendizaje Organizativo desde la perspectiva de la "Teoría de la Acción". La obra de los citados autores constituye una aportación crucial al estudio del Aprendizaje Organizativo, contribuyendo al relanzamiento del interés por el mismo. En efecto, el trabajo de Argyris y Schön (1978) inaugura una nueva etapa en la que la problemática del Aprendizaje Organizativo atrae a un gran número de teóricos de la gestión, experimentando un auge extraordinario a partir de ese momento, tras dos décadas de escasa popularidad.

Como se ha comentado, Argyris y Schön abordan el estudio del Aprendizaje Organizativo desde el enfoque de la "Teoría de la Acción", enfoque que pone el acento en el análisis de los factores explicativos y condicionantes de la acción humana en las organizaciones⁷⁰. Los autores referidos se preocupan especialmente por el examen de

⁶⁹ La obra *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, publicada por Argyris y Schön en 1978, marca el inicio de un período de máximo interés por el estudio del Aprendizaje Organizativo, que abarca las décadas siguientes. Las ideas centrales de la obra referida son de nuevo recopiladas por los autores en una edición posterior, publicada en 1996, bajo el título: *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*.

⁷⁰ Un magnífico trabajo situado dentro de esta perspectiva es el de J.A. Pérez López (1991) (*Teoría de la Acción Humana en las Organizaciones: la acción personal*), centrado en el estudio de la motivación de la acción de los individuos

aquellos elementos que resultan cruciales para comprender las razones que impulsan y orientan la acción de los individuos dentro de las organizaciones. La asunción del mencionado enfoque explica que su foco de atención, a la hora de estudiar el Aprendizaje Organizativo, se centre principalmente en la capacidad de aprendizaje de los individuos integrantes de la organización, y no tanto de la organización misma.

En línea con el enfoque apuntado, los autores aludidos emplean, como concepto esencial, el concepto de "teoría de la acción" (*"theory of action"*). Las "teorías de la acción" son las visiones del mundo que rigen la acción de los individuos. En términos textuales de Argyris y Schön:

*"Cuando atribuíamos teorías de la acción a los seres humanos, afirmábamos que toda acción deliberada tenía una base cognitiva que reflejaba las normas, estrategias, asunciones o modelos del mundo generalmente aceptados"*⁷¹

(Argyris, C. y Schön, D., 1978:10)

Por lo tanto, las acciones de los individuos se apoyan en un conjunto de asunciones o en una determinada forma de concebir el mundo, esto es, en una "teoría de la acción"

en las organizaciones. Por otra parte, entre las obras de Argyris ubicadas en la perspectiva de la "Teoría de la Acción", cabe destacar las siguientes: ARGYRIS, C. (1982): Reasoning, Learning and Action. Jossey-Bass; ARGYRIS, C., PUTNAM, R. y MCLAIN, D. (1990): Action Science. Jossey-Bass; ARGYRIS, C. (1993a): Knowledge for Action. Jossey-Bass.

71

"When we attributed theories of action to human beings, we argued that all deliberate action had a cognitive basis, that it reflected norms, strategies, and assumptions or models of the world which had claims to general validity".

específica. Dentro de las "teorías de la acción", Argyris y Schön diferencian entre "teorías en uso" y "teorías adoptadas de acción":

- "Teoría en uso" (*"theory in use"*): se refiere al conjunto de asunciones, valores, creencias o visiones del mundo que, en un momento dado, gobierna la acción individual.

- "Teoría explícita" o "Teoría adoptada de acción" (*"espoused theory"*): se corresponde con el conjunto de asunciones, valores, creencias o visiones del mundo que, en un momento determinado, el individuo reconoce como rector de su acción.

En ocasiones existe discrepancia entre ambas, cuando el individuo alude expresamente a cierto criterio como inspirador de su acción ("teoría adoptada de acción"), siendo otro el criterio real director de la misma ("teoría en uso"). Asimismo, no siempre el individuo es consciente de esta disparidad, no pudiendo reconocer, en caso de optar por cursos de acción erróneos, cuál es la verdadera causa del error. En estos casos, el error es atribuido a la "teoría explícita" o "teoría adoptada de acción" y no a la "teoría en uso", no pudiendo ser éste corregido, puesto que ello requiere la modificación de la "teoría en uso". Dificilmente podrá ésta ser modificada si ni siquiera es identificada por el individuo.

En relación a las "teorías en uso" que pueden orientar la acción de los individuos, Argyris y Schön diferencian dos tipos de "teorías en uso", que vinculan a conjuntos de valores inspiradores de la acción individual distintos, a los que denominan Modelo I y Modelo II. Los valores correspondientes a la "teoría en uso" denominada Modelo I y los asociados al Modelo II, se resumen en el cuadro siguiente:

CUADRO N° 3: Tipos de "Teorías en Uso"

VALORES	MODELO I	MODELO II
INTEGRIDAD	"Aferrarse a los principios, creencias y valores propios"	"Fomentar la evaluación de los principios, valores y creencias propios"
AYUDA Y APOYO	"Dar nuestra aprobación y elogio a los demás"	"Aumentar la capacidad de los demás para hacer frente a sus propias ideas, abrir sus mentes y reconocer sus asunciones, prejuicios y temores ocultos"
RESPECTO HACIA LOS DEMÁS	"Ceder ante los demás y no hacer frente a sus razonamientos y acciones"	"Contrastar ideas con los demás atribuyéndoles la capacidad de autoevaluación y autorreflexión"
FORTALEZA	"Defender su propia actitud para ganar"	"Defender su propia actitud y acompañarla con autorreflexión y evaluación"
HONRADEZ	"No mentir a los demás, ni expresar lo que piensa o siente"	"Animarse a uno mismo y animar a los demás a decir lo que saben y no se atreven a contar"

FUENTE: Argyris, C. (1993b) y Elaboración Propia

En el Modelo I, los individuos de la organización no aprenden o aprenden generando "bucles simples", es decir, son capaces de reconocer errores y reorientar sus acciones, en base a la corrección de los mismos, pero no cuestionan los aspectos esenciales de su "teoría en uso". En el Modelo II, los individuos van más allá de la simple detección y corrección

de errores, siendo capaces de cuestionar completamente la "teoría en uso" vigente, engendrando "bucles de aprendizaje dobles". La diferencia entre aprendizaje en "bucle simple" y en "bucle doble" se explica con detalle más adelante⁷².

Como se ha indicado anteriormente, Argyris y Schön se centran, fundamentalmente, en el estudio de los procesos de aprendizaje de los individuos dentro de la organización, sin llegar a profundizar en los procesos de aprendizaje operantes en el plano organizativo. Su punto de mira principal coincide, en parte, con el prevaleciente en el enfoque del Desarrollo Organizacional, interesado por el análisis del comportamiento de los individuos y grupos en la organización (lógico si se considera que la obra de Argyris se inicia en el ámbito ideológico de la escuela "Behaviorista" y del movimiento del Desarrollo Organizacional).

Respecto de la relación entre aprendizaje individual y organizativo, los autores considerados manifiestan lo siguiente:

*"... Es evidente que el aprendizaje organizativo no es lo mismo que el aprendizaje individual, incluso cuando los individuos que aprenden son miembros de la organización ... De modo análogo, el aprendizaje organizativo no se limita únicamente al aprendizaje individual, si bien las organizaciones sólo aprenden a través de la experiencia y acción de los individuos"*⁷³

72

Puede afirmarse que el Modelo I está asociado a una "teoría en uso" estática, en la medida en que no se favorece el replanteamiento de esta última. Sin embargo, el Modelo II está vinculado a una "teoría en uso" dinámica, por cuanto se da pie al cambio de la "teoría en uso" establecida o asumida.

73

"... It is clear that organizational learning is not the same thing as individual learning, even when individuals who learn are members of the organization ... Similarly, organizational learning is not merely individual learning, yet organizations learn only through the experience and actions of individuals".

(Argyris, C. y Schön, D., 1978:9)

A partir de esta afirmación queda claro que Argyris y Schön consideran el Aprendizaje Organizativo como algo que trasciende el aprendizaje de los individuos, si bien, este último condiciona el primero. En este sentido, admiten que el aprendizaje de los individuos es condición necesaria pero no suficiente para que el aprendizaje a nivel organizativo se produzca.

Aunque estos autores dediquen mayor atención al estudio del aprendizaje individual que al que se produce al nivel agregado de la organización, sí realizan un esfuerzo orientado a descubrir la relación existente entre ambos (ahora bien, como ya se ha comentado, no llegan a un alto grado de profundización en el estudio de los procesos de aprendizaje operantes a nivel organizativo). En este sentido, la aportación de Argyris y Schön se alinea con las de Cangelosi y Dill (1965) y March y Olsen (1976), pioneros en el intento de esclarecer el vínculo entre los ámbitos individual y organizativo del aprendizaje.

A la hora de establecer el referido vínculo, Argyris y Schön recurren a los conceptos de "teoría de la acción organizativa" (*organizational theory of action*) y de "Sistema de Aprendizaje" (*Learning System*)⁷⁴. En relación al concepto de "teoría de la acción organizativa", Argyris y Schön se expresan como sigue:

74

El término "*Learning System*" es acuñado por Donald Schön (1971).

*"la teoría de la acción instrumental de la organización es un sistema complejo de normas, estrategias y asunciones"*⁷⁵

(Argyris, C. y Schön, D., 1978:15)

En clara analogía con las "teorías de la acción" que orientan la acción de los individuos, la "teoría de la acción organizativa" se corresponde con el conjunto de asunciones, creencias y visiones que guían el comportamiento de la organización. En lo que concierne al ámbito organizativo, también puede distinguirse entre "teoría en uso organizativa" y "teoría adoptada de acción organizativa" ("*organization's theory in use*" y "*organization's espoused theory*"). En palabras de Argyris y Schön:

*"... las teorías organizativas de la acción no son necesariamente explícitas. De hecho, los documentos formales corporativos, tales como los organigramas, las declaraciones de políticas y las descripciones de tareas, a menudo reflejan una teoría de la acción (la "teoría adoptada de acción") que pugna con la "teoría en uso" organizativa (la teoría de la acción construida a partir de la observación del comportamiento real) - y la "teoría en uso" es a menudo tácita"*⁷⁶

(Argyris, C. y Schön, D., 1978:15)

75

"The company's instrumental theory of action is a complex system of norms, strategies and assumptions".

76

"... organizational theories of action need not be explicit. Indeed, formal corporate documents such as organization charts, policy statements, and job descriptions often reflect a theory of action (the espoused theory) which conflicts with the organization's theory-in-use (the theory of action constructed from observation of actual behaviour)-and the theory-in-use is often tacit".

En definitiva, la "teoría en uso organizativa" hace referencia al conjunto de asunciones que realmente guía el comportamiento organizativo, y no siempre es evidente ni explícita, entrando en conflicto, en ocasiones, con la "teoría adoptada de acción organizativa", que se corresponde con el conjunto explícito de asunciones, recogido en los documentos formales de la organización, y que oficialmente rige el comportamiento de la misma.

Por otra parte, el concepto de "teoría de la acción organizativa" constituye un elemento clave en la comprensión del concepto de Aprendizaje Organizativo para los autores mencionados. Éste es definido por los mismos como:

*"Un proceso por el cual los miembros de una organización detectan algún error o anomalía y lo corrigen mediante la reestructuración de la teoría de la acción organizativa, incorporando los resultados de su investigación en mapas e imágenes organizativos"*⁷⁷

(Argyris, C. y Schön, D., 1978:58)

Como se deduce de la anterior afirmación, el Aprendizaje Organizativo consiste en la reestructuración de la "teoría de la acción organizativa". Esta reestructuración es el resultado de un cuestionamiento previo de la misma, que puede realizarse en un grado de profundidad distinto, dando como resultado un nivel de aprendizaje diferente: aprendizaje en "bucle simple" o en "bucle doble" ("single loop learning" o "double loop learning"). En el primer caso, los miembros de la organización responden a cambios en el entorno

interno o externo de la organización a través de la detección de errores que proceden a corregir, manteniendo los rasgos principales de la "teoría en uso organizativa". Es decir, la acción organizativa se corrige, pero sin modificar el marco normativo básico vigente. En el segundo caso, se genera un "bucle" de aprendizaje más complejo, ya que los individuos no se limitan a la simple detección y corrección de errores, sino que, además, cuestionan la "teoría en uso organizativa", replanteando no sólo aquellas asunciones equívocas que radicaban en el origen de las acciones erróneas cometidas, sino la totalidad del conjunto de asunciones en que se fundamenta la acción organizativa, así como el marco normativo en que ésta se inscribe. Por lo tanto, la "teoría de la acción organizativa" se reestructura en ambos casos, variando la profundidad y radicalidad de dicha reestructuración.

Finalmente, Argyris y Schön distinguen dos tipos de "sistemas de aprendizaje" ("*learning systems*")⁷⁸ o de contextos organizativos⁷⁹ donde se promueve el aprendizaje organizativo en un nivel diferente. En concreto:

- El "Sistema de Aprendizaje O-I" ("*O-I Learning System*"): se corresponde con un contexto organizativo donde no se favorece el aprendizaje en "bucle doble", y el aprendizaje organizativo solamente se produce en "bucle simple". En este tipo de situaciones, los individuos integrantes de la organización se rigen por un conjunto de valores propios de la "teoría en uso" del Modelo I.

⁷⁸ Otra tipología de "sistemas de aprendizaje" es la planteada por Shrivastava (1981, 1983).

⁷⁹ En este caso, el contexto organizativo se identifica con el marco dentro del cual transcurre la acción organizativa, marco que viene condicionado por el sistema de valores implantado en la organización.

- El "Sistema de Aprendizaje O-II" ("*O-II Learning System*") : característico de un contexto organizativo donde sí se favorece el aprendizaje en "bucle doble". En este caso, los individuos de la organización asumen un conjunto de valores ligados a la "teoría en uso" del Modelo II.

Otra de las aportaciones al estudio del Aprendizaje Organizativo más destacadas en los años setenta es la realizada por Duncan y Weiss (1979). Estos autores critican la obra de Argyris y Schön en los siguientes términos:

*"El modelo de Aprendizaje Organizativo de Argyris y Schön (1978) comienza a centrarse en el nivel organizativo cuando los decisores organizativos tratan de la modificación y cambio de la teoría en uso organizativa que se produce en la medida en que las estrategias actuales se ponen a prueba por los mismos. Pero dicho modelo, no especifica cómo el proceso de reto y cambio de la teoría en uso organizativa trasciende al individuo - cómo los cambios son aceptados por los demás e integrados en otras teorías como base para la acción organizativa"*⁸⁰
(Duncan, R. y Weiss, A., 1979:89-90)

Un primer aspecto relevante de la aportación de Duncan y Weiss es el que se condensa en la crítica apuntada, esto es, su interés por el estudio del aprendizaje en el plano de la organización, más allá del plano estrictamente individual. Como indican en su crítica

⁸⁰ *"Argyris and Schön's (1978) model of organizational learning begins to focus on the organizational level as they discuss the modification and change in organizational theory in use as current strategies are challenged by organizational decision makers. But, this model does not specify how the process of challenge and change in the theory used in organization transcends the individual-how changes become accepted by others and integrated into other theories as a basis for organizational action".*

al trabajo de Argyris y Schön, estos últimos tratan de establecer un puente entre ambos planos del aprendizaje, individual y organizativo, a través del planteamiento del concepto de "teoría en uso organizativa". Sin embargo, no llegan a culminar dicho salto al no lograr concretar cómo el resultado del cuestionamiento de la "teoría en uso organizativa" realizado por un individuo trasciende a éste y es aceptado por otros individuos e interiorizado por éstos, convirtiéndose en base para la acción organizativa.

Duncan y Weiss (1979) afirman lo siguiente, en relación al aprendizaje a nivel organizativo respecto del que se produce a nivel individual:

"El Aprendizaje Organizativo debe ser entendido como algo más que la simple agregación del aprendizaje individual"⁸¹

(Duncan, R. y Weiss, A., 1979:88)

En cuanto al Aprendizaje Organizativo éste es definido por los autores referidos como:

"El proceso organizativo a través del cual se desarrolla conocimiento sobre las relaciones acción-resultado y el efecto del entorno en estas relaciones"⁸²

(Duncan, R. y Weiss, A., 1979:84)

⁸¹ "Organizational Learning must be understood as more than the simple aggregation of individual learning".

⁸² "Organizational Learning is defined here as the process within the organization by which knowledge about action-outcome relationships and the effect of the environment on these relationships is developed".

Precisamente, de acuerdo a los autores citados, el vínculo entre el aprendizaje individual y el organizativo se sitúa en la conversión del conocimiento individual en conocimiento organizativo. El tipo de conocimiento que los mencionados autores consideran como conocimiento organizativo es el referido a:

"... aquel conocimiento que es accesible a los decisores organizativos y que es relevante para las actividades organizativas. Por relevancia de dicho conocimiento entendemos específicamente que éste pueda ser utilizado para determinar la acción organizativa (a todos los niveles, desde las tareas hasta la estrategia) en relación a un resultado concreto. Así que tal conocimiento debería incluir las relaciones acción-resultado y las condiciones que afectan tales relaciones"⁴³

(Duncan, R. y Weiss, A., 1979:85-86)

Por lo tanto, el Aprendizaje Organizativo es el proceso mediante el cual se desarrolla conocimiento organizativo, entendiendo éste en los términos expuestos, es decir, como aquél que incluye las relaciones entre acciones organizativas y los resultados de las mismas, así como las condiciones que influyen sobre tales relaciones. Por otra parte, Duncan y Weiss reconocen que este conocimiento organizativo es el resultado de un proceso de construcción social, es decir, se construye a partir del conocimiento individual compartido entre los miembros de la organización. Por lo tanto, la conversión del conocimiento

⁴³ *"The kind of knowledge we will address here can be referred to as organizational knowledge. This is defined as that knowledge which is available to organizational decision makers and which is relevant to organizational activities. By relevance of such knowledge we mean specifically that it can be used to determine organization action (at any level from tasks to strategy) with respect to a specific outcome. Thus, such knowledge would include action-outcome relationships and the conditions which affect these relationships, as we have discussed".*

individual en conocimiento organizativo se produce a través de dicho proceso de construcción social. Al hilo de esta idea, Duncan y Weiss afirman:

"El Aprendizaje Organizativo ha sido conceptualizado como un proceso organizativo. Implica algo más que la simple agregación del aprendizaje de los miembros individuales de la organización ... El Aprendizaje Organizativo es también un proceso social. Refleja un paradigma socialmente construido y aceptado²⁴"

(Duncan, R. y Weiss, A., 1979:96-97)

En este caso el paradigma se corresponde con la visión de la realidad compartida por todos los miembros de la organización, en concreto, con una misma visión de las relaciones existentes entre acción organizativa y resultados de la misma. Esta visión se construye como resultado de un proceso en el que los miembros individuales de la organización ponen en común y comparten sus experiencias y visiones particulares. Por lo tanto, y aunque Duncan y Weiss (1979) sitúen su foco de interés principal en el plano organizativo del aprendizaje, diferenciando el aprendizaje protagonizado por la organización del experimentado por los individuos que la integran, no logran desvincular completamente el aprendizaje de la organización del aprendizaje de sus miembros.

Por otro lado, entre las principales aportaciones de Duncan y Weiss a la literatura sobre Aprendizaje Organizativo (*Organizational Learning*), destaca su pretensión de establecer un nexo entre el Aprendizaje Organizativo y el diseño organizativo. Su trabajo

²⁴ *"Organizational Learning has been conceptualized here as an organizational process. It involves more than the simple aggregation of the learning of individual members of the organization ... Organizational Learning is also a social process. It reflects a socially constructed and accepted paradigm".*

constituye un primer intento de estudiar el diseño organizativo desde la perspectiva del Aprendizaje Organizativo. Como se ha expuesto anteriormente, los autores referidos hasta el momento, focalizan su interés mayormente hacia el examen de los procesos organizativos, especialmente hacia el proceso de toma de decisiones, como procesos a través de los cuales la organización puede aprender, o adaptarse, según la definición del concepto de Aprendizaje Organizativo asumida por la mayoría de dichos autores, en la que prevalece un enfoque adaptativo en el estudio del mismo.

El diseño organizativo es entendido por Duncan y Weiss del modo siguiente:

*"La cuestión del diseño organizativo en el marco del aprendizaje organizativo, entonces, se centra en la implementación de la estructura organizativa más apropiada para el entorno al que debe enfrentarse la organización"*⁴⁵

(Duncan, R. y Weiss, A., 1979:105)

Esta forma de entender el estudio del diseño organizativo se enmarca completamente en una óptica contingencial, según la cual, el primero se reduce al análisis de los modelos organizativos más apropiados para cada tipo de entorno. Desde esta óptica, Duncan y Weiss proceden a examinar distintos tipos de estructuras organizativas y concluir en términos de cuál es más apropiada para cada tipo de entorno. Así, concluyen que la estructura funcional es más adecuada para entornos simples y estables, y la estructura divisional, lo es para entornos complejos y relativamente estables.

⁴⁵

"The organizational design question in organizational learning, then, is one of implementing the organizational structure most appropriate to the environment with which the organization must deal".

Finalmente, cabe aclarar que en el enfoque de Duncan y Weiss a la hora de estudiar el Aprendizaje Organizativo, prevalece una perspectiva adaptativa. Ciertamente, los autores referidos limitan el Aprendizaje Organizativo a un proceso a través del cual se adquiere un conocimiento de las relaciones acción organizativa-resultado de la misma, a partir del cual puede orientarse el diseño organizativo para garantizar la adaptación de la organización al entorno. Esta noción del Aprendizaje Organizativo no da pie al estudio del diseño organizativo desde un enfoque proactivo. Como se ha dicho, éste queda constreñido a un enfoque puramente contingencial y, por lo tanto, adaptativo. Para terminar, apuntar que la mayoría de los autores de los años setenta se sitúan dentro de una óptica adaptativa, con la excepción de Argyris y Schön (1978), que también consideran un punto de vista proactivo al admitir que las organizaciones pueden aprender en "bucle doble". El número de autores que asumen una perspectiva proactiva es bastante mayor en la siguiente década.

IV.2.3. EL ESTUDIO DEL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO EN LA DÉCADA DE LOS AÑOS OCHENTA

La década de los años ochenta es el escenario de un resurgimiento del interés por el estudio del Aprendizaje Organizativo. En efecto, el número de investigadores atraídos por la materia que hasta el momento había sido reducido, se incrementa considerablemente en la década referida, experimentando una fuerte expansión a partir de la misma. Como se ha comentado, la obra de Argyris y Schön (1978) contribuye de modo importante al relanzamiento del interés por la materia aludida.

Por otra parte, cabe destacar que el aumento de la popularidad del tema no va acompañado por un incremento paralelo del grado de sistematización en el estudio del

mismo. Ciertamente, la investigación sobre Aprendizaje Organizativo llevada a cabo hasta los años ochenta es poco sistemática, y sigue siéndolo en las décadas posteriores, caracterizándose por una sucesión bastante anárquica de aportaciones que se sitúan en perspectivas diferentes y ponen el acento en aspectos dispares.

Un rasgo destacable de las diversas investigaciones sobre el Aprendizaje Organizativo que proliferan a partir de los años ochenta, es la evolución del ámbito en que se sitúa el estudio del aprendizaje a lo largo de la década. Así, hasta finales de esta última, muchas de las investigaciones se centran en el estudio del aprendizaje de los individuos y grupos de individuos integrantes de la organización. Sin embargo, a finales de la década, predominan los trabajos focalizados en el nivel agregado de la organización, siendo menor el número de investigaciones centradas en el estudio del aprendizaje a nivel exclusivamente individual y grupal. La mayoría de los investigadores en la materia empiezan a estar más interesados en descubrir las claves del aprendizaje de la organización, en su conjunto, que el de los individuos que la integran. Por otra parte, el análisis del Aprendizaje Organizativo empieza a abordarse desde un enfoque más proactivo en muchos casos, reduciéndose el número de aportaciones que se ubican en una óptica adaptativa, óptica esta última dominante en las décadas anteriores. Entre las aportaciones más relevantes de la década concernida, cabe destacar las siguientes:

En primer lugar, resalta la aportación de Miles y Randolph (1980). Estos autores se interesan por el estudio de los procesos de aprendizaje organizativo que se producen en las organizaciones en sus etapas iniciales de vida. En relación a esta cuestión, los autores referidos consideran que las organizaciones pueden aprender de dos formas diferentes en su fase incipiente de desarrollo, distinguiendo de este modo dos tipos de aprendizaje distintos: el "Aprendizaje Organizativo basado en la Acción" (*Organizational Learning by*

Enactment" o "*Enactive Approach*") y el "Aprendizaje Organizativo Proactivo" ("*Organizational Learning by Proaction*" o "*Proactive Approach*").

El primero es el aprendizaje ligado a la acción organizativa. En este caso, la organización aprende *a posteriori* como resultado de su acción. Los comportamientos organizativos se examinan a través del procedimiento de "ensayo y error", es decir, la organización actúa, generando unos resultados que analiza para extraer lecciones que le permitan corregir su actuación. El segundo tipo de aprendizaje diferenciado por Miles y Randolph es el aprendizaje proactivo. En este caso, la organización aprende *a priori*, esto es, antes de actuar y no como consecuencia de su acción.

Si se relacionan ambos tipos de aprendizaje con el proceso de creación de una organización, tal como lo hacen los autores mencionados, el primer tipo de aprendizaje aludido ("*Enactive Approach*") caracteriza a aquellas organizaciones que no planifican sus primeros pasos, lanzándose a la actividad para, posteriormente, ir puliendo y reconduciendo ésta en función de los resultados derivados de su actividad inicial. El segundo tipo de aprendizaje ("*Proactive Approach*"), está vinculado a un grado alto de planificación previa. Tal como afirman Miles y Randolph:

*"cierto aprendizaje siempre precede el proceso de creación organizativa. Habitualmente éste toma la forma de una planificación previa en la cual los individuos tratan de anticipar qué forma y dirección tomará la nueva organización y los problemas y oportunidades que probablemente enfrente"*⁸⁶

86

"... some learning always does, indeed should, precede the organizational creation process. Usually this takes the form of advance planning in which individuals attempt to anticipate what form and direction the new organization

(Miles, R.H. y Randolph, W.A., 1980:52)

Por otra parte, y en lo que respecta a la acepción del concepto de Aprendizaje Organizativo que manejan los autores citados, ésta se sitúa en la misma línea que la de Argyris y Schön (1978). Así, definen dicho concepto en los siguientes términos:

"El Aprendizaje Organizativo puede ser definido como un proceso en el cual el desarrollo de visiones y las reestructuraciones exitosas de problemas organizativos por parte de los individuos que se enfrentan a ellos se reflejan en los elementos estructurales y en los resultados de la propia organización. Esta definición es consistente con la desarrollada por Argyris y Schön (1978), quienes afirman que el Aprendizaje Organizativo consiste en el examen y reestructuración de las teorías en uso organizativas"⁸⁷
(Miles, R.H. y Randolph, W.A., 1980:50)

Como se deduce de la definición anterior, Miles y Randolph ponen el acento en los individuos a la hora de definir el concepto de Aprendizaje Organizativo, considerando que éstos son la clave del mismo. En concreto, la organización aprende cuando se reestructuran las "teorías en uso organizativas", siendo esta reestructuración el producto de la reestructuración que de las mismas se plantean los miembros individuales de la organización. Por lo tanto, el Aprendizaje Organizativo sería el resultado del aprendizaje

will take and the problems and opportunities that it will likely encounter".

⁸⁷ *"... organizational learning may be defined as a process in which growing insights and succesful restructurings of organizational problems by the individuals dealing with them reflect themselves in the structural elements and outcomes of the organization itself. This definition is consistent with one developed by Argyris and Schön (1978), who assert that organizational learning is the testing and restructuring of organizational theories-in-use".*

individual de tales miembros. Lo que Miles y Randolph no aclaran es cómo lo aprendido por los individuos logra trascender al plano organizativo.

Otra de las aportaciones destacadas al estudio del Aprendizaje Organizativo en los años ochenta es la de Hedberg (1981). Este autor se sitúa en la misma perspectiva que March y Olsen (1976), entendiendo el Aprendizaje Organizativo desde un óptica adaptativa. En este sentido, concibe el Aprendizaje Organizativo como resultado de un proceso semejante al descrito por March y Olsen (1976), es decir, como un proceso de estímulo-respuesta a través del cual la organización se adapta a su entorno. En palabras de Hedberg (1981):

*"El aprendizaje tiene lugar cuando las organizaciones interactúan con sus entornos: las organizaciones incrementan su comprensión de la realidad a través de la observación de los resultados de sus actos"*⁸⁸

(Hedberg, B., 1981:3)

De acuerdo a lo anterior, las organizaciones aprenden a partir de su interacción con su entorno. Las situaciones del entorno a las que se enfrenta la organización constituyen estímulos que provocan una determinada respuesta organizativa que se traduce en un comportamiento concreto. A su vez, las consecuencias de este último son analizadas por la organización para reconducir su actuación. Por lo tanto, el proceso de aprendizaje organizativo se enmarca, según Hedberg, dentro de un modelo de estímulo-respuesta. Sobre este punto, el referido autor afirma:

⁸⁸ *"Learning takes place when organizations interact with their environments: organizations increase their understanding of reality by observing the results of their acts".*

"Los modelos de aprendizaje del tipo estímulo-respuesta describen cómo las organizaciones acumulan experiencia y conocimiento a medida que responden a los estímulos de las situaciones enfrentadas ... para identificar los estímulos correctamente y seleccionar respuestas adecuadas, las organizaciones confeccionan mapas de sus entornos e infieren qué relaciones causales operan en los mismos. Estos mapas constituyen teorías de acción que las organizaciones elaboran y refinan a medida que enfrentan nuevas situaciones⁸⁹"

(Hedberg, B., 1981:7)

A partir de esta afirmación, queda claro que Hedberg asume asimismo las ideas de Argyris y Schön (1978), al adoptar el concepto de "teorías de la acción" que estos últimos conciben. Para Hedberg, las "teorías de la acción" vigentes en la organización condicionan la forma de aprehender el entorno y, en consecuencia, de responder al mismo.

Por otra parte, una aportación relevante de Hedberg es la relativa a la diferenciación que establece entre distintos tipos de aprendizaje. En particular, este autor considera que las organizaciones pueden aprender de formas diferentes, distinguiendo las siguientes:

- *"Adjustement Learning"* o aprendizaje por "ajustes": en este caso, la organización aprende por "ensayo y error". Se corresponde con una situación en la que la organización modifica su comportamiento solamente cuando detecta errores derivados de su acción

⁸⁹ *"Stimulus-response models describe how organizations gather experience and knowledge as they respond to stimuli from encountered situations ... To identify stimuli properly and to select adequate responses, organizations map their environments and infer what causal relationships operate in their environments. These maps constitute theories of action which organizations elaborate and refine as new situations are encountered".*

previa. Esta modificación no supone, no obstante, un cambio radical en el comportamiento adoptado como respuesta al estímulo del entorno, sino únicamente la incorporación de pequeños ajustes en dicho comportamiento. Tampoco implica un cambio en la "teoría de la acción" asumida por la organización e inspiradora de la visión desde la que se interpretan las relaciones causa-efecto entre acción organizativa e impacto de ésta en el entorno.

- "*Turnover Learning*" o aprendizaje por "rotación": consiste en la modificación radical del comportamiento organizativo, pero manteniendo las "teorías de la acción" asumidas o los "mapas" de las relaciones causa-efecto vigentes. En este caso, el cambio de comportamiento no se corresponde con un pequeño ajuste del mismo, sino con un cambio drástico (sustitución del anterior comportamiento por uno nuevo y radicalmente distinto).

- "*Turnaround Learning*" o aprendizaje por "cambio": implica la modificación de las "teorías de la acción" establecidas. Por lo tanto, es el tipo de aprendizaje asociado al cambio más profundo de los posibles. No sólo cambia el comportamiento adoptado por la organización, sino también los "mapas" de la realidad en que éste se fundamenta.

Para concluir, cabe comentar que los dos primeros tipos de aprendizaje distinguidos por Hedberg se corresponden con un nivel de aprendizaje en "bucle simple" (no se reestructuran radicalmente las "teorías de la acción" asumidas), y el tercero, con un aprendizaje en "bucle doble" (las "teorías de la acción" implantadas son profundamente cuestionadas y reestructuradas).

A las aportaciones de los autores apuntados cabe añadir la de Shrivastava (1981, 1983). Este autor pone el acento en el estudio de la relación existente entre el Aprendizaje Organizativo y los procesos de toma de decisiones estratégicas. En concreto, define el concepto de Aprendizaje Organizativo en los siguientes términos:

*"el aprendizaje implica cambios fundamentales en las teorías en uso o marcos de referencia dentro de los cuales tiene lugar la toma de decisiones. Implica una reorientación de las visiones del mundo de los decisores importantes, así como cambios estructurales y procedimentales, para incorporar el conocimiento recientemente adquirido"*⁹⁰
(Shrivastava, P., 1983:17)

Por lo tanto, Shrivastava asocia el Aprendizaje Organizativo al cambio de las "teorías en uso organizativas" que orientan la toma de decisiones. Las "teorías en uso organizativas" son cuestionadas por los individuos responsables de la toma de decisiones. Como resultado de dicho cuestionamiento, se genera una nueva visión del mundo asumida por la organización o "teoría en uso organizativa", en virtud de la cual se redefinen la estructura y procedimientos fijados en la misma.

La pregunta que cabe formularse es cómo se logra que la nueva visión desarrollada por unos cuantos decisores individuales trascienda al resto de la organización, para convertirse en una "teoría en uso" compartida por toda la organización. Esto se consigue a través de los sistemas de aprendizaje, que son los que posibilitan la traslación al plano organizativo de las visiones individuales. Dichos sistemas permiten, por lo tanto, convertir lo aprendido por los individuos en visiones que orientan la acción organizativa y la toma de decisiones. En palabras de Shrivastava:

⁹⁰

"Learning involves fundamental changes in the theories-in-use or frames of reference within which decision-making proceeds. It involves a reorientation of worldviews of the important decision-makers, as well as structural and procedural changes, to incorporate the newly acquired knowledge".

"El Aprendizaje Organizativo es un proceso continuo. Con el fin de perpetuar este proceso, partes del mismo son institucionalizadas en forma de sistemas de aprendizaje formales y prácticas organizativas informales. Los sistemas de aprendizaje son los mecanismos a través de los cuales el aprendizaje es perpetuado en la organización. Los ejemplos de estos sistemas de aprendizaje incluyen los sistemas de planificación estratégica, los sistemas de información para la gestión, los sistemas de control presupuestario, etc. y medidas informales⁹¹"

(Shrivastava, P., 1981:46)

La aportación más importante de Shrivastava se sitúa precisamente en el ámbito de los sistemas de aprendizaje, concretándose en el establecimiento de una tipología de los mismos. Ésta se recoge en el cuadro siguiente:

91

"Organizational learning is a continuing process. In order to perpetuate this process parts of it are institutionalized in the form of formal learning systems and informal organizational practices. Learning systems are the mechanisms by which learning is perpetuated in the organization. Examples of these learning systems include strategic planning systems, management information systems, budgetary control systems, etc. and informal arrangements".

CUADRO N° 4: Tipología de Sistemas de Aprendizaje

DIMENSIÓN INDIVIDUO - ORGANIZACIÓN			
	Individuo		Organización
	Institución de un sólo hombre	Sistema de aprendizaje mitológico	Cultura de búsqueda de información
DIMENSIÓN EVOLUCIÓN - DISEÑO			
Evolución	Sistema de aprendizaje participativo		Sistema de aprendizaje burocrático
	Diseño		Sistema de dirección formal

FUENTE: Shrivastava, P. (1983) y Elaboración Propia

A la hora de clasificar los sistemas de aprendizaje, Shrivastava considera dos dimensiones distintas:

- La Dimensión Individuo-Organización: se refiere al grado de impersonalidad de los sistemas implantados. En el extremo individual se sitúan aquellos sistemas de aprendizaje que se basan en los *inputs* aportados por un individuo o por unos pocos individuos críticos dentro de la organización. En el extremo opuesto, el de la dimensión organizativa, los sistemas de aprendizaje implantados son impersonales e independientes de los *inputs* aportados por individuos o grupos de individuos con peso dentro de la organización.

- La Dimensión Evolución-Diseño: esta dimensión hace referencia al proceso a través del cual el sistema de aprendizaje llega a existir en la organización. En el extremo evolutivo se encuentran los sistemas de aprendizaje que se desarrollan espontáneamente como resultado de las normas socio-culturales, las prácticas históricas o las tradiciones de gestión de la organización. En el otro extremo, el de diseño, se incluyen aquellos sistemas que son diseñados e implantados para servir las necesidades de información y aprendizaje identificadas específicamente por los gestores.

Teniendo en cuenta las dos dimensiones referidas, Shrivastava distingue seis tipos de sistemas de aprendizaje diferentes, que son expuestos a continuación:

- "Institución de un sólo hombre" ("*One man institution*"): modelo característico de organizaciones en las que un sólo individuo, el máximo directivo de la misma, asume en solitario las decisiones estratégicas, siendo el único miembro de la organización que aprende. Actúa como filtro y control de los flujos de información y es considerado por los miembros de la organización como la fuente de toda información crítica. El aprendizaje de toda la organización se concentra en esta persona, de modo que sus percepciones y limitaciones se convierten en las percepciones y limitaciones de la organización, a través de un proceso de aceptación tácita del resto de miembros de la misma.

- "Sistemas de aprendizaje mitológico" ("*Mythological learning systems*"): en este tipo de sistemas de aprendizaje, gran parte del aprendizaje organizativo se produce a través de la transmisión de historias sobre los actores y actividades organizativos. Estas historias se perpetúan a lo largo del tiempo, convirtiéndose en mitos organizativos. Estos mitos condicionan, a su vez, el desarrollo de normas organizativas que rigen la forma en que el conocimiento se distribuye y en que los distintos actores organizativos acceden al mismo. Por lo tanto, determinan el modo en que la organización aprende.

- "Cultura de búsqueda de información" ("*Information seeking culture*"): modelo propio de organizaciones donde se promueve la curiosidad y la autocrítica. Los miembros de la organización son motivados para buscar y adquirir continuamente información que puede ser importante directa o indirectamente para el desempeño de sus tareas. En este tipo de contextos organizativos, la información organizativamente relevante es compartida entre los miembros de la organización a través de redes de comunicación informal, posibilitándose de este modo el intercambio de conocimiento y, en consecuencia, la conversión del aprendizaje individual en aprendizaje organizativo.

- "Sistemas de aprendizaje participativo" ("*Participative learning systems*"): esta clase de sistemas de aprendizaje se caracteriza por la existencia de gran número de comités *ad hoc* y grupos o equipos de trabajo constituidos para la discusión y resolución de problemas estratégicos. Refleja un estilo de gestión que ha institucionalizado la participación en la toma de decisiones. La adquisición, procesamiento y transferencia de información se produce a través de grupos de trabajo o comités. El grupo de trabajo constituye, por lo tanto, el principal canal de transmisión de conocimiento y aprendizaje organizativo.

- "Sistemas de dirección formal" ("*Formal management systems*"): en este tipo de sistemas de aprendizaje, el aprendizaje organizativo se garantiza mediante el diseño y la implantación de sistemas de gestión formales (sistemas de planificación, de información, de control, de presupuestación, etc.). Los sistemas de gestión formales incluyen procedimientos para guiar muchas de las actividades organizativas. Permiten, por lo tanto, sistematizar tales actividades. Esta sistematización implica, a su vez, la estandarización del modo en que puede accederse al conocimiento de los individuos y utilizar éste. Por consiguiente, los sistemas de gestión apuntados constituyen la vía principal de transmisión de conocimiento y aprendizaje organizativo.

- "Sistemas de aprendizaje burocrático" (*"Bureaucratic learning systems"*): este tipo de sistemas de aprendizaje incluye un elaborado conjunto de procedimientos y reglamentaciones para controlar el flujo de información entre los miembros de la organización. La forma en que la información es recopilada, interpretada y transmitida está determinada por el sistema de regulación establecido. Éste trata de ser impersonal y objetivo, de modo que el concepto de información se restringe a aquella que puede ser objetivamente generada y comunicada. El intercambio de información y, por consiguiente, el aprendizaje organizativo, se produce a través del sistema impersonal de regulación implantado.

Para concluir el comentario realizado sobre la aportación de Shrivastava, cabe enfatizar el hecho de que ésta pone su foco de interés principal en el aprendizaje a nivel organizativo, trascendiendo el plano estrictamente individual del aprendizaje, a través del estudio de los mecanismos que permiten convertir el aprendizaje individual en organizativo (sistemas de aprendizaje)⁹². El resultado de este último (nueva "teoría en uso organizativa") es empleado, a su vez, en la toma de decisiones estratégicas. En este sentido, el trabajo de Shrivastava se alinea con los de Cyert y March (1963) y Duncan (1974), al poner en relación el proceso de aprendizaje organizativo con el proceso de toma de decisiones. Sin embargo, y a diferencia del trabajo de éstos, no se sitúa dentro de una perspectiva adaptativa, sino proactiva. Al afirmar que el Aprendizaje Organizativo implica cambios fundamentales en las "teorías en uso organizativas", Shrivastava identifica el primero con un aprendizaje en "bucle doble". Este tipo de aprendizaje es, precisamente, la base de comportamientos proactivos.

⁹² Estos mecanismos o sistemas de aprendizaje incluyen los distintos sistemas de gestión (sistemas de planificación, información, control y toma de decisiones) y las medidas informales que contribuyen a la conversión del aprendizaje individual en organizativo.

Además de las aportaciones de los autores mencionados, destaca en la década de los años ochenta la de Kolb⁹³ (1984). A diferencia de los anteriores autores cuyo trabajo se inscribe en la citada década, interesados por el estudio del aprendizaje en el ámbito de la organización, Kolb centra su interés en el estudio del aprendizaje en el plano individual, y no organizativo.

Las ideas de Kolb sobre el aprendizaje de los individuos, se fundamentan en los trabajos de Dewey⁹⁴ (1938), Lewin⁹⁵ (1951) y Piaget⁹⁶ (1970). Este conjunto de autores comparten una misma visión del modo en que las personas aprenden. De acuerdo a esta visión, la experiencia juega un papel central en el proceso de aprendizaje individual, de ahí que la perspectiva asumida por los autores referidos fundamente la denominada Teoría del Aprendizaje Experimental (*Experiential Learning Theory*). La concepción del aprendizaje subyacente en esta teoría es distinta de la defendida por otros enfoques o teorías, como las teorías cognitivas del aprendizaje, que ponen el acento en la adquisición y manipulación de conocimiento abstracto, y de las teorías "behavioristas" que niegan cualquier papel a la experiencia subjetiva en los procesos de aprendizaje. Precisamente, desde la óptica de la Teoría del Aprendizaje Experimental, el proceso de aprendizaje incluye todas las dimensiones: la cognitiva, asociada al conocimiento abstracto, y la "behaviorista", que

⁹³ Las ideas de Kolb y, en concreto, su visión del proceso de aprendizaje individual, se popularizan en los años ochenta con la publicación de su obra KOLB, D.A. (1984): *Experiential Learning*. Prentice-Hall. No obstante, estas ideas se desarrollan por el autor en años anteriores: KOLB, D.A (1973): "On Management and the Learning Process", MIT, Sloan School Working Paper, No. 652-73.

⁹⁴ DEWEY, J. (1938): *Experience and Education*. Kappa Delta Pi.

⁹⁵ LEWIN, K. (1951): *Field Theory in Social Sciences*. Harper & Row. Nueva York.

⁹⁶ PIAGET, J. (1970): *op. cit.*.

implica el conocimiento concreto a partir de la acción (integración reflexión-acción). Dimensiones que no concilian las restantes teorías, al defender una y excluir la otra. Por lo tanto, la Teoría del Aprendizaje Experimental constituye una teoría integradora y holística, en la que el proceso de aprendizaje engloba la totalidad de elementos considerados por las demás teorías.

La visión del proceso de aprendizaje individual adoptada por Kolb encaja plenamente en la asumida por la Teoría del Aprendizaje Experimental y se inspira en las ideas de Dewey, Lewin y Piaget. Así, Kolb define el aprendizaje como:

*"el proceso por el cual el conocimiento es creado a través de la transformación de la experiencia"*⁹⁷

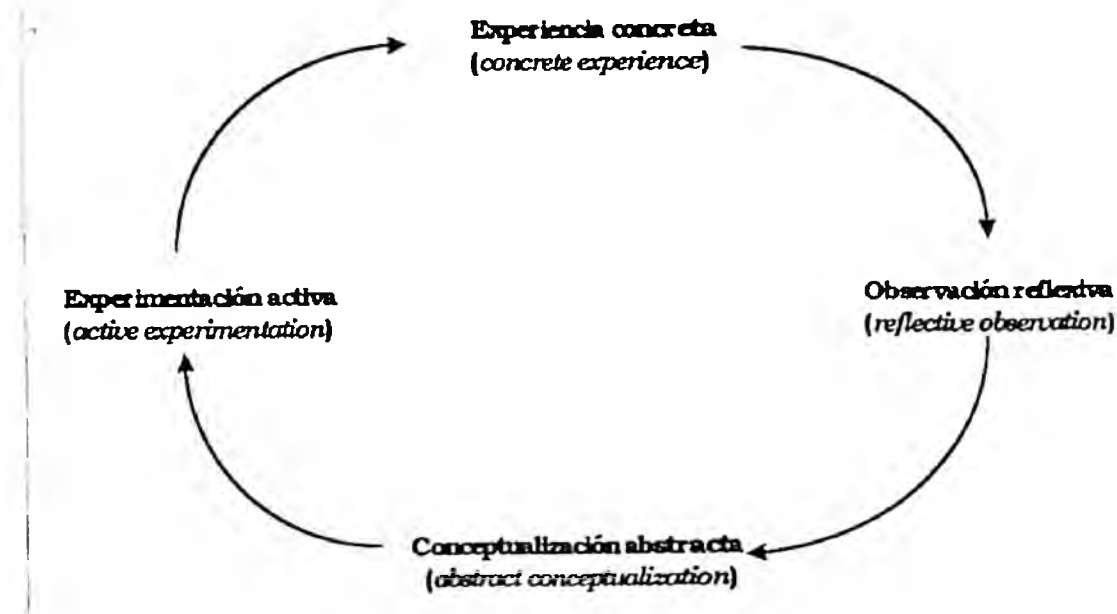
(Kolb, D.A., 1984:38)

Por lo tanto, los individuos generan conocimiento, es decir, aprenden a partir de la experiencia como resultado de un proceso de transformación de la misma. Este proceso contempla varias etapas que se suceden de forma cíclica y continua en el tiempo. Las fases del proceso o ciclo de aprendizaje individual basado en la experiencia, diferenciadas por Kolb, son las siguientes:

⁹⁷

"Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience".

FIGURA N° 4: Proceso de Aprendizaje Individual basado en la Experiencia



FUENTE: Kolb, D.A. (1984) y Elaboración Propia

Como se deduce del gráfico anterior, los individuos aprenden a través del proceso arriba presentado: la experiencia concreta vivida por el individuo (*concrete experience*) es objeto de reflexión por parte del mismo (*reflective observation*), a partir de la cual éste genera nuevos conceptos o visiones de la realidad enfrentada (*abstract conceptualization*). Estos conceptos son aplicados o llevados a la práctica (*active experimentation*), provocando nuevas situaciones experimentadas por el individuo (*concrete experience*).

El ciclo de aprendizaje descrito por Kolb se construye a partir de los ciclos de aprendizaje definidos por Dewey, Lewin y Piaget, siendo, todos ellos, muy similares (integran las mismas etapas básicas). Por otra parte, cabe aclarar que Kolb no realiza esfuerzo alguno por trasladar su reflexión en torno al proceso de aprendizaje individual al plano organizativo. Esto sí es intentado por otros autores como March y Olsen (1976)

quienes, como ya se ha apuntado anteriormente, describen un ciclo de aprendizaje que trata de engarzar el aprendizaje en el plano individual con el que se produce a nivel organizativo y, posteriormente, otros autores, como Kim (1993a, 1993b). Por otra parte, Dixon (1994) centra su reflexión en el proceso de aprendizaje en el plano organizativo. La aportación de Kim (1993a, 1993b) es comentada unas líneas más abajo, y la de Dixon se detalla en el capítulo siguiente (apartado V.2.2.).

Otra perspectiva distinta del estudio del aprendizaje que experimenta un importante desarrollo a partir de los años ochenta es la del *Action Learning*. A diferencia del enfoque de la Teoría del Aprendizaje Experimental (*Experiential Learning Theory*), cuyo núcleo de interés se sitúa en el plano individual, la corriente del *Action Learning* sitúa su objeto de estudio en el plano social, interesándose por el aprendizaje que se produce en el seno de colectivos o grupos de individuos dentro de las organizaciones.

El precursor del *Action Learning* es Reg Revans⁹⁸, cuyos trabajos se remontan a los años cuarenta y cincuenta. Las investigaciones que realiza en esos años en diferentes contextos organizativos (el Comité Nacional del Carbón y el Servicio Nacional de Salud británicos) le permiten gestar las primeras ideas que constituyen el embrión de su teoría del *Action Learning*. Estas ideas empiezan a ser conocidas a principios de los años setenta, con la publicación de sus trabajos desarrollados en el marco de la fundación Industria-Universidad de Bélgica⁹⁹, y gozan de gran difusión a partir de las obras publicadas a comienzos de los años ochenta (Revans, 1982, 1983).

⁹⁸ Revans populariza la fórmula $L \geq C$, con la que expresa la idea de que el ritmo de aprendizaje (*learning*) ha de ser mayor o igual que el ritmo de cambio (*change*) del entorno, si es que se desea sobrevivir.

⁹⁹ REVANS, R.W. (1971): *Developing Effective Managers*. Praeger Publishers. Nueva York.

La idea central en torno a la que se construye la corriente de pensamiento del *Action Learning*, es la vinculada a la propia forma de concebir el aprendizaje. Revans desarrolla una concepción del aprendizaje que se resume en su famosa "ecuación del aprendizaje" ("*learning equation*"). En términos de Revans:

"Identificamos la adquisición de conocimiento programado como "P", y el cuestionamiento interno como "Q". Así, podemos escribir la ecuación del aprendizaje como "L= P+Q"¹⁰⁰

(Revans, R.W., 1983:11)

Como se deduce de la afirmación anterior, Revans entiende el aprendizaje como el resultado de la integración de la adquisición de conocimiento programado ("P"), en el que se ha basado la práctica de la enseñanza tradicional, y el conocimiento que se deriva de enfrentar al individuo a situaciones que le obligan a interrogarse y buscar una respuesta que no existe de forma estereotipada o programada. Para Revans el individuo aprende cuando debe encarar una circunstancia a la que se asocia cierto grado de riesgo y confusión, en situación de ignorancia, es decir, sin conocer cuál es la mejor vía para resolver la misma con éxito. La clave del aprendizaje radica, en el enfoque de Revans, en esta ignorancia que empuja al sujeto a plantearse cuestiones sobre la circunstancia planteada, cuya respuesta permite generar conocimiento acerca de la misma. Por otra parte, otro aspecto crucial en la visión del aprendizaje de Revans es la comprensión de este último como un proceso colectivo. Para Revans, el aprendizaje se logra mejor cuando un conjunto de personas con problemas similares trabajan juntas como "compañeros en la adversidad" ("*comrades in adversity*"). Precisamente, la dimensión colectiva del aprendizaje constituye el principal factor diferencial de la concepción del aprendizaje que caracteriza al enfoque del *Action*

100

"We identify the acquisition of programmed Knowledge as "P", and of questioning insight as "Q", so writing the learning equation as "L= P+Q".

Learning y la asumida desde la perspectiva del *Experiential Learning*. En ambos enfoques, el individuo aprende a partir de su propia experiencia. En la perspectiva del *Action Learning*, esta experiencia es, además, compartida con otros individuos, generándose un aprendizaje colectivo.

Pedler (1991) recoge las principales características del *Action Learning*, apuntando las siguientes:

- El *Action Learning* es una aproximación al desarrollo de las personas en las organizaciones que considera la tarea como vehículo de aprendizaje. Se basa en la premisa de que no hay aprendizaje sin acción¹⁰¹. Por lo tanto, la acción es la fuente primordial de aprendizaje.

- Para que el aprendizaje se produzca se han de concitar tres elementos: 1) un individuo, que acepte la responsabilidad de actuar ante un problema concreto; 2) una situación problemática, ante la que el individuo emprende una acción; 3) un conjunto de varias personas, enfrentadas a un problema semejante al del individuo concernido, que intercambian su experiencia y se apoyan mutuamente para resolver el problema, de tal manera que el individuo aprende de otros y con otros.

Por lo tanto, los aspectos diferenciales de la visión del aprendizaje desde la perspectiva de la acción, de acuerdo a lo anterior, son: 1) la acción como vehículo de aprendizaje; 2) el aprendizaje como producto de un proceso de construcción social o colectivo. El primer aspecto es compartido con el enfoque del Aprendizaje Experimental,

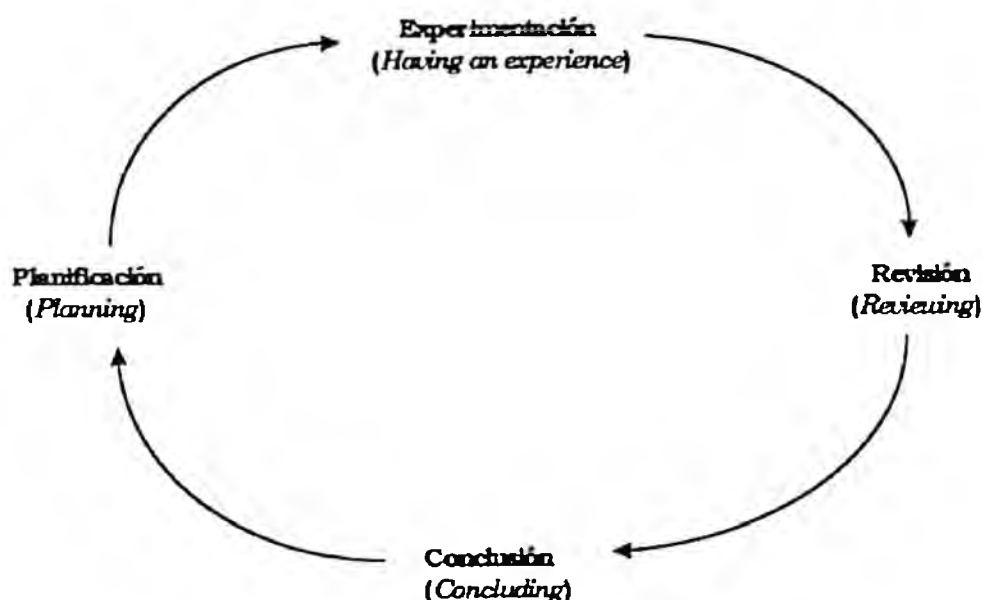
101

"No puede haber aprendizaje sin acción, ni acción (seria y deliberada) sin aprendizaje" ("there can be no learning without action, and no (sober and deliberate) action without learning" (Revans, R.W., 1983:54)).

el segundo no. A estos aspectos diferenciales se contraponen el rasgo común que comparten ambos enfoques: ninguno de ellos da el salto al estudio del aprendizaje a nivel organizativo. Uno se sitúa en el plano individual (Aprendizaje Experimental) y, el otro, en el plano de los grupos o colectivos de personas específicos dentro de la organización (*Action Learning*), pero ninguno de ellos se centra en el análisis de los procesos a través de los cuales la organización aprende, en su conjunto.

De acuerdo a Honey y Mumford¹⁰² (1982), el aprendizaje colectivo que caracteriza al *Action Learning*, se produce a través de un proceso cíclico que contempla las etapas siguientes:

FIGURA N° 5: Proceso de Aprendizaje Colectivo



FUENTE: Honey, P. y Mumford, A. (1982) y Elaboración Propia

102

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

Esta versión del proceso o ciclo de aprendizaje está basada en el ciclo de Kolb. La diferencia entre ambas versiones estriba en que Honey y Mumford consideran algunas de las etapas del ciclo como colectivas. En concreto, las etapas de Revisión, Conclusión y Planificación se producen en el seno de un grupo de personas. El ciclo arriba reflejado, representa el proceso de aprendizaje tal y como es entendido desde la óptica del *Action Learning*. El proceso se inicia en la fase de Revisión. En esta fase, un individuo concreto de la organización enfrentado a un problema se cuestiona sobre la naturaleza y origen del mismo, y confronta su opinión con la de otros miembros de la organización. Como resultado del intercambio colectivo de pareceres se llega a una conclusión colectiva final (fase de Conclusión) sobre cómo debería actuarse para hacer frente al problema planteado. A continuación, entre todos, planifican el curso de acción a emprender (etapa de Planificación). Finalmente, el individuo actúa, de acuerdo a lo decidido y planificado colectivamente (etapa de Experimentación). La dimensión colectiva característica del *Action Learning*, se contempla, por lo tanto, en las fases de Revisión, Conclusión y Planificación.

Además de su versión del ciclo de aprendizaje, Honey y Mumford realizan otra destacada aportación, que consiste en la diferenciación de distintos "estilos de aprendizaje" ("*learning styles*"). Los autores referidos consideran que los individuos pueden aprender a través de diversos canales o vías, que ellos denominan "estilos de aprendizaje". Asimismo, constatan el hecho de que cada individuo tiende a aprender mediante una vía concreta o con un estilo particular, en función de su naturaleza. Los "estilos de aprendizaje" distinguidos por los autores referidos son los siguientes:

- Estilo "Activista" ("*Activist*"): propio de individuos atraídos especialmente por la experimentación concreta. Éstos disfrutan con el "aquí" y el "ahora". Les gusta el reto de nuevas experiencias. Se desenvuelven muy bien en el corto plazo, pero les aburre el seguimiento de la implantación a largo plazo. En definitiva, están orientados a la acción.

- Estilo "Reflexivo" ("*Reflector*"): propio de personas a las que les gusta observar y analizar las experiencias desde distintas perspectivas y reflexionar sobre las mismas. Les apasiona considerar todos los puntos de vista posibles al analizar una situación, antes de emprender cualquier acción. Prefieren observar las acciones de otras personas a tener que actuar ellas mismas.

- Estilo "Teórico" ("*Theorist*"): característico de personas muy racionales, a las que no les gusta la experiencia subjetiva. Les atrae la conceptualización, el desarrollo de teorías, modelos y sistemas de pensamiento, a partir de la abstracción de principios y asunciones que se derivan de la observación de los hechos concretos.

- Estilo "Pragmático" ("*Pragmatist*"): estilo compartido por aquellas personas a las que les gusta buscar nuevas ideas para aplicarlas en cuanto encuentran la primera oportunidad para hacerlo. Consideran los problemas como retos para poner en práctica ideas diferentes.

Para concluir el recorrido a través de la corriente del *Action Learning*, apuntar que entre las principales aportaciones inscritas dentro de la misma, además de las ya mencionadas (Honey y Mumford, 1982; Revans, 1982, 1983; Pedler, 1991), destacan las de Inglis (1994), Mumford (1997), Pedler (1997), Weinstein (1998), Dickens y Watkins (1999) y Marsick y O'Neil (1999).

Por otro lado, a finales de los años ochenta, son varios los autores que se lanzan al estudio de la problemática del Aprendizaje Organizativo, dentro ya de una perspectiva organizativa. Entre estos autores destaca Garratt, cuyas principales ideas se conocen a

partir de su obra de 1987¹⁰³, y se retoman asimismo, en publicaciones posteriores (Garratt, 1990, 1992).

Así como el interés central de algunos de los estudiosos del aprendizaje en las organizaciones a comienzos de la década de los ochenta se sitúa en los planos individual y grupal (Honey y Mumford, 1982; Revans, 1982, 1983; Kolb, 1984), éste se desplaza hacia el plano organizativo para los autores de los últimos años ochenta. La aportación de Garratt (1987) se ubica claramente en esta línea, abordando el análisis del aprendizaje a escala organizativa. En concreto, este autor se preocupa fundamentalmente por el papel que juegan los directivos en los procesos de aprendizaje que se producen a nivel organizativo.

En primer lugar, Garratt (1987, 1990) analiza los procesos de aprendizaje que se desarrollan en el seno de la organización, diferenciando distintos tipos de procesos o ciclos de aprendizaje organizativo: el ciclo operativo y el ciclo político. El primero es el que se produce en el ámbito de las operaciones de la empresa y está asociado a un nivel de aprendizaje en "bucle simple". Este ciclo consiste en la detección de las desviaciones existentes entre los resultados obtenidos y los planificados, para emprender acciones correctoras. El resultado del proceso de detección-corrección de desviaciones es un aprendizaje que conduce a hacer más o menos de lo mismo, pero que no impulsa una modificación del contexto básico en que se desarrolla la acción. Por ello, los cambios inducidos por este aprendizaje son de poca envergadura y se denominan por Garratt, "cambios de primer orden" (*"first-order change"*).

Por otra parte, el ciclo político de aprendizaje se produce en el más alto nivel jerárquico de la organización, es decir, aquél en que se definen las políticas y líneas

maestras que determinan el marco de acción general de la misma. El aprendizaje que se produce en el ámbito político es un aprendizaje en "bucle doble", e implica un replanteamiento del marco de acción organizativo. Por lo tanto, los cambios inducidos por este aprendizaje son de gran envergadura, ya que suponen una completa reestructuración del contexto en que se desarrolla la actividad de la organización. Éstos son denominados por Garratt "cambios de segundo orden" (*"second-order change"*)¹⁰⁴. En relación a los cambios de segundo orden, Garratt (1987) afirma lo siguiente:

*"el replanteamiento de los marcos de referencia, adoptando una mejor perspectiva mediante el control del entorno externo, sobrepasando los problemas organizativos inmediatos e identificando los problemas más amplios, posibilita el cambio de segundo orden"*¹⁰⁵

(Garratt, B., 1987:77)

Además de diferenciar entre los ciclos o procesos de aprendizaje apuntados, Garratt propone un modelo de Organización que Aprende, caracterizado por la integración de los ciclos descritos, definiendo la Organización que Aprende (*Learning Organization*) como:

"aquella donde existen el clima y los procesos que permiten a todos sus miembros aprender conscientemente de su trabajo, que es capaz de trasladar este aprendizaje e información donde se necesita y que tiene a sus directivos posicionados de tal forma que pueden asegurar que el aprendizaje desde

¹⁰⁴ Espejo, Schuhmann, Schwaninger y Bilello (1996), establecen una diferenciación semejante entre cambios de "primer orden" y de "segundo orden".

¹⁰⁵ "Reframing, by getting a better perspective through monitoring the external environment, rising above the immediate organizational problems, and identifying the wider issues, allows second-order change".

dentro y fuera es utilizado por la organización para transformarse y cambiar constantemente"

(Garratt, B., 1992:6-7)

Asimismo, el autor referido considera el Aprendizaje Organizativo como:

"un proceso clave para la supervivencia y el desarrollo en un negocio"¹⁰⁶

(Garratt, B., 1987:61)

Como se deduce de lo anterior, Garratt asocia el concepto de Organización que Aprende a una organización con capacidad de transformación y cambio continuos. Esta idea es coherente con una concepción del Aprendizaje Organizativo como un proceso clave para la supervivencia y el desarrollo de una organización o empresa en un negocio. Es decir, desde la perspectiva de Garratt, para construir una organización con capacidad de cambio, una Organización que Aprende, es preciso potenciar el Aprendizaje Organizativo, entendido como un proceso que resulta de integrar aquellos procesos que garantizan la supervivencia (proceso o ciclo de aprendizaje operativo), así como el desarrollo de la organización (proceso o ciclo de aprendizaje político). Estos procesos constituyen el fundamento de la capacidad para incorporar cambios tanto de primer como de segundo orden.

Por lo tanto, para construir una Organización que Aprende es necesario, según Garratt, integrar los procesos o ciclos de aprendizaje que se producen en distintos niveles de la organización. Para el citado autor, esto demanda el diseño de un mecanismo integrador que actúe como nexo entre tales procesos:

"Ninguno de estos bucles es suficiente en sí mismo para mostrar una Organización que Aprende, así que es necesario diseñar un mecanismo integrador que actúe como el procesador central, la corteza cerebral de la organización, que reúna los flujos de información ... los directivos son verdaderamente centrales en este proceso - son los integradores. La metáfora más adecuada que encontré para esto fue la del papel de los directivos siendo el "cerebro del negocio"¹⁰⁷

(Garratt, B., 1987:78)

Como se deduce de la anterior afirmación, los directivos constituyen el vínculo integrador entre los distintos procesos, ciclos o bucles de aprendizaje (operativo y político), siendo por ello, piezas claves para construir una organización con capacidad de aprendizaje. Asimismo, Garratt considera que los directivos deben ubicarse, dentro de la organización, en un nivel intermedio, entre los ámbitos político y operativo, siendo este tercer nivel intermedio, el correspondiente al ámbito de la estrategia. En este último convergen los flujos de información generados en los ámbitos político y operativo, produciéndose la integración de la actividad desarrollada en cada uno de dichos ámbitos. Tal como asevera Garratt:

"Lo que se requiere es un flujo de información en doble sentido de modo que puedan marcarse direcciones, y puedan evaluarse y ajustarse las consecuencias operativas, a través de un mecanismo de integración

107

"Neither of these loops is sufficient in itself to demonstrate a Learning Organization, so one needs to design an integrative mechanism which acts as the central processor, the cerebral cortex of the organization, which brings together the information flows ... The directors are literally central to this process - they are the integrators. The most apt metaphor I found for this was of the director's role being the "business brain".

*estratégico. Desafortunadamente, la mayoría de las organizaciones no poseen tal mecanismo para hacer esto de un modo sistemático*¹⁰⁸
(Garratt, B., 1987:74)

De acuerdo a lo anterior, en el ámbito de la estrategia se marca, por una parte, la dirección básica que ha de orientar el rumbo de avance de la organización, en coherencia con el marco de acción general establecido en el ámbito político y, por otra parte, se evalúan y ajustan las acciones emprendidas en el ámbito operativo. Por lo tanto, la actividad, los flujos de información y, asimismo, el aprendizaje generado en cada uno de los ámbitos apuntados, confluyen y se integran en el ámbito estratégico.

Finalmente, el modelo de Organización que Aprende propuesto por Garratt (1987, 1990), se recoge en el gráfico siguiente:

108

"What is needed is a two-way flow of information so that directions can be given, and the operational consequences checked and adjusted, through a strategic integration mechanism. Unfortunately, most organizations have no such mechanisms for doing this on a systematic basis".

FIGURA Nº 6: Modelo de Organización que Aprende



FUENTE: Garratt, B. (1987) y Elaboración Propia

Junto a la aportación de Garratt, y dentro también de un enfoque interesado por el aprendizaje en el plano organizativo, destaca el trabajo realizado a finales de los años ochenta por Tineke Bahlmann¹⁰⁹ (1988). Las principales conclusiones del referido trabajo, objeto de sus tesis doctoral, se recogen en una publicación posterior de la mencionada autora (1990).

109

BAHLMANN, T. (1988): Thinking and Doing: a Study of Organizational Development and Strategic Reorientation Before, During and After a Crisis in Six Dutch Corporations. Eburon. Delft.

En el acercamiento que Bahlmann realiza a la cuestión del Aprendizaje Organizativo, la autora se sitúa en la perspectiva de los sistemas de "segunda generación", al considerar una organización capaz de aprender como un sistema de "segunda generación". En esta línea, define el concepto de Organización que Aprende (*Learning Organization*) como sigue:

*"La Organización que Aprende debe poseer la habilidad para aprender en bucle simple y en bucle doble, tal como se deriva de la teoría de sistemas de segunda generación. Así, la organización que quiera sobrevivir en un entorno turbulento tiene que ser una Organización que Aprende"*¹⁰

(Bahlmann, T., 1990:255)

Como se comentaba en el capítulo tercero, los sistemas de "segunda generación" son sistemas *autopoiéticos*, es decir, sistemas capaces de autogenerarse y provocar su propia transformación. Esta capacidad se deriva, a su vez, de su capacidad de aprender no sólo a un nivel "adaptativo" (aprendizaje en "bucle simple"), sino también a un nivel "generativo" (aprendizaje en "bucle doble"). A esta capacidad de aprendizaje a un doble nivel se debe su carácter proactivo. Desde la óptica de Bahlmann, la Organización que Aprende se corresponde con un sistema de "segunda generación", siendo, por lo tanto, un sistema capaz de aprender en "bucle simple" y "bucle doble" y, por ello, capaz de autorrenovarse.

Finalmente, de la aportación de Bahlmann cabe destacar su intento de clarificar cuáles deben ser los atributos que en términos de estrategia, estructura organizativa y

110

"The Learning Organization must have the ability that follows from the second generation system theory of single and double loop learning. So an organization in a turbulent environment has to be a Learning Organization in order to survive".

cultura han de ~~caracterizar~~ a una Organización que Aprende.- Éstos son descritos en el siguiente capítulo (apartado V.3.2.).

A modo de cierre de este apartado IV.2.3., cabe comentar lo siguiente: como puede deducirse a partir de lo expuesto en las líneas precedentes, los autores interesados por el estudio del Aprendizaje Organizativo a finales de la década de los años ochenta, se centran en el estudio del aprendizaje en el plano organizativo (Garratt, 1987; Bahlmann, 1988). No obstante, hay autores que focalizan su análisis en los planos individual y grupal del aprendizaje (Honey y Mumford, 1982; Revans, 1982, 1983, Kolb, 1984). Estos últimos desarrollan su trabajo a comienzos de los años ochenta, observándose un interés creciente por el estudio del aprendizaje en el ámbito organizativo a medida que avanza la década.

Por otra parte, se aprecia una evolución en el enfoque en que se enmarca la concepción y estudio del aprendizaje a nivel organizativo, que evoluciona respecto de la mayoritariamente asumida en anteriores décadas, desde una perspectiva adaptativa hacia una óptica proactiva. Así, la mayor parte de los estudiosos del tema en los años ochenta, se sitúan dentro de un prisma proactivo (Shrivastava, 1981, 1983; Garratt, 1987; Bahlmann, 1988). Esto queda reflejado en las definiciones que plantean del concepto de Organización que Aprende, concebida como aquella capaz de transformarse y canbiar continuamente, y del concepto de Aprendizaje Organizativo, asociado a un aprendizaje en "bucle doble". Luego, la capacidad de aprendizaje organizativo, para estos autores, no se limita a asegurar la adaptación de la organización a su entorno, sino que posibilita el cambio de la misma impulsado desde dentro, y no por la presión de cambios externos.

Finalmente, destaca el hecho de que varios de los autores de los años ochenta vinculan el estudio del Aprendizaje Organizativo a distintos aspectos de la gestión empresarial. Entre ellos: Shrivastava (1981, 1983), quien examina la relación entre los

procesos de aprendizaje en las organizaciones y su repercusión en los procesos de toma de decisiones estratégicas; Garratt (1987), quien se preocupa por el papel de los directivos en los procesos de aprendizaje que se producen en el ámbito organizativo; Bahlmann (1988), quien analiza las condiciones estratégicas, organizativas y culturales que caracterizan a una Organización que Aprende. Sobre la cuestión concerniente a la relación entre Aprendizaje Organizativo y diferentes aspectos de la tarea de gestión, se profundiza en el próximo capítulo (apartado V.3.2.).

IV.2.4. EL ESTUDIO DEL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO EN LA DÉCADA DE LOS AÑOS NOVENTA

En los años noventa se registra una explosión de la literatura sobre Aprendizaje Organizativo (*Organizational Learning*), proliferando el número de autores interesados por la materia. La gran mayoría de los mismos se centra en el estudio del aprendizaje en el plano organizativo, trascendiendo el individual y grupal, y asume, asimismo, un enfoque proactivo. Por otra parte, es alto el número de autores interesados por la relación existente entre el Aprendizaje Organizativo y distintos aspectos de la gestión empresarial. Finalmente, destaca en esta década, la aparición de aportaciones que vinculan el aprendizaje en las organizaciones a la gestión del conocimiento en las mismas, óptica ésta que resulta novedosa respecto de la adoptada por la mayoría de los autores en las décadas precedentes¹¹¹. Estos últimos se focalizan mayormente en la relación entre Aprendizaje Organizativo y cambio organizativo, bien desde una perspectiva adaptativa, considerando el aprendizaje como una vía de adaptación al entorno, bien desde un prisma proactivo,

¹¹¹

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

entendiendo el aprendizaje como la clave del desarrollo y transformación organizativos impulsados por la propia organización.

La década de los años noventa se inicia con la publicación por Peter Senge (1990a) de su famoso libro *The Fifth Discipline*¹¹², publicación que contribuye extraordinariamente a la popularización de muchas de las cuestiones asociadas al estudio del Aprendizaje Organizativo. Las ideas de este libro son, asimismo, recogidas en un libro posterior, realizado en colaboración con otros autores (Senge, Ross, Smith, Roberts y Kleiner, 1994). La obra de Senge constituye uno de los grandes referentes de la literatura sobre Aprendizaje Organizativo.

La contribución al estudio del Aprendizaje Organizativo de Senge es original, destacando su visión del aprendizaje en las organizaciones. Ésta se inscribe en una perspectiva sistémica pues, para Senge, la clave para que una organización aprenda radica en la comprensión global de la misma y de las interrelaciones entre sus partes componentes. Senge atribuye la incapacidad de aprender de muchas organizaciones al desconocimiento e incomprensión de los patrones que explican el funcionamiento de sus partes integrantes y las relaciones entre las mismas, así como los movimientos que condicionan la evolución de la organización, en su conjunto.

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

"El verdadero aprendizaje llega al corazón de lo que significa ser humano. A través del aprendizaje nos recreamos a nosotros mismos. A través del aprendizaje nos capacitamos para hacer algo que antes no podíamos. A

¹¹² SENGE, P. (1990a): *The Fifth Discipline*. Doubleday. Nueva York (versión en castellano: *La Quinta Disciplina*. Ed. Granica, S.A.. Barcelona. 1992).

través del aprendizaje percibimos nuevamente el mundo y nuestra relación con él. A través del aprendizaje ampliamos nuestra capacidad para crear, para formar parte del proceso generativo de la vida"
(Senge, P., 1992:24)

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

"... podemos construir "organizaciones inteligentes", organizaciones donde la gente expande continuamente su aptitud para crear los resultados que desea, donde se cultivan nuevos y expansivos patrones de pensamiento, donde la aspiración colectiva queda en libertad, y donde la gente continuamente aprende a aprender en conjunto"
(Senge, P., 1992:11)

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

(Senge, P., 1992:24)

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

(Senge, P., 1992:22)

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

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

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

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

modificación de los mismos (aprendizaje en "bucle doble", en términos de Argyris y Schön). En palabras de Senge:

"Los "modelos mentales" son supuestos hondamente arraigados e imágenes que influyen sobre nuestro modo de entender el mundo y actuar"
(Senge, P., 1992:17)

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

"La práctica de la visión compartida supone aptitudes para configurar "visiones del futuro" compartidas que propicien un compromiso genuino antes que mero acatamiento"
(Senge, P., 1992:19)

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

un colectivo determinado. El vehículo fundamental para que este intercambio se produzca es el diálogo. Sobre el aprendizaje en equipo Senge comenta:

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

(Senge, P., 1992:20)

- "Pensamiento Sistémico": constituye la "quinta disciplina" de la Organización que Aprende. Es la disciplina fundamental e integradora de las demás. Estas últimas tienen que ver con los comportamientos individuales y grupales que, dentro de la organización, favorecen el aprendizaje de los individuos y grupos integrantes de la misma. Sin embargo, si su integración no es posible, resultan estériles en la construcción de una Organización Inteligente. Dicha integración se consigue a través de la adopción de una perspectiva sistémica que permita aglutinar los resultados del aprendizaje derivado del trabajo en equipo, y de la práctica del dominio personal y el replanteamiento de sus "modelos mentales" por parte de los miembros individuales de la organización. Sin una comprensión de los patrones que operan en el corazón del sistema, condicionando las interrelaciones de sus partes componentes y su evolución, no es posible orientar su rumbo y recrearlo en la forma deseada. Y, asimismo, no es posible gestar nuevos "modelos mentales" o construir una visión realmente compartida por todos. Finalmente, en opinión de Senge, los directivos de la organización son los responsables del desarrollo de una visión sistémica u holística.

Por otra parte, para el desarrollo del pensamiento sistémico Senge (1990a) propone dos vías: la utilización de los "arquetipos sistémicos" y la aplicación de las "leyes de la

quinta disciplina"¹¹³. Los "arquetipos sistémicos" son las estructuras genéricas subyacentes en un sistema, y no siempre visibles ni obvias, que condicionan sus patrones de comportamiento. El conocimiento de cuáles son estas estructuras resulta básico para conocer dichos patrones y entender mejor el funcionamiento del sistema. Por otro lado, Senge propone un conjunto de premisas, que él denomina "leyes de la quinta disciplina", como rectoras del pensamiento sistémico. Esto es, la visualización de la organización desde una perspectiva sistémica implica asumir dichas premisas o "leyes".

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

113

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

el aspecto más relevante de la aportación de Senge. En el otro extremo, y como aspecto más criticable, destaca el hecho de que Senge no llega a precisar cuáles son los mecanismos concretos que permiten transformar el aprendizaje individual y grupal en aprendizaje de toda la organización. Es decir, qué mecanismos hacen posible ir más allá de la comprensión de la organización como un sistema, garantizando la materialización de la visión en estructuras y condiciones concretas que posibiliten el aprendizaje de la organización, en su conjunto.

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

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

"Empleamos el término "Empresa que Aprende" en lugar de "Organización que Aprende" porque nos parece más sociable. "Organización" es un tipo de palabra mecánica, que evoca algo abstracto y sin vida, y la perspectiva de tratar con ello puede, quizá, infundir miedo. "Empresa", por otra parte, es una de nuestras más antiguas palabras para designar un grupo de personas implicadas en una iniciativa conjunta ... Así que utilizamos la

*palabra "Empresa" para cualquier esfuerzo colectivo y no para identificar o conceder preferencia a una forma legal particular o a un patrón de propiedad*¹¹⁴

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

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

*"Una Empresa que Aprende es una organización que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforma a sí misma"*¹¹⁵

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

En esta definición del concepto de Empresa u Organización que Aprende se advierte el claro predominio de un enfoque proactivo, pues se entiende que las organizaciones que aprenden son aquéllas capaces de promover su propia transformación¹¹⁶ y, asimismo, de

¹¹⁴ "We use the term "Learning Company" rather than "Learning Organization" because we think it more convivial. "Organization" is a mechanical sort of word, sounding somewhat abstract and lifeless, and the prospect of dealing with it is perhaps intimidating. "Company", on the other hand, is one of our oldest words for a group of people engaged in a joint enterprise ... So we use the word "company" for any collective endeavour and not to identify or give preference to a particular legal form or ownership pattern".

¹¹⁵ "A Learning Company is an organization that facilitates the learning of all its members and continuously transforms itself".

¹¹⁶ Otros autores, como Jones y Hendry (1992), también comparten esta visión de la Organización que Aprende.

aprender en "bucle doble". No se limitan a la mera adaptación a un entorno que las fuerza a cambiar. Por lo tanto, generan cambios, no siendo éstos el resultado de simples ajustes adaptativos. En relación al aprendizaje en "bucle doble", Pedler *et al.* (1991) afirman lo siguiente:

"a medida que la Empresa que Aprende alcanza cierto estadio de madurez puede tolerar y enfrentar más conflicto, de manera que las diferencias son adecuadamente puestas en evidencia y estudiadas para producir aprendizaje de bucle doble o transformación organizativa"¹¹⁷

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

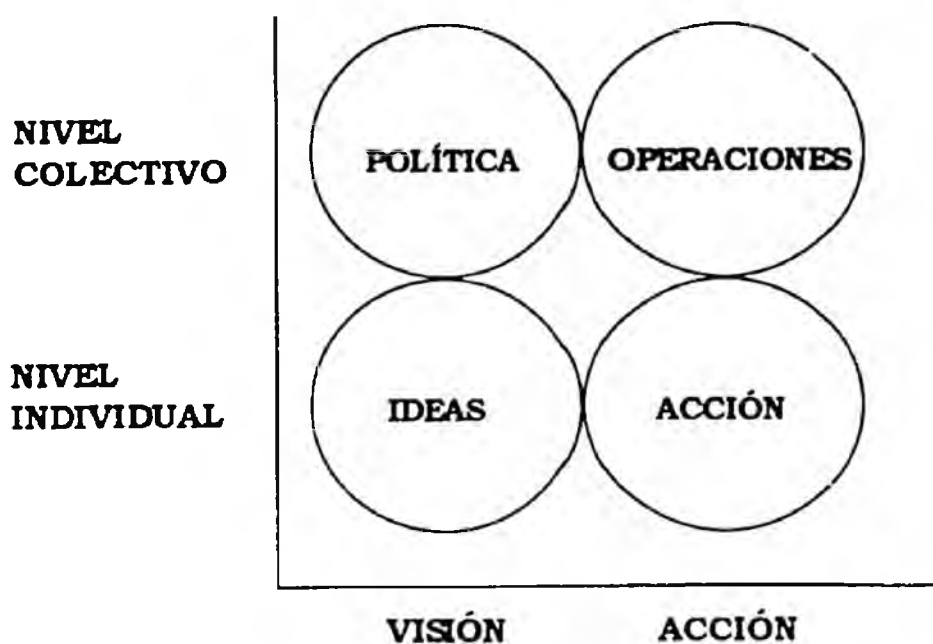
La visión del concepto de Organización que Aprende asumida por los autores citados, comparte ciertos rasgos con la visión que del mismo tienen otros autores que les preceden. En concreto, comparte con Bahlmann (1988) la idea de sistema de "segunda generación" (o *autopoiético*), al que le corresponde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

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

117

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

FIGURA N° 7: Modelo de Empresa u Organización que Aprende



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

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

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

Finalmente cabe destacar, como última aportación relevante de Pedler, Boydell y Burgoyne (1991) y Burgoyne (1994), el análisis que realizan sobre las características que, en relación a diferentes dimensiones de la gestión empresarial (estrategia, sistema de información, sistema de control, sistema de evaluación y remuneración, estructura organizativa, cultura) debe poseer una Organización que Aprende. En el próximo capítulo (apartado V.3.2.) se detallan las características concernientes a la estrategia y la estructura organizativa.

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

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

"El Aprendizaje Organizativo es definido como los procesos de codificación y comunicación a través de los cuales el conocimiento individual se convierte en conocimiento organizativo. El conocimiento organizativo es accesible por todos los miembros relevantes de la organización"¹¹⁸

(Amponsem, H., 1991:i)

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

De acuerdo al modelo defendido por Amponsem, el proceso de aprendizaje organizativo comienza por la sensibilización o preparación de los miembros de la

¹¹⁸ *"Organizational Learning is defined as the processes of codification and communication through which individual knowledge becomes organizational knowledge. Organizational knowledge is accessible to all relevant organization members".*

organización para realizar un esfuerzo orientado a aprender. Una vez sensibilizados, los individuos tratan de adquirir información a través de distintas vías. Dicha información es sintetizada y codificada, para ser posteriormente transmitida al resto de la organización y almacenada. Finalmente, la información almacenada es utilizada por cualquier miembro de la organización que la aplica en una actividad concreta, siendo evaluados la forma y resultados de dicha utilización.

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

- "Procesos internos de adquisición de información" ("*Organizational internal processes of information acquisition*"): en este caso, la información es internamente generada en la organización. Por otra parte, la forma en que la información es adquirida, interpretada y comunicada dentro de la organización está muy condicionada, según Amponsem, por el sistema de aprendizaje¹¹⁹ instituido en la misma.

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

119

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

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

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

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

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

éstos se incluirían el Sistema de Aprendizaje Mitológico y el de la Cultura de Búsqueda de Información (Shrivastava, 1981, 1983)).

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

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

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

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

*... una organización aprende algo incluso si ninguno de sus componentes aprende ese algo*¹²⁰

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

Según puede deducirse de la afirmación anterior, Huber asocia el Aprendizaje Organizativo con la adquisición de conocimiento por parte de alguna o algunas unidades componentes de la organización. Asimismo, este autor considera que la organización puede aprender algo, aunque no todos sus miembros aprendan ese algo. Por lo tanto, Huber entiende el Aprendizaje Organizativo como algo que trasciende el aprendizaje de los miembros integrantes de la organización. Para que la organización aprenda, no es necesario que todos los individuos que la conforman aprendan. Por otra parte, Huber estima que el aprendizaje que tiene lugar en el nivel agregado de la organización, es el resultado de los siguientes procesos: 1) adquisición de conocimiento; 2) distribución de la información; 3) interpretación de la información; 4) almacenamiento del conocimiento ("memoria organizativa")¹²¹.

¹²⁰ "With respect to the existence of organizational learning, let us assume that an organization learns if any of its units acquires knowledge that it recognizes as potentially useful to the organization ... an organization learns something even if not every one of its components learns that something".

¹²¹ Entre otros autores que asocian el Aprendizaje Organizativo al manejo de información destacan Easterby-Smith y Araujo, quienes identifican el primero con "el eficaz procesamiento, interpretación de, y respuesta a la información, tanto dentro como fuera de la organización" ("the effective processing, interpretation of, and response to information both inside and outside the organization", Easterby-Smith y Araujo, 1999:3).

En relación al primero de los procesos indicados, el proceso de adquisición de conocimiento, Huber diferencia distintas vías de adquisición de conocimiento¹²² por parte de la organización, que son descritas a continuación:

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

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

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

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

122

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

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

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

"el proceso a través del cual se confiere significado a la información ... el proceso de traducción de hechos y desarrollo de interpretaciones y esquemas conceptuales compartidos"¹²³

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

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

123

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

ésta adecuadamente; por último, la interpretación de la información está condicionada por la capacidad de desaprendizaje de los individuos o unidades que reciben la misma. De hecho, una alta capacidad de desaprendizaje abre la vía para la adopción de nuevos esquemas mentales que orienten la interpretación de la información.

Finalmente, Huber recalca la importancia de construir una "memoria organizativa", es decir, de almacenar todo el conocimiento generado en la organización¹²⁴. El autor referido no profundiza excesivamente en este aspecto, si bien, plantea algunas cuestiones como son: la importancia de los sistemas informáticos, como soportes de gran parte de la información adquirida y difundida dentro de la organización; la necesidad de establecer mecanismos que permitan almacenar y recuperar no sólo la información "dura" de la organización (contenida en las "rutinas organizativas" (Nelson y Winter, 1982) y procedimientos fijados), sino también la información "blanda" (no recogida en los procedimientos y rutinas definidos). Para concluir, añadir que el estudio de la construcción de una "memoria organizativa" ha recibido poca atención en la literatura sobre Aprendizaje Organizativo, destacando en esta línea la aportación de Walsh y Ungson (1991), quienes analizan en profundidad el concepto de "memoria organizativa", detallando, asimismo, los atributos de la estructura, procesos y contenidos de la misma. A dicha aportación se suma la de Simon (1991), quien se preocupa por la exploración de los contenidos de la "memoria organizativa". En concreto, por el modo en que éstos son adquiridos y transmitidos de una parte a otra de la organización, y la forma en que se accede a los mismos en el proceso de

¹²⁴

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

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

toma de decisiones. Asimismo, Simon concede una gran importancia al papel de los individuos en el aprendizaje que se produce en el plano organizativo, de tal modo que no concibe que una organización pueda aprender si no es a través de los individuos que la integran¹²⁵. En esta línea, la transmisión de lo aprendido por un individuo a otros individuos tiene una importancia crucial en el proceso de aprendizaje organizativo, así como en la conformación de la "memoria organizativa".

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

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

125

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

"El Aprendizaje Organizativo es el proceso de generación de nuevas competencias y mejora de las viejas. El Aprendizaje Organizativo es un fenómeno social y no puede ser reducido a los procesos de aprendizaje individual de los miembros de la organización"¹²⁶
(Marengo, L., 1991:130)

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

"La caracterización del conocimiento organizativo que será utilizada en esta tesis es bastante consistente con el concepto de competencia"¹²⁷
(Marengo, L., 1991:7)

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

¹²⁶ "Organizational Learning is the process of generation of new competences and improvement of the old ones. Organizational Learning is a social phenomenon and cannot be reduced to the individual learning processes of the members of the organization".

¹²⁷ "The characterization of organizational knowledge that will be used in this thesis is quite consistent with the concept of competence".

Por otra parte, el autor aludido considera que el Aprendizaje Organizativo está condicionado por los procesos de aprendizaje individuales y por el contexto organizativo¹²⁸. En efecto, éste puede facilitar o dificultar la transformación de lo aprendido por los miembros de la organización, en conocimiento que se incorpora a la base de competencias de la misma. Debido a la importancia que Marengo atribuye al papel de las condiciones organizativas en el proceso de aprendizaje organizativo, éste centra su investigación en el análisis de la relación existente entre tales aspectos. Los resultados de dicha investigación, le permiten obtener un conjunto de conclusiones, que son detalladas en el próximo capítulo (apartado V.3.2.).

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

En efecto, Landier deja claro algo que ahora resulta obvio, pero que no lo era a comienzos de los años noventa. En concreto, el hecho de que la creación de Organizaciones Inteligentes¹²⁹, u organizaciones con capacidad de aprendizaje, se convierta en un objeto

¹²⁸ "El resultado del proceso de aprendizaje organizativo depende de los procesos de aprendizaje individuales y de la estructura organizativa" (*"the outcome of the organizational learning process depends both on the individual learning processes and on the organizational structure"* (Marengo, L., 1991:130)).

¹²⁹ Landier emplea el mismo término que Senge, "Organización Inteligente", para referirse a una organización capaz de aprender u Organización que Aprende (*Learning Organization*). Aunque Landier no define de forma explícita el concepto de "Organización Inteligente", identifica ésta con una organización con una elevada capacidad de cambio. De modo parecido a Landier se expresa Quinn

de interés relevante para los teóricos y profesionales de la gestión no responde a una simple moda, sino a una realidad que lo justifica. Una realidad más compleja y en la que el cambio pasa a formar parte esencial de la misma. La construcción de Organizaciones Inteligentes es, precisamente, una de las vías que puede permitir a las organizaciones, en general, y a las empresas, en particular, enfrentarse con éxito a esa nueva realidad.

Precisamente la nueva realidad presiona, según Landier, a favor del desarrollo de nuevos modelos de gestión y de organización. Para este autor, la idea de la Organización Inteligente constituye una pieza fundamental en la construcción de dichos modelos. En esta línea Landier trata de esbozar los rasgos de un nuevo modelo de organización, que plantea como alternativa al modelo burocrático tradicional, obsoleto para la nueva realidad. Ese nuevo modelo está, sin duda para el autor referido, asociado a la creación de una Organización Inteligente. Los rasgos del nuevo modelo organizativo son descritos en el siguiente capítulo (apartado V.3.2.).

Por otra parte, destaca la contribución de Swieringa y Wierdsma (1992¹³⁰) al estudio del Aprendizaje Organizativo. El trabajo realizado por tales autores es muy interesante y rico, al clarificar distintos aspectos asociados al Aprendizaje Organizativo. El primero de ellos que procede reseñar es el relativo al propio concepto de Aprendizaje Organizativo asumido por los referidos autores. Éste es definido por los mismos como:

(1992), quien utiliza el término "Empresa Inteligente". Esta última es definida por Quinn como una empresa intensiva en conocimiento y principalmente dedicada al manejo de información ("una empresa que básicamente gestiona y coordina información e intelecto para satisfacer las necesidades del cliente" ("*a firm that primarily manages and coordinates information and intellect to meet customer needs*", Quinn, J.B., 1992:373)).

130

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

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

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

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

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

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

Esta visualización del Aprendizaje Organizativo supone comprender el cambio organizativo de un modo distinto al que es entendido en el seno de las organizaciones burocráticas. En efecto, en éstas los procesos de cambio se ajustan a un modelo

planificado¹³¹, según el cual, existe una absoluta separación entre la fase de diseño o planificación del cambio, y la fase de implantación del mismo. De acuerdo a este modelo, todo proceso de cambio organizativo se divide en dos partes: una primera parte, en la que el cambio es esbozado o programado (ésta es la etapa de pensamiento); y una segunda parte en la que el cambio diseñado se implanta (ésta es la fase de la acción). En la fase de implantación, se produce un cambio en la conducta de la organización al que acompaña un proceso de desaprendizaje-aprendizaje (desaprendizaje de las viejas conductas y aprendizaje de nuevas formas de comportamiento). El aprendizaje es una consecuencia derivada del cambio organizativo. Este modelo, en el que primero se piensa y después se actúa, es denominado por Swieringa y Wierdsma, "modelo del turista".

Por otra parte, según Swieringa y Wierdsma, el cambio organizativo se plantea en términos muy diferentes en el seno de las organizaciones con capacidad de aprendizaje u Organizaciones que Aprenden. En estas últimas, el cambio no se produce de acuerdo al modelo planificado o del "turista", sino siguiendo otro patrón distinto, que caracteriza al denominado por los citados autores "modelo del viajero". En este modelo, no se establece una separación taxativa entre la fase de planificación o diseño del cambio y la fase de implantación, sino que la planificación e implantación están integradas, lo que significa que pensamiento y acción están, asimismo, integradas. En este caso, la organización no fija una meta y, a continuación, actúa para llegar a alcanzarla. Por el contrario, aquélla actúa, aun cuando no se conozca con precisión cuál es el punto de destino o meta final. Esto es, la

¹³¹ El modelo de cambio planificado es concebido y popularizado por los seguidores de la corriente del Desarrollo Organizacional a finales de los años cincuenta. Entre las aportaciones más destacadas en esta línea sobresalen las de: Lewin (1958) (LEWIN, K. (1958): "Group Decision and Social Change". En: Maccoby, E.E., Newcomb, T.M. y Hartley, E.L. Readings in Social Psychology. Holt, Rinehart y Winston. Nueva York) y Lippitt *et al.* (1958) (LIPPITT, R., WATSON, J. y WESTLEY, B. (1958): The Dynamics of Planned Change. Harcourt, Brace, Jovanovich, Inc.. Nueva York). Dichos autores presentan modelos complementarios en los que distinguen diferentes etapas del proceso de cambio planificado.

organización decide cambiar, a pesar de que no se haya definido con absoluta precisión *a priori* cómo debe ser su estado final, y modifica su comportamiento, actúa, y, como consecuencia de ello, aprende. Al cambiar su comportamiento la organización aprende y, a su vez, el aprendizaje impulsa la adopción de nuevos comportamientos. El aprendizaje no sigue al cambio, sino que cambio y aprendizaje van unidos y se estimulan mutuamente. Claramente, la definición del concepto de Aprendizaje Organizativo adoptada por Swieringa y Wierdsma, supone entender el cambio organizativo desde la perspectiva del "modelo del viajero" y no desde la del "modelo del turista".

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

"En esencia, las organizaciones que aprenden no sólo son capaces de aprender, sino también de *aprender a aprender*. En otras palabras, no sólo pueden *hacerse* competentes, sino también *mantenerse* así ... Las organizaciones que aprenden han dominado, por una parte, el arte de adaptarse de manera rápida y, por la otra, el de preservar su propia dirección e identidad. Eso es lo que entendemos por desarrollo. Esta palabra significa adaptarse sin perder la identidad; reacción tanto como proacción; dejarse influir por el medio así como ejercer una influencia sobre él. El *desarrollo* es el concepto clave para la organización que aprende"

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

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

duda, el máximo nivel de aprendizaje al que puede aspirar una organización (los niveles de aprendizaje diferenciados por Swieringa y Wierdsma son explicados con detalle en el siguiente capítulo - apartado V.2.1.).

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

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

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

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

Landier. Las características que, de acuerdo a los primeros, debe tener una Organización que Aprende son descritas en el capítulo próximo (apartado V.3.2.).

Otro trabajo que merece la pena destacar es el de Kim (1993a, 1993b). Sin duda, el estudio que este autor realiza en torno al Aprendizaje Organizativo es uno de los más llamativos de la literatura sobre el tema. Principalmente, destaca por la aportación de un modelo en que se trata de establecer el vínculo entre el aprendizaje individual y el aprendizaje de la organización. El primero es definido por el autor aludido como:

"el aprendizaje puede ser definido como el incremento de la propia capacidad para emprender una acción eficaz. El aprendizaje se produce cuando sabemos algo nuevo y sabemos cómo trasladarlo a la acción. Podemos elegir o no implantar la acción, pero sabemos cómo hacerlo. Lo mismo es cierto para el aprendizaje organizativo"¹³²

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

Precisamente, en relación a este último Kim afirma:

"De modo análogo al aprendizaje individual, el aprendizaje organizativo es definido como el incremento de la capacidad organizativa para emprender una acción eficaz"¹³³

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

¹³² "learning can be defined as increasing one's capacity to take effective action. Learning occurs when we know something new and we know how to translate it into action. We may or may not choose to implement the action, but we know how to. The same will hold true for organizational learning".

¹³³ "Analogous to individual learning, organizational learning is defined as increasing an organization's capacity to take effective action".

Por lo tanto, el Aprendizaje Organizativo es identificado con el aumento de la capacidad de acción de la organización¹³⁴. Asimismo, Kim considera que el Aprendizaje Organizativo es el resultado de dos tipos de aprendizaje: el "aprendizaje conceptual" ("*conceptual learning*") y el "aprendizaje operativo" ("*operational learning*"). El primero conduce a un nuevo modo de pensar, y el segundo, a una nueva forma de actuar¹³⁵. Por consiguiente, el Aprendizaje Organizativo supone tanto un cambio en el marco de pensamiento organizativo, como en la acción. Con este planteamiento, Kim (1993a) asocia al aprendizaje en el plano organizativo un bucle cerrado de pensamiento-acción similar al que, de acuerdo al ciclo de aprendizaje propuesto por Kolb (1984), se produce en el plano del aprendizaje individual.

Por otra parte, el autor referido propone un modelo de Aprendizaje Organizativo¹³⁶, en el que se integra el aprendizaje que se produce en el ámbito individual con el que tiene lugar a nivel organizativo. En concreto, el nexo de integración entre ambos es el constituido por los "modelos mentales compartidos" ("*shared mental models*"). En efecto, en el modelo de Kim los "modelos mentales" asumidos por los individuos son los que condicionan el modo en que éstos ven el mundo y actúan. El aprendizaje comporta el cambio y la mejora de los "modelos mentales" de los individuos¹³⁷. A su vez, el

¹³⁴ Esta definición es también compartida por Espejo, Schuhmann, Schwaninger y Bilello (1996).

¹³⁵ En términos de Kim el aprendizaje conceptual implica "saber por qué" ("*know-why*") y el operativo "saber cómo" ("*know-how*").

¹³⁶ El modelo de Kim (1993a) se inspira en el modelo del proceso de aprendizaje organizativo de March y Olsen (1976) y en el trabajo de Argyris y Schön (1978).

¹³⁷ En el planteamiento de Kim el aprendizaje, tanto individual como organizativo, se identifica con el concepto de aprendizaje en "bucle doble" planteado por Argyris y Schön (1978), de ahí que se corresponda con un cambio en los modelos mentales asumidos tanto por los individuos como por la organización ("modelos mentales compartidos").

aprendizaje de estos últimos se convierte en aprendizaje del conjunto de la organización, a través del desarrollo de "modelos mentales compartidos". En términos de Kim:

"El aprendizaje organizativo depende de los individuos que mejoran sus modelos mentales; el hacer esos modelos mentales suficientemente explícitos como para ser modelos mentales compartidos, posibilita que el aprendizaje organizativo sea independiente de cualquier individuo específico. ¿Por qué ponemos tanto énfasis en los modelos mentales?. Porque en los modelos mentales en las cabezas de los individuos es donde reside una amplia mayoría del conocimiento de una organización (tanto el "saber por qué" como el "saber cómo")¹³⁸"

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

Por consiguiente, el hecho de que los "modelos mentales" forjados por los individuos sean compartidos con otros, posibilita que éstos trasciendan al plano organizativo y contribuyan a construir "modelos mentales compartidos", a los que se asocia una visión concreta del mundo, que es asumida por toda la organización¹³⁹. Esta visión es la que, a su vez, orienta la acción de la organización, inspirando el desarrollo de las "rutinas organizativas" (Nelson y Winter, 1982)¹⁴⁰ que guían la misma. Estas últimas

¹³⁸ "Organizational learning is dependent on individuals improving their mental models; making those mental models explicit enough to be shared mental models allows organizational learning to be independent of any specific individual. Why are we putting so much emphasis on mental models?. Because the mental models in individual's heads are where a vast majority of an organization's knowledge (both know-how and know-why) lies".

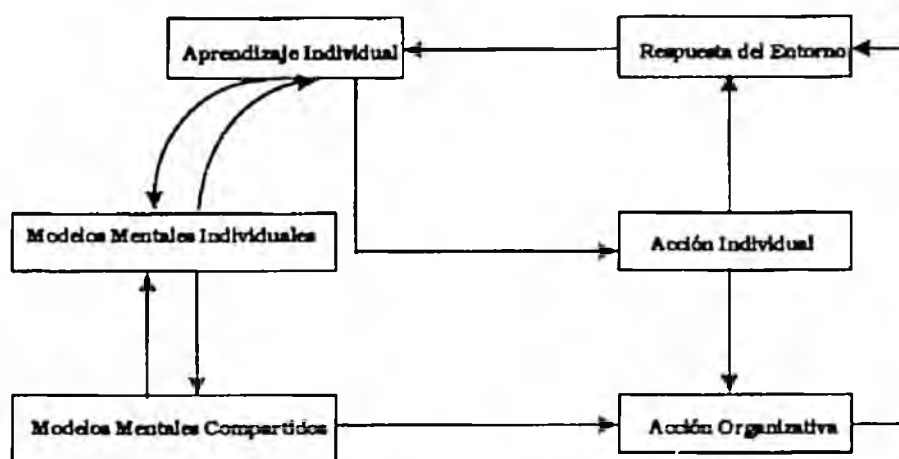
¹³⁹ A la hora de referirse a la visión del mundo asumida por la organización, Kim emplea el término "Weltanschauung".

¹⁴⁰ O lo que Kim (1993a) denomina "procedimientos operativos estándares" ("standard operating procedures").

representan, asimismo, la traducción al plano organizativo de las rutinas que conducen la acción de los individuos.

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

FIGURA N° 8: Modelo de Aprendizaje Organizativo



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

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

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

Como comentario final, añadir que al igual que el modelo de March y Olsen (1976), el modelo de Kim refleja cómo es, desde la perspectiva de este autor, el proceso o ciclo de aprendizaje organizativo completo. También, a semejanza de March y Olsen (1976), Kim considera la posibilidad de que el proceso de aprendizaje organizativo pueda ser incompleto. Esto ocurre cuando se rompe el vínculo entre algunos de los componentes del proceso descrito por el modelo. En particular, Kim añade tres tipos de procesos o ciclos de aprendizaje incompletos a los cuatro diferenciados por March y Olsen (1976) ("*situational learning*", "*fragmented learning*", "*opportunistic learning*"). Todos ellos se explican con detalle en el capítulo próximo (apartado V.2.2.).

A las aportaciones de los autores mencionados hasta el momento, cabe sumar la de Andreu y Ciborra (1994, 1995, 1996). Estos autores asumen el enfoque de los Recursos y Capacidades en el estudio de la estrategia, y dentro del marco de dicho enfoque, analizan

el proceso de aprendizaje vinculado al desarrollo de las "capacidades nucleares" o "distintivas" de la organización ("*core capabilities*")¹⁴¹.

En opinión de Andreu y Ciborra (1994, 1995, 1996), las "capacidades nucleares" de la organización se desarrollan a partir de un proceso de transformación, a través del cual los recursos estándares disponibles en el mercado, y por lo tanto accesibles por todas las empresas, son utilizados y combinados, dentro del contexto organizativo específico de cada empresa, para producir capacidades que, a su vez, pueden convertirse en "nucleares" o "distintivas" de la propia empresa u organización. Es decir, desde la perspectiva de los autores referidos, las "capacidades nucleares" de la organización se desarrollan como resultado de la utilización y combinación de los recursos a los que ésta accede. Por otra parte, según dichos autores, tal utilización y combinación se produce gracias a la ayuda de las "rutinas organizativas" (Nelson y Winter, 1982)¹⁴².

Asimismo, en opinión de los autores mencionados, a lo largo del proceso de desarrollo de las "capacidades nucleares" organizativas, se produce un proceso de aprendizaje organizativo¹⁴³. En términos de Andreu y Ciborra:

¹⁴¹ Edmondson y Moingeon (1996) consideran que la asunción del enfoque de los Recursos y Capacidades hace más relevante la cuestión relativa a la adquisición y desarrollo de capacidades y, por lo tanto, la problemática del Aprendizaje Organizativo.

¹⁴² Andreu y Ciborra entienden las "rutinas organizativas" como aquellas formas de hacer que se han desarrollado e interiorizado en la organización, y en el uso de las cuales ésta es muy eficiente y eficaz, hasta el punto de que han llegado a convertirse en "casi automáticas, en reflejos "naturales" de su "forma de ser" ("*almost automatic, a "natural" reflection of its "way of being"*" (Andreu y Ciborra, 1994:4)).

¹⁴³ Esta idea es también compartida por Helleloid y Simonin (1994), para quienes "la competencia nuclear refleja el conocimiento experto especializado de una organización, que resulta de su aprendizaje colectivo" ("*core competence reflects the specialized expertise of an organization resulting from its collective learning*" (Helleloid y Simonin, 1994:214)).

"El proceso de transformación que produce capacidades nucleares a partir de recursos estándares implica aprendizaje"¹⁴⁴

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

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

"el aprendizaje, tal como es entendido en este documento, es el resultado de la resolución de problemas. En otras palabras, a través de la resolución de problemas, las personas en las organizaciones crean modelos mentales útiles para resolver una familia de problemas. Además, tales modelos incrementan las capacidades de aprendizaje de las personas y la organización implicadas, potenciando así el aprendizaje futuro"¹⁴⁵

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

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

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

(Revilla, E., 1995:69)

¹⁴⁴ *"The transformation process that produces core capabilities from standard resources involves learning".*

¹⁴⁵ *"learning, as understood in this paper, is the result of problem solving. In other words, it is through problem solving that people in organizations create mental models useful to solve a family of problems. Furthermore, such models enhance the learning capabilities of the people and organization involved, thus potentiating future learning".*

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

Por lo tanto, Andreu y Ciborra (1994) y Revilla (1995) comparten la idea de que la resolución de problemas actúa como elemento activador del proceso de aprendizaje de los individuos integrantes de la organización, así como de la propia organización. Proceso en el que tanto el individuo como la organización adquieren conocimiento que posibilita, para Revilla (1995), incrementar la capacidad de acción individual y organizativa, o bien, tal como opinan Andreu y Ciborra (1994), se trata de un conocimiento que permite la conversión de recursos estándares en "capacidades distintivas" de la organización. Asimismo, Andreu y Sieber (1998) también comparten la visión del proceso de aprendizaje organizativo como proceso activado por la resolución de problemas, centrando su trabajo, especialmente, en el análisis del rol desempeñado por los individuos en el proceso de resolución de problemas, y del modo en que éstos contribuyen a la generación de conocimiento derivado del mismo y, por consiguiente, al aprendizaje de la organización¹⁴⁶. Finalmente, aclarar que estos autores presuponen que el aprendizaje de los individuos de la organización implica el aprendizaje de la organización en su conjunto, sin preocuparse de clarificar cómo (a través de qué mecanismos) el aprendizaje de los

¹⁴⁶ Para Andreu y Sieber (1998), el Aprendizaje Organizativo se identifica con un cambio o acumulación de conocimiento que posibilita la mejora del potencial de resolución de problemas de la organización. A su vez, el cambio de la base de conocimiento de la organización o la acumulación de conocimiento, es posible al incorporarse conocimiento adicional generado por los individuos en los procesos de resolución de problemas.

individuos se convierte en organizativo¹⁴⁷. Este aspecto es aclarado, como se ha indicado, por Revilla (1995), quien comparte totalmente el planteamiento que sobre esta cuestión realiza Kim (1993a, 1993b).

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

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

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

¹⁴⁷ Entienden que la ampliación del conocimiento de un individuo implica la ampliación del conocimiento organizativo. No precisan, sin embargo, cómo el conocimiento individual se transforma en organizativo.

- Finalmente, un tercer ciclo, o "bucle estratégico" ("*strategic loop*"): se trata del ciclo de aprendizaje vinculado a la transformación de las capacidades en "capacidades nucleares". Al enfrentarse a los retos del entorno competitivo, los individuos y grupos de la organización aprenden qué capacidades les permiten aprovechar las oportunidades del entorno y evitar las amenazas planteadas por el mismo. Es decir, descubren qué capacidades aportan una ventaja competitiva y, por lo tanto, son esenciales para la organización.

En definitiva, en cada etapa del proceso de desarrollo de "capacidades nucleares" o "distintivas", se genera un tipo de conocimiento específico (prácticas de trabajo, habilidades o capacidades, "capacidades nucleares") asociado, en cada caso, a la resolución de una clase de problema diferente (utilizar recursos estándares, mejorar las prácticas de trabajo establecidas, enfrentar amenazas y oportunidades del entorno). Como resultado de este proceso, la organización aprende, siendo el producto de su aprendizaje, el conjunto de "capacidades distintivas" desarrolladas¹⁴⁸.

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

¹⁴⁸ Procede aclarar que en el proceso de creación de competencias nucleares, los individuos y grupos de individuos integrantes de la organización tienen un protagonismo considerable. Ciertamente, son ellos los que generan conocimiento al enfrentarse a distintos tipos de problemas en las diferentes etapas de dicho proceso. Por lo tanto, aunque el resultado del mismo sea el desarrollo de capacidades de la organización, éstas son el producto del aprendizaje que se da en los planos individual y grupal, a lo largo del referido proceso.

Un trabajo que procede comentar es el realizado por Probst y Büchel¹⁴⁹ (1995), en el que se analizan diversos aspectos relevantes asociados al estudio del Aprendizaje Organizativo. Entre los conceptos examinados por los autores mencionados, destaca el propio concepto de Aprendizaje Organizativo, que es definido por estos últimos como:

"entendemos el aprendizaje organizativo como la ampliación y el cambio del sistema de valores y de conocimientos, la mejora de las capacidades de resolución de problemas y de acción, así como el cambio del marco común de referencia de los individuos que están dentro de una organización"¹⁵⁰
(Probst, G. y Büchel, B., 1995:16)

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

"el objetivo del aprendizaje organizativo debe ser una extensión de las capacidades de acción por la vía de una transformación de los conocimientos colectivos"¹⁵¹

¹⁴⁹ La versión original en francés de la obra de estos autores es de 1995, existiendo una versión en lengua inglesa de la misma publicada en 1997.

¹⁵⁰ *"Nous comprenons l'apprentissage organisationnel comme l'élargissement et le changement du système de valeurs et de connaissances, l'amélioration des capacités de résolution de problèmes et d'action ainsi que le changement du cadre de référence des individus à l'intérieur d'une organisation".*

¹⁵¹ *"Le but de l'apprentissage organisationnel doit ainsi être une extension des capacités d'actions par le biais d'une transformation des connaissances collectives".*

(Probst, G. y Büchel, B., 1995:26)

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

Finalmente, cabe aclarar que, además de la definición del concepto de Aprendizaje Organizativo arriba recogida, los autores aludidos realizan otras aportaciones relevantes al estudio del Aprendizaje Organizativo, entre las que destacan, por una parte, su análisis de las barreras que dificultan el aprendizaje en las organizaciones y, por otra, el de las condiciones estratégicas y organizativas que lo favorecen. Las conclusiones que obtienen en relación a dichos aspectos, se comentan detalladamente en el siguiente capítulo (apartados V.2.3 y V.3.2.).

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

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

"El aprendizaje implica un proceso organizativo a través del cual el conocimiento de un individuo puede ser compartido, evaluado, e integrado con el de otros en la organización"¹⁵²

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

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

"... una organización que evoluciona continuamente es una organización que aprende. Una organización que aprende transforma el flujo de información en un stock de conocimiento y, al mismo tiempo, difunde ésta a otros departamentos y estimula la autoorganización sistemática de la información"¹⁵³

(Nonaka, I., 1988:70)

¹⁵² "The learning involves an organizational process through which an individual's knowledge can be shared, evaluated, and integrated with that of others in the organization".

¹⁵³ "... a continuously evolving organization is a learning organization. A learning organization transforms the flow of information into a stock of knowledge and, at the same time, spreads it to other departments and stimulates the systematic self-organizing of information".

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

Inspirado claramente por la Teoría del Caos, Nonaka entiende que las situaciones de fluctuación o desequilibrio favorecen la generación de nueva información y, a partir de la misma, de un nuevo orden. Por lo tanto, en estas situaciones se desarrollan procesos de autoorganización, o de creación espontánea de un nuevo orden, en base a la información producida en el límite del caos. Tal como afirma Nonaka:

"... cuanto más caos o fluctuación tenga una organización dentro de su estructura establecida, mayor es la probabilidad de tener una actividad intensa de creación de información ... El principio paradójico de que un nuevo orden -la información que constituye su base- es provocado por el caos, constituye un punto de vista que ha sido ignorado en teorías de gestión previas¹³⁴"

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

"La esencia de la autoorganización radica en la creación de información¹³⁵"

¹³⁴ "... the more chaos or fluctuation an organization has inside its built-in structure, the more likely it is to have a lively information-creation activity ... The paradoxical principle that a new order -the information which forms its basis- is brought by chaos, is a viewpoint which has been ignored in previous theories of management".

¹³⁵ "The essence of self-organization is in the creation of information".

(Nonaka, I., 1988:71)

Teniendo en cuenta la idea asumida por Nonaka en relación al origen de los fenómenos de autoorganización, asociados a la nueva información generada en condiciones de fluctuación o caos, puede entenderse que dicho autor defiende la creación de situaciones de inestabilidad para favorecer procesos de autoorganización¹⁵⁶ y, como resultado de los mismos, promover la reconfiguración del orden organizativo establecido, impulsando así la evolución de la organización. En consecuencia, el desarrollo de tales procesos constituye la clave de la construcción de una organización que evoluciona continuamente, esto es, de una Organización que Aprende.

Por otra parte, otra de las claves de la Organización que Aprende, para Nonaka, consiste en la transformación de la información generada en el seno de la organización, en un *stock* de conocimiento organizativo. La generación de conocimiento organizativo es, por lo tanto, un elemento crucial de una Organización que Aprende. Nonaka se centra, por ello, en el estudio de esta cuestión - Nonaka (1991); Nonaka y Takeuchi (1995); Nonaka e Ichijo (1997); Nonaka, Reinmoeller y Senoo, 1998 - analizando en profundidad el proceso de creación de conocimiento en las organizaciones. A este respecto, Nonaka distingue dos pilares fundamentales asociados a la creación de conocimiento organizativo, que son los siguientes:

En primer lugar, la diferenciación que el autor establece entre conocimiento tácito y explícito, y su distinción de cuatro modos diferentes de conversión de conocimiento dentro de una organización: 1) "Socialización" ("*socialization*"): consiste en la conversión

¹⁵⁶ Como se comenta más adelante, también atribuye la generación de procesos de autoorganización a otras circunstancias, si bien es cierto que concede gran importancia a la creación de situaciones de inestabilidad o de "caos creativo" ("*creative chaos*").

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

En efecto, el concepto de "espiral de creación de conocimiento organizativo" representa el segundo gran pilar de la teoría sobre la creación de conocimiento organizativo desarrollada por Nonaka. En la óptica de este último, la creación de conocimiento organizativo es el resultado de un proceso dinámico¹⁵⁷ (Nonaka y Takeuchi, 1995;

¹⁵⁷ El carácter dinámico de tal proceso es un aspecto a resaltar del enfoque sobre la creación de conocimiento de Nonaka. En efecto, el elemento crucial para el logro de ventaja competitiva no es la simple capacidad para crear conocimiento estático, es decir, para

Nonaka e Ichijo, 1997), caracterizado por la interacción continua del conocimiento tácito y el explícito, interacción que se reproduce en distintos niveles (individual, grupal, organizativo, interorganizativo). Este proceso o "espiral de creación de conocimiento organizativo" constituye, por lo tanto, la esencia del Aprendizaje Organizativo, en la medida en que éste se identifica con la creación de conocimiento organizativo. En términos de los citados autores:

"La creación de conocimiento organizativo constituye una interacción continua y dinámica entre el conocimiento tácito y el explícito ... El proceso de creación de conocimiento organizativo es un proceso en espiral, que comienza en el nivel individual y se desplaza a través de comunidades de interacción más amplias, cruzando fronteras entre secciones, departamentos, divisiones y organizaciones"¹⁵⁸

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

En cuanto a los conceptos involucrados en el examen que los autores citados realizan del proceso de creación de conocimiento organizativo (Nonaka y Takeuchi, 1995), cabe aclarar qué se entiende por conocimiento tácito y explícito, respectivamente. El primero, es un conocimiento subjetivo y personal, fundamentalmente adquirido por el individuo a

ampliar el stock de conocimiento organizativo, sino la capacidad de creación continua de conocimiento, esto es, la capacidad de generar continuamente espirales de creación de conocimiento. La capacidad de aprendizaje de la organización se identificaría, desde esta perspectiva, con el potencial de generación de tales espirales.

¹⁵⁸ *"Organizational knowledge creation is a continuous and dynamic interaction between tacit and explicit knowledge ... organizational knowledge creation is a spiral process, starting at the individual level and moving up through expanding communities of interaction, that crosses sectional, departmental, divisional and organizational boundaries".*

través de su experiencia, y difícilmente formalizable y comunicable. Por el contrario, el conocimiento explícito es objetivo, codificable y puede ser transmitido mediante un lenguaje formal y sistemático. Por otra parte, los autores indicados diferencian claramente entre los conceptos de información y conocimiento. El concepto de conocimiento es más amplio que el de información y abarca un conjunto complejo y altamente estructurado de datos, mientras que la información se limita a simples datos, no estructurados. El conocimiento resulta del procesamiento, estructuración e interpretación de la información. Implica asignar un significado a los datos y utilizarlos con un fin concreto para la acción¹³⁹.

Otro aspecto analizado por Nonaka es el relativo a la diferencia existente entre los procesos de creación de conocimiento organizativo en las empresas japonesas y occidentales (Hedlund y Nonaka, 1993; Nonaka y Takeuchi, 1995). Nonaka y Takeuchi (1995) consideran que las empresas occidentales enfatizan el conocimiento explícito sobre el tácito, prevaleciendo la generación de conocimiento a través de procesos de exteriorización y combinación. Por otra parte, las empresas japonesas se apoyan más en el conocimiento tácito, predominando los procesos de interiorización y socialización. Asimismo, Hedlund y Nonaka (1993), constatan las diferencias entre los modelos de creación de conocimiento de las empresas occidentales y japonesas. El modelo japonés de creación de conocimiento se basa en la adquisición de conocimiento explícito (bajo la forma de productos, tecnologías o procesos concretos), que es objeto de transformación a través de procesos en los que predomina el manejo de conocimiento tácito (socialización e interiorización), para obtener un *output* que incorpora conocimiento explícito (un producto, una tecnología o un proceso

¹³⁹ Asimismo, cabe destacar que en trabajos ulteriores al de Nonaka y Takeuchi (1995) (Von Krogh, Nonaka e Ichijo, 1997; Nonaka, Reinmoeller y Senoo, 1998), Nonaka desarrolla conceptos adicionales al de "espiral de creación de conocimiento organizativo", como elementos clave para la construcción de un modelo dinámico de gestión del conocimiento, tales como: "Activista del Conocimiento" ("*Knowledge Activist*"); "Espacio Mental Compartido" ("*Ba*" o "*Shared Mental Space*"); "Sistema de Acción-Reflexión-Ejecución" ("*Action-Reflection-Triggers (ART) System*").

mejorado). Por el contrario, las empresas occidentales tienden, en mayor medida, a adquirir conocimiento tácito (conceptos, modelos, fórmulas, etc.), para transformarlo a través de procesos en los que prevalece el uso de conocimiento explícito (exteriorización y combinación), obteniendo finalmente un *output* que, en ocasiones, implica conocimiento explícito (un nuevo producto, proceso o tecnología), pero, con frecuencia, éste incorpora conocimiento tácito (de nuevo, conceptos, modelos, fórmulas, etc.). En opinión de Hedlund y Nonaka (1993), esto explica por qué las empresas niponas han sido tradicionalmente potentes en aquellos sectores de actividad maduros donde existía ya un tecnología o un producto desarrollado en cuya mejora se han destacado, siendo más débiles en sectores donde era preciso trabajar a partir de conocimiento poco articulado o tácito, no materializado todavía en productos o tecnologías concretas.

Finalmente, y en relación a la cuestión concerniente a la creación de conocimiento, destaca una aportación adicional de Nonaka y Takeuchi (1995), quienes proponen un modelo de gestión que consideran idóneo para favorecer la creación de conocimiento en las organizaciones. Entre las características del mismo, resaltan especialmente las referidas al tipo de organización más apropiado para promover la generación de conocimiento organizativo y, en consecuencia, desde la óptica de los autores apuntados, el Aprendizaje Organizativo. Estas cuestiones son comentadas con detalle en el próximo capítulo (apartado V.3.2.).

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

próximo capítulo (apartado V.3.2.). Asimismo, es considerable el número de autores que se preocupan por la gestión del conocimiento en las organizaciones, como aspecto vinculado al Aprendizaje Organizativo. A fin de cerrar la revisión efectuada sobre la evolución del estudio del Aprendizaje Organizativo a lo largo del tiempo, se recogen, en el siguiente apartado, una serie de conclusiones derivadas de la misma.

IV.3. CONCLUSIONES SOBRE LA EVOLUCIÓN DEL ESTUDIO DEL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO

IV.3.1. ÁMBITO DE ESTUDIO DEL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO: APRENDIZAJE INDIVIDUAL Y GRUPAL VERSUS ORGANIZATIVO

Una primera conclusión que se deriva de la revisión abordada en el anterior apartado de la evolución histórica del estudio del Aprendizaje Organizativo, es la relativa al ámbito en que focaliza cada autor el estudio del aprendizaje. En efecto, algunos autores se centran en analizar el aprendizaje protagonizado por los individuos que forman parte de la organización (Kolb, 1984). Otros, se interesan por el aprendizaje que se produce en el seno de determinados grupos o colectivos de personas integrantes de la misma (Honey y Mumford, 1982; Revans, 1982, 1983; Pedler, 1991). Finalmente, muchos autores se preocupan por el aprendizaje que tiene lugar en el nivel agregado de la organización (Cyert y March, 1963; Gardner, 1963; Cangelosi y Dill, 1965; Schön, 1971; Duncan, 1974; March y Olsen, 1976; Argyris y Schön, 1978; Duncan y Weiss, 1979; Miles y Randolph, 1980; Hedberg, 1981; Shrivastava, 1981, 1983; Garratt, 1987, 1990; Bahlmann, 1988, 1990; Senge, 1990a; Pedler, Boydell y Burgoyne, 1991; Burgoyne, 1994; Amponsem, 1991; Huber, 1991; Marengo, 1991; Simon, 1991; Landier, 1992; Swieringa y Wierdsma,

1992; Kim, 1993a, 1993b; Andreu y Ciborra, 1994, 1995, 1996; Probst y Büchel, 1995; Nonaka, 1988, 1991; Nonaka y Takeuchi, 1995; Nonaka e Ichijo, 1997; Nonaka, Reinmoeller y Senoo, 1998). Estos últimos tratan de descubrir cuáles son las claves del aprendizaje que afecta al conjunto de la organización, y no sólo a determinados grupos de personas o individuos específicos de la misma.

Por otro lado, es preciso matizar que entre los autores que analizan el aprendizaje en los planos individual y grupal, existen diferencias de enfoque. En efecto, algunos focalizan su estudio del aprendizaje exclusivamente en el ámbito individual y/o de grupo (Honey y Mumford, 1982; Revans, 1982, 1983; Kolb, 1984; Pedler, 1991). Sin embargo, otros se preocupan tanto por el aprendizaje que se da a nivel de individuos y grupos, como por el que tiene lugar en el plano organizativo. En efecto, si bien tales autores se preocupan principalmente por el estudio del aprendizaje que se produce en el ámbito de la organización, también analizan el aprendizaje que acontece en otros ámbitos, como el individual o el grupal (Cangelosi y Dill, 1965; March y Olsen, 1976; Argyris y Schön, 1978; Senge, 1990a; Kim, 1993a, 1993b; Nonaka y Takeuchi, 1995; Sanchez y Heene, 1997). Asimismo, ciertos autores conceden gran importancia al papel que juegan los individuos (Duncan y Weiss, 1979; Miles y Randolph, 1980; Simon, 1991; Amponsem, 1991; Marengo, 1991; Revilla, 1995; Andreu y Sieber, 1998) y grupos de individuos (Andreu y Ciborra, 1994, 1995, 1996) en el aprendizaje desarrollado en el plano organizativo. Ciertamente, todos estos autores diferencian entre el aprendizaje individual y grupal, y aquél que protagoniza la organización, en su conjunto. No obstante, no logran desvincular el aprendizaje de la organización, del experimentado por los individuos y grupos de individuos de la misma. De tal modo que este último condiciona el primero. Esto explica el que algunos autores se esfuercen por descubrir cómo lograr la integración entre el aprendizaje individual y/o grupal, y el aprendizaje que tiene lugar en el plano

organizativo (March y Olsen, 1976; Argyris y Schön, 1978; Shrivastava, 1981, 1983; Amponsem, 1991; Kim, 1993a, 1993b).

Asimismo, a partir de la revisión emprendida, queda claro que la mayoría de los autores analizados concentran su principal interés en el estudio del aprendizaje que se produce en el plano organizativo, siendo reducido el número de autores interesados exclusivamente por el aprendizaje de los individuos y los grupos dentro de las organizaciones. Por otra parte, el interés por el aprendizaje en el ámbito organizativo se incrementa desde finales de los años ochenta, siendo cada vez mayor el número de autores que desvinculan completamente el aprendizaje en el ámbito organizativo del que se da en los ámbitos individual y grupal.

Al situarse en un plano organizativo, dichos autores consideran el aprendizaje de la organización como algo distinto e independiente del aprendizaje de las personas y grupos que la integran. De acuerdo a esta visión, las definiciones que adoptan en relación a los conceptos de Aprendizaje Organizativo y Organización que Aprende, consideran a la organización como sujeto de aprendizaje, y no a los individuos y grupos de la misma. Un gran número de tales definiciones se han presentado en el apartado IV.2.. Por otra parte, sólo en el marco de la visión apuntada tiene sentido hablar de Organizaciones que Aprenden o capaces de aprender. En efecto, la idea de la Organización que Aprende implica asumir que la organización, esto es, el sistema, puede aprender como sujeto autónomo, al margen de lo que puedan aprender los individuos que forman parte de la misma. Ciertamente, la propia idea de Organización que Aprende es una metáfora, por cuanto las organizaciones, en tanto sistemas sociales, no son sujetos que puedan desvincularse completamente de las personas que las componen. Al considerar que una organización puede aprender de forma totalmente desligada de sus miembros, se está comparando la misma con otro tipo de sistemas no sociales (p.ej., sistemas biológicos). A este respecto, cada autor establece una

analogía diferente a la hora de estudiar el aprendizaje de la organización, inspirándose en metáforas organizativas distintas (orgánica, cerebral, de sistema complejo).

Por lo tanto, no todos los autores que sitúan el estudio del aprendizaje en el plano organizativo adoptan un enfoque semejante a la hora de abordar dicho estudio ni asumen la misma metáfora organizativa. Ciertamente, las definiciones de los conceptos de Aprendizaje Organizativo y Organización que Aprende manejadas por los distintos autores no se encuadran dentro de una óptica similar, ni se fundamentan en las mismas metáforas organizativas. Por ello, se dedica el siguiente apartado (IV.3.2.) a esclarecer cuáles son las diferentes perspectivas desde las que se ataca el estudio del aprendizaje en el ámbito organizativo (no se consideran las relativas al estudio del aprendizaje exclusivamente en los ámbitos individual y grupal). Asimismo, se clarifica qué autores se incluyen en cada una de ellas, así como las metáforas organizativas que inspiran las definiciones de los conceptos de Aprendizaje Organizativo y Organización que Aprende planteadas por los mismos. Muchas de tales definiciones se han incluido en el apartado IV.2., y otras, se presentan en el próximo apartado.

IV.3.2. PRINCIPALES PERSPECTIVAS DE ESTUDIO DEL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO

A continuación, se procede a aclarar cuáles son las diferentes perspectivas desde las que los diversos autores interesados en el estudio del aprendizaje en las organizaciones han abordado el mismo. Como ya se ha comentado, esta aclaración concierne a aquellas aportaciones que se sitúan en el ámbito organizativo del aprendizaje, y no en el ámbito

individual ni grupal¹⁶⁰. Las principales perspectivas que pueden diferenciarse son dos: la perspectiva del cambio y la perspectiva del conocimiento. Éstas se comentan en las líneas siguientes.

IV.3.2.1. LA PERSPECTIVA DEL CAMBIO

Entre el conjunto de autores que concentran sus investigaciones en el análisis del aprendizaje en el plano organizativo, cabe destacar que algunos de ellos vinculan el mismo a la capacidad de cambio de la organización. En efecto, las definiciones del concepto de Aprendizaje Organizativo asumidas por dichos autores, asocian éste a la capacidad de la organización para adaptarse a su entorno (visión adaptativa), o bien, para promover su propia transformación (visión proactiva). Por otra parte, algunos autores identifican la Organización que Aprende con aquella capaz de cambiar.

Así, dentro de la perspectiva del cambio se pueden diferenciar dos enfoques: el enfoque adaptativo y el proactivo. En lo que concierne al enfoque adaptativo, éste caracteriza las aportaciones de una serie de autores que asocian el concepto de Aprendizaje Organizativo al desarrollo de comportamientos adaptativos por parte de la organización. En esta línea se incluyen aquellos autores que consideran el Aprendizaje Organizativo como un proceso de adaptación al entorno (Cyert y March, 1963; Cangelosi y Dill, 1965; Duncan, 1974; March y Olsen, 1976; Duncan y Weiss, 1979; Hedberg, 1981). Entre éstos, hay que destacar que algunos autores (March y Olsen, 1976; Duncan y Weiss, 1979, Hedberg,

¹⁶⁰ Se consideran las aportaciones ubicadas en el ámbito organizativo, tanto las que se centran en el análisis del aprendizaje en el plano exclusivamente organizativo, como las que se focalizan en dicho ámbito pero tienen también en cuenta el aprendizaje en los planos individual y grupal (autores que no desvinculan completamente el aprendizaje en el ámbito organizativo con el que se produce en el resto de ámbitos). No se consideran las aportaciones que exclusivamente se concentran en los ámbitos individual y grupal del aprendizaje (Honey y Mumford, 1982; Revans, 1982, 1983; Kolb, 1984; Pedler, 1991).

1981), enmarcan su estudio del Aprendizaje Organizativo dentro de un modelo estímulo-respuesta. Así, entienden que la organización aprende en su interacción con su entorno. La primera actúa para adaptarse a este último y analiza, a continuación, el impacto de su acción sobre el mismo. A partir del resultado de dicho análisis la organización corrige y reconduce su acción. En este proceso de ajuste al entorno, la organización aprende (aprende en "bucle simple"). Concretamente, la concepción del proceso de aprendizaje organizativo de March y Olsen (1976), se adecúa al modelo estímulo-respuesta. De acuerdo a este último, la organización aprende a partir de la experiencia, mediante un procedimiento de ensayo-error. Asimismo, Duncan y Weiss (1979) y Hedberg (1981), comparten esta misma perspectiva, asociando el Aprendizaje Organizativo al conocimiento y experiencia generados en la interacción con el entorno, en base a los cuales adaptan su actuación al mismo.

Por otra parte, un amplio número de autores aborda el estudio del Aprendizaje Organizativo desde un enfoque proactivo. En efecto, éstos relacionan el concepto de Aprendizaje Organizativo con la capacidad de la organización para transformarse y cambiar (Shrivastava, 1981, 1983; Swieringa y Wierdsma, 1992; Kim, 1993a, 1993b)¹⁶¹. Asimismo, identifican la Organización que Aprende con aquel tipo de organización capaz de provocar su propia transformación (Garratt, 1987, 1990, 1992; Bahlmann, 1988, 1990;

¹⁶¹ Swieringa y Wierdsma (1992) asocian el Aprendizaje Organizativo al cambio de comportamiento organizativo de forma explícita. Además, la capacidad de aprender de la organización es vinculada a su capacidad de "aprender a aprender", es decir, a la capacidad organizativa para promover su continuo cambio. Por otra parte, Shrivastava (1981, 1983), no hace referencia explícita al cambio de comportamiento cuando define el concepto de Aprendizaje Organizativo. Sin embargo, sí admite la relación entre aprendizaje y cambio, al afirmar que el Aprendizaje Organizativo implica cambios fundamentales en las "teorías en uso organizativas" que, a su vez, comportan cambios estructurales en la organización. Por lo tanto, ligan el Aprendizaje Organizativo a un aprendizaje en "bucle doble", siendo este último la clave para promover el replanteamiento de las "teorías en uso organizativas" y, como consecuencia de ello, la transformación organizativa. Asimismo, Kim (1993a, 1993b), también asume una visión del Aprendizaje Organizativo alineada con el aprendizaje en "bucle doble", al asociar el primero al cambio de los "modelos mentales compartidos" de la organización.

Pedler, Boydell y Burgoyne, 1991; Swieringa y Wierdsma, 1992; Landier, 1992¹⁶²) o bien capaz de construir su propia realidad (Senge, 1990a). Por lo tanto, los autores que asumen un enfoque proactivo, no consideran las Organizaciones que Aprenden como aquellas capaces, simplemente, de adaptarse a su entorno, sino que éstas son, además, capaces de promover su propio cambio, incidiendo con el mismo en dicho entorno.

Además de los autores aludidos en las líneas anteriores, cuyas aportaciones se han detallado en el apartado IV.2., otros autores no referidos en dicho apartado también conciben la Organización que Aprende desde un enfoque proactivo. Las definiciones que tales autores proponen en relación al concepto de Organización que Aprende, pasan a exponerse a continuación:

En primer lugar, Watkins y Marsick (1993), definen el concepto de Organización que Aprende en los siguientes términos:

*"La Organización que Aprende es aquella que aprende continuamente y se transforma a sí misma"*¹⁶³

(Watkins, K. y Marsick, V., 1993:8)

Por otra parte, Redding y Catalanello (1994) conciben la Organización que Aprende como:

¹⁶² Como ya se ha aclarado anteriormente, Landier (1992) no define de modo explícito el concepto de "Organización Inteligente" u Organización que Aprende, pero identifica ésta, implícitamente, con una organización capaz de cambiar.

¹⁶³ *"The Learning Organization is one that learns continuously and transforms itself"*.

"Las empresas que agresiva y sistemáticamente trabajan para desarrollar su capacidad de aprendizaje, y por consiguiente su habilidad para continuamente adaptarse y transformarse, es lo que llamamos organizaciones que aprenden"¹⁶⁴

(Redding, J.C. y Catalanello, R.F., 1994:xi)

Las definiciones del concepto de Organización que Aprende asumidas por Watkins y Marsick (1993) y Redding y Catalanello (1994)¹⁶⁵, son muy similares a las adoptadas por autores ya referidos (Garratt, 1987, 1990, 1992; Pedler, Boydell y Burgoyne, 1991). Al igual que estos últimos, los primeros entienden la Organización que Aprende como aquella capaz de transformarse continuamente. La visión de la organización implícita en dicha concepción de la Organización que Aprende es la de la organización como sistema *autopoiético*. En efecto, este tipo de sistemas se caracterizan, tal como se apuntaba en el capítulo III, por su capacidad para autorrenovarse y cambiar. Se trata de sistemas proactivos, por cuanto el cambio es impulsado por la propia organización, y no por la presión ejercida por el entorno. Como también se indicaba en el capítulo referido, la metáfora organizativa que se corresponde con la visión de sistema *autopoiético*, es la metáfora cerebral, en su vertiente holográfica. Precisamente, son las cualidades holográficas del cerebro las que otorgan al mismo una capacidad de regeneración y autotransformación, luego, a ellas se debe su carácter *autopoiético*.

¹⁶⁴ "Firms that aggressively and systematically work to develop their learning capacity, and therefore their ability to continuously adapt and transform themselves, are what we call learning organizations".

¹⁶⁵ Además de definir el concepto de Organización que Aprende, estos autores abordan otras cuestiones como las relativas a las Barreras al Aprendizaje (Watkins y Marsick, 1993), y las condiciones organizativas (Watkins y Marsick, 1993) y estratégicas (Redding y Catalanello, 1994) que caracterizan a una Organización que Aprende. Todas ellas se exponen en profundidad en el capítulo V.

Por lo tanto, las definiciones del concepto de Organización que Aprende manejadas por los autores mencionados (Garratt, 1987, 1990, 1992; Pedler *et al.*, 1991; Watkins y Marsick, 1993; Redding y Catalanello, 1994) se inspiran en la metáfora cerebral/holográfica. Asimismo, ésta es también la metáfora subyacente en las definiciones adoptadas por Bahlmann (1988, 1990), Senge (1990a) y Swieringa y Wierdsma (1992). En efecto, Bahlmann (1988, 1990) considera la Organización que Aprende como un sistema de "segunda generación" y, por ello, *autopoiético*. Por otro lado, Senge (1990a) atribuye a la Organización que Aprende el potencial para expandir su capacidad para crear su futuro. Según esto, la Organización que Aprende se identifica con una organización proactiva, capaz de construir su propia realidad. Esta idea encaja con la visión de la misma como un sistema *autopoiético*. Finalmente, Swieringa y Wierdsma (1992) atribuyen a la Organización que Aprende la capacidad de "aprender a aprender". Es decir, ésta es capaz de incrementar continuamente su capacidad de aprendizaje, promoviendo su desarrollo y crecimiento. También en este caso, el concepto de Organización que Aprende se corresponde con una visión de la organización como ente proactivo, capaz de impulsar su propio desarrollo, y, por lo tanto, *autopoiético*.

Por consiguiente, puede afirmarse que aquellos autores que estudian el Aprendizaje Organizativo desde un enfoque proactivo, asumen una visión de la organización fundamentada en la metáfora cerebral/holográfica. Esto se traduce en la adopción de definiciones de los conceptos de Aprendizaje Organizativo (Shrivastava, 1981, 1983; Swieringa y Wierdsma, 1992; Kim, 1993a, 1993b) y Organización que Aprende (Garratt, 1987, 1990, 1992; Bahlmann, 1988, 1990; Senge, 1990a; Pedler *et al.* 1991; Swieringa y Wierdsma, 1992; Watkins y Marsick, 1993; Redding y Catalanello, 1994), inspiradas en la misma¹⁶⁶. Por otra parte, quienes abordan el estudio del Aprendizaje Organizativo

¹⁶⁶ El Aprendizaje Organizativo se identifica con la capacidad de transformación continua de la organización, y la Organización que Aprende con aquélla dotada de esta capacidad.

desde una óptica adaptativa, adoptan una visión orgánica de la organización. Efectivamente, las definiciones del concepto de Aprendizaje Organizativo manejadas por tales autores¹⁶⁷ comparten, de forma implícita, la visión de la organización como sistema adaptativo o con capacidad de adaptación a su entorno. La metáfora que sirve de fuente de inspiración de esta visión es la metáfora orgánica. Ambas metáforas, cerebral/holográfica y orgánica, subyacen, por lo tanto, en la visión de la organización que orienta el estudio del Aprendizaje Organizativo entre los autores que relacionan este último con el cambio del comportamiento organizativo (bien adaptativo, bien proactivo). Finalmente, cabe aclarar que las aportaciones de los referidos autores se inscriben dentro del paradigma biológico de la ciencia, paradigma que ha repercutido en el campo de conocimiento en gestión a través del desarrollo de las metáforas orgánica y cerebral de la organización.

Para concluir, procede realizar una breve reflexión sobre la forma en que ha evolucionado el estudio del Aprendizaje Organizativo dentro de la perspectiva del cambio. En esta línea, se constata que éste se sitúa dentro de un enfoque mayoritariamente adaptativo en las décadas de los años sesenta y setenta. Las únicas excepciones son las aportaciones de Gardner (1963), que se ubica en una óptica proactiva, y Argyris y Schön (1978), que se inscribe tanto en una óptica adaptativa como proactiva¹⁶⁸. Por otro lado, la casi totalidad de los trabajos de los autores de los años ochenta y noventa se enmarcan

¹⁶⁷ Todos ellos definen el concepto de Aprendizaje Organizativo, pero no definen el concepto de Organización que Aprende.

¹⁶⁸ La diferenciación que Argyris y Schön (1978) establecen entre aprendizaje en "bucle simple" y en "bucle doble", abre la senda para entender el aprendizaje tanto como vehículo de adaptación de la organización a su entorno (aprendizaje en "bucle simple"), como vía de renovación y transformación organizativa (aprendizaje en "bucle doble").

dentro de un enfoque proactivo. A este respecto, el trabajo de Miles y Randolph (1980)¹⁶⁹ supone una excepción. Asimismo, muchos de los analistas del Aprendizaje Organizativo en los años noventa, focalizan el estudio del mismo desde una perspectiva distinta a la del cambio. Ésta es comentada en el apartado siguiente.

IV.3.2.2. LA PERSPECTIVA DEL CONOCIMIENTO

Además de asociar el aprendizaje de las organizaciones al fenómeno del cambio en las mismas, algunos autores vinculan el estudio del aprendizaje a aspectos relacionados con la gestión y manejo del conocimiento en las organizaciones. Entre los autores situados en esta línea se encuentran: Amponsem (1991), Huber (1991), Marengo (1991), Quinn (1992), Andreu y Ciborra (1994, 1995, 1996), Revilla (1995), Nonaka y Johansson (1985), Nonaka (1988, 1991), Nonaka y Takeuchi (1995), Nonaka e Ichijo (1997), Nonaka, Reinmoeller y Senoo (1998). La mayoría de las aportaciones centradas en la gestión del conocimiento se concentran en la década de los noventa, a excepción de la de Nonaka, quien realiza sus primeros trabajos en esta vía en los años ochenta (Nonaka y Johansson, 1985; Nonaka, 1988).

A los trabajos de los autores citados, comentados en profundidad en el apartado IV.2., se añaden los de otros autores no presentados en el mencionado apartado, tales como Dodgson (1993) y Sanchez y Heene (1997). A la hora de definir el concepto de Aprendizaje Organizativo, estos últimos identifican el mismo con procesos asociados al manejo de

¹⁶⁹ El trabajo de este autor se ubica en el marco de un enfoque tanto adaptativo como proactivo, al diferenciar dos tipos de aprendizaje distintos: el aprendizaje que se produce por "ensayo y error" ("*Organizational Learning by Enactment*") -enfoque adaptativo-, y el "aprendizaje proactivo" ("*Organizational Learning by Proaction*") -enfoque proactivo-.

conocimiento por parte de la organización. En concreto, relacionan el Aprendizaje Organizativo con:

*"las formas en que las empresas construyen, aumentan y organizan el conocimiento y las rutinas alrededor de sus actividades y dentro de sus culturas"*¹⁷⁰

(Dodgson, M., 1993:377)

*"los procesos de creación de nuevo conocimiento en el seno de los individuos y grupos dentro de una empresa, y los procesos para potenciar el conocimiento eficazmente dentro de la organización y entre organizaciones"*¹⁷¹

(Sanchez, R. y Heene, A., 1997:8)

Para los autores citados, el Aprendizaje Organizativo se corresponde con los procesos o modos a través de los cuales la organización crea o construye conocimiento y, asimismo, amplía la base de conocimiento que posee. En esta misma línea, se sitúa la aportación de Nonaka, quien considera la creación de conocimiento como el núcleo central del Aprendizaje Organizativo¹⁷² (Nonaka y Takeuchi, 1995; Nonaka e Ichijo, 1997; Nonaka, Reinmoeller y Senoo, 1998).

¹⁷⁰ "the ways firms build, supplement and organize knowledge and routines around their activities and within their cultures".

¹⁷¹ "processes for creating new knowledge within individuals and groups within a firm and processes to leverage knowledge effectively within and across organizations".

¹⁷² Como se comentaba en el apartado IV.2., para este autor la esencia del Aprendizaje Organizativo radica en la generación de la "espiral de creación de conocimiento organizativo".

Por otra parte, los restantes autores que relacionan el concepto de Aprendizaje Organizativo con el manejo de conocimiento en la organización lo hacen desde una óptica distinta, centrándose en aspectos diferentes al de la creación de conocimiento organizativo. En particular, Amponsem (1991) asocia el Aprendizaje Organizativo al proceso a través del cual el conocimiento individual se convierte en conocimiento de toda la organización. A este respecto, Amponsem (1991) propone un modelo del proceso de Aprendizaje Organizativo compuesto por cinco etapas, orientado a asegurar la conversión apuntada. Asimismo, Nonaka también aborda esta cuestión (Nonaka y Takeuchi, 1995). Precisamente, para este autor la integración entre el conocimiento generado en el plano individual y el creado en el organizativo, se logra a través de la "espiral de creación de conocimiento organizativo". Por otra parte, Huber (1991) se centra en la cuestión relativa a la adquisición de conocimiento por parte de la organización. Otros autores, como Marengo (1991) y Andreu y Ciborra (1994, 1995, 1996) consideran el Aprendizaje Organizativo como el proceso de generación de nuevas competencias organizativas. La creación de competencias implica, asimismo, la creación de conocimiento. Dentro de esta línea, Andreu y Ciborra (1994, 1995, 1996) vinculan el Aprendizaje Organizativo al desarrollo de un tipo peculiar de competencias, en concreto, competencias o capacidades nucleares de la organización¹⁷³. Finalmente, algunos autores, como Andreu y Ciborra (1994), Revilla (1995) y Andreu y Sieber (1998), enlazan el Aprendizaje Organizativo con el proceso de resolución de problemas. En opinión de dichos autores, el aprendizaje de la organización es consecuencia de la ampliación de la base de conocimientos de la misma, derivada de la incorporación del conocimiento generado en los procesos de resolución de problemas organizativos.

¹⁷³ Cabe recordar en este punto lo que se indicaba al respecto en el apartado IV.2.: estos autores consideran el proceso de Aprendizaje Organizativo como un proceso de transformación de recursos estándares en capacidades nucleares o distintivas.

Por lo tanto, entre los autores que asocian el concepto de Aprendizaje Organizativo al manejo o gestión del conocimiento en las organizaciones, cabe distinguir varias corrientes, que colocan el acento en aspectos diferentes de la gestión del conocimiento: 1) la corriente centrada en la problemática de la creación de conocimiento en las organizaciones (Dodgson, 1993; Nonaka y Takeuchi, 1995; Sanchez y Heene, 1997; Nonaka e Ichijo, 1997; Nonaka, Reinmoeller y Senoo, 1998); 2) la que se preocupa por la conversión del conocimiento individual en organizativo (Amponsem, 1991; Nonaka y Takeuchi, 1995); 3) la focalizada en la adquisición de conocimiento por parte de la organización (Huber, 1991); 4) aquella que vincula el Aprendizaje Organizativo a la creación de capacidades organizativas (Marengo, 1991; Andreu y Ciborra, 1994, 1995, 1996); 5) finalmente, la línea que relaciona el concepto de Aprendizaje Organizativo con el proceso de resolución de problemas organizativos (Andreu y Ciborra, 1994; Revilla, 1995; Andreu y Sieber, 1998).

Para cerrar este apartado, procede clarificar en qué metáfora organizativa se sustenta la visión de la organización asumida por los autores que estudian el Aprendizaje Organizativo desde la perspectiva del conocimiento. A este respecto, cabe afirmar que la mayoría asume la visión de la organización como un sistema capaz de adquirir, crear, procesar, transmitir, almacenar y recuperar conocimiento. Esta visión está, sin duda, inspirada en la metáfora cerebral/ cibernética. Al igual que el cerebro, entendido como sistema cibernético, los autores aludidos consideran que la organización es capaz: de adquirir y crear conocimiento (Huber, 1991; Dodgson, 1993; Sanchez y Heene, 1997), de convertir el conocimiento adquirido por una parte de la misma (individuo o unidad organizativa) en conocimiento del conjunto de la organización (Amponsem, 1991), de ampliar dicho conocimiento para mejorar y expandir sus capacidades y su potencial de resolución de problemas (Marengo, 1991; Andreu y Ciborra, 1994, 1995, 1996; Revilla, 1995; Andreu y Sieber, 1998). En la metáfora referida, se fundamentan las definiciones de

los conceptos de Aprendizaje Organizativo y Organización que Aprende¹⁷⁴ de los autores situados en la perspectiva del conocimiento¹⁷⁵. La única excepción es la de Nonaka que, como se comenta más adelante, adopta una visión de la organización diferente a la inspirada en la metáfora cibernética¹⁷⁶. Finalmente, añadir que todos los autores que abordan el estudio del Aprendizaje Organizativo desde la perspectiva de la gestión del conocimiento, están claramente influidos por el paradigma biológico de la ciencia, en la medida en que su visión de la organización se corresponde con la metáfora cerebral o de sistema complejo (en el caso de Nonaka).

Como última reflexión, apuntar que ciertos autores (Levitt y March, 1988; Huber, 1991; Walsh y Ungson, 1991; Simon, 1991; Argote, 1999), se centran en el estudio de la construcción de una "memoria organizativa". En este caso la analogía con el cerebro, en su vertiente cibernética, es clara. Al admitir que la organización puede poseer una memoria, se atribuye a ésta una propiedad característica de un sistema cibernético: la capacidad de almacenar y recuperar información y conocimiento. No es de extrañar por ello, que sea precisamente Simon¹⁷⁷ (1991) uno de los principales interesados en el estudio de esta cuestión.

¹⁷⁴ Cabe aclarar que la práctica totalidad de los autores situados dentro de la perspectiva del conocimiento, se limitan a definir el concepto de Aprendizaje Organizativo. Entre los que definen el concepto de Organización que Aprende destaca Nonaka (1988), cuya definición de dicho concepto se ha explicitado en el apartado IV.2..

¹⁷⁵ Clarificar en este punto que algunos autores situados en la perspectiva referida y que, por lo tanto, se inspiran también en la metáfora cerebral/cibernética a la hora de estudiar el Aprendizaje Organizativo, asocian este último, no tanto al manejo de conocimiento, sino al de información (Easterby-Smith y Araujo, 1999).

¹⁷⁶ En concreto, se inspira en las metáforas cerebral/holográfica y de sistema complejo (caótico).

¹⁷⁷ No hay que olvidar que Simon asume la metáfora cibernética en sus principales reflexiones y teorías (por ejemplo, en su "Teoría de la Racionalidad Limitada" (Simon, 1947)).

IV.3.2.3. LAS PERSPECTIVAS DEL CAMBIO Y DEL CONOCIMIENTO

Como último aspecto a comentar en este apartado IV.3., cabe aclarar que algunos estudiosos del Aprendizaje Organizativo asumen una doble perspectiva - perspectiva del cambio y del conocimiento - al abordar el análisis del mismo. Entre ellos, sobresalen los siguientes:

En primer lugar, asumen la doble perspectiva apuntada algunos autores que sitúan el estudio del Aprendizaje Organizativo dentro de un enfoque adaptativo (Duncan y Weiss, 1979; Hedberg, 1981). En efecto, éstos asocian el Aprendizaje Organizativo al cambio en el comportamiento organizativo que se deriva del proceso orientado a adaptar el mismo al entorno (modelo estímulo-respuesta), así como al conocimiento sobre la relación entre acción organizativa e impacto de la misma en el entorno, generado como resultado de dicho proceso. Los autores referidos se inspiran en la metáfora orgánica a la hora de abordar el estudio del Aprendizaje Organizativo, pues entienden que, al igual que los seres vivos, la organización genera conocimiento en su relación de intercambio con el entorno.

Por otro lado, el resto de autores que se ubican en la doble perspectiva indicada (cambio *versus* conocimiento), asumen un enfoque proactivo. Entre éstos, destaca Nonaka. Si bien es cierto que, como se ha indicado en el anterior apartado (IV.3.2.2.), este autor se interesa especialmente por el estudio de la problemática asociada a la creación de conocimiento organizativo, es preciso matizar que dicho autor imputa a las organizaciones que aprenden, no sólo la capacidad de crear conocimiento, sino también una capacidad de

cambio. Esta dualidad se refleja en la definición que adopta en relación al concepto de Organización que Aprende (Nonaka, 1988)¹⁷⁸.

Por otra parte, otros autores también asumen la doble perspectiva referida. Esto se pone de manifiesto en las definiciones del concepto de Organización que Aprende empleadas por los mismos. A continuación, se exponen las definiciones manejadas por los autores más destacados.

En primer lugar, Schaff-Johnson (1993) identifica la Organización que Aprende con:

"Una nueva forma organizativa emergente (opuesta a la jerárquica tradicional) que reconoce el conocimiento y los trabajadores del conocimiento como el nuevo recurso principal del planeta, y que produce algo (producto/servicio) además de producirse a sí misma"¹⁷⁹
(Schaff-Johnson, D.K., 1993:29)

Como se deduce de la anterior definición, la autora citada afirma, por una parte, que la Organización que Aprende reconoce el conocimiento como un recurso clave y, por otra, atribuye a la misma la capacidad de "producirse a sí misma". Esto último implica admitir que la Organización que Aprende tiene propiedades autoorganizativas, siendo capaz de impulsar su propio cambio (enfoque proactivo del cambio).

¹⁷⁸ "... una organización que evoluciona continuamente es una organización que aprende. Una organización que aprende transforma el flujo de información en un *stock* de conocimiento y, al mismo tiempo, difunde ésta a otros departamentos y estimula la autoorganización sistemática de la información" (Nonaka, I, 1988:70).

¹⁷⁹ "A newly emerging organizational form (as opposed to traditional hierarchical) that recognizes knowledge and knowledge workers as the planet's new chief commodity, and that produces something (product/service) and itself".

A diferencia de otros autores que asocian a la Organización que Aprende una capacidad de cambio proactivo, la concepción que de la misma adopta Schaff-Johnson no se fundamenta en la metáfora cerebral/holográfica. En concreto, dicha autora se inspira en la metáfora de la organización como sistema complejo, al situarse en la perspectiva de la Teoría del Caos.

La principal conclusión a la que la citada autora llega en su trabajo, es que una Organización que Aprende posee características de un sistema complejo. Al igual que los sistemas complejos, las Organizaciones que Aprenden son capaces de desarrollar niveles crecientes de desorden a partir del cual generan un nuevo orden. Por ello, no sólo pueden producir, de acuerdo a la definición anterior, determinados productos o servicios, sino que también pueden producirse a sí mismas. Precisamente, debido a su carácter de sistemas complejos, son capaces de configurarse de una forma distinta cuando alcanzan niveles altos de desequilibrio o desorden, es decir, cuando rozan el límite del caos. Para concluir, añadir que Schaff-Johnson se alinea con Nonaka (1988), al ubicar ambos el concepto de Organización que Aprende en la perspectiva de la Teoría del Caos y, por lo tanto, asumir la metáfora organizativa de sistema complejo. Ciertamente, Nonaka (Nonaka, 1988, 1991; Nonaka y Takeuchi, 1995) considera que el conocimiento se crea en situaciones próximas al caos y que la creación del mismo implica la recreación de la propia organización¹⁸⁰. Por lo tanto, de acuerdo a la visión de este autor, la capacidad de generar conocimiento y de transformación que caracterizan a una Organización que Aprende están vinculadas a su condición de sistema complejo y, por consiguiente, caótico.

¹⁸⁰ "La creación de nuevo conocimiento significa literalmente recrear la empresa y a todas las personas de la misma en un proceso ininterrumpido de autorrenovación personal y organizativa" (*"to create new knowledge means quite literally to re-create the company and everyone in it in a nonstop process of personal and organizational self-renewal"*, Nonaka, I., 1991:97).

Por otra parte, Nonaka también asume la visión de la organización como sistema cerebral/holográfico. Efectivamente, este autor estima que la creación de conocimiento es favorecida en las situaciones de inestabilidad, que él denomina de "caos creativo" ("*creative chaos*"), pero también, admite que pueden darse otra serie de condiciones que promuevan dicha creación de conocimiento (Nonaka y Takeuchi, 1995; Nonaka, Reinmoeller y Senoo, 1998). Éstas son las siguientes: intención (o propósito organizativo), autonomía (que asocia a la aplicación del principio de "mínima especificación crítica"), "variedad requerida", redundancia de la información. Según Nonaka, tales condiciones contribuyen a la generación de "espirales de creación de conocimiento organizativo". Precisamente, la mayoría de las primeras caracterizan al cerebro, entendido como sistema holográfico¹⁸¹. Por lo tanto, Nonaka no sólo se inspira en la metáfora de sistema complejo (caótico) a la hora de analizar cómo se crea conocimiento en una organización, sino también, simultáneamente, en la metáfora cerebral/holográfica. Asimismo, la capacidad de autorrenovación y transformación característica de una Organización que Aprende, estaría vinculada, desde la perspectiva de Nonaka, a la capacidad de autoorganización de la misma. Estando esta última asociada, tanto al establecimiento de condiciones propias de un sistema holográfico, como a la incorporación de fluctuaciones¹⁸² o situaciones de fuerte inestabilidad desencadenantes de procesos autoorganizativos.

¹⁸¹ En concreto, las propiedades holográficas del cerebro se deben a la aplicación de los principios, entre otros, de "variedad requerida", "mínima especificación crítica" y redundancia de la información.

¹⁸² Nonaka es partidario de incorporar fluctuaciones que ocasionen rupturas ("*breakdowns*") en el devenir organizativo, a fin de provocar el cuestionamiento de los "modelos mentales" y los esquemas de funcionamiento asumidos en la organización y, a partir del mismo, su modificación, generando como consecuencia, nuevo conocimiento y un nuevo orden organizativo.

Además de Schaff-Johnson y Nonaka, otros autores definen el concepto de Organización que Aprende. Entre éstos destaca Garvin (1993), quien define el concepto de Organización que Aprende como:

"Una organización que aprende es una organización hábil en la creación, adquisición y transferencia de conocimiento, y en la modificación de su comportamiento para reflejar nuevo conocimiento y visiones"¹⁸³
(Garvin, D.A., 1993:80)

Asimismo, Mayo y Lank (1994) definen el concepto de Organización que Aprende del siguiente modo:

"Una Organización que Aprende aprovecha toda la capacidad intelectual, el conocimiento y la experiencia disponible para ella, con el fin de evolucionar continuamente en beneficio de todos sus grupos de interés"¹⁸⁴
(Mayo, A. y Lank, E., 1994:7)

Por su parte, Nevis, DiBella y Gould (1995) definen el concepto de Organización que Aprende en los siguientes términos:

"una organización que aprende eficaz persigue diligentemente una base de conocimiento que aumenta constantemente. Este conocimiento permite el

¹⁸³ "A learning organization is an organization skilled at creating, acquiring, and transferring knowledge, and at modifying its behaviour to reflect new knowledge and insights".

¹⁸⁴ "A Learning Organisation harnesses the full brainpower, knowledge and experience available to it, in order to evolve continually for the benefit of all its stakeholders".

*desarrollo de las competencias y el cambio incremental o transformacional*¹⁸⁵

(Nevis, E.C., DiBella, A.J. y Gould, J.M., 1995:74)

Finalmente, Marquardt (1996) entiende el concepto de Organización que Aprende como:

*"Una Organización que Aprende, sistemáticamente definida, es una organización que aprende poderosa y colectivamente y se transforma continuamente para recoger, gestionar y utilizar mejor el conocimiento para el éxito de la empresa"*¹⁸⁶

(Marquardt, M.J., 1996:19)

Los cuatro autores citados (Garvin, 1993; Mayo y Lank, 1994; Nevis, DiBella y Gould, 1995; Marquardt, 1996), se encuadran dentro de las perspectivas del cambio y del conocimiento. Todos ellos coinciden en atribuir a la Organización que Aprende la capacidad de utilizar su base de conocimiento para evolucionar y cambiar. Por lo tanto, de acuerdo a los mismos, el aprendizaje de la organización está tanto asociado al cambio del comportamiento organizativo, como a la creación de una base de conocimiento que lo soporte. La concepción organizativa subyacente en estas interpretaciones del concepto de Organización que Aprende es la inspirada por la metáfora cerebral, en sus dos vertientes, cibernética y holográfica. En efecto, la Organización que Aprende se identifica, en los casos

¹⁸⁵ "an effective learning organization diligently pursues a constantly enhanced knowledge base. This knowledge allows for the development of competencies and incremental or transformational change".

¹⁸⁶ "A learning organization, systematically defined, is an organization which learns powerfully and collectively and is continually transforming itself to better collect, manage, and use knowledge for corporate success".

apuntados, tanto con un sistema capaz de adquirir, crear o transformar el conocimiento, como con un sistema capaz de cambiar su comportamiento (proactividad) a partir del uso del conocimiento que posee. Esta doble cualidad es la que caracteriza, precisamente, al cerebro humano.

Finalmente, procede aclarar que, además de las definiciones del concepto de Organización que Aprende adoptadas por los autores anteriormente referidos, Probst y Büchel (1995) asumen una definición del concepto de Aprendizaje Organizativo apoyada también en las metáforas cibernética y holográfica. Efectivamente, estos autores asocian dicho concepto al cambio en el sistema de conocimiento de la organización, así como a la modificación del marco común de referencia asumido por los miembros de la misma. Es decir, el Aprendizaje Organizativo implica el replanteamiento de la "teoría en uso organizativa" y, como consecuencia del mismo, el cambio profundo del comportamiento de la organización. Se adopta, por lo tanto, una perspectiva que coincide con la noción de aprendizaje en "bucle doble", base de la capacidad de transformación organizativa (perspectiva del cambio/enfoque proactivo). Por otra parte, el aprendizaje implica una mutación de la base de conocimiento organizativa (perspectiva del conocimiento).

A modo de cierre de la revisión efectuada de las diferentes perspectivas desde las que se estudia el Aprendizaje Organizativo por parte de los diversos autores interesados en el mismo, y de las metáforas organizativas que inspiran tales perspectivas, cabe concluir precisando que el estudio del Aprendizaje Organizativo a lo largo del tiempo ha sido inspirado por distintas metáforas organizativas (orgánica, cibernética, holográfica, de sistema complejo). Metáforas, todas ellas, desarrolladas a la luz del paradigma biológico de la ciencia. Por lo tanto, puede afirmarse que el campo de estudio del Aprendizaje Organizativo no está sometido a la influencia de visiones de corte mecanicista. Por ello, los conceptos de Aprendizaje Organizativo y Organización que Aprende, constituyen potentes

herramientas que pueden ser empleadas a la hora de orientar la construcción de organizaciones dotadas para enfrentar los retos actuales de la gestión empresarial: el reto de la gestión del cambio y el reto de la gestión del conocimiento. Precisamente, en un capítulo posterior (VI), se analiza el modo en que el concepto de Organización que Aprende puede inspirar una comprensión de la tarea de gestión más adecuada para encarar el reto del cambio.

A continuación, se resume en el cuadro adjunto, el contenido de las principales aportaciones al estudio del Aprendizaje Organizativo revisadas en este capítulo IV.

CUADRO N° 5: Estudio del Aprendizaje Organizativo a lo largo del tiempo

AUTOR	ÁMBITO DEL APRENDIZAJE	PERSPECTIVA DE ESTUDIO DEL APRENDIZAJE	METÁFORA ORGANIZATIVA	PRINCIPALES ASPECTOS ESTUDIADOS
CYERT Y MARCH (1963)	Organizativo	Cambio (adaptativa)	Orgánica	Procesos de toma de decisiones
GARDNER (1963)	Organizativo	Cambio (proactiva)	Cerebral/holográfica	Renovación organizativa
CANGELOSI Y DILL (1965)	Individual, grupal y organizativo	Cambio (adaptativa)	Orgánica	Factores impulsores del aprendizaje
DUNCAN (1974)	Organizativo	Cambio (adaptativa)	Orgánica	Procesos de toma de decisiones
MARCH Y OLSEN (1976)	Individual y organizativo	Cambio (adaptativa)	Orgánica	Proceso de aprendizaje organizativo, procesos de aprendizaje incompletos
ARGYRIS Y SCHÖN (1978)	Individual y organizativo	Cambio (adaptativa y proactiva)	Orgánica y cerebral/holográfica	"Teorías de la acción", sistemas de aprendizaje
DUNCAN Y WEISS (1979)	Individual y organizativo	Cambio (adaptativa) y conocimiento	Orgánica	Diseño organizativo
MILES Y RANDOLPH (1980)	Individual y organizativo	Cambio (adaptativa y proactiva)	Orgánica y cerebral/holográfica	Aprendizaje en etapas iniciales de la vida organizativa, tipos de aprendizaje
HEDBERG (1981)	Organizativo	Cambio (adaptativa) y conocimiento	Orgánica	Tipos de aprendizaje
SHRIVASTAVA (1981, 1983)	Individual y organizativo	Cambio (proactiva)	Cerebral/holográfica	Sistemas de aprendizaje

AUTOR	ÁMBITO DEL APRENDIZAJE	PERSPECTIVA DE ESTUDIO DEL APRENDIZAJE	METÁFORA ORGANIZATIVA	PRINCIPALES ASPECTOS ESTUDIADOS
HONEY Y MUMFORD (1982)	Individual y grupal	<i>Action Learning</i>	Ninguna (no se sitúa en el plano organizativo)	Proceso de aprendizaje colectivo, estilos de aprendizaje
REVANS (1982, 1983)	Grupal	<i>Action Learning</i>	Ninguna (no se sitúa en el plano organizativo)	"Ecuación del aprendizaje" ($"L = P + Q"$)
KOLB (1984)	Individual	<i>Experiential Learning</i>	Ninguna (no se sitúa en el plano organizativo)	Proceso de aprendizaje individual
NONAKA Y IGHANSSON (1985), NONAKA (1988, 1991), NONAKA Y TAKEUCHI (1995), NONAKA E ICHIUO (1997), NONAKA, REINMOELLER Y SENOO (1998)	Individual, grupal y organizativo	Cambio (proactiva) y conocimiento	Sistema complejo (caótico), cerebral/holográfica	Conocimiento tácito versus explícito, formas de conversión del conocimiento organizativo, "espiral de creación de conocimiento organizativo"
GARRATT (1987, 1990, 1992)	Organizativo	Cambio (proactiva)	Cerebral/holográfica	Papel de los directivos
BAHLMANN (1988, 1990)	Organizativo	Cambio (proactiva)	Cerebral/holográfica	Condiciones estratégicas, organizativas y culturales
SENGE (1990a), SENGE ET AL. (1994)	Individual, grupal y organizativo	Cambio (proactiva)	Cerebral/holográfica	Disciplinas del aprendizaje

AUTOR	ÁMBITO DEL APRENDIZAJE	PERSPECTIVA DE ESTUDIO DEL APRENDIZAJE	METÁFORA ORGANIZATIVA	PRINCIPALES ASPECTOS ESTUDIADOS
PEDLER (1991)	Grupal	Action Learning	Ninguna (no se suma en el plano organizativo)	Características del Action Learning
PEDLER, BOYDELL Y BURGOYNE (1991), BURGOYNE (1994)	Organizativo	Cambio (proactiva)	Cerebral/holográfica	(Learning Company), "bucles" de aprendizaje político y operativo
AMPONSEM (1991)	Individual y organizativo	Conocimiento	Cerebral/cibernética	Proceso de aprendizaje organizativo, vías de adquisición de información
HUBER (1991)	Organizativo	Conocimiento	Cerebral/cibernética	Vías de adquisición de conocimiento, "memoria organizativa"
MARENGO (1991)	Organizativo	Conocimiento	Cerebral/cibernética	Creación de competencias, condiciones organizativas
WALSH Y UNGSON (1991)	Organizativo	Conocimiento	Cerebral/cibernética	"Memoria organizativa"
SIMON (1991)	Individual y organizativo	Conocimiento	Cerebral/cibernética	"Memoria organizativa"
LANDIER (1992)	Organizativo	Cambio (proactiva)	Cerebral/holográfica	Características Organización Inteligente

AUTOR	ÁMBITO DEL APRENDIZAJE	PERSPECTIVA DE ESTUDIO DEL APRENDIZAJE	METÁFORA ORGANIZATIVA	PRINCIPALES ASPECTOS ESTUDIADOS
QUINN (1992)	Organizativo	Conocimiento	Cerebral/cibernética	"Empresa Inteligente", Tipos de organización
SWIERINGA Y WTERDSMA (1992)	Organizativo	Cambio (proactiva)	Cerebral/biológica	Relación aprendizaje/cambio (modelo "tursia" versus "viajero")
WATKINS Y MARSICK (1993)	Organizativo	Cambio (proactiva)	Cerebral/biológica	Barreras al aprendizaje, condiciones organizativas
KIM (1993a, 1993b)	Individual y organizativo	Cambio (proactiva)	Cerebral/biológica	Proceso de aprendizaje organizativo, procesos de aprendizaje incompletos, "modelos mentales compartidos"
HEDLUND Y NONAKA (1993)	Organizativo	Conocimiento	Sistema complejo (caótico), cerebral/biológica	Creación de conocimiento organizativo en empresas japonesas y occidentales
DODGSON (1993)	Organizativo	Conocimiento	Cerebral/cibernética	Concepto de Aprendizaje Organizativo
GARVIN (1993)	Organizativo	Cambio (proactiva) y conocimiento	Cerebral (cibernética y biológica)	Concepto de Organización que Aprende
SCHAFF- JOHNSON (1993)	Organizativo	Cambio (proactiva) y conocimiento	Sistema complejo (caótico)	Teoría del Caos

AUTOR	ÁMBITO DEL APRENDIZAJE	PERSPECTIVA DE ESTUDIO DEL APRENDIZAJE	METÁFORA ORGANIZATIVA	PRINCIPALES ASPECTOS ESTUDIADOS
REDDINO Y CATALANELLO (1994)	Organizativo	Cambio (proactiva)	Cerebral/holográfica	Condiciones estratégicas y organizativas
MAYO Y LANK (1994)	Organizativo	Cambio (proactiva) y conocimiento	Cerebral (cibernética y holográfica)	Condiciones estratégicas y organizativas
ANDREU Y CIBORRA (1994, 1995, 1996)	Individual, grupal y organizativo	Conocimiento	Cerebral/cibernética	Creación capacidades nucleares, resolución de problemas
REVILLA (1995)	Individual y organizativo	Conocimiento	Cerebral/cibernética	Resolución de problemas, integración de aprendizaje individual y organizativo
PROBST Y BÜCHEL (1995)	Organizativo	Cambio (proactiva) y conocimiento	Cerebral (cibernética y holográfica)	Barreras al aprendizaje, condiciones estratégicas y organizativas
NEVIS, DIBELLA Y GOULD (1995)	Organizativo	Cambio (proactiva) y conocimiento	Cerebral (cibernética y holográfica)	Concepto de Organización que Aprende
MARQUARDT (1996)	Organizativo	Cambio (proactiva) y conocimiento	Cerebral (cibernética y holográfica)	Condiciones organizativas
SANCHEZ Y HEENE (1997)	Individual, grupal y organizativo	Conocimiento	Cerebral/cibernética	Concepto de Aprendizaje Organizativo

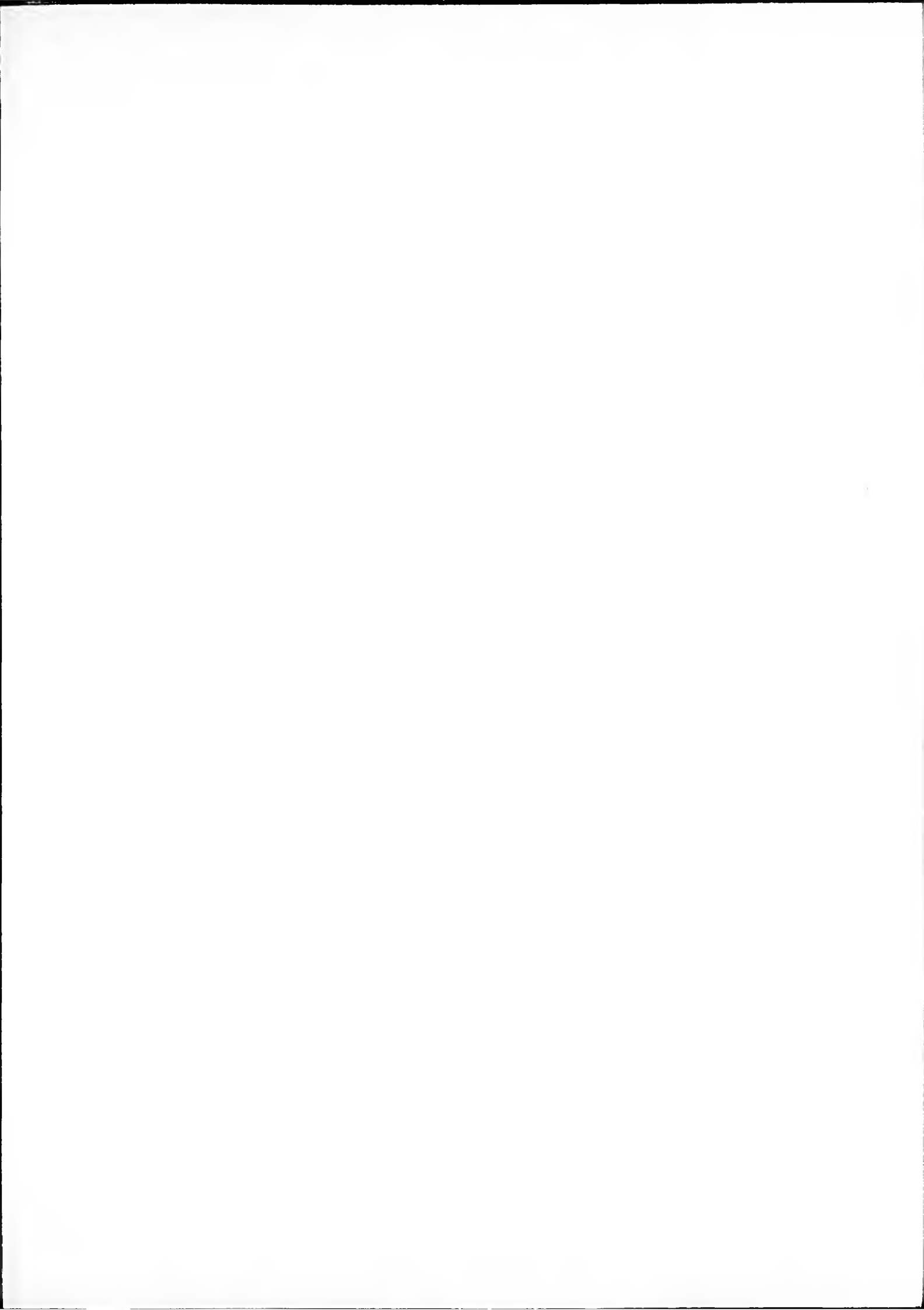
AUTOR	ÁMBITO DEL APRENDIZAJE	PERSPECTIVA DE ESTUDIO DEL APRENDIZAJE	METÁFORA ORGANIZATIVA	PRINCIPALES ASPECTOS ESTUDIADOS
ANDREU Y SIEBER (1998)	Individual y Organizativo	Conocimiento	Cerebral/cibernética	Resolución de problemas, rol del individuo en la resolución de problemas
EASTERBY-SMITH Y ARAUJO (1999)	Organizativo	Conocimiento	Cerebral/cibernética	Procesamiento e interpretación de información

FUENTE: Elaboración Propia

Para terminar este capítulo IV, cabe aclarar que este trabajo de investigación sitúa el estudio del Aprendizaje Organizativo en el ámbito de la organización y, por lo tanto, sistémico, y no en el ámbito individual o grupal. Se asume, por lo tanto, que la organización es un sujeto de aprendizaje independiente de los miembros que la integran. Asimismo, entre las perspectivas presentadas, el presente trabajo se enmarca dentro de la perspectiva del cambio y, específicamente, dentro de un enfoque proactivo. En efecto, el objetivo del trabajo es, precisamente, analizar las implicaciones derivadas de la aplicación del concepto de Organización que Aprende en la comprensión de la naturaleza y contenido de la tarea de gestión y, en particular, en la comprensión de los procesos de formulación estratégica y organización. Dicho análisis se realiza desde la voluntad de orientar la tarea de gestión de la forma más adecuada para enfrentar y superar el reto del cambio. De ahí que la definición del concepto de Organización que Aprende considerada, se fundamente en la metáfora organizativa más coherente con este propósito.

En concreto, la acepción de dicho concepto asumida en este trabajo se inspira en la metáfora cerebral/holográfica, y se clarifica al final del capítulo V. Por otra parte, el estudio de la concepción de los aspectos de la tarea de gestión considerados en la presente investigación - procesos de formulación de la estrategia y diseño organizativo u organización -, a la luz de la acepción adoptada del concepto referido, es abordado en el capítulo VI. El próximo capítulo (V), está dedicado a esclarecer los principales conceptos y contenidos teóricos que, de forma reiterada, se manejan en la literatura sobre el Aprendizaje Organizativo¹⁸⁷. Finalmente, en el mencionado capítulo, se efectúa una revisión de las principales aportaciones que vinculan el estudio del Aprendizaje Organizativo a los distintos aspectos de la tarea de gestión sobre los que se reflexiona en el capítulo VI.

¹⁸⁷ Además de los conceptos de Aprendizaje Organizativo y Organización que Aprende, que se han pretendido aclarar en este capítulo.



CAPÍTULO V.

PRINCIPALES CONCEPTOS Y CONTENIDOS TEÓRICOS

IMPLICADOS EN EL ESTUDIO DEL APRENDIZAJE

ORGANIZATIVO

"La habilidad para aprender sobre el aprendizaje y llegar a dominar el proceso de aprendizaje constituye la cuestión crucial para el próximo siglo ... El aprendizaje individual y colectivo refuerza las elecciones informadas, conscientes y distintivas que soportan la democracia"¹⁸⁸

(Garrett, B., 1999:202)

V.1. INTRODUCCIÓN AL CAPÍTULO

El análisis realizado en el anterior capítulo sobre la evolución, a lo largo del tiempo, del estudio del Aprendizaje Organizativo, permite descubrir un conjunto de conceptos y contenidos teóricos a los que se hace alusión de forma repetida por los diversos autores interesados en la materia. Entre los referidos conceptos, destacan los de Aprendizaje Organizativo y Organización que Aprende, que han sido aclarados en el capítulo previo. Por otra parte, sobresalen otros conceptos y contenidos que son examinados en profundidad en el presente capítulo. Entre los conceptos que son manejados de modo reiterado en la literatura sobre Aprendizaje Organizativo, destacan los conceptos de: 1) Niveles de Aprendizaje; 2) Proceso de Aprendizaje; 3) Barreras al Aprendizaje. Tales conceptos son comentados y clarificados en las siguientes líneas (apartados V.2.1., V.2.2. y V.2.3.).

¹⁸⁸ "The ability to learn about learning and become masters of the learning process is the critical issue for the next century ... Individual and collective learning reinforces the informed, conscious and discriminating choices that underpin democracy".

Asimismo, es amplio el número de autores que asocian determinados contenidos teóricos al estudio del Aprendizaje Organizativo. En particular, destacan aquéllos que vinculan este último a diferentes facetas relacionadas con la problemática del cambio en las organizaciones. Por otro lado, es también extenso el colectivo de autores que centran su foco de interés principal en el examen de la relación existente entre el Aprendizaje Organizativo y distintas dimensiones o aspectos de la gestión empresarial. Las reflexiones de algunos de estos autores son también recopiladas y analizadas en este capítulo.

Finalmente, aclarar que, en lo concerniente a las aportaciones de estudiosos del Aprendizaje Organizativo que ligan éste a diferentes aspectos de la gestión, sólo se consideran aquéllas que enlazan el mismo a aspectos estratégicos y organizativos. No se tienen en cuenta, por lo tanto, otros aspectos de la gestión que algunos autores sí tratan de conectar con el estudio del Aprendizaje Organizativo (procesos de toma de decisiones, estilo de liderazgo, cultura organizativa, etc.). Éstos se descartan por no entroncar directamente con el objetivo central de este trabajo de investigación, de acuerdo al cual, se examinan dos aspectos concretos de la tarea de gestión, bajo el prisma de la acepción del concepto de Organización que Aprende asumida en el presente trabajo: el proceso de formulación de la estrategia y el proceso de organización o diseño organizativo.

Y.2. PRINCIPALES CONCEPTOS MANEJADOS EN LA LITERATURA SOBRE APRENDIZAJE ORGANIZATIVO

En primer lugar, se emprende en este apartado una revisión de aquellos conceptos que son amplia e intensivamente manejados en la literatura sobre Aprendizaje Organizativo. Significa esto que un elevado número de autores hace referencia a los mismos en sus trabajos e investigaciones. Se trata, por lo tanto, de conceptos de uso muy extendido y, por ello, ineludibles a la hora de abordar una revisión profunda de los conceptos clave asociados

al estudio del Aprendizaje Organizativo. Estos conceptos clave son, pues, presentados y aclarados a continuación. Asimismo, para cerrar este apartado V.2., se comentan otra serie de conceptos cuyo uso no es tan extendido ni recurrente como el de los anteriormente referidos y, por consiguiente, no son tan importantes. A pesar de ello, conviene también conocerlos y esclarecerlos, dado que forman parte del cuerpo conceptual desarrollado en torno al propio concepto de Aprendizaje Organizativo. Dicho cuerpo conceptual debe constituir la piedra angular de la construcción de una teoría unificada sobre el Aprendizaje Organizativo. Objetivo que todavía se está muy lejos de alcanzar pero al que, sin duda, trata de contribuir el presente trabajo de investigación.

V.2.1. NIVELES DE APRENDIZAJE

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

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

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

"los miembros de la organización responden a cambios en los entornos interno y externo de la organización mediante la detección de errores que entonces corrigen, para mantener los rasgos centrales de la teoría en uso organizativa"¹⁸⁹

(Argyris, C. y Schön, D., 1978:18)

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

"aquellos tipos de autocrítica organizativa que resuelven incompatibilidades normativas mediante el establecimiento de nuevas prioridades y ponderaciones de las normas, o mediante la reestructuración de las normas mismas junto con las estrategias y asunciones asociadas"¹⁹⁰

(Argyris, C. y Schön, D., 1978:24)

¹⁸⁹ "Members of the organization respond to changes in the internal and external environments of the organization by detecting errors which they then correct so as to maintain the central features of organizational theory-in-use".

¹⁹⁰ "We will give the name "double-loop learning" to those sorts of organizational inquiry which resolve incompatible organizational norms by setting new priorities and weightings of norms, or by restructuring the norms themselves together with associated strategies and assumptions".

Es decir, el aprendizaje en "bucle doble" implica el cambio radical de la "teoría en uso organizativa"¹⁹¹. No se limita a la simple adopción de medidas para corregir los errores, sino que supone, además, una revisión y transformación profunda de la "teoría en uso organizativa", esto es, del conjunto de asunciones que sustentan la acción.

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

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

¹⁹¹ Lo que cambia es la "teoría en uso organizativa", que es la que realmente orienta la acción de la organización, y no la "teoría adoptada de acción organizativa".

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

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

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

Por otro lado, Probst y Büchel (1995) también diferencian diversos niveles de aprendizaje. En concreto, estos autores se refieren al aprendizaje "adaptativo" en los mismos términos que McGill, Slocum y Lei (1992), mientras que, al referirse al que estos últimos denominan aprendizaje "generativo", emplean la expresión aprendizaje "reconstructivo" ("*apprentissage reconstructif*"). A estos dos niveles de aprendizaje, Probst y Büchel añaden un tercero, que designan como "aprendizaje de proceso"¹⁹². Éste se identifica con el desarrollo de la capacidad de "aprender a aprender". De modo que el objeto central de este nivel de aprendizaje consiste en la mejora de la capacidad de aprendizaje.

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

Por otra parte, el aprendizaje en "doble ciclo", supone el replanteamiento de las visiones ("*insights*") o asunciones básicas en que se fundamenta la actividad de la organización. O, utilizando la terminología de Argyris y Schön, la "teoría en uso organizativa". Este nivel de aprendizaje constituye la base para promover la renovación

¹⁹² "*apprentissage de processus*" (en la versión original francesa de la obra de Probst y Büchel (1995)).

organizativa, esto es, para inducir cambios radicales en la estrategia, estructura y/o sistemas de la organización. Finalmente, el aprendizaje en "triple ciclo", comporta el cuestionamiento y reformulación de los principios esenciales sobre los que se construye la organización. En este nivel, ésta se interroga sobre su propia identidad y razón de ser, así como sobre el papel que debe jugar en su entorno. Como resultado del aprendizaje en este nivel, se promueve el desarrollo de la organización, al favorecer que ésta pase de la fase vital en que se encuentra, a una etapa subsecuente de su vida. El planteamiento de Swieringa y Wierdsma queda recogido en el cuadro presentado a continuación:

CUADRO N° 6: Niveles de Aprendizaje

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

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

De los tres niveles diferenciados por Swieringa y Wierdsma, el correspondiente al de "ciclo sencillo" o "bucle simple" es fuente de comportamientos adaptativos, al implicar simples ajustes de la acción organizativa orientados a lograr una mejor adaptación al entorno, y no cambios radicales. El aprendizaje en "doble ciclo" y "triple ciclo" favorece, sin embargo, comportamientos de corte proactivo. En el caso del aprendizaje en "doble ciclo", la organización tiene la iniciativa de cuestionar su "teoría en uso", generando

cambios profundos (en su estrategia, estructura y/o sistemas), que posibilitan su renovación. En el de "triple ciclo", la organización impulsa su reestructuración completa, como consecuencia del replanteamiento de su identidad y razón de ser, promoviendo su propio desarrollo.

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

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

CUADRO N° 7: Clasificaciones de los Niveles de Aprendizaje

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

FUENTE: Elaboración Propia

Para concluir este apartado dedicado al concepto de Nivel de Aprendizaje, procede añadir dos reflexiones: la primera, se refiere a los distintos niveles de aprendizaje diferenciados por los diversos autores. A este respecto cabe aclarar que, si bien es cierto que una organización puede aprender en un nivel concreto - en "bucle simple", o en "bucle doble", o en "triple ciclo", o bien, en el nivel del "Metaprendizaje" -, también es cierto que puede aprender simultáneamente en más de un nivel, y no exclusivamente en un único nivel. La segunda reflexión, se centra en clarificar cuál es el nivel de aprendizaje implícito en la perspectiva en que se sitúa el presente trabajo de investigación, a la hora de abordar el estudio del Aprendizaje Organizativo. Pues bien, dicho trabajo se ubica en el máximo nivel de aprendizaje, esto es, el asociado a la capacidad de "aprender a aprender". Esta capacidad es la que confiere a la organización la capacidad de promover su propio cambio de forma continua, algo que caracteriza a la Organización que Aprende, tal como ésta se entiende en este trabajo. Ciertamente, esto es lo coherente si se asume una acepción del

concepto de Organización que Aprende inspirada en la metáfora cerebral/holográfica. Precisamente, una de las cualidades del cerebro, como sistema holográfico, es su capacidad de "aprender a aprender" (la acepción del concepto de Organización que Aprende asumida en este trabajo se explicita al final de este capítulo).

V.2.2. PROCESO DE APRENDIZAJE

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

Así, entre los autores que asocian el concepto de Aprendizaje Organizativo al proceso mismo de aprendizaje destacan: March y Olsen (1976), quienes entienden el Aprendizaje Organizativo como un proceso de adaptación de la organización al entorno (esta concepción del Aprendizaje Organizativo es también compartida por Cyert y March (1963), Duncan y Weiss (1979) y Hedberg, (1981)). Garratt (1987), para quien el Aprendizaje Organizativo se identifica con el proceso que garantiza el desarrollo de la organización. Amponsem (1991), quien define el concepto de Aprendizaje Organizativo

como un proceso de conversión del conocimiento individual en organizativo (esta visión es igualmente asumida por Nonaka (Nonaka y Johansson, 1985)). Marengo (1991), quien vincula el Aprendizaje Organizativo con el "proceso de generación de nuevas competencias y mejora de las viejas" (Marengo, L., 1991:130) y, en su misma línea, Andreu y Ciborra (1994, 1995, 1996), quienes equiparan el Aprendizaje Organizativo al proceso de desarrollo de capacidades nucleares de la organización. En todos estos casos, el Aprendizaje Organizativo se corresponde con el proceso a través del cual la organización aprende. Para unos, aprender implica que la organización se adapte a su entorno, o bien, que cambie y se desarrolle; para otros, que ésta sea capaz de transformar el conocimiento de sus miembros en conocimiento de toda la organización y, finalmente, otros consideran que aprender es equivalente a la creación de nuevas capacidades organizativas o la mejora de las ya existentes.

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

(1993a, 1993b), quien asocia el concepto de Aprendizaje Organizativo al resultado del Proceso de Aprendizaje, resultado que se concreta en el incremento de la capacidad de acción de la organización, pero, al mismo tiempo, analiza en profundidad dicho proceso. En cualquier caso, separa claramente el Proceso de Aprendizaje de su resultado.

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

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

Como se ha dicho, los modelos desarrollados por los autores aludidos se han presentado en el capítulo precedente. Sin embargo, cabe aclarar un aspecto que no se ha abordado en dicho capítulo. En concreto, el relativo a los procesos de aprendizaje incompletos. En efecto, ciertos autores, como March y Olsen (1976) y Kim (1993a, 1993b), consideran que, en algunas ocasiones, el proceso de aprendizaje organizativo puede, por razones de diversa índole, no llegar a culminarse del todo, siendo incompleto. Así, estos autores diferencian distintos tipos de procesos de aprendizaje organizativo incompletos, que son expuestos a continuación.

En primer lugar, cabe describir cuáles son los procesos o ciclos de aprendizaje incompletos diferenciados por March y Olsen (1976). En total se trata de cuatro procesos, que son presentados en las líneas siguientes:

- "Aprendizaje Experimental limitado por el rol" (*"Role-Constrained Experiential Learning"*): en este caso, el proceso de aprendizaje completo propuesto por March y Olsen (1976) no se cubre en su totalidad, al romperse el vínculo entre las creencias y visión del individuo y su acción. De acuerdo al enfoque de los autores referidos, el aprendizaje se basa en la experiencia del individuo que, a partir de la misma, modifica sus creencias y visión del entorno y reorienta su comportamiento, provocando, asimismo, el cambio del comportamiento organizativo. En el supuesto del ciclo de aprendizaje incompleto aquí aludido, las creencias que el individuo forja como resultado de su experiencia no son aplicadas, de modo que no reconduce su acción ni tampoco, en consecuencia, la acción organizativa. El ciclo de aprendizaje integrador del pensamiento y la acción no se cierra a nivel individual, al no trasladarse el pensamiento a la acción. Por consiguiente, no cambia ni la acción del individuo, ni la de la organización. Según March y Olsen (1976), esto ocurre en muchos casos porque la actividad del individuo está limitada por la definición de tareas y los procedimientos operativos estándares establecidos en la organización, de modo que éste no puede incorporar cambios en la misma más allá del marco delimitado por tales tareas y procedimientos.

- "Aprendizaje Experimental Supersticioso" (*"Superstitious Experiential Learning"*): éste se caracteriza porque el ciclo de aprendizaje completo se trunca al no establecerse el nexo entre la acción organizativa y la respuesta del entorno a la misma. Es decir, el pensamiento o creencias individuales sí se proyectan en la acción del individuo, modificando ésta y, a su vez, la acción de la organización. Sin embargo, esta última no

obtiene *feed-back* alguno del entorno, de modo que la organización no puede reorientar dicha acción en función del mismo y, en consecuencia, aprender de la experiencia.

- "Aprendizaje Experimental Público" ("*Audience Experiential Learning*"): en esta situación, la conexión entre la acción individual y la acción organizativa no se produce. El individuo no incide con su actuación en la acción organizativa. Lo que aprende no provoca efecto alguno en la organización.

- "Aprendizaje Experimental en condiciones de Ambigüedad" ("*Experiential Learning under Ambiguity*"): en este supuesto, el ciclo de aprendizaje se fractura en la unión entre la respuesta o *feed-back* del entorno y las creencias individuales sobre el mismo. Es decir, como resultado de la acción organizativa el entorno reacciona de un modo concreto, pudiendo esta reacción, en principio, influir en la visión o creencias asumidas por los individuos respecto de este último. Sin embargo, esto no ocurre en este caso, de modo que los individuos no llegan a cambiar su visión del entorno.

Asimismo, Kim (1993a, 1993b) considera tres procesos o ciclos de aprendizaje incompletos, adicionales a los distinguidos por March y Olsen (1976). Éstos son los siguientes:

- "Aprendizaje Situacional" ("*Situational Learning*"): éste se produce cuando no se materializa el nexo establecido entre el aprendizaje individual y los modelos mentales individuales, que Kim (1993a) establece en su modelo del proceso de Aprendizaje Organizativo. Esta situación se da cuando el individuo no retiene lo aprendido y el resultado del aprendizaje no queda, por ello, registrado en su memoria, ocasionando un cambio en los modelos mentales que el mismo asume. En este caso, tampoco lo aprendido por el individuo se registra en la memoria organizativa, al no provocar el cambio en los "modelos

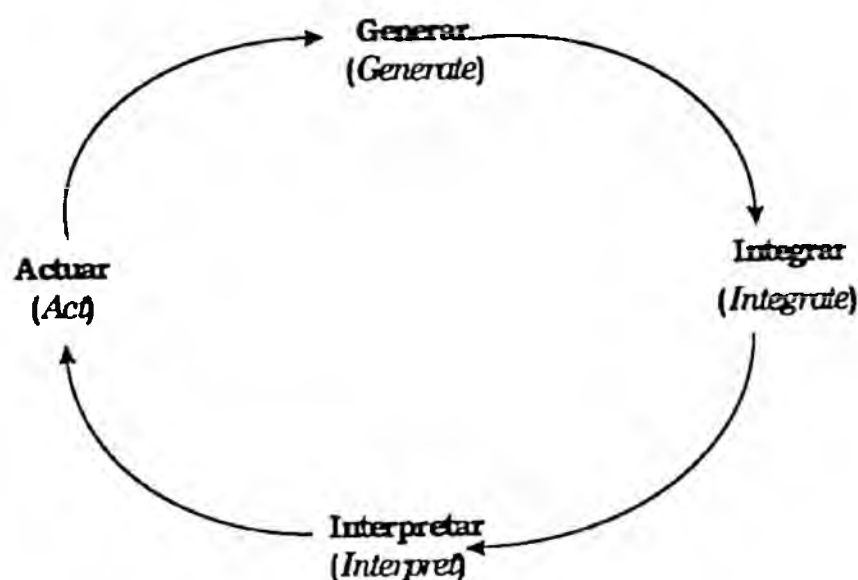
mentales compartidos". Por consiguiente, el aprendizaje individual no trasciende al plano organizativo.

- "Aprendizaje Fragmentado" (*"Fragmented Learning"*): en este caso, no existe aprendizaje en el plano organizativo, tan sólo en el individual, porque se rompe el vínculo entre los modelos mentales individuales y los "modelos mentales compartidos" a nivel organizativo. Los modelos mentales individuales sí cambian, al contrario de lo que ocurre en el caso del "Aprendizaje Situacional", pero esto no implica un cambio en el modelo mental asumido por la organización.

- "Aprendizaje Oportunista" (*"Opportunistic Learning"*): finalmente, este ciclo de aprendizaje incompleto se caracteriza por la ruptura del enlace entre los "modelos mentales compartidos" y el aprendizaje de la organización. En este supuesto, la organización no actúa de acuerdo al modelo mental asumido por el conjunto de la misma, sino condicionada por las acciones de algún o algunos individuos concretos de la organización. Por lo tanto, es la actuación de individuos particulares la que guía el comportamiento organizativo, y no la visión del mundo colectivamente interiorizada.

Para concluir este apartado, cabe añadir la referencia a la aportación de Dixon (1994). Efectivamente, además de los autores mencionados más arriba (March y Olsen, 1976; Amponsem, 1991; Kim, 1993a, 1993b), cuyos modelos del proceso de aprendizaje organizativo han sido presentados en el capítulo IV (a excepción de la cuestión relativa a los procesos de aprendizaje incompletos que se acaba de clarificar), también Dixon (1994) propone un modelo del proceso de aprendizaje organizativo. Para Dixon, el aprendizaje en el plano organizativo tiene lugar a través de un proceso o ciclo integrado por las siguientes fases:

FIGURA N° 9: Proceso de Aprendizaje Organizativo



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

Por lo tanto y, de acuerdo a Dixon (1994), el Aprendizaje Organizativo es el resultado del proceso reflejado en el gráfico, estando vinculado al manejo y procesamiento de información dentro de la organización. Las diferentes partes del proceso indicado son: 1) la generación de información: se refiere tanto a la captación de información externa como al desarrollo interno de nueva información (nuevos datos e ideas); 2) integración de la información dentro del contexto organizativo: la información recopilada del exterior o producida internamente sólo puede ser interpretada adecuadamente si se tiene en cuenta el marco organizativo en que se inscribe. Con frecuencia, la información generada no se entiende porque algunos individuos o unidades de la organización se limitan a absorberla, sin considerar en qué contexto organizativo es preciso incorporar ésta; 3) interpretación

colectiva de la información: la información generada e integrada en la organización ha de ser colectivamente interpretada por las personas que conforman la misma; 4) la información interpretada es utilizada para la acción. Los individuos de la organización emplean la información colectivamente interpretada para guiar su acción. En aquellos casos en los que los individuos tienen la información y, por consiguiente, saben cómo deben actuar, pero la organización no les permite actuar, no se cierra el ciclo de aprendizaje, generándose frustración. Finalmente, a partir de la acción emprendida por los individuos, se genera nueva información, reiniciándose el ciclo de aprendizaje.

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

pues entiende que el proceso de aprendizaje organizativo desemboca en el cambio de la acción organizativa. Asimismo, se enmarca dentro de un enfoque proactivo, por cuanto asocia dicho cambio a la transformación de la organización, y no a su mera adaptación (esta visión queda reflejada en la definición del concepto de Aprendizaje Organizativo que propone¹⁹³). El enfoque proactivo es el que subyace, por consiguiente, en su concepción del proceso de aprendizaje organizativo.

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

¹⁹³ "Definiré el Aprendizaje Organizativo como el "uso intencionado de los procesos de aprendizaje en los niveles individual, de grupo y sistémico para transformar continuamente la organización" (*"I shall define Organizational Learning as the "intentional use of learning processes at the individual, group and system level to continuously transform the organization"* (Dixon, N., 1994:5)).

CUADRO N° 8: Diferentes Visiones del Proceso de Aprendizaje

AUTOR	PROCESO DE APRENDIZAJE
MARCH Y OLSEN (1976)	Plano organizativo. Proceso de aprendizaje completo e incompleto (" <i>role-constrained experiential learning</i> "; " <i>superstitious experiential learning</i> "; " <i>audience experiential learning</i> "; " <i>experiential learning under ambiguity</i> "). Perspectiva ¹⁹⁴ del cambio (enfoque adaptativo)
HONEY Y MUMFORD (1982)	Plano grupal/colectivo. " <i>Action Learning</i> "
KOLB (1984)	Plano individual. " <i>Experiential Learning</i> "
GARRATT (1987)	Plano organizativo. Tipos de ciclos o procesos de aprendizaje (operativo y político). Perspectiva del cambio (enfoque adaptativo y proactivo)
PEDLER, BOYDELL Y BURGOYNE (1991)	Plano organizativo. Tipos de ciclos o procesos de aprendizaje (operativo y político). Perspectiva del cambio (enfoque adaptativo y proactivo)
AMPONSEM (1991)	Plano organizativo. Perspectiva del conocimiento
KIM (1993a, 1993b)	Plano organizativo. Proceso de aprendizaje completo e incompleto (" <i>situational learning</i> "; " <i>fragmented learning</i> "; " <i>opportunistic learning</i> "). Perspectiva del cambio (enfoque proactivo)
DIXON (1994)	Plano organizativo. Perspectiva del cambio (enfoque proactivo)

FUENTE: Elaboración Propia

¹⁹⁴ Perspectiva dentro de la cual se enmarca el modelo del proceso de aprendizaje organizativo planteado por el autor o autores referidos en cada caso.

V.2.3. BARRERAS AL APRENDIZAJE

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

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

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

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

- "La ilusión de hacerse cargo": esta "ilusión" consiste en pensar que responder con agresividad a los problemas es sinónimo de proactividad, esto es, de hacerse cargo de los

mismos y afrontarlos antes de que estallen. La agresividad es, a menudo, reactividad disfrazada, más que proactividad, y conduce al bloqueo del aprendizaje.

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

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

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

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

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

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

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

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

en ocasiones, conducen a errores y, por lo tanto, la dificultad de impulsar el aprendizaje de la organización.

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

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

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

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

- La "Incompetencia Competente" ("*Skilled Incompetence*"): se corresponde con aquellas situaciones en las que la acción de los individuos produce resultados

contraproducentes para sus intenciones por actuar de acuerdo con sus "teorías en uso". En efecto, con frecuencia los individuos cometen errores o incongruencias sin ser conscientes de ello. Son fieles a sus "teorías en uso", que no cuestionan, y por ello, no son capaces de descubrir que éstas orientan su acción de forma equivocada. En estos casos, los individuos son incompetentes, precisamente, por aplicar competentemente sus "teorías en uso".

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

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

- El "Malestar Organizativo" (*"Organizational Malaise"*): el "malestar organizativo" es la situación que se deriva de la práctica extendida del autoengaño. Cuando muchas personas de la organización se niegan a aceptar las incongruencias y los errores, se crea un clima de malestar generalizado. La gente no se siente bien pero, al mismo tiempo, es

incapaz de cambiar la situación. Los síntomas del "malestar organizativo" son, de acuerdo a Argyris (1993b), los siguientes: 1) criticar a la organización, pero sin aceptar la responsabilidad de corregir los errores; 2) acentuar lo negativo, minimizando lo positivo; 3) aceptación de valores que se saben irrealizables, pero actuando como si no lo fuesen.

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

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

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

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

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

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

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

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

CUADRO N° 9: Barreras al Aprendizaje

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

FUENTE: Elaboración Propia

V.2.4. OTROS CONCEPTOS MANEJADOS EN LA LITERATURA

Los conceptos anteriormente comentados (Nivel de Aprendizaje, Proceso de Aprendizaje y Barreras al Aprendizaje), son conceptos de uso ampliamente extendido en la literatura sobre Aprendizaje Organizativo. Se trata, por lo tanto, de conceptos referidos por

un amplio número de estudiosos del Aprendizaje Organizativo. Por otra parte, pueden encontrarse en la literatura sobre la materia aludida, un conjunto de conceptos que solamente son utilizados por un número reducido de autores y, en algunos casos, por un único autor. La mayoría de tales conceptos han sido comentados en el capítulo anterior al hilo de la reflexión realizada en el mismo sobre la aportación del autor o autores concretos que los emplean. Entre los conceptos más relevantes que procede aclarar, pues no se han analizado con suficiente detalle en el capítulo previo, destacan los siguientes:

1) El concepto de "Sistema de Aprendizaje" ("*Learning System*"): este concepto es empleado por vez primera por Schön (1971), y posteriormente, lo utilizan otros autores como Argyris y Schön (1978) y Shrivastava (1981, 1983), quienes establecen distintas tipologías de sistemas de aprendizaje, que han sido presentadas en el capítulo IV. Como se apuntaba en el referido capítulo, el concepto de Sistema de Aprendizaje alude a "los mecanismos a través de los cuales el aprendizaje es perpetuado en la organización" (Shrivastava, P., 1981:46). Esto es, los sistemas de aprendizaje engloban aquellos sistemas formales y prácticas informales de la organización que permiten la integración entre el aprendizaje individual y el organizativo, contribuyendo a que lo aprendido por los individuos se traslade al plano de la organización, convirtiéndose en visiones y conocimiento organizativos. Por lo tanto, los sistemas de aprendizaje se identifican con todos aquellos mecanismos que hacen posible que el aprendizaje en el ámbito organizativo se produzca y perpetúe¹⁹⁵.

¹⁹⁵ Tales mecanismos se identifican para Shrivastava (1981) con determinados sistemas formales implantados en la organización, tales como: el sistema de planificación estratégica, el sistema de información, el sistema de control. Asimismo, dicho autor también incluye entre los referidos mecanismos las prácticas informales de la organización. Por otra parte, Argyris y Schön (1978) incluyen entre los mecanismos aludidos, el sistema de valores asumido por la misma.

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

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

Por otro lado, es preciso aclarar que no debe confundirse el concepto de Tipo de Aprendizaje con el de Nivel de Aprendizaje. Algunos autores se expresan en términos de "tipos de aprendizaje" cuando, en realidad, están haciendo alusión a los "niveles de

aprendizaje", o bien, utilizan ambos términos de forma indistinta, induciendo a confusión entre los conceptos de Tipo de Aprendizaje y Nivel de Aprendizaje. Ciertamente, es fácil que dicha confusión se produzca, por cuanto se trata de conceptos interrelacionados, en la medida en que un determinado Nivel de Aprendizaje implica cierto Tipo de Aprendizaje. Así, el aprendizaje en "bucle doble" o "generativo" comporta un aprendizaje en las dimensiones de la acción y cognitiva (cambio de las "teorías en uso", es decir, de las visiones subyacentes en la acción, además de la propia acción). En lo que concierne al aprendizaje en "bucle simple" o "adaptativo", éste sólo implica la dimensión de la acción (cambio en la acción, sin ir acompañado de un cambio paralelo de las "teorías en uso").

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

Para concluir este apartado cabe añadir que, además de los conceptos indicados, la literatura sobre Aprendizaje Organizativo está salpicada de otros conceptos utilizados por un único autor o por muy pocos autores, y cuyo significado se ha esclarecido en el capítulo precedente. Entre éstos se incluyen los siguientes: "teoría de la acción", "teoría en uso", "teoría adoptada de acción" (Argyris y Schön, 1978); "estilos de aprendizaje" (Honey y Mumford, 1982); "ecuación del aprendizaje" (Revans, 1982, 1983); conocimiento "tácito"

y "explícito", "espiral de creación de conocimiento organizativo" (Nonaka y Takeuchi, 1995); "Disciplinas del Aprendizaje" (Senge, 1990a; Senge *et al.*, 1994); "Empresa que Aprende" ("*Learning Company*") (Pedler, Boydell y Burgoyne, 1989; 1991); "Organización o Empresa Inteligente" (Landier, 1992; Quinn, 1992); "modelos mentales" (Senge, 1990a; Kim, 1993a, 1993b) y "modelos mentales compartidos" (Kim, 1993a, 1993b); "memoria organizativa" (Levitt y March, 1988; Huber, 1991; Walsh y Ungson, 1991; Simon, 1991; Argote, 1999).

V.3. PRINCIPALES CONTENIDOS TEÓRICOS ASOCIADOS AL ESTUDIO DEL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO

Los diferentes autores interesados por el estudio del Aprendizaje Organizativo, emplean distintos conceptos asociados al mismo que se han tratado de aclarar en el apartado V.2.. Asimismo, son variados los contenidos teóricos y empíricos implicados en los trabajos e investigaciones desarrollados por los diversos autores. A continuación (apartados V.3.1. y V.3.2.), se revisan algunos de los contenidos teóricos más relevantes. Los contenidos de corte empírico no se consideran en la revisión abordada en este capítulo, pues quedan fuera del foco de interés principal del presente trabajo de investigación. En efecto, dicho trabajo pretende contribuir a la labor de construcción de una teoría unificada sobre el Aprendizaje Organizativo, de ahí que el interés prioritario del mismo se centre en la revisión de los principales conceptos y contenidos de carácter teórico considerados por los estudiosos del Aprendizaje Organizativo, dejando de lado aquellos contenidos de carácter empírico.

Por otra parte, los contenidos teóricos son muchos y variados. Entre éstos, se diferencian los contenidos referidos por aquellos autores que se sitúan en la perspectiva del cambio a la hora de abordar el estudio del Aprendizaje Organizativo, de los abordados por autores que se posicionan en la perspectiva del conocimiento. Ciertamente, muchos de los

contenidos teóricos implicados en distintos estudios e investigaciones sobre Aprendizaje Organizativo hacen alusión a diversos aspectos vinculados a la gestión del conocimiento, y no a la gestión del cambio en las organizaciones. Éstos no se consideran en la revisión que se realiza en las siguientes líneas, pues no encajan en la perspectiva en que se ubica este trabajo de investigación. En dicha revisión, por lo tanto, se tienen solamente en cuenta aquellos contenidos teóricos relacionados con la gestión del cambio en las organizaciones, en coherencia con la perspectiva asumida en el presente trabajo (perspectiva del cambio).

Finalmente, cabe destacar que un buen número de autores asocian el estudio del Aprendizaje Organizativo a contenidos teóricos relacionados con diferentes aspectos de la gestión empresarial (estrategia, organización, procesos de toma de decisiones, cultura organizativa, estilo de liderazgo, etc.). En la revisión emprendida en las siguientes líneas, sólo se contemplan las aportaciones de los autores que vinculan el estudio del Aprendizaje Organizativo a aspectos estratégicos y organizativos, que son los directamente ligados al núcleo de interés central del presente trabajo de investigación. Ciertamente, en este último se pretende analizar las repercusiones derivadas de la aplicación del concepto de Organización que Aprende, tal y como se entiende en el mismo, en la comprensión de la naturaleza y contenido de dos aspectos concretos de la tarea de gestión: el proceso de formulación de la estrategia y el proceso de organización o diseño organizativo. De ahí que sólo se consideren las aportaciones alineadas con estos aspectos, esto es, las focalizadas en los ámbitos estratégico y organizativo.

En el próximo apartado, V.3.1., se comentan los principales contenidos teóricos considerados por los diversos autores interesados por el estudio del Aprendizaje Organizativo desde la perspectiva del cambio. Por otro lado, en el apartado V.3.2., se analizan las aportaciones de los autores más destacados que relacionan el Aprendizaje

Organizativo con aspectos de la tarea de gestión enmarcados en los ámbitos estratégico y organizativo.

V.3.1. RELACIÓN ENTRE APRENDIZAJE ORGANIZATIVO Y CAMBIO ORGANIZATIVO: PRINCIPALES CONTENIDOS

Los autores que analizan el Aprendizaje Organizativo dentro de la perspectiva del cambio entienden los conceptos de Organización que Aprende y Aprendizaje Organizativo en relación al cambio del comportamiento organizativo. Como se apuntaba en el capítulo IV, algunos autores asocian el concepto de Aprendizaje Organizativo a comportamientos adaptativos por parte de la organización (enfoque adaptativo), y otros, lo vinculan a la capacidad de la organización para transformarse y cambiar (enfoque proactivo). Asimismo, quienes se inscriben dentro de un enfoque proactivo, identifican la Organización que Aprende con aquella capaz de promover su propio cambio y transformación.

Además de asociar los conceptos referidos al cambio organizativo, tanto desde un prisma adaptativo como proactivo, algunos de los autores situados en la perspectiva del cambio abordan el estudio de una serie de contenidos teóricos que implican algún tipo de relación entre el Aprendizaje Organizativo y el cambio organizativo. En esta línea, destacan dos tipos de aportaciones: las aportaciones de los autores que analizan la relación existente entre niveles de aprendizaje y tipos de cambio, y las aportaciones de aquellos autores que relacionan el Aprendizaje Organizativo con distintos modelos de cambio.

Entre aquellos autores que se preocupan por la relación entre niveles de aprendizaje y tipos de cambio, se incluyen: Garratt (1987); McGill, Slocum y Lei (1992); Drew y Smith (1995); Andreu, Ricart y Valor (1995). En concreto, Garratt (1987) diferencia, tal como se explicaba en el capítulo IV, entre dos tipos de cambio: cambio de "primer orden" y de "segundo orden". El primero implica un aprendizaje en "bucle simple" o "adaptativo". Supone la incorporación de cambios de reducida envergadura, asociados a pequeños ajustes en el comportamiento de la organización, pero no comportan un replanteamiento de la "teoría en uso organizativa" y, por lo tanto, tampoco el del marco general dentro del cual se desarrolla la acción organizativa (marco delimitado por la estrategia, estructura y sistemas implantados en la organización). Los cambios de "primer orden" se corresponden con lo que Miller y Friesen (1984) denominan "cambios evolutivos". Por otra parte, el cambio de "segundo orden" entraña un aprendizaje en "bucle doble" o "generativo". En este caso, sí se reformula la "teoría en uso organizativa" vigente, lo que trae consigo un cambio radical del marco de acción general de la organización (cambio radical de la estrategia, la estructura y/o los sistemas establecidos). Los cambios de "segundo orden" se identifican, por consiguiente, con cambios muy drásticos y profundos o, lo que Miller y Friesen (1984) denominan, "cambios revolucionarios"¹⁹⁶. Asimismo, Miller y Friesen sostienen la idea de que las organizaciones, habitualmente, atraviesan por largos períodos evolutivos, en los que se producen cambios de poco calado o de "primer orden", que son interrumpidos por momentos caracterizados por transformaciones radicales, o "cambios revolucionarios" o de "segundo orden". Estos momentos de ruptura en el devenir de la vida organizativa son también designados por los autores referidos como "saltos cuánticos".

¹⁹⁶ Análogamente, el aprendizaje en "triple ciclo", diferenciado por Swieringa y Wierdsma (1995) también va acompañado de cambios profundos o de "segundo orden" pues, al implicar el replanteamiento de la identidad y razón de ser de la organización, promueve la transformación del marco de acción general organizativo.

Por otro lado, en una línea muy semejante a la de Garratt (1987), McGill, Slocum y Lei (1992) diferencian entre cambio "incremental", asociado al aprendizaje "adaptativo", y "transformación", vinculada al aprendizaje "generativo". A su vez, Drew y Smith (1995) relacionan el aprendizaje "adaptativo" con un cambio "superficial" y el aprendizaje "generativo" con un cambio que implica la transformación del marco de acción organizativo. En definitiva, tanto Garratt (1987) como McGill *et al.* (1992) y Drew y Smith (1995), consideran el aprendizaje "adaptativo" o en "bucle simple" como la clave de cambios de pequeña envergadura, que no suponen la alteración del marco de acción general de la organización, y el aprendizaje "generativo" o en "bucle doble", como el motor de cambios organizativos profundos. En la medida en que el aprendizaje en "bucle simple" está asociado a la incorporación de cambios graduales orientados al ajuste del comportamiento organizativo, éste condiciona la capacidad de adaptación de la organización. Por otra parte, el aprendizaje en "bucle doble" es fuente de proactividad, al sentar las bases para cambios radicales impulsados por la organización (ésta se replantea su marco global de acción por iniciativa propia).

Asimismo, cabe mencionar la aportación de Andreu, Ricart y Valor (1995). El enfoque de estos autores difiere del asumido por los autores anteriormente mencionados. En efecto, Andreu *et al.* (1995) analizan la relación entre el contenido del aprendizaje experimentado por la organización y la radicalidad del cambio organizativo asociado al mismo, pero no relacionan el cambio con el nivel de aprendizaje, esto es, con el grado de profundidad y radicalidad del aprendizaje. Los autores aludidos se basan en el trabajo de Andreu y Ciborra (1994, 1995). Como se exponía en el capítulo anterior, estos autores consideran que el proceso de aprendizaje organizativo implica el desarrollo de prácticas de trabajo, capacidades y "capacidades nucleares". Tomando como referencia el trabajo de Andreu y Ciborra, Andreu, Ricart y Valor diferencian tres tipos de cambio: el cambio "marginal", asociado al aprendizaje de nuevas prácticas de trabajo organizativas; el cambio

"incremental", ligado al aprendizaje de nuevas capacidades; y el cambio "radical", vinculado a la modificación de las "capacidades nucleares" de la organización. Por lo tanto, en función del contenido del aprendizaje experimentado por la organización, se promueve un tipo de cambio distinto, más o menos radical. El cambio menos radical es el relacionado con el desarrollo de nuevas prácticas de trabajo, y el más radical, el que se deriva de la creación de nuevas "capacidades nucleares" o "distintivas". Ciertamente, la incorporación de modificaciones en las prácticas organizativas, implica cambios menos profundos y radicales que los ocasionados por la renovación de la base de "capacidades nucleares" de la organización.

Además de los autores cuyas aportaciones se han comentado en las líneas precedentes, cabe destacar otros autores que también relacionan el estudio del Aprendizaje Organizativo con el cambio organizativo, pero desde un prisma distinto al asumido por los primeros. Los autores referidos hasta el momento se centran en analizar la asociación entre tipo de cambio (definido por el grado de radicalidad del mismo) y nivel del aprendizaje (Garratt, 1987; McGill, Slocum y Lei, 1992; Drew y Smith, 1995), o contenido del aprendizaje (Andreu, Ricart y Valor, 1995) implicado en el proceso de cambio. A éstos se añaden autores que se interesan por la relación existente entre diferentes modelos de cambio y el Aprendizaje Organizativo. En concreto, examinan el vínculo entre la forma de entender el cambio organizativo y el aprendizaje experimentado por la organización. Entre tales autores, destacan Swieringa y Wierdsma (1992) y Dixon (1994).

Dixon (1994) diferencia dos modelos de cambio, considerando, por lo tanto, que las organizaciones pueden cambiar de dos modos distintos: siguiendo un modelo de cambio planificado, o bien, un modelo de cambio continuo. Lo que caracteriza a este último, según Dixon, es la capacidad de transformación organizativa continua derivada de la capacidad de aprendizaje de la organización. Una organización con alta capacidad de aprendizaje

cambia de forma continua y no a través de episodios de cambio puntuales, que es lo que caracteriza a las organizaciones que se ajustan al modelo de cambio planificado.

La distinción entre los dos modelos de cambio apuntados es también planteada por Swieringa y Wierdsma, modelos que denominan "del turista" y "del viajero" (Swieringa y Wierdsma, 1995). Ambos modelos se han descrito en el capítulo anterior, e implican una manera diferente de concebir el cambio organizativo. El "modelo del turista" se corresponde con el modelo de cambio planificado, de acuerdo al cual el diseño y la implantación del cambio constituyen procesos separados y consecutivos. En el proceso de implantación, la organización debe desaprender viejas rutinas y patrones de comportamiento y aprender otros nuevos. El aprendizaje es, así, un resultado del cambio. Además, según este modelo, el cambio no es algo que afecta a la organización de manera continua, sino una experiencia esporádica que altera la vida organizativa durante un período de tiempo determinado, cuyo inicio y final están prefijados o planificados con anterioridad.

Por otra parte, la visión del cambio que caracteriza al "modelo del viajero" es distinta, no contemplando la separación absoluta entre las fases de diseño e implantación del cambio. De acuerdo a este modelo, el cambio se inicia a partir de la fijación de la dirección por la que ha de discurrir éste, pero sin concretar de modo preciso cómo se va avanzar y dónde terminará el proceso. La idea prevaleciente en esta visión del cambio es la de continuidad. El cambio es entendido como un proceso continuo, no como un proceso con un punto de partida y final predefinidos, como en el modelo planificado. En este caso, la organización aprende a medida que avanza en el proceso de cambio, de modo que el aprendizaje no es el resultado del cambio, sino un proceso que transcurre en paralelo al propio proceso de cambio. Ambos procesos, aprendizaje y cambio, se alimentan mutuamente.

Para concluir, cabe realizar una reflexión adicional en torno a la relación entre modelos de cambio y Aprendizaje Organizativo. El "modelo del turista" o de cambio planificado está asociado a un aprendizaje al más bajo nivel (nivel "adaptativo"), mientras que el "modelo del viajero" o de cambio continuo, lo está a un aprendizaje al más alto nivel (nivel del "metaprendizaje"). En efecto, en el primer caso el aprendizaje está orientado a la adaptación de la organización a la nueva situación instituida tras la implantación del cambio (aprendizaje de nuevas rutinas y patrones de comportamiento que permiten a la organización ajustarse a un nuevo escenario). El aprendizaje es fuente, por lo tanto, de adaptación organizativa. En el segundo caso, sin embargo, el aprendizaje es fuente de transformación, y no únicamente de adaptación organizativa. Ciertamente, lo que alimenta el cambio continuo es un aprendizaje continuo, que sólo es posible si la organización tiene la capacidad de "aprender a aprender", esto es, de cuestionar y replantear sus asunciones básicas y marcos de referencia permanentemente.

Las cuestiones comentadas en este apartado se resumen en el cuadro adjunto:

CUADRO N° 10: Relación entre Aprendizaje Organizativo y Cambio Organizativo

AUTOR	CONTENIDO ESTUDIADO
GARRATT (1987) MCGILL, SLOCUM Y LEI (1992) DREW Y SMITH (1995)	1) Relación entre nivel de aprendizaje y tipo de cambio: - Cambio de "primer orden" (aprendizaje "adaptativo") <i>versus</i> cambio de "segundo orden" (aprendizaje "generativo") - Cambio "incremental" (aprendizaje "adaptativo") <i>versus</i> "transformación" (aprendizaje "generativo") - Cambio "superficial" (aprendizaje "adaptativo") <i>versus</i> transformación del marco de acción organizativo (aprendizaje "generativo")
ANDREU, RICART Y VALOR (1995)	2) Relación entre contenido del aprendizaje y tipo de cambio: - Cambio "marginal" (prácticas de trabajo), "incremental" (capacidades) y "radical" ("capacidades nucleares")
DIXON (1994) SWIERINGA Y WIERDSMA (1995)	3) Modelo de cambio y Aprendizaje Organizativo: - Modelo de cambio planificado (el aprendizaje sucede al cambio) <i>versus</i> continuo (aprendizaje y cambio en paralelo) - Modelo "del turista" (aprendizaje como resultado del cambio) <i>versus</i> "del viajero" (aprendizaje y cambio en paralelo)

FUENTE: Elaboración Propia

V.3.2. EL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO Y LA GESTIÓN EMPRESARIAL: ASPECTOS ESTRATÉGICOS Y ORGANIZATIVOS

Como se ha comentado anteriormente, algunos de los autores interesados por el estudio del Aprendizaje Organizativo relacionan este último con distintas dimensiones de la actividad de gestión. Así, ciertos autores analizan el aprendizaje asociado a los procesos de toma de decisiones en la organización (Cyert y March, 1963; Duncan, 1974; Shrivastava, 1981, 1983; Simon, 1991). Otros, examinan la influencia de diferentes vertientes de la gestión en la capacidad de aprendizaje de la organización, entre las que destacan: la cultura organizativa (Bahlmann, 1988, 1990; Brown y Duguid, 1991; Swieringa y Wierdsma, 1992; Cook y Yanow, 1993; Marquardt y Reynolds, 1994; Mayo y Lank, 1994; Dixon, 1994; Probst y Büchel, 1995; Pearn, Roderick y Mulrooney, 1995; Marquardt, 1996); el estilo de dirección o liderazgo (Garratt, 1987, 1990; Senge 1990a; McGill, Slocum y Lei, 1992; Mayo y Lank, 1994); la política de recursos humanos practicada (McGill, Slocum y Lei, 1992; Stahl, Nyhan y d'Aloja, 1993¹⁹⁷); los sistemas de información (Andreu y Ciborra, 1994, 1995, 1996). Asimismo, son bastantes los autores que vinculan el estudio del Aprendizaje Organizativo a diversos aspectos estratégicos y organizativos. Las aportaciones más sobresalientes en esta línea son expuestas a continuación.

¹⁹⁷ Estos autores plantean un modelo integral de desarrollo de los Recursos Humanos desde la perspectiva del Aprendizaje Organizativo, que identifican con la creación de una "Organización Autocualificante". Ésta se caracteriza por la participación de la totalidad de los trabajadores en la experiencia del aprendizaje a partir del trabajo cotidiano, y en la instauración de la "Competencia del Autoaprendizaje" como cualificación nuclear básica de los mismos.

V.3.2.1. ASPECTOS ESTRATÉGICOS

En este apartado, se revisan las aportaciones de aquellos autores que analizan distintas facetas del contexto estratégico que caracteriza a una organización, y su relación con la capacidad de aprendizaje de la misma. Entre las aportaciones más relevantes, cabe destacar las siguientes:

En primer lugar, procede señalar que Bahlmann (1988, 1990), se preocupa por el estudio de las condiciones estratégicas y organizativas que caracterizan a una Organización que Aprende. Entre las primeras, Bahlmann considera como principal rasgo distintivo de una Organización que Aprende en el plano estratégico, la formulación de estrategias proactivas y "emergentes"¹⁹⁸.

Por otra parte, Swieringa y Wierdsma (1992) también consideran que las Organizaciones que Aprenden u Organizaciones "Aprendedoras" formulan estrategias proactivas. Estos autores comparan los rasgos de la estrategia formulada en las Organizaciones que Aprenden con aquéllos que identifican a la formulada en las Organizaciones Burocráticas¹⁹⁹. Dicha comparación se refleja en el cuadro siguiente:

¹⁹⁸ La diferencia entre estrategias "deliberadas" y "emergentes" se explica en el capítulo VI.

¹⁹⁹ Los rasgos de este tipo de organización se describen en el capítulo VI.

CUADRO N° 11: Organización Burocrática versus "Aprendedora": Características Estratégicas

ESTRATEGIA	ORGANIZACIÓN BUROCRÁTICA O "PRESCRIPTIVA"	ORGANIZACIÓN "APRENDEDORA"
	Estrategia de mando (control): - Largo plazo - Reactiva y defensiva	Desarrollo continuo: - Medio y corto plazo - Activa y proactiva - Racional e intuitiva

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

Para los autores referidos, en las Organizaciones Burocráticas la estrategia es definida para asegurar la continuidad de la organización, y no el cambio. Se trata de estrategias reactivas, que se diseñan para responder al impacto del entorno y corregir los desajustes entre el comportamiento adoptado por la organización, y el exigido por el mismo. En este sentido, la estrategia es concebida como un mecanismo que asegura un mejor control sobre el entorno. Por otro lado, en la Organización que Aprende o "Aprendedora", la estrategia es proactiva, y no reactiva, y contribuye a promover el cambio de la organización y del propio entorno. De ahí que se trate de un mecanismo para garantizar la evolución y desarrollo de la organización, y no su continuidad.

En relación a la aportación de Swieringa y Wierdsma cabe aclarar, finalmente, que estos autores denominan a la Organización Burocrática "Organización Prescriptiva". Esto se debe a que tales autores atribuyen a este tipo de organización la capacidad de aprender de forma prescriptiva. Ésta se caracteriza porque sólo un reducido número de miembros de

la organización aprende (la cúpula organizativa), imponiendo al resto el resultado de su aprendizaje (por ejemplo, la nueva "teoría en uso organizativa" que pueden llegar a definir como resultado del replanteamiento de la teoría previa). Por lo tanto, la posibilidad de aprender está restringida a muy pocas personas, al contrario de lo que ocurre en la Organización que Aprende, donde toda la organización aprende, y no sólo una parte de la misma.

Al igual que Bahlmann (1988, 1990) y Swieringa y Wierdsma (1992), otros autores como McGill, Slocum y Lei (1992), también consideran que la Organización que Aprende se caracteriza por definir estrategias proactivas, es decir, estrategias orientadas a modificar el entorno y no sólo a adaptarse al mismo. Estos autores entienden que este tipo de estrategias favorecen el aprendizaje a nivel "generativo", mientras que las de corte adaptativo tan sólo promueven un aprendizaje a nivel "adaptativo", y no "generativo". Ciertamente, las estrategias adaptativas únicamente implican la mejora de las competencias actuales de la organización y el refinamiento del marco general de acción establecido, pero no su transformación (aprendizaje "adaptativo"). Por el contrario, cuando se trata de formular una estrategia que permita redefinir el entorno, se desencadena un aprendizaje "generativo" que comporta el desarrollo de nuevas competencias y la fijación de un nuevo marco de acción.

Además de las anteriores, sobresale la aportación de Dimovski (1994). Este autor se centra en el estudio de las condiciones estratégicas que favorecen el Aprendizaje Organizativo. Dimovski identifica el Aprendizaje Organizativo con el proceso de adquisición, distribución e interpretación de la información dentro de una organización. Asimismo, analiza cuáles son los factores que facilitan dicho proceso y, en particular, los factores estratégicos. A la hora de considerar posibles factores estratégicos que pueden incidir en la capacidad de aprendizaje organizativo, el autor referido se sitúa dentro de la

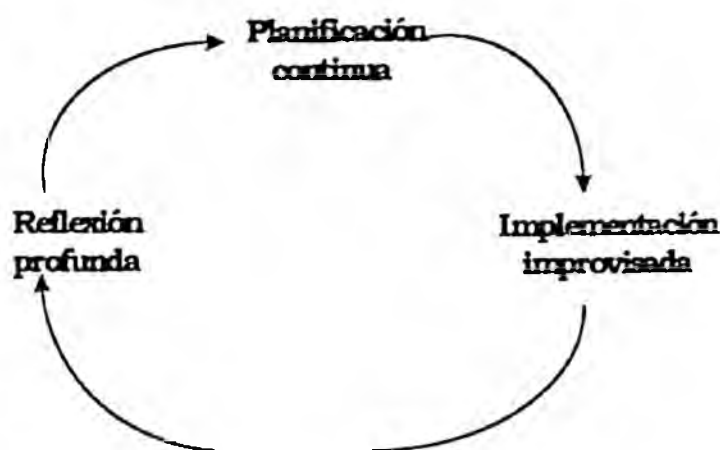
perspectiva de la Teoría de los Recursos y Capacidades (Wernelfelt, 1984, 1995; Rumelt, 1984, 1991; Hamel y Prahalad, 1989, 1993, 1994; Prahalad y Hamel, 1990; Grant, 1991, 1997; Mahoney y Pandian, 1992; Rumelt, Schendel y Teece, 1994; Teece, Pisano y Shuen, 1994, 1997; Montgomery, 1995)²⁰⁰. Adoptando esta perspectiva y como resultado de su investigación, concluye que el factor estratégico clave para promover el aprendizaje de la organización es el "propósito estratégico" (*strategic intent*), al comprobar que aquellas organizaciones que tienen un "propósito estratégico" claro promueven en mayor medida la adquisición de información y, por consiguiente, el aprendizaje.

Otra aportación que merece la pena destacar es la de Redding y Catalanello (1994). El trabajo de estos autores es muy interesante, por la reflexión que los mismos realizan en torno a la planificación estratégica. En línea con Arie de Geus (1988), Redding y Catalanello consideran la planificación estratégica como un proceso de aprendizaje organizativo²⁰¹. De acuerdo a estos autores, en las Organizaciones que Aprenden la planificación estratégica es entendida como un proceso cíclico de aprendizaje. El ciclo de aprendizaje estratégico estaría compuesto por tres etapas que se alimentan mutuamente. Este ciclo es el representado por el gráfico siguiente:

²⁰⁰ A la Teoría de los Recursos y Capacidades se le dedica un amplio espacio en el capítulo VI.

²⁰¹ Por otra parte, Geranmayeh (1992) comparte con estos autores la visión del proceso de planificación como un proceso de aprendizaje, si bien, a diferencia de estos últimos, no centra su reflexión en el proceso de planificación estratégica en su conjunto, sino, únicamente, en el proceso de planificación. Geranmayeh entiende éste como un proceso interactivo y continuo, concebido como un sistema orientado a examinar y cuestionar el marco de acción organizativo establecido, a fin de facilitar y reforzar el aprendizaje en la organización.

FIGURA N° 10: Ciclo de Aprendizaje Estratégico



FUENTE: Redding, J.C. y Catalanello, R.F. (1994) y Elaboración Propia

Como se deduce del gráfico anterior, el ciclo de aprendizaje estratégico refleja un proceso continuo a través del cual las organizaciones que aprenden desarrollan planes, los implementan y reflexionan sobre las consecuencias de su implementación, para, en función de esta reflexión, corregir y ajustar los planes en el sentido necesario.

En lo que concierne al proceso de planificación en sí, éste es concebido como un proceso abierto, en el que participan personas de distintos niveles organizativos, así como agentes externos a la organización. Se trata también de un proceso continuo, en virtud del cual los planes iniciales son revisados, cuestionados y modificados, teniendo en cuenta los resultados derivados de su implantación.

Por otra parte, la implementación de los planes difiere mucho del modo en que ésta se plantea en las organizaciones burocráticas, en las que la misma se basa en procedimientos

formales que detallan cómo deben implantarse los planes. En las Organizaciones "Aprendedoras", los individuos actúan de forma espontánea, creativa y autónoma para materializar los planes, sin ajustarse a un procedimiento previamente establecido. Finalmente, la fase de reflexión constituye la clave del aprendizaje. Precisamente en ésta se examinan las asunciones subyacentes en los planes y el modo en que las acciones orientadas a ejecutarlos se desarrollan en el proceso de implantación. A partir de esta reflexión pueden reencauzarse los planes y mejorar el curso de acción.

Alineados con la visión de Redding y Catalanello (1994), Probst y Büchel (1995) consideran algunos aspectos estratégicos asociados al Aprendizaje Organizativo. Al igual que para los primeros, para estos autores el proceso de planificación estratégica también constituye, en sí mismo, un proceso de aprendizaje, a través del cual se va dando forma a la estrategia²⁰². En palabras de Probst y Büchel:

*"La planificación estratégica representa en sí un proceso de aprendizaje para los individuos implicados en el desarrollo de nuevas estrategias. La participación de miembros de la organización es la base del aprendizaje y favorece un marco para las reflexiones productivas sobre el futuro de la organización"*²⁰³

(Probst, G. y Büchel, B., 1995:93)

²⁰² Esta visión es compartida, asimismo, por Mayo y Lank (1994) y Drew y Smith (1995), quienes análogamente entienden la planificación estratégica como un proceso de aprendizaje.

²⁰³ *"La planification stratégique représente en soi un processus d'apprentissage pour les individus impliqués dans le développement de nouvelles stratégies. La participation des membres de l'organisation est la base de l'apprentissage et favorise un cadre pour des réflexions productives sur l'avenir de l'organisation"*.

Por lo tanto, la planificación estratégica puede entenderse como un proceso en el que se generan reflexiones que, en muchos casos, obligan a interrogarse sobre distintos aspectos del funcionamiento actual de la organización, desencadenando un proceso de aprendizaje colectivo protagonizado por quienes participan en el proceso de planificación.

Finalmente, cabe comentar el trabajo de Slater y Narver (1995). Estos autores no se centran en el estudio de la relación entre planificación estratégica y Aprendizaje Organizativo, sino que sitúan su foco de interés en el proceso de formulación de la estrategia. En relación a este aspecto, consideran que, en un contexto que favorece el aprendizaje, las estrategias han de ser formadas, más que formuladas. Tal como afirman los autores referidos:

*"las estrategias basadas en el aprendizaje son formadas del modo más eficaz, no formuladas, a través de un proceso emergente, relativamente desestructurado, en el cual los altos directivos principalmente aportan una orientación general"*²⁰⁴

(Slater, S.F. y Narver, J.C., 1995:70)

Esta visión de la estrategia como el resultado de un proceso de aprendizaje del que la misma emerge, y no tanto como algo que se define *a priori* (estrategia "emergente" versus "deliberada" (Mintzberg, 1978, 1987; Mintzberg y Waters, 1985)), se sitúa en la misma línea que la que caracteriza a la denominada por Mintzberg (1990) y Mintzberg,

²⁰⁴ *"learning-based strategies are most effectively formed, not formulated, through a relatively unstructured, emergent process in which top managers primarily provide general guidance".*

Alhstrand y Lampel (1998), "Escuela del Aprendizaje" ("*Learning School*") en la formulación de la estrategia²⁰⁵. Ésta es comentada con detalle en el capítulo VI.

Para concluir este apartado, procede realizar una breve recapitulación sobre las aportaciones de los distintos autores que relacionan el estudio del Aprendizaje Organizativo con distintos aspectos estratégicos. A este respecto, cabe decir que las aportaciones referidas se enmarcan en diferentes bloques de contenidos: un primer bloque, compuesto por las aportaciones de aquellos autores que analizan cuáles son las condiciones estratégicas que favorecen el aprendizaje organizativo. Entre éstos, destacan los que entienden que éste es promovido por las estrategias de corte proactivo (Bahlmann, 1988, 1990; Swieringa y Wierdsma, 1992; McGill, Slocum y Lei, 1992) y, por otra parte, Dimovski (1994), quien considera fundamental la definición de un "propósito estratégico"; un segundo bloque, integrado por los trabajos que asocian el Aprendizaje Organizativo al proceso de planificación estratégica (De Geus, 1988; Redding y Catalanello, 1994; Mayo y Lank, 1994; Probst y Büchel, 1995; Drew y Smith, 1995); finalmente, un tercer bloque, formado por las aportaciones que vinculan el Aprendizaje Organizativo al proceso de formulación de la estrategia (Pedler, Boydell y Burgoyne, 1991; Burgoyne, 1994; Slater y Narver, 1995).

A continuación se resumen, en el cuadro adjunto, las principales aportaciones de los autores referidos en este apartado:

²⁰⁵ La visión del proceso de formulación de la estrategia como un proceso de aprendizaje, es también compartida por Pedler, Boydell y Burgoyne (1991) y Burgoyne (1994).

CUADRO N° 12: Aprendizaje Organizativo y Aspectos Estratégicos

AUTOR	ASPECTOS ESTRATÉGICOS ESTUDIADOS
DE GEUS (1988)	Planificación estratégica como proceso de aprendizaje
BAHLMANN (1988, 1990)	Condiciones que favorecen el Aprendizaje Organizativo: estrategias proactivas y "emergentes"
PEDLER, BOYDELL Y BURGOYNE (1991), BURGOYNE (1994)	Formulación de la estrategia como proceso de aprendizaje
SWIERINGA Y WIERDSMA (1992)	Condiciones que favorecen el Aprendizaje Organizativo: estrategias proactivas
MCGILL, SLOCUM Y LEI (1992)	Condiciones que favorecen el aprendizaje "generativo": estrategias proactivas
GERANMAYEH (1992)	Planificación como proceso de aprendizaje
DIMOVSKI (1994)	Condiciones que favorecen el Aprendizaje Organizativo: "propósito estratégico"
REDDINGO Y CATALANELLO (1994)	Planificación estratégica como proceso de aprendizaje
MAYO Y LANK (1994)	Planificación estratégica como proceso de aprendizaje
DREW Y SMITH (1995)	Planificación estratégica como proceso de aprendizaje
PROBST Y BÜCHEL (1995)	Planificación estratégica como proceso de aprendizaje
SLATER Y NARVER (1995)	Formulación de la estrategia como proceso de aprendizaje

FUENTE: Elaboración Propia

Y.3.2.2. ASPECTOS ORGANIZATIVOS

Además de los trabajos revisados en el apartado anterior, la literatura sobre Aprendizaje Organizativo incluye aportaciones de autores interesados por el estudio de diferentes aspectos organizativos, asociados al aprendizaje experimentado por las organizaciones. Entre dichos autores, destacan aquéllos cuyas aportaciones se comentan en las líneas siguientes:

En primer lugar, cabe resaltar la aportación de Duncan y Weiss (1979). Como se indicaba en el capítulo IV, estos autores son los primeros en interesarse por la relación existente entre diseño organizativo y Aprendizaje Organizativo. Situados en una óptica adaptativa, examinan cuál es el tipo de estructura organizativa más apropiado para favorecer el aprendizaje de la organización y, como consecuencia del mismo, garantizar la adaptación de la misma a su entorno.

Bahlmann (1988, 1990), al analizar las condiciones organizativas que promueven el aprendizaje de la organización, concluye que el aprendizaje es favorecido por estructuras organizativas simples y con reducida jerarquía. En su opinión, este contexto organizativo facilita la existencia de espacios de libertad donde los individuos pueden intercambiar opiniones e interactuar, promoviéndose el aprendizaje colectivo. Por otra parte, Pedler, Boydell y Burgoyne (1991) y Burgoyne (1994) defienden las estructuras flexibles, integradas por unidades temporales (cuyas fronteras son variables y no tienen una composición fija) como clave para posibilitar el intercambio entre individuos y, en consecuencia, el aprendizaje. Ninguno de los autores aludidos, sin embargo, precisa cuál es el tipo de organización concreto caracterizado por las estructuras referidas por los mismos (simples y flexibles). Otros autores, cuyas aportaciones se exponen más adelante, sí proponen tipos o modelos organizativos específicos como los más apropiados para favorecer el Aprendizaje Organizativo.

Otra aportación relevante es la de Marengo (1991). Tal como se ha comentado en el capítulo IV, este autor se interesa por el estudio de la influencia de las condiciones organizativas en el proceso de aprendizaje experimentado por la organización. En esta línea, focaliza su investigación en la realización de simulaciones que permiten extraer conclusiones sobre la referida cuestión. Entre éstas, destacan las obtenidas en relación al grado de centralización/descentralización que se requiere para favorecer el proceso de aprendizaje

organizativo. En concreto, Marengo llega a la conclusión de que ambas, centralización y descentralización, son necesarias para operar exitosamente en un entorno cambiante. A este respecto, Marengo asevera:

"Existe una tensión entre centralización y descentralización en el proceso de aprendizaje organizativo. Las empresas requieren tanto centralización como descentralización para operar exitosamente en entornos cambiantes"²⁰⁶

(Marengo, L., 1991:131)

Las simulaciones efectuadas por Marengo muestran que la descentralización es necesaria para favorecer los procesos de aprendizaje locales, es decir, los experimentados por los individuos situados en la periferia de la organización, a fin de incrementar la flexibilidad organizativa y garantizar la adaptación a las condiciones del entorno. Sin embargo, es necesario mantener, simultáneamente, un cuerpo de conocimientos centralizado que asegure la coherencia de los diferentes procesos de aprendizaje. Por lo tanto, es preciso lograr un equilibrio entre centralización y descentralización. En términos de Marengo:

"La descentralización en la adquisición de conocimiento constituye una fuente de variedad, experimentación y, en última instancia, una fuente fundamental de aprendizaje. Pero el conocimiento debe finalmente hacerse disponible para su explotación a toda la organización ... debe existir un

²⁰⁶ "There exists a tension between centralization and decentralization in the organizational learning process. Firms require both centralization and decentralization to operate successfully in changing environments".

*cuerpo de conocimiento organizativo que garantice la coherencia de los diversos procesos de aprendizaje*²⁰⁷

(Marengo, L., 1991:131)

Además de los mencionados, otros autores también se interesan por el estudio de la interrelación existente entre condiciones organizativas y Aprendizaje Organizativo. Entre ellos, destaca Landier (1992). Landier trata de esbozar los rasgos de un nuevo modelo de organización, que plantea como alternativa al modelo burocrático tradicional, obsoleto para la nueva realidad a la que se enfrentan las organizaciones²⁰⁸. Una realidad más compleja y de la que el cambio constituye un componente esencial. Ese nuevo modelo está, sin duda para el autor referido, asociado a la creación de una Organización Inteligente. Los rasgos del nuevo modelo organizativo se recogen en el cuadro siguiente:

²⁰⁷ *"Decentralization in the acquisition of knowledge is a source of variety, experimentation and, ultimately, a fundamental source of learning. But, eventually, knowledge has to be made available for exploitation to the entire organization ... there must exist an organizational body of knowledge which guarantees the coherence of the various learning processes".*

²⁰⁸ El modelo de Organización Burocrática constituye un modelo muy limitado para garantizar una adecuada respuesta organizativa a entornos altamente cambiantes como los actuales. Esta cuestión se aborda con más detalle en el capítulo VI.

CUADRO N° 13: Organización Burocrática *versus* Inteligente

ORGANIZACIÓN BUROCRÁTICA	ORGANIZACIÓN INTELIGENTE
- Pirámide "militarista": jerarquía que diferencia a "los que deciden de "los que ejecutan" - Comunicación limitada a la transmisión de órdenes y al control de su ejecución - Prioridad concedida a la función técnica, financiera y comercial en relación con la gestión social y el factor humano	- Renovación de las estructuras (organización reticular) que posibilita una iniciativa más amplia por parte de los trabajadores - Formulación de una visión común de la empresa (valores, proyecto de empresa) que sirva como punto de referencia para la acción - Prioridad concedida al factor humano ("las personas son las que hacen que la organización sea diferente"), revalorización de la calidad de servicio e importancia asignada a la ejemplaridad de los directivos

FUENTE: Landier, H. (1992) y Elaboración Propia

Los dos ejes principales de la Organización Inteligente o "Aprendedora", de acuerdo a Landier son: la importancia de las personas, como motores del aprendizaje; y la renovación de las estructuras organizativas, que va acompañada de la implantación de tipologías organizativas que favorezcan el desarrollo de una mayor iniciativa por parte de todos los miembros de la organización. Precisamente, este último constituye un aspecto de gran relevancia para Landier, de ahí que ahonde en el estudio de formas organizativas que

respondan a las exigencias del nuevo modelo de organización demandando por los nuevos tiempos. En esta línea se sitúan sus trabajos sobre la Organización en Red²⁰⁹.

Otros autores que, al igual que Landier, tratan de descubrir las características que diferencian a una Organización que Aprende de una Organización Burocrática tradicional, son Swieringa y Wierdsma (1992). Además de diferenciarse en su dimensión estratégica, tal como se ha comentado en el anterior apartado, ambos modelos de organización también difieren en sus características organizativas. Los rasgos distintivos de ambos tipos de organización, en lo que afecta a la dimensión organizativa son, de acuerdo a Swieringa y Wierdsma los recopilados en el cuadro adjunto:

²⁰⁹ En relación a esta cuestión, Quinn (1992) considera que la "Empresa Inteligente" se caracteriza por formas organizativas planas. Entre éstas incluye las formas en red (también defendida en un trabajo posterior (Quinn, Anderson y Finkelstein, 1998)) y en trébol. Ambas se analizan detalladamente en el capítulo VI.

**CUADRO N° 14: Organización Burocrática versus "Aprendedora":
Características Organizativas**

ORGANIZACIÓN	ORGANIZACIÓN BUROCRÁTICA O "PRESCRIPTIVA"	ORGANIZACIÓN "APRENDEDORA"
	Estructura línea-<i>staff</i> clásica: - Estructura funcional - Separación línea-<i>staff</i> - Alto grado de especialización - Centralización - Elevada formalización - Numerosos niveles jerárquicos	Redes orgánicas: - Unidades basadas en productos/mercados - Integración de <i>staff</i> (pensadores) y línea (ejecutores) - Combinación flexible de unidades y equipos - Descentralización - Coordinación a través de la discusión - Sin jerarquía

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

Como puede deducirse del cuadro precedente, Swieringa y Wierdsma consideran que la Organización que Aprende se caracteriza por adoptar una forma organizativa en Red, integrada por unidades organizativas flexibles que se coordinan a través de la discusión o de la adaptación mutua. Asimismo, ésta goza de un alto grado de descentralización y no cuenta con una jerarquía de autoridad. Esto se contrapone a las rígidas burocracias, altamente centralizadas y jerarquizadas.

En la misma línea que Landier (1992) y Swieringa y Wierdsma (1992), se sitúa la aportación de McGill, Slocum y Lei (1992), para quienes la Organización que Aprende se organiza de acuerdo a un modelo en Red. En efecto, estos autores entienden que las organizaciones burocráticas no favorecen un aprendizaje a nivel "generativo". Este último sí es facilitado, según los autores referidos, en el contexto de organizaciones en Red. Por lo tanto, y puesto que la Organización que Aprende es aquella capaz de aprender a nivel "generativo" y no sólo adaptativo, ésta se caracteriza por organizarse en Red. Esta idea es también compartida por Swieringa y Wierdsma (1992), quienes atribuyen a la Organización que Aprende la capacidad de aprender a nivel "generativo".

Por otro lado, Pinchot y Pinchot (1994) indagan en torno a las posibles formas organizativas idóneas para construir Organizaciones Inteligentes o "Aprendedoras". En este sentido, defienden la forma en Red, por considerarla la más apropiada para crear dicho tipo de organizaciones. Comparten, por lo tanto, el punto de vista de Landier (1992), Swieringa y Wierdsma (1992) y McGill, Slocum y Lei (1992). Tal como afirman los autores referidos:

"Las organizaciones inteligentes aportan capacidad para circunstancias cambiantes, no por tener personal excedentario, sino por tener personas capaces de cambiar de trabajos en caso de que la demanda para diferentes tareas cambie ... Las personas en las organizaciones inteligentes tienen la libertad y la educación para cambiar sus funciones flexiblemente. A medida que las circunstancias cambian, utilizan diferentes vínculos en la red de acuerdo a la necesidad. Estos cambios en las funciones y vínculos constituyen la estructura en red de la organización inteligente.

*constantemente cambiándose a sí misma para adaptarse al trabajo que debe ser realizado*²¹⁰

(Pinchot, G. y Pinchot, E., 1994:45)

Por lo tanto, de acuerdo a Pinchot y Pinchot, el conjunto de vínculos y funciones cambiantes que caracteriza a una organización reticular, confiere gran flexibilidad y capacidad de cambio a la organización, posibilitando que ésta se convierta en una Organización Inteligente. Finalmente, los citados autores consideran a los equipos de trabajo, como las unidades básicas de la Organización Inteligente²¹¹. En efecto, los nodos de la red estarían formados por equipos, dentro de los cuales se favorece el intercambio de información y conocimiento y, por lo tanto, el aprendizaje.

Asimismo, cabe destacar el trabajo de Redding y Catalanello (1994), quienes analizan las características organizativas de una Organización que Aprende. En opinión de estos autores, las organizaciones que aprenden son sistemas autoorganizados, cuyas estructuras están sometidas a un proceso de modificación continua. Los rasgos organizativos distintivos de una Organización que Aprende son, de acuerdo a los autores mencionados, los propios de una organización holográfica. En efecto, las organizaciones holográficas se distinguen por su capacidad de autoorganización, algo que también caracteriza a las organizaciones que aprenden.

²¹⁰ *"Intelligent organizations provide capacity for changing circumstances not by having extra people but by having people able to switch jobs as demand for different tasks shifts ... People in intelligent organizations have the freedom and education to change their roles flexibly. As circumstances change they use different linkages in the network as needed. These changes in roles and linkages are the network structure of the intelligent organization constantly changing itself to adapt to the work to be done".*

²¹¹ *"forman un bloque de construcción básico de cualquier organización inteligente" ("they form a basic building block of any intelligent organization" (Pinchot, G. y Pinchot, E., 1994:67)).*

Por lo tanto, en opinión de Redding y Catalanello, las características organizativas de una Organización que Aprende son las específicas de una organización holográfica, y se derivan de la aplicación de los principios holográficos. Éstos son: 1) principio de "redundancia funcional"; 2) principio de "mínima especificación crítica"; 3) principio de "variedad requerida" (Ashby, 1952, 1956, 1958). A los principios mencionados se añaden otros dos - principios de "aprender a aprender" y del "todo en las partes" - que no se explicitan por los autores referidos. Todos ellos se explican con detalle en el capítulo VI.

Finalmente, Redding y Catalanello (1994) consideran que el tipo de organización más acorde con la idea de la Organización que Aprende es el tipo de organización en Red²¹². En efecto, la organización en Red es la que caracteriza al sistema holográfico y autoorganizado por excelencia: el cerebro humano. La Organización que Aprende, se asemejaría, según los autores citados, a un cerebro, donde la red neuronal propia de este último se correspondería con la red de relaciones entre los individuos componentes de la organización.

Una aportación interesante, además de las referidas hasta el momento, es la de Marquardt y Reynolds (1994), quienes proponen un modelo de Organización que Aprende en el que identifican los diferentes elementos que deben concitarse en una organización, para promover el máximo aprendizaje dentro de la misma. Entre dichos elementos, destaca la estructura organizativa.

²¹² Esta idea es compartida por Karen Watkins y Victoria Marsick (1993), quienes consideran que una Organización que Aprende ha de poseer una estructura que favorezca la interconexión entre todas las partes integrantes de la organización -"La estructura debe permitir un alto nivel de interdependencia si cada parte de la organización debe aprender de las demás" (*"Structure must encourage a high level of interdependence if each part of the organization is to learn from the others"* (Watkins y Marsick, 1993:265))- La estructura reticular es la que posibilita dicha interconexión al máximo nivel.

En opinión de Marquardt y Reynolds (1994) y Marquardt (1996), una Organización que Aprende es una organización desburocratizada, caracterizada por un tipo de estructura plana, con pocos niveles jerárquicos, y en la que se favorece el trabajo en equipo, adoptando formas reticulares o *adhocráticas* (por proyectos)²¹³. Tal como afirma Marquardt (1996):

*"Para maximizar el flujo de conocimiento y aprendizaje, funciona mejor una estructura plana, racionalizada, con la colaboración de equipos y escasos modos de control"*²¹⁴

(Marquardt, M.J., 1996:83)

Marquardt y Reynolds (1994) apuntan, asimismo, la idea de que las Organizaciones que Aprenden poseen rasgos holográficos, coincidiendo su visión con la de Redding y Catalanello (1994)²¹⁵. La forma organizativa más acorde con el carácter holográfico de este tipo de organizaciones sería la forma en Red. En palabras de los autores aludidos:

²¹³ En una línea semejante se sitúan Mayo y Lank (1994), quienes consideran que las formas organizativas articuladas en torno a equipos de trabajo son las que permiten construir Organizaciones que Aprenden. Entre éstas pueden incluirse las organizaciones por proyectos y en red. Por otra parte, Bennett y O'Brien (1994), destacan la importancia de la creación de equipos de trabajo multidisciplinarios como vía para promover el aprendizaje (el modelo de Organización *Adhocrática* o por proyectos se describe en el capítulo VI).

²¹⁴ *"To maximize the flow of knowledge and learning, a flat, streamlined structure with team collaboration and few modes of control works best".*

²¹⁵ En la misma línea que estos autores y que Marquardt y Reynolds (1994) se sitúa Lessem (1991), quien también atribuye un carácter holográfico a la Organización que Aprende.

"Muchas organizaciones globales que aprenden²¹⁶ están considerando la forma de estructura en red, que puede incluir alianzas globales, lazos informales entre equipos interfuncionales, y nuevas formas de compartir información para los empleados²¹⁷"

(Marquardt, M.J. y Reynolds, A., 1994:69)

En efecto, la organización en Red implica la eliminación de barreras entre unidades organizativas y funciones, facilitando el flujo rápido y libre de conocimiento a través de la organización y, en consecuencia, el aprendizaje.

A los autores citados anteriormente, se suman Probst y Büchel (1995), quienes realizan una reflexión sobre las condiciones organizativas que favorecen el Aprendizaje Organizativo. Además de analizar cuál es el contexto estratégico que promueve el aprendizaje, también estudian cuál es el contexto organizativo que facilita el mismo. Su conclusión al respecto, es que los procesos de aprendizaje organizativo se ven favorecidos en el seno de marcos organizativos caracterizados por la existencia de un equilibrio entre control y libertad, orden y desorden, estabilidad y cambio, así como, entre centralización y descentralización. Estas condiciones son las que permiten, precisamente, crear espacios de innovación y creatividad dentro de la organización. Espacios donde se promueva la reflexión sobre las tareas, procesos de trabajo y modos de hacer, a fin de interrogarse sobre los mismos y, como resultado, aprender y mejorar.

²¹⁶ Con el término "globales", Marquardt y Reynolds hacen referencia a la implantación de ámbito mundial (global) de las organizaciones. Estos autores examinan, precisamente, varios casos de empresas multinacionales, a las que atribuyen una alta capacidad de aprendizaje.

²¹⁷ *"Many global learning organizations are considering the network form of structure, which include global alliances, informal ties among teams that work across functions, and new ways for employees to share information".*

Las condiciones apuntadas caracterizan a determinadas formas organizativas, como son la forma de organización por proyectos (o *adhocrática*), en la que la estructura organizativa combina una parte permanente y otra de composición variable, y la forma de organización en Red. En la primera, la parte variable integrada por los equipos de proyectos, constituye el espacio de libertad, donde los individuos interactúan y reflexionan a partir de la información intercambiada para generar nuevas soluciones a la medida de los problemas enfrentados. En la segunda, la organización en su conjunto constituye un gran espacio de intercambio, en el que se producen múltiples interacciones en todos los sentidos entre los individuos y unidades que la integran. Dichas interacciones favorecen la puesta en común de distintos puntos de vista y el cuestionamiento de la reglas de juego básicas (normas y valores) instituidas. Por lo tanto, se favorece el cambio en las "teorías en uso organizativas" y, por ende, el aprendizaje de la organización.

Finalmente, y como última aportación que merece ser comentada, destaca la de Nonaka y Takeuchi (1995). Como se ha expuesto en el capítulo anterior, Nonaka y Takeuchi analizan en profundidad la problemática relativa a la creación de conocimiento en las organizaciones. Para estos autores, la creación de conocimiento organizativo es la clave para asegurar la evolución de la organización. La creación continua de conocimiento es la que garantiza, precisamente, que la organización cambie y evolucione²¹⁸. De ahí que los autores referidos propongan un modelo de gestión y organización ideales para posibilitar la creación de conocimiento organizativo.

A juicio de Nonaka y Takeuchi, el proceso de creación de conocimiento organizativo se ve más favorecido por determinados estilos de gestión que por otros. En este sentido, proponen un modelo de gestión que consideran el más adecuado para promover la

²¹⁸ Recordar en este punto que Nonaka y Takeuchi desarrollan un modelo dinámico de creación de conocimiento.

generación de conocimiento en el seno de una organización y, por ende, el Aprendizaje Organizativo que, para los autores aludidos, está vinculado a la creación de conocimiento organizativo. Dicho modelo es denominado por los autores referidos modelo "Integrado" ("*Middle-up-down*"), y sus características son expuestas en el cuadro siguiente:

CUADRO N° 15: Modelo de Gestión para la Creación de Conocimiento

DIMENSIONES	MODELOS DE GESTIÓN		
	DESCENDENTE ("Top-down")	ASCENDENTE ("Bottom-up")	INTEGRADO ("Middle-up-down")
Agente de creación de conocimiento	Alta dirección	Individuo emprendedor	Equipo (directivos intermedios = ingenieros del conocimiento)
Papel de la alta dirección	Mando	Promotor/ facilitador	Catalizador
Papel de la dirección intermedia	Procesador de información	Emprendedor autónomo	Líder del equipo
Conocimiento acumulado	Explícito	Tácito	Explícito y tácito
Conversión del conocimiento	Conversión parcial basada en combinación e interiorización	Conversión parcial basada en socialización y exteriorización	Conversión basada en interiorización, exteriorización, combinación y socialización
Almacenamiento del conocimiento	Bases de datos, manuales	Encarnado en individuos	Base de conocimiento organizativa
Organización	Jerarquía	Equipos de proyectos y redes informales	Jerarquía y equipos de proyectos (hipertexto)

FUENTE: Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995) y Elaboración Propia

La característica principal del modelo de gestión planteado por Nonaka y Takeuchi (1995), consiste en considerar que el proceso de creación de conocimiento no debe ser "Descendente" (propulsado por la alta dirección/"*Top-down*"), ni "Ascendente" (impulsado por individuos emprendedores desde la base de la organización/"*Bottom-up*"), sino "Integrado" ("*Middle-up-down*"), es decir, basado en el trabajo de equipos en los que la actividad se desarrolla teniendo en cuenta los objetivos y directrices generales marcados por la alta dirección y donde, al mismo tiempo, los individuos emprendedores de la base tienen ocasión de desarrollar e intercambiar sus iniciativas. La dirección intermedia es la que asume el papel de coordinación de los equipos, liderando el proceso de creación de conocimiento que se desarrolla en el seno de los mismos. Por su parte, la alta dirección es la que impulsa dicho proceso de creación de conocimiento, actuando como "catalizador" del mismo. Luego, la alta dirección lanza el proceso que es liderado en su desarrollo por la dirección intermedia. Ésta juega, por lo tanto, un papel crucial en dicho proceso.

El modelo expuesto propugna, por lo tanto, la implantación de un estilo de dirección integrador que posibilita la integración de los niveles de pensamiento (alta dirección) y acción de la organización (base operativa de la organización), al mismo tiempo que engloba los diferentes modos de conversión de conocimiento: modos propios de procesos impulsados desde la alta dirección (combinación e interiorización), y modos prevaecientes en procesos impulsados desde la base organizativa (exteriorización y socialización).

Por consiguiente, las virtudes del modelo de gestión referido residen en su carácter facilitador de los procesos de creación de conocimiento por dos razones: 1) posibilita la integración de las iniciativas provenientes de la alta dirección y de los niveles inferiores de la organización; 2) permite la utilización combinada de todas las formas de conversión de conocimiento (exteriorización, interiorización, combinación y socialización).

Por otra parte, cabe destacar un aspecto concreto del modelo de gestión propuesto por Nonaka y Takeuchi (1995): el relativo a la dimensión organizativa. En efecto, estos autores proponen un tipo de organización peculiar, como tipo más idóneo para la creación de conocimiento, denominado por los mismos como "organización hipertexto" ("*hypertext organization*") (Nonaka y Takeuchi, 1995; Nonaka e Ichijo, 1997). Esta forma de organización se caracteriza por tener un carácter híbrido, combinando rasgos de una organización burocrática con rasgos de una organización *adhocrática* (existencia de unidades/equipos de proyectos).

Al conjuntar elementos de ambos tipos de organización (burocrática y *adhocrática*), la "organización hipertexto" integra las ventajas de las mismas. Por una parte, la estructuración en unidades de proyectos, propio de una organización *adhocrática*, es adecuada para la generación de nuevo conocimiento, a través de los procesos de socialización y exteriorización. En efecto, al aglutinar expertos en distintas áreas de conocimiento dentro de los equipos de proyectos, se facilita el intercambio de conocimiento tácito entre los mismos y la conversión del conocimiento tácito acumulado en sus mentes en conocimiento explícito. Éste es el punto de arranque para, a partir del conocimiento compartido entre los expertos, crear nuevo conocimiento. Por otro lado, es preciso que una parte de la organización no se organice por proyectos y tenga una configuración fija. Ésta es la parte burocrática. En esta parte es donde el conocimiento se explota e implementa, a través de los procesos de interiorización y combinación. Por lo tanto, en la "organización hipertexto", coexisten la capacidad creativa de la organización *adhocrática*, con la eficiencia y estabilidad de la burocracia. Por último, cabe añadir que la "organización hipertexto" incluye una tercera parte, constituida por la "base de conocimiento" ("*knowledge base*"), que actúa a modo de almacén del conocimiento organizativo.

Asimismo, el nombre de "hipertexto" está justificado al tratarse de una organización en la que se superponen distintos planos o capas, como en un verdadero hipertexto: el plano de la innovación, formado por los equipos de proyectos; el plano del negocio donde se explota y aplica el conocimiento, compuesto por la parte burocrática; la base de conocimiento, donde se almacena el conocimiento generado en los restantes planos de la organización. Sin duda, se trata de un modelo que favorece una gestión integrada ("*Middle-up-down management*"), al abarcar distintos ámbitos, en los que se desarrollan procesos diferentes de conversión de conocimiento.

Para concluir, cabe aclarar que otros autores, además de Nonaka y Takeuchi (1995), se preocupan por analizar qué condiciones organizativas son adecuadas para favorecer la creación de conocimiento. En esta línea se sitúa Hedlund (Hedlund, 1993, 1994; Hedlund y Nonaka, 1993), quien se refiere al principio de "heterarquía" ("*heterarchy*"), que plantea como opuesto al de jerarquía. Este autor estima que la existencia de una jerarquía de autoridad favorece la explotación del conocimiento acumulado por una organización, pero no la generación de nuevo conocimiento. Esto sí es facilitado en un contexto "heterárquico" o carente de jerarquía. La ausencia de jerarquía favorece la comunicación entre individuos y, con ello, el intercambio de conocimiento tácito poseído por los mismos, promoviendo la creación de conocimiento y la innovación. En el modelo de "organización hipertexto" de Nonaka y Takeuchi (1995), la parte "heterárquica" se corresponde con el plano de la innovación (integrado por equipos de proyectos no conectados por vínculos jerárquicos) que es, precisamente, donde se desarrollan procesos que comportan la generación de nuevo conocimiento.

A modo de cierre de este apartado, cabe realizar una última reflexión sobre las aportaciones de los autores aludidos en el mismo. Todas ellas se centran en el estudio de las condiciones organizativas que favorecen el Aprendizaje Organizativo. No obstante, no

todas se focalizan en los mismos aspectos, si bien la mayoría se orienta al análisis de las formas organizativas y los tipos de estructuras más apropiados para facilitar el aprendizaje de la organización (Duncan y Weiss, 1979; Bahlmann, 1998, 1990; Pedler, Boydell y Burgoyne, 1991; Burgoyne, 1994; Landier, 1992; Swieringa y Wierdsma, 1992; McGill, Slocum y Lei, 1992; Pinchot y Pinchot, 1994; Redding y Catalanello, 1994; Marquardt y Reynolds, 1994; Probst y Büchel, 1995; Marquardt, 1996). Por otra parte, Marengo (1991) se preocupa por el grado de centralización/descentralización más adecuado para promover el Aprendizaje Organizativo. Finalmente, Nonaka y Takeuchi (1995) y Hedlund (Hedlund, 1993, 1994; Hedlund y Nonaka, 1993) investigan sobre las condiciones organizativas que posibilitan la creación de conocimiento en la organización.

El conjunto de aportaciones revisadas en este apartado, se sintetizan en el cuadro siguiente:

CUADRO N° 16: Aprendizaje Organizativo y Aspectos Organizativos

AUTOR	ASPECTOS ORGANIZATIVOS ESTUDIADOS
DUNCAN Y WEISS (1979)	Tipos de estructuras organizativas que favorecen el Aprendizaje Organizativo
BAHLMANN (1988, 1990)	Estructuras organizativas que favorecen el Aprendizaje Organizativo: estructuras simples y con reducida jerarquía
PEDLER, BOYDELL Y BURGOYNE (1991), BURGOYNE (1994)	Estructuras organizativas que favorecen el Aprendizaje Organizativo: estructuras flexibles
MARENGO (1991)	Grado de centralización/descentralización adecuado para promover el Aprendizaje Organizativo
LESSEM (1991)	Características organizativas de la Organización que Aprende: rasgos holográficos
LANDIER (1992)	Formas organizativas de la Organización Inteligente: organización en Red
QUINN (1992)	Formas organizativas de la Organización Inteligente: organización en Red y en Trébol
SWIERINGA Y WIERDSMA (1992)	Formas organizativas de la Organización que Aprende: organización en Red
WATKINS Y MARSICK (1993)	Formas organizativas de la Organización que Aprende: organización en Red
HEDLUND (1993, 1994), HEDLUND Y NONAKA (1993)	Condiciones organizativas que favorecen la creación de conocimiento organizativo: principio de "heterarquía"

AUTOR	ASPECTOS ORGANIZATIVOS ESTUDIADOS
PINCHOT Y PINCHOT (1994)	Formas organizativas de la Organización Inteligente: organización en Red
MARQUARDT Y REYNOLDS (1994), MARQUARDT (1996)	Características y formas organizativas de la Organización que Aprende: rasgos holográficos, organización en Red y <i>Adhocrática</i>
REDDING Y CATALANELLO (1994)	Características y formas organizativas de la Organización que Aprende: rasgos holográficos y organización en Red
MAYO Y LANK (1994)	Formas organizativas de la Organización que Aprende: organización en Red y <i>Adhocrática</i>
PROBST Y BÜCHEL (1995)	Formas organizativas de la Organización que Aprende: organización en Red y <i>Adhocrática</i>
NONAKA Y TAKEUCHI (1995)	Condiciones organizativas que favorecen la creación de conocimiento organizativo: modelo de gestión "Integrado" (" <i>Middle-up-down</i> ") y "Organización Hipertexto"

FUENTE: Elaboración Propia

V.4. EL CONCEPTO DE ORGANIZACIÓN QUE APRENDE Y LA GESTIÓN DEL CAMBIO

En el presente capítulo se han tratado de aclarar los conceptos más relevantes que, de forma reiterada, son utilizados por los distintos autores interesados por el Aprendizaje Organizativo. Asimismo, también se han esclarecido otros conceptos importantes, aunque no tan recurrentes en la literatura sobre el tema. Por otra parte, se ha abordado una revisión de los principales contenidos teóricos asociados al estudio del Aprendizaje Organizativo, considerados por aquellos autores que enfocan este último desde la perspectiva del cambio. Finalmente, se han analizado las aportaciones más significativas entre las que examinan la relación entre el Aprendizaje Organizativo y distintos aspectos estratégicos y organizativos.

La amplia revisión emprendida en los capítulos IV y V de la literatura sobre el Aprendizaje Organizativo, ha permitido clarificar las cuestiones que se acaban de indicar, así como los conceptos de Aprendizaje Organizativo y Organización que Aprende. Se pretende con ello contribuir a la construcción de una teoría unificada sobre el Aprendizaje Organizativo. El trabajo de análisis y ordenamiento de los conceptos y contenidos teóricos acometido en los dos capítulos referidos, contribuye, sin duda, al desarrollo de un cuerpo conceptual estructurado, que puede servir de eje alrededor del cual articular la construcción de una Teoría del Aprendizaje Organizativo.

Como se ha aclarado anteriormente, este trabajo de investigación se inscribe en la perspectiva del cambio, entre aquellas desde las que se enfrenta el estudio del Aprendizaje Organizativo, y, en el marco de ésta, dentro de un enfoque proactivo. La acepción del concepto de Organización que Aprende asumida en el mismo se enmarca, por lo tanto, en la referida perspectiva. En concreto, la definición de dicho concepto considerada en el presente trabajo es la siguiente:

La Organización que Aprende es aquella capaz de promover su propio cambio y transformación de forma continua

Esta definición se inspira en la metáfora cerebral/holográfica, es decir, en la visión de la organización como sistema *autopoiético*, y, por lo tanto, con capacidad para autoorganizarse y promover su propia transformación. Ciertamente, si se quiere orientar la tarea de gestión desde un enfoque proactivo, a fin de construir organizaciones capacitadas para promover cambios y no limitadas a padecer los cambios impuestos por el entorno, son dos las visiones o metáforas de la organización más apropiadas para ello: la metáfora cerebral/holográfica y la metáfora de sistema complejo²¹⁹. La cuestión planteada entonces es por qué optar por una en lugar de por la otra.

La elección de la primera (metáfora cerebral/holográfica), rechazando la segunda (metáfora de sistema complejo), responde a la siguiente razón: la visión de la organización como sistema complejo implica admitir que la organización es capaz de reconfigurarse en situaciones de fuerte desequilibrio, inestabilidad o al borde del caos. Esta metáfora es limitada para explicar fenómenos de autoorganización o renovación organizativa promovidos por la propia organización en otro tipo de situaciones. Por otra parte, la visión de la organización como sistema *autopoiético* implícita en la metáfora holográfica, supone entender la organización como un sistema en el que se concitan condiciones que posibilitan su renovación, impulsada internamente, de forma continua. Esta visión representa el ideal al que toda organización debería aspirar. En efecto, ¿por qué hay que llevar un sistema, una organización, hasta el límite del caos para que emerja un nuevo orden?; ¿no es preferible

²¹⁹ La metáfora orgánica queda descartada, por cuanto sólo permitiría orientar la tarea de gestión desde un enfoque adaptativo y no proactivo. Por otra parte, la metáfora cerebral/cibernética resulta más apropiada para guiar la tarea de gestión en aras de enfrentar con éxito el reto asociado a la gestión del conocimiento y no a la gestión del cambio.

que ésta sea capaz de crear un nuevo orden de forma continua y sin tener que llegar para ello a situaciones de extremo desequilibrio?. Sin duda, esto último es preferible o, al menos, se estima preferible en este trabajo y, por ello, se opta por la metáfora cerebral/holográfica²²⁰. A partir de la aplicación de la misma, pueden entenderse los diferentes aspectos de la tarea de gestión de un modo acorde con la idea de construcción de organizaciones capaces de generar cambios de forma continua y, por lo tanto, dicha tarea puede orientarse adecuadamente hacia la superación del reto del cambio.

Una vez aclarada la acepción del concepto de Organización que Aprende asumida en esta investigación, procede reflexionar sobre las implicaciones que la aplicación de la misma tiene en la comprensión de la tarea de gestión y, en particular, de dos de sus procesos integrantes: el proceso de formulación de la estrategia y el proceso de diseño organizativo u organización. Esta reflexión se aborda en el capítulo VI. Asimismo, en este capítulo se examina el modo en que se entienden los procesos referidos, así como la tarea de gestión, en su conjunto, bajo el prisma de las diferentes ópticas de estudio del Aprendizaje Organizativo, inscritas dentro de la perspectiva de análisis del mismo adoptada en esta investigación (perspectiva del cambio).

²²⁰ Ciertamente, podría admitirse la incorporación de fluctuaciones o situaciones de caos creativo ("*creative chaos*"), como detonantes de cambios en los "modelos mentales" y formas de funcionamiento asumidos por la organización, tal como sostiene Nonaka (Nonaka y Takeuchi, 1995). Esto puede ser apropiado en determinadas situaciones en las que la organización esté al borde del anquilosamiento o de la parálisis de toda actividad innovadora o creativa. Sin embargo, el recurso continuo a la creación de contextos caóticos puede resultar muy peligroso al colocar constantemente a la organización al borde de su desestructuración. En efecto, esta última sería la consecuencia de la no superación con éxito de un momento de caos. Por ello, resulta menos arriesgado sostener una dinámica continua de cambio e innovación, que no implique un riesgo tan elevado. En este sentido, el contexto asociado a la construcción de un sistema holográfico es el más adecuado.

CAPÍTULO VI.
EL CONCEPTO DE ORGANIZACIÓN QUE APRENDE
COMO GUÍA PARA LA GESTIÓN DEL CAMBIO:
IMPLICACIONES ESTRATÉGICAS Y ORGANIZATIVAS

VI.1. INTRODUCCIÓN AL CAPÍTULO

En los dos capítulos precedentes (capítulos IV y V), se ha realizado una amplia revisión de la literatura sobre el Aprendizaje Organizativo, a fin de identificar y clarificar los principales conceptos y contenidos teóricos asociados al estudio del mismo. Tal revisión permite constatar la doble perspectiva desde la cual se aborda dicho estudio por parte de los distintos autores interesados en la materia: la perspectiva del cambio y la perspectiva del conocimiento. Como se ha indicado al final del capítulo anterior, este trabajo de investigación se sitúa en el marco de la perspectiva del cambio y, dentro del mismo, se encuadra en un enfoque proactivo. La acepción del concepto de Organización que Aprende asumida en el mismo es, por lo tanto, coherente con esta perspectiva.

La aplicación de la acepción del concepto de Organización que Aprende adoptada a la tarea de gestión, puede permitir entender esta última desde una óptica proactiva, óptica que orientaría la creación de organizaciones capaces de cambiar continuamente. Precisamente, el objetivo principal de esta investigación se centra en esta cuestión, y consiste en el estudio de las implicaciones derivadas de la aplicación de la acepción del concepto de Organización que Aprende referida, en el modo de entender la naturaleza y contenido de la tarea de gestión, y en particular, de dos de sus procesos integrantes: el proceso de formulación de la estrategia y el proceso de diseño organizativo u organización.

El estudio apuntado es abordado en este capítulo, cubriéndose, por lo tanto, el objetivo central perseguido en la presente investigación.

Antes de atacar la cobertura del objetivo indicado, se realiza una reflexión previa sobre el modo en que los aspectos de la tarea de gestión considerados se han comprendido a lo largo del tiempo. Ciertamente, tanto el proceso de formulación de la estrategia como el diseño organizativo, se pueden concebir de formas diferentes. En esta línea, resulta interesante clarificar de qué manera se entienden tales aspectos bajo la óptica del Aprendizaje Organizativo. En efecto, la formulación de la estrategia y el diseño organizativo se visualizan de maneras distintas a la luz de las diversas perspectivas desde las que puede abordarse el estudio del Aprendizaje Organizativo.

Puesto que esta investigación se centra en la perspectiva del cambio, entre aquéllas en las que se enmarca el estudio del Aprendizaje Organizativo, se emprende, en este capítulo, una revisión del modo en que se comprenden los aspectos de la tarea de gestión referidos -procesos de formulación de la estrategia y de organización o diseño organizativo- desde la doble vertiente que caracteriza el estudio del Aprendizaje Organizativo en el marco de la perspectiva del cambio: adaptativa y proactiva. Por una parte, se analizan las escuelas o enfoques que se distinguen en el estudio de la formulación de la estrategia, aclarándose cuáles se inscriben dentro de un enfoque adaptativo del Aprendizaje Organizativo y cuáles se encuadran dentro de un enfoque proactivo del mismo. También, se esclarece qué escuelas se enmarcan dentro de un enfoque prescriptivo del Aprendizaje Organizativo, y cuáles dentro de un enfoque no prescriptivo. Por otra parte, y en lo que concierne al proceso de diseño organizativo u organización, cabe destacar el desarrollo de diferentes modelos organizativos, bajo la influencia de enfoques distintos del Aprendizaje Organizativo (adaptativo *versus* proactivo, por un lado, y prescriptivo *versus* no prescriptivo, por otro). Tales modelos se examinan en las líneas siguientes. Asimismo, se clarifica cuáles son las

metáforas organizativas que inspiran las diversas escuelas de formulación de la estrategia y modelos organizativos revisados, metáforas que sustentan los diferentes enfoques desde los que se estudia el Aprendizaje Organizativo considerados.

Por otro lado, cabe señalar que la tarea de gestión, en su conjunto, y no sólo los procesos componentes de la misma, se concibe de modos distintos bajo el prisma de las diferentes perspectivas desde las que se entiende el Aprendizaje Organizativo. En este sentido, se realiza una reflexión sobre las implicaciones en la forma de entender la naturaleza y contenido de la tarea de gestión a la luz de los diversos enfoques desde los que se estudia el Aprendizaje Organizativo, dentro de la perspectiva del cambio (adaptativo *versus* proactivo). Precisamente, los diferentes enfoques de formulación de la estrategia y modelos organizativos analizados, se inscriben en el contexto de una determinada visión global de la tarea de gestión (visión adaptativa frente a la proactiva y visión prescriptiva frente a la no prescriptiva).

Como última reflexión introductoria del presente capítulo, procede clarificar por qué se examinan en profundidad solamente los procesos de formulación de la estrategia y de diseño organizativo u organización en este trabajo, entre aquéllos que integran el contenido de la tarea de gestión, y no otros aspectos de la misma. En concreto, no se indaga en los procesos de planificación y control²²¹. El hecho de focalizar la atención en los procesos de formulación de la estrategia y organización, responde a que el modo en que se entienden los mismos experimenta una profunda transformación, como consecuencia de su estudio bajo la óptica de diferentes aproximaciones al Aprendizaje Organizativo. Por otra parte, tales procesos son los más importantes de los integrantes de la tarea de gestión, al condicionar la forma de comprender los restantes procesos que la componen.

²²¹ Sobre el proceso de planificación se realiza posteriormente una amplia reflexión (apartado VI.2.3.2.).

En virtud de lo comentado anteriormente, este capítulo se estructura de la forma siguiente: en primer lugar (apartado VI.2.), se examina el modo en que se entiende la tarea de gestión a la luz de un enfoque prescriptivo del Aprendizaje Organizativo, presentándose asimismo, los enfoques de formulación de la estrategia y los modelos organizativos que se corresponden con una visión prescriptiva de la tarea de gestión. A continuación (apartado VI.3.), se analiza la manera de concebir la tarea de gestión desde un enfoque no prescriptivo del Aprendizaje Organizativo, exponiéndose también aquellos enfoques de formulación de la estrategia y modelos organizativos que se encuadran dentro de una visión no prescriptiva de la tarea de gestión. En ambos casos, enfoque prescriptivo *versus* no prescriptivo de la tarea de gestión, se aclara, asimismo, si esta última se concibe desde una óptica adaptativa o proactiva del Aprendizaje Organizativo. Para terminar, el último apartado (VI.4.), está dedicado al estudio de las implicaciones derivadas de la aplicación de la acepción del concepto de Organización que Aprende asumida en esta investigación, en la forma de comprender los aspectos de la tarea de gestión considerados en la misma - procesos de formulación de la estrategia y de diseño organizativo u organización -. A partir de dicho estudio, es posible deducir las características estratégicas y organizativas de una Organización que Aprende.

VI.2. VISION PRESCRIPTIVA DE LA TAREA DE GESTION

El contenido atribuido a la tarea de gestión ha evolucionado a lo largo del tiempo, en virtud de la visión de la realidad que ha orientado a quienes han tratado de definir el contenido de la misma. En concreto, el interés por definir dicho contenido surge en el marco de las escuelas de pensamiento integrantes del Enfoque Clásico y bajo la influencia del paradigma mecanicista. Entre los teóricos del Enfoque Clásico preocupados por esta cuestión, destaca Fayol (1916), quien atribuye a la tarea de gestión las siguientes funciones

o procesos componentes: planificación, organización, dirección, coordinación y control. Este conjunto de funciones imputadas a la tarea de gestión corresponden en exclusiva, según Fayol, a la dirección. Es decir, son asumidas únicamente por las personas con responsabilidades directivas dentro de la organización o empresa. Al resto de individuos integrantes de la misma, les corresponde, solamente, la ejecución de las tareas o actividades prescritas por los directivos, definidas en el proceso de planificación, y asignadas a cada persona, por estos últimos, en el proceso de organización.

Esta forma de entender la tarea de gestión se gesta a la luz de una visión mecanicista de la realidad, que se materializa a través de la aplicación de la metáfora maquinal. De acuerdo a esta última, la organización se concibe como un mecanismo ideado y diseñado por un reducido número de individuos (la cúpula directiva), quienes constituyen la cabeza pensante del sistema, siendo los responsables de la definición del marco general que condiciona el funcionamiento y comportamiento del mismo. Dicho marco se determina en el proceso de planificación, en el que se fijan los objetivos a alcanzar y el contenido y secuencia de las actividades o tareas a desarrollar para su logro. En el proceso de organización, las actividades planificadas se asignan a quienes van a ejecutarlas para, tras su ejecución, proceder a controlar el resultado de la misma. La cúpula directiva es responsable tanto de la asignación de tareas, como de la dirección y coordinación de las mismas para asegurar su correcta ejecución, y del control de los resultados de esta última. Por otra parte, las funciones o procesos integrantes de la tarea de gestión apuntados, componen una secuencia lineal, en la medida en que cada proceso sucede al inmediatamente anterior. Así, el proceso de planificación condiciona el proceso de organización, y éstos preceden al proceso de ejecución, al que sucede el proceso de control.

Desde la perspectiva del Aprendizaje Organizativo, la visión del aprendizaje subyacente en este planteamiento de la tarea de gestión es absolutamente prescriptiva. Tal

carácter prescriptivo viene determinado por dos aspectos. Por una parte, el supuesto implícito en la concepción expuesta de la tarea de gestión, es que solamente unos pocos individuos dentro de la organización (la cúpula directiva) están capacitados para reflexionar y pensar, mientras que el resto sólo es apto para la simple ejecución de las tareas prescritas por los primeros, constituyendo meros "engranajes" de la "máquina". Por lo tanto, solamente la cúpula directiva piensa y aprende, estableciéndose una total separación entre pensamiento y acción. Esto se opone a una visión no prescriptiva del aprendizaje, de acuerdo a la cual todos los miembros de la organización piensan y aprenden, al mismo tiempo que actúan, rompiéndose la dicotomía pensamiento-acción²²².

Por otra parte, el carácter prescriptivo de la visión de la tarea de gestión referida, viene marcado por la secuencia establecida entre los distintos procesos integrantes de la misma. En efecto, no sólo la cúpula directiva es la única que aprende, sino que, además, ésta aprende en el proceso de planificación, en el que se delimita el marco general en que debe discurrir la actividad organizativa (al delimitar dicho marco la cúpula directiva revisa y cuestiona las "teorías en uso" establecidas y, por consiguiente, aprende). Así, el diseño organizativo (proceso de organización) debe realizarse teniendo en cuenta el marco prescrito en el proceso de planificación, y la ejecución de las tareas prescritas se debe efectuar en el contexto de dicho marco.

Como se ha dicho anteriormente, el contenido atribuido a la tarea de gestión ha variado a lo largo del tiempo, de modo que las funciones o procesos que inicialmente Fayol imputa a la misma han evolucionado. En particular, la función de planificación se amplía

²²² Esto es lo que caracteriza, precisamente, a una organización capaz de aprender al máximo nivel, es decir, de "aprender a aprender". En el contexto de una Organización que Aprende, por lo tanto, la tarea de gestión se inscribe dentro de una óptica no prescriptiva, que es la que se corresponde con la máxima capacidad de aprendizaje de la organización.

incorporando el proceso de formulación de la estrategia en los años sesenta, proceso que, a su vez, es entendido de formas diferentes en cada momento. Por otro lado, otros procesos componentes de la tarea de gestión también se conciben de modos distintos en cada instante, destacando la evolución de la comprensión del proceso de organización.

Ciertamente, los procesos de formulación de la estrategia y organización o diseño organizativo, son los que experimentan una mayor transformación a lo largo del tiempo, impulsando la evolución de la propia concepción de la tarea de gestión en su conjunto. Tales procesos han pasado de ser entendidos dentro de una visión prescriptiva del Aprendizaje Organizativo, a comprenderse desde una visión no prescriptiva del mismo. Dicha evolución promueve, asimismo, la evolución del modo de concebir la tarea de gestión en el sentido apuntado, esto es, desde una visión prescriptiva, que la caracteriza en sus orígenes, hasta una visión no prescriptiva del Aprendizaje Organizativo.

Este apartado, está dedicado a analizar la trayectoria del cambio en el modo de entender el contenido de la tarea de gestión, dentro de una óptica prescriptiva del Aprendizaje Organizativo. En esta línea, se revisan las distintas escuelas o enfoques desde los que se estudia el proceso de formulación de la estrategia de corte prescriptivo. Asimismo, se examina el modo en que se visualiza el proceso de organización o diseño organizativo desde una perspectiva prescriptiva, indagando, en particular, en aquellos modelos organizativos que se desarrollan a la luz de un enfoque prescriptivo de dicho proceso. Finalmente, se realiza una reflexión sobre el modo en que evoluciona el contenido de la tarea de gestión, dentro de una visión prescriptiva de la misma. El análisis de los procesos referidos y del contenido de la propia tarea de gestión bajo un prisma no prescriptivo del Aprendizaje Organizativo se deja para un apartado posterior (apartado VI.3.).

VI.2.1. ENFOQUE PRESCRIPTIVO DE FORMULACIÓN DE LA ESTRATEGIA

El proceso de formulación de la estrategia ha sido entendido de formas diversas a lo largo del tiempo, dando lugar al desarrollo de diferentes enfoques o escuelas de pensamiento sobre formulación de la estrategia. La principal clasificación de tales enfoques es la realizada por Mintzberg (Mintzberg, 1990; Mintzberg, Ahlstrand y Lampel, 1998), y es la que se considera en este trabajo²²³. En las siguientes líneas, se presentan los enfoques o escuelas que mayor influencia han tenido en el modo de concebir la formulación estratégica desde los años sesenta, momento en que surge el interés por el estudio de esta problemática, hasta finales de los años ochenta. Todos los enfoques desarrollados durante el período referido comparten una característica común: su carácter prescriptivo. A mediados de los años ochenta surgen los primeros trabajos en los que se apoyan enfoques o escuelas distintas de carácter no prescriptivo (Mintzberg y Waters, 1985), que toman cuerpo a finales de los años ochenta y principios de los noventa, influyendo en la manera de concebir el contenido de la tarea de gestión en esta última década. Estos enfoques o escuelas son comentados en un apartado posterior (apartado VI.3.1.).

VI.2.1.1. LA ESCUELA DE DISEÑO

El interés por el estudio de la estrategia se remonta a la década de los años sesenta. Uno de los primeros aspectos que constituye un objeto de preocupación para los estudiosos de la estrategia es la problemática de la formulación estratégica, es decir, del proceso a

²²³ En relación a los distintos enfoques o escuelas de pensamiento sobre formulación de la estrategia, existen distintas clasificaciones. La clasificación más relevante es la propuesta por Mintzberg (Mintzberg, 1990; Mintzberg, Ahlstrand y Lampel, 1998) y es, por ello, la que se considera en este trabajo de investigación. Entre otras clasificaciones sugeridas por otros autores, destacan las de Whittington (1993) y Hax y Majluf (1996).

través del cual se formula o define la estrategia de la empresa. Los primeros trabajos centrados en esta cuestión se sitúan en la perspectiva del enfoque o escuela de Diseño (*Design School*) (Mintzberg, 1990; Mintzberg, Ahlstrand y Lampel, 1998). El trabajo de Selznick²²⁴ (1957) es el pionero en esta línea, desarrollada posteriormente por el trabajo del conocido grupo de la *Harvard Business School* (Learned *et al.*²²⁵, 1965; Andrews²²⁶, 1971, 1980, 1987).

La escuela de Diseño es especialmente conocida por su propuesta del modelo DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades). Esta escuela pone el acento en la idea de "ajuste" (*fit*). Es decir, en la idea de que la estrategia debe permitir un perfecto ajuste entre las características de la organización (sus fortalezas y debilidades) y las condiciones del entorno (amenazas y oportunidades del mismo). Este ajuste es el que asegura una adecuada adaptación de la organización o empresa a su entorno. Presidida por esta idea central, la escuela de Diseño se basa en las siguientes premisas (Mintzberg, 1990, 1994):

- La formulación de la estrategia debe ser un proceso controlado y consciente de pensamiento. Esto es, la estrategia es el resultado de un proceso consciente y totalmente controlado, y no de un proceso intuitivo, caótico ni emergente.

- La responsabilidad del proceso de formulación de la estrategia reside en la Dirección General. La estrategia es definida por la alta dirección de la empresa. Pueden intervenir otros niveles jerárquicos en el proceso, por ejemplo, para aportar información,

²²⁴ SELZNICK, P. (1957): Leadership in Administration: a Sociological Interpretation. Harper & Row. Nueva York.

²²⁵ LEARNED, E.P., CHRISTENSEN, C.R., ANDREWS, K.R. y GUTH, W.D. (1965): Business Policy: Text and Cases. Irwin.

²²⁶ ANDREWS, K.R. (1971, 1980, 1987): The Concept of Corporate Strategy. Irwin.

consensuar los planteamientos de la Dirección General, o bien, para facilitar la implantación de la estrategia. Sin embargo, el papel crucial en el proceso de formulación estratégica lo asume la Dirección General, que es quien lidera el proceso y tiene la última palabra.

- El proceso de formulación de la estrategia debe ser simple e informal. Este aspecto diferencia a esta escuela de la escuela de la Planificación, que defiende un proceso de formulación estratégica totalmente formalizado.

- La estrategia debe ser única, y resulta de un proceso de diseño en que la estrategia se construye a partir de las capacidades internas de la empresa, para responder a las amenazas y oportunidades del entorno.

- La estrategia debe obtenerse a partir del proceso de diseño completamente desarrollada. El resultado de este proceso es una estrategia concreta, totalmente definida. La estrategia debe ser explícita o deliberada y articularse, en la medida de lo posible, a través de medios simples.

- Finalmente, una vez que la estrategia única y explícita está totalmente formulada puede ser implantada. Es decir, la implantación de la estrategia no puede emprenderse mientras la estrategia no se haya formulado completamente. Dicho en otros términos, la formulación e implantación estratégica son procesos separados, de modo que la implantación sigue a la formulación.

Por lo tanto, los rasgos más llamativos de esta escuela son los siguientes: por una parte, el carácter prescriptivo de la misma, en virtud del cual el proceso de implantación de la estrategia está condicionado por el proceso de formulación de esta última. Dicho de otro modo, en el proceso de formulación estratégica se prescribe el marco dentro del cual

se debe implantar la estrategia. El proceso de formulación precede al de implantación, y es donde se produce cierto aprendizaje (replanteamiento de las "teorías en uso organizativas" y del marco de acción organizativo dentro del cual debe implantarse la estrategia). Además, sólo aprenden los responsables de formular la estrategia, esto es, la cúpula directiva. Claramente, en esta escuela de formulación de la estrategia se asume una visión prescriptiva del Aprendizaje Organizativo.

Por otra parte, se trata de una escuela de marcado corte adaptativo. La formulación de la estrategia se concibe como un proceso de diseño en que se busca el mejor ajuste, la mejor vía de adaptación de la organización a su entorno. La influencia de la metáfora orgánica es evidente, puesto que el énfasis se sitúa en aumentar la capacidad de adaptación de la organización, y no en su capacidad de transformación.

En términos de Aprendizaje Organizativo se enmarca dentro de una visión prescriptiva del mismo, como ya se ha dicho, así como adaptativa. En efecto, de acuerdo a esta escuela, la organización aprende solamente en el proceso de formulación de la estrategia, y el fin de dicho aprendizaje es posibilitar una mejor adaptación de la organización a su entorno (enfoque adaptativo). Por otro lado, el resultado del mismo, la estrategia formulada, delimita o prescribe el marco de acción organizativo, dentro del cual debe implantarse la estrategia. Por ello, puede hablarse de una visión adaptativa y prescriptiva del Aprendizaje Organizativo y de la formulación de la estrategia.

Finalmente, en lo que concierne a la influencia de esta escuela en la forma de entender la tarea de gestión en su conjunto, cabe decir que ésta es notable en los años sesenta, y persiste durante las décadas de los setenta y ochenta, por cuanto las escuelas o enfoques desarrollados en esas décadas (de Planificación y Posicionamiento) se basan, en parte, en los supuestos de la escuela de Diseño. El análisis DAFO, en concreto, como base

para la formulación de la estrategia, es también asumido por las escuelas posteriores. La forma en que las distintas escuelas de formulación de la estrategia de corte prescriptivo, y la escuela de Diseño en particular, influyen en la comprensión del contenido de la tarea de gestión se aborda en profundidad en un apartado posterior (apartado VI.2.3.).

VI.2.1.2. LA ESCUELA DE LA PLANIFICACIÓN

El enfoque o escuela de la Planificación (*Planning School*), destaca como una de las escuelas de formulación de la estrategia diferenciadas por Mintzberg (Mintzberg, 1990; Mintzberg, Ahlstrand y Lampel, 1998). Ésta surge y se desarrolla en paralelo a la escuela de Diseño en los años sesenta (Ansoff²²⁷, 1965), pero alcanza su máximo esplendor en los años setenta, década en la que se erige en el enfoque dominante en el campo de la formulación de la estrategia.

El enfoque de la Planificación acepta la mayoría de las premisas de la escuela de Diseño, sin embargo, diverge de ésta en ciertos aspectos. La principal diferencia estriba en la consideración del tipo de proceso que lleva a la formulación de la estrategia. Si en el enfoque de Diseño se estima que éste es informal y simple, la escuela de la Planificación lo concibe como un proceso muy formal y mecánico, en absoluto simple. Desde el enfoque de la Planificación, la estrategia es el resultado de un proceso formalizado y racional descompuesto en etapas sucesivas. La lógica subyacente en este enfoque es totalmente maquinal, por cuanto se entiende que el "producto final", la estrategia, se obtiene al ensamblar el "subproducto" de cada una de las etapas de un proceso perfectamente programado, al igual que el producto final se obtiene al ensamblar las piezas producidas en

²²⁷ ANSOFF, H.I. (1965): *Corporate Strategy*. McGraw-Hill. Nueva York.

cada una de las fases de una cadena de montaje. Este enfoque tiene, por lo tanto, un marcado sesgo mecanicista y analítico.

Las premisas fundamentales de la escuela o enfoque referido, son las siguientes:

- La formulación de la estrategia debe ser un proceso controlado, consciente, formal y planificado, descompuesto en distintas etapas, cada una de las cuales contempla un conjunto estructurado de tareas componentes y se apoya en técnicas específicas.

- La responsabilidad del proceso, en su conjunto, corresponde a la Dirección General, pero la responsabilidad sobre la ejecución corresponde a los planificadores del *staff* (los planificadores forman parte de los órganos *staff* de Tecnoestructura, en concreto). Es decir, la alta dirección no detenta el protagonismo exclusivo en el proceso de formulación estratégica, sino que éste es compartido con los planificadores.

- Como resultado del proceso de formulación planificado y formal, se obtiene una estrategia totalmente definida y explicitada que, a continuación, es implantada a través del desarrollo de un conjunto de planes operativos, programas y presupuestos. Al igual que en la escuela de Diseño, el proceso de implantación sucede al proceso de formulación estratégica.

Como en el caso de la escuela de Diseño, la escuela de la Planificación se caracteriza por su carácter prescriptivo. En efecto, la visión del Aprendizaje Organizativo implícita en la misma es prescriptiva. También esta escuela considera el proceso de implantación de la estrategia como un proceso condicionado por el proceso de formulación estratégica. El aprendizaje producido en el proceso de formulación deriva en la definición de una estrategia que prescribe el marco de implantación de la misma. Por otra parte, en

el proceso de formulación de la estrategia participa un número reducido de personas (Dirección General y planificadores del *staff*), por lo que, también por este motivo, el aprendizaje es prescriptivo (aprenden pocas personas de la organización).

Asimismo, el aprendizaje asociado a la formulación de la estrategia es adaptativo, por cuanto la formulación de la estrategia se considera como una vía de adaptación al entorno. Precisamente, el énfasis que se realiza en la planificación, responde a la pretensión de incrementar la capacidad adaptativa de la organización. En este sentido, se entiende que la formulación de la estrategia, en el marco de un proceso planificado, puede asegurar en mayor medida una adecuada adaptación al entorno.

Por otra parte, otro rasgo a destacar de la escuela de la Planificación es, como se ha apuntado anteriormente, su sesgo mecanicista. Ciertamente, la forma de entender el proceso de formulación de la estrategia se ajusta a una lógica maquinal, al considerar que la estrategia es el fruto de un proceso programado, analítico y racional. Es claro, por lo tanto, que la metáfora maquinal es la que inspira, en parte, esta escuela de formulación de la estrategia. Además, también dicha escuela está influenciada por una visión orgánica de la organización (metáfora orgánica), pues la visión implícita de esta última se corresponde con la de un sistema adaptativo o capaz de adaptarse al entorno.

En lo que respecta a la influencia de este enfoque o escuela de formulación estratégica en la concepción de la tarea de gestión, cabe decir que el mayor impacto de la misma se produce en los años setenta, época en la que domina el campo del pensamiento sobre formulación de la estrategia. Durante la década referida, la formulación de la estrategia no se concibe fuera del marco de un proceso formal y planificado. En esta década, el estudio de la estrategia se centra especialmente en la problemática de la formulación estratégica, que se sitúa en el marco de la Planificación Estratégica,

fuertemente influido por la escuela de la Planificación. Así, la formulación de la estrategia se entiende como un proceso formalizado del que se deriva una estrategia explícita que se recoge y desglosa en un plan estratégico y en diversos planes operativos, programas y presupuestos. La elaboración de dichos planes, programas y presupuestos constituye el objeto del proceso de planificación que, junto con el proceso previo de formulación estratégica, conforma el contenido del proceso de Planificación Estratégica (Enrègle y Thiétart, 1978). Luego, la escuela de la Planificación influye de modo importante en la concepción de la tarea de gestión en los años setenta, a través de su incidencia en el modo de entender el proceso de formulación estratégica inscrito, como se ha apuntado, en el marco de la Planificación Estratégica (esta cuestión se aborda con mayor detalle en el apartado VI.2.3.).

Durante los años ochenta, la escuela de la Planificación influye en menor grado en el pensamiento sobre formulación estratégica y, en consecuencia, en la forma de comprender la tarea de gestión, al compartir su influencia con la de la escuela del Posicionamiento que se desarrolla en la década referida. A esto se suma el hecho de que la escuela de la Planificación es objeto de duras críticas a lo largo de la misma, si bien éstas se agudizan a finales de la década. Por todo ello, puede afirmarse que la escuela de la Planificación repercute en menor medida en la comprensión de la tarea de gestión en los años ochenta que en los setenta sin que, no obstante, deje de influir completamente en la forma de entender la formulación estratégica ni, por ende, en la concepción de la tarea de gestión. La escuela de la Planificación entra en declive a finales de la década de los ochenta, si bien continúa influyendo en los aspectos referidos hasta nuestros días, sin que haya sido completamente desterrada, a pesar de su desplazamiento por otras escuelas, contrarias a la misma, que se desarrollan en los años noventa.

Finalmente, cabe señalar cuáles son las razones principales por las que la escuela de la Planificación es criticada. El autor que más duramente critica este enfoque es Mintzberg (1990, 1994), quien considera algunas asunciones básicas de esta escuela como "falacias" ("*fallacies*"²²³). Las falacias referidas por el autor citado son, en concreto, las siguientes:

- La falacia de la predeterminación ("*predetermination*"): Mintzberg (1990, 1994) critica duramente la planificación fundada en previsiones o en la predicción de las tendencias de evolución futura del entorno, y, en consecuencia, la formulación de la estrategia en el marco de una planificación apoyada en predicciones. Ciertamente, esta visión de la planificación prevalece durante los años sesenta, período en el que la predicción resulta factible, en el contexto de un entorno relativamente estable. No obstante, desde comienzos de los años setenta, la inestabilidad del entorno se acrecienta, resultando cada vez más difícil la predicción de la evolución futura del mismo. Así, la planificación y, en particular, la planificación estratégica basada en predicciones, comienza a ser criticada por su limitación para enfrentarse a un entorno inestable (Strategor, 1993).

Como resultado de dicha crítica, los sistemas de planificación, y la propia planificación estratégica, evolucionan, contemplando esta última una planificación no fundada en predicciones (es el caso, por ejemplo, de la planificación basada en escenarios). Por otra parte, la formulación de la estrategia empieza a ser considerada fuera del marco

²²³ Cabe aclarar que Mintzberg (1990, 1994) se expresa explícitamente en términos de "falacias de la Planificación Estratégica". Pero, implícitamente, su crítica está dirigida a los supuestos básicos en los que se funda la escuela de la Planificación. El hecho de que se refiera a las "falacias de la Planificación Estratégica" y no a las "falacias de la escuela de la Planificación" expresamente, se debe a que, dentro del marco de la Planificación Estratégica, la formulación de la estrategia es concebida, fundamentalmente, desde las premisas que caracterizan a esta escuela. En definitiva, lo que Mintzberg viene a criticar es el hecho de entender la formulación de la estrategia como sinónimo de planificación, o como resultado exclusivo de un proceso absolutamente programado y formal.

del proceso de planificación. Así, en los años ochenta, se desarrollan escuelas de formulación de la estrategia en las que se concede más importancia al proceso de formulación estratégica que al proceso de planificación, aunque el primero se conciba todavía en el marco del segundo (escuela del Posicionamiento). A finales de la década de los ochenta, surge la escuela del Aprendizaje, en la que el acento se pone de lleno en el proceso de formulación, y éste se desprende de todo carácter formal y planificado (la escuela referida se comenta en el apartado VI.3.1.1.).

- La falacia de la separación entre formulación e implantación ("*detachment*"): como se ha constatado anteriormente, la escuela de la Planificación tiene un carácter prescriptivo, estableciendo una separación entre quienes formulan la estrategia y planifican, y quienes la ejecutan o implantan. Mintzberg (1994) critica esta idea defendida por esta escuela, así como por el resto de escuelas prescriptivas (Diseño y Posicionamiento), por ser artificial y no reflejar la realidad²²⁹. Según el mencionado autor, los estrategas no son seres que se abstraen de la realidad cotidiana, sino personas implicadas en la misma, formulando las estrategias con pleno conocimiento de dicha realidad. En palabras del autor:

"Los estrategas eficaces no son gente que se abstrae del detalle cotidiano, sino todo lo contrario: son los que se sumergen en el mismo, siendo al

²²⁹ De acuerdo a estas escuelas, el protagonismo principal en el proceso de formulación estratégica lo detenta la Dirección General, aunque admiten también la posibilidad de que, en ocasiones, intervengan otros agentes involucrados en la implantación (dirección intermedia, unidades *staff*). Su carácter prescriptivo se debe al hecho de que, en definitiva, son pocas las personas de la organización que intervienen en el proceso, de modo que el aprendizaje asociado al mismo se reserva a una minoría, y no se hace extensivo al conjunto de la organización.

mismo tiempo capaces de abstraer los mensajes estratégicos a partir de éste²³⁰.

(Mintzberg, H., 1994:256)

Según el autor aludido, la artificialidad del supuesto de separación entre formulación e implantación de la estrategia en que se basa la escuela de la Planificación, no sólo se debe a la visión del estratega separado de la realidad, sino también, al hecho de que, en la realidad, las estrategias no resultan de procesos formales, absolutamente planificados. Esto enlaza con la tercera falacia referida por el autor.

- La falacia de la formalización ("*formalization*"): otro supuesto en que se fundamenta la escuela de la Planificación es el de la formalización, según el cual el proceso de formulación de la estrategia es entendido como un proceso formalizado y programado como resultado del cual se obtiene la estrategia. Mintzberg (1990, 1994) critica duramente este supuesto, dado que no tiene en cuenta los procesos reales que dan origen a las estrategias. En la realidad, apunta el autor referido (Mintzberg, 1978, 1987, 1990, 1991a, 1994; Mintzberg y Waters, 1985) cabe diferenciar entre estrategias "deliberadas" y estrategias "emergentes". Las primeras, son estrategias definidas de forma explícita por la alta dirección y resultantes de un análisis y reflexión previos de carácter estructurado y formal, tal como sostiene la escuela de la Planificación. Las segundas, son aquéllas que se obtienen a partir de la integración de patrones de acción que emergen de la organización, no previstos inicialmente por la alta dirección. Estas estrategias se definen como resultado de un proceso de aprendizaje, no estructurado ni formal (sobre las diferencias entre ambos tipos de estrategias se profundiza en el apartado VI.3.1.1.).

²³⁰ *"Effective strategists are not people who abstract themselves from the daily detail but quite the opposite: they are the ones who immerse themselves in it, while being able to abstract the strategic messages from it".*

La escuela de la Planificación pone el acento en las estrategias "deliberadas", frente a las "emergentes". Si bien, contempla la posibilidad de que las estrategias puedan ser parcialmente "emergentes", en aquellos casos en los que el proceso de formulación estratégica sea más abierto, e intervengan en el mismo otros estratos, además de la Dirección General. No obstante, el proceso estaría controlado por ésta, quien tiene la última palabra en la formulación estratégica. De ahí que la estrategia formulada finalmente, sea más "deliberada" que "emergente".

La crítica realizada por Mintzberg (1990, 1994) a la escuela de la Planificación, concretada en la falacias expuestas, contribuye a minar la influencia de esta escuela en el pensamiento sobre formulación de la estrategia. Asimismo, a la luz de esta crítica, se desarrolla un enfoque distinto de la formulación estratégica, el enfoque o escuela del Aprendizaje, uno de cuyos precursores y defensores es precisamente Mintzberg (Mintzberg, 1990; Mintzberg, Ahlstrand y Lampel, 1998) y cuyas características son examinadas en un apartado posterior (apartado VI.3.1.1.). A continuación, se aborda el análisis de la tercera escuela de formulación de la estrategia, que tiene una carácter prescriptivo: la escuela del Posicionamiento.

VI.2.1.3. LA ESCUELA DEL POSICIONAMIENTO

El tercer enfoque o escuela de formulación de la estrategia que se desarrolla en el período comprendido entre los años sesenta y ochenta, es la escuela del Posicionamiento (*Positioning School*) (Mintzberg, 1990; Mintzberg, Ahlstrand y Lampel, 1998). En concreto, esta escuela se origina a comienzos de los años ochenta a partir del trabajo de Porter²³¹ (1980) y ejerce una gran influencia durante toda la década de los ochenta. Esta

²³¹ PORTER, M.E. (1980): Competitive Strategy. Free Press. Nueva York.

escuela, que recibe un flujo de influencia importante procedente del ámbito de la Economía Industrial, acepta gran parte de las premisas subyacentes en las escuelas de Diseño y Planificación, si bien posee también rasgos diferenciales respecto de las mismas. Las premisas más relevantes en las que se basa la escuela del Posicionamiento son las siguientes:

- Las estrategias son "posiciones genéricas y tangibles en el mercado" (Mintzberg, 1990). Ésta es la premisa principal de este enfoque. Las estrategias son genéricas, en el sentido de que hacen referencia a categorías de posibles posicionamientos que pueden adoptarse en el mercado. La preocupación primordial de la escuela del Posicionamiento es la selección del tipo de posicionamiento más conveniente para la empresa, entre todos los posibles, para garantizar la adaptación de la misma a su entorno y, gracias a ello, su supervivencia. Al igual que en la escuela de Diseño, la formulación de la estrategia parte del análisis interno y del entorno, para conseguir el mejor ajuste posible a este último. La diferencia entre ambas escuelas estriba en que en la escuela de Diseño se formula, a partir de este análisis, una estrategia única, adecuada para lograr el pretendido ajuste, y en la escuela del Posicionamiento, más que formular una estrategia, se elige una estrategia genérica entre las diferentes estrategias genéricas posibles. Esto es, entre los distintos tipos de posicionamientos alternativos en el mercado por los que puede optar la empresa, que se corresponden con las estrategias genéricas (diferenciación, liderazgo en costes, alta segmentación o enfoque), se escoge el asociado a una mejor posición competitiva de la empresa.

- El proceso de formulación estratégica consiste en la selección de una estrategia genérica a partir de un análisis formal del sector de actividad y de la competencia. El análisis del sector tiene un fuerte sesgo cuantitativo, al basarse en el examen de variables preferentemente cuantitativas. Al igual que la escuela de la Planificación, la escuela del

Posicionamiento concibe el proceso de formulación estratégica como un proceso formal y planificado. La principal diferencia radica en la mayor importancia concedida por la segunda a la formulación de la estrategia propiamente dicha, frente al proceso de planificación. Formulación que se apoya en un análisis de la estructura del sector de actividad y de la posición relativa de la empresa respecto de los competidores, proceso de análisis altamente formalizado, para el que se desarrolla una metodología específica. Por lo tanto, es cierto que la escuela del Posicionamiento contempla el proceso de formulación de la estrategia dentro de un marco formalizado, al igual que la escuela de la Planificación, pero pone el acento en la formalización del proceso de formulación estratégica, más que del proceso de planificación.

- La alta dirección es la que formula o, más correctamente, escoge la estrategia, aunque los analistas del *staff* juegan también un papel relevante en la obtención de datos sobre el sector y análisis de éstos, generando la información sobre el mismo necesaria para apoyar las decisiones de la alta dirección.

- La estrategia resulta de un proceso consciente, controlado y formal, y es totalmente explicitada por la alta dirección para, a continuación, ser implantada. Como en las escuelas anteriormente expuestas, también en el marco de esta escuela, la formulación y la implantación de la estrategia constituyen procesos separados.

Entre las características de este enfoque o escuela, cabe destacar su cariz prescriptivo y adaptativo. En efecto, al igual que en el caso de las dos escuelas anteriormente expuestas, también en la escuela del Posicionamiento, se entiende que el proceso de implantación de la estrategia está condicionado por el marco prescrito en el proceso de formulación estratégica. Por otra parte, en el proceso de formulación participa un número reducido de personas (la Dirección General y los analistas del *staff*), de modo que son pocas las

personas de la organización que realmente toman parte en el proceso de aprendizaje asociado a la formulación de la estrategia. Por lo tanto, la visión del Aprendizaje Organizativo subyacente en esta escuela es claramente prescriptiva.

Por otro lado, esta última también es adaptativa. Efectivamente, la formulación de la estrategia se considera en esta escuela como una vía para mejorar la adaptación de la organización a su entorno, adaptación que se garantiza a través de un adecuado posicionamiento respecto de la competencia. Por consiguiente, el aprendizaje vinculado a la formulación de la estrategia es adaptativo y no proactivo. Asimismo, y en virtud de la orientación adaptativa de la formulación estratégica defendida por esta escuela, puede decirse que la misma está influenciada por la concepción o metáfora orgánica de la organización. En efecto, la organización o empresa es visualizada como un sistema que debe adaptarse a su entorno, adaptación que se logra a través de la elección de la estrategia genérica óptima.

Si se compara esta escuela con las presentadas previamente, cabe destacar que ésta comparte con las mismas una serie de aspectos básicos, como son: la concepción de la estrategia como resultado de un proceso formal (al igual que la escuela de la Planificación); la definición de estrategias explícitas o "deliberadas" por la alta dirección (común a las tres escuelas analizadas); la realización de un análisis tanto interno como externo para asegurar la adaptación al entorno (rasgo compartido con la escuela de Diseño) y su carácter prescriptivo, al entenderse que la implantación de la estrategia está condicionada por la estrategia previamente formulada (común a las tres escuelas consideradas). Por otro lado, los principales aspectos distintivos de la escuela del Posicionamiento son la importancia concedida al análisis de la estructura del sector de actividad, dentro del análisis externo, y la noción de estrategia genérica, que supone reducir la formulación de la estrategia a la selección de una estrategia genérica o tipo de posicionamiento en el mercado, entre las

alternativas posibles. En este caso, el ajuste que garantiza la adaptación al entorno o el logro de una buena posición competitiva pasa por la elección del tipo de posicionamiento o estrategia genérica apropiada.

Finalmente, en lo que respecta a la influencia de este enfoque o escuela de formulación estratégica en la concepción de la tarea de gestión, ésta es relevante a partir de los años ochenta. Efectivamente, el estudio de la problemática asociada a la formulación estratégica en los años ochenta, se sitúa básicamente dentro de esta escuela, aunque también ejerce influencia el enfoque o escuela de la Planificación. Aunque la influencia de esta última no es tan elevada como en los años setenta, el estudio de la problemática ligada a la formulación estratégica no se libera de su influjo, concretado en la visión del proceso de formulación estratégica como un proceso formal, idea compartida con la escuela del Posicionamiento. Estos dos enfoques o escuelas, por lo tanto, guían el análisis de la problemática de la formulación estratégica en la década referida.

Debido a la influencia concreta del enfoque o escuela del Posicionamiento, el análisis Porteriano de la estructura del sector de actividad se convierte en uno de los pasos esenciales del proceso de formulación de la estrategia. Esta escuela adquiere una enorme cota de popularidad en los años ochenta y sufre un revés, al igual que el resto de escuelas comentadas, a partir de finales de los años ochenta, como consecuencia del desarrollo de escuelas sobre la formulación de la estrategia de carácter no prescriptivo. A la luz de estas últimas, que son expuestas en un apartado posterior (VI.3.1.), se cuestionan todos los enfoques o escuelas que defienden procesos de formulación estratégica altamente formalizados (escuelas de Planificación y Posicionamiento) y que asumen una visión prescriptiva del proceso de formulación estratégica (escuelas de Diseño, Planificación y Posicionamiento). A pesar de este revés, las técnicas de análisis sectorial y el planteamiento

de las estrategias genéricas propugnado por Porter, siguen siendo empleados actualmente por muchas empresas en la formulación de sus estrategias.

En el marco de las tres escuelas prescriptivas de formulación de la estrategia analizadas, tal como se ha comentado anteriormente, el proceso de formulación de la estrategia precede y condiciona el proceso de implantación de la misma. Dicha implantación incluye, entre otros aspectos, el diseño de la organización acorde con la estrategia formulada. Por lo tanto, y dentro de una perspectiva prescriptiva del Aprendizaje Organizativo, que es la que caracteriza a las escuelas referidas, el proceso de organización o diseño organizativo se entiende condicionado por el proceso de formulación de la estrategia, en el que se prescribe el marco dentro del cual se desarrolla el primero.

A continuación, en el siguiente apartado, se analizan las implicaciones en el modo de concebir el proceso de diseño organizativo, a la luz de un enfoque prescriptivo del Aprendizaje Organizativo. En particular, se revisan aquellos modelos organizativos que se desarrollan bajo la perspectiva de dicho enfoque.

VI.2.2. ENFOQUE PRESCRIPTIVO DEL PROCESO DE DISEÑO ORGANIZATIVO

Durante mucho tiempo, el estudio del proceso de organización o diseño organizativo se ha sustentado en una visión prescriptiva del Aprendizaje Organizativo. A la luz de la misma, dicho proceso se ha entendido condicionado por el proceso previo de formulación de la estrategia. Desde una óptica prescriptiva del aprendizaje, éste sólo es protagonizado por la cúpula directiva en el proceso de formulación estratégica, proceso en que se cuestionan las "teorías en uso organizativas", estableciéndose, como resultado del

cuestionamiento de las mismas, el marco dentro del cual debe abordarse el diseño de la organización (visión prescriptiva del aprendizaje y del diseño organizativo).

Bajo esta visión prescriptiva del diseño organizativo, se gestan diferentes modelos organizativos en cuyo marco se favorece un aprendizaje de carácter prescriptivo. Entre los mismos, algunos, como el modelo de Organización Burocrática o de Organización Diversificada, se inspiran claramente en una concepción maquinal de la organización. Por otro lado, otros modelos prescriptivos, tienen un carácter más orgánico, destacando los modelos de organización *Adhocrática*, Federal y en Trébol.

La visión prescriptiva del proceso de diseño organizativo se mantiene indiscutible hasta finales de los años ochenta, momento en que comienza a cuestionarse la subordinación del diseño organizativo al proceso de formulación de la estrategia. Este cuestionamiento es impulsado por el desarrollo de escuelas o enfoques desde los que se ataca el estudio de la formulación estratégica, de corte no prescriptivo, así como por el surgimiento de modelos organizativos que favorecen la ruptura de la relación apuntada entre los procesos de formulación de la estrategia y de diseño organizativo, concediendo una mayor importancia a este último, como fuente de aprendizaje, del que puede derivarse el replanteamiento de las estrategias formuladas. Entre tales modelos, destaca el modelo de Organización en Red, que es explicado, junto con los enfoques no prescriptivos de formulación de la estrategia, en un apartado posterior (apartado VI.3.). A continuación, se realiza una revisión de los modelos organizativos de corte prescriptivo más destacados.

VI.2.2.1. EL MODELO DE ORGANIZACIÓN BUROCRÁTICA

Durante la primera mitad del siglo XX, el modelo de Organización Burocrática constituye el modelo organizativo dominante. El desarrollo del mismo es impulsado,

principalmente, por el trabajo de Max Weber (1947) y sus seguidores, integrantes de la Escuela de la Burocracia (Weber, 1947; Gouldner, 1954; Merton, 1957; Crozier, 1963). Además de las aportaciones de los autores de la escuela referida en la línea de consolidar una Teoría de la Burocracia y de definir el perfil de una Organización Burocrática, destaca la aportación de Mintzberg²³² (1979), quien atribuye al modelo de Organización Burocrática la denominación de "Burocracia Maquinal". Este último autor efectúa, asimismo, una muy completa descripción de las características de la Organización Burocrática.

Los principales rasgos definitorios de una Organización Burocrática²³³ quedan resumidos en los siguientes aspectos:

- **Prevalecimiento de las relaciones jerárquicas:** la mayor parte de las relaciones entre los miembros de una Organización Burocrática vienen condicionadas por la jerarquía de autoridad establecida en la organización y que constituye, al mismo tiempo, uno de los principales mecanismos de coordinación de la misma. Junto a las relaciones de tipo jerárquico pueden existir otras de carácter funcional, generadas por la incorporación de órganos *staff*. Entre los órganos de este tipo existentes en esta clase de organizaciones, destacan los órganos de Tecnoestructura. Estos últimos poseen gran relevancia, por cuanto son los responsables de la Normalización de los Procesos de trabajo, que constituye el principal mecanismo de coordinación de la "Burocracia Maquinal" (Mintzberg, 1979).

- **Elevado grado de formalización:** la mayoría de los comportamientos y acciones están regulados por normas y procedimientos, de ahí que el grado de formalización del

²³² MINTZBERG, H. (1979): The Structuring of Organizations. Prentice-Hall, Inc..

²³³ Se hace referencia a los rasgos de la "Burocracia Maquinal".

comportamiento sea muy alto. La Normalización de los Procesos de trabajo constituye, como ya se ha comentado, el principal mecanismo de coordinación, coordinación a la que también contribuye de forma notable el ejercicio de la autoridad jerárquica.

- **Primacía del principio de división del trabajo y especialización:** en este tipo de organización, el principio de división del trabajo se aplica al máximo nivel, comportando un alto grado de especialización de tareas. La división del trabajo implica la diferenciación de áreas de actividad aglutinadoras de especialistas en campos específicos - financiero, comercial, producción, aprovisionamientos, etc. - que se convierten en cotos cerrados o "Reinos de Taifas" entre los que no se establecen, apenas, relaciones laterales de intercambio y comunicación, al margen de la línea jerárquica, dificultándose en extremo la coordinación de sus actividades.

- **Comunicación vía jerárquica:** el intercambio de información entre distintos individuos y unidades de la organización se realiza siguiendo la vía jerárquica y se reduce a la transmisión de órdenes en sentido descendente y al flujo de información en sentido ascendente desde el nivel ejecutor hasta el nivel decisor, como "materia prima" para el ejercicio del control. Las vías de comunicación en sentido horizontal entre miembros de una misma unidad o entre diferentes unidades son escasas.

- **Separación entre decisores y ejecutores:** en la Organización Burocrática, fuertemente jerarquizada, existen dos colectivos claramente diferenciados: por un lado, los que deciden, aquéllos que ocupan la cima de la pirámide jerárquica, desde donde se conoce y controla todo lo que acontece en la organización. Por otro lado, los anónimos ejecutores en la base de la pirámide jerárquica, que no asumen protagonismo alguno en las decisiones.

- **Organización centralizada:** de lo anterior se deriva la elevada centralización de la autoridad y del poder de toma de decisiones en este tipo de organización.

El sistema de producción y generación de riqueza característico de la "segunda ola" (Toffler, 1980) o de la sociedad industrial se ha sustentado en la Burocracia, como forma de organización predominante en las instituciones involucradas en el mismo. La Organización Burocrática ha permitido alcanzar niveles de productividad y desarrollar una capacidad de producción jamás imaginable por las sociedades de la "primera ola" (Toffler, 1980) o sociedades preindustriales. La aplicación de los principios en los que se fundamentan las denominadas por Mintzberg (1979) "Burocracias Maquinales" ha permitido la creación de organizaciones altamente eficientes, capaces de minimizar el consumo de factores incorporados en la producción de bienes y servicios, así como de producir grandes cantidades de los mismos.

En efecto, el modelo de Organización Burocrática es ideado como solución al reto de la eficiencia, y se concibe como un mecanismo para maximizar la misma. Su desarrollo se inspira, claramente, en una concepción mecanicista de la organización (metáfora maquina), a la que corresponde una lógica racionalista, en virtud de la cual el fin de la eficiencia justifica los medios, aunque éstos impliquen la priorización de los imperativos de la máquina sobre las necesidades humanas.

Desde un punto de vista del Aprendizaje Organizativo, las organizaciones burocráticas no están especialmente diseñadas para el aprendizaje. La separación absoluta entre pensadores (cúpula directiva) y ejecutores (base operativa de la organización), implica que el aprendizaje se reserva en exclusiva a los primeros, únicos que se reconocen capacitados para el mismo. Estos últimos, constituyen la élite que decide y prescribe o delimita el marco de acción en que debe discurrir la actividad organizativa. Por lo tanto,

no se trata de un modelo de organización pensado para promover el aprendizaje a todos los niveles, permitiendo, tan sólo, un aprendizaje restringido a la élite, y de carácter prescriptivo²³⁴.

La validez de este modelo de organización que tantas victorias ha brindado al capitalismo, es cuestionado especialmente en el momento presente de rápidos y profundos cambios. El modelo más eficiente en el sistema de generación de riqueza industrial no aparece como el más apropiado en un entorno sometido a trepidantes agitaciones como el actual. El sistema de generación de riqueza postindustrial reclama nuevas formas organizativas que posibiliten el uso más eficiente posible de los recursos principales de dicho sistema: la información y el conocimiento. El aprovechamiento máximo del conocimiento y las capacidades mentales de las personas de la organización, constituye el recurso más importante para la creación de riqueza. De ahí que sea necesario implantar en las organizaciones, modelos organizativos que favorezcan el aprendizaje en todos los niveles de las mismas, y que doten a éstas de la capacidad necesaria para responder a los retos del entorno en cada momento.

²³⁴ Cabe aclarar en este punto, que el modelo de "Burocracia Profesional" constituye un modelo también inspirado, al igual que el de la "Burocracia Maquinal", en una concepción mecanicista de la organización. Surge como respuesta a la voluntad de garantizar el logro de altos niveles de eficiencia (lógica maquinal), en un entorno estable, pero más complejo que el enfrentado por la "Burocracia Maquinal". Dicha complejidad lleva a admitir mayores niveles de descentralización, de modo que el poder se dispersa a lo largo y ancho de la base operativa de la organización. Se trata, por ello, de un modelo menos prescriptivo que el de la "Burocracia Maquinal", pues el aprendizaje se extiende a una gran parte del personal operativo de la misma. La separación entre pensamiento y acción no es, por ello, tan tajante como en la "Burocracia Maquinal". Sin embargo, no llega a ser un modelo totalmente no prescriptivo, pues la fusión entre pensamiento y acción no alcanza todas las partes de la organización. Ni la "Burocracia Maquinal", ni la "Profesional", son modelos organizativos ideados para potenciar al máximo nivel la capacidad de aprendizaje de la organización.

Por otra parte, el elevado ritmo de cambio del entorno al que se enfrentan las organizaciones o empresas, exige la implantación de modelos organizativos que confieran a éstas una alta flexibilidad y capacidad innovadora. Ambas se ven favorecidas en contextos organizativos en los que se promueve el aprendizaje a todos los niveles, esto es, en organizaciones con capacidad de "aprender a aprender". El aprendizaje prescriptivo propio de la Burocracia no es, por lo tanto, suficiente para afrontar el reto del cambio acelerado. Por consiguiente, el modelo de Organización Burocrática es adecuado para entornos simples y estables, cuya evolución es previsible y, en consecuencia, planificable. Sin embargo, es un modelo muy limitado para orientar la construcción de organizaciones versátiles y capacitadas para moverse en entornos de alta velocidad, como los actuales.

El modelo de Organización Burocrática resulta idóneo hasta finales de los años cincuenta, en un entorno caracterizado por el crecimiento y la relativa estabilidad, donde lo importante es alcanzar cotas de eficiencia elevadas. El fuerte crecimiento que caracteriza la época referida, conlleva el crecimiento de las empresas que se enfrentan, entonces, a la dificultad de seguir manteniendo altos niveles de eficiencia, a pesar del incremento de su tamaño. Esta situación lleva al desarrollo de nuevos modelos organizativos, como alternativa a la Burocracia Maquinal, destacando el modelo de Organización Multidivisional (M-F²³⁵) o Diversificada (Mintzberg, 1979). Este último, también se inspira, al igual que el modelo burocrático, en una visión mecanicista de la organización, al perseguir como objetivo prioritario, el logro de la máxima eficiencia. En términos de Aprendizaje Organizativo, sigue siendo un modelo de corte prescriptivo, si bien, es menos prescriptivo

²³⁵ M-F es la abreviatura de la denominación en lengua inglesa de este tipo de organización (*Multidivisional Form*, (Bartlett y Ghoshal, 1993)).

que el burocrático, al caracterizarse por un contexto más descentralizado, en el que el aprendizaje se abre a más partes de la organización, además de a la cúpula directiva²³⁶.

Finalmente, cabe apuntar que la intensificación del ritmo de cambio del entorno al que se enfrentan las empresas a partir de los años sesenta (éste es mayor que el de las décadas anteriores, aunque menor que el de las siguientes), hace que la preocupación de los gestores se desplace de la eficiencia al cambio. Así, éstos tratan de idear formas de organización que permitan incrementar la capacidad de adaptación de la organización o empresa al ritmo de cambio del entorno. En esta línea, se desarrollan modelos organizativos de corte más orgánico y adaptativo que el modelo burocrático, entre los que destacan el modelo de Organización *Adhocrática*, y más recientemente, los modelos de Organización Federal y en Trébol. Estos últimos son, de acuerdo a Bueno Campos²³⁷ (1992, 1996b), el resultado del replanteamiento de la forma de Organización Multidivisional u Organización Diversificada. Estos modelos organizativos orgánicos, son comentados más adelante.

VI.2.2.2. EL MODELO DE ORGANIZACIÓN MULTIDIVISIONAL O DIVERSIFICADA

La organización M-F es adoptada, inicialmente, por las grandes corporaciones diversificadas en los años veinte del siglo XX. Pioneras en esta línea son las

²³⁶ El modelo de Organización Diversificada, tal como lo entiende Mintzberg (1979), resulta de la evolución del modelo de "Burocracia Maquinal" en el marco de un contexto organizativo más descentralizado. Descentralización que es forzada por el aumento de tamaño de la organización o empresa.

²³⁷ BUENO CAMPOS, E. (1992): Organización Flexible y Gestión del Cambio. Documento IADE, nº28. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.

BUENO CAMPOS, E. (1996b): Organización de Empresas: Estructura, Procesos y Modelos. Pirámide. Madrid.

reestructuraciones emprendidas en la citada década por empresas como DuPont y General Motors, esta última liderada por Alfred P. Sloan (Sloan, 1963). El modelo Multidivisional o modelo de Organización Diversificada, de acuerdo a la terminología empleada por Mintzberg (1979), se populariza e implanta de manera extensiva por las grandes empresas diversificadas, y entre éstas, por las multinacionales, desde finales de los años cincuenta hasta finales de los años ochenta, siendo objeto de un notable desarrollo teórico durante las décadas de los años sesenta y setenta (Chandler, 1962; Williamson, 1975).

En efecto, el crecimiento experimentado por la economía norteamericana en las décadas de los años cincuenta y sesenta lleva aparejado un crecimiento de las empresas, creándose corporaciones de gran tamaño. Este aumento en tamaño va acompañado de una ampliación de la gama de productos y mercados cubiertos por las empresas, como consecuencia de la diversificación por la que optan muchas de éstas como vía de expansión. El crecimiento obliga a las empresas a asumir formas de organización distintas a las adoptadas hasta entonces. En concreto, el modelo de "Burocracia Maquinal" predominante, es reemplazado por el modelo Multidivisional, al resultar inadecuado para enfrentar los problemas planteados por el crecimiento. Este último fuerza, en concreto, a practicar una mayor descentralización, a la creación de unidades específicamente centradas en un producto/mercado concreto (divisiones), con el fin de asegurar una adecuada coordinación de actividades en cada ámbito producto/mercado, y a la implantación de mecanismos de coordinación distintos a los empleados en las organizaciones burocráticas. La elevada centralización asociada a la forma burocrática impide el logro de eficiencia en un contexto de actividad diversificada, de ahí la tendencia a la sustitución de la misma por un modelo organizativo al que va unido un mayor grado de descentralización.

Por lo tanto, la búsqueda de eficiencia en un marco de actividad diversificada conduce a la adopción del modelo de Organización Multidivisional o Diversificada cuyos principales rasgos, siguiendo a Mintzberg (1979), son los siguientes:

- La organización se articula en torno a una **estructura divisional**: es decir, las actividades se agrupan en torno a las distintas líneas de producto (servicio) o ámbitos de mercado (áreas geográficas o segmentos de mercado), cubiertos por la empresa, constituyéndose unidades especializadas en cada producto o mercado (divisiones), garantizando de este modo una mejor coordinación de las actividades asociadas a cada uno de éstos.

- El nivel de **descentralización** practicada es muy alto: la toma de decisiones se descentraliza para asegurar una más eficiente coordinación de tareas en cada unidad de producto/mercado (división). La elevada centralización propia de la burocracia, comporta una excesiva lentitud en la toma de decisiones, imposibilitando un funcionamiento ágil y eficiente a nivel de cada ámbito producto/mercado.

- La coordinación se logra mediante la **normalización de resultados o outputs**: la descentralización asociada a la forma multidivisional, lleva implícita la problemática del control del rendimiento de las divisiones y la de cómo asegurar la coordinación de actividades entre éstas. Ambas problemáticas son resueltas a través de la Normalización de Resultados, en virtud de la cual se exige a las divisiones el cumplimiento de determinados objetivos alineados con los intereses de la dirección central, garantizando, por medio de su cumplimiento, el mantenimiento de la cohesión organizativa.

A pesar de sus diferencias con el modelo de Organización Burocrática, el modelo de Organización Multidivisional o Diversificada no abandona la lógica maquinal. Al igual

que en el modelo burocrático, la visión maquinal de la organización es la que prevalece en el diseño organizativo. Este último está orientado por el deseo de construir organizaciones altamente eficientes. El logro de la pretendida eficiencia en organizaciones de mayor tamaño y diversificadas, obliga a evolucionar hacia una forma organizativa más descentralizada. Esta evolución no está, por lo tanto, impulsada por el objetivo de crear organizaciones con una elevada capacidad de adaptación a su entorno (orgánicas), sino por el fin de garantizar el logro de una gran eficiencia interna. De ahí que la visión orgánica, esto es, la que inspira la construcción de sistemas adaptativos, no sea la que preside el desarrollo del modelo de Organización Multidivisional o Diversificada. A este respecto, Mintzberg (1988)²³⁸, afirma:

"la forma divisional es la reacción estructural propia de una burocracia maquinal integrada, que funcione en un entorno simple y estable ... y que haya diversificado en la dimensión horizontal sus servicios o sus líneas de productos"

(Mintzberg, H., 1988:445)

Mintzberg hace referencia a otro de los rasgos relevantes del modelo organizativo referido: su adecuación para entornos simples y estables, que son, precisamente, los mismos que se prestan a acoger a las "Burocracias Maquinales". En un entorno de estas características la búsqueda de la máxima eficiencia, y no la de la máxima adaptabilidad, es la que prima en la orientación del diseño organizativo. De ahí que la metáfora maquinal sea la adecuada para guiar este último.

²³⁸ MINTZBERG, H. (1988): La Estructuración de las Organizaciones. Ariel (versión original en inglés: The Structuring of Organizations. Prentice-Hall. 1979. *Op.cit.*).

Por otra parte, y en lo que concierne al tipo de aprendizaje que caracteriza al modelo organizativo Multidivisional o Diversificado, éste es prescriptivo, al igual que en el caso de la "Burocracia Maquinal", si bien, es algo menos prescriptivo que en esta última. En efecto, al tratarse de un modelo de organización más descentralizado que la "Burocracia Maquinal", el aprendizaje no es protagonizado en exclusiva por la alta dirección, sino que éste se hace extensivo a niveles jerárquicos inferiores (direcciones de las divisiones, en particular). No obstante, se mantiene la separación entre pensadores y ejecutores, en la medida en que la capacidad de aprender no es reconocida a todos los miembros de la organización, sino tan sólo a aquéllos que asumen tareas directivas (bien a nivel corporativo, bien a nivel de división), excluyendo a quienes realizan tareas meramente operativas dentro de la organización. Por otro lado, el modelo de organización concernido, es un modelo diseñado para incrementar la eficiencia organizativa, y no para promover el desarrollo de la capacidad de aprendizaje al máximo nivel.

Para concluir, cabe decir que el modelo de Organización Multidivisional o Diversificada se desarrolla bajo la influencia de la metáfora maquinal en una época de crecimiento y relativa estabilidad²³⁹ (finales de los años cincuenta y década de los sesenta). Sin embargo, este modelo válido para estas circunstancias no resulta tan adecuado para entornos dinámicos y complejos, como los que caracterizan a las décadas siguientes. En efecto, a partir de los años setenta la inestabilidad se acrecienta en la mayor parte de los mercados y, en las dos últimas décadas, los niveles de inestabilidad y complejidad han ido *in crescendo*. La mayor complejidad e inestabilidad del entorno obliga al desarrollo de modelos organizativos con mayor capacidad de adaptación al mismo y, fuerza, asimismo,

²³⁹ La estabilidad es relativa. En los años sesenta, el entorno en que compiten las empresas es más complejo e inestable que el que caracteriza a los años cincuenta (ralentización del crecimiento, competencia en un ámbito internacional, etc.), pero menos inestable y complejo que el que caracteriza a las décadas posteriores. Si se compara con estas últimas, el entorno de los años sesenta es relativamente simple y estable.

la revisión del modelo Multidivisional o Diversificado. A pesar del incremento del dinamismo y complejidad de los mercados en las décadas de los setenta y ochenta, este modelo sigue siendo adoptado por las empresas hasta finales de esta última, momento en que dicho modelo es cuestionado. A partir de este cuestionamiento se desarrollan otros modelos organizativos, que comienzan a ser adoptados por las empresas desde finales de los años ochenta. De acuerdo a Bueno Campos (1992, 1996b), los modelos organizativos emergentes como consecuencia del replanteamiento del modelo Multidivisional o Diversificado son principalmente dos: el modelo de Organización Federal y el de Organización en Trébol. Las principales características de ambos modelos organizativos son expuestas en los apartados VI.2.2.4. y VI.2.2.5..

VI.2.2.3. EL MODELO DE ORGANIZACIÓN ADHOCRÁTICA

Como se ha comentado anteriormente, la intensificación del ritmo de cambio que afecta al entorno al que se enfrentan las organizaciones a partir de los años sesenta, provoca que los gestores se preocupen, especialmente por aumentar la capacidad de sus organizaciones para adaptarse a la velocidad de evolución del entorno. En el marco de esta preocupación, se desarrollan modelos organizativos orgánicos, orientados a dotar a la organización de una mayor capacidad de adaptación. Entre tales modelos, destaca el modelo de Organización *Adhocrática*. Éste tiene como claro antecedente, el modelo orgánico de organización al que se refieren Burns y Stalker (1961). Efectivamente, estos últimos se sitúan entre los primeros autores que proponen un modelo organizativo alternativo al modelo burocrático, al diferenciar dos modelos organizativos distintos: el modelo de organización mecánica (burocracia) y el modelo de organización orgánica (*adhocracia*).

Posteriormente, otros autores contribuyen al desarrollo del modelo de Organización *Adhocrática*. Destaca en esta línea Toffler, cuya obra *El Shock del Futuro*²⁴⁰ (1974) contribuye a la popularización del término *adhocracia*. A esta aportación se suma la de Mintzberg (1979) quien, en su análisis de las diferentes configuraciones organizativas, realiza un estudio exhaustivo de las organizaciones *adhocráticas* o innovadoras, tal como él también las denomina.

En opinión de Mintzberg, la innovación sofisticada, necesaria para la supervivencia de las empresas en un contexto de fuerte cambio, precisa un tipo de organización sumamente orgánica y, al mismo tiempo, capaz de combinar expertos provenientes de distintos campos o especialidades para formar equipos de proyectos *ad hoc*. La incorporación de equipos de proyectos confiere un mayor grado de flexibilidad a la organización.

Las Organizaciones *Adhocráticas* se caracterizan por los siguientes aspectos:

- Se trata de organizaciones muy orgánicas, es decir, con una escasa formalización del comportamiento, en contraposición con las burocracias en las que el comportamiento está muy formalizado.
- Agrupa especialistas en unidades funcionales para manejar los asuntos internos, desplegándolos, al mismo tiempo, en pequeños equipos de proyectos formados en función de las necesidades del mercado, para la cobertura de problemáticas específicas. De este modo, coexisten en la organización un núcleo de actividad permanente compuesto por las diferentes unidades funcionales, junto con unidades constituidas temporalmente para abordar

²⁴⁰ TOFFLER, A. (1974): *El Shock del Futuro*. Ed. Plaza y Janes, S.A.. Barcelona.

proyectos concretos. Esta dualidad permite a la misma adaptarse con rapidez a las mutaciones de su entorno, formando equipos que trabajen sobre los problemas emergentes en cada momento.

- El grado de descentralización es muy elevado, de manera que los grupos de proyectos poseen un alto grado de autonomía en la realización de su trabajo. En la Organización *Adhocrática* la autoridad y el poder no son asignados en función de la posición ocupada en la jerarquía organizativa, sino que ésta es conferida a los expertos intervinientes en los proyectos en curso en cada momento, en virtud de sus conocimientos, necesarios para el correcto desempeño de los mismos. El reparto del poder es desigual y cambiante, pues se desplaza continuamente desde los expertos que abandonan un proyecto hasta aquéllos que se incorporan a un nuevo proyecto.

- Coordinación mediante adaptación mutua: la innovación no es posible si se normaliza el comportamiento de los expertos. Cualquier tipo de normalización (de procesos de trabajo, resultados o habilidades) estandariza los comportamientos y restringe las posibilidades de innovación. De ahí que la coordinación deba lograrse a través de la comunicación informal establecida entre los miembros de los equipos.

Por otro lado, cabe distinguir dos tipos de Organizaciones *Adhocráticas*: la *Adhocracia Operativa*, que se caracteriza por estar completamente volcada hacia el mercado. Sus equipos de proyectos multidisciplinarios se crean para responder a necesidades específicas de los clientes y adaptarse a las particularidades de los mismos. Por otro lado, la *Adhocracia Administrativa*, caracterizada por desarrollar proyectos para sí misma, en lugar de para los clientes: proyectos de desarrollo de nuevas actividades, de desarrollo de nuevos productos o servicios, de desarrollo de nuevos métodos productivos, etc..

El modelo de Organización *Adhocrática*, constituye un modelo de organización orgánico que goza de una alta capacidad de adaptación, gracias a la posibilidad de que determinadas unidades de la misma (equipos de proyectos) se configuren a la medida de la actividad a desarrollar en cada momento. Por otra parte, es un tipo de organización en el que se favorece un aprendizaje de carácter adaptativo y menos prescriptivo que en las organizaciones burocráticas y diversificadas. Ciertamente, en el seno de los equipos de proyectos se mezclan personas pertenecientes a distintas partes de la organización (*línea versus staff*; dirección y ámbito operativo), de modo que se favorece la integración entre pensamiento y acción. El aprendizaje no es sólo protagonizado por la cúpula directiva, sino también por otros miembros de la organización, luego, no es totalmente prescriptivo. No obstante, aunque el aprendizaje es menos prescriptivo que en los modelos organizativos anteriormente referidos, no es completamente no prescriptivo. Así, puede haber partes fijas de la organización, no integradas por equipos de proyectos, en las que el aprendizaje se reserva sólo a quienes ocupan puestos directivos.

Por otra parte, el proceso de formulación de la estrategia no se desvincula totalmente del componente prescriptivo. A diferencia del modelo burocrático donde dicho proceso es absolutamente prescriptivo, al ser la alta dirección quien formula la estrategia y la impone al resto de la organización, en el modelo *Adhocrática*, el proceso referido es más participativo, al incorporar iniciativas desarrolladas por los equipos de proyectos. En este sentido, la estrategia formulada es parcialmente "emergente" al incluir iniciativas surgidas en el seno de la organización. Por ello, puede decirse que la organización condiciona, en parte, la estrategia, aunque no completamente. De ahí que pueda hablarse de un aprendizaje parcialmente prescriptivo o parcialmente no prescriptivo. En un contexto organizativo no prescriptivo en su totalidad, el diseño organizativo no estaría restringido por el marco delimitado por la estrategia formulada, y, además, la formulación estratégica estaría

condicionada por el primero (esto es lo que caracteriza a los modelos organizativos que favorecen un aprendizaje no prescriptivo, como el modelo de Organización en Red).

Finalmente, cabe aclarar que el aprendizaje favorecido por el modelo de Organización *Adhocrática*, es adaptativo. En efecto, la Organización *Adhocrática*, no constituye una Organización que Aprende, de acuerdo a la acepción de la misma considerada en esta investigación, es decir, aquella capaz de promover su propio cambio y transformación. La Organización *Adhocrática*, se concibe como un tipo de organización con una alta capacidad de adaptación, pero no de transformación. Por ello, se caracteriza por un aprendizaje meramente adaptativo, y no generativo o proactivo. En los dos siguientes apartados, se presentan otros dos modelos organizativos de carácter orgánico, como son los modelos de Organización Federal y en Trébol.

VI.2.2.4. EL MODELO DE ORGANIZACIÓN FEDERAL

El modelo de Organización Federal puede ser considerado como un resultado de la revisión del modelo Multidivisional o Diversificado, revisión que se realiza a la luz de una concepción orgánica de la organización. Efectivamente, el aumento del ritmo de cambio y la inestabilidad del entorno en las últimas décadas, promueve el desarrollo de nuevas formas organizativas más flexibles y adaptables. Entre éstas destaca la forma Federal que surge al replantear el modelo Multidivisional, bajo la pretensión de convertir éste en un modelo organizativo más orgánico o con mayor capacidad de adaptación. El principal estudioso de este modelo organizativo es Charles Handy (1989, 1993a)²⁴¹, quien define los principales

²⁴¹ HANDY, C. (1989): *The Age of Unreason*. Harvard Business School Press.

HANDY, C. (1993a): "Modelo Federalista: Equilibrio de Poder en la Empresa", *Harvard Business Review*, nº54, p.40-51.

pilares sobre los que se asienta el mismo. Entre los rasgos más relevantes que identifican este modelo organizativo, destacan los siguientes:

En primer lugar, la Organización Federal viene a ser un conjunto de unidades casi independientes, con un nivel de autonomía muy alto, que están unidas por una unidad central reducida, al que las primeras delegan un conjunto de actividades o tareas de mutuo acuerdo. Bueno Campos (1992) define esta organización como:

"coalición de "cuasi-empresas", dotada de un centro o unidad de decisión central cada vez más pequeña"
(Bueno Campos, E., 1992:32)

Siguiendo al autor referido (Bueno Campos, 1992, 1996b), las Organizaciones Federales se caracterizan por:

- Agrupan una diversidad de unidades organizativas (coalición de "cuasi-empresas") que tienen su propia identidad y objetivos (alto grado de autonomía) pero que, al mismo tiempo, están unidas bajo una "bandera" (misión) común y comparten una identidad y valores básicos.

- Son algo más que organizaciones descentralizadas, ya que en las Organizaciones Federales el poder es otorgado por las unidades integrantes al centro (delegación invertida

o "donut"²⁴²), mientras que en las organizaciones descentralizadas el poder fluye desde el centro o unidad central al resto de unidades organizativas.

- Se trata de organizaciones en las que proliferan las alianzas estratégicas y las redes de cooperación.

- Las bases del éxito en estas organizaciones son el talento humano y las habilidades estratégicas.

- El centro o unidad central no dirige ni controla las operaciones ni los flujos de trabajo, sino que asume un papel de apoyo, asesoramiento y coordinación, con el fin de mantener la misión y la cultura como elementos básicos de identidad corporativa.

En definitiva, el aspecto más diferenciador del modelo de Organización Federal es el hecho de que el poder no es delegado por la "cúpula" organizativa o centro al resto de la organización, sino que, por el contrario, las distintas unidades organizativas deciden, de mutuo acuerdo, mantener un centro que aglutine un conjunto de servicios o funciones de apoyo a las unidades federadas, delegándoles la autoridad requerida para el desarrollo de las mismas. Las funciones delegadas al centro son, habitualmente, funciones cuyo desarrollo a un coste razonable exige una escala importante, resultando muy costosa su cobertura individual por parte de las unidades federadas.

²⁴² Charles Handy utiliza la metáfora del "donut" para representar una organización con un reducido centro y una amplia periferia. En la organización "donut" se da un proceso de delegación invertida, en virtud del cual el poder fluye de la periferia al centro, y no del centro a la periferia, como ocurre en las organizaciones descentralizadas (en HANDY, C. (1994): *The Empty Raincoat*. Arrow Business Books).

Finalmente, cabe aclarar que este modelo de organización es adoptado, fundamentalmente, tal como apunta Bueno Campos (1996b:281), por "los grupos empresariales diversificados y de ámbito internacional, y en los que hay una fuerte presencia de acuerdos y alianzas estratégicas". El modelo Federal se implanta en este tipo de organizaciones cuando se desea resolver un doble problema: 1) el primer problema deriva de la necesidad de ser simultáneamente: por una parte grande, para disponer del tamaño necesario para emprender determinados proyectos de gran envergadura (proyectos de I+D, entrada en nuevos mercados, etc.), y, por otra parte, pequeño, flexible y adaptable, para dar respuesta rápida a un entorno cambiante; 2) el segundo problema es el ligado a la contradictoria necesidad de mantener una organización ágil, lo que exige descentralización, pero sin perder el control central. Así, la Organización Federal pretende ofrecer una respuesta a la doble paradoja de combinar: lo grande y lo pequeño; la descentralización y el control central.

Por lo tanto, el modelo Federal representa una fórmula organizativa que permite a las organizaciones de gran tamaño poseer ventajas propias de las organizaciones pequeñas, como son la mayor capacidad de adaptación, agilidad y flexibilidad de estas últimas. Se trata, por ello, de una forma organizativa que incrementa la adaptabilidad de las grandes organizaciones y, por lo tanto, sumamente orgánica. En lo que concierne al tipo de aprendizaje que favorece, éste es adaptativo y parcialmente prescriptivo.

Por una parte, es parcialmente prescriptivo, puesto que el aprendizaje es protagonizado por miembros pertenecientes a diferentes partes de la organización, y no sólo por la alta dirección (dirección central). Así, el marco de acción global de la organización, definido en el proceso de formulación de la estrategia, se establece de mutuo acuerdo entre todas las unidades federadas, no siendo impuesto por el centro o dirección central. El aprendizaje asociado a dicho proceso no es, por lo tanto, totalmente prescriptivo. Sin

embargo, no se trata de un tipo de organización especialmente pensado para potenciar el aprendizaje al máximo nivel, ni éste es protagonizado por toda la organización. Son básicamente las cúpulas directivas de las unidades federadas las que intervienen en la definición del marco de acción organizativo global. Por lo tanto, tampoco puede hablarse de un aprendizaje completamente no prescriptivo.

Por otra parte, la Organización Federal no se identifica con una Organización que Aprende, en el sentido en que ésta se entiende en este trabajo, esto es, como aquélla capaz de promover su propio cambio y transformación. Se trata de un modelo organizativo ideado para incrementar la capacidad de adaptación de grandes organizaciones, no para aumentar su capacidad de transformación. En este sentido, el tipo de aprendizaje que promueve es simplemente adaptativo, y no proactivo o generativo.

A este modelo organizativo derivado de la revisión del modelo tradicionalmente asumido por las grandes organizaciones o empresas, el Multidivisional, cabe añadir otro modelo que también permite dotar a las mismas de una mayor capacidad de adaptación: el modelo de Organización en Trébol. Éste es comentado a continuación.

VI.2.2.5. EL MODELO DE ORGANIZACIÓN EN TRÉBOL

Tal como señala Bueno Campos (1992, 1996b), la Organización en Trébol constituye una derivación del modelo de Organización Multidivisional o Diversificada. Impulsadas por su deseo de incrementar su flexibilidad y capacidad de adaptación, las grandes organizaciones multidivisionales optan por analizar su cadena de valor y fragmentarla, eliminando aquellas actividades que no generan valor y manteniendo internamente las que sí lo generan. Como consecuencia de ello, adoptan formas organizativas en Trébol.

La filosofía implícita en este tipo de organización, y que da origen a la misma, es la siguiente: para conseguir una organización flexible y adaptable es preciso mantener una organización reducida, de pequeño tamaño, que integre las actividades básicas y esenciales de la empresa. Todas aquellas actividades que pueden realizarse en el exterior por otras organizaciones no se asumen internamente, siendo subcontratadas. La reducción del tamaño de la organización, manteniendo internamente las actividades básicas, permite, por una parte, reducir costes de estructura, elevando los niveles de eficiencia y, por otra, un aligeramiento de la estructura, aumentando así la flexibilidad organizativa.

Como resultado de esta separación entre actividades a mantener internamente y actividades a externalizar, se conforma la Organización en Trébol, cuya configuración es descrita principalmente por Handy (1989) y Lievegoed (1991)²⁴³. La Organización en Trébol está compuesta por distintos tipos de unidades organizativas (diferentes "hojas" del "trébol") que son descritas por Bueno Campos (1992, 1996b) como sigue:

- La primera "hoja" de la Organización en Trébol: en primer lugar, en la Organización en Trébol es preciso distinguir entre la Alta Dirección (poder central), que debe constituir un núcleo lo más reducido posible, y el poder periférico, integrado por los directivos y trabajadores que conforman el núcleo profesional, o la primera "hoja" de la Organización en Trébol. El núcleo profesional es el formado por las personas adscritas de modo permanente a la organización, y que asumen las actividades principales de la misma, esenciales para garantizar su supervivencia.

- La segunda "hoja" de la Organización en Trébol: la segunda "hoja" está constituida por el conjunto de actividades que no es necesario integrar en la organización, ya que

²⁴³ LIEVEGOED, B. (1991): *Managing the Developing Organisation*. Basil Blackwell. Oxford.

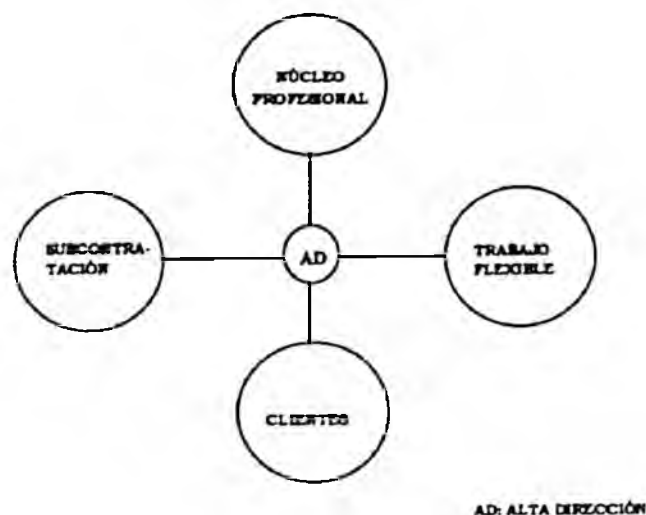
pueden realizarse con mayor eficiencia por otras organizaciones. Estas actividades se subcontratan a otras organizaciones con las que se establecen diferentes tipos de relaciones contractuales. Hablamos, por lo tanto, de la "hoja" de la subcontratación.

- La tercera "hoja" de la Organización en Trébol: está compuesta por la fuerza de **trabajo flexible** de la organización. Es decir, por aquel grupo de personas que no desean una adhesión permanente y una implicación absoluta en la organización. Se trata de personas que prefieren colaborar puntual y temporalmente con la organización para el desarrollo de tareas específicas, preservando su autonomía respecto de la misma. La asunción de gran parte de las actividades organizativas por personal flexible o temporal contribuye favorablemente a la reducción de costes y al incremento de la flexibilidad. También en este caso, la organización puede mantener distintos tipos de relaciones contractuales con esta parte de la organización.

- La cuarta "hoja" de la Organización en Trébol: esta "hoja" se corresponde con los **clientes** de la organización. Esta "hoja" no existe siempre, sino solamente cuando parte de las actividades de la organización son asumidas por la persona u organización cliente.

La siguiente figura recoge la representación gráfica del modelo de Organización en Trébol:

FIGURA N° 11: La Organización en Trébol



FUENTE: Bueno Campos, E. (1996h:276)

La existencia de las "hojas" de subcontratación y trabajo flexible confiere gran flexibilidad a la organización. En efecto, la organización puede ajustar su capacidad en cada momento, adaptándose así a la demanda de su entorno, incorporando más o menos personal temporal o subcontratando más o menos actividades. Indudablemente, esto posibilita a las grandes organizaciones asumir un gran volumen de actividad manteniendo una estructura fija reducida, con la consiguiente reducción de costes, y "jugando" con la parte elástica o flexible de la organización, integrada por las "hojas" referidas.

Por otra parte, la incorporación de las "hojas" de trabajo flexible y subcontratación implica la creación de complejos entramados de relaciones. Los tipos de relaciones que se establecen, tanto con los componentes de la unidad de trabajo temporal como con los subcontratistas, pueden ser muy variados, contemplando diferentes formas de asociaciones y alianzas. Según Bueno Campos (1992, 1996b), la proliferación de asociaciones y alianzas de toda índole promueve la configuración de redes entre distintas organizaciones o

empresas, impulsando de este modo la evolución desde un modelo de Organización en Trébol hasta un modelo de Organización en Red. El concepto de Organización en Red es un concepto ambiguo y difuso al que se atribuyen distintos significados. La cuestión relativa a la Organización en Red es tratada ampliamente en un apartado posterior (apartado VI.3.2.). Apuntar aquí solamente, a modo de avance, que es preciso distinguir entre redes "interorganizativas", o aquéllas que se articulan en torno a un entramado de relaciones entre distintas organizaciones o empresas, y redes "intraorganizativas", que se corresponden con organizaciones que internamente se estructuran en forma de red. Son las primeras, redes "interorganizativas", las que pueden considerarse como una derivación del modelo de Organización en Trébol. Las segundas, sin embargo, responden a un modelo organizativo distinto, no derivado de la forma en Trébol, e inspirado en una visión de la organización distinta de la que orienta el desarrollo del modelo en Trébol. En particular, se inspiran en una concepción cerebral/holográfica de la organización, mientras que el modelo en Trébol lo hace en una concepción orgánica de la misma.

Para concluir, cabe decir que el modelo de Organización en Trébol se caracteriza por una aprendizaje adaptativo y, al igual que los modelos *Adhocrático* y *Federal*, parcialmente prescriptivo. Se trata de un tipo de organización ideado bajo la voluntad de construir organizaciones flexibles y adaptables, y no sustentado por el deseo de crear organizaciones dotadas para promover su propia transformación (capacidad de "aprender a aprender"). Así, el aprendizaje que se produce en las mismas es adaptativo y no proactivo o generativo.

Por otra parte, dicho aprendizaje tiene lugar, sobre todo, en la Alta Dirección, que es la que formula la estrategia, definiendo el marco de acción global de la organización. No obstante, en dicho proceso pueden participar miembros del núcleo profesional, de modo que el aprendizaje no se limita en exclusiva a la Alta Dirección. Por ello, puede afirmarse

que el aprendizaje no es completamente prescriptivo, al hacerse extensivo a más partes de la organización, pero tampoco involucra a la totalidad de la misma, por lo que no puede decirse que sea no prescriptivo.

A modo de cierre de la revisión efectuada de los modelos organizativos de corte prescriptivo, cabe realizar una breve recapitulación final. Todos ellos se caracterizan por compartir una visión prescriptiva del Aprendizaje Organizativo. En efecto, ninguno de ellos se concibe bajo la perspectiva de una Organización que Aprende al máximo nivel, es decir, de aquella en la que la organización se diseña para favorecer el aprendizaje de todos sus miembros. En todos los modelos presentados, el aprendizaje es fundamentalmente prescriptivo, en la medida en que sólo una parte de la organización aprende, mientras que el resto se somete a lo prescrito por quienes piensan y aprenden dentro de la misma.

No obstante, y como se ha comentado anteriormente, no todos los modelos expuestos son igualmente prescriptivos. Así, el modelo burocrático sí es absolutamente prescriptivo, por cuanto el aprendizaje se reserva en exclusiva a la alta dirección, y se plantea una total separación entre pensamiento y acción, o entre quienes asumen tareas directivas y operativas. Por otra parte, y en lo que respecta a la formulación de la estrategia, ésta es formulada en solitario por la cúpula directiva e impuesta al resto de la organización. Claramente, la estrategia formulada se impone desde "arriba" y condiciona el diseño organizativo. En otras palabras, el proceso de diseño organizativo está completamente condicionado o prescrito por el proceso de formulación de la estrategia.

En el caso del modelo Multidivisional o Diversificado, también la separación entre pensamiento y acción es absoluta. La estrategia es, asimismo, formulada por la cúpula directiva e impuesta a la organización. La diferencia respecto del modelo burocrático estriba en que la la cúpula directiva es más amplia, al integrar no sólo a la dirección central, sino

también a las direcciones de unidades jerárquicamente inferiores de la organización (divisiones). Por lo tanto, el aprendizaje es algo menos prescriptivo que en el modelo burocrático, al participar más personas, aunque, sin duda, sigue siendo prescriptivo (no intervienen personas de niveles operativos de la organización).

En lo que concierne a los modelos *Adhocrático*, Federal y en Trébol, éstos se caracterizan por un aprendizaje menos prescriptivo todavía que el que identifica a los modelos burocrático y Diversificado. Efectivamente, en los primeros, el aprendizaje no se restringe sólo a la alta dirección, sino que también es protagonizado por miembros de otras partes de la organización (expertos que intervienen en los equipos de proyectos en la Organización *Adhocrática*; miembros de las unidades federadas, y no sólo de la dirección central, en la Organización Federal; personas del núcleo profesional, en la Organización en Trébol).

Por otra parte, y en lo que a la formulación de la estrategia se refiere, ésta no es totalmente impuesta a la organización, al participar en su formulación otros estamentos distintos al de la alta dirección. En este sentido, el proceso de diseño organizativo está condicionado por la estrategia formulada, pero no absolutamente, por cuanto también la organización puede tener cierto impacto en la propia formulación de la estrategia. Por ello, los tres modelos organizativos referidos - *Adhocrático*, Federal y en Trébol - no son tan prescriptivos como los modelos burocrático y Diversificado, pero tampoco terminan de abandonar una visión prescriptiva del aprendizaje (no se elimina completamente la separación entre quienes piensan y quienes ejecutan, y el diseño organizativo está condicionado, aunque sea parcialmente, por el proceso de formulación de la estrategia). Asimismo, los tres modelos aludidos comparten una visión adaptativa del aprendizaje, en la medida en que se trata de modelos organizativos ideados para incrementar la capacidad adaptativa de la organización, y no su capacidad de transformación. En su seno se

promueve, por ello, un aprendizaje que fundamenta la capacidad de adaptación (adaptativo), y no la capacidad de transformación (generativo o proactivo).

Para terminar, añadir que los modelos de la Burocracia Maquinal y Diversificado, tienen un marcado carácter mecanicista y persiguen la mejora de la eficiencia, mientras que los restantes modelos presentados se caracterizan por su carácter orgánico, que responde al deseo de superar el reto de la adaptación al cambio, y no el de la mejora de la eficiencia. En términos de metáforas, los primeros estarían inspirados por la metáfora maquinal, y los segundos, por la metáfora orgánica.

Tras la revisión que se ha realizado hasta el momento sobre el modo en que los procesos de formulación de la estrategia y diseño organizativo se entienden bajo el prisma de una perspectiva prescriptiva del aprendizaje, se aborda, a continuación, una reflexión sobre la concepción de la tarea de gestión, en su conjunto, a la luz de la misma.

VI.2.3. EL ESTUDIO DE LA TAREA DE GESTIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA PRESCRIPTIVA

Como se ha comentado unas líneas más arriba (introducción apartado VI.2.), la visión del contenido de la tarea de gestión se enmarca, inicialmente, dentro de una óptica prescriptiva del Aprendizaje Organizativo. En efecto, el modo en que dicha tarea se entiende por Fayol tiene un marcado carácter prescriptivo, al asumir una secuencia lineal de las diferentes funciones o procesos que, según dicho autor, integran el contenido de la misma. Según esta secuencia, el proceso de organización o diseño organizativo queda condicionado o prescrito por el proceso de planificación que lo precede. El aprendizaje compete en exclusiva a la cúpula directiva que planifica las actividades a desarrollar en el seno de la organización, e impone el marco general en que deben realizarse éstas, y al que

tiene que ajustarse el diseño de la organización. Por lo tanto, la visión del Aprendizaje Organizativo subyacente en el planteamiento de la tarea de gestión propuesto por Fayol es, sin duda, prescriptiva.

El contenido que Fayol atribuye a la tarea de gestión cambia a lo largo del tiempo, variando las funciones o procesos que la integran y el contenido de los mismos en cada momento. Así, la función de planificación experimenta una considerable evolución, al entenderse de maneras distintas en cada instante. El contenido de dicha función se modifica, en virtud de las diferentes visiones bajo las que se contempla en cada momento (Planificación a Largo Plazo *versus* Planificación Estratégica). Por otra parte, la concepción de la función de planificación desde la óptica de la Planificación Estratégica, supone ampliar el contenido de la misma, incorporando la dimensión de la formulación estratégica. Así, a partir de los años sesenta, el proceso de formulación de la estrategia se incluye en el contenido de la tarea de gestión, al considerarse el proceso de planificación dentro del marco de la Planificación Estratégica.

Por otra parte, y en lo que concierne al proceso de diseño organizativo u organización, éste se incluye en un marco más amplio, el del proceso de implantación de la estrategia, a partir de los años ochenta. En efecto, el estudio de la problemática estratégica se aborda desde ese momento bajo el prisma de la Dirección Estratégica, dentro del cual la clave del éxito estratégico se sitúa en la congruencia entre formulación e implantación de la estrategia, y no sólo en la formulación de la estrategia, tal como se entiende en el marco de la Planificación Estratégica. La influencia del enfoque de la Dirección Estratégica en la concepción de la tarea de gestión, se traduce en la incorporación del proceso de implantación de la estrategia dentro del conjunto de funciones y procesos que la componen, proceso que abarca, a su vez, el propio proceso de organización.

Con independencia de las funciones o procesos que en cada momento se atribuyen a la tarea de gestión, ésta se entiende dentro de una perspectiva prescriptiva hasta finales de los años ochenta. La visión del Aprendizaje Organizativo de corte prescriptivo que subyace en el planteamiento de Fayol, también está implícita en los planteamientos posteriores de la misma, que incorporan los procesos de formulación e implantación de la estrategia.

La visión prescriptiva de la tarea de gestión comienza a cuestionarse a finales de la década de los años ochenta, como consecuencia, principalmente, del desarrollo de enfoques no prescriptivos desde los cuales se enfrenta el estudio de la formulación estratégica. Desde tales enfoques se cuestiona, en concreto, la linealidad de la secuencia de los procesos de formulación e implantación de la estrategia. Así, la relación entre tales procesos se deja de entender como una relación lineal, para pasar a comprenderse como una relación de interacción mutua, de modo que el marco en que se debe implantar la estrategia deja de quedar prescrito *a priori* en el proceso de formulación de la estrategia.

Esto supone, asimismo, que el proceso de diseño organizativo, como parte del proceso de implantación de la estrategia, deja de estar supeditado a la formulación previa de la estrategia. Por otra parte, este cambio en la comprensión de la relación existente entre los procesos de formulación estratégica y diseño organizativo, promovido fundamentalmente por el desarrollo de enfoques no prescriptivos de estudio de la formulación de la estrategia, se ve reforzado, como se ha comentado más arriba, por el desarrollo de modelos organizativos de corte no prescriptivo, como el modelo de Organización en Red (éste se explica en el apartado VI.3.2.), que favorecen el replanteamiento de las estrategias inicialmente formuladas y el desarrollo de estrategias "emergentes".

La ruptura de la secuencia formulación/implantación de la estrategia propia de la visión prescriptiva de la tarea de gestión supone, en términos de Aprendizaje Organizativo, suprimir la separación entre quienes piensan y quienes actúan dentro de la organización, y no limitar el aprendizaje a aquéllos que integran la cúpula directiva, no produciéndose éste en exclusiva en el marco del proceso de formulación de la estrategia. Por el contrario, el aprendizaje se produce también en el proceso de implantación estratégica y es favorecido por el propio diseño organizativo. Asimismo, toda la organización aprende, y no sólo la cúpula directiva. Por lo tanto, la ruptura de la secuencia apuntada supone la asunción de una visión no prescriptiva del Aprendizaje Organizativo y, en consecuencia, de la propia tarea de gestión.

Por consiguiente, la comprensión de la tarea de gestión evoluciona desde una óptica prescriptiva hacia una visión no prescriptiva, evolución impulsada por el cambio, a lo largo del tiempo, del modo de concebir los procesos de planificación, de formulación de la estrategia y de diseño organizativo u organización. Las funciones o procesos imputados a la tarea de gestión varían en cada momento, así como el contenido de los mismos. A continuación, se realiza una reflexión sobre la evolución de la tarea de gestión, examinando cómo se entiende su contenido en diferentes momentos, dentro de una perspectiva prescriptiva. Por otra parte, la reflexión sobre el contenido de la misma en el marco de una perspectiva no prescriptiva se aborda en un apartado posterior (VI.3.3.).

VI.2.3.1. ETAPA PREVIA A LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA

Desde que Fayol define las funciones propias de la tarea de gestión a comienzos del siglo XX hasta los años sesenta del mismo, la dimensión estratégica no se incluye en el conjunto de funciones o procesos atribuidos a la misma. En concreto, la función o proceso

de planificación, que Fayol sí reconoce como parte integrante de la tarea de gestión, no contempla el proceso de formulación de la estrategia. Esta última sólo es contemplada en el marco de una visión de la planificación propia de la Planificación Estratégica, visión que no se impone hasta la década de los sesenta.

La evolución del modo en que se entiende el proceso de planificación en diferentes momentos, influye sin duda en la evolución de la comprensión de la propia tarea de gestión, y es la siguiente:

Durante las décadas precedentes a la segunda guerra mundial la función de planificación tiene un contenido muy pobre, limitado al desarrollo de sistemas de presupuestación a corto plazo, en los que pueda basarse el control financiero. En efecto, en el período referido la principal preocupación de los gestores se concreta en el logro de la máxima eficiencia interna de la empresa, dentro de una óptica maquinal, lo que demanda el establecimiento de sistemas férreos de presupuestación y control financiero.

A partir de los años cincuenta, en la posguerra mundial, el panorama cambia, forzado por la situación de fuerte crecimiento económico al que se enfrentan las empresas. En efecto, para afrontar el reto del crecimiento, los gestores se ven obligados a desarrollar sistemas de planificación más sofisticados que los basados en la elaboración de presupuestos a corto plazo. Así, la planificación fundamentada en la presupuestación a corto plazo es desplazada, en los años cincuenta, por la implantación de sistemas de planificación a largo plazo. La Planificación a Largo Plazo consiste en la realización de previsiones a largo plazo (entre tres y cinco años), sobre las tendencias de evolución del mercado, en base a las cuales desarrollar programas de acción internos. Estas previsiones se efectúan a partir de extrapolaciones de tendencias del pasado. Tal como afirma Ansoff (1997):

"la *planificación a largo plazo* fue la respuesta de la empresa a las presiones del crecimiento rápido en tamaño y en complejidad. En la década de los años cincuenta, esta configuración de factores alcanzó un punto en el que ya no era posible basarse en el presupuesto para preparar a la empresa para enfrentar sus retos competitivos futuros y sus necesidades de expansión" (Ansoff, H.I., 1997:263)

La planificación fundada en previsiones, se corresponde con una visión de la organización o empresa más orgánica que la que caracteriza a las décadas anteriores. La preocupación de los gestores no se centra tanto en el logro de una alta eficiencia interna, sino, sobre todo, en la capacidad de respuesta a un mercado en crecimiento, lo que obliga a integrar el entorno en la planificación de las actividades de la empresa, a través de la previsión de la evolución futura del mismo. En definitiva, los gestores adoptan una visión más orgánica de la empresa, como sistema abierto a un entorno al que hay que adaptarse para sobrevivir, y no simplemente como una máquina que hay que hacer funcionar al máximo nivel de eficiencia.

Desde la época de Fayol hasta los años cincuenta, por lo tanto, la función de planificación enriquece su contenido, pasando de fundamentarse en los sistemas de presupuestación a corto plazo a basarse en sistemas más sofisticados, enmarcados en la Planificación a Largo Plazo. La entrada en los años sesenta, supone un nuevo punto de inflexión en la concepción de la función de planificación, al enmarcarse esta última en el ámbito de la Planificación Estratégica.

VI.2.3.2. ETAPA DE LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA

La década de los años sesenta se caracteriza por un incremento de la complejidad e inestabilidad del entorno en que compiten las empresas. El fuerte crecimiento de la posguerra decae, con la consiguiente ralentización del ritmo de crecimiento de los mercados²⁴⁴ y la intensificación de la rivalidad competitiva que de ello se deriva. Por otro lado, la diversificación e internacionalización de muchas empresas conduce a la formación de las grandes empresas multinacionales, fenómeno que unido a la aceleración del ritmo de avance tecnológico, contribuye al aumento de la complejidad e inestabilidad de los mercados. En este contexto, las empresas no pueden seguir basando sus previsiones del futuro en extrapolaciones de tendencias pasadas, puesto que la estabilidad de la década precedente es reemplazada por un entorno inestable (aunque menos que el que caracteriza a las décadas posteriores) y alterado por discontinuidades que generan nuevas tendencias, imposibles de predecir a partir de la extrapolación de tendencias pasadas. En consecuencia, la Planificación a Largo Plazo, útil en la década anterior, deja de serlo y debe ser reemplazada por un nuevo tipo de planificación.

En la búsqueda de nuevos instrumentos que permitan hacer frente a un entorno más complejo e inestable, los gestores se interesan por la estrategia y, en particular, por la formulación de la estrategia. La estrategia es la vía que enlaza la organización con el entorno, asegurando la adaptación de la primera a este último. A la luz de esta idea, se desarrollan, en los años sesenta, distintos enfoques desde los que se estudia la problemática de la formulación estratégica (el enfoque o escuela de Diseño y el enfoque de la Planificación (Mintzberg, 1990; Mintzberg, Ahlstrand y Lampel, 1998)), que contribuyen

²⁴⁴ Sigue habiendo crecimiento, pero menor que en la década previa.

a la creación de técnicas de análisis orientadas a favorecer un mejor ajuste de la organización o empresa a las condiciones del entorno.

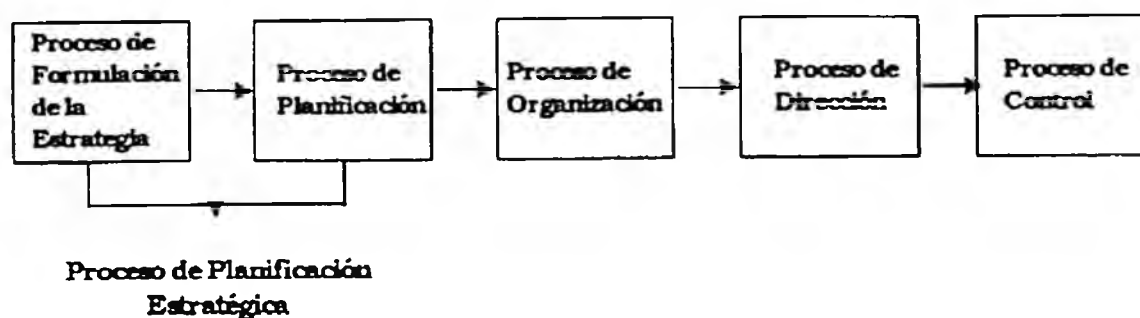
La adaptación a un entorno inestable e impredecible obliga a las empresas a realizar complejos procesos de reflexión y análisis en base a los cuales se formule la estrategia. Ya no basta con planificar actividades en función de la extrapolación de tendencias pasadas. La planificación de acciones debe apoyarse en una estrategia, cuya formulación resulta compleja y no fundada exclusivamente en simples extrapolaciones del pasado. Así, el proceso de formulación estratégica cobra una importancia vital para asegurar una óptima respuesta a los retos del entorno y se convierte en un proceso que precede, y en el que se asienta, el proceso de planificación. La Planificación a Largo Plazo es, así, sustituida por la Planificación Estratégica, perspectiva que contempla ambos procesos: el de formulación de la estrategia y el de planificación. Esta perspectiva es la que se impone, a partir de los años sesenta, en el ámbito de los sistemas de planificación, desplazando completamente a la Planificación a Largo Plazo (Hax y Majluf, 1984; Strategor, 1993; Ansoff, 1997). En opinión de Ansoff (1997):

"la *planificación estratégica*, creada en la década de 1960, menos de diez años después de la planificación a largo plazo, tuvo una historia muy diferente. Como recordaremos, el estímulo fue la saturación y la disminución del crecimiento en muchas empresas, cuyas causas no se comprendieron adecuadamente en ese momento; sin embargo, era peligroso planificar el futuro de la empresa basándose en la extrapolación de tendencias pasadas, como se realiza en la planificación a largo plazo"

(Ansoff, H.I., 1997:263)

La adopción de la Planificación Estratégica, en lugar de la Planificación a Largo Plazo, implica un cambio en la comprensión del contenido de la tarea de gestión. En efecto, el conjunto de funciones abarcadas por la tarea de gestión se amplía, respecto del atribuido por Fayol, con la expansión del contenido propio de la función de planificación, que incorpora la problemática de la formulación estratégica. De este modo, la tarea de gestión asume una dimensión estratégica que no poseía hasta ese momento, comprendiendo las funciones o procesos de: 1) planificación estratégica, que incluye, por una parte, el proceso de formulación de la estrategia y, por otra, el proceso de planificación; 2) organización; 3) dirección; 4) control. Este conjunto de funciones o procesos integrantes de la tarea de gestión se recoge en el siguiente gráfico:

FIGURA N° 12: La Tarea de Gestión desde la Perspectiva de la Planificación Estratégica



FUENTE: Enrègle, Y. y Thiétart, R.A. (1978) y Elaboración Propia

Por lo tanto, a partir de la década de los años sesenta, el proceso de formulación de la estrategia pasa a formar parte del contenido de la tarea de gestión, dentro del marco del

proceso de planificación ampliado bajo la perspectiva de la Planificación Estratégica. El estudio de la formulación de la estrategia está fuertemente influenciado en la década referida por las escuelas de Diseño y Planificación, dentro de las cuales la formulación de la estrategia se contempla desde una óptica prescriptiva y adaptativa, en términos de Aprendizaje Organizativo.

El aprendizaje asociado al proceso de formulación estratégica está orientado a incrementar la capacidad de adaptación de la organización a su entorno (enfoque adaptativo). Por otra parte, la formulación de la estrategia implica un aprendizaje (replanteamiento de las "teorías en uso organizativas") del que resulta la fijación del marco de acción en que debe implantarse la estrategia. Así, el proceso de diseño organizativo y los restantes procesos integrantes de la tarea de gestión quedan condicionados por dicho marco de acción. El aprendizaje vinculado al proceso de formulación estratégica es, por consiguiente, prescriptivo. Por lo tanto, bajo la perspectiva de la Planificación Estratégica, la tarea de gestión se fundamenta en una visión prescriptiva y adaptativa del Aprendizaje Organizativo, coherente con una concepción orgánica de la organización.

VI.2.3.3. ETAPA DE LA DIRECCIÓN ESTRATÉGICA

Desde los años sesenta hasta principios de los ochenta, el pensamiento en el campo de la formulación de la estrategia está dominado por las escuelas de Diseño y Planificación. La influencia de esta última es, sobre todo, muy importante en la década de los años setenta. Hasta los años ochenta, el estudio de la formulación de la estrategia no se desvincula del estudio de la función de planificación, por cuanto, debido a la fuerte influencia de la escuela de la Planificación, la estrategia se entiende como el resultado de un proceso planificado y formal. No se concibe la formulación de la estrategia, sin ajustarse al esquema de un proceso planificado.

En los años ochenta, el énfasis situado en la planificación se debilita a favor del proceso de formulación estratégica y del proceso de implantación de la estrategia, debido, principalmente, al impacto de la escuela del Posicionamiento en el estudio de la formulación estratégica en dicho período. Por una parte, como se ha dicho en un apartado previo, según esta escuela, la clave de una óptima adaptación al entorno radica en un proceso de formulación de la estrategia que contemple un adecuado análisis del mismo. El acento se coloca, por lo tanto, en la formulación de la estrategia, y el análisis de la estructura del sector de actividad que implica, y no tanto en el proceso de planificación.

Por otra parte, la adaptación al entorno exige un óptimo posicionamiento en el mismo, que es garantizado por un adecuado ajuste entre la estrategia formulada y el marco en que esta última se implanta, es decir, su organización interna. La idea de ajuste entre el entorno y la organización defendida por la escuela de Diseño (base del análisis DAFO), es retomada por la escuela del Posicionamiento, para la cual el logro de una adecuada posición relativa respecto de la competencia en el mercado, requiere un alineamiento entre la estrategia genérica escogida y la organización. Sin dicho alineamiento, la posibilidad de obtener una ventaja en costes o de diferenciarse se reduce considerablemente.

La mayor importancia concedida al proceso de implantación de la estrategia por la escuela referida, lleva a que la formulación de la estrategia se estudie fuera del marco de la Planificación Estratégica. Así, dicho estudio pasa a encuadrarse en un marco más amplio, que se corresponde con el de la Dirección Estratégica, dentro del cual el acento se pone en el encaje entre formulación e implantación estratégica, y no tanto en el carácter más o menos planificado del proceso de formulación de la estrategia. Por otra parte, tal como apuntan Hax y Majluf (1984), la Planificación Estratégica resulta un marco demasiado limitado para garantizar una respuesta estratégica adecuada a un entorno de creciente

complejidad, como el que caracteriza la década de los años ochenta²⁴⁵. En términos de los autores mencionados:

"la planificación sola jamás producirá la masiva movilización de recursos y personal, y jamás generará la alta calidad de pensamiento estratégico requerida en las organizaciones complejas. Para que esto ocurra, la planificación debe ser integrada con otros sistemas administrativos importantes, como el control de gestión, la comunicación e información, y la motivación y recompensas. Además, todos estos sistemas están soportados por la estructura organizativa ... Finalmente, estas expresiones básicas de la infraestructura de gestión - sistemas administrativos y estructura organizativa - deben estar bien equilibradas con la cultura de la empresa²⁴⁶"

(Hax, A.C. y Majluf, N.S., 1984:72)

La afirmación de Hax y Majluf hace referencia a un aspecto crucial para lograr el éxito estratégico, esto es, el relativo a la necesaria congruencia entre la estrategia formulada y la organización (estructura organizativa y sistemas administrativos o de gestión), para

²⁴⁵ Efectivamente, si el entorno al que se enfrentan las empresas en los años sesenta es más complejo e inestable que el que caracteriza al de los años cincuenta, la complejidad e inestabilidad del mismo se incrementa enormemente a partir de los años setenta. Estos últimos son escenario de una situación de crisis generalizada y de fuertes cambios estructurales en el sistema económico, generadores de un elevado grado de inestabilidad.

²⁴⁶ *"Planning alone, however, will never produce the massive mobilization of resources and people, and will never generate the high quality of strategic thinking required in complex organizations. For that to happen, planning should be carefully integrated with other important administrative systems, like management control, communication and information, and motivation and rewards. Moreover, all of these systems are supported by the organizational structure ... Finally, these basic expressions of managerial infrastructure - administrative systems, and organizational structure - must be well-balanced with the culture of the firm".*

garantizar una óptima implantación de la estrategia. La falta de congruencia en este sentido puede imposibilitar la puesta en marcha exitosa de la estrategia formulada. El estudio de la problemática vinculada a la formulación estratégica debe, por ello, complementarse con el estudio de la problemática asociada a la implantación estratégica. La Dirección Estratégica constituye el marco de pensamiento que integra ambos aspectos. Como señala Bueno Campos (1996a):

"La Dirección Estratégica define no sólo la *formulación de la estrategia*, sino también su *implantación*; sistema de planificación-acción que partiendo de determinadas *actitudes y posturas estratégicas*²⁴⁷ debe asegurar la adaptación permanente de la empresa a su entorno, gracias a la definición de estrategias aptas para competir con éxito y rediseños organizativos en el marco explicativo de la cultura y del poder de la empresa"

(Bueno Campos, E., 1996a:56)

Por otra parte, el desarrollo de este marco de pensamiento está impulsado por el deseo de asegurar una mejor adaptación de la organización o empresa a un entorno de creciente complejidad. En lo que concierne a la característica de la Dirección Estratégica como vía para lograr la adaptación al entorno, Ansoff (1991), citado por Bueno Campos (1996a), define la Dirección Estratégica como el:

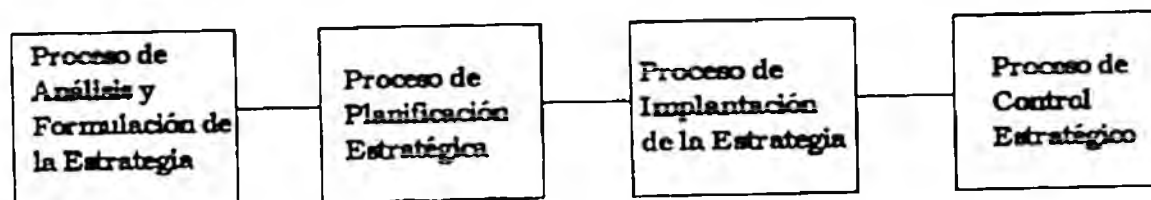
"proceso por el que la dirección general de una organización guía su adaptación al entorno"

²⁴⁷ Según la aclaración realizada por el propio autor, el término *actitud estratégica* se refiere a la "voluntad de adaptación de la empresa a los cambios del entorno" y el término de *postura estratégica* significa "la manera de enfrentarse la empresa al entorno y las capacidades internas para dar respuesta a los retos e impactos de aquél" (Bueno Campos, E., 1996a:56).

(Bueno Campos, E., 1996a:57)

Esta afirmación induce una reflexión sobre la influencia del marco de pensamiento representado por la Dirección Estratégica en la concepción del contenido de la tarea de gestión. La asunción por parte de la Dirección General de este marco de pensamiento, supone conceder la importancia que merece al proceso de implantación estratégica. Así, desde la perspectiva de la Dirección Estratégica, el contenido de la tarea de gestión se modifica, incorporando el proceso de implantación estratégica, proceso que contempla, a su vez, el proceso de organización o diseño organizativo²⁴⁸. Luego, desde la perspectiva de la Dirección Estratégica, la tarea de gestión incluye las funciones o procesos siguientes:

FIGURA N° 13: La Tarea de Gestión desde la Perspectiva de la Dirección Estratégica



FUENTE: Bueno Campos, E. (1996a)²⁴⁹ y Elaboración Propia

²⁴⁸ El contenido de la tarea de gestión tal y como éste es concebido por Fayol, por una parte, y bajo el prisma de la Planificación Estratégica, por otra, contempla el proceso de organización. Bajo la perspectiva de la Dirección Estratégica, dicho proceso se incluye dentro del proceso de implantación estratégica, del que constituye una parte. En efecto, el diseño de la organización y su ajuste a la estrategia formulada es una parte del proceso de implantación de esta última, que debe complementarse con otros aspectos (diseño de la cultura y de los aspectos más *soft* de la gestión).

²⁴⁹ Bueno Campos (1996a) distingue las siguientes fases del proceso de Dirección Estratégica: 1) organización del proceso estratégico; 2) análisis estratégico, en sus dos vertientes de

Por lo tanto, el cambio más relevante que se incorpora en el contenido de la tarea de gestión a la luz del enfoque de la Dirección Estratégica, es la consideración del proceso de implantación de la estrategia, lo que supone situar el proceso de organización en un contexto más amplio. Por otra parte, cabe aclarar que la visión de la tarea de gestión en el marco de pensamiento de la Dirección Estratégica también se sitúa dentro de una perspectiva adaptativa y prescriptiva del Aprendizaje Organizativo.

Por un lado, la idea de la necesaria congruencia entre formulación e implantación de la estrategia en que se fundamenta es totalmente adaptativa, por cuanto tal congruencia se estima necesaria para garantizar una mejor adaptación de la organización a un entorno complejo. Asimismo, el aprendizaje implícito en el proceso de formulación de la estrategia es adaptativo, al estar orientado a favorecer la adaptación apuntada. Claramente, la visión de la tarea de gestión referida se asienta en una concepción orgánica de la organización. Por otro lado, este aprendizaje sigue siendo prescriptivo, al protagonizarse en exclusiva por quienes formulan la estrategia. La estrategia prescribe o delimita, precisamente, el marco dentro del cual ésta debe implantarse. En este sentido, la estrategia prescribe y condiciona cómo es la organización y no a la inversa²⁵⁰. Por lo tanto, la visión de la tarea de gestión dentro del marco de la Dirección Estratégica no logra liberarse de un enfoque prescriptivo del aprendizaje.

Para concluir este apartado VI.2.3., cabe realizar una hreve recapitulación sobre las ideas expuestas en el mismo, en torno a la evolución de la forma de entender el contenido

análisis interno y análisis del entorno; 3) definición de la misión, objetivos y metas; 4) formulación y selección de la estrategia; 5) elaboración del plan estratégico; 6) implantación de la estrategia; 7) control estratégico. El gráfico presentado recoge el esquema simplificado de dicho proceso, abarcando las fases más relevantes del mismo.

²⁵⁰ En este contexto, tiene plena aplicación la famosa máxima de Chandler (1962) de que "la estructura sigue a la estrategia".

de la tarea de gestión desde el planteamiento inicial de Fayol hasta finales de los años ochenta. Ciertamente, la característica principal de la misma en el período referido, es que ésta se inscribe dentro de una visión prescriptiva del Aprendizaje Organizativo. En efecto, tanto en el enfoque de Fayol, como en los enfoques posteriores (marcos de la Planificación Estratégica y de la Dirección Estratégica), las distintas funciones o procesos integrantes de la tarea de gestión se plantean de acuerdo a una secuencia lineal de los mismos. En todos los casos, el aprendizaje es protagonizado por un reducido número de miembros de la organización (la alta dirección), y como resultado del mismo, se define el marco en que se desarrolla la acción organizativa.

En el planteamiento de Fayol, tal proceso de aprendizaje se produce en el proceso de planificación y, en los restantes enfoques, en el proceso de formulación de la estrategia que, desde los años sesenta, se incorpora a la función o proceso de planificación, ampliando su contenido (proceso de planificación estratégica). Los restantes procesos integrantes de la tarea de gestión quedan condicionados, por lo tanto, por el marco prescrito en el proceso de planificación o de formulación de la estrategia, según el enfoque de la tarea de gestión considerado. Así, el proceso de diseño organizativo u organización (o el de implantación de la estrategia, del que forma parte) sucede y está supeditado al proceso previo de planificación, en el enfoque de Fayol, o de formulación de la estrategia, en los enfoques posteriores de la tarea de gestión. Por lo tanto, y a pesar de que las funciones o procesos atribuidos a la tarea de gestión y su contenido varían, tal como se ha expuesto anteriormente, la visión del Aprendizaje Organizativo implícita en la misma hasta finales de los años ochenta permanece invariante, y es prescriptiva.

Por otra parte, la tarea de gestión, y la visión del aprendizaje implícita en la misma, se fundamentan en una óptica adaptativa, a partir de los años sesenta, y hasta finales de los años ochenta. Ciertamente, en el enfoque de la tarea de gestión imperante antes de los años

sesenta (enfoque de Fayol o clásico), la tarea de gestión no se concibe desde la voluntad de incrementar la capacidad de adaptación de la organización a su entorno. El propósito que guía el ejercicio de la actividad directiva y, en consecuencia, el desarrollo de la tarea de gestión, es el de la mejora de los niveles de eficiencia. Por ello, la visión de la tarea de gestión se ajusta a un enfoque claramente mecanicista (metáfora maquina).

A partir de los años sesenta, el interés central de los gestores pasa de la eficiencia a la adaptación al cambio, y la tarea de gestión pasa a entenderse como una vía para mejorar la capacidad adaptativa de la organización. En este contexto, la formulación de la estrategia adquiere una gran relevancia, en un primer momento, como proceso necesario para asegurar una adecuada adaptación de la organización al entorno, incorporándose al contenido de la tarea de gestión. Posteriormente, las mayores necesidades de adaptación planteadas por un entorno cada vez más complejo y turbulento, llevan a interesarse no sólo por la formulación, sino también por la implantación de la estrategia y, particularmente, por el ajuste entre ambas dimensiones. En toda esta evolución, la concepción orgánica de la organización es la que prevalece, reemplazando a la concepción maquina predominante antes de los años sesenta, así como una visión adaptativa del Aprendizaje Organizativo (la organización aprende para incrementar su capacidad de adaptación al entorno, y no para promover su propia transformación).

La visión adaptativa de la tarea de gestión dominante desde la década de los sesenta da paso, a finales de los años ochenta, a una visión proactiva de la misma. Por otra parte, la perspectiva prescriptiva en la que se enmarca la comprensión de la tarea de gestión desde los tiempos remotos de Fayol hasta finales de los años ochenta, es relevada por una perspectiva no prescriptiva, a partir de ese momento. Las razones de este cambio de perspectiva se explican en el siguiente apartado.

VI.2.4. LIMITACIONES DE LA VISIÓN PRESCRIPTIVA DE LA TAREA DE GESTIÓN

La visión prescriptiva de la tarea de gestión permite orientar adecuadamente el desarrollo de la tarea gestión para enfrentar los principales retos planteados a la misma, durante un tiempo limitado. Ciertamente, el modo en que inicialmente se concibe el contenido de la tarea de gestión es suficiente para superar con éxito el reto de la eficiencia, al que en ese momento se enfrentan las organizaciones o empresas. La separación entre pensamiento y acción implícita en la misma, garantiza el logro de altos niveles de especialización que comportan una mayor eficiencia. En efecto, al ser sólo la cúpula organizativa o directiva quien se ocupa de pensar y aprender, la mayoría de la organización puede dedicarse a la mejora de las tareas operativas, lo que redundará en una elevación del grado de eficiencia.

Por otra parte, a partir de los años sesenta, el reto de la eficiencia es reemplazado por el del cambio, como reto principal afrontado por los gestores. En este contexto, la obsesión de estos últimos consiste en aumentar la capacidad de adaptación de la organización a su entorno, de ahí que la tarea de gestión se visualice desde una óptica adaptativa. Por otro lado, esta última se sigue inscribiendo dentro de una perspectiva prescriptiva, de modo que el aprendizaje se reserva a una parte reducida de la organización (quienes formulan la estrategia). Esta visión prescriptiva del aprendizaje implícita en la concepción de la tarea de gestión, no se cuestiona hasta finales de los años ochenta.

La principal razón de la crítica del enfoque prescriptivo de la tarea de gestión, radica en su limitación para orientar adecuadamente la tarea de gestión en entornos sometidos a un ritmo de cambio frenético. En efecto, este tipo de entornos requiere organizaciones, no sólo capaces de adaptarse rápidamente a nuevas situaciones, sino también capaces de

promover su propio cambio de forma continua. La celeridad del cambio hace que ser el más rápido en adaptarse al cambio no sea suficiente. Es además preciso, adelantarse a los demás, promoviendo nuevos cambios. Esto último, exige a las organizaciones una alta capacidad para provocar su propia transformación y la transformación de su entorno, lo que está asociado al desarrollo de la capacidad de "aprender a aprender".

Por lo tanto, si bien la visión prescriptiva de la tarea de gestión responde a las necesidades planteadas a los gestores en los años sesenta y comienzos de los setenta, ésta es realmente limitada para superar el reto de un ritmo de cambio creciente, como el que se vive desde mediados de los años setenta. La respuesta a la necesidad de enfrentar un cambio más rápido se basa, en los años ochenta, en la búsqueda de la forma de incrementar la capacidad de adaptación de la organización. En coherencia con este fin, se pone el acento en la búsqueda del perfecto ajuste entre formulación e implantación de la estrategia, pues se entiende que ésta es la vía para garantizar una rápida adaptación a un entorno cada vez más veloz.

Sin embargo, a finales de los años ochenta suenan voces discordantes con esta idea, al entenderse que la adaptación rápida no es suficiente. En este contexto, algunos autores (Garratt, 1987; De Geus, 1988) defienden la idea de construcción de Organizaciones que Aprenden, como condición de supervivencia en un entorno acelerado, impulsando el resurgimiento e intenso desarrollo posterior, de la corriente de pensamiento centrada en el estudio del Aprendizaje Organizativo, corriente que había permanecido aletargada durante casi tres décadas. La voluntad de crear organizaciones con una alta capacidad de aprendizaje, induce a encarar la tarea de gestión desde una óptica proactiva o generativa y no adaptativa del aprendizaje. De acuerdo a esta óptica, la tarea de gestión permitiría a la organización o empresa promover su propio cambio y transformación, y no simplemente adaptarse a su entorno.

El momento apuntado, finales de los años ochenta, coincide, asimismo, con el desarrollo de nuevos enfoques desde los que se aborda el estudio de la formulación de la estrategia, entre los que destaca especialmente, la escuela del Aprendizaje (Mintzberg, 1990; Mintzberg, Alhstrand y Lampel, 1998). En el marco de tales enfoques, la relación entre los procesos de formulación e implantación de la estrategia se concibe de modo distinto al defendido por las escuelas desarrolladas con anterioridad. Dicha relación se entiende desde una perspectiva no prescriptiva del aprendizaje, en la medida en que el proceso de formulación estratégica deja de considerarse como un proceso previo al de implantación, y condicionante del mismo. Por el contrario, ambos procesos estarían interrelacionados e influirían mutuamente entre sí.

La concepción de la formulación de la estrategia en los términos de la escuela del Aprendizaje comporta un cambio en la visión de la propia tarea de gestión, que pasa a comprenderse dentro de una óptica no prescriptiva del aprendizaje. Así, este último dejaría de ser patrimonio exclusivo de una minoría de individuos dentro de la organización, para pasar a ser protagonizado por todos sus miembros. Por otra parte, el proceso de implantación estratégica y, por ende, el de diseño organizativo, dejaría de estar subordinado al de formulación de la estrategia. La premisa de que la "estructura sigue a la estrategia" (Chandler, 1962) se cuestiona, al entenderse que la estrategia también puede estar condicionada por la estructura, o por el proceso de diseño organizativo (Mintzberg, 1978, 1987; Mintzberg y Waters, 1985).

Por consiguiente, la necesidad de sobrevivir en entornos sometidos a una turbulencia extrema es la que impulsa el cuestionamiento de la visión prescriptiva y adaptativa de la tarea de gestión, y la concepción de la misma desde una perspectiva no prescriptiva y proactiva. En el siguiente apartado, VI.3., se reflexiona, precisamente, sobre las implicaciones en la forma de entender los distintos procesos componentes de la tarea de

gestión considerados en este trabajo (procesos de formulación de la estrategia y diseño organizativo), que se derivan de la adopción de una óptica proactiva o generativa y no prescriptiva del Aprendizaje Organizativo. Asimismo, se analizan tales implicaciones en la comprensión de la tarea de gestión en su conjunto.

VI.3. VISION NO PRESCRIPTIVA DE LA TAREA DE GESTIÓN

La forma de concebir las funciones o procesos de formulación de la estrategia y de organización o diseño organizativo inspirada por una visión no prescriptiva y proactiva o generativa del Aprendizaje Organizativo, difiere sustancialmente del modo en que tales procesos se conciben desde una perspectiva prescriptiva y adaptativa del mismo. A continuación (apartado VI.3.1.), se realiza una revisión de aquellos enfoques desde los que se aborda el estudio de la formulación de la estrategia, que se corresponden con una visión no prescriptiva y proactiva del Aprendizaje Organizativo. Posteriormente (apartado VI.3.2.), se examina la incidencia en la comprensión del proceso de diseño organizativo de la referida visión. A este respecto, se analiza, en particular, el modelo de Organización en Red, modelo inspirado en la misma. Finalmente (apartado VI.3.3.), se reflexiona sobre la manera en que se entiende la tarea de gestión en su conjunto, bajo el prisma de una visión no prescriptiva del Aprendizaje Organizativo.

VI.3.1. ENFOQUE NO PRESCRIPTIVO DE FORMULACIÓN DE LA ESTRATEGIA

Como ya se ha comentado anteriormente, a finales de los años ochenta, surgen nuevos enfoques desde los que se plantea el estudio de la formulación de la estrategia, que

se desmarcan del carácter prescriptivo y adaptativo de los enfoques desarrollados desde los años sesenta hasta ese momento. Así, destaca el correspondiente a la escuela del Aprendizaje (Mintzberg, 1990; Mintzberg, Ahlstrand y Lampel, 1998), cuyo desarrollo teórico abarca la década de los años noventa.

Por otra parte, en la década de los noventa, el campo de estudio de la estrategia es influido de modo importante por teorías o corrientes de pensamiento, en cuyo marco la formulación de la estrategia es comprendida desde una perspectiva no prescriptiva y proactiva del aprendizaje. Entre tales teorías, sobresale la Teoría de los Recursos y Capacidades.

En las líneas siguientes, se presentan los rasgos principales de la escuela del Aprendizaje y de la Teoría de los Recursos y Capacidades, analizando por qué en el contexto de ambas, el proceso de formulación de la estrategia se entiende asociado a un aprendizaje de carácter no prescriptivo y generativo o proactivo.

VI.3.1.1. LA ESCUELA DEL APRENDIZAJE

Como contrapunto a las escuelas "prescriptivas" de formulación de la estrategia propuestas por Mintzberg (Mintzberg, 1990; Mintzberg, Ahlstrand y Lampel, 1998; Mintzberg y Lampel, 1999), este autor diferencia un conjunto de escuelas "descriptivas" o no prescriptivas. Si bien las primeras se preocupan principalmente por cómo las estrategias deben ser formuladas, las segundas ponen el acento en el estudio del proceso a través del cual las estrategias se forman en realidad. Entre estas últimas destaca la escuela del Aprendizaje (*Learning School*). La particular forma de entender la formulación estratégica defendida por esta escuela o enfoque es compartida por autores como Mintzberg (Mintzberg, 1978, 1987; Mintzberg y Waters, 1985; Mintzberg, 1991a, 1991b) y Quinn

(1980). Si bien el origen de esta escuela viene marcado por los trabajos de Lindblom (Lindblom, 1959; Braybrooke y Lindblom, 1963), las aportaciones de Mintzberg y Quinn son las que han contribuido fundamentalmente al desarrollo de la escuela referida.

Desde la perspectiva de la escuela o enfoque del Aprendizaje, la formulación de la estrategia se visualiza de modo muy distinto al que caracteriza a las escuelas prescriptivas de formulación de la estrategia (escuelas de Diseño, Planificación y Posicionamiento). Para empezar, desde la citada perspectiva la estrategia no es *formulada*, como sostienen las escuelas o enfoques prescriptivos, sino *formada*. Es decir, no es completamente definida *a priori*, sino que es el resultado de un proceso en que ésta se va moldeando o formando a partir de la integración de las diferentes iniciativas surgidas en distintos puntos de la organización, a través de un proceso de aprendizaje colectivo. Tal y como afirma el propio Mintzberg:

*"el responsable de definir la estrategia puede formular una estrategia a través de un proceso consciente antes de que tome decisiones específicas, o la estrategia puede ser formada gradualmente, quizá no intencionadamente, a medida que toma sus decisiones una a una"*²⁵¹

(Mintzberg, H., 1978:935)

Por lo tanto, según Mintzberg, la estrategia se forma o forja de manera "artesanal" ("*crafting strategy*" (Mintzberg, 1987)) o de acuerdo a un modelo que Mintzberg denomina "radicular" ("*grassroot model of strategy formation*" (Mintzberg, 1991a)). En efecto, Mintzberg diferencia entre las estrategias "deliberadas", o aquellas que son formuladas de

²⁵¹ *"the strategy-maker may formulate a strategy through a conscious process before he makes specific decisions, or a strategy may form gradually, perhaps unintentionally, as he makes his decisions one by one".*

antemano por la alta dirección y refleja sus intenciones, y las estrategias "emergentes" (Mintzberg, 1978; Mintzberg y Waters, 1985), que resultan del progresivo ajuste de las intenciones iniciales, como consecuencia de la incorporación de iniciativas que brotan en distintos lugares de la organización, al igual que las "malas hierbas en un jardín", siguiendo la metáfora del modelo "radicular" empleada por Mintzberg. De acuerdo a este modelo de formación de la estrategia, la estrategia se moldea a partir de las diversas ideas que van surgiendo sobre la marcha a medida que se avanza en la implantación de la intención original, reflejada en la estrategia "deliberada" e inicialmente definida. Estas ideas se incorporan en la intención inicial y ésta va puliéndose para obtenerse, como resultado, la estrategia final, que tendrá, por consiguiente, un carácter más "emergente" que "deliberado"²⁵².

Tal y como afirman Mintzberg y Waters (1985), la estrategia "deliberada" y la "emergente" forman los extremos de un continuo, a lo largo del cual se sitúan la mayoría de las estrategias que se formulan en el mundo real. En esta línea de pensamiento, dichos

²⁵² Análogamente, Hamel (1998) comparte la idea de Mintzberg de que la estrategia "surge" o "emerge". Asimismo, este autor reclama la necesidad de comprender cómo las estrategias se forman o elaboran en la realidad, denunciando la inexistencia de una teoría centrada en el estudio de la elaboración de estrategias: "Lo que se necesita es una teoría profunda de la elaboración de estrategias" (Hamel, G., 1998:10).

Por otro lado, cabe aclarar que, a lo largo de este trabajo de investigación, al hacer referencia a los distintos enfoques o escuelas desde los que se entiende la formulación de la estrategia, se utiliza la expresión "formulación de la estrategia" y no la de "formación de la estrategia". La primera es coherente con la visión de los que Mintzberg denomina enfoques "prescriptivos", que ponen el acento en cómo ha de formularse la estrategia. La segunda lo es con la de los enfoques "descriptivos" (en términos de Mintzberg), que se preocupan por el proceso a través del cual la estrategia se forma o construye realmente. Ciertamente, a la hora de hacer referencia a los diferentes enfoques, en general, y no a un tipo de enfoque en particular, se podía haber optado por la expresión enfoques de "formación de la estrategia" en lugar de enfoques de "formulación de la estrategia". La razón por la cual se ha escogido esta última es porque su uso está más extendido, si bien se es consciente de la importante diferencia de matiz asociada a cada expresión.

autores proponen una clasificación de tipos de estrategias, diferenciando entre aquellas que tienden hacia el extremo "deliberado", y aquellas que se aproximan al extremo "emergente". Asimismo, distinguen un conjunto de estrategias que combinan lo "deliberado" y lo "emergente", o estrategias "deliberadamente emergentes". Las estrategias "deliberadamente emergentes" consideradas por Mintzberg (Mintzberg y Waters, 1985; Mintzberg, 1987) son dos: la estrategia de "paraguas" (*"umbrella strategy"*) y de "proceso" (*"process strategy"*).

La estrategia de "paraguas" se caracteriza porque la alta dirección, o quien tiene la responsabilidad de formular la estrategia, establece unas directrices amplias y fija los límites estratégicos, dentro de los cuales otros niveles y agentes de la organización irán concretando la estrategia a medida que vayan respondiendo a sus propias motivaciones o iniciativas, al entorno y a hechos imprevistos. Por lo tanto, la estrategia es parcialmente "deliberada" (fijación de un marco general por parte de la alta dirección) y parcialmente "emergente" (la determinación de los elementos concretos que dan forma a la estrategia final se deja al resto de la organización). Por otra parte, en el caso de la estrategia de "proceso", la alta dirección se centra en el control de los aspectos relativos al proceso de formación de la estrategia, dejando la definición del contenido de la misma a otros niveles y agentes de la organización. Así, el proceso está dirigido de manera consciente para permitir que la estrategia se vaya depurando sobre la marcha. Por consiguiente, la estrategia es, al igual que en el caso anterior, parcialmente "deliberada" (el proceso se controla desde la alta dirección) y parcialmente "emergente" (la determinación del contenido de la estrategia se deja en manos de la organización).

Desde la óptica de la escuela del Aprendizaje la estrategia es, como ya se ha dicho, formada y no formulada, siendo más "emergente" que "deliberada". Asimismo, ésta es el resultado de un proceso de aprendizaje, a través del cual la estrategia final va moldeándose.

Ésta es la premisa fundamental asumida por la escuela del Aprendizaje. En términos de Mintzberg (1990) y Mintzberg, Alhstrand y Lampel (1998):

"la formación de la estrategia debe ante todo tomar la forma de un proceso de aprendizaje a lo largo del tiempo, en el cual, en el límite, la formulación y la implantación son indistinguibles"²⁵³

(Mintzberg, H., 1990:154; Mintzberg, H., Alhstrand, B. y Lampel, J., 1998:208)

Al contrario de las escuelas o enfoques prescriptivos de formulación de la estrategia (Diseño, Planificación y Posicionamiento) que consideran la formulación y la implantación de la estrategia como procesos separados y relacionados de acuerdo a una secuencia lineal (la implantación de la estrategia sucede a la formulación estratégica y está condicionada por esta última), la escuela del Aprendizaje no establece tal separación ni secuencia, al entender que dichos procesos están imbricados e interrelacionados. En efecto, desde la óptica prescriptiva, la alta dirección es la única con capacidad de aprender y, por ello, asume la responsabilidad de formular la estrategia, mientras que el resto de la organización se limita a implantar la estrategia prescrita por la alta dirección. Por el contrario, desde la perspectiva no prescriptiva de la escuela del Aprendizaje, el conjunto de la organización participa en un proceso de aprendizaje, como consecuencia del cual se forma la estrategia. La estrategia inicialmente formulada por la alta dirección es modificada a medida que el proceso de implantación avanza y genera nuevas visiones, derivadas del aprendizaje experimentado por quienes implantan la estrategia, que se incorporan a la estrategia original, alterando ésta y condicionando la forma de la estrategia final. Por lo tanto, la

²⁵³ *"strategy making must above all take the form of a process of learning over time, in which, at the limit, formulation and implementation become indistinguishable".*

estrategia es el producto de un proceso de formulación/implantación que implica el aprendizaje de la organización en su conjunto. Tal como afirma Mintzberg:

"La formación de la estrategia se convierte en un proceso de aprendizaje, por el cual la implantación alimenta la formulación y las intenciones son modificadas sobre la marcha, resultando en una estrategia emergente"²⁵⁴

(Mintzberg, H., 1978:946)

Esta visión sobre la relación entre formulación e implantación de la estrategia, supone entender el papel de la alta dirección de un modo distinto al que caracteriza a las escuelas o enfoques prescriptivos. Así, el papel de la misma ya no consiste en la formulación de una estrategia "deliberada", sino en la gestión del proceso de aprendizaje asociado a la formación de una estrategia "emergente". En palabras de Mintzberg:

"El papel de liderazgo no consiste en preconcebir estrategias deliberadas, sino en gestionar el proceso de aprendizaje estratégico ... la dirección estratégica implica moldear las sutiles relaciones entre el pensamiento y la acción, el control y el aprendizaje, la estabilidad y el cambio"²⁵⁵

(Mintzberg, H., 1990:155; Mintzberg, H., Ahlstrand, B. y Lampel, J., 1998:208-209)

²⁵⁴ "Strategy formation then becomes a learning process, whereby so-called implementation feeds back to formulation and intentions get modified en route, resulting in an emergent strategy".

²⁵⁵ "The role of leadership then becomes not to preconceive deliberate strategies, but to manage the process of strategic learning ... strategic management involves crafting the subtle relationships between thought and action, control and learning, stability and change".

Ciertamente, el proceso de aprendizaje inherente al proceso de formación de la estrategia implica una integración entre reflexión y acción. De hecho, es la acción vinculada a la implantación de la estrategia inicialmente formulada, la que estimula la reflexión sobre la misma y su ajuste a medida que se avanza en la implantación. Ésta es otra de las premisas asumidas por la escuela del Aprendizaje. Por lo tanto, la dirección del proceso de formación de la estrategia exige gestionar la compleja relación entre formulación e implantación, y, también, entre reflexión y acción.

Las premisas que caracterizan a la escuela del Aprendizaje son, sobre todo, compartidas por Mintzberg, autor que se alinea completamente con el eje central de pensamiento de esta escuela, y también, en gran medida, por Quinn. La aportación de Mintzberg a la escuela del Aprendizaje ya ha sido comentada, y hace referencia a la distinción entre estrategias "deliberadas" y "emergentes", y al modelo "radicular" de formación de la estrategia anteriormente expuesto. La aportación principal de Quinn a la referida escuela se concreta en su teoría del "Incrementalismo Lógico" ("*Logical Incrementalism*") (Quinn, 1980, 1989).

Desde la perspectiva del "Incrementalismo Lógico", la formación de la estrategia se corresponde también con un proceso de aprendizaje. Quinn comprende la organización como un conjunto de diferentes subsistemas en los que se generan distintas corrientes de acción y decisión. Para este autor, el papel de la alta dirección consiste en guiar la evolución de dichas corrientes hacia un patrón único y consistente que oriente la acción organizativa. Este patrón se corresponde con la estrategia que resulta de un proceso gradual o incremental de ajuste de los diversos flujos o corrientes de acción/decisión que atraviesan la organización. En términos de Quinn:

"La verdadera estrategia tiende a evolucionar a medida que las decisiones internas y los hechos externos fluyen juntos para crear un consenso nuevo y ampliamente compartido para la acción entre miembros clave del equipo de alta dirección. En las organizaciones bien gestionadas, los directivos guían proactivamente estas corrientes de acciones y hechos incrementalmente hacia estrategias conscientes²⁵⁶"

(Quinn, J.B., 1980:15)

Por lo tanto, la estrategia es el producto de un proceso incremental de convergencia de acciones, hechos y decisiones, hacia un patrón de acción único y compartido. Este proceso implica, a su vez, un proceso de aprendizaje. Por otra parte, la lógica del proceso es asegurada por la intervención de la alta dirección, que actúa a modo de cabeza central reguladora y orientadora del mismo. Dicha intervención asegura que finalmente se logre la deseada convergencia, no siendo ésta fruto del azar. He aquí la principal diferencia entre el planteamiento de Quinn y el de Lindblom, quien propone un "Incrementalismo Inconexo" ("*Disjointed Incrementalism*"). Para este último, la estrategia surge como consecuencia de un proceso incremental de convergencia de iniciativas dispersas e inconexas que no es dirigido por una cabeza central como sostiene Quinn y, por ello, no es necesariamente "lógico" o racional.

En opinión de Mintzberg, Ahlstrand y Lampel (1998), el planteamiento de Quinn no encaja completamente en el marco de la escuela del Aprendizaje debido, precisamente, al elevado protagonismo de la alta dirección en el proceso de formación de la estrategia lo que, para los autores citados, confiere un carácter bastante prescriptivo al enfoque de

²⁵⁶ *"the real strategy tends to evolve as internal decisions and external events flow together to create a new, widely shared consensus for action among key members of the top management team. In well-run organizations, managers proactively guide these streams of actions and events incrementally toward conscious strategies".*

Quinn. Por ello, si bien la aportación de Quinn contribuye al desarrollo de la escuela del Aprendizaje, al plantear la idea de la formación de la estrategia como resultado de un proceso incremental de ajuste que implica aprendizaje, no puede decirse que se inscriba totalmente en el marco de pensamiento de dicha escuela, al no liberarse absolutamente de la visión prescriptiva del proceso de formulación estratégica. La aportación de Quinn se sitúa, por consiguiente, "a caballo" entre los enfoques prescriptivos de formulación de la estrategia y la escuela del Aprendizaje, de corte no prescriptivo.

Para concluir la reflexión realizada sobre la escuela del Aprendizaje, cabe decir que esta última entiende el proceso de formulación de la estrategia dentro de una óptica no prescriptiva del Aprendizaje Organizativo. Por una parte, de acuerdo a dicha escuela la formulación de la estrategia se entiende como un proceso de aprendizaje en sí mismo, proceso en el que toma parte la totalidad de la organización, y no sólo la cúpula directiva de la misma. Por otra parte, la implantación de la estrategia no está totalmente condicionada por el marco de acción prescrito en el proceso de formulación de la estrategia. Por el contrario, formulación e implantación de la estrategia forman parte de un proceso único y cíclico de aprendizaje, en el que la primera influye en la segunda, y también esta última incide en la primera²⁵⁷.

²⁵⁷ Al hilo de la cuestión referida, cabe realizar una aclaración terminológica. Los términos prescriptivo/no prescriptivo como calificativos del tipo de aprendizaje implícito en el proceso de formulación de la estrategia, no tienen exactamente el mismo significado que Mintzberg les atribuye a la hora de clasificar las distintas escuelas de formulación de la estrategia (Mintzberg, 1990; Mintzberg, Ahlstrand y Lampel, 1998). En efecto, Mintzberg denomina "escuelas prescriptivas" a aquéllas centradas en el estudio de cómo deben formularse las estrategias. El enfoque es prescriptivo, en el sentido de que es normativo, por cuanto se pretende determinar lo que, por norma, debería regir el proceso de formulación de la estrategia. Por el contrario, las escuelas que Mintzberg cataloga como "descriptivas", son no prescriptivas, por cuanto carecen de carácter normativo. Así, se centran en describir lo que ocurre realmente en la realidad, y no lo que debería ser u ocurrir. Por lo tanto, el razonamiento que soporta la clasificación de Mintzberg no se ajusta al criterio de aprendizaje, sino al del carácter normativo *versus* no normativo, del enfoque desde el cual se aborda el estudio de la formulación estratégica. Sin embargo, y de ahí la

Además de fundamentarse en una visión no prescriptiva del Aprendizaje Organizativo, la escuela del Aprendizaje asume una visión proactiva del mismo (aprendizaje generativo y no adaptativo). En efecto, el aprendizaje implícito en el proceso de formulación estratégica no constituye una vía de adaptación al entorno, sino un proceso a través del cual puede promoverse la transformación y cambio continuo de la organización. Así, en el proceso de implantación estratégica, pueden desarrollarse o emerger iniciativas que provoquen el replanteamiento de la estrategia inicialmente formulada, impulsando, como consecuencia, el cambio del marco de acción organizativo. Por lo tanto, se favorece el cambio organizativo impulsado internamente (visión proactiva), no estando éste condicionado por la necesidad de responder a los imperativos del entorno (visión adaptativa).

Asimismo, procede aclarar que la comprensión de la formulación de la estrategia dentro de una perspectiva no prescriptiva del Aprendizaje Organizativo, es coherente con una concepción de la organización distinta de la maquinal y la orgánica, concepciones que inspiran las escuelas prescriptivas de formulación de la estrategia. En este sentido, la concepción o metáfora organizativa que inspira la escuela del Aprendizaje, es aquella en la que se sustenta una visión proactiva o generativa del Aprendizaje Organizativo, esto es, la metáfora cerebral/holográfica.

El modo en que la metáfora apuntada influye en la manera de entender el proceso de formulación de la estrategia propio de la escuela del Aprendizaje, es analizado en un apartado posterior (apartado VI.4.2.1.). Finalmente, cabe añadir que la concepción de la formulación estratégica característica de esta escuela, influye en el desarrollo de una visión

posible confusión terminológica, se da la coincidencia de que las escuelas "prescriptivas", es decir, las que se ajustan a un enfoque normativo, son también prescriptivas en términos de aprendizaje, y las "descriptivas" o no prescriptivas (en el sentido de no normativas), son también no prescriptivas de acuerdo a una lógica de aprendizaje.

no prescriptiva de la tarea de gestión. Esta cuestión se aborda unas líneas más abajo (apartado VI.3.3.).

A modo de resumen de las distintas escuelas desde las que se estudia el proceso de formulación de la estrategia diferenciadas por Mintzberg (Mintzberg, 1990; Mintzberg, Ahlstrand y Lampel, 1998; Mintzberg y Lampel, 1999), y expuestas en el apartado VI.2.1. (escuelas prescriptivas), y en el presente apartado VI.3.1.1. (escuela del Aprendizaje/no prescriptiva), se recogen, en el siguiente cuadro, las principales características de las mismas:

CUADRO N° 17: Escuelas de Formulación de la Estrategia

ESCUELA DE FORMULACIÓN DE LA ESTRATEGIA	PRINCIPALES PREMISAS	METÁFORA ORGANIZATIVA	ENFOQUE DE ESTUDIO DEL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO
DISEÑO (Años 60 ->)	- Ajuste organización/ entorno (DAFO) - Proceso simple e informal - Estrategia "deliberada" - Responsabilidad del proceso: alta dirección	ORGÁNICA	Adaptativo/ Prescriptivo
PLANIFICACIÓN (Años 60 ->)	- Proceso formal y planificado - Estrategia "deliberada" - Responsabilidad del proceso: alta dirección y planificadores del <i>staff</i>	MAQUINAL Y ORGÁNICA	Adaptativo/ Prescriptivo

ESCUELA DE FORMULACIÓN DE LA ESTRATEGIA	PRINCIPALES PREMISAS	METÁFORA ORGANIZATIVA	ENFOQUE DE ESTUDIO DEL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO
POSICIONAMIENTO (Inicio años 80 ->)	- Ajuste organización/ entorno a través selección de la estrategia genérica <u>adecuada</u> - Proceso formal: énfasis en análisis estructura sector de actividad - Estrategia "deliberada" - Responsabilidad del proceso: alta dirección y analistas del <i>staff</i>	ORGÁNICA	Adaptativo/ Prescriptivo
APRENDIZAJE (Finales años 80 ->)	- La estrategia es "formada" y no "formulada" - Estrategias "emergentes" y "deliberadamente emergentes" - Interacción entre formulación e implantación de la estrategia: proceso de aprendizaje no prescriptivo	CEREBRAL (Holográfica)	Proactivo/No Prescriptivo

FUENTE: Elaboración Propia

VI.3.1.2. LA FORMULACIÓN DE LA ESTRATEGIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA TEORÍA DE LOS RECURSOS Y CAPACIDADES

Así como bajo el enfoque o escuela del Aprendizaje se entiende la formulación de la estrategia desde una perspectiva no prescriptiva del Aprendizaje Organizativo, también esta última se visualiza desde una óptica no prescriptiva en el marco de la Teoría de los Recursos y Capacidades. En las líneas siguientes se emprende, en primer lugar, una revisión de los principales aspectos diferenciales de la teoría aludida para, en segundo lugar, adentrarse en el examen de la visión de la estrategia y, en concreto, de la visión del proceso de formulación de la estrategia, asumida por la teoría referida.

1) La Teoría de los Recursos y Capacidades frente a otras teorías de la Estrategia

La Teoría de los Recursos y Capacidades se desarrolla con fuerza en los años noventa, como alternativa, especialmente, a la Teoría de la Ventaja Competitiva sustentada en los trabajos de Porter (1980, 1985). Porter es pionero en incorporar los conceptos de los modelos de la Economía Industrial al ámbito de la estrategia empresarial. El desarrollo teórico sobre la estrategia empresarial fundamentado en las premisas de la Economía Industrial sitúa la clave de la obtención de ventaja competitiva y, por ende, del logro del éxito de la empresa, en las características del sector de actividad y el posicionamiento de la empresa dentro del mismo. Tal desarrollo teórico, que predomina durante la década de

los años ochenta, constituye la base de la Teoría de la Ventaja Competitiva (Bueno Campos, 1994; 1995; 1996a)²⁵⁸.

En los últimos años ha cobrado auge la teoría de los Recursos y Capacidades, que desplaza el énfasis desde el sector de actividad hacia las condiciones endógenas de la empresa. Tal como afirma Cuervo (1995):

"En los últimos años, sin embargo, ha surgido un nuevo planteamiento centrado en la heterogeneidad de las empresas como fuente de ventajas competitivas. Este planteamiento, heredero de los trabajos de Selznick (1957) y Penrose (1959), plantea la disparidad entre empresas y la posesión por parte de éstas de unas competencias básicas -*core competences*- (Prahalad y Hamel, 1990) o de unos "recursos y capacidades" como base de una ventaja competitiva sostenible"
(Cuervo, A., 1995:53)

Ciertamente, la Teoría de los Recursos y Capacidades considera que la fuente de ventaja competitiva de la empresa reside en el conjunto de recursos y capacidades que ésta posee en exclusiva y son, asimismo, difíciles de imitar. La Teoría de los Recursos y Capacidades se sitúa en una óptica proactiva, en la medida en que considera que la empresa

²⁵⁸ Ésta es la denominación asignada a este cuerpo teórico por el autor indicado (Bueno Campos, 1994, 1995, 1996a). Sin embargo, este último es designado de modos diferentes por otros autores. En concreto, y tal como se ha explicitado en un apartado anterior, Mintzberg (1990) y Mintzberg, Ahlstrand y Lampel (1998), lo identifican bajo el nombre de escuela del Posicionamiento (*Positioning School*). La diferencia en la terminología empleada por los diversos autores responde al hecho de que cada uno pone el acento en un aspecto distinto del conjunto de contenidos abarcados por el cuerpo teórico referido. En particular, Mintzberg (1990) y Mintzberg *et al.* (1998) sitúan el énfasis en la formulación de la estrategia, y el modo en que ésta se entiende en el marco del planteamiento de Porter. Por otra parte, Bueno Campos (1994, 1995, 1996a), lo ubica en el análisis de la fuente de ventaja competitiva, aspecto éste que Porter coloca en el núcleo de su desarrollo teórico.

puede crear sus fuentes de ventaja competitiva, a través de la acumulación de recursos únicos, irremplazables, valiosos, de larga duración y difícilmente imitables. Esta óptica se contrapone a la que caracteriza el desarrollo teórico inspirado por la Economía Industrial, de corte adaptativo/determinista. En efecto, según este último, la empresa no puede influir en su entorno, siendo la estructura del sector de actividad la que condiciona las posibilidades de la empresa para obtener una ventaja competitiva. Para el logro de ésta, lo único que la empresa puede hacer es tratar de posicionarse lo mejor posible dentro de su sector.

Así, la lógica subyacente en la Teoría de los Recursos y Capacidades (recursos de la empresa --> posición en el mercado --> resultados) es la inversa de aquella que fundamenta la propia de la Economía Industrial (estructura del sector --> comportamiento de la empresa --> resultados) (Cuervo, 1999), de tal manera que las diferencias de los resultados empresariales no se explicarían tanto por las diferencias entre sectores, sino más bien por las diferencias entre empresas. Por lo tanto, la unidad de análisis central en el desarrollo teórico sobre la estrategia empresarial se desplaza del sector a la empresa²⁵⁹.

²⁵⁹ La cadena de relaciones reflejada por las flechas anteriores merece una aclaración. La Teoría de los Recursos y Capacidades incorpora una dimensión dinámica, en la medida en que se preocupa por analizar cómo la empresa desarrolla hoy los recursos y "competencias esenciales" (Prahalad y Hamel, 1990), que puedan constituir la fuente de nuevos negocios futuros, en los que la empresa se posicione como líder. A largo plazo, existirá un ajuste entre recursos y entorno o sector, que no existe a corto plazo (*gap* entre base de recursos y competencias y situación del sector). La cadena recursos de la empresa --> posición de mercado --> resultados, incluye la componente dinámica aludida: los recursos actuales condicionan la posición de mercado y los resultados futuros. En lo que concierne a la óptica de la Economía Industrial, la secuencia descrita por las flechas responde a una visión estática, pues dicha óptica se preocupa por cómo la empresa puede adaptarse a su entorno en función de sus recursos y competencias actuales. Luego, la estructura del sector o el entorno, condiciona el comportamiento de la empresa (recursos que utiliza y cómo los utiliza) y sus resultados actuales (estructura del sector --> comportamiento de la empresa --> resultados).

Por otra parte, es preciso aclarar, tal como apunta Bueno Campos (1994), que la Teoría de los Recursos y Capacidades de la empresa se desarrolla a partir de la Teoría de los Recursos (Penrose, 1959; Wernelfelt, 1984, 1995; Rumelt, 1984; 1991; Grant, 1991, 1997; Mahoney y Pandian, 1992; Lado, Boyd y Wright, 1992; Amit y Schoemaker, 1993; Foss, Knudsen y Montgomery, 1995²⁶⁰) y la Teoría de las Capacidades Dinámicas (Prahalad y Hamel, 1990; Stalk, Evans y Shulman, 1992; Teece, Pisano y Shuen, 1994, 1997). Por consiguiente, su origen se remonta a décadas atrás, aunque haya experimentado una importante expansión a lo largo de los años noventa. Desde la perspectiva de la Teoría de los Recursos, las empresas son heterogéneas respecto de su dotación de recursos, dotación que se considera fija. La clave de la ventaja competitiva reside en la posesión por parte de la empresa de un conjunto de recursos idiosincráticos y difíciles de imitar. Por otro lado, desde la óptica de la Teoría de las Capacidades Dinámicas se pone el acento en el modo en que las empresas desarrollan sus capacidades específicas y renuevan sus "competencias esenciales" (Prahalad y Hamel, 1990) para responder a los cambios en el entorno. El desarrollo de capacidades y competencias está íntimamente ligado a los procesos internos de negocio -las "rutinas organizativas" (Nelson y Winter, 1982) y las prácticas comunes de aprendizaje instituidas-, la posición de mercado y las vías de expansión de la empresa (Teece, Pisano y Shuen, 1994, 1997)²⁶¹.

²⁶⁰ El trabajo de estos autores se centra en el análisis de la relación existente entre distintas teorías desarrolladas en el ámbito de la economía, y diferentes enfoques que atraviesan el campo de la estrategia empresarial. En esta línea, establecen una comparación entre la Teoría Evolutiva (Nelson y Winter, 1982) en el marco de la economía, y la Teoría de los Recursos (Penrose, 1959; Wernelfelt, 1984; Rumelt, 1984), dentro del ámbito de la estrategia, en un intento de identificar los puntos comunes y divergentes entre ambas teorías.

²⁶¹ De acuerdo a Bueno y Morcillo (1997), las "competencias esenciales" resultan de la combinación de tres tipos de "competencias básicas distintivas": organizativas, personales y tecnológicas. A éstos se añadiría un cuarto tipo, formado por las competencias estratégicas (AECA, 1999c). A su vez, estas "competencias básicas distintivas" se derivan de la posesión de un conjunto de conocimientos, capacidades y habilidades en los diferentes ámbitos apuntados (estratégico, organizativo, tecnológico, personal o humano). Los conceptos de

Como se ha comentado, la Teoría de los Recursos y Capacidades experimenta una importante expansión en los años noventa, desplazando en importancia a la Teoría de la Ventaja Competitiva, asentada en los principios de la Economía Industrial. Esta última, incide con menor fuerza en el desarrollo teórico que protagoniza el ámbito de la estrategia empresarial en la última década. Una de las cuestiones planteadas a la luz de esta evolución teórica es la relativa a la posible complementariedad o no de ambos enfoques teóricos. En este sentido, determinados autores se pronuncian a favor de la complementariedad de los mismos (Mahoney y Pandian, 1992; Amit y Schoemaker, 1993; Rumelt, Schendel y Teece, 1994).

Al desarrollo de esta línea de pensamiento contribuyen, sin duda, los trabajos de Porter enmarcados dentro de la que él mismo denomina "Teoría Dinámica de la Estrategia" (*Dynamic Theory of Strategy*) (Porter, 1991; McGahan y Porter, 1997). Desde la perspectiva de esta última, la clave del éxito en los negocios se apoya en un doble análisis. Un análisis de corte transversal, según el cual el éxito depende del adecuado ajuste de la empresa a las características de su sector de actividad, y un análisis longitudinal, que tiene en cuenta la creación y desarrollo de las capacidades distintivas de la empresa a lo largo del tiempo. Precisamente, dichas capacidades constituyen las fortalezas o puntos fuertes de la empresa, en las que se puede sustentar el logro de una ventaja competitiva sostenible. A su vez, tales capacidades se desarrollan a partir de unas condiciones iniciales (conjunto de recursos disponibles) y de las elecciones de la dirección.

"capacidad" y "habilidad" se utilizan, con frecuencia, de forma indistinta, aunque no son exactamente sinónimos. Como indica Bueno Campos (1994), la "capacidad" se asocia a la aptitud o talento para el buen ejercicio de algo por parte de la organización, y la "habilidad" se corresponde con la destreza o pericia para ejecutar una cosa por parte de la persona. Por lo tanto, las capacidades se asocian más a la organización, y las habilidades, a las personas. Finalmente, cabe aclarar que lo que Bueno y Morcillo (1997) denominan "competencias básicas distintivas" se corresponde con lo que Andreu y Ciborra (1994, 1995, 1996) designan como "capacidades nucleares" o "distintivas" (*core capabilities*).

Por lo tanto, Porter considera que tanto la posición relativa en el sector como los recursos y capacidades poseídos por la empresa, son importantes a la hora de determinar el éxito de la misma. Sin embargo, y a pesar de reconocer la importancia de las características internas de la empresa en la determinación de su éxito, Porter sigue poniendo el acento en el entorno y, por lo tanto, en factores exógenos a la empresa, como principal elemento condicionante del logro de ventaja competitiva (Porter, 1998, 1999). En este sentido, sus últimas aportaciones sirven de contrapunto a la abundante literatura centrada en la Teoría de los Recursos y Capacidades que ha predominado en la década de los años noventa²⁶².

2) La Formulación de la Estrategia en el marco de la Teoría de los Recursos y Capacidades

Uno de los aspectos diferenciales más relevantes de la Teoría de los Recursos y Capacidades es el relativo a la forma de concebir la estrategia, y el propio proceso de formulación de la estrategia. A diferencia del enfoque teórico inspirado por la Economía Industrial, según el cual la estrategia representa el medio para lograr un óptimo ajuste de

²⁶² En las publicaciones referidas, Porter (1998, 1999), el autor aludido insiste en la importancia del entorno de la empresa y, en concreto, de su entorno local, en la obtención de ventaja competitiva, al afirmar que muchos de los recursos que son básicos para la empresa se encuentran fuera de la misma, precisamente en dicho entorno ("el acceso a muchos de los recursos, capacidades y competencias que dan lugar a la singularidad de una empresa depende de la naturaleza del entorno local", Porter, M.E., 1999:21).

Por otra parte, en una muy reciente publicación (Porter, 1999), Porter trata de desmitificar la importancia de la posesión de un conjunto de "competencias esenciales" y recursos críticos por parte de la empresa, como clave de la ventaja competitiva. Aunque reconoce la importancia de contar con el mismo, entiende que la base de la ventaja competitiva no radica tanto en ciertos puntos fuertes ("competencias esenciales", capacidades o recursos críticos), sino, sobre todo, en el encaje de todas las actividades de la empresa. La ventaja competitiva nace, por lo tanto, de todo el sistema de actividades de la empresa, y no de sus partes (actividades individuales, competencias, capacidades o recursos particulares).

la empresa a su entorno, ésta constituye, desde la perspectiva de la Teoría de los Recursos y Capacidades, una vía para que la empresa pueda influir en su entorno y crear su futuro. Por lo tanto, a la visión adaptativa que caracteriza al primer enfoque, se contrapone la visión proactiva asumida por esta última teoría.

Esta proactividad en el modo de entender la estrategia, queda claramente reflejada en la siguiente afirmación de Hamel y Prahalad:

"La esencia de la estrategia reside en la creación de las ventajas competitivas de mañana antes de que los competidores imiten las que se poseen hoy"²⁶³

(Hamel, G. y Prahalad, C.K., 1989:69)

Por consiguiente, la formulación de la estrategia debe estar orientada a la construcción de las bases para el logro de ventaja competitiva futura, y no ha de limitarse tan sólo a posicionar adecuadamente la empresa en el entorno actual, tal como se defiende desde la perspectiva fundamentada en las premisas de la Economía Industrial. De esta forma, únicamente se asegura el logro de una ventaja competitiva en el momento presente, pero no en el futuro. La idea de "conquistar" el futuro, sostenida por Hamel y Prahalad, no difiere tanto de una de las consignas lanzadas, hace cientos de años, por Sun Tzu:

²⁶³ *"The essence of strategy lies in creating tomorrow's competitive advantages faster than competitors mimic the ones you possess today".*

*"Generalmente, quien ocupa el terreno el primero y espera al enemigo está en posición de fuerza; quien llega al lugar más tarde y se precipita al combate está ya debilitado"*²⁶⁴

(Sun Tzu, 1972:131)

Ciertamente, la clave de la "conquista" del mercado futuro radica en la creación hoy de las condiciones que permitan dominar el territorio competitivo del mañana antes que los competidores. Esto implica concebir el proceso de formulación de la estrategia como una "Arquitectura Estratégica" (Prahalad y Hamel, 1990; Hamel y Prahalad, 1994; Hamel, 1999). Desde la perspectiva de la "Arquitectura Estratégica", el proceso de formulación de la estrategia se identifica con el proceso de adquisición y desarrollo de las "competencias esenciales" que posibiliten a la empresa copar un espacio importante del mercado futuro. En términos de Hamel y Prahalad:

"El futuro no debe tan sólo ser imaginado, debe ser construido; de ahí nuestro término "arquitectura estratégica" ... Una arquitectura estratégica identifica "qué debemos estar haciendo bien ahora para interceptar el futuro" ... La cuestión planteada por una arquitectura estratégica no es qué debemos hacer para maximizar nuestros ingresos o participación en un mercado de producto existente, sino que lo que debemos hacer hoy, en términos de adquisición de competencias, es prepararnos para capturar una

²⁶⁴ "Généralement, celui qui occupe le terrain le premier et attend l'ennemi est en position de force; celui qui arrive sur les lieux plus tard et se précipite au combat est déjà affaibli".

*participación significativa de los ingresos futuros en un terreno de oportunidades emergente*²⁶⁵

(Hamel, G. y Prahalad, C.K., 1994:107-110-111)

La "Arquitectura Estratégica" se construye en torno a dos pilares básicos: el "propósito estratégico" ("*strategic intent*") y el "desajuste estratégico" ("*stretch*"²⁶⁶) (Hamel y Prahalad, 1989, 1993, 1994; Prahalad y Hamel, 1990). El "propósito estratégico" representa la ambición perseguida por la empresa en la construcción del futuro, recoge la definición del "qué" último que desea conseguir en ese futuro. El "propósito estratégico" marca el sentido de la dirección a seguir para avanzar hacia el mañana, al incorporar la visión sobre el terreno en el que la empresa desea competir a largo plazo, y la posición que quiere ocupar en el mismo. Por otra parte, el "propósito estratégico" establece un reto importante a la organización o empresa, al crear un desfase sustancial entre las aspiraciones recogidas en el "propósito estratégico" y los recursos disponibles por la organización. Este desfase o "desajuste estratégico" ("*stretch*") sólo puede ser cubierto a través de la construcción de una cartera de "competencias esenciales" ("*core competences*") (Prahalad y Hamel, 1990), que permita el desarrollo de nuevos productos que se puedan ofrecer en el mercado a ocupar en el futuro. Tal como afirman Hamel y Prahalad:

²⁶⁵ "Not only must the future be imagined, it must be built; hence our term, "strategic architecture" ... A strategic architecture identifies "what we must be doing right now" to intercept the future" ... The question addressed by a strategic architecture is not what we must do to maximize our revenues or share in an existing product market, but what must we do today, in terms of competence acquisition, to prepare ourselves to capture a significant share of the future revenues in an emerging opportunity arena".

²⁶⁶ Hamel y Prahalad (1994) utilizan la expresión "Strategy as Stretch" para referirse al desajuste entre el "propósito estratégico" y los recursos y capacidades poseídos por la organización, de ahí que se traduzca en este trabajo como "desajuste estratégico", aunque el término "*stretch*" signifique, literalmente, "extensión" o "tramo".

"La arquitectura estratégica es el cerebro; el propósito estratégico es el corazón. El propósito estratégico implica un desfase significativo para la organización. Las capacidades y recursos actuales son manifiestamente insuficientes para la tarea. Mientras que la visión tradicional de la estrategia se focaliza en el "ajuste" entre los recursos existentes y las oportunidades emergentes, el propósito estratégico crea, por diseño, un sustancial "desajuste" entre recursos y aspiraciones²⁶⁷"

(Hamel, G. y Prahalad, C.K., 1994:129)

La visión tradicional de la estrategia es la que se corresponde con el enfoque basado en los principios de la Economía Industrial y, efectivamente, sitúa la clave de la obtención de ventaja competitiva en el ajuste de los recursos de la organización a las oportunidades de su entorno. La estrategia formulada debe permitir el ajuste o adaptación de la organización en los términos apuntados. Como ya se ha comentado, este enfoque de corte adaptativo se opone al de corte proactivo que caracteriza a la perspectiva de la "Arquitectura Estratégica". De acuerdo a esta última, la formulación de la estrategia no se limita a la definición de una estrategia que posibilite el ajuste referido, sino que implica la fijación de un "propósito estratégico" amplio que induce la creación de las "competencias esenciales" a partir de las cuales se desarrollarán los negocios futuros.

Para el despliegue de los negocios futuros es fundamental favorecer la construcción de las "competencias esenciales" en las que éstos se puedan sustentar. Por ello, desde la perspectiva de la Teoría de los Recursos y Capacidades, la organización o empresa no se

²⁶⁷ *"Strategic architecture is the brain; strategic intent is the heart. Strategic intent implies a significant stretch for the organization. Current capabilities and resources are manifestly insufficient to the task. Whereas the traditional view of strategy focuses on the "fit" between existing resources and emerging opportunities, strategic intent creates, by design, a substantial "misfit" between resources and aspirations".*

concibe simplemente como una cartera de negocios, sino como una cartera de "competencias esenciales" (Prahalad y Hamel, 1990; Hamel y Prahalad, 1994). En dichas competencias se apoya el desarrollo de los "productos esenciales" ("*core products*") o conceptos genéricos de productos que incorporan un conjunto de "competencias esenciales", a partir de los cuales se crean los "productos finales" ("*end products*") o productos que, en un momento dado, se ofrecen al mercado, constituyendo el núcleo del negocio de la empresa en ese instante (Prahalad y Hamel, 1990). Las principales diferencias entre el modo de entender la empresa como una cartera de "competencias esenciales" y como una cartera de "productos finales" o de negocios, se recogen en el cuadro adjunto:

CUADRO N° 18: Cartera de Negocios *versus* Cartera de "Competencias Esenciales"

<u>DIMENSIONES DIFERENCIADORAS</u>	<u>ENFOQUE DE CARTERA DE NEGOCIOS</u>	<u>ENFOQUE DE "COMPETENCIAS ESENCIALES"</u>
BASE PARA LA COMPETENCIA	Competencia basada en los "productos finales" o negocios actuales	Competencia inter-empresas por la creación de "competencias esenciales"
ESTRUCTURA CORPORATIVA	Cartera de negocios en términos de ámbitos producto-mercado ("productos finales")	Cartera de "competencias esenciales", "productos esenciales" y "productos finales" (negocios)
ESTATUS DE LAS UNIDADES DE NEGOCIO	Autonomía de las unidades de negocio (UNE's), que poseen todos los recursos (incluidas las personas), excepto el dinero	Las UNE's constituyen reservas potenciales de "competencias esenciales"
ASIGNACIÓN DE RECURSOS	Cada negocio es una unidad de análisis. La alta dirección asigna el capital a cada negocio	Los negocios ("productos finales") y las "competencias esenciales" son las unidades de análisis. La alta dirección asigna el capital y las <u>personas</u> a las UNE's
VALOR AÑADIDO DE LA ALTA DIRECCIÓN	Optimizar los rendimientos corporativos en base a la adecuada asignación de capital entre negocios	Diseñar la "arquitectura estratégica" y construir las "competencias esenciales" necesarias para asegurar el futuro

FUENTE: Prahalad, C.K. y Hamel, G. (1990) y Elaboración Propia

Por lo tanto, desde la óptica de la Teoría de los Recursos y Capacidades la alta dirección debe preocuparse por gestionar no sólo una cartera de unidades de negocio (UNE's) asociadas a los distintos "productos finales" o negocios en los que la empresa compite en un momento dado, sino por gestionar también el conjunto de "competencias esenciales" y "productos esenciales" en los que se pueden fundamentar los negocios futuros. Dichas competencias pueden trascender el ámbito de una unidad de negocio, de ahí que la gestión en base a una cartera de "competencias esenciales" implique una visión más amplia de la empresa que la constreñida a una cartera de negocios.

En lo que concierne a la formulación de la estrategia, la visión de la empresa como una cartera de negocios implica definir la estrategia competitiva para cada UNE, estrategia que debe asegurar un mejor posicionamiento de cada negocio en su sector respectivo, es decir, una mejor adaptación al entorno actual (enfoque adaptativo). Sin embargo, la comprensión de la empresa como una cartera de "competencias esenciales" se adecúa a la idea de diseñar una "Arquitectura Estratégica". El planteamiento en este caso es, como ya se ha dicho, más proactivo. Se concreta en la definición de un "propósito estratégico", como marco amplio que dé pie al desarrollo de una extensa cartera de "competencias esenciales".

Por otra parte, el proceso de formulación de la estrategia es menos cerrado y prescriptivo que el concebido desde la óptica de la empresa como una cartera de negocios, óptica que encaja con la perspectiva del enfoque teórico inspirado por la Economía Industrial. En efecto, la "Arquitectura Estratégica" plantea el proceso de formulación de la estrategia como un proceso abierto, en el cual no se define *a priori* una estrategia para cada negocio. Las estrategias para cada negocio se irán formulando a medida que se vayan perfilando los nuevos negocios o "productos finales" que surjan a partir de la cartera de "competencias esenciales" construida bajo el impulso del "propósito estratégico" fijado. Por

lo tanto, la estrategia de cada negocio no se prescribe de antemano, sino que emerge en función de las oportunidades de negocio generadas por las competencias que se logren desarrollar. El proceso de formulación de la estrategia es, por consiguiente, de corte no prescriptivo, en la medida en que formulación e implantación de la estrategia van "de la mano", al depender las estrategias finalmente formuladas para cada negocio del modo en que se vaya implantando el "propósito estratégico".

En el cuadro presentado a continuación, se comparan los rasgos del proceso de formulación de la estrategia acordes con la visión de "ajuste" tradicional propia del enfoque de la Economía Industrial (visión asumida por la escuela del Posicionamiento (Mintzberg, 1990; Mintzberg, Ahlstrand y Lampel, 1998)), con aquéllos que caracterizan la perspectiva de la "Arquitectura Estratégica":

CUADRO N° 19: Enfoque del Posicionamiento versus "Arquitectura Estratégica"

<u>DIMENSIONES DIFERENCIADORAS</u>	<u>ENFOQUE DEL POSICIONAMIENTO</u>	<u>ENFOQUE DE LA "ARQUITECTURA ESTRATÉGICA"</u>
OBJETIVOS ESTRATÉGICOS	- Mejora incremental en posición competitiva y cuota de mercado	- Redefinición de las "reglas de juego" del sector de actividad y creación de un nuevo espacio competitivo
PROCESO DE FORMULACIÓN DE LA ESTRATEGIA	- Proceso formal y ritual - La estructura del sector de actividad y el mercado existentes constituyen la base de la reflexión estratégica - Análisis de la estructura del sector de actividad; evaluación del grado de ajuste entre recursos y oportunidades - Negocios individuales (UNE's) como unidades de análisis (cartera de negocios)	- Proceso exploratorio y abierto - Comprensión de las discontinuidades o desajustes recursos-oportunidades y de las competencias existentes como base para la reflexión estratégica - Definición del "Propósito Estratégico" (búsqueda de nuevas necesidades del mercado a cubrir o de nuevas maneras de cubrir las ya existentes; ampliación del horizonte de oportunidades); desarrollo de planes para la adquisición de competencias - La empresa en su totalidad como unidad de análisis (cartera de "competencias esenciales")

FUENTE: Hamel, G. y Prahalad, C.K. (1994) y Elaboración Propia

A modo de cierre de la reflexión realizada sobre el modo en que se entiende el proceso de formulación de la estrategia en el marco de la Teoría de los Recursos y Capacidades, cabe decir que la visión de dicho proceso se enmarca dentro de una perspectiva no prescriptiva y proactiva del Aprendizaje Organizativo. En efecto, el proceso de formulación estratégica entendido como "Arquitectura Estratégica", supone comprender la formulación de la estrategia como un proceso de aprendizaje no prescriptivo y generativo (proactivo). El resultado de dicho aprendizaje es la creación de un conjunto de "competencias esenciales", base para el desarrollo de nuevos negocios futuros.

El proceso de aprendizaje implícito en el proceso de formulación estratégica es no prescriptivo, por cuanto la implantación de la estrategia no está totalmente condicionada por la estrategia previamente formulada. El "propósito estratégico" constituye el marco estratégico formulado *a priori*, marco amplio cuya implantación puede dar lugar a la generación de múltiples y diversas iniciativas, a partir de las cuales se desarrollarán las distintas "competencias esenciales" que darán origen a nuevas oportunidades de negocio. Las estrategias que finalmente se terminen formulando para cada negocio no pueden, por lo tanto, ser prescritas de antemano.

Por otra parte, el proceso de formulación/implantación estratégica asociado a la definición del "propósito estratégico" y la construcción de la cartera de "competencias esenciales", es un proceso participativo, en el que intervienen diferentes estamentos de la organización, y no solamente la alta dirección de la misma. Por esta razón también, puede decirse que el aprendizaje asociado a tal proceso no es prescriptivo, en la medida en que toda la organización aprende, y no sólo la cúpula directiva en exclusiva.

Asimismo, el aprendizaje implícito en el proceso referido es generativo o proactivo, puesto que no está impulsado por la voluntad de lograr una mejor adaptación de la

organización a su entorno. Por el contrario, la pretensión que impulsa el mismo, es la de crear el futuro, a través del desarrollo de nuevos negocios futuros. Como consecuencia de dicha pretensión, se promueve la creación de "competencias esenciales", que posibiliten el desarrollo de los nuevos negocios, lo que provoca, a su vez, la incorporación de cambios en la organización. Finalmente, procede aclarar que la visión no prescriptiva y proactiva del proceso de formulación de la estrategia característica de la Teoría de los Recursos y Capacidades, incide en el modo de entender el contenido de la tarea de gestión, en su conjunto, favoreciendo la comprensión de esta última desde una perspectiva no prescriptiva del aprendizaje (esta cuestión se aborda en el apartado VI.3.3.).

Por otro lado, cabe apuntar que la visión del proceso de formulación de la estrategia propia de la teoría considerada, no se fundamenta en una concepción orgánica ni maquinal de la organización. Al igual que la visión del proceso referido característica de la escuela del Aprendizaje, la visión asumida en el marco de la Teoría de los Recursos y Capacidades se inspira en la metáfora cerebral/holográfica (la organización es entendida como un sistema *autopoietico* o proactivo). La forma en que los distintos principios holográficos influyen en la visión del proceso de formulación de la estrategia aludida, se analiza en un apartado posterior (apartado VI.4.2.1.).

Finalmente, y tras haber analizado en los dos últimos apartados (VI.3.1.1. y VI.3.1.2.) aquellos enfoques desde los que el proceso de formulación de la estrategia se entiende bajo una perspectiva no prescriptiva y proactiva del Aprendizaje Organizativo, se dedica el siguiente apartado al análisis del modo en que se comprende el proceso de diseño organizativo a la luz de la referida perspectiva.

VI.3.2. ENFOQUE NO PRESCRIPTIVO DEL PROCESO DE DISEÑO ORGANIZATIVO: EL MODELO DE ORGANIZACIÓN EN RED

La visualización del proceso de organización o diseño organizativo bajo el prisma de una perspectiva no prescriptiva del Aprendizaje Organizativo, supone entender dicho proceso de un modo distinto al que se corresponde con una óptica prescriptiva del aprendizaje. En concreto, la asunción de una perspectiva no prescriptiva del Aprendizaje Organizativo, supone entender el diseño organizativo como un proceso no delimitado ni prescrito completamente por el proceso de formulación de la estrategia. Por otra parte, la comprensión del diseño organizativo bajo una óptica no prescriptiva del aprendizaje, inspira el desarrollo de modelos organizativos que favorecen, precisamente, un aprendizaje de carácter no prescriptivo. Entre tales modelos, destaca el modelo de Organización en Red, al que se dedican las siguientes líneas.

El concepto de Organización en Red u Organización Reticular es un concepto ambiguo y confuso, pues al mismo se atribuyen distintos contenidos. Dicho de otro modo, tras la denominación de Organización en Red se hace alusión a formas organizativas con un perfil y características diferentes, no existiendo una interpretación única sobre qué es y cómo es una Organización en Red. Por ello, y antes de exponer los principales rasgos que caracterizan a una Organización en Red, se considera necesario clarificar las diversas acepciones del concepto de Organización en Red.

En esta línea clarificadora destacan los trabajos de Alvarez (1994) y Ricart y Alvarez (1996), quienes engloban las distintas interpretaciones del concepto de Organización en Red en dos grandes bloques, que identifican con dos tipos diferentes de redes. Por un lado, las redes "intraorganizativas" y, por otro, las redes "interorganizativas". La Organización en

Red entendida como red "intraorganizativa", se identifica con un modelo de organización opuesto al modelo burocrático y basado en relaciones no jerárquicas. En palabras de Alvarez (1994):

"las organizaciones están derribando sus barreras y jerarquías internas, reduciendo su tamaño y funcionando a través de un complejo de unidades empresariales autónomas, orientadas hacia el mercado y vinculadas horizontalmente. Estas organizaciones reciben el nombre de organizaciones de redes internas o intraempresa"

(Alvarez, J.L., 1994:7)

Por lo tanto, la Organización en Red, comprendida como red "intraorganizativa" o "intraempresa" se corresponde con un tipo de organización caracterizada por la ausencia de jerarquía e integrada por unidades autogestionadas y autónomas, enlazadas a través de vínculos horizontales y no jerárquicos. Esta interpretación del concepto de Organización en Red es también señalada por Nohria y Eccles (1992)²⁶⁸. Asimismo, Stewart (1997) se refiere a la Organización en Red como forma organizativa alternativa a la articulada en torno a la jerarquía.

Además de asociar la Organización en Red a un modelo de organización donde desaparece la jerarquía, ésta es también vinculada a una modalidad de organización resultante de la eliminación de las fronteras con el entorno, para conformar entramados de

²⁶⁸ "Un uso de la "red" se refiere a un nuevo tipo ideal de organización que es radicalmente diferente de la burocracia Weberiana y se caracteriza por relaciones que no se basan ni en la autoridad jerárquica ni en las transacciones de mercado" ("*One use of "network" refers to a new ideal type of organization that is radically different from the Weberian bureaucracy and is characterized by relations that are based on neither hierarchical authority nor market transactions*" (Nohria, N. y Eccles, R.G., 1992:288)).

relaciones con otras organizaciones o empresas. El tipo de organización que se configura como consecuencia de la creación de una trama de organizaciones conectadas a través de distintos tipos de acuerdos y alianzas, es la Organización en Red "interorganizativa" o "interempresa" (Alvarez, 1994; Ricart y Alvarez, 1996). Por consiguiente, la Organización en Red es el producto de la ruptura de barreras organizativas, tanto internas (red "intraorganizativa") como externas (red "interorganizativa"). Al hacer referencia a la Organización en Red, los distintos autores que aluden a la misma asocian ésta, en algunos casos, a uno de los dos tipos de Organización en Red apuntados - red "intraorganizativa" (Landier, 1989, 1992); red "interorganizativa" (Brilman, 1995; Bueno Campos, 1996b; Val Pardo, 1997) - o, en otros casos, a los dos (Butera, 1991).

Por otro lado, cabe resaltar la aportación de Snow, Miles y Coleman (1992), quienes plantean una clasificación de tipos de redes alternativa a la propuesta por Alvarez (1994) y Ricart y Alvarez (1996). Así, Snow *et al.* distinguen entre redes "internas", "estables" y "dinámicas" (Miles y Snow, 1986). Estas dos últimas son redes "interorganizativas", al estar conformadas por entramados de distintas organizaciones. Las redes "estables" se configuran a partir de organizaciones o empresas que subcontratan una gran parte de su actividad, estableciendo diferentes tipos de vínculos con otras organizaciones. En este tipo de redes, la organización central o contratante asume un papel de coordinación de la red y fija relaciones estables con los restantes miembros de la misma. En el caso de las redes "dinámicas", sin embargo, las relaciones entre los componentes de la red son menos estables, desapareciendo en cuanto éstas dejan de interesar a alguno o algunos de los mismos. Finalmente, en lo que respecta a las redes "internas", éstas consisten en entramados que se constituyen dentro de la organización, entre sus unidades integrantes. No se corresponden exactamente con el tipo de red "intraorganizativa", pues la red "interna" no se identifica con una organización que, en su conjunto, se articula en torno a relaciones no jerárquicas. Es sólo una parte de la misma la que está compuesta por unidades entre las

que existen relaciones de intercambio al mismo nivel, semejantes a las que se pueden establecer entre las distintas organizaciones que conforman una red "interorganizativa".

Asimismo, procede aclarar que ciertos autores utilizan terminologías particulares para referirse a la Organización en Red. Entre éstos destacan los siguientes: Landier (1989)²⁶⁹ denomina a la Organización en Red "Organización Policelular", refiriéndose con esta denominación a una red "intraorganizativa". Hedlund (1994) propone un modelo de organización basado en el principio de "heterarquía" ("*heterarchy*"), o inexistencia de jerarquía, como alternativo al modelo burocrático²⁷⁰. Precisamente, la Organización en Red se caracteriza por aplicarse el principio de "heterarquía" y no el de jerarquía. Hedlund designa el modelo "heterárquico" como modelo N-F ("*New Form*"), modelo que se corresponde con una red "intraorganizativa"²⁷¹. Por otra parte, cabe apuntar que la Organización en Trébol (Handy, 1989; Lievegoed, 1991) también puede considerarse como un Organización en Red, en concreto, "interorganizativa". En efecto, las "hojas" de subcontratación y trabajo flexible están formadas por un conjunto de entidades externas con

²⁶⁹ LANDIER, H. (1989): *L'Entreprise Polycellulaire*. Entreprise Moderne d'Édition. 2ème édition. Paris.

²⁷⁰ Otros autores que también hacen alusión al principio de "heterarquía" son Probst, Mercier, Bruggimann y Rakotobarison (1992). Una característica esencial de un sistema "heterárquico", de acuerdo a estos autores, es la ausencia de un centro dominante permanente ("*une caractéristique d'un système hétérarchique est sans conteste l'absence d'un centre dominant permanent*" (Probst, Mercier, Bruggimann y Rakotobarison, 1992:130)).

²⁷¹ Aclarar que Hedlund (1994) propone el modelo de organización N-F ("*New Form*") como alternativa al modelo de organización multidivisional o M-F ("*Multidivisional Form*"). El primero se caracteriza por la ausencia de jerarquía, y las relaciones laterales entre las constelaciones temporales de personas que integran la organización (no tiene una estructura fija). El segundo, por el contrario, posee una estructura permanente que se articula en torno a una jerarquía de autoridad, prevaleciendo las relaciones verticales entre personas y unidades. Se trata de un modelo, tal como se ha comentado en el apartado VI.2.2.2., de corte maquinal.

las que la organización establece alianzas y acuerdos de distintos tipos, configurando una variada red de relaciones²⁷².

En lo que concierne a la metáfora organizativa que inspira el modelo de Organización en Red, es preciso diferenciar nuevamente entre el tipo de Organización en Red "intraorganizativa" y el de Red "interorganizativa". Ciertamente, las metáforas en que se sustentan ambos tipos de Organización en Red no son las mismas. Por una parte, el modelo de red "intraorganizativa" está claramente inspirado en la metáfora cerebral/holográfica. Así, los principios holográficos que rigen el funcionamiento del cerebro tienen su reflejo en los rasgos propios de una red "intraorganizativa" (la forma en que tales principios influyen en la determinación de dichos rasgos se comenta en el apartado VI.4.2.2.) y guían la creación de condiciones óptimas para la autoorganización, específicas de una Organización en Red de este tipo. En efecto, la Organización Reticular "intraorganizativa" es un sistema *autopoiético*, y, por ello, al igual que el cerebro, tiene capacidad autoorganizativa²⁷³. Por otra parte, la Organización en Red "interorganizativa" se inspira, en parte, en la red neuronal del cerebro, pero no se concibe a partir de la voluntad de construir organizaciones con capacidad de autoorganización. La constitución de este tipo de redes responde a la lógica de construcción de organizaciones flexibles y

²⁷² Tal como se ha expuesto en el apartado VI.2.2.5., Bueno Campos (1992, 1996b) entiende la Organización en Red como el resultado de la evolución de la Organización en Trébol. Sin embargo, también puede entenderse a la inversa: es decir, que la Organización en Trébol es una derivada de la Organización en Red, constituyendo un tipo específico de red "interorganizativa".

²⁷³ Val Pardo (1996) hace alusión al carácter holográfico del cerebro como fuente de inspiración de las organizaciones capaces de aprender y autoorganizarse.

versátiles, en aras de incrementar la capacidad adaptativa de las mismas. Se ajusta, por lo tanto, más a una visión orgánica que cerebral de la organización²⁷⁴.

Por consiguiente, aunque la metáfora del cerebro inspire ambos tipos de Organización en Red, "intra" e "interorganizativa", al establecer la analogía entre la red neuronal propia del cerebro y el entramado de nodos que caracteriza a una Organización Reticular (los nodos son, según el tipo de Organización en Red, unidades organizativas internas u otras organizaciones o empresas), dicha metáfora fundamenta principalmente el desarrollo de la Organización en Red "intraorganizativa", por ser ésta la que se diseña a partir de la idea de crear un sistema *autopoiético* o autoorganizado. En el caso de la Organización en Red "interorganizativa" tiene mayor influencia la metáfora orgánica, pues lo que prevalece es la concepción de un sistema con elevada capacidad de adaptación al entorno. Para conseguir ésta, la organización reduce tamaño concentrando internamente sus actividades nucleares o esenciales y externalizando aquellas actividades que añaden poco valor, siendo las mismas asumidas por otras organizaciones con las que se vincula a través de diversos tipos de alianzas y acuerdos.

A continuación se analizan, en profundidad, los rasgos que caracterizan al tipo de Organización en Red "intraorganizativa", por ser ésta la gestada, fundamentalmente, a partir de la aplicación de la metáfora cerebral/holográfica, metáfora en que se enmarca la asunción del concepto de Organización que Aprende considerada en este trabajo de

²⁷⁴ Esto no significa que en una red de este tipo sus unidades componentes (empresas u organizaciones) no tengan capacidad de autorregularse y determinar autónomamente si quieren o no seguir formando parte de la red y, en consecuencia, la red, en su conjunto, no tenga capacidad de autoorganizarse. De hecho, sí la tiene. Ahora bien, la idea central que preside el desarrollo de este modelo de organización no es la de crear un contexto organizativo autoorganizado, sino un contexto organizativo dúctil y adaptable a las circunstancias de cada momento. Por contra, la principal idea inspiradora de la gestación de una red "intraorganizativa" es la de crear una organización no burocrática y, por ello, no jerárquica y autoorganizada.

investigación. Las principales características que identifican a una Organización en Red "intraorganizativa" son, de acuerdo a Landier (1989, 1992), las siguientes²⁷⁵:

- Una Organización en Red se basa en intensas relaciones interpersonales que van más allá del aspecto del trabajo propiamente dicho: el conjunto de relaciones establecidas entre los individuos son ricas y variadas, fundamentadas en la existencia de un sentimiento de confianza hacia las personas y en la involucración de las mismas en un proyecto común. El hecho de compartir los mismos problemas e inquietudes permite aumentar la solidaridad, el compromiso y, en consecuencia, la coordinación entre individuos, contribuyendo de ese modo al incremento de la eficacia global.

- Dentro de la Organización Reticular, las relaciones interpersonales presentan un carácter informal: no son el resultado de la aplicación de procedimientos o de la ejecución de instrucciones, sino de la colaboración libremente ofrecida y basada en la confianza.

- Las relaciones no están jerarquizadas: dentro de una Organización en Red "intraorganizativa", las relaciones son "heterárquicas", es decir, los individuos y unidades organizativas que componen la misma - los "nodos" (Butera, 1991) o "células" (Landier, 1989) de la red - se relacionan entre sí directa y lateralmente, y no verticalmente, a través de la línea jerárquica, de modo que todas las unidades están interconectadas. En una red no existe un único centro de decisión, sino tantos centros de decisión como unidades, "células" o "nodos" formen parte de la misma²⁷⁶. En caso de que una de las unidades

²⁷⁵ La mayoría de las características que aquí se presentan, se recopilan en una publicación anterior de la autora de esta tesis doctoral y su directora: RIVERA, O. y ARAMBURU, N. (1996): Organización de Empresas. Departamento de Organización y Política de Empresa. ESTE. Universidad de Deusto. San Sebastián.

²⁷⁶ De ahí que Probst, Mercier, Bruggimann y Rakotobarison (1992) denominen la Organización en Red como "Organización Policéntrica" ("*Organisation Polycentrique*").

trate de dominar a las otras, y pretenda imponer sus propias reglas de juego y sus propios objetivos, la red dejará de funcionar como tal y tenderá a organizarse alrededor de una estructura jerarquizada, burocratizándose.

- La ausencia de jerarquía en el interior de la Organización en Red no significa que se tenga que dar por ello una situación de caos, ya que se produce un proceso de autorregulación de sus unidades componentes. Si una unidad, "célula" o "nodo" no tiene ningún motivo para seguir su relación con otra, ésta se romperá hasta que surja un motivo para reactivar sus relaciones. La relación entre las unidades no se mantiene gracias a la intermediación de una unidad jerárquicamente superior que asume una función de coordinación entre las mismas, sino por el interés recíproco existente entre ellas, base de un intercambio fundamentado en la colaboración, en el que todos ganan. Dicha colaboración queda garantizada por su adhesión a un proyecto común compartido.

- Una Organización en Red presenta un carácter evolutivo y abierto: por una parte, continuamente hay nuevas unidades que agregan a la red la presencia de nuevos miembros o, al contrario, unidades que desaparecen de la red. Por otro lado, las reglas de juego evolucionan a lo largo del tiempo, debido a la experiencia acumulada y compartida en el seno de la red. Finalmente, la naturaleza e intensidad de las relaciones entre los distintos miembros de la red evoluciona según las circunstancias. Por lo tanto, la Organización Reticular tiende espontáneamente a desarrollarse, en virtud de su capacidad autoorganizativa o *autopoiética*. No obstante, siempre existe el peligro de una degeneración interna, derivada de la imposición de alguna de sus "células" componentes sobre las demás, que conduciría a su transformación en una Organización Burocrática y, en consecuencia, a su esclerosis.

- Una Organización en Red se articula en torno a un tejido de **múltiples canales de comunicación**: las unidades o "células" de una Organización Reticular no están conectadas entre sí a través de un único canal de comunicación, como ocurre en las organizaciones jerarquizadas, donde el único canal de comunicación formal es el constituido por la línea de autoridad jerárquica. Por el contrario, se establecen entre las unidades distintos canales de comunicación alternativos. Esto implica una redundancia que confiere gran agilidad a la organización, pues posibilita un incremento de la velocidad a la cual la información se intercambia entre las unidades aumentando, en consecuencia, su capacidad de reacción ante situaciones nuevas o imprevistas.

- La **coordinación** en la Organización en Red: la coordinación constituye una problemática fundamental de toda organización, puesto que sin ella no es posible mantener la unidad e integridad de la misma. A diferencia del modelo de Organización Burocrática en el que dicha coordinación se consigue esencialmente por la vía de la jerarquía y la normalización de procesos, ésta puede ser lograda en la Organización en Red de distintas maneras: a través de la comunicación lateral entre las "células" o unidades componentes de la red, o bien, mediante la adhesión de la totalidad de unidades integrantes de la misma al proyecto común o, en algunos casos, mediante la función integradora asumida por la "célula" o unidad central o de dirección.

En efecto, en ciertas ocasiones, la Organización en Red recurre a la diferenciación de una unidad o "célula" que asume una tarea específica y distinta de la del resto de unidades de la red. Así, siguiendo a Strategor (1993)²⁷⁷, pueden distinguirse dos tipos extremos de Organización en Red: la red de "activación dirigida" ("*activation dirigée*") y la red de "activación distribuida" ("*activation distribuée*"). En la primera, existe una unidad

²⁷⁷ STRATEGOR (1993): Stratégie, Structure, Décision, Identité: Politique Générale d'Entreprise. InterEditions. 2ème édition. Paris.

o "célula de dirección" o "central" que se diferencia del resto de unidades de la red, que se sitúan en la "periferia"²⁷⁸. La "célula de dirección" es responsable, en este caso, de la coordinación del resto de "células" o unidades integrantes de la Organización Reticular. Entre sus funciones de coordinación se incluyen: la definición del proyecto común que asegure la cohesión organizativa; el control de la eficacia de las diversas unidades, en aras de emprender medidas correctoras en caso de ser necesario; potenciar el desarrollo de iniciativas por parte de las unidades periféricas, dejándoles una amplia autonomía para regular su funcionamiento (unidades autorreguladas); la selección e integración de iniciativas útiles, formulando, a partir de las mismas, unos objetivos y líneas de acción comunes que movilicen en un sentido unidireccional a la organización; y, finalmente, la eliminación de redundancias inútiles (unidades que dirigen su actividad en un mismo sentido o desarrollan idénticas iniciativas, generando redundancias innecesarias). Gracias a la función coordinadora asumida por la "célula de dirección", se logra mantener la unidad de la organización, sin sacrificar su potencial creativo. Esta creatividad toma primero la forma de iniciativas desordenadas que posteriormente se ordenan e integran en una línea de acción única y compartida, coherente con el proyecto común definido.

Por otra parte, la red de "activación distribuida" se caracteriza por la ausencia de una unidad central o "célula de dirección" que adopte una función de coordinación del conjunto de la organización. En este caso, la coordinación se consigue mediante la colaboración entre unidades y el acuerdo mutuo entre las mismas. Puede decirse que este tipo de red constituye una red pura, en la medida en que existe una verdadera "heterarquía", es decir, relaciones de igualdad absoluta entre todas las unidades de la red. Por el contrario, en la red de "activación dirigida", la igualdad se rompe al existir una unidad ("célula de dirección") con atribuciones que le dotan de un poder superior sobre el

²⁷⁸ Landier (1989) establece esta distinción entre "célula de dirección" o "célula central" ("*cellule de direction*" ou "*cellule centrale*") y el resto de "células" de la red ("*périphérie*").

resto. Finalmente, añadir que Strategor (1993), considera un tercer tipo de Organización en Red, situada entre los dos tipos extremos comentados ("red de activación dirigida" y "red de activación distribuida"): la red de "activación controlada" ("*activation controlée*"). En esta modalidad de red, sí existe una "célula de dirección", pero las actividades de coordinación no son asumidas de forma exclusiva por la misma, sino que en ésta participan también el resto de unidades de la red.

Como último comentario ligado a las características de una Organización en Red "intraorganizativa" expuestas, cabe añadir una reflexión relativa al grado de complejidad del tipo de organización referida. Ciertamente, la complejidad de una Organización Reticular es, sin duda, mayor que la correspondiente a un modelo de Organización Burocrática, puesto que el conjunto de relaciones y conexiones entre sus unidades componentes es mucho más rico y diverso que en este último. Los gestores de este tipo de organización deben ser, por lo tanto, expertos en el manejo de la complejidad. Ello demanda cualidades y capacidades muy distintas de las que caracterizan a los gestores de las organizaciones burocráticas.

El modelo de Organización Burocrática que ha sido comentado en el apartado VI.2.2.1., representa un modelo organizativo opuesto al modelo reticular (red "intraorganizativa"). En el caso de establecer un continuo de modelos organizativos, ambos modelos, el burocrático y el reticular, se situarían en los polos extremos del mismo. A modo de resumen de las características de la Organización en Red presentadas en las líneas anteriores, se recogen, en el cuadro siguiente, las principales diferencias existentes entre los modelos de Organización Burocrática y en Red ("intraorganizativa"):

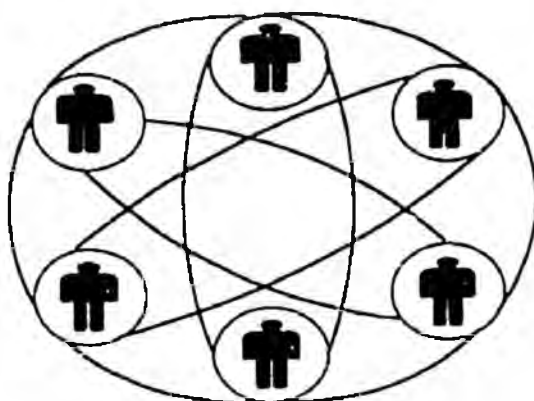
CUADRO N° 20: Organización Burocrática *versus* en Red

ORGANIZACIÓN BUROCRÁTICA	ORGANIZACIÓN RETICULAR
- Relaciones interfuncionales independientes de la persona que ejerce la función - Relaciones altamente formalizadas (procedimientos, instrucciones...) - Relaciones jerarquizadas - Regulación vía jerárquica - La evolución depende de decisiones de la jerarquía (alta dirección) - Un único canal de comunicación (jerarquía) - Coordinación esencialmente vía jerárquica (supervisión directa)	- Relaciones interpersonales - Relaciones informales - Relaciones no jerarquizadas ("heterarquía") - Autorregulación de la unidades organizativas - Carácter evolutivo y abierto. Cambios impulsados por iniciativa de cualquier unidad organizativa - Múltiples canales de comunicación (redundancias) - Coordinación mediante: comunicación lateral y colaboración entre unidades (adaptación mutua), adhesión al proyecto común, función coordinadora de la "célula de dirección"

FUENTE: Landier, H. (1992) y Elaboración Propia

Por otra parte, en el gráfico siguiente se representa el modelo de Organización en Red "intraorganizativa":

FIGURA N° 14: La Organización en Red



FUENTE: Elaboración Propia

Para concluir este apartado dedicado al modelo de Organización en Red, cabe aclarar que en el contexto de dicho modelo se favorece un aprendizaje no prescriptivo y generativo o proactivo. En efecto, de acuerdo a la visión de sistema *autopoiético*, que inspira este modelo organizativo, la Organización en Red tiene una capacidad de autoorganización, que se deriva de su capacidad de "aprender a aprender". En el marco de un modelo de Organización en Red, por lo tanto, la organización tiene una máxima capacidad de aprendizaje, en la que se fundamenta su capacidad de regeneración y transformación continua (proactividad).

Por otra parte, el aprendizaje es no prescriptivo, puesto que toda la organización aprende, al estar integrada por unidades autoorganizadas, y no sólo una parte de la misma. Asimismo, el proceso de diseño organizativo no queda absolutamente prescrito en el proceso de formulación de la estrategia, sino que la propia organización evoluciona

autónomamente, gracias a su capacidad de autoorganización, generando movimientos e iniciativas que pueden provocar reorientaciones estratégicas. Luego, los procesos de formulación de la estrategia y organización, están íntimamente interrelacionados, no pudiendo ser separados y ajustados a una secuencia puramente lineal.

Finalmente, apuntar que la comprensión del proceso de diseño organizativo desde un prisma no prescriptivo del Aprendizaje Organizativo, repercute en la forma de entender el contenido de la tarea de gestión, favoreciendo el desarrollo de una visión no prescriptiva de la misma. Sobre esta cuestión se reflexiona en el siguiente apartado.

Para cerrar este apartado, y como resumen del conjunto de modelos organizativos analizados en este capítulo, tanto de corte prescriptivo (apartado VI.2.2.), como de carácter no prescriptivo (modelo de Organización en Red), se sintetizan, en el cuadro adjunto, los rasgos principales de los mismos:

CUADRO N° 21: Modelos Organizativos

<u>MODELO ORGANIZATIVO</u>	<u>CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES</u>	<u>METÁFORA ORGANIZATIVA</u>	<u>ENFOQUE DE ESTUDIO DEL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO</u>
ORGANIZACIÓN BUROCRÁTICA	- Prevalencia de relaciones de autoridad jerárquica - Alto grado de formalización del comportamiento - División del trabajo y especialización - Comunicación vía jerárquica - Coordinación por Normalización de Procesos de Trabajo - Alto grado de centralización - Separación entre decisores y ejecutores - Órganos de Tecnoestructura	MAQUINAL	Prescriptivo

<u>MODELO ORGANIZATIVO</u>	<u>CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES</u>	<u>METÁFORA ORGANIZATIVA</u>	<u>ENFOQUE DE ESTUDIO DEL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO</u>
ORGANIZACIÓN MULTIDIVISIONAL O DIVERSIFICADA	- Estructura Divisional - Alto grado de descentralización - Coordinación por Normalización de Resultados o <i>Outputs</i>	MAQUINAL	Prescriptivo
ORGANIZACIÓN ADHOCRÁTICA	- Muy orgánica: poca formalización del comportamiento - Unidades básicas: equipos de proyectos - Alto grado de descentralización - Coordinación por Adaptación Mutua - <i>Adhocracia</i> Operativa versus Administrativa	ORGÁNICA	Adaptativo/ Prescriptivo

<u>MODELO ORGANIZATIVO</u>	<u>CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES</u>	<u>METÁFORA ORGANIZATIVA</u>	<u>ENFOQUE DE ESTUDIO DEL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO</u>
ORGANIZACIÓN FEDERAL	- Unidades organizativas muy autónomas unidas bajo una misión común - Delegación invertida: poder delegado al centro - Proliferación alianzas estratégica y redes de cooperación - El centro asume una función de apoyo y coordinación	ORGÁNICA	Adaptativo/ Prescriptivo
ORGANIZACIÓN EN TRÉBOL	- Primera "hoja": núcleo profesional - Segunda "hoja": subcontratación - Tercera "hoja": fuerza de trabajo flexible - Cuarta "hoja": clientes	ORGÁNICA	Adaptativo/ Prescriptivo

<u>MODELO ORGANIZATIVO</u>	<u>CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES</u>	<u>METÁFORA ORGANIZATIVA</u>	<u>ENFOQUE DE ESTUDIO DEL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO</u>
ORGANIZACIÓN EN RED	- Relaciones no jerarquizadas e informales - Capacidad de autorregulación/ autoorganización - Múltiples canales de comunicación - Coordinación: "célula de dirección", adhesión al proyecto común - Carácter evolutivo y abierto	CEREBRAL (Holográfica)	Proactivo/ No Prescriptivo

FUENTE: Elaboración Propia

VI.3.3. EL ESTUDIO DE LA TAREA DE GESTIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA NO PRESCRIPTIVA: MODELO DINÁMICO DE LA DIRECCIÓN ESTRATÉGICA

Como se ha expuesto con anterioridad, el contenido atribuido a la tarea de gestión varía a lo largo del tiempo, y se entiende hasta finales de los años ochenta bajo una óptica prescriptiva del Aprendizaje Organizativo, y desde los años sesenta hasta ese momento, bajo una visión adaptativa del mismo. A finales de los años ochenta, la visión prescriptiva y adaptativa de la tarea de gestión comienza a ser cuestionada, y ésta empieza a ser comprendida desde una perspectiva no prescriptiva y proactiva del aprendizaje. Esta evolución en la forma de concebir el contenido de la tarea de gestión está fundamentalmente promovida por el desarrollo de nuevos enfoques desde los que se aborda el estudio de la formulación de la estrategia, enfoques inspirados por una visión no prescriptiva y proactiva o generativa del Aprendizaje Organizativo.

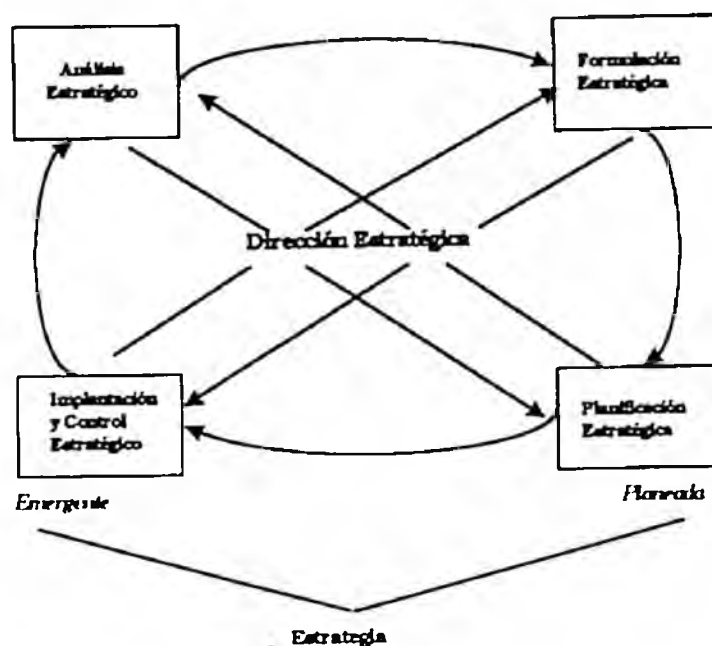
Por otra parte, la evolución de la concepción de la tarea de gestión también es impulsada por el desarrollo de modelos organizativos, como el modelo de Organización en Red, que favorecen el aprendizaje generativo o proactivo y no prescriptivo. En el contexto de tales modelos, la relación entre los procesos de formulación e implantación de la estrategia, así como de diseño organizativo, como parte del proceso de implantación, se sitúa en el marco de un aprendizaje claramente no prescriptivo. La comprensión de tal relación en los términos apuntados, promueve la asunción de una visión no prescriptiva de la tarea de gestión.

Por lo tanto, la progresión, por un lado, desde una visión prescriptiva de la tarea de gestión hacia una visión no prescriptiva de la misma, y, por otro lado, desde una visión adaptativa hacia una proactiva, es impulsada por la evolución en la forma de entender los procesos de formulación de la estrategia y diseño organizativo, así como la relación entre ambos. No obstante, la evolución a lo largo del tiempo en el modo de comprender el proceso de formulación de la estrategia, tiene un mayor impacto que la correspondiente al proceso de organización o diseño organizativo.

Ciertamente, la asunción del proceso de formulación de la estrategia desde una perspectiva no prescriptiva, comporta un cambio en el modo de comprender la relación entre los procesos de formulación e implantación de la estrategia. Así, desde la óptica de la escuela del Aprendizaje y de la Teoría de los Recursos y Capacidades, la relación apuntada no responde a una secuencia lineal, en virtud de la cual la implantación de la estrategia sucede a la formulación estratégica y es condicionada por la misma. Por otra parte, el desarrollo de la escuela del Aprendizaje promueve la visualización de la estrategia como "emergente" y no sólo como "deliberada". A su vez, todo ello incide en la manera de entender el contenido de la tarea de gestión, que pasa a incorporar la visión no lineal de la relación entre los procesos de formulación e implantación estratégica propia de la Teoría de los Recursos y Capacidades y de la escuela del Aprendizaje, así como la noción de estrategia "emergente", defendida por esta última.

Como consecuencia de lo anterior, el contenido de la tarea de gestión pasa a concebirse dentro de un marco distinto al de la Dirección Estratégica, prevaleciente hasta finales de los años ochenta. Dicho marco evoluciona hacia una visión menos lineal de la tarea de gestión, evolución que deriva en la definición de un nuevo marco o modelo de la Dirección Estratégica. Así, el nuevo modelo de la Dirección Estratégica incluye los elementos y relaciones siguientes:

FIGURA N° 15: Modelo Dinámico de la Dirección Estratégica



FUENTE: AECA (1999a) y Elaboración Propia

Este modelo, propuesto por AECA (1999a) bajo la denominación de "Modelo Dinámico del Proceso de Formación de la Estrategia" y que podría denominarse "Modelo Dinámico de la Dirección Estratégica", incorpora las mismas dimensiones que el modelo clásico de la Dirección Estratégica - análisis estratégico, formulación de la estrategia, planificación estratégica, implantación y control estratégico -, pero establece relaciones diferentes entre dichas dimensiones a las planteadas por el modelo clásico. En efecto, según este último, éstas constituyen distintas etapas de un proceso lineal en el que las mismas se suceden de forma secuencial²⁷⁹.

²⁷⁹ El modelo de Dirección Estratégica clásico basado en un proceso secuencial de etapas diferentes es propuesto por AECA (1986) y se muestra, de forma sintética, en el gráfico representativo del mismo incorporado en el apartado VI.2.3.3. de este trabajo (gráfico adaptado a partir de Bueno Campos, 1996a).

Por el contrario, el modelo dinámico contempla un proceso circular en el que las diversas dimensiones referidas no se identifican con etapas encadenadas a través de una secuencia lineal. De acuerdo a este modelo, todas las dimensiones están interrelacionadas y las interacciones entre las mismas provocan su replanteamiento continuo. Así, en el proceso de implantación de la estrategia pueden surgir iniciativas que obliguen a replantearse la estrategia inicialmente formulada y planificada, o bien, en el proceso de control pueden detectarse desviaciones que obliguen a reorientar el análisis y formulación estratégica, así como el propio proceso de implantación.

Por lo tanto, los procesos de formulación e implantación estratégica, que constituyen procesos separados y sucesivos en el modelo clásico, se plantean como procesos integrados y mutuamente alimentados, formando parte de un proceso de interacción continua, en el modelo dinámico. Esta visión de tales procesos se ajusta plenamente a la comprensión de los mismos desde la perspectiva de la escuela del Aprendizaje y de la Teoría de los Recursos y Capacidades, al contemplarse la formulación de la estrategia como un proceso abierto, en el que la estrategia se va moldeando a partir de las iniciativas emergentes en el proceso de implantación estratégica. El modelo dinámico incorpora, por consiguiente, la vertiente "deliberada" o "planeada" de la estrategia realizada, así como la "emergente".

Como se ha comentado en un apartado anterior (apartado VI.2.3.3.), la adopción del enfoque de la Dirección Estratégica, y en concreto del modelo clásico de la misma, comporta un cambio en la comprensión del contenido de la tarea de gestión. Dicho contenido se amplía, incorporando la dimensión asociada a la implantación estratégica. Tal como se ha apuntado en el citado apartado, la incorporación de dicha dimensión no supone

Por otra parte, el modelo planteado por AECA (1999a) podría denominarse "Modelo Dinámico de la Dirección Estratégica", en lugar de "Modelo Dinámico del Proceso de Formación de la Estrategia", por cuanto considera todos los procesos o funciones integrantes de la tarea de gestión, y no sólo el proceso de formación de la estrategia.

un cambio drástico respecto del modo en que la tarea de gestión se entiende bajo el prisma de la Planificación Estratégica. Ciertamente, tanto desde la óptica de la Planificación Estratégica como de la Dirección Estratégica, en su vertiente clásica, la concepción de la tarea de gestión se ajusta a una visión adaptativa y prescriptiva del Aprendizaje Organizativo. Adaptativa, en la medida en que dicha tarea constituye un medio para posibilitar la adaptación de la organización a su entorno, y prescriptiva, por cuanto los procesos de formulación e implantación de la estrategia se comprenden como procesos separados y sucesivos (el segundo sigue al primero y está condicionado por el mismo).

En lo que concierne a la concepción de la tarea de gestión desde la óptica del nuevo modelo dinámico de la Dirección Estratégica, ésta se modifica sustancialmente, puesto que se libera del carácter prescriptivo que caracteriza a las visiones de la misma enmarcadas en los enfoques de la Planificación Estratégica y de la Dirección Estratégica clásica. Así, en el marco del nuevo modelo de la Dirección Estratégica, la tarea de gestión se comprende a luz de una perspectiva proactiva y no prescriptiva del Aprendizaje Organizativo.

De este modo, la interacción entre formulación e implantación de la estrategia que caracteriza al modelo referido está asociada a un aprendizaje no prescriptivo. En efecto, el proceso de formulación de la estrategia es un proceso abierto, en el que no sólo participa la alta dirección y que incorpora, asimismo, las iniciativas surgidas en el proceso de implantación estratégica. Este último no queda prescrito, por lo tanto, por el primero. Por otra parte, el aprendizaje implícito en la visión de la tarea de gestión propia del modelo dinámico de la Dirección Estratégica, es un aprendizaje generativo o proactivo. En este sentido, el proceso integrado de formulación/implantación de la estrategia que caracteriza a la visión de la tarea de gestión referida, favorece un aprendizaje que posibilita la generación de cambios sustanciales en la organización. De manera que dicho aprendizaje no facilita la adaptación de la organización a su entorno, sino que implica el

cuestionamiento continuo de la estrategia, y derivado del mismo, la transformación organizativa.

En lo que concierne al diseño organizativo, es claro que la visión no prescriptiva de la tarea de gestión característica del modelo dinámico de la Dirección Estratégica, no se ajusta a la célebre máxima de la "estructura sigue a la estrategia" (Chandler, 1962). Puesto que formulación e implantación de la estrategia interactúan entre sí dentro de un proceso integrado y cíclico, y teniendo en cuenta que el diseño organizativo forma parte del proceso de implantación estratégica, el primero no queda prescrito absolutamente por el proceso de formulación de la estrategia. Al contrario, el diseño organizativo influye en la formulación estratégica, al condicionar la posibilidad de desarrollo de iniciativas emergentes que puedan provocar una reorientación de la estrategia inicialmente formulada.

Finalmente, cabe aclarar que la comprensión de la tarea de gestión desde una perspectiva proactiva o generativa y no prescriptiva del Aprendizaje Organizativo, se inspira en una concepción de la organización que fundamenta la visión del aprendizaje implícita en la misma. En concreto, en la concepción o metáfora cerebral/holográfica. La visión de la organización como un sistema *autopoietico* asociada a esta metáfora es, precisamente, la que subyace en la perspectiva generativa o proactiva del Aprendizaje Organizativo. Por lo tanto, la forma de entender la tarea de gestión varía a lo largo del tiempo, pasando de adoptar una óptica maquinal, en sus orígenes, a asumir una óptica adaptativa (metáfora orgánica), a partir de los años sesenta, para, desde finales de los años ochenta, evolucionar hacia una visión proactiva (metáfora cerebral/holográfica).

En el próximo apartado de este capítulo (VI.4.), se ahonda en el estudio de los aspectos considerados de la tarea de gestión - procesos de formulación de la estrategia y de

organización o diseño organizativo - desde una perspectiva proactiva y no prescriptiva del Aprendizaje Organizativo. En efecto, la acepción del concepto de Organización que Aprende asumida en este trabajo de investigación se sitúa en el marco de dicha perspectiva, de ahí que el mismo contribuya al desarrollo de una visión no prescriptiva de la tarea de gestión. En particular, en el siguiente apartado se analiza cómo se entienden los procesos de formulación de la estrategia y diseño organizativo, a la luz de la acepción del concepto de Organización que Aprende adoptada en esta investigación. A partir de este análisis, se deducen las características estratégicas y organizativas de una Organización que Aprende.

VI.4. EL CONCEPTO DE ORGANIZACIÓN QUE APRENDE COMO GUÍA PARA LA GESTIÓN DEL CAMBIO: IMPLICACIONES ESTRATÉGICAS Y ORGANIZATIVAS

En los apartados VI.2. y VI.3., se ha realizado una amplia revisión del modo en que se visualizan los procesos de formulación de la estrategia y de diseño organizativo, en el marco de diferentes perspectivas de estudio del Aprendizaje Organizativo (perspectiva prescriptiva frente a la no prescriptiva). Como se ha dicho, en este apartado se profundiza en el análisis de tales procesos desde una perspectiva no prescriptiva y proactiva del Aprendizaje Organizativo, al examinarse las implicaciones en la forma de entender los mismos, derivadas de la aplicación de la acepción del concepto de Organización que Aprende asumida en este trabajo. El estudio de dichas implicaciones constituye, precisamente, el principal objetivo del mismo, al que se da cobertura en el presente apartado.

Recordando lo expuesto en el capítulo V, la acepción considerada del concepto de Organización que Aprende, se inspira en la metáfora cerebral/holográfica. En concreto, la Organización que Aprende se identifica con:

aquella capaz de promover su propio cambio y transformación de forma continua

De acuerdo a esta acepción del concepto referido, la Organización que Aprende tendría las características de un sistema *autopoiético* o autoorganizado, como el cerebro, características que se derivan de la aplicación de sus propiedades holográficas. Esta idea es compartida por ciertos autores, como Lessem (1991), Mackenzie (1994), Redding y Catalanello (1994), Marquardt y Reynolds (1994), Marquardt (1996).

Como también se ha comentado en el capítulo V, la acepción del concepto de Organización que Aprende fundamentada en la metáfora cerebral/holográfica, puede orientar la tarea de gestión de modo adecuado para enfrentar uno de los principales retos actuales de la gestión: el reto del cambio. En efecto, a la luz de la metáfora apuntada, los distintos aspectos de la tarea de gestión pueden entenderse de la forma más apropiada para construir Organizaciones que Aprenden, esto es, organizaciones con capacidad para impulsar su renovación y cambio continuamente

Tal como se ha explicado en el mencionado capítulo, la metáfora cerebral/holográfica constituye un mejor referente que la metáfora de sistema complejo para orientar la gestión del cambio. Ciertamente, la primera puede guiar la tarea de gestión hacia la creación de condiciones que posibiliten a la organización incrementar su potencial de autoorganización, es decir, de generación de un nuevo orden, sin llegar hasta el límite del caos o, lo que es lo mismo, hasta situaciones de extremo desequilibrio. Además, dicho

potencial implicaría la capacidad de crear un nuevo orden y, por lo tanto, de regeneración, de forma continua.

A la luz de la acepción del concepto de Organización que Aprende adoptada en esta investigación, la organización se entiende como un sistema *autopoietico* y, por lo tanto, autoorganizado. Éste se caracteriza por su capacidad de "aprender a aprender", esto es, de aprender al máximo nivel. Así, en el contexto organizativo de una Organización que Aprende, el aprendizaje es proactivo o generativo (base de la capacidad de autoorganización) y no prescriptivo (el aprendizaje no se restringe a una parte de la organización). El carácter generativo y no prescriptivo del aprendizaje que caracteriza a una Organización que Aprende, tal como ésta se entiende en este trabajo, está asociado a los principios holográficos que rigen el funcionamiento de un sistema *autopoietico*. Como se ha comentado anteriormente, la imagen del cerebro como sistema holográfico y, por consiguiente, *autopoietico*, es la que inspira la acepción considerada del concepto de Organización que Aprende. Los principios referidos son expuestos en el siguiente apartado (VI.4.1.).

Por otra parte, la comprensión de los procesos de formulación de la estrategia y diseño organizativo, en el marco de la acepción del concepto de Organización que Aprende asumida, supone entender los mismos desde una perspectiva no prescriptiva y proactiva del Aprendizaje Organizativo, perspectiva coherente con la concepción de la organización como un sistema *autopoietico* o autoorganizado. La aplicación del concepto aludido a los procesos apuntados, supone entender los mismos bajo una visión de la organización propia de la metáfora cerebral/holográfica, a la que corresponde la imagen de la organización como sistema *autopoietico*. En virtud de dicha metáfora, la concepción de los procesos considerados debe ser coherente con las características de un sistema holográfico y, por ello, con los principios holográficos que condicionan las mismas. En un apartado posterior,

se examinan las implicaciones asociadas a la aplicación de tales principios en la forma de entender los procesos de formulación de la estrategia y diseño organizativo (apartado VI.4.2.).

VI.4.1. LOS PRINCIPIOS HOLOGRÁFICOS

Antes de emprender el análisis de las implicaciones derivadas de la aplicación del concepto de Organización que Aprende fundamentado en la metáfora cerebral/holográfica, en la comprensión de los procesos de formulación de la estrategia y diseño organizativo, es necesario aclarar cuáles son los principios en los que se fundamenta el funcionamiento y diseño de un sistema holográfico. Estos principios caracterizan al cerebro, al tratarse de un sistema holográfico, y asimismo, a una organización holográfica, es decir, a una organización diseñada de acuerdo a los principios holográficos. La aclaración de estos principios resulta precisa, pues la comprensión de la formulación de la estrategia y el diseño organizativo bajo la acepción del concepto de Organización que Aprende inspirada en la metáfora cerebral/holográfica, se sustenta en la aplicación de tales principios. Los principios holográficos son de acuerdo a Morgan (1986, 1997), los siguientes:

- El principio del "todo en las partes" (*"the whole into the parts"*): consiste en la aplicación de la característica principal de un holograma: el todo está contenido en las partes del sistema. Trasladado al plano organizativo, esto implica que cada unidad integrante de la organización refleja la totalidad de la misma. Aparentemente este principio parece expresar un ideal imposible de alcanzar, sin embargo, existen diferentes vías a través de las cuales la filosofía del "todo en las partes" puede materializarse. En concreto, Morgan (1997) apunta las siguientes:

En primer lugar, la visión, los valores y la cultura pueden ser utilizados como medios para asegurar la cohesión organizativa. Si los valores y los elementos clave que definen la cultura organizativa son absorbidos por todos los miembros de la organización, es posible que las distintas unidades que integran ésta contengan los rasgos de identidad básicos de la misma. De este modo, cada parte de la organización, cada unidad, constituiría el reflejo de la identidad del "todo", es decir, del conjunto de la organización. Una segunda vía de materialización de la filosofía del "todo en las partes" es la del diseño de sistemas de información apropiados. Las nuevas tecnologías de la información permiten crear redes internas de información en las organizaciones que posibilitan la diseminación de la información y el conocimiento a todos los puntos de la organización. A través de estas redes de información puede construirse un sistema de inteligencia compartida por todos los miembros de la misma, una especie de "mente organizativa". En este sistema, todos los miembros y unidades de la organización comparten información y conocimiento, de modo que el acceso a una parte del sistema permite conocer qué ocurre en la totalidad del mismo. La interconexión de las partes hace posible que la información y el conocimiento generado en una parte concreta se difunda al resto, de tal modo que cada parte absorbe la información y conocimiento contenidos en la totalidad del sistema, es decir, en el conjunto de la organización. Así, cada parte constituye un reflejo del "todo".

Una tercera vía para hacer posible la construcción del "todo en las partes" es la consistente en el diseño de estructuras organizativas basadas en la filosofía de crecer manteniéndose, al mismo tiempo, pequeño. Esto puede conseguirse logrando que la organización crezca, mediante la creación de un tejido integrado por pequeñas unidades que se construyen como resultado de la aplicación de un patrón semejante. El proceso de crecimiento de la organización adquiere así un carácter fractal al producirse por la generación de nuevas unidades mediante la reproducción de un mismo patrón básico. Puesto que cada unidad se articula de acuerdo a un patrón y estructura elemental similar al de otras

unidades, la observación de una unidad permite comprender la estructura básica subyacente en el resto de unidades del sistema y, en consecuencia, en el conjunto del sistema u organización.

Finalmente, una cuarta vía para la construcción del "todo en las partes", tal como apunta Morgan (1997), es la basada en el modo de diseño de las tareas. Bajo la óptica mecanicista, el diseño de tareas se realiza atendiendo al principio de división del trabajo, en virtud del cual los procesos de trabajo se descomponen en tareas elementales que constituyen el contenido de los puestos de trabajo, abarcando éstos un estrecho espectro de actividades simples y altamente especializadas. Desde la perspectiva holográfica, el diseño de tareas se concibe de un modo completamente opuesto, en la medida en que se ajusta a un enfoque holístico. De acuerdo a este último, la unidad básica de trabajo no es un puesto con un contenido limitado a un estrecho abanico de tareas simples y muy especializadas, sino un equipo de trabajo polivalente que es responsable del desarrollo de un proceso de trabajo completo. Es decir, los procesos de trabajo no se fragmentan en sus tareas componentes elementales, sino que son asumidos de forma íntegra (visión holística) por un equipo de trabajo. Dentro del equipo, los puestos de trabajo son ampliamente definidos, abarcando un extenso abanico de tareas, y los individuos que ocupan los mismos son formados en múltiples habilidades, de modo que puedan ser mutuamente sustituibles. Cada equipo de trabajo refleja, en cierta forma, la totalidad de la organización, por cuanto aglutina el conjunto de habilidades que ésta integra.

- El principio de la "redundancia funcional" (*"redundancy of functions"*): una característica fundamental de los sistemas holográficos en la que se basa, en gran medida, la capacidad de autoorganización de los mismos, es la existencia de un cierto grado de redundancia funcional. La redundancia funcional es distinta de la redundancia de las partes, en la que se apoya el diseño organizativo bajo el prisma maquinal. La redundancia de las

partes consiste en que cada parte o unidad, dentro del sistema, asume una función específica. Cuando una de las partes falla, ésta es reemplazada por otra que asume su función. Por otro lado, existen determinadas partes que son añadidas al sistema con el propósito de controlar las actividades de las demás, surgiendo así una jerarquía en la que ciertas partes controlan al resto.

Por el contrario, las organizaciones diseñadas bajo la perspectiva holográfica se caracterizan por la redundancia funcional. Ésta consiste en que cada parte del sistema, o de la organización, asume un amplio conjunto de funciones, no estando especializada en una única función o un espectro reducido de funciones. Muchas de estas funciones son redundantes por el hecho de que también pueden ser asumidas, al mismo tiempo, por otras partes o unidades de la organización. En un momento dado, muchas unidades pueden estar implicadas en una actividad semejante generando una redundancia. Ésta incrementa la probabilidad de surgimiento de nuevas iniciativas que pueden emerger en cualquier punto del sistema, reduciendo así la dependencia de las actividades que sólo se desarrollan en un punto único, aumentando de este modo la capacidad creativa y la flexibilidad de la organización.

La creación de un sistema, u organización, con elevada capacidad de innovación y de autoorganización exige el mantenimiento de un alto grado de redundancia funcional, pues ésta implica una mayor probabilidad de que cada parte del sistema genere nuevas ideas, actividades o formas de comportamiento. Por otra parte, el principio de redundancia funcional es el que subyace en la formación de los equipos de trabajo polivalentes que caracterizan a las organizaciones diseñadas bajo la perspectiva holográfica. En efecto, éstos integran personas que aglutinan un extenso abanico de habilidades, muchas de las cuales son redundantes, pues también son poseídas por otras personas, bien dentro del mismo equipo de trabajo o bien dentro de otros equipos. Esta redundancia es positiva por cuanto permite

tener relevos preparados en caso de que alguna persona falle (mayor flexibilidad) y, por otro lado, contribuye a incrementar el potencial creativo de la organización.

- El principio de la "variedad requerida" (*"requisite variety"*): el principio de la variedad requerida fue definido por Ashby (1952, 1956, 1958). Según este principio, el grado de diversidad interna de un sistema autorregulado debe ajustarse a la variedad y complejidad de su entorno. Esto es necesario para la superación de los retos planteados por tal entorno. Dicho de otro modo, a mayor variedad y complejidad del entorno, mayor debe ser la diversidad y complejidad interna del sistema. Trasladado al contexto organizativo, esto implica que todos los componentes de una organización deben contener la gama de capacidades requerida para adecuarse al nivel de variedad y complejidad del entorno. A mayor diversidad del entorno, mayor es el abanico de capacidades que deben concentrarse en las unidades organizativas en contacto con este último, de modo que éstas puedan autoorganizarse de la manera más apropiada para asegurar la adecuada respuesta al mismo en cada momento.

Los principios comentados, el principio del "todo en las partes", de la "redundancia funcional" y de la "variedad requerida", son fundamentales para la creación de sistemas con capacidad para autoorganizarse. Estos principios guían la definición de la relación entre las partes y la totalidad del sistema, es decir, la determinación de qué fracción del todo debe estar contenida en cada parte del sistema, o de la organización, así como la fijación de cuál ha de ser el contenido específico de cada parte (grado de redundancia funcional y grado de diversidad interna de las unidades). A los principios mencionados se añaden otros dos, cuya aplicación contribuye a incrementar la capacidad autoorganizativa del sistema. Éstos son los siguientes:

- El principio de "mínima especificación crítica" ("*minimum critical specification*"): este principio sugiere la especificación del mínimo estrictamente necesario para el desarrollo de una actividad concreta, como condición para preservar la flexibilidad del sistema. En el plano organizativo, esto se traduce en la reducida determinación del contenido de las funciones a acometer por las distintas unidades organizativas, lo que supone la concesión de un margen de autonomía importante, en virtud de la cual tales unidades pueden emprender actividades no predefinidas. Sin duda, esto amplía la capacidad de autoorganización de las mismas y su capacidad para dar respuesta y ajustarse a situaciones imprevistas, incrementando el grado de flexibilidad organizativa.

- El principio de "aprender a aprender" ("*learn to learn*"): finalmente, una de las características más relevantes de un sistema holográfico es la capacidad de "aprender a aprender". Ésta representa un nivel de aprendizaje superior al de "bucle simple" y "bucle doble", e implica la capacidad de un sistema para cuestionarse, continuamente, las normas y asunciones básicas que rigen su funcionamiento. Esta capacidad de aprendizaje al más alto nivel constituye la base de la capacidad autoorganizativa de un sistema y, por ende, de una organización. Precisamente, la capacidad de aprender al máximo nivel, esto es, de "aprender a aprender", es la que caracteriza a una Organización que Aprende, tal y como ésta se entiende en la presente investigación (cuestión que ya se ha aclarado en el capítulo V). Esto es lógico, habida cuenta de que la acepción del referido concepto en la misma está inspirada por la metáfora cerebral/holográfica.

Tras exponer los distintos principios que caracterizan a un sistema u organización holográfica, se analiza, a continuación, cómo se entienden los procesos de formulación de la estrategia y diseño organizativo, a la luz de la acepción del concepto de Organización que Aprende asumida en este trabajo. Dicho análisis incluye una reflexión sobre aquellos principios holográficos que influyen en la concepción de los procesos referidos.

VI.4.2. LA ORGANIZACIÓN QUE APRENDE: FORMULACIÓN DE LA ESTRATEGIA Y DISEÑO ORGANIZATIVO

En este apartado se da cobertura al principal objetivo del presente trabajo de investigación: el estudio de las implicaciones derivadas de la aplicación del concepto de Organización que Aprende, en el modo de comprender los procesos de formulación de la estrategia y organización o diseño organizativo. Como se ha dicho anteriormente, la aplicación del concepto referido a los procesos apuntados, supone entender los mismos desde una perspectiva proactiva y no prescriptiva del Aprendizaje Organizativo, que se corresponde con la asunción de una visión de la organización propia de la metáfora cerebral/holográfica. A continuación, se analiza la comprensión de los procesos considerados a la luz de la mencionada metáfora.

VI.4.2.1. EL PROCESO DE FORMULACIÓN DE LA ESTRATEGIA

Tal como se ha expuesto en el apartado VI.3.1., la concepción del proceso de formulación de la estrategia en el marco de la escuela del Aprendizaje y la Teoría de los Recursos y Capacidades, se ajusta a una visión proactiva y no prescriptiva del Aprendizaje Organizativo. La aplicación del concepto de Organización que Aprende al proceso de formulación de la estrategia supone entender éste desde una óptica proactiva y no prescriptiva del aprendizaje, por lo tanto, tal como el mismo se comprende bajo el prisma de la escuela del Aprendizaje y la Teoría de los Recursos y Capacidades.

Desde la perspectiva de estas últimas, la formulación de la estrategia se inspira en la concepción holográfica de la organización, lo que supone la aplicación de los distintos

principios holográficos característicos de la misma. En particular, los principios holográficos que fundamentan la visión de la formulación de la estrategia propia de la escuela del Aprendizaje son los siguientes:

En primer lugar, el principio de "mínima especificación crítica" se materializa en la aceptación de que las estrategias pueden ser "emergentes" o "deliberadamente emergentes", y no sólo "deliberadas". Ciertamente, tal como sostiene la escuela referida, la estrategia es el resultado de la integración de flujos "emergentes" en la estrategia inicialmente formulada o "deliberada". Esta última constituye la "mínima especificación crítica" o, lo que es lo mismo, el marco fijado *a priori* que condiciona mínimamente el proceso de formación de la estrategia y dentro del cual se van incorporando las iniciativas "emergentes". En este sentido, se trata de un marco mínimo, pues éste es lo suficientemente abierto como para integrar los *inputs* "emergentes".

Asimismo, el modelo "radicular" de formación de la estrategia característico de la escuela del Aprendizaje se inspira en dos principios holográficos: el principio de "redundancia funcional" y el de "variedad requerida". Efectivamente, de acuerdo a este modelo, pueden surgir o emerger iniciativas repetidas o redundantes en distintos puntos de la organización (principio de "redundancia funcional"). Al dejar campo abierto a que las iniciativas surjan de modo espontáneo y autoorganizado, puede darse el caso de desarrollo de iniciativas semejantes en paralelo. Por otra parte, el modelo "radicular" permite materializar el principio de "variedad requerida", pues según dicho modelo, la estrategia es el resultado de la generación de un patrón único como resultado de la integración de múltiples y diversas iniciativas "emergentes" en la organización. En este caso, la respuesta a la complejidad y diversidad del entorno se concreta en la creación de una mayor diversidad interna, que se deriva del amplio número de iniciativas "emergentes" que pueden surgir.

En cuanto al principio holográfico de "aprender a aprender", éste se aplica en la medida en que el propio proceso de formación de la estrategia se entiende como un proceso de aprendizaje no prescriptivo. En virtud del mismo, la formulación e implantación estratégicas interaccionan dentro una dinámica de aprendizaje que permite el replanteamiento de las estrategias inicialmente formuladas o "deliberadas". Finalmente, en lo que concierne al principio del "todo en las partes", inspira también el modo de concebir la formulación de la estrategia propio de la escuela del Aprendizaje. En efecto, puede entenderse que las diferentes partes de la organización reflejan el "todo", o la estrategia finalmente definida, al generar las iniciativas "emergentes" que engloba la estrategia final. No obstante, cabe matizar que, en este caso, las partes no reflejan el "todo" de forma completa, sino parcial, pues cada parte contiene algunas de las iniciativas integradas en la estrategia definitiva y no todas, por lo que el principio del "todo en las partes" se aplica, tan sólo, parcialmente.

Por otro lado, y en lo que concierne a la comprensión de la formulación de la estrategia en el marco de la Teoría de los Recursos y Capacidades, ésta también se sustenta en la aplicación de diversos principios holográficos, entre los que destacan los expuestos a continuación:

En primer lugar, el principio de "mínima especificación crítica" ejerce una influencia clara en la forma de entender la formulación de la estrategia asumida por la Teoría de los Recursos y Capacidades. La fijación del "propósito estratégico" se corresponde con la "mínima especificación crítica", o con las condiciones mínimas establecidas *a priori*, que delimitan el marco dentro del cual se desarrollarán las "competencias esenciales" de la organización y, en última instancia, las distintas estrategias que se terminen formulando para cada ámbito producto-mercado o negocio ("productos finales"). El "propósito estratégico" o la "mínima especificación crítica" marca, asimismo,

el *gap* estratégico, o desajuste entre recursos y aspiraciones, a cubrir para alcanzar el mismo. Desajuste que sólo se cubre a través de un proceso de aprendizaje organizativo del que resulta el desarrollo de un conjunto de "competencias esenciales" (Prahalad y Hamel, 1990)²⁸⁰.

En lo que concierne a otros principios holográficos, su influencia en el modo de entender el proceso de formulación de la estrategia dentro del enfoque de la Teoría de los Recursos y Capacidades, no es tan evidente como en el caso del principio de "mínima especificación crítica". En el supuesto de que el "propósito estratégico" definido sea bastante o muy amplio, pueden producirse redundancias en el proceso de creación de "competencias esenciales". En efecto, si el marco general establecido para el desarrollo de competencias es muy abierto, pueden construirse competencias similares a través de vías distintas que se despliegan simultáneamente en diferentes puntos de la organización. En este caso, se materializa el principio de "redundancia funcional".

Asimismo, a mayor grado de apertura del marco prefijado por el "propósito estratégico", mayor es la variedad de competencias que pueden desarrollarse dentro de la organización. El principio de "variedad requerida" también se aplica, por lo tanto, en el caso en que se defina un "propósito estratégico" bastante o muy amplio. En lo que concierne al principio holográfico de "aprender a aprender", éste puede tomar forma igualmente en el contexto de un "propósito estratégico" muy abierto. Sólo dentro de un contexto de estas características pueden realmente cuestionarse muchas asunciones básicas

²⁸⁰ Como se ha comentado en el capítulo IV, para Andreu y Ciborra (1994, 1995, 1996), el proceso de aprendizaje organizativo se identifica con el proceso de transformación de recursos estándares en "capacidades nucleares" ("*core capabilities*"). Precisamente, las "competencias esenciales" se obtendrían como resultado de la combinación de los distintos tipos de "capacidades nucleares" o de "competencias básicas distintivas" (Bueno y Morcillo, 1997).

de la organización, favoreciéndose, de este modo, el desarrollo de "competencias esenciales" que originen nuevos "productos finales" o negocios, obligando a la organización a emprender un giro estratégico radical - redefinición de la cartera actual de negocios y, en consecuencia, de la estrategia formulada para los mismos. En caso de ser muy radical, incluso podría llegar a reformularse el "propósito estratégico" inicialmente definido -.

Por lo tanto, los principios holográficos de "redundancia funcional", "variedad requerida" y "aprender a aprender" se aplican claramente cuando el "propósito estratégico" establecido es muy abierto. Cuando éste define un marco más cerrado, dichos principios también pueden influir en el proceso de formulación estratégica y, por ende, en el proceso de creación de "competencias esenciales", pero en un grado menor: emergerán menos competencias redundantes, la variedad de estas últimas será menor, y la posibilidad de alcanzar un alto nivel de aprendizaje y de que, como consecuencia del mismo, se produzca una reorientación estratégica radical, será también menor.

Finalmente, en lo que respecta al principio holográfico del "todo en las partes", éste sí se aplica en todos los casos, por el hecho de que, desde la perspectiva de la Teoría de los Recursos y Capacidades, la organización se comprende como una cartera de "competencias esenciales". Ciertamente, las "competencias esenciales" que se desarrollan en distintas partes de la organización pertenecen al conjunto de la misma. Así, las competencias creadas en cada unidad de negocio no son propiedad exclusiva de la unidad, sino que integran la cartera de competencias comunes a toda la organización. En este sentido, cada parte de la organización refleja el "todo", en la medida en que accede a la totalidad de la competencias desarrolladas en el seno de la misma.

Tras la reflexión realizada en las líneas anteriores sobre los principios holográficos que influyen en el modo de comprender el proceso de formulación de la estrategia dentro

del marco de la escuela del Aprendizaje y la Teoría de los Recursos y Capacidades, se aborda, en el próximo apartado, una reflexión similar en relación al proceso de organización o diseño organizativo.

VI.4.2.2. EL PROCESO DE DISEÑO ORGANIZATIVO

En lo que respecta al proceso de organización o diseño organizativo, la aplicación al mismo del concepto de Organización que Aprende, supone su comprensión desde una perspectiva proactiva y no prescriptiva del Aprendizaje Organizativo. Dentro de esta perspectiva se enmarca el modelo de Organización en Red que se inspira, claramente, en la concepción holográfica de la organización, en la que se fundamenta la acepción del concepto de Organización que Aprende asumida en este trabajo. Los rasgos de dicho modelo organizativo están, por ello, inspirados por distintos principios holográficos, entre los que sobresalen los siguientes:

En primer lugar, el principio del "todo en las partes" se refleja en el hecho de que todas las unidades de la Organización en Red están interconectadas, y vinculadas lateral y no jerárquicamente. Esta interconexión permite que lo que afecta a una unidad (actividad que desarrolla, iniciativas, información y conocimiento que genera, etc.) tenga un impacto automático en el conjunto del sistema o de la organización. Por lo tanto, cada unidad tiene información de lo que ocurre en toda la organización. En este sentido, cada parte es reflejo del "todo". Asimismo, en el supuesto de que todas las unidades o "células" de la red se adhieran a un proyecto común, comparten una visión y valores idénticos, por lo que también cada unidad es un reflejo del "todo", en la medida en que contiene los elementos que definen la identidad y razón de ser de la organización.

En segundo lugar, el principio de "redundancia funcional" se traduce en la posibilidad de que diferentes unidades organizativas o "células" puedan desarrollar simultáneamente idénticas funciones o iniciativas. Esto puede ocurrir como consecuencia de la autonomía de que éstas disfrutan. Al no existir una autoridad suprema que imponga a las unidades las actividades y funciones que deben asumir, éstas pueden repetirse, produciéndose redundancias. En el caso de que exista una "célula de dirección" (red de "activación dirigida"), ella se encargará de eliminar redundancias inútiles y de permitir el mantenimiento de las útiles. En caso de no existir dicha "célula" (red de "activación distribuida"), son las unidades las que directamente deberán ponerse de acuerdo sobre cuáles mantener y cuáles eliminar. Por otro lado, en la Organización en Red también se manifiestan redundancias en lo que afecta a los canales de comunicación, al establecerse múltiples canales de comunicación entre las distintas unidades. De nuevo, al igual que ocurre con las redundancias relativas a la actividad e iniciativas desplegadas por las mismas, se mantendrán las redundancias útiles y eliminarán las innecesarias (duplicidades de vías de comunicación que no son precisas), de modos diferentes, en función del tipo de red de que se trate ("activación dirigida" o "distribuida").

Por otra parte, la autonomía de la que gozan las unidades de la red y, gracias a la cual es posible que se produzcan redundancias, se deriva de la aplicación del principio holográfico de "mínima especificación crítica". En efecto, el grado en que se prefija la actividad a desarrollar por las distintas unidades organizativas es mínimo, dejando a éstas una elevada autonomía para dirigir el rumbo de la misma. El marco de acción predefinido mínimo es determinado por el proyecto común compartido por el conjunto de la organización, dejando total libertad a las unidades para orientar su actividad dentro del mismo. Por lo tanto, el margen de libertad es muy amplio, y se concreta en la capacidad de autorregulación de su acción de que disfrutan las unidades. Dicha capacidad de autorregulación se fundamenta, asimismo, en su capacidad de "aprender a aprender". El

principio de "aprender a aprender" propio de un sistema holográfico, encuentra su expresión en la Organización en Red en la capacidad de aprendizaje de sus unidades integrantes, quienes en virtud de la misma, pueden regular y ajustar su actividad y sus relaciones con el resto de unidades de la red. La evolución de la organización y los cambios que ésta experimenta son, por lo tanto, provocados internamente, por los movimientos autorreguladores de sus unidades. Luego, la capacidad autoorganizativa del "todo" se deriva de la capacidad autoorganizativa de las partes.

Finalmente, el principio de "variedad requerida" también se materializa en la Organización en Red, a través de la diversidad de iniciativas que se desarrollan en el seno de la organización, como consecuencia de la amplia autonomía concedida a sus unidades componentes. El potencial de generación de múltiples y variadas iniciativas es mayor en el contexto de elevada libertad propia de una Organización Reticular, que en contextos organizativos donde el margen de actuación de las unidades es muy limitado (Organización Burocrática). De hecho, dicho potencial es tan alto que, en ocasiones, puede resultar contraproducente, en caso de generarse un número demasiado alto de redundancias inútiles.

Como se ha explicado, los diferentes rasgos que caracterizan a la Organización en Red se derivan de la aplicación de los principios holográficos expuestos. Tras la revisión efectuada sobre el modo en que la concepción o metáfora holográfica influye en la comprensión de los procesos de formulación de la estrategia y diseño organizativo, a través de la aplicación de los distintos principios holográficos, se pueden deducir las características propias de una Organización que Aprende, en lo que a tales procesos se refiere. Esta cuestión se aborda en el próximo apartado.

VL4.3. CARACTERÍSTICAS ESTRATÉGICAS Y ORGANIZATIVAS DE LA ORGANIZACIÓN QUE APRENDE

A partir de la reflexión efectuada sobre el modo en que los procesos de formulación de la estrategia y diseño organizativo se entienden a la luz de la acepción del concepto de Organización que Aprende asumida en este trabajo, puede deducirse cuáles son los rasgos que caracterizan a una Organización que Aprende en los ámbitos estratégico y organizativo.

Tales rasgos se corresponden con los propios de los enfoques no prescriptivos y proactivos de formulación de la estrategia, y los del modelo de Organización en Red, en la medida en que tales enfoques y dicho modelo organizativo se desarrollan bajo la influencia de una concepción holográfica de la organización, concepción implícita en la acepción del concepto de Organización que Aprende considerada. Así, los rasgos más relevantes que caracterizan a una Organización que Aprende, en lo que concierne a la formulación de la estrategia y el diseño organizativo, son los recogidos en el cuadro adjunto:

CUADRO N° 22: Características de la Organización que Aprende

ASPECTO DE LA TAREA DE GESTIÓN	CARACTERÍSTICAS	PRINCIPIOS HOLOGRÁFICOS
FORMULACIÓN DE LA ESTRATEGIA		
* Objetivo del proceso de formulación de la estrategia	- Mejora de la posición competitiva futura (creación de nuevos espacios competitivos)	
* Proceso de formulación de la estrategia	- Proceso abierto y proactivo: "Arquitectura Estratégica"	- Principios de "redundancia funcional, "variedad requerida" y "aprender a aprender"
	- Modelo "radicular" de formación de la estrategia: la estrategia se forma a través de un proceso de aprendizaje no prescriptivo (interacción formulación/ implantación de la estrategia)	- Principio de "aprender a aprender"
* Marco del proceso	- Delimitado por el "propósito estratégico"	- Principio de "mínima especificación crítica"
* Resultado del proceso	- Creación de "competencias esenciales" y definición de la estrategia para cada negocio o "producto final" (estrategia "deliberadamente emergente")	- Principios de "mínima especificación crítica" y del "todo en las partes"

ASPECTO DE LA TAREA DE GESTIÓN	CARACTERÍSTICAS	PRINCIPIOS HOLOGRÁFICOS
<u>DISEÑO ORGANIZATIVO</u> * Forma organizativa básica: Organización en Red * Mecanismos de Coordinación y Control * Grado de Descentralización	- Ausencia de jerarquía ("heterarquía"/ red pura) o mínima jerarquía ("célula de dirección" central/Red de "activación dirigida" o de "activación controlada") - Capacidad de autoorganización (<i>autopoiesis</i>): unidades autorreguladas/autogestionadas (alto grado de autonomía) - Múltiples canales de comunicación (redundancias) y comunicación lateral - Coordinación vía adaptación mutua (comunicación informal); adhesión al proyecto común; función coordinadora de la "célula de dirección" - Autocontrol de las unidades - Descentralización muy elevada: gran diversidad de iniciativas propuestas por las unidades autónomas	- Principio del "todo en las partes" - Principios de "mínima especificación crítica" y de "aprender a aprender" - Principio de "redundancia funcional" - Principio de "aprender a aprender" - Principio de "variedad requerida"

FUENTE: Elaboración Propia

Por consiguiente y, según lo contenido en el cuadro previo, la Organización que Aprende se caracteriza por adoptar una forma organizativa en Red, en lo que concierne al diseño organizativo. Por otra parte, y en lo relativo al proceso de formulación de la estrategia, ésta se plantea como un proceso abierto (construcción de una "Arquitectura Estratégica"), mínimamente delimitado por el "propósito estratégico". Dicho proceso implica un aprendizaje del que resulta el desarrollo de una cartera de "competencias esenciales", y la formación de estrategias "deliberadamente emergentes" para los distintos negocios o "productos finales" abarcados por la organización o empresa (las iniciativas "emergentes" durante el proceso se integran en el marco prefijado por el "propósito estratégico", de ahí que las estrategias resultantes sean "deliberadamente emergentes" y no totalmente "emergentes").

Por otra parte, en lo que concierne al modelo de Organización en Red, cabe aclarar que, en teoría, la Organización que Aprende se configuraría de acuerdo a un modelo de Organización en Red pura (o red de "activación distribuida"). En efecto, éste es el modelo organizativo que se corresponde con la aplicación de la metáfora cerebral/holográfica. Si se considera el símil de la red neuronal propia del cerebro, ésta es una red pura, es decir, integrada por unidades entre las que existen relaciones de total igualdad (principio de "heterarquía"), por lo tanto, no hay jerarquía. Sin embargo, en la práctica, es difícil imaginar una organización humana que pueda funcionar con ausencia absoluta de jerarquía. Ciertamente, las empresas están compuestas por personas y, todavía, la mayoría de nosotros estamos habituados a funcionar en contextos donde existe una mínima jerarquía. De ahí que el planteamiento teórico que se propone en este trabajo no parezca fácil de ser trasladado al terreno de la realidad.

Lo que sí puede resultar más factible es la creación de organizaciones con muy poca jerarquía. En este sentido, sí es probable que puedan construirse y funcionar óptimamente

organizaciones articuladas en torno a modelos en Red del tipo de "activación dirigida", o bien, de "activación controlada". En estos casos, la igualdad de relaciones entre las unidades integrantes de la red contaría con una excepción: la representada por la "célula de dirección" o unidad central, dotada de autoridad superior al resto, que asumiría tareas de coordinación del conjunto. Es cierto que la autoridad practicada por esta unidad constituiría una autoridad más "suave" que la ejercida por la unidad de alta dirección en una Organización Burocrática y fuertemente jerarquizada, al asumir más un papel de unidad de coordinación y control, que de mando "puro y duro". A pesar de ello, su incorporación generaría cierta desigualdad en la distribución del poder dentro de la organización. Por lo tanto, la conclusión a la que se llega y se sostiene en este trabajo, se resume en los siguientes términos: en teoría, la forma organizativa ideal de una Organización que Aprende, esto es, de una organización con una elevada capacidad de transformación y cambio, es la forma en Red de "activación distribuida" o Red pura. No obstante, en la práctica, el modelo con mayor aplicabilidad y, al mismo tiempo, más próximo al ideal teórico, es el modelo en Red no pura en sus dos modalidades posibles, Red de "activación dirigida" y Red de "activación controlada".

El grado en que el modelo organizativo referido pueda ser aplicado en la práctica está condicionado por la evolución del nivel de madurez de las personas que integran las organizaciones, madurez a la que va asociada una mayor capacidad de trabajar en un contexto más libre, como el asociado a la existencia de una mínima jerarquía. En un contexto de estas características, los individuos se ven abocados a mayores niveles de autoorganización del propio trabajo y de autocontrol. En esta línea, pueden destacarse dos factores clave que influyen a favor de una evolución en el sentido apuntado:

Por una parte, la elevación de los niveles de formación y alfabetización de la población, que dota a los individuos de una mayor capacidad para asumir iniciativas y

responsabilizarse de la organización de su propio trabajo; sin duda, los "trabajadores del saber", utilizando la expresión de Peter Drucker (1993) o "del conocimiento", integrarían la categoría de individuos capaces de desenvolverse en contextos de elevada autonomía, como el que caracteriza a la Organización en Red. Por otra parte, las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones favorecen la articulación de organizaciones reticulares. Dichas tecnologías pueden servir de soporte al entramado de interconexiones directas entre individuos y unidades propia de una Organización en Red. Puede afirmarse, por lo tanto, que las nuevas tecnologías presionan a favor de la evolución hacia modelos organizativos que implican menos jerarquía, como el modelo en Red. En este sentido, la tecnología parece facilitar, empleando la terminología de Zuboff (1988), la creación de escenarios informatizados y no automatizados. Esto es, de marcos organizativos en los que la información fluya libremente y en los que los individuos utilicen creativamente dicha información para la generación de conocimiento. Éste sería el marco idóneo para el aprendizaje y, por consiguiente, el que debería caracterizar a una Organización que Aprende.

Para concluir la reflexión realizada sobre los rasgos que caracterizan a una Organización que Aprende, cabe decir que son varios los autores que atribuyen a la misma las características expuestas. Como se ha indicado en el capítulo V, entre aquéllos que imputan a la Organización que Aprende los rasgos del modelo de Organización en Red, destacan los siguientes: Landier (1992), Quinn (1992), Swieringa y Wierdsma (1992), Watkins y Marsick (1993), Pinchot y Pinchot (1994), Redding y Catalanello (1994), Mayo y Lank (1994), Marquardt y Reynolds (1994), Probst y Büchel (1995), Marquardt (1996). Por otra parte, algunos autores señalan, entre las condiciones que caracterizan a una Organización que Aprende en el plano estratégico, la formulación de estrategias proactivas y "emergentes" (Bahlmann, 1988, 1990; Swieringa y Wierdsma, 1992; McGill, Slocum y

Lei, 1992). Éstos asumen, por lo tanto, una visión proactiva y no prescriptiva de la formulación de la estrategia.

Por otro lado, procede hacer mención de otro conjunto de autores que no plantean, como los anteriormente citados, cuáles son las características de una Organización que Aprende, pero se sitúan también en una óptica proactiva y no prescriptiva a la hora de abordar el estudio de la formulación de la estrategia. En concreto, entienden el proceso de formulación de la estrategia como un proceso de aprendizaje no prescriptivo (interacción entre formulación e implantación de la estrategia), ubicándose claramente, en la perspectiva de la escuela del Aprendizaje (Pedler, Boydell y Burgoyne, 1991; Burgoyne, 1994; Slater y Narver, 1995).

Finalmente, y a modo de cierre del presente capítulo VI, cabe recapitular sobre los contenidos abordados en el mismo. En primer lugar, en el apartado VI.2., se ha reflexionado acerca de la visión prescriptiva de la tarea de gestión, analizándose el modo en que se entienden los procesos de formulación de la estrategia y diseño organizativo, así como el contenido de la tarea de gestión en su conjunto, bajo una perspectiva prescriptiva del Aprendizaje Organizativo. En segundo lugar, en el apartado VI.3., se ha examinado la forma en que se comprenden los procesos referidos integrantes de la tarea de gestión y esta última, en su conjunto, desde una óptica no prescriptiva del Aprendizaje Organizativo.

Para terminar, en este último apartado (VI.4.), se han estudiado las implicaciones derivadas de la aplicación del concepto de Organización que Aprende, tal y como el mismo se concibe en el presente trabajo de investigación, en el modo de entender los procesos de formulación de la estrategia y diseño organizativo. A este respecto, la conclusión a la que se llega es que la aplicación del referido concepto implica comprender los procesos mencionados del mismo modo en que éstos se conciben bajo el prisma de la metáfora

cerebral/holográfica, al ser esta última la que inspira el concepto de Organización que Aprende asumido. Las características distintivas de la Organización que Aprende, en lo que a los aspectos de la tarea de gestión considerados se refiere, se han deducido, por ello, a partir de la aplicación de dicha metáfora.

Alcanzado este punto, y habiendo cubierto, en este capítulo, el principal objetivo del presente trabajo de investigación, se aborda, en el siguiente capítulo, una labor de síntesis de las conclusiones más relevantes a las que se ha llegado en dicho trabajo, así como una exposición de las principales líneas de investigación a futuro abiertas por el mismo.

CAPÍTULO VII.

CONCLUSIONES E INVESTIGACIÓN FUTURA

VII.1. INTRODUCCIÓN AL CAPÍTULO

Como se ha comentado a lo largo del presente trabajo de investigación, la nueva sociedad de la información o del conocimiento plantea nuevos retos a la gestión empresarial, entre los que destacan básicamente dos: la gestión del cambio y la gestión del conocimiento. Para afrontar los mismos, han emergido en los últimos años nuevos conceptos, que contribuyen a la creación de un cuerpo teórico útil para orientar la tarea de gestión hacia la superación de tales retos. Dicho cuerpo teórico enriquece y amplía el ámbito de conocimiento en gestión, impulsando su evolución en el sentido exigido por los nuevos tiempos. Constituye, por lo tanto, la vanguardia del conocimiento en gestión, con la que se enfila el nuevo milenio.

Este cuerpo teórico vanguardista está integrado, fundamentalmente, por tres grandes corrientes de pensamiento que conforman sus pilares básicos y se edifican en torno a los siguientes constructos conceptuales: el Aprendizaje Organizativo, la Gestión del Conocimiento y el Capital Intelectual²⁸¹. En este trabajo, se ha abordado el examen en profundidad del primero de los constructos referidos y de la corriente de pensamiento a que el mismo da origen, procediéndose a aclarar la confusa terminología que ha proliferado en los últimos años en relación al concepto de Aprendizaje Organizativo. En esta línea, se ha esclarecido el significado del propio concepto de Aprendizaje Organizativo, así como el del concepto de Organización que Aprende, y el de aquellos otros conceptos y contenidos

²⁸¹ Bueno Campos (1999), se refiere a estos constructos en términos de "la triada conceptual que representan los términos controvertidos, emergentes y novedosos" (Bueno Campos, 1999:2).

teóricos asociadas al estudio del Aprendizaje Organizativo. El análisis de los conceptos y contenidos teóricos referidos, su aclaración y ordenamiento, contribuye al desarrollo de un cuerpo conceptual estructurado alrededor del cual poder construir una teoría unificada sobre el Aprendizaje Organizativo, teoría de la que se carece en el momento actual.

Además de esta labor, que cubre un objetivo importante de este trabajo de investigación, se ha abordado en el mismo, una reflexión sobre el modo de concebir la tarea de gestión en el marco de la "teoría" del Aprendizaje Organizativo. En particular, se han analizado las implicaciones en la forma de entender dos aspectos específicos de la tarea de gestión - procesos de formulación de la estrategia y organización - derivadas de la aplicación de la acepción del concepto de Organización que Aprende asumida en el presente trabajo. La conclusión relativa a esta cuestión, que permite dar cobertura al principal objetivo de esta investigación, así como el resto de conclusiones a las que se ha llegado a lo largo de la misma, se recopilan en el siguiente apartado. Finalmente, en el último apartado, se propone un conjunto de líneas de trabajo abiertas por esta investigación, que pueden ser objeto de futuras investigaciones.

VII.2. CONCLUSIONES DEL TRABAJO

Como resultado del presente trabajo, se han obtenido una serie de conclusiones que se han expuesto en diferentes puntos del mismo. Con el fin de lograr un mayor grado de claridad, se procede a recoger todas ellas en este capítulo final. Así, las distintas conclusiones derivadas del trabajo pueden agruparse en tres grandes bloques:

1) Conclusiones Epistemológicas:

La reflexión epistemológica abordada en este trabajo no responde a ninguno de los objetivos inicialmente fijados para el mismo. En efecto, tal como se ha comentado en el capítulo II, en éste no se persigue resolver la principal cuestión que los teóricos de la gestión se han planteado desde un punto de vista epistemológico: ¿constituye el campo de conocimiento en gestión una disciplina de rango científico? o, dicho de otro modo, ¿podemos hablar de una verdadera "Ciencia de la Gestión"?. A este respecto, lo único que se ha pretendido es realizar una reflexión sobre las diferentes perspectivas epistemológicas que han influido en el campo de conocimiento en gestión, y en cuyo marco se ha generado, y puede generarse, conocimiento sobre la gestión empresarial.

Por otra parte, en el capítulo III, se ha realizado una revisión de la evolución del campo de conocimiento en gestión, a la luz de la teoría de Kuhn, llegándose a determinadas conclusiones epistemológicas. En concreto, se concluye, por una parte, que dicho campo ha progresado de modo no lineal ni acumulativo y, por otra parte, que éste se encuentra en una etapa "Precientífica" dentro de su proceso de evolución, no habiendo alcanzado todavía la etapa de "Ciencia Normal". Esta conclusión en términos Kuhnianos nos lleva a afirmar que no nos encontramos ante una disciplina con pleno rango científico. La adquisición de este rango vendría marcada por la entrada de la misma en una fase de madurez y, como consecuencia de ello, en una etapa de "Ciencia Normal".

Ciertamente, nos encontramos ante una disciplina de conocimiento joven, y como es propio de toda disciplina en su juventud, sin fundamentos epistemológicos consolidados en torno a un paradigma o visión del mundo dominante. En este sentido, los paradigmas mecanicista y biológico compiten por la hegemonía a la hora de orientar el desarrollo de la disciplina referida. En este momento, ambos influyen en el progreso de la misma y, sin

duda, la victoria definitiva de uno de los dos supondrá la entrada en un período de madurez y, por consiguiente, de "Ciencia Normal". Sobre este particular, cabe preguntarse cuál de los paradigmas en vigor vencerá sobre el otro. Sin ánimo de ejercer de futurólogos, puede apostarse a favor del paradigma biológico.

Los nuevos retos que la sociedad de la información plantea a la gestión de las organizaciones dejan obsoletas concepciones de la tarea de gestión inspiradas en la metáfora maquinal y, por lo tanto, en el paradigma mecanicista. Desde los años sesenta, el reto de gestionar el cambio, favorece la influencia creciente del paradigma biológico, sobre todo, a través de la asunción de la metáfora orgánica. En los últimos años, se recurre a otras metáforas, tales como la cerebral o la de sistema complejo, para hacer frente a un mundo informatizado y de alta velocidad. Metáforas que contribuyen al fortalecimiento del paradigma biológico. Por otra parte, el reto de gestionar el conocimiento en las organizaciones reclama la búsqueda de nuevos referentes. Ello puede impulsar un mayor recurso al uso de metáforas ya utilizadas, como la cerebral²⁸², y también a la creación de nuevas metáforas. Probablemente, éstas se inspiren en el paradigma biológico, esto es, en la visión de un mundo complejo e impredecible, y no en la visión de un mundo simple, determinado y predecible, característica del paradigma mecanicista. Sin duda, es la primera visión y no la segunda, la que se corresponde con la realidad en la que se mueven hoy las organizaciones, y en cuyo marco la gestión óptima del conocimiento resulta crucial.

Por lo tanto, la entrada plena en la era de la información lleva aparejada la imposición del paradigma biológico y el abandono definitivo del paradigma mecanicista.

²⁸² Sobre todo en su vertiente cibernética. El símil de un sistema como el cerebro capaz de procesar información a gran velocidad, puede ser útil para la construcción de organizaciones capaces de crear y manejar información y conocimiento. No obstante, también la metáfora cerebral/holográfica ha sido considerada por algunos autores como referente en el diseño de organizaciones capaces de generar conocimiento (Nonaka y Takeuchi, 1995).

En línea con el devenir histórico, el campo de conocimiento en gestión tendrá que evolucionar a la luz del primero. Pretender anclarse en el paradigma mecanicista es condenarse a no dar el salto a la era de la información. En este sentido, el presente trabajo de investigación contribuye al progreso de la disciplina del conocimiento en gestión en el marco del paradigma biológico y, por ello, dentro de las coordenadas que identifican la nueva era. Ciertamente, el hecho de situar dicho trabajo dentro de una perspectiva epistemológica constructivista constituye un reto que encaja plenamente en el paradigma apuntado.

La opción de no adoptar un enfoque epistemológico ajustado al Método Científico y de corte positivista supone un reto, al no alinearse en la corriente que mayoritariamente ha orientado la investigación en gestión. Se trata de un reto, sin duda, arriesgado, por no ajustarse a la corriente clásica, pero al mismo tiempo, muy atractivo, pues permite abrir nuevas vías alternativas en la investigación en este campo. Vías que permitan la generación de conocimiento útil para los nuevos tiempos y que impulsen el avance de la disciplina concernida en el sentido demandado por los mismos.

Desde un punto de vista epistemológico, por consiguiente, este trabajo es "atípico" y tiene el valor de contribuir al desarrollo del enfoque epistemológico constructivista y, por ello, al destierro definitivo del paradigma mecanicista, favoreciendo la entrada del campo de conocimiento en gestión en un estadio de "Ciencia Normal" a la luz del paradigma biológico, como corresponde a la época en la que estamos empezando a sumergirnos. A lo mejor, la "Revolución Científica" que en el futuro puede experimentar este campo de conocimiento, vaya de la mano de un nuevo paradigma alternativo al biológico, paradigma que seguramente se corresponda con la visión del mundo de la era posterior a aquella en la que estamos dando los primeros pasos: la era de la información.

Para terminar esta reflexión epistemológica, cabe decir que este trabajo representa tan sólo un "grano de arena" en el intento de fomentar el progreso del campo de conocimiento en gestión en la senda indicada. Por supuesto, éste deberá ser complementado por otros trabajos que contribuyan a la generación de un conocimiento que permita superar con éxito los retos actuales de la gestión, y favorecer la evolución del campo referido en la línea demandada por los imperativos de la nueva época.

2) Conclusiones relativas al Aprendizaje Organizativo:

El estudio del Aprendizaje Organizativo ha sido objeto de interés por parte de los teóricos y profesionales de la gestión desde la década de los años sesenta, si bien experimenta un auge extraordinario en las dos últimas décadas. La literatura existente sobre el tema es muy abundante y también dispersa. La diversidad de puntos de vista desde los que se ataca el estudio del Aprendizaje Organizativo nos sitúa ante un campo confuso en el que se mezclan términos y conceptos. El acotamiento de este campo constituye, por lo tanto, una tarea pendiente y necesaria.

Uno de los objetivos perseguidos por el trabajo de investigación realizado consiste, precisamente, en conseguir delimitar el campo de estudio del Aprendizaje Organizativo. Sin duda, la labor de ordenamiento y aclaración de los conceptos y contenidos teóricos asociados al estudio del Aprendizaje Organizativo contribuye a cubrir el objetivo marcado y, como consecuencia, constituye una aportación en la línea de construir una teoría unificada sobre el Aprendizaje Organizativo. No obstante, el trabajo es limitado, al poner el acento, sobre todo, en la perspectiva del cambio.

En efecto, la acepción del concepto de Organización que Aprende asumida en el trabajo se inscribe en la perspectiva del cambio, y no en la del conocimiento. Por supuesto,

esto es coherente con la voluntad de orientar la comprensión de la tarea de gestión hacia la superación del reto del cambio, voluntad que preside el presente trabajo. De hecho, en éste se pretende aportar una reflexión teórica que contribuya a orientar la gestión del cambio en las organizaciones. No se ha pretendido, por lo tanto, aportar "luces" teóricas que ayuden a mejorar la gestión del conocimiento, propósito que se podía haber planteado inicialmente, pero que no se planteó, decidiéndose acotar el trabajo al ámbito de la aportación de herramientas conceptuales para la mejora de la gestión del cambio.

Así, este trabajo supone un primer paso en el intento de construcción de una Teoría del Aprendizaje Organizativo, y podría ser complementado por otros trabajos centrados en la perspectiva del conocimiento. En esta línea, cabría reflexionar sobre cuál es la acepción del concepto de Organización que Aprende que mejor puede orientar la comprensión de la tarea de gestión, en aras de enfrentar el reto de la gestión del conocimiento.

En lo que respecta a la acepción del concepto de Organización que Aprende considerada en este trabajo, cabe destacar que ésta se fundamenta en la metáfora cerebral/holográfica. La acepción del concepto inspirada en la misma, se considera la más idónea para guiar la concepción de la tarea de gestión hacia la superación del reto del cambio. Las razones por las que se descartan las acepciones del concepto referido inspiradas por las metáforas orgánica y de sistema complejo se han explicitado en el capítulo V. Las asentadas en la primera, son limitadas por asumir una visión adaptativa y no proactiva. En cuanto a las definiciones del concepto aludido fundamentadas en la metáfora de sistema complejo, también se descartan, pues desde la óptica de dicha metáfora, el cambio en la organización exigiría llegar a situaciones de caos o fuerte desequilibrio. Por otra parte, las definiciones del concepto de Organización que Aprende apoyadas en la metáfora cerebral/cibernética pueden resultar más útiles como referentes para enfrentar el reto de la gestión del conocimiento, y no tanto el de la gestión del cambio.

La metáfora cerebral/holográfica se estima más adecuada para orientar la gestión del cambio proactivo y continuo, sin llevar a la organización hasta el límite del caos. En este sentido, al adoptar una acepción del concepto de Organización que Aprende basada en esta metáfora, se defiende una visión evolutiva del cambio organizativo. Es decir, se asume como modelo ideal de cambio, el asociado a la capacidad de regeneración o cambio continuo de la organización impulsado desde dentro (proactivo), y no el que entiende el cambio como un episodio puntual provocado por situaciones de desequilibrio extremo (caos) que obligan a cambiar y generar un nuevo orden (modelo de cambio subyacente en la metáfora de sistema complejo²⁸³). Finalmente, procede añadir que al asumir la acepción del concepto de Organización que Aprende comentada, se defiende el paradigma biológico, como paradigma más adecuado que el mecanicista para orientar la gestión del cambio.

3) Conclusiones sobre el contenido de la tarea de gestión:

Además de abordar cuestiones epistemológicas y de analizar en profundidad el cuerpo de conocimiento desarrollado en torno al concepto de Aprendizaje Organizativo, en este trabajo se ha emprendido también una extensa revisión sobre la evolución del modo en que se ha entendido el contenido de la tarea de gestión a lo largo del tiempo. En concreto, se ha examinado la forma en que se han comprendido en distintos momentos dos aspectos particulares de la tarea de gestión: el proceso de formulación de la estrategia y el proceso de organización o diseño organizativo.

²⁸³ De acuerdo a este último modelo de cambio, apoyado en la Teoría del Caos, el cambio o la transformación organizativa se produce en situaciones alejadas del equilibrio. En este caso, el cambio no es continuo, sino que sólo tiene lugar cuando la organización llega al límite del caos. Por lo tanto, responde más a un patrón de episodios que se repiten con cierta periodicidad, que a un patrón de continuidad. Por otra parte, los cambios que se producen en situaciones de gran desequilibrio tienden a ser más violentos y traumáticos que los que se dan en situaciones de menor desequilibrio.

A este respecto, se ha constatado que la tarea de gestión en su conjunto, así como los aspectos específicos de la misma considerados, se han entendido, durante largo tiempo, bajo una perspectiva prescriptiva y adaptativa del Aprendizaje Organizativo, siendo inspirados, fundamentalmente, por las metáforas maquina y orgánica²⁸⁴. La influencia de otras metáforas organizativas, como la cerebral y la de sistema complejo, en la comprensión de los aspectos referidos, no se hace notar con fuerza hasta los años noventa, e implica la concepción de los mismos y de la tarea de gestión en su conjunto, desde un enfoque no prescriptivo y proactivo del Aprendizaje Organizativo.

Por otra parte, se ha examinado de qué manera se entienden los aspectos de la tarea de gestión indicados a la luz de la metáfora organizativa que inspira la acepción del concepto de Organización que Aprende asumida en este trabajo, esto es, la metáfora cerebral/holográfica. Precisamente, el estudio de las implicaciones derivadas de la aplicación del referido concepto en el modo de comprender la formulación de la estrategia y el diseño organizativo, constituye el principal objetivo perseguido por la presente investigación. Dicho estudio se realiza en el capítulo VI y, a partir del mismo, se llega a deducir cuáles son los rasgos distintivos que, en lo concerniente a la formulación de la estrategia y al diseño organizativo, caracterizan a una Organización que Aprende.

La conclusión en relación a esta cuestión, es que la aplicación de la acepción del concepto de Organización que Aprende considerada, supone entender los procesos de formulación de la estrategia y de diseño organizativo de modo análogo a aquél en que éstos se comprenden bajo la influencia de la metáfora cerebral/holográfica, al ser ésta la que inspira el concepto aludido. Así, las características de una Organización que Aprende en

²⁸⁴ A la luz de ambas metáforas, la tarea de gestión se visualiza de acuerdo a una óptica prescriptiva del aprendizaje. La visión de la primera desde una óptica adaptativa del mismo, se deriva de la influencia de la metáfora orgánica.

lo que respecta a los aspectos de la tarea de gestión referidos, se pueden deducir por analogía de la organización con un sistema holográfico. En el plano estratégico, esto supone que en una Organización que Aprende la formulación de la estrategia se aborda desde un enfoque no prescriptivo y proactivo, y en el plano organizativo, se traduce en la asunción de un modelo de Organización en Red.

Por consiguiente, claramente este trabajo de investigación contribuye a ahondar en el estudio de la influencia de la metáfora cerebral en la forma de concebir el contenido de la tarea de gestión. En este sentido, representa una aportación en la línea de promover la aplicación de metáforas alternativas a la maquinal y orgánica al estudio de la tarea de gestión. En consecuencia, contribuye al desarrollo de dicho estudio desde una óptica no prescriptiva y proactiva del Aprendizaje Organizativo y, asimismo, a la generación de nuevo conocimiento en gestión en el marco del paradigma biológico. En esta vía, cabría complementar este trabajo con otros también centrados en la aplicación de la metáfora cerebral, así como con trabajos focalizados en la aplicación de la metáfora de sistema complejo. Efectivamente, la forma de entender el contenido de la tarea de gestión a la luz de esta última no se ha analizado en el presente trabajo y, sin duda, resultaría interesante abordar un análisis en este sentido, en el contexto de futuras investigaciones.

Para concluir, cabe una reflexión sobre las características de una Organización que Aprende presentadas en el capítulo VI. Ciertamente, se plantean las características que, en teoría, debe poseer una Organización que Aprende, en lo concerniente a la formulación de la estrategia y al diseño organizativo. Queda pendiente, no obstante, la verificación de la aplicabilidad de dicho planteamiento teórico. A este respecto, y como se ha comentado en el capítulo referido, el modelo de Organización en Red en su estado puro parece difícil de aplicar. Sin embargo, sí parece más factible la implantación de modelos en Red no puros (Red de "activación dirigida" y Red de "activación controlada").

Por otra parte, en lo que afecta al proceso de formulación de la estrategia, sí es realista pensar en dicho proceso desde una óptica no prescriptiva y proactiva. De hecho, el modelo de formulación de la estrategia propugnado por la escuela del Aprendizaje se asemeja más al modo en que se forman las estrategias en la realidad, que el modelo asumido por las escuelas de corte prescriptivo. Asimismo, el enfoque de formulación de la estrategia asumido por la Teoría de los Recursos y Capacidades es aplicado en la realidad por algunas organizaciones o empresas, que ponen el acento en el desarrollo interno de "competencias esenciales", que sirvan de soporte a la obtención de ventajas competitivas futuras.

Por lo tanto, el planteamiento teórico realizado en este trabajo sí es aplicable, en gran medida, en la práctica. Por otro lado, podría resultar interesante complementar el mismo con otros trabajos de corte empírico, orientados a analizar organizaciones o empresas particulares que posean el perfil de una Organización que Aprende.

VII.3. PRINCIPALES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURA

El enfoque y ámbito de estudio de la investigación llevada a cabo, se limitan a una parcela acotada del conocimiento en gestión. Como todo trabajo objeto de una tesis doctoral, éste ha de centrarse finalmente en un terreno limitado. No obstante, la investigación podría extenderse más allá de las fronteras que delimitan el coto de estudio definido. Así, el trabajo realizado abre la vía para el desarrollo de líneas de investigación futura, entre las que destacan las siguientes:

1) Líneas de investigación abiertas en el ámbito epistemológico:

La principal vía abierta en el plano epistemológico, es la relativa a la generación de conocimiento en gestión en el marco de un enfoque epistemológico constructivista. En efecto, la investigación en gestión se ha desarrollado mayoritariamente, como ya se ha dicho, en el contexto de un enfoque positivista. Sería deseable que este trabajo incitara la reflexión orientada a la búsqueda de nuevas perspectivas epistemológicas y nuevas metodologías, más allá del Método Científico, en cuyo marco pudiera crearse nuevo conocimiento en gestión.

Por otra parte, también son necesarios trabajos que contribuyan a consolidar los cimientos epistemológicos del campo de conocimiento en gestión, a partir de los cuales pueda construirse una disciplina científica, esto es, una "Ciencia de la Gestión". No se trata de una tarea fácil, sin duda, pero en cierta medida, las reflexiones realizadas en este trabajo también pretenden ayudar a ello.

Finalmente, es claro que el trabajo presente abre la vía al desarrollo de trabajos futuros enmarcados dentro del paradigma biológico, ampliando así el efecto de esta investigación en el progresivo abandono del paradigma mecanicista.

2) Líneas de investigación abiertas en relación al estudio del Aprendizaje Organizativo:

Como se ha comentado anteriormente, este trabajo de investigación aborda el estudio del Aprendizaje Organizativo dentro de la perspectiva del cambio²⁸⁵, y no se sitúa en la

²⁸⁵ A su vez, dentro de esta perspectiva, se asume un enfoque proactivo y no adaptativo.

perspectiva del conocimiento. Ciertamente, es posible emprender trabajos futuros ubicados dentro de esta última, cuyas aportaciones pueden contribuir a resolver la problemática de la gestión del conocimiento en las organizaciones. En concreto, a encontrar vías que permitan optimizar la creación y utilización del conocimiento dentro de las mismas.

Por otra parte, este trabajo se ha centrado en el estudio del aprendizaje en el plano organizativo situándose, por lo tanto, en una óptica sistémica, no interesándose por el estudio del aprendizaje en los ámbitos individual y grupal. Otras investigaciones futuras pueden encuadrarse en estos últimos, contribuyendo de ese modo a ampliar el cuerpo de conocimiento desarrollado en torno a la problemática del aprendizaje en las organizaciones²⁸⁶.

Asimismo, hay que destacar el hecho de que son bastantes los autores que se han interesado por el estudio de la relación existente entre el aprendizaje en el ámbito de la organización y diferentes facetas de la actividad de gestión. En esta investigación, sólo se han considerado aquellos trabajos centrados en los aspectos estratégico y organizativo, no indagando en aquellos otros focalizados en otras dimensiones de la actividad de gestión. En este sentido, pueden emprenderse en el futuro trabajos orientados a explorar la relación existente entre el Aprendizaje Organizativo y otras dimensiones. Así, cabe abordar futuras investigaciones en las siguientes líneas:

- Una primera línea puede ser aquélla que contempla el estudio del vínculo entre el Aprendizaje Organizativo y los procesos de toma de decisiones en la organización. Esta línea es abierta por los trabajos de Cyert y March (1963); Duncan (1974); Shrivastava (1981, 1983) y Simon (1991).

²⁸⁶ Entendiendo ésta en un sentido amplio, esto es, la problemática del aprendizaje en todos los ámbitos: individual, grupal y organizativo.

- Una segunda línea, es la centrada en la relación entre el Aprendizaje Organizativo y el estilo de dirección o liderazgo que lo favorece. En la misma se sitúan los trabajos de Garratt (1987, 1990); Senge (1990a); McGill, Slocum y Lei (1992) y Mayo y Lank (1994).

- Como tercera línea, destaca la focalizada en el estudio de la cultura organizativa y su influencia en la capacidad de aprendizaje de la organización. En esta línea se inscriben las aportaciones de Bahlmann (1988, 1990); Brown y Duguid (1991); Swieringa y Wierdsma (1992); Cook y Yanow (1993); Dixon (1994); Mayo y Lank (1994); Marquardt y Reynolds (1994); Probst y Büchel (1995); Pearn, Roderick y Mulrooney (1995) y Marquardt (1996).

- Una cuarta línea que puede diferenciarse, es la integrada por aquellos trabajos que relacionan el Aprendizaje Organizativo con distintos aspectos de la gestión de los recursos humanos de la organización. Aquí se incluyen el trabajo de McGill, Slocum y Lei (1992), centrado en la política de recursos humanos que caracteriza a una Organización que Aprende, y el de Stahl, Nyhan y d'Aloja (1993).

- Una quinta línea a plantear es la abierta por las investigaciones orientadas a examinar la influencia de los sistemas de información implantados en la organización en la capacidad de aprendizaje de la misma (Andreu y Ciborra, 1994, 1995, 1996). Esta línea puede asimismo ampliarse, con la incorporación de trabajos dedicados al estudio del papel que juegan las tecnologías de la información en relación al Aprendizaje Organizativo.

Por otro lado, cabe hacer referencia a las investigaciones concentradas en aspectos distintos a los anteriormente apuntados y que pueden abrir líneas de trabajo adicionales. Se incluyen en este grupo las investigaciones que tienen por objeto el estudio del impacto del entorno, en la capacidad de aprendizaje de la organización. Dentro de esta línea, se sitúan

los trabajos que analizan la influencia del contexto cultural del lugar geográfico en que se ubica la organización, en su capacidad de aprendizaje, y aquéllos en los que se realizan estudios comparativos para examinar las diferencias interculturales (Easterby-Smith, 1998; Carmona y Grönlund, 1998). Por otra parte, existen trabajos en torno al estado del arte de la investigación sobre Aprendizaje Organizativo en distintos países (Muller y Watts, 1993). En esta línea, también podrían abordarse otros trabajos en el futuro.

Para terminar, recalcar algo que ya se ha dicho: la presente investigación abre la vía a la realización de trabajos de corte empírico, orientados a contrastar el perfil teórico de Organización que Aprende propuesto en la misma con la realidad, analizando casos de organizaciones o empresas concretas que se ajusten al perfil de Organización que Aprende planteado. El análisis de estos casos podría centrarse en el estudio de la capacidad de cambio de las organizaciones consideradas, examinando el grado de correlación existente entre las características de las mismas, en lo concerniente a la formulación de la estrategia y el diseño organizativo, y su capacidad de cambio.

Como último comentario, cabe precisar que las investigaciones que se emprendan dentro de las diferentes líneas planteadas, contribuirán a enriquecer y ampliar el cuerpo de conocimiento desarrollado en torno al concepto de Aprendizaje Organizativo y, en consecuencia, a avanzar en la construcción de una Teoría del Aprendizaje Organizativo.

3) Líneas de investigación abiertas en relación al contenido de la tarea de gestión:

En esta investigación se ha reflexionado sobre cómo se entienden los procesos de formulación de la estrategia y organización o diseño organizativo, a la luz de la acepción del concepto de Organización que Aprende fundamentada en la metáfora

cerebral/holográfica. La reflexión sobre las implicaciones derivadas de la aplicación de dicho concepto en la forma de comprender el contenido de la tarea de gestión es, por ello, limitada, al centrarse tan sólo en dos de las funciones o procesos integrantes de la misma. Así, queda abierta la posibilidad de realizar estudios orientados a examinar tales implicaciones en el modo de concebir otros aspectos distintos de la tarea de gestión. En concreto, podría analizarse cómo se entiende el proceso de control al aplicar el concepto de Organización que Aprende inspirado en la metáfora cerebral/holográfica, así como en el marco de la influencia de otras metáforas.

En lo que concierne al resto de procesos componentes de la tarea de gestión (procesos de planificación e implantación de la estrategia), el modo en que éstos se conciben está íntimamente ligado a la forma de comprender el proceso de formulación de la estrategia. De ahí que, al abordar la revisión de los diferentes enfoques desde los que se entiende dicho proceso, ya se haya reflexionado sobre los mismos²⁸⁷.

Finalmente, podría resultar interesante indagar sobre el modo en que se entenderían los distintos procesos o funciones integrantes de la tarea de gestión, bajo el prisma de otras metáforas diferentes de la cerebral/holográfica. En particular, desde la óptica de las metáforas cerebral/cibernética y de sistema complejo, o de otras metáforas que emerjan en el futuro.

²⁸⁷ En relación al proceso de implantación de la estrategia, éste se concibe como un proceso separado del proceso de formulación estratégica y condicionado por este último, o bien, ambos procesos se entienden como procesos integrados, entre los que existe una relación de influencia recíproca, según la escuela o enfoque de formulación de la estrategia que se considere (escuelas prescriptivas *versus* no prescriptivas). Por otra parte, y en lo concerniente al proceso de planificación, también éste se visualiza de formas diferentes en el marco de las distintas escuelas de formulación de la estrategia. Así, cada escuela concede una importancia relativa mayor (escuela de la Planificación) o menor (escuela del Aprendizaje) a dicho proceso, en relación al proceso de formulación estratégica.

4) Otras líneas de investigación futura abiertas:

Como se ha comentado en la introducción a este capítulo, la presente investigación se ha focalizado en uno de los pilares sobre los que se asienta el pensamiento vanguardista en gestión: el Aprendizaje Organizativo. Éste se complementa con otras dos grandes corrientes de pensamiento, que son las centradas en la Gestión del Conocimiento y el Capital Intelectual.

En el terreno de la Gestión del Conocimiento, podría avanzarse a partir de la profundización en la teoría desarrollada sobre el Aprendizaje Organizativo desde la perspectiva del conocimiento, perspectiva en la que no se ha ahondado en este trabajo. Cabría profundizar, por lo tanto, en el estudio de los trabajos realizados por los distintos autores ubicados en esta perspectiva (Amponsem (1991), Huber (1991), Marengo (1991), Nonaka y Johansson (1985), Nonaka (1988, 1991), Nonaka y Takeuchi (1995), Nonaka e Ichijo (1997), Nonaka, Reinmoeller y Senoo (1998)), y ampliar o complementar los mismos. De este modo, además, se lograría tender puentes que permitan conectar ambas corrientes de pensamiento: la centrada en el Aprendizaje Organizativo y la orientada al estudio de la Gestión del Conocimiento.

El binomio Aprendizaje Organizativo-Gestión del Conocimiento podría completarse con trabajos encauzados hacia el estudio del papel que las nuevas tecnologías de la información y las telecomunicaciones pueden jugar, tanto en el plano del Aprendizaje Organizativo, como en el de la Gestión del Conocimiento. Sin duda, dichas tecnologías pueden constituir catalizadores de los procesos de aprendizaje en las organizaciones, y servir de herramientas que contribuyan a elevar el potencial de generación y utilización del conocimiento en las mismas. Así, podría plantearse una línea de investigación específica

en torno a la triada Aprendizaje Organizativo-Gestión del Conocimiento-Tecnologías de la Información/Telecomunicaciones.

Finalmente, y en lo que respecta al ámbito de estudio del Capital Intelectual, la mayoría de los trabajos abordados dentro del mismo hasta la fecha, han estado dirigidos al desarrollo de modelos de medición del Capital Intelectual (Brooking, 1996; Sveiby, 1997; Edvinsson y Malone, 1997; Roos, Roos, Edvinsson y Dragonetti, 1997). Sin embargo, puede avanzarse en la investigación sobre otros aspectos asociados al Capital Intelectual. En este sentido, podrían emprenderse líneas de investigación orientadas a establecer conexiones entre el Aprendizaje Organizativo y el Capital Intelectual. Una línea que puede plantearse, es la enfocada al estudio del modo en que los procesos de aprendizaje experimentados por la organización pueden contribuir al incremento del valor de los activos intangibles de la misma, o de su Capital Intelectual. Asimismo, se puede indagar en el análisis de qué instrumentos, medios o condiciones favorecen el aprendizaje orientado a la creación y capitalización de activos intangibles. En la medida en que el conocimiento generado en la organización se incluye entre tales activos, se contribuiría, de este modo, a cerrar el "bucle" Aprendizaje Organizativo-Gestión del Conocimiento-Capital Intelectual²⁸⁸.

²⁸⁸ El conocimiento generado en la organización constituye un activo intangible, esto es, forma parte del Capital Intelectual de la misma. Pero además del conocimiento, éste incluye, a su vez, otros activos intangibles.

BIBLIOGRAFÍA

ABBOTT, J. y DAMMUS, S. (1992): "Assessing the Appropriateness of Self-Managed Learning". Journal of Management Development, vol.11, nº1, p.50-60.

AECA (1986): Estrategias y Políticas Empresariales. Principios de Organización y Sistemas, AECA, documento nº2. Madrid.

AECA (1999a): Estrategia Empresarial: Modelo Dinámico del Proceso Estratégico. Principios de Organización y Sistemas, AECA, documento nº 9. Madrid.

AECA (1999b): Arquitectura Organizativa. Principios de Organización y Sistemas, AECA, documento nº 10. Madrid.

AECA (1999c): La Dirección y Gestión por Competencias. Principios de Organización y Sistemas, AECA, documento nº11. Madrid.

ALMEIDA, F.C. DE (1993): L'Évaluation des risques de défaillance des entreprises à partir des réseaux de neurones insérés dans les systèmes d'aide à la décision. Tesis Doctoral. École Supérieure des Affaires. Université de Grenoble.

ALMEIDA, F.C. DE (1995): "Novo Modelo Organizacional baseado no Cerebro Humano", Revista de Administração, vol.30, nº1, p.46-56.

ALVAREZ, J.L. (1994): Las Redes frente a las Burocracias: la Gestión y Estructura de las Empresas del Futuro. Nota Técnica FHN-273. IESE. Universidad de Navarra.

AMIT, R. y SCHOEMAKER, P.J. (1993): "Strategic Assets and Organizational Rent", Strategic Management Journal, vol.14, p.33-46.

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

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

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

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

ANDREU, R., RICART, J.E. y VALOR, J. (1995): La Organización en la Era de la Información: Aprendizaje, Innovación y Cambio. Estudios y Ediciones IESE.

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

ANDREWS, K.R. (1971): The Concept of Corporate Strategy. Irwin (la 2ª y 3ª edición datan de 1980 y 1987).

ANSOFF, H.I. (1965): Corporate Strategy. McGraw-Hill. Nueva York (versión en castellano: La Estrategia de la Empresa. EUNSA. Pamplona. 1976).

ANSOFF, H.I. (1968): "Toward a Strategic Theory of the Firm", Economies et Sociétés, vol.2, nº3, p.11-39.

ANSOFF, H.I. (1991): "Strategic Management in a Historical Perspective". En: Hussey, D.E. (ed.), International Review of Strategic Management, John Wiley and Sons, p.3-69. Nueva York.

ANSOFF, H.I. (1997): La Dirección Estratégica en la Práctica Empresarial. Addison-Wesley.

AOKI, M. (1990): "Toward an Economic Model of the Japanese Firm", Journal of Economic Literature, vol.28, March, p.1-27.

ARAMBURU, N. (1996): "Empresas para una Nueva Realidad: la Capacidad de Aprender", Boletín AECA, nº45, p.45-51.

ARGOTE, L. (1999): Organizational Learning: Creating, Retaining and Transferring Knowledge. Kluwer.

ARGYRIS, C. (1964): Integrating the Individual and the Organization. John Wiley and Sons. Nueva York.

ARGYRIS, C. (1977): "Double loop learning in organizations", Harvard Business Review, Sep.-Oct., p.115-125.

ARGYRIS, C. (1982): Reasoning, Learning and Action. Jossey-Bass. San Francisco.

ARGYRIS, C. (1991): "Teaching Smart People How to Learn". Harvard Business Review, May-June, p.99-109.

ARGYRIS, C. (1993a): Knowledge for Action. Jossey-Bass. San Francisco.

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

ARGYRIS, C. (1993c): On Organizational Learning. Blackwell.

ARGYRIS, C., PUTNAM, R. y MCLAIN, D. (1990): Action Science. Jossey-Bass. San Francisco.

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

ARGYRIS, C. y SCHÖN, S. (1996): Organizational Learning II: Theory, Method and Practice. Addison-Wesley.

ASHBY, W.R. (1952): Design for a Brain. John Wiley and Sons. Nueva York.

ASHBY, W.R. (1956): An Introduction to Cybernetics. John Wiley and Sons. Nueva York.

ASHBY, W.R. (1958): "Requisite Variety and its Implications for the Control of Complex Systems", Cybernetica, vol.1, nº2, p.1-17.

AUDET, M. y MALOUIN, J.L. (1986): La Production des Connaissances Scientifiques de l'Administration. Presses de l'Université de Laval. Québec.

BAETS, W.R. (1998): Organizational Learning and Knowledge Technologies in a Dynamic Environment. Kluwer.

BAHLMANN, T. (1988): Thinking and Doing: a Study of Organizational Development and Strategic Reorientation Before, During and After a Crisis in Six Dutch Corporations. Tesis Doctoral. Eburon. Delft.

BAHLMANN, T. (1990): "The Learning Organization in a Turbulent Environment". European Journal of Management Research, vol.9, nº4, p.167-182.

BAKKEN, B., GOULD, J. y KIM, D. (1992): "Experimentation in Learning Organizations: A Management Flight Simulator Approach", European Journal of Operational Research, vol.59, p.167-182.

BARNETT, W.P. y BURGELMAN, R.A. (1996): "Evolutionary Perspectives on Strategy", Strategic Management Journal, vol.17, p.5-19.

BARTLETT, C.A. y GHOSHAL, S. (1993): "Beyond the M-Form: Toward a Managerial Theory of the Firm", Strategic Management Journal, vol.14, p.23-46.

BATESON, G. (1972): Steps on an Ecology of Mind. Ballantine. Nueva York.

BECKHARD, R. (1969): Organizational Development: Strategies and Models. Addison-Wesley. Reading. Massachusetts.

BEER, S. (1959): Cybernetics and Management. John Wiley and Sons. Nueva York.

BELL, D. (1973): The Coming of Post-Industrial Society. Basic Books. Nueva York (versión en castellano: El Advenimiento de la Sociedad Postindustrial. Alianza Universidad. Madrid. 1976).

BENNETT, J.K. y O'BRIEN, M.J. (1994): "The Building Blocks of the Learning Organization", Training, June, p.41-49.

- BENNIS, W.G. (1966): Changing Organizations. McGraw-Hill. Nueva York.
- BENNIS, W.G. (1969): Organizational Development: Its Nature, Origins and Prospects. Addison-Wesley. Massachusetts.
- BENNIS, W. y NANUS, B. (1985): Leaders: The Strategies for Taking Charge. Harper & Row. Nueva York.
- BENOIT, C.A. y MACKENZIE, K.D. (1995): "The Science of an Organization. Part II: Realizing a New Model of Organizational Learning", Human Systems Management, vol. 14, p.119-132.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1966): The Social Construction of Reality: A Treatise on the Sociology of Knowledge. Doubleday.
- BERTALANFFY, L. VON (1950): "The Theory of Open Systems in Physics and Biology", Science, vol.III.
- BERTALANFFY, L. VON (1951): "General System Theory: A New Approach to Unity of Science", Human Biology, vol.23.
- BERTALANFFY, L. VON (1956): "General System Theory", General Systems, vol.1.
- BERTALANFFY, L. VON (1973): General System Theory. Penguin.
- BLAU, P.M. y SCOTT, R. (1962): Formal Organizations. Chandler. San Francisco.
- BRAYBROOKE, D. y LINDBLOM, C.E. (1963): A Strategy of Decision. Free Press. Nueva York.

BRILMAN, J. (1995): L'Entreprise Réinventée. Les Éditions d'Organisation. Paris.

BROOKING, A. (1996): Intellectual Capital: Core Asset for the Third Millenium. International Thomson Business Press. Londres.

BROWN, J.S. y DUGUID, P. (1991): "Organizational Learning and Communities of Practice: Toward a Unified View of Working, Learning and Innovation", Organization Science, vol.2, nº1, p.40-57.

BRUCE, L. (1992): "Mintzberg on the Rise and Fall of Strategic Planning", Long Range Planning, vol.25, nº4, p.99-104.

BUENO CAMPOS, E. (1992): Organización Flexible y Gestión del Cambio. Documentos de Trabajo IADE, nº 28. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.

BUENO CAMPOS, E. (1994): La Estrategia de la Empresa: Treinta Años de Evolución Teórica. Documentos de Trabajo IADE, nº35. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.

BUENO CAMPOS, E. (1995): "La Estrategia de la Empresa: Treinta Años de Evolución Teórica". En: Cuervo, A. (ed.), Dirección de Empresas de los Noventa, Cívitas, Madrid.

BUENO CAMPOS, E. (1996a): Dirección Estratégica de la Empresa: Metodología, Técnicas y Casos. Pirámide. Madrid. 5ª edición.

BUENO CAMPOS, E. (1996b): Organización de Empresas: Estructura, Procesos y Modelos. Pirámide. Madrid.

BUENO CAMPOS, E. (1998): "El Capital Intangible como Clave Estratégica en la Competencia Actual", Boletín de Estudios Económicos, vol. LIII, nº164, p.207-229.

BUENO CAMPOS, E. (1999): "El Reto de la Gestión del Conocimiento: un año del Club Intellect", Boletín de Información del Club Intellect, Euroforum, nº3, p.2-3.

BUENO CAMPOS, E. y MORCILLO, P. (1997): Dirección Estratégica por Competencias Básicas Distintivas: Propuesta de un Modelo. Documentos de Trabajo IADE, nº51. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.

BURGOYNE, J. (1992): "Creating a Learning Organization". RSA Journal, April.

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

BURGOYNE, J. (1999): "Design of the Times", People Management. vol.5, nº11, p.38-44.

BURNS, T. y STALKER, G.M. (1961): The Management of Innovation. Tavistock Publications. Londres.

BUSHE, G.R. y SHANI, D.B. (1990): "Paralell Learning Structure Interventions in Bureaucratic Organizations". Research in Organizational Change and Development, vol.4, p.167-194.

BUSHE, G.R. y SHANI, D.B. (1991): Paralell Learning Structures. Addison-Wesley.

BUTERA, F. (1991): La Métamorphose de l'Organisation. Les Editions d'Organisation. Paris.

BYOSIERE, P. (1999): "Construyendo Esferas de Conocimiento: plasmar una visión mediante la percepción de la realidad", Boletín de Información del Club Intellect, Euroforum, nº4, p.5-10.

CANGELOSI, V.E. y DILL, W.R. (1965): "Organizational Learning: Observations toward a Theory". Administrative Science Quarterly, vol.10, p.175-203.

CARLSSON, C. (1991): "New Instruments for Management Research", Human Systems Management, vol.10, p.203-220.

CARMONA, S. y GRÖNLUND, A. (1998): "Learning from forgetting: an Experiential Study of two European car manufacturers", Management Learning, vol.29, nº1, p.21-38.

CHAMBERS, A.F. (1982): What is this Thing called Science?. Open University Press. 2nd. edition (versión en castellano: ¿Qué es esa Cosa llamada Ciencia?. Siglo XXI. Madrid. 1982).

CHANDLER, A.D. (1962): Strategy and Structure. MIT Press. Boston.

CHECKLAND, P.B. (1985): "From optimising to learning: a development of systems thinking for the 1990's", Journal of Operational Research Society, vol.36, p.757-767.

CHERNS, A. (1978): "The Principles of Sociotechnical Design". En: Pasmore, W.A. y Sherwood, J.J., Sociotechnical Systems, p.61-71.

CHIAVENATO, I. (1987): Introducción a la Teoría General de la Administración. McGraw-Hill. 3ª edición.

CHOUW HOU, W., KHAI SHEANG, L. y WALUJO HIDAJAT, B. (1991): Sun Tzu: War and Management. Addison-Wesley.

COHEN, W. y LEVINTHAL, D. (1990): "Absorptive capacity: a new perspective on learning and innovation", Administrative Science Quarterly, vol.35, p.128-152.

COHEN, M.D. y SPROULL, L.S. (1991): "Special issue on organizational learning", Organization Science, vol.2, nº1, Editors introduction.

COHEN, M.D. y SPROULL, L.S. (1996): Organizational Learning. Sage.

COHEN, M.D., MARCH, J.G. y OLSEN, J.P. (1972): "A Garbage Can Model of Organizational Choice", Administrative Science Quarterly, vol.17, p.1-25.

COOK, S.D. y YANOW, D. (1993): "Culture and Organizational Learning", Journal of Management Inquiry, vol.2, nº4.

CROSSAN, M., LANE, H.W. y WHITE, E. (1999): "An Organizational Learning Framework: from intuition to institution", Academy of Management Review, vol.24, nº3, p.522-537.

CROZIER, M.(1963): Le Phénomène Bureaucratique. Ed. Seuil. Paris.

CROZIER, M. (1996): La Crisis de la Inteligencia: Ensayo sobre la Incapacidad de las Élités para Reformarse. Instituto Nacional de Administración Pública. Madrid (versión original: La Crise de l'Intelligence: Essai sur l'Impuissance des Élités à se Réformer. InterEditions. Paris. 1995).

CUERVO, A. (1995): Dirección de Empresas de los Noventa. Cívitas. Madrid.

CUERVO, A. (1999): "La Dirección Estratégica de la Empresa: Reflexiones desde la Economía de la Empresa", Papeles de Economía Española, nº78-79, p.34-55.

CUNNINGHAM, I. (1994): The Wisdom of Strategic Learning. McGraw-Hill.

CYERT, R.M. y MARCH, J.G. (1963): A Behavioural Theory of the Firm. Prentice-Hall. Englewood Cliffs, N.J..

DAFT, R.L. y WEICK, K.E. (1984): "Towards a model of organizations as interpretation systems", Academy of Management Review, vol.9.

DALE, E. (1973): Management: Theory and Practice. McGraw-Hill. Nueva York.

DAVENPORT, T.H., JARVENPAA, S.L. y BEERS, M.C. (1997): "Mejora de los Procesos del trabajo del Conocimiento", Harvard-Deusto Business Review, nº77, p.4-24.

DENTON, D.K. y WISDOM, B.L. (1991): "The learning organization involves the entire work force", Quality Progress, vol.24, December, p.69-72.

DENTON, J. (1998): Organisational Learning and Effectiveness. Routledge.

DERY, D. (1982): "Erring and Learning : an organizational analysis", Accounting, Organizations and Society, vol.7, nº3, p.217-223.

DEWEY, J. (1938): Experience and Education. Kappla Delta Pi.

DIAMOND, M.A. (1986): "Resistance to Change: A psychoanalytic critique of Argyris and Schön's contributions to organization theory and intervention". En: Vedin, B.A., Management of Change and Innovation. p.389-408. Dartmouth.

DIBELLA, A.J., NEVIS, E.C. y GOULD, J.M. (1996): "Understanding Organizational Learning Capability", Journal of Management Studies, vol.33, nº3, p.361-379.

DICKENS, L. y WATKINS, K. (1999): "Action Research: Rethinking Lewin", Management Learning, vol.30, nº2, p.127-140.

DIMOVSKI, V. (1994): Organizational Learning and Competitive Advantage: a Theoretical and Empirical Analysis. Tesis Doctoral. Cleveland State University.

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

DIXON, N. (1999): "The changing face of knowledge", The Learning Organization, vol.6, nº5, p.212-216.

DODGSON, M. (1993): "Organizational Learning: A Review of Some Literatures", Organization Studies, vol.14, nº3, p.375-394.

DONEGAN, J. (1990): "The learning organization: Lessons from British Petroleum", European Management Journal, vol.8, nº3, p. 302-312.

DOOLEY, K.J. y JOHNSON, T.L. (1995): "TQM, Chaos and Complexity", Human Systems Management, vol.14, p.287-302.

DREW, S. y SMITH, P. (1995): "The Learning Organization: Change Proofing and Strategy", The Learning Organization, vol.2, nº1, p.4-14.

DRUCKER, P. (1954): The Practice of Management. Harper & Row. Nueva York.

DRUCKER, P. (1969): The Age of Discontinuity. Harper & Row. Nueva York.

DRUCKER, P. (1988): "Llega una Nueva Organización a la Empresa", Harvard-Deusto Business Review, 3er. trimestre, p.3-12.

DRUCKER, P. (1993): Post-Capitalist Society. Harper Business. Nueva York (versión en castellano: La Sociedad Poscapitalista. Ed. Apóstrofe. Barcelona. 1993).

DRUCKER, P. (1996): La Gestión en un Tiempo de Grandes Cambios. Edhasa.

DUNCAN, R.B. (1974): "Modifications in Decision Structure in Adapting to the Environment: Some Implications for Organizational Learning", Decision Sciences, p. 705-725.

DUNCAN, R.B. y WEISS, A. (1979): "Organizational Learning: Implications for Organizational Design". En: Straw, B.M. y Cummings, L.L.(eds). Research in Organizational Behaviour, p. 75-123. JAI Press. Greenwich CT.

EASTERBY-SMITH, M. (1998): "Organizational Learning and National Culture: Do Models of Organizational Learning Apply Outside the USA?", Boletín de Estudios Económicos, vol.LIII, nº164, p.281-295.

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

ECHEVERRIA, J. (1989): Introducción a la Metodología de la Ciencia. Barcanova. Barcelona.

EDEN, C. y SPENDER, J.C.. (1998): Managerial and Organizational Cognition: Theory, Methods and Research. Sage.

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

EDMONSON, A. y MOINGEON, B. (1998): "From Organizational Learning to the Learning Organization", Management Learning, vol.20, nº1, p.5-20.

EDVINSSON, L. y MALONE, M. (1997): Intellectual Capital: realizing your company's true value by finding its hidden brainpower. Harper Business (versión en castellano: El Capital Intelectual: cómo identificar y calcular el valor de los recursos intangibles de su empresa. Gestión 2000. Barcelona. 1999).

EFMD (1993): "Learning. The Learning Organization". Specific Report. EFMD Forum, nº1.

EMERSON, H. (1912): The Twelve Principles of Efficiency. The Engineering Magazine Co.. Nueva York.

EMERY, F.E. y TRIST, E.L. (1960): "Sociotechnical Systems". En: Churchman, C.W. y Verhulst, M. (eds.), Management Sciences: Models and Techniques. Pergamon Press. Nueva York.

ENRÈGLE, Y. y THIÉTART, R.A. (1978): Précis de Direction et de Gestion. Éditions d'Organisation. Paris.

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

ETZIONI, A. (1961): A Comparative Analysis of Complex Organizations. Free Press.

FAYOL, H. (1916): Administration Industrielle et Générale. Bulletin de la Société de l'Industrie Minérale.

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

FLECK, L. (1935): Entstehung und Entwicklung einer Wissenschaftlichen Tatsache. Basel (versión en castellano: La Génesis y el Desarrollo de un Hecho Científico. Alianza ed.. Madrid. 1987).

FOERSTER, H. VON (1984): "Principles of Self-Organization in a Socio-Managerial Context". En: Ulrich, H. y Probst, G., Self-Organization and Management of Social Systems. Springer Verlag. Berlín.

FORRESTER, J.W. (1961): Industrial Dynamics. MIT. Massachusetts.

FOSS, N.J., KNUDSEN, C. y MONTGOMERY, C.A. (1995): "An Exploration of Common Ground: Integrating Evolutionary and Strategic Theories of the Firm". En: Montgomery, C.A. Resource-Based and Evolutionary Theories of the Firm: Towards a Synthesis. Kluwer. Boston.

FRANKLIN, P. (1996): "Dialogues in Strategy", Strategic Change, vol.5, nº4, p.211-221.

FULMER, R.M. y KEYS, J.B. (1999): "Una Conversación con Peter Senge: Nuevos Desarrollos en el Aprendizaje Organizativo". Harvard-Deusto Business Review, nº92, p.22-31.

GARDNER, J.W. (1963): Self-Renewal: The Individual and The Innovative Society. Harper & Row. Nueva York.

GARMENDIA, J.A. (1990): Desarrollo de la Organización y Cultura de la Empresa. ESIC Editorial. Madrid.

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

GARRATT, B. (1990): Creating a Learning Organisation: a guide to Leadership, Learning and Development. Director Books. London.

GARRATT, B. (1992): "Continuar Aprendiendo". Formación y Empresa. nº33, p.6-7.

GARRATT, B. (1999): "The Learning Organisation 15 years on: some personal reflections", The Learning Organization. vol.6, nº5, p.202-206.

GARVIN, D.A. (1993): "Building a Learning Organization". Harvard Business Review, July-August, p.78-91.

GÉLINIER, O. (1963): Fonctions et Tâches de la Direction Générale. Hommes et Techniques.

GÉLINIER, O. (1968): Direction Participative par les Objectifs. Hommes et Techniques.

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

GEUS, A.P. DE (1988): "Planning as Learning". Harvard Business Review. March-April, p.70-74.

GEUS, A.P. DE (1999): The Living Company. Brearley. Londres.

GILBRETH, F. y GILBRETH, L. (1917): Applied Motion Study. Sturgis & Walton. Nueva York.

GIORDANO, D. (1994): Designing Learning Organizations: a Critical Evaluation of the Strategies and Policies proposed in the Literature. Tesis Doctoral. Concordia University. Canadá.

GLASERFELD, E. VON (1983): Construction of Knowledge. Intersystems, Pub..

GONZALEZ, W. (1988): Aspectos Metodológicos de la Investigación Científica. Universidad de Murcia.

GOULDNER, A.W. (1954): Patterns of Industrial Bureaucracy. Free Press. Nueva York.

GOULDNER, A.W. (1959): "Organizational Analysis". En: Merton, R.K., Broom, L. y Cottrell, L.S. (eds.), Sociology Today. Basic Books. Nueva York.

GRANT, R.M. (1991): "The Resource-Based Theory of Competitive Advantage: Implications for Strategy Formulation", California Management Review. Spring, p.115-135.

GRANT, R.M. (1997): "The Knowledge-Based View of the Firm: Implications for Management Practice", Long Range Planning. vol.30, nº3, p.450-454.

GRUNDY, T. (1994): Strategic Learning in Action. McGraw-Hill.

GULICK, L. y URWICK, L.F. (1937): Papers on the Science of Administration. Columbia University Press.

GUNS, B. (1996): Aprendizaje Organizacional: Cómo Ganar y Mantener la Competitividad. Prentice-Hall.

HAMEL, G. (1996): "Strategy as Revolution", Harvard Business Review, July-August, p.69-82.

HAMEL, G. (1998): "Innovación Estratégica y Creación de Valor", Harvard-Deusto Business Review, p.6-13.

HAMEL, G. (1999): "Un Nuevo Reto: Cambiar las Reglas del Juego", Harvard-Deusto Business Review, vol. 90, mayo-junio, p.4-13.

HAMEL, G. y PRAHALAD, C.K. (1989): "Strategic Intent", Harvard Business Review, May-June, p.63-76.

HAMEL, G. y PRAHALAD, C.K. (1993): "Strategy as Stretch and Leverage", Harvard Business Review, March-April, p.75-84.

HAMEL, G. y PRAHALAD, C.K. (1994): Competing for the Future. Harvard Business School Press (versión en castellano: Compitiendo por el Futuro, Ed. Ariel, 1995).

HARVARD BUSINESS REVIEW (1999): La Gestión en la Incertidumbre. Ed. Deusto.

HANDY, C. (1989): The Age of Unreason. Harvard Business School Press. Boston. Massachusetts (versión en castellano: La Edad de la Insensatez. Ed. Limusa. México. 1992).

HANDY, C. (1993a): "Modelo Federalista: Equilibrio de Poder en la Empresa", Harvard-Deusto Business Review, nº54, p.40-51.

HANDY, C. (1993b): Understanding Organizations. Penguin Books. 4ª edición.

HANDY, C. (1994): The Empty Raincoat. Arrow Business Books (versión en castellano: La Edad de la Paradoja. Ed. Apóstrofe. Barcelona. 1996).

HARVARD BUSINESS REVIEW (1993): The Learning Imperative. Harvard Business School Press.

HAX, A.C. y MAJLUF, N.S. (1984): Strategic Management: an Integrative Perspective. Prentice-Hall.

HAX, A.C. y MAJLUF, N.S. (1996): The Strategy Concept and Process: a Pragmatic Approach. Prentice-Hall. Second edition.

HAYES, R.H., WHEELWRIGHT, S.C. y CLARK, K.B. (1988): Dynamic Manufacturing: Creating the Learning Organization. Free Press. Nueva York.

HEDBERG, B., NYSTROM, P. y STARBUCK, W. (1976): "Camping on Seesaws: prescriptions for a self- designing organization", Administrative Science Quaterly, vol.21, nº1, p.41-65.

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

HEDLUND, G. (1993): "Assumptions of Hierarchy and Heterarchy, whith Applications to the Management of the Multinational Corporation". En: Ghoshal, S. y Westney, E. (eds.), Organization Theory and the Multinational Corporation, p.211-236. MacMillan. Londres.

HEDLUND, G. (1994): "A Model of Knowledge Management and the N-Form Corporation", Strategic Management Journal, vol.15, p.73-90.

- HEDLUND, G. y NONAKA, I. (1993): "Models of Knowledge Management in the West and Japan". En: Lorange, P., Chakravarthy, B., Roos, J. y Van de Ven, A., Implementing Strategic Processes, p.117-144. Blackwell.
- HEIRS, B. y PEHRSON, G. (1982): The Mind of the Organization. Harper & Row. Nueva York.
- HELLELOID, D. y SIMONIN, B. (1994): "Organizational Learning and a Firm's Core Competence". En: Hamel, G. y Heene, A. (eds.), Competence-Based Competition, p.213-239. John Wiley and Sons.
- HERZBERG, F., MAUSNER, F. y SNYDERMAN, B. (1959): The Motivation to Work. John Wiley and Sons. Nueva York.
- HINTERHUBER, H.H., FRIEDRICH, S.A., HANDLBAUER, G. y STUHEC, U. (1996): "The Company as a Cognitive System of Core Competences and Strategic Business Units", Strategic Change, vol.5, nº4, p.223-238.
- HONEY, P. y MUMFORD, A. (1982): Manual of Learning Styles. Honey. Maidenhead.
- HOSLEY, S.M., LAU, A.T.W., LEVY, F.K. y TAN, D.S.K. (1994): "The Quest for the Competitive Learning Organization", Management Decision, vol.32, nº6, p.5-15.
- HUBER, G.P. (1991): "Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures". Organization Science, vol. 2, nº1, p. 88-115.
- HUMBLE, J.W. (1970): Management by Objectives in Action. McGraw-Hill. Londres.
- HUSEMAN, R.C. y GOODMAN, J.P. (1999): Leading with Knowledge: The Nature of Competition in the 21st Century. Sage.

INGLIS, S. (1994): Managing the Most of Action Learning. Gower.

ITAMI, H. (1987): Mobilizing Invisible Assets. Harvard University Press.

JANTSCH, E. (1980): The Self-Organizing Universe. Pergamon.

JELENIK, M. (1979): Institutionalizing Innovations: a study of organizational learning systems. Praeger. Nueva York.

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

KAGONO, T., NONAKA, I., SAKAKIBARA, K. y OKUMURA, A. (1985): Strategic versus Evolutionary Management: A U.S.-Japan Comparison of Strategy and Organization. Elsevier Science Publishers, B.V..

KANTER, R.M. (1983): The Change Masters. Routledge.

KATZ, D. y KAHN, R.L. (1966): The Social Psychology of Organizations. John Wiley and Sons. Nueva York.

KAUFFMAN, S.A. (1993): The Origins of Order. Oxford University Press. Oxford.

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

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

KLINE, P. y SAUNDERS, B. (1993): Ten Steps to a Learning Organization. Great Ocean Publishers.

KOFMAN, F. y SENGE, P. (1993): "Communities of Commitment: The Heart of Learning Organizations", Organizational Dynamics, vol. 22, nº 2.

KOLB, D.A. (1973): "On Management and the Learning Process", MIT, Sloan School Working Paper, No. 652-73.

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

KOONTZ, H. y O'DONNELL (1955): Principles of Management. McGraw-Hill. Nueva York.

KPMG - PEAT MARWICK (1996): Proyecto Logos: Investigación relativa a la Capacidad de Aprendizaje de la Empresa Española. KPMG. Bilbao.

KROGH, G. VON y VICARI, S. (1993): "An Autopoiesis Approach to Experimental Strategic Learning". En: Lorange, P., Chakravarthy, B., Roos, J. y Van de Ven, A., Implementing Strategic Processes, p.394-410. Blackwell.

KROGH, G. VON, ROOS, J., y SLOCUM, K. (1994): "An Essay on Corporate Epistemology", Strategic Management Journal, vol.15, p.53-71.

KROGH, G. VON y ROOS, J. (1995): Organizational Epistemology. St. Martin's Press.

KROGH, G. VON y ROOS, J. (1996a): "A Tale of the Unfinished", Strategic Management Journal, vol.17, nº9, p.729-737.

KROGH, G. VON y ROOS, J. (1996b): Managing Knowledge. Sage.

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

KROGH, G. VON, ROOS, J. y KLEINE, D. (1998): Knowing in Firms: Understanding Managing and Measuring Knowledge. Sage.

KUHN, T.S. (1962): The Structure of Scientific Revolutions. University of Chicago Press (versión en castellano: La Estructura de las Revoluciones Científicas. Fondo de Cultura Económica, S.A.. 1975).

LADO, A.A., BOYD, N.G. y WRIGHT, P. (1992): "A Competency-Based Model of Sustainable Competitive Advantage: Toward a Conceptual Integration", Journal of Management, vol.18, nº1, p.77-91.

LAKATOS, I. y MUSGRAVE, A. (1970): Criticism and the Growth of Knowledge. Cambridge University Press.

LANDIER, H. (1989): L'Entreprise Polycellulaire. Entreprise Moderne d'Édition. 2ème. Édition. Paris.

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

LANT, K.T. y MEZIAS, S.J. (1990): "Managing discontinuous change: a simulation study of organizational learning and entrepreneurial strategies", Strategic Management Journal, vol.11, p.147-179.

LANT, T.K. y MONTGOMERY, D.B. (1987): "Learning from strategic success and failure", Journal of Business Research, vol.15, p.503-508.

LAUDAN, L. (1977): Progress and its Problems: Towards a Theory of Scientific Growth. University of California Press.

LAWRENCE, P.R. y LORSCH, J.W. (1967): Organization and Environment. Irwin.

LEARNED, E.P., CHRISTENSEN, C.R., ANDREWS, K.R. y GUTH, W.D. (1965): Business Policy: Text and Cases. Irwin.

LE MOIGNE, J.L. (1984): "État de la Recherche en Sciences de Gestion". En: ISEOR, La Recherche en Sciences de Gestion. FNEGE. Paris.

LE MOIGNE, J.L. (1990): "Epistémologies Constructivistes et Sciences de l'Organisation". En: Martinet, A.C., Epistémologies et Sciences de Gestion. Economica.

LENK, H. (1988): Entre la Epistemología y la Ciencia Social. Editorial Alfa.

LESSEM, R. (1991): Total Quality Learning. Basil Blackwell. Oxford.

LEVINTHAL, D.A. y MARCH, J.G. (1993): "The Myopia of Learning", Strategic Management Journal, vol.14, p.95-112.

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

LEVY, D. (1994): "Chaos Theory and Strategy: Theory, Application and Managerial Implications", Strategic Management Journal, vol.15, p.167-178.

LEWIN, K. (1935): A Dynamic Theory of Personality. McGraw-Hill. Nueva York.

LEWIN, K. (1951): Field Theory in Social Sciences. Harper & Row. Nueva York.

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

LEWIN, R. (1995): Complejidad: El Caos como Generador del Orden. Tusquets Editores, S.A.. Barcelona.

LIEVEGOED, B. (1991): Managing the Developing Organisation. Basil Blackwell. Oxford (existe una versión anterior: LIEVEGOED, B. (1973): Managing the Developing Organisation. Tavistock Publications. Londres).

LIKERT, R. (1961): New Patterns of Management. McGraw-Hill.

LINDBLOM, C.E. (1959): "The Science of Muddling Through", Public Administration Review, vol.19, nº2, p.79-88.

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

LOVELOCK, J. (1990): The Ages of Gaia. Bantam Books (versión en castellano: Las Edades de Gaia. Tusquets. Barcelona. 1993).

MACCOBY, M. (1993): "What Should Learning Organization Learn?". Research Technology Management, vol.36, nº3, p.49-52.

MACKENZIE, K.D. (1991): The Organizational Hologram: The Effective Management of Organizational Change. Kluwer.

MACKENZIE, K.D. (1994): "The Science of an Organization. Part I: A New Model of Organizational Learning", Human Systems Management, vol.13, p.249-258.

MAHONEY, J.T. y PANDIAN, R. (1992): "The Resource-Based View within the Conversation of Strategic Management", Strategic Management Journal, vol.13, p.363-380.

MALERBA, F. (1992): "Learning by Firms and Incremental Technical Change", The Economic Journal, vol.102, July, p. 845-859.

MALIK, F. y PROBST, G. (1984): "Evolutionary Management". En: Ulrich, H. y Probst, G. (eds.), Self-Organization and Management of Social Systems. Springer Verlag. Berlín.

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

MARCH, J.G. (1991): "Exploitation and Exploration in Organizational Learning", Organization Science, vol.2, nº1, p.71-87.

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

MARGULIES, N. y RAIA, A. (1974): Desarrollo Organizacional: Valores, Proceso y Tecnología. Ed. Diana. México.

MARQUARDT, M.J. y REYNOLDS, A. (1994): The Global Learning Organization. Irwin.

MARQUARDT, M.J. (1996): Building the Learning Organization. McGraw-Hill.

MARSHALL, C., PRUSAK, L. y SHPILBERG, D. (1997): "Riesgo Financiero y la Necesidad de Mejorar la Gestión del Conocimiento", Harvard-Deusto Business Review, nº76, p.34-53.

MARSICK, V. y O'NEIL, J. (1999): "The Many Faces of Action Learning", Management Learning, vol.30, nº2, p.159-176.

MARSICK, V. y WATKINS, K. (1999): "Looking again at learning in the learning organization: a tool that can turn into a weapon!", The Learning Organization, vol.6, nº5, p.207-211.

MARTINET, A.C. (1990): Epistémologies et Sciences de Gestion. Economica. Paris.

MASLOW, A.H. (1954): Motivation and Personality. Harper & Row.

MASTERMAN, M. (1965): "The Nature of a Paradigm". En: Lakatos, I. y Musgrave, A. Criticism and the Growth of Knowledge, p.59-89. Cambridge University Press.

MATURANA, H. y VARELA, F. (1980): Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living. D. Reidel Publishing Company. Dordrecht. Holland.

MATURANA, H. y VARELA, F. (1990): El Arbol del Conocimiento. Ed. Debate. Madrid.

MAURI, A.J. y MICHAELS, M.P. (1998): "Firm and Industry Effects within Strategic Management: an Empirical Examination", Strategic Management Journal, vol.19, p.211-219.

MAYO, E. (1933): The Human Problems of an Industrial Civilization. MacMillan.

MAYO, A. y LANK, E. (1994): The Power of Learning. Institute of Personnel and Development. London.

MCGAHAN, A.M. y PORTER, M.E. (1997): "How Much Does Industry Matter, Really?", Strategic Management Journal. vol.18, Summer Special Issue, p.15-30.

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

MCGILL, M.E. y SLOCUM, J.W. (1993): "Unlearning the Organization", Organizational Dynamics. vol.22, nº2, p.67-79.

MCGREGOR, D. (1960): The Human Side of Enterprise. McGraw-Hill.

MCKENNA, S. (1999): "Learning through Complexity", Management Learning, vol.30, nº3, p.301-320.

MCLUHAN, M. y POWERS, B.R. (1989): The Global Village. Oxford University Press.

MEEN, D.E. y KEOUGH, M. (1992): "Creating the Learning Organization", McKinsey Quarterly. nº1, p.58-77.

MELESE, J. (1990): Approches Systémiques des Organisations. Les Editions d'Organisation. Paris.

MERTON, R.K. (1957): Social Theory and Social Structure. Free Press. Nueva York.

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

MILES, R.E. y SNOW, C.C. (1986): "Organizations: New Concepts for New Forms", California Management Review, nº3, p.62-73.

MILLER, D. y FRIESEN, P.H. (1980): "Momentum and Revolution in Organizational Adaptation". Academy of Management Journal, nº23, p.591-614.

MILLER, D. y FRIESEN, P.H. (1982): "Structural Change and Performance: Quantum versus Piecemeal Incremental Approaches", Academy of Management Journal, vol.25, nº4, p.867-892.

MILLER, D. y FRIESEN, P.H. (1984): Organizations: A Quantum View. Prentice-Hall. Englewood Cliffs, N.J..

MILLS, D.Q. y FRIESEN, B. (1992): "The Learning Organization", European Management Journal, vol.10, June, p.146-156.

MINTZBERG, H. (1978): "Patterns in Strategy Formation", Management Science, vol. 24, nº 9, p.934-948.

MINTZBERG, H. (1979): The Structuring of Organizations. Prentice-Hall, Inc.. Englewood Cliffs, N.J. (versión en castellano: La Estructuración de las Organizaciones. Ariel. 1988).

MINTZBERG, H. (1987): "Crafting Strategy", Harvard Business Review, Julio-Agosto.

MINTZBERG, H. (1990): "Strategy Formation: Schools of Thought". En: Frederickson, J. (ed.), Perspectives of Strategic Management. Ballinger. Boston.

MINTZBERG, H. (1991a): Mintzberg y la Dirección. Ed. Díaz de Santos, S.A.. Madrid (versión original en inglés: Mintzberg on Management: Inside Our Strange World of Organizations. Free Press. Nueva York. 1989).

MINTZBERG, H. (1991b): "Learning 1, Planning 0: Reply to Igor Ansoff", Strategic Management Journal, vol. 12, p.463-466.

MINTZBERG, H. (1992): "Mintzberg on the Rise and Fall of Strategic Planning". Long Range Planning, vol.25, nº4, p.99-104.

MINTZBERG, H. (1994): The Rise and Fall of Strategic Planning. Prentice-Hall. Nueva York.

MINTZBERG, H. y LAMPEL, J. (1999): "Reflecting on the Strategy Process", Sloan Management Review, vol.40, nº3, p.21-30.

MINTZBERG, H. y QUINN, J.B. (1991): The Strategy Process: Concepts, Contexts, Cases. Prentice-Hall. Second edition (versión en castellano: El Proceso Estratégico: Conceptos, Contextos y Casos. Prentice-Hall. 1993).

MINTZBERG, H. y WATERS, H.A. (1985): "Of Strategies, Deliberate and Emergent", Strategic Management Journal, vol.6, nº3, July-Sep., p.257-272.

MINTZBERG, H., AHLSTRAND, B. y LAMPEL, J. (1998): Strategy Safari. Free Press.

MINTZBERG, H., QUINN, J.B y GHOSHAL, S. (1999): El Proceso Estratégico. Edición europea revisada. Prentice-Hall.

MONTGOMERY, C.A. (1995): Resource-Based and Evolutionary Theories of the Firm: Towards a Synthesis. Kluwer. Boston.

MORGAN, G. (1980): "Paradigms, Metaphors and Puzzle-Solving in Organization Theory", Administrative Science Quarterly, vol.25, p.605-622.

MORGAN, G. (1986): Images of Organization. Sage. 1ª edición (versión en castellano: Imágenes de la Organización. RAMA. 1990).

MORGAN, G. (1993): Imaginization. Sage.

MORGAN, G. (1997): Images of Organization. Sage. 2ª edición.

MORGAN, G. (1998): Images of Organization. The Executive Edition. Sage.

MORGAN, G. y RAMIREZ, R. (1983): "Action Learning: A Holographic Metaphor for Guiding Social Change", Human Relations, vol.37, nº1, p.1-28.

MORIN, E. (1977): La Méthode. Le Seuil.

MULLER, J. y WATTS, D. (1993): "Modelling and Muddling: The Long Route to New Organisations", European Management Journal, vol.11, nº3, p.361-366.

MUMFORD, A. (1997): Action Learning at Work. Gower.

MUÑOZ-SECA, B. y RIVEROLA, J. (1997): Gestión del Conocimiento. Ed. Folio. Barcelona.

NAISBITT, J. (1983): Macrotendencias. Ed. Mitre.

NARAYANAN, V.K. y NATH, R. (1993): Organization Theory: a Strategic Approach. Irwin.

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

NEVIS, E.C., DIBELLA, A.J. y GOULD, J.M. (1995): "Understanding Organizations as Learning Systems", Sloan Management Review. Winter, p.73-85.

NICOLIS, G. y PRIGOGINE, I. (1977): Self-Organization in Non-Equilibrium Systems: From dissipative Structures to Order through Fluctuations. John Wiley and Sons. Nueva York.

NOHRIA, N. y ECCLES, R.G. (1992): "Face-to-Face: Making Network Organizations Work". En: Nohria, N. y Eccles, R.G., Networks and Organizations. Harvard Business School Press. Boston. Massachusetts.

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

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

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

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

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

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

NORMANN, R. (1985): "Developing capabilities for organizational learning". En : Pennings J.M. y Associates (eds.), Organizational Strategy and Change, p.217-248. Jossey-Bass. San Francisco.

NYSTROM, P.C. y STARBUCK, W.H. (1984): "To avoid organizational crisis unlearn", Organizational Dynamics, vol.12, nº4, p.53-65.

ODIORNE, G. (1965): Management by Objectives. Pitman. Nueva York.

OHMAE, K. (1990): La Mente del Estratega. McGraw-Hill, S.A..

OHMAE, K. (1991): El Poder de la Tríada. McGraw-Hill, S.A..

OUCHI, W. (1982): Theory Z. Avon. Nueva York.

PAGELS, H.R. (1989): Dreams of Reason. Bantam Books (versión en castellano: Los Sueños de la Razón. Gedisa. Barcelona. 1990).

PARCERISAS, D. (1992): "The Learning Organization". Formación y Empresa, nº33, p.3.

PASMORE, W.A. (1988): Designing Effective Organizations: Sociotechnical Systems Perspective. John Wiley and Sons. Nueva York.

PEARN, M., RODERICK, C. y MULROONEY, C. (1995): Learning Organizations in Practice. McGraw-Hill.

PEDLER, M. (1991): Action Learning in Practice. Ed. Pedler, M.. 2nd edition.

PEDLER, M. (1997): "Interpreting Action Learning". En: Burgoyne J, y Reynolds, M., Management Learning. Sage.

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

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

PENNINGS, J.M. (1985): Organizational Strategy and Change. Jossey-Bass. San Francisco.

PENNINGS, J.M., BARKEMA, H. y DOUMA, S. (1994): "Organizational Learning and Diversification", Academy of Management Journal, vol.37, nº3, p.608-640.

PENROSE, E. (1959): The Theory of the Growth of the Firm. John Wiley and Sons.

PEREZ LOPEZ, J.A. (1991): Teoría de la Acción Humana en las Organizaciones. Ed. Rialp, S.A.. Madrid.

PETTIGREW, A.M. (1985): The Awakening Giant: Continuity and Change in ICI. Basil Blackwell. Oxford.

PHILLS, J.A. (1994): Competitive Beliefs, Organizational Learning, and Strategic Change. Tesis Doctoral. Harvard University.

PIAGET, J. (1968): "Logique et Connaissance Scientifique". En: Piaget, J., Encyclopédie de la Pléiade. Ed. Gallimard. Paris (versión en castellano: Lógica y Conocimiento Científico. Ed. Proteo. Buenos Aires. 1970).

PIAGET, J. (1970): Genetic Epistemology. Columbia University Press. Nueva York.

PINCHOT, G. y PINCHOT, E. (1994): The Intelligent Organization. Berrett-Koehler Publishers.

POPPER, K.R. (1934): Logik der Forschung. Springer. Viena (versión en castellano: La Lógica de la Investigación Científica. Tecnos. Madrid. 1962).

PORTER, M.E. (1982): Estrategia Competitiva. Ed. CECSA. México (versión original en inglés: Competitive Strategy. Free Press. Nueva York. 1980).

PORTER, M.E. (1987): Ventaja Competitiva. Ed. CECSA. México (versión original en inglés: Competitive Advantage. Free Press. Nueva York. 1985).

PORTER, M.E. (1991): "Towards a Dynamic Theory of Strategy", Strategic Management Journal, vol.12, p.95-117.

PORTER, M.E. (1998): The Competitive Advantage of Nations. MacMillan Press.

PORTER, M.E. (1999): Ser Competitivo. Ed. Deusto.

PRAHALAD, C.K. y HAMEL, G. (1990): "The Core Competence of the Corporation", Harvard Business Review, May-June.

PRAHALAD, C.K. y HAMEL, G. (1994): "Strategy as a Field of Study: Why Search for a New Paradigm?", Strategic Management Journal, vol.15, p.5-16.

PRESTHUS, R. (1962): The Organizational Society. Knopf. Nueva York.

PRICE, W.L. (1986): "La Science dans les Sciences de l'Administration". En: Audet, M. y Malouin, J.L., La Production des Connaissances Scientifiques de l'Administration. Presses de l'Université de Laval. Québec.

PRIGOGINE, I. (1983): ¿Tan Sólo una Ilusión?: Una Exploración del Caos al Orden. Tusquets Editores.

PRIGOGINE, I. y STENGERS, I. (1983): La Nueva Alianza: Metamorfosis de la Ciencia. Alianza Editorial (versión original: La Nouvelle Alliance: Métamorphose de la Science. Gallimard. 1979).

PRIGOGINE, I. (1994): Les Lois du Chaos. Flammarion.

PROBST, G. (1994). Organiser par l'Autoorganisation. Les Éditions d'Organisation. Paris.

PROBST, G., MERCIER, J., BRUGGIMANN, O. y RAKOTOBARISON, A. (1992): Organisation et Management: Guider le Développement de l'Entreprise. Les Éditions d'Organisation. Paris.

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

PUTNAM, R.W. (1999): "Transforming Social Practice: An Action Science Perspective", Management Learning. vol.30, nº2, p.177-187.

QUINN, J.B. (1980): Strategies for Change: Logical Incrementalism. Irwin. Homewood. Illinois.

QUINN, J.B. (1989): "Strategic Change: Logical Incrementalism", Sloan Management Review. Summer, p.45-59.

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

QUINN, J.B., ANDERSON, P. y FINKELSTEIN, S. (1998): "Managing Professional Intellect". En: Harvard Business Review (ed.), Knowledge Management, p.181-205. Harvard Business School Press.

REDDIN, W.J. (1971): Managerial Effectiveness. McGraw-Hill. Nueva York.

REDDING, J.C. y CATALANELLO, R.F. (1994): Strategic Readiness. Jossey-Bass. San Francisco.

REVANS, R.W. (1971): Developing Effective Managers. Praeger Publishers. Nueva York.

REVANS, R.W. (1982): Origins and Growth of Action Learning. Chartwell-Bratt.

REVANS, R.W. (1983): The ABC of Action Learning. Chartwell-Bratt.

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

RHEEM, H. (1995): "The Learning Organization: Building Learning Capability", Harvard Business Review, vol.73, nº2, p.10.

RICART, J.E. (1995): Nuevas Formas Organizativas. Nota Técnica DGN-511. IESE. Universidad de Navarra.

RICART, J.E. y ALVAREZ, J.L. (1996): Cómo Prepararse para las Organizaciones del Futuro. Ed. Folio.

RICART, J.E., GALLO, M.A. y FRAGUAS, R. (1997): Diseño de Organizaciones. Ed. Folio.

RICE, A.K. (1963): The Enterprise and its Environment: a System Theory of Management Organization. Tavistock Publications. Londres.

RIVERA, O. (1994): "La capacidad de Aprendizaje Organizacional: hacia un nuevo modelo de empresa y de gestión". Lección inaugural. Apertura del curso académico 1994/95. Universidad de Deusto. Bilbao.

RIVERA, O. y ARAMBURU, N. (1996): Organización de Empresas. ESTE. Universidad de Deusto. San Sebastián.

ROETHLISBERGER, F.J. y DICKSON, W.J. (1939): Management and the Worker. Harvard University Press. Cambridge. Massachusetts.

ROOS, J., ROOS, G., EDVINSSON, L. y DRAGONETTI, N.C. (1997): Intellectual Capital: Navigating in the New Business Landscape. MacMillan. London.

ROSNAY, J. DE (1995): L'Homme Symbiotique. Ed. Seuil. Paris.

RUMELT, R. (1984): "Towards a Strategic Theory of the Firm". En: Lamb, R.B. (ed.), Competitive Strategic Management. Prentice-Hall.

RUMELT, R. (1991): "How Much does Industry Matter?", Strategic Management Journal, vol.12, p.167-185.

RUMELT, R., SCHENDEL, D. y TEECE, D. (1994): Fundamental Issues in Strategy. Harvard Business School Press.

RUSSELL, B. (1981): Los Problemas de la Filosofía. Ed. Labor.

SANCHEZ, R. y HEENE, A. (1997): Strategic Learning and Knowledge Management. John Wiley and Sons. Nueva York.

SANDELANDS, L.E. y STABLEIN, R.E. (1987): "The concept of organizational mind". En: Bachrach, S. y DiTomaso, N.(eds.), Research in the Sociology of Organizations, vol.5, p.135-162.

SCHAFF-JOHNSON, D.K. (1993): Learning Organizations: Towards an Evolutionary Paradigm/Chaos Development Model. Tesis Doctoral. Walden University. Minnesota.

SCHEID, J.C. (1991): Les Grands Auteurs en Organisation. Ed. Dunod. Paris.

SCHEIN, E. (1993): "How can Organizations Learn Faster?. The Challenge of Entering the Green Room", Sloan Management Review. Winter, p.85-92.

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

SCHUMACHER, E.F. (1983): Lo Pequeño es Hermoso. Ediciones Orbis, S.A.,

SELZNICK, P. (1957): Leadership in Administration: a Sociological Interpretation. Harper & Row. Nueva York.

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

SENGE, P. (1990b): "The Leader's New Work: Building Learning Organizations", Sloan Management Review. vol.32, p.7-23.

SENGE, P. (1991): "Learning Organizations", Executive Excellence, vol.8, September, p.7-8.

SENGE, P. (1992a): "Mental Models", Planning Review, March/April, p.4-10.

SENGE, P. (1992b): "Building Learning Organizations", Journal for Quality and Participation, vol.15, March, p.30-38.

SENGE, P. (1995): "Learning Infrastructure", Executive Excellence, vol.12, nº2, p.7.

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

SENGE, P., KLEINER, A., ROBERTS, C., ROSS, R., ROTH, G. y SMITH, B. (1999a): The Dance of Change: The Challenges to Sustaining Momentum in Learning Organizations. Doubleday. Nueva York.

SENGE, P. (1999b): "Learning Leaders", Executive Excellence, vol.16, nº11, p.12-13.

SHELDRAKE, J. (1996): Management Theory: From Taylorism to Japanization. International Thomson Business Press.

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

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

SIMON, H. (1947): Administrative Behaviour. MacMillan. Nueva York.

SIMON, H.A. (1969): The Sciences of the Artificial. MIT Press. Las ediciones posteriores de este libro datan de: 1981 (2ª edic.) y 1996 (3ª edic.).

SIMON, H.A. (1977): Models of Discovery. Reidel.

SIMON, H.A. (1979): Models of Thought. Yale University Press.

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

SIMS, H.P. y GIOIA, D.A. (1986): The Thinking Organization. Jossey-Bass. San Francisco.

SLATER, S.F. y NARVER, J.C. (1995): "Market Orientation and the Learning Organization", Journal of Marketing, vol.59, July, p.63-74.

SLOAN, A.P. (1963): My Years at General Motors. Doubleday.

SMITH, D. (1992): "Using Action Learning to Develop Consultancy Skills", Journal of Management Development. nº1, p.12-24.

SNOW, C.C., MILES, R.E. y COLEMAN, H.J. (1992): "Managing 21st Century Network Organizations", Organizational Dynamics. winter, p.5-19.

SPARROW, J. (1998): Knowledge in Organizations: access to thinking at work. Sage.

SPRI (1996): Organizaciones Inteligentes: Curso de Autoformación para Directivos. SPRI. Bilbao.

STACEY, R. (1992): Managing Chaos: Dynamic Business Strategies in an Unpredictable World. Kogan Page. London.

STACEY, R. (1996): Complexity and Creativity in Organizations. Berrett-Koehler Publishers.

STAHL, T., NYHAN, B. y D'ALOJA, P. (1993): The Learning Organization. Eurotecnet (versión en castellano: La Organización Cualificante. Eurotecnet. 1993).

STALK, G., EVANS, P. y SHULMAN, L.E. (1992): "Competir en habilidades, clave de la nueva estrategia empresarial", Harvard-Deusto Business Review. nº51, p.44-56.

STATA, R. (1989): "Organizational Learning: the key to management innovation", Sloan Management Review. Spring, p.63-74.

STEIB, N. (1997): "¿Tiene su Empresa Capacidad para Aprender de Forma Continua?", Harvard-Deusto Business Review, nº76, p.54-58.

STEINER, R. (1966): The Threefold Social Order. Antroposophic Press. Nueva York (edición revisada de The Threefold Commonwealth (1923)).

STEWART, T.A. (1997): Intellectual Capital: the New Wealth of Organizations. Doubleday (versión en castellano: La Nueva Riqueza de las Organizaciones: el Capital Intelectual. Ed. Gránica. 1998).

STRATEGOR (1993): Stratégie. Structure. Décision. Identité: Politique Générale d'Entreprise. InterEditions. 2ème édition. Paris (versión en castellano: STRATEGOR: Estrategia. Estructura. Decisión. Identidad: Política General de Empresa. Ed. Masson. Barcelona. 1995).

SUN TZU (1972): L'Art de la Guerre. Flammarion (versión en castellano: El Arte de la Guerra. Ed. EDAF. Madrid. 1993).

SVEIBY, K.E. (1997): The New Organizational Wealth: Managing and Measuring Intangible Assets. Berrett-Koehler Publishers. San Francisco.

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

TAYLOR, F.W. (1911): The Principles of Scientific Management. Harper & Row.

TAYLOR, S. (1992): "Managing a Learning Environment", Personnel Management, vol.24, October, p.54-57.

TEARE, R. y DEALTRY, R. (1998): "Building and Sustaining a Learning Organization", The Learning Organization, vol.5, nº1, p.47-60.

TEECE, D.J., PISANO, G. y SHUEN, A. (1994): Dynamic Capabilities and Strategic Management. Working Paper nº 94-9. University of California at Berkeley.

TEECE, D.J., PISANO, G. y SHUEN, A. (1997): "Dynamic Capabilities and Strategic Management", Strategic Management Journal, vol.18, nº7, p.509-533.

THOMPSON, V.A. (1961): Modern Organizations. Knopf.

THUROW, L. (1992): La Guerra del Siglo XXI. Ed. Vergara, S.A.. Buenos Aires.

TOBIN, D.R. (1996): Transformational Learning. John Wiley and Sons. Nueva York.

TOFFLER, A. (1974): El Shock del Futuro. Ed. Plaza y Janes, S.A.. Barcelona.

TOFFLER, A. (1980): La Tercera Ola. Ed. Plaza y Janes, S.A.. Barcelona.

TOFFLER, A. (1985): La Empresa Flexible. Ed. Plaza y Janes, S.A. Barcelona.

TOFFLER, A. (1990): El Cambio del Poder. Ed. Plaza y Janes, S.A.. Barcelona.

TUSHMAN, M.L. y ROMANELLI, E. (1985): "Organizational evolution: a metamorphosis model of convergence and reorientation". En: Cummings L.L. y Straw B.M.(eds.), Research in Organizational Behaviour, vol.7, p. 171-222. JAI Greenwich.

ULRICH, H. y PROBST, G. (1984): Self-Organization and Management of Social Systems. Springer Verlag. Berlín.

VAL PARDO, I. DE (1996): Dirección y Estructura Organizativa: Balance y Tendencias. Documentos de Discusión, nº 11. Universidad Pública de Navarra. Pamplona.

VAL PARDO, I. DE (1997): Organizar. Acción y Efecto. ESIC Editorial. Madrid.

WALDROP, M.M. (1992): Complexity. Simon & Schuster.

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

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

WATTS, D.L. (1990): "Disorder and contradiction : An empirical perspective on self-organization", Human System Management. vol.9, nº4, p. 239-248.

WEBER, M. (1947): The Theory of Social and Economic Organization. Free Press. Nueva York.

WEICK, K.E. y WESTLEY, F. (1999): "Organizational Learning: Affirming an Oxymoron". En: Clegg, S.R., Hardy, C. y Nord, W.R., Managing Organizations. Sage.

WEINSTEIN, K. (1998): Action Learning: a practical guide for managers. Gower.

WERNELFELT, B. (1984): "A Resource-based View of the Firm", Strategic Management Journal, vol.5, p.171-180.

WERNELFELT, B. (1995): "The Resource-based View of the Firm: Ten Years After", Strategic Management Journal, vol.16, p.171-174.

WHEATLEY, M.J. (1994): Leadership and the New Science. Berrett-Koehler Publishers.

WHITTINGTON, R. (1993): What is Strategy and does it matter?. Routledge. London.

WICK, C.W. y LEON, L.S. (1993): The Learning Edge: How Smart Managers and Smart Companies Stay Ahead. McGraw-Hill.

WIENER, N. (1948): Cybernetics: or Control and Communication in the Animal and the Machine. MIT Press. Massachusetts.

WILLIAMSON, O.E. (1975): Markets and Hierarchies: Analysis and Antitrust Implications. Free Press.

WORTHY, J.C. (1950): "Organizational Structure and Employee Morale", American Sociological Review, vol.15, p.169-179.

WRIGHT, P.C. y BELCOURT, M. (1995): "Down in the Trenches: Learning in a Learning Organization", The Learning Organization. vol.2, nº1, p.34-38.

ZAYED, A. M. (1989): Towards an Organizational Learning Model for Bureaucratic Organizations: a Strategic Management Perspective. Tesis Doctoral. University of Pennsylvania.

ZELENY, M. (1981): Autopoiesis: A Theory of Living Organization. North-Holland Publishing Company. Nueva York.

ZIMMERMAN, B.J. (1993): "The Inherent Drive towards Chaos". En: Lorange, P., Chakravarthy, B., Roos, J. y Van de Ven, A., Implementing Strategic Processes, p. 373-393. Blackwell.

ZUBOFF, S. (1988): In the Age of the Smart Machine: The Future of Work and Power. Basic Books, Inc.. Nueva York.