

UNIVERSIDAD DE DEUSTO  
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES  
- LA COMERCIAL -



DIRECCIÓN Y APRENDIZAJE ORGANIZATIVO; UNA RELACIÓN  
FUNCIONAL

Un estudio acerca del impacto de los Estilos de Dirección sobre la  
Capacidad de Aprendizaje de la Firma.

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Dirigida por las Doctoras:

Don Mario Fidel Villar Vargas

Doña María Jesús Baniandrés

Doña Amaia Arizkuren Eleta

Bilbao, Diciembre del 2010

*Índice de contenido general*

<i>Índice de cuadros</i> .....	7
<i>Índice de Tablas</i> .....	9
<i>Índice de Figuras</i> .....	10
<i>Índice de Gráficos</i> .....	11
<i>Resumen</i> .....	14
<i>Summary</i> .....	15
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	17
<i>i. Estudio del Aprendizaje Organizativo</i> .....	18
<i>ii. Estilo de Dirección</i> .....	30
<i>iii. Enfoque y Modelo de la investigación</i> .....	32
<i>iv. Justificación de la investigación</i> .....	34
<i>v. Limitaciones de la investigación</i> .....	35
<i>vi. Estructura de presentación</i> .....	36
<b>CAPÍTULO 1:</b> .....	39
<b>APRENDIZAJE ORGANIZATIVO</b> .....	39
<i>Preámbulo</i> .....	40
<b>1.1 TEORÍA DEL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO</b> .....	41
1.1.1 <i>Origen y evolución del Aprendizaje Organizativo</i> .....	41
1.1.2 <i>Controversia y perspectivas acerca del aprendizaje organizativo</i> .....	48
1.1.3 <i>Definición de aprendizaje organizativo</i> .....	53
1.1.4 <i>Nuestro concepto de Aprendizaje Organizativo</i> .....	57
1.1.5 <i>Niveles de Aprendizaje Organizativo</i> .....	58
1.1.5.1 <i>Aprendizaje de bucle simple o tipo I</i> .....	61
1.1.5.2 <i>Aprendizaje de bucle doble o tipo II</i> .....	62
1.1.5.3 <i>Deutero aprendizaje</i> .....	64
1.1.6 <i>Aprendizaje y factores emocionales</i> .....	67
1.1.7 <i>La Organización que Aprende</i> .....	68
1.1.8 <i>Aprendizaje como proceso orientado al cambio</i> .....	70
1.1.9 <i>Otras aportaciones relativas al aprendizaje organizativo</i> .....	73
1.1.10 <i>Barreras para el aprendizaje organizativo</i> .....	79
<b>1.2 CAPACIDAD DE APRENDIZAJE ORGANIZATIVO</b> .....	83
1.2.1 <i>Nuestro concepto de la Capacidad de Aprendizaje Organizativo</i> .....	88
1.2.2 <i>Medida de la Capacidad de Aprendizaje Organizativo</i> .....	89
1.2.3 <i>Condiciones que favorecen la Capacidad de Aprendizaje Organizativo</i> .....	92
<b>1.3 CONSTRUCTO DE CAPACIDAD DE APRENDIZAJE ORGANIZATIVO</b> .....	94
1.3.1 <i>Compromiso de la alta dirección</i> .....	95
1.3.1.1 <i>Promover compromiso de las personas con el proceso de aprendizaje</i> .....	96
1.3.1.2 <i>Compensación en base a logros</i> .....	100

1.3.1.3	Apertura a nuevas perspectivas .....	102
1.3.1.4	Cultura orientada a la creatividad y la toma de riesgos controlados ..	104
1.3.1.5	Aprendizaje como factor estratégico.....	105
1.3.1.6	Aprendizaje orientado a logros .....	108
1.3.1.7	Creencias y modelos mentales como obstáculo al cambio.....	110
1.3.2	Perspectiva sistémica .....	112
1.3.2.1	Sinergia entre las partes de la organización.....	113
1.3.2.2	Visión compartida e identidad común.....	116
1.3.2.3	Lenguaje común y acción de conjunto .....	117
1.3.3	Apertura y experimentación .....	119
1.3.3.1	Instauración del sentido de aprendizaje organizativo.....	119
1.3.3.2	Capacidad de Absorción de buenas prácticas .....	120
1.3.3.3	Aprendizaje experimental.....	121
1.3.3.4	Experimentos organizativos .....	122
1.3.4	Transferencia e integración de conocimiento .....	123
1.3.4.1	Difusión del aprendizaje .....	123
1.3.4.2	Memoria organizativa .....	128
1.3.5	Relación entre dimensiones de Capacidad de Aprendizaje Organizativo.....	130
1.3.5.1	Apertura y Experimentación y Transferencia e Integración .....	130
1.3.5.2	Compromiso de Alta dirección y las otras dimensiones.....	130
1.3.5.3	Perspectiva Sistémica y las otras dimensiones.....	131
	Conclusiones del Capítulo 1 .....	132
	CAPÍTULO 2:.....	135
	DIRECTIVOS Y ESTILOS DE DIRECCIÓN.....	135
	Preámbulo.....	136
2.1	COMPORTAMIENTO DIRECTIVO.....	137
2.1.1	Características de los Directivos .....	137
2.1.2	Roles Directivos.....	139
2.1.2.1	Modelo de Roles de Contenido del trabajo de Henry Mintzberg .....	140
2.1.2.2	Modelo de Roles de Liderazgo de James Quinn .....	144
2.1.2.3	Modelo actitudinal de Yulk.....	145
2.1.2.4	Aportes de otros autores más contemporáneos .....	146
2.2	DIRECCIÓN Y LIDERAZGO .....	147
2.2.1	Tendencias en Dirección .....	150
2.2.2	Liderazgo como fenómeno colectivo .....	152
2.2.2.1	Elementos del Liderazgo .....	153
2.2.2.2	Líder versus Gestor .....	154
2.2.3	Factores que Condicionan el Comportamiento de un Líder .....	155
2.2.3.1	Factor Persona.....	155
2.2.3.2	Factor Tarea.....	155
2.2.3.3	Factor Entorno.....	155
2.3	REVISIÓN TEÓRICA DE LOS ESTILOS DE DIRECCIÓN .....	157
2.3.1	Estilos de Dirección en General.....	157
2.3.2	Estilos Autoritario, Democrático y Laissez-faire .....	159
2.3.3	Estilos Sistemas directivos 1 a 4.....	161

2.3.4	<i>Estilos del Modelo de incongruencia de madurez - inmadurez.....</i>	163
2.3.5	<i>Estilos según Orientación a las personas, a las actividades o ambas .....</i>	165
2.3.6	<i>Estilo centrado en el control de la situación.....</i>	168
2.3.7	<i>Estilos X e Y de Dirección .....</i>	169
2.3.7.1	<i>Estilo de Dirección en base a la teoría "X".....</i>	171
2.3.7.2	<i>Estilo de dirección en base a la teoría "Y" .....</i>	172
2.3.7.3	<i>Dificultades de la implantación.....</i>	173
2.3.7.4	<i>Visión de McGregor desde una perspectiva de aprendizaje.....</i>	174
2.3.8	<i>Estilo según características del trabajo directivo.....</i>	175
2.3.9	<i>Estilo contingente de dirección .....</i>	176
2.3.10	<i>Estilos Directivos de Línea y de Staff.....</i>	177
2.3.11	<i>Estilo de dirección centrado en la situación.....</i>	177
2.3.12	<i>Estilos basados en estrategias de negocios.....</i>	179
2.3.13	<i>Estilo de Dirección en base al liderazgo.....</i>	182
2.3.14	<i>Otros Estilos de Dirección .....</i>	183
2.3.15.1	<i>El Innovador .....</i>	183
2.3.15.2	<i>El Participativo.....</i>	184
2.4	<i>ESTILOS CAPACES DE CREAR RESONANCIA .....</i>	187
2.4.1	<i>Marcapaso .....</i>	190
2.4.2	<i>Coaching.....</i>	192
2.4.3	<i>Democrático.....</i>	194
2.4.4	<i>Comandante.....</i>	196
2.4.5	<i>Visionario .....</i>	198
2.4.6	<i>Afiliativo .....</i>	200
2.5	<i>RESUMEN DE ESTILOS DE DIRECCIÓN.....</i>	203
2.6	<i>JUSTIFICACIÓN DE ESTILOS DE DIRECCIÓN ESTUDIADOS.....</i>	205
	<i>Conclusiones del capítulo 2.....</i>	208
	<i>CAPÍTULO 3:.....</i>	211
	<i>DIRECCIÓN Y APRENDIZAJE ORGANIZATIVO .....</i>	211
	<i>Preámbulo.....</i>	212
3.1	<i>DIRECCIÓN DE ORGANIZACIONES .....</i>	213
3.1.1	<i>Dirección .....</i>	213
3.1.2	<i>Enfoques de Dirección.....</i>	216
3.1.2.1	<i>Enfoque Mecanicista .....</i>	216
3.1.2.2	<i>Enfoque Orgánico o Psico-sociológico.....</i>	217
3.1.2.3	<i>Enfoque Antropológico o Humanista .....</i>	217
3.1.3	<i>Fundamentos básicos de la dirección .....</i>	218
3.1.3.1	<i>Directivos y Tipos de Decisiones .....</i>	218
3.1.3.1.1	<i>Decisiones Operativas .....</i>	219
3.1.3.1.2	<i>Decisiones Organizativas.....</i>	219
3.1.3.1.3	<i>Decisiones Estratégicas .....</i>	219
3.2	<i>DIRECCIÓN Y PERSPECTIVAS DE APRENDIZAJE ORGANIZATIVO .....</i>	220
3.2.1	<i>Estilo de aprendizaje .....</i>	221
3.2.2	<i>Aprendizaje de rutinas .....</i>	222

3.2.3 Modelos de aprendizaje .....	223
3.2.4 Sistemas de aprendizaje.....	223
3.2.5 Clima de aprendizaje.....	224
3.2.6 Aprendizaje y Dirección .....	225
3.3 ESTILO DE DIRECCIÓN Y APRENDIZAJE ORGANIZATIVO.....	227
3.3.1 Aprendizaje como Capacidad Organizativa.....	229
3.3.2 La capacidad de aprendizaje imperativo de la dirección .....	231
3.3.3 Rol de la Dirección en el aprendizaje organizativo .....	236
3.3.4 Estilos de Dirección que favorecen el Aprendizaje Organizativo.....	245
3.4 ESTILO DE DIRECCIÓN Y TEORÍA DE ACCIÓN.....	250
Conclusiones del capítulo 3.....	253
CAPÍTULO 4: .....	257
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	257
Preámbulo.....	258
4.1 MARCO DE REFERENCIA METODOLÓGICO.....	259
4.2 BREVE DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	261
4.2.1 Definiendo el estilo de dirección .....	263
4.2.2 Medida de la Capacidad de Aprendizaje Organizativo .....	265
4.2.3 Preguntas de investigación.....	268
4.3 OBJETIVOS, MODELO TEÓRICO E HIPÓTESIS .....	269
4.3.1 Objetivo general .....	269
4.3.2 Objetivos específicos .....	269
4.3.3 Modelo teórico.....	269
4.3.3.1 Estilo de Dirección y Capacidad de Aprendizaje Organizativo .....	271
4.3.3.2 Descripción de Hipótesis de Trabajo .....	272
4.4 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	274
4.4.1 Utilización de Caso de estudio .....	275
4.5 METODOLOGÍA DE CAPTURA DE DATOS .....	276
4.5.1 Identificación de los Estilos de Dirección.....	277
4.5.2 Escala de medida para determinar los Estilos de Dirección.....	278
4.5.2.1 Construcción y definición de escala de medida de estilos de dirección .....	279
4.5.2.2 Limitaciones de escala de medida del estilo de dirección.....	296
4.5.3 Escala de medida para la Capacidad de Aprendizaje .....	297
4.5.3.1 Medida de la Capacidad de Aprendizaje Organizativo .....	298
4.5.3.1.1 Escala de medida y tipo de escalamiento .....	298
4.5.3.1.2 Conceptos y variables.....	300
4.5.3.1.3 Dimensiones de capacidad de aprendizaje organizativo .....	300
4.5.3.2 Limitaciones de escala de medida de capacidad de aprendizaje.....	307
4.6 TAMAÑO DE MUESTRA .....	308
4.6.1 Utilización de dos muestras: una para cada constructo .....	309
4.6.2 Determinación del tamaño de las muestras .....	310
4.6.2.1 Tamaño muestral de estilos de dirección .....	311
4.6.2.1.1 Muestra teórica para Estilos de Dirección.....	311

4.6.2.2	<i>Muestra para Capacidad de Aprendizaje Organizativo.</i>	313
4.6.2.2.1	<i>Muestra teórica para capacidad de aprendizaje organizativo.</i>	313
4.6.3	<i>Elección de técnicas de análisis de datos.</i>	315
4.6.4	<i>Metodología de Análisis de Datos.</i>	316
	<i>Conclusiones del capítulo 4.</i>	322
	<b>CAPÍTULO 5:</b>	327
	<b>APLICACIÓN DE ESCALA DE MEDIDA Y ESTUDIO DE CAMPO</b>	327
	<i>Preámbulo.</i>	328
5.1	<b>DESCRIPCIÓN DE LA UNIDAD DE ESTUDIO.</b>	329
5.1.1	<i>Breve descripción de la empresa.</i>	329
5.1.2	<i>Tamaño muestral real.</i>	330
5.1.3	<i>Aplicación de Escalas de Medida.</i>	331
5.2	<b>ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS DATOS.</b>	334
5.2.1	<i>Estadísticos descriptivos.</i>	334
5.2.2	<i>Características de la distribución de datos.</i>	337
5.2.3	<i>Validez convergente escala de medida estilos de dirección.</i>	339
5.2.6	<i>Características de la distribución de los datos.</i>	343
5.2.6.1	<i>Distribución de datos para la dimensión Marcapaso.</i>	345
5.2.6.2	<i>Distribución de datos para la dimensión Coaching.</i>	345
5.2.6.3	<i>Distribución de datos para la dimensión democrático.</i>	346
5.2.6.4	<i>Distribución de datos para la dimensión comandante.</i>	347
5.2.6.4	<i>Distribución de datos para el estilo visionario.</i>	347
5.2.6.5	<i>Distribución de datos para el estilo afiliativo.</i>	348
5.3	<b>ANÁLISIS DE RESULTADOS DE ESCALAS DE MEDIDA.</b>	349
5.3.1	<i>Análisis de confiabilidad de la escala total para estilos de dirección.</i>	349
5.3.2	<i>Análisis de confiabilidad de subescala para estilos de dirección.</i>	349
5.3.3	<i>Análisis de la correlación entre estilos de dirección.</i>	351
5.3.1	<i>ANOVA (Análisis de Varianza) de los estilos de dirección.</i>	351
5.3.2	<i>Medición de capacidad de aprendizaje.</i>	352
5.3.3	<i>Estadísticos descriptivos capacidad de aprendizaje organizativo.</i>	354
5.3.4	<i>Análisis de consistencia interna de escala total de CAO.</i>	355
5.3.5	<i>Relación entre estilos de dirección y capacidad de aprendizaje organizativo.</i>	356
5.4	<b>CONTRASTE DE HIPÓTESIS.</b>	358
5.4.1	<i>Contraste para la primera hipótesis.</i>	358
5.4.2	<i>Contraste para la segunda hipótesis.</i>	362
5.4.3	<i>Contraste para la tercera hipótesis.</i>	363
	<b>CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DEL ESTUDIO.</b>	368
	<i>Preámbulo.</i>	369
6.1	<b>CONCLUSIONES E IMPLICACIONES.</b>	370
6.1.1	<i>Conclusiones generales.</i>	371
6.1.2	<i>Conclusiones específicas.</i>	372
6.1.2.1	<i>Dirección y estilos de dirección.</i>	373
6.1.2.2	<i>Aprendizaje organizativo.</i>	375

---

6.1.2.3 Relación entre la Dirección y el Aprendizaje Organizativo .....	377
6.1.3 Conclusión en relación con las Hipótesis de la Investigación .....	377
6.1.4 Combinaciones de Estilos eficaces para la Capacidad de Aprendizaje.....	380
6.1.5 Implicaciones para la Organización .....	383
6.1.6 Implicaciones para la Dirección de Empresas y sus procesos directivos.....	385
6.1.7 Implicaciones para los procesos de aprendizaje.....	386
6.1.8 Limitaciones del estudio .....	387
6.2 LÍNEAS DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN.....	389
6.2.1 Variable mediatizadora: estructura organizativa .....	391
6.2.2 Variable mediatizadora: Cultura de aprendizaje.....	391
6.2.3 Variable mediatizadora: prácticas en recursos humanos.....	393
BIBLIOGRAFÍA.....	395
ANEXOS.....	419

**Índice de cuadros**

<i>Cuadro 1.1: Definiciones de Aprendizaje Organizativo</i> .....	54
<i>Cuadro 1.2: Niveles de aprendizaje Organizativo</i> .....	59
<i>Cuadro 1.3: Comparación de aprendizaje con meta aprendizaje</i> .....	66
<i>Cuadro 1.4: Características de la Organización que Aprende</i> .....	68
<i>Cuadro 1.5: Medida de la Capacidad de Aprendizaje Organizativo</i> .....	89
<i>Cuadro 1.6: Dimensiones de la capacidad de aprendizaje organizativo</i> .....	90
<i>Cuadro 1.7: Constructo de la Capacidad de Aprendizaje Organizativo</i> .....	95
<i>Cuadro 2.1: Taxonomía de Yulk de prácticas directivas</i> .....	146
<i>Cuadro 2.2: Diferencias entre Líder y Gestor</i> .....	154
<i>Cuadro 2.3: Estilos de Dirección según Lewin et al.</i> .....	160
<i>Cuadro 2.4: Estilos de dirección de Likert</i> .....	161
<i>Cuadro 2.11: Estilos de Dirección de Castressana y Blanco vs Blake y Mouton</i> .....	168
<i>Cuadro 2.5: Resumen de las premisas de Teoría X e Y</i> .....	171
<i>Cuadro 2.6: Continuum contingente de estilos de dirección</i> .....	177
<i>Cuadro 2.7: Estilos de Dirección de Hersey y Blanchard</i> .....	178
<i>Cuadro 2.8: Estilos de Liderazgo y Dirección según evolución del grupo</i> .....	179
<i>Cuadro 2.9: Estrategia y estilo de dirección</i> .....	180
<i>Cuadro 2.10: Estilos de Dirección y características del Comportamiento</i> .....	181
<i>Cuadro 2.12: Estilos de Dirección de Goleman, Boyatzis y McKee</i> .....	189
<i>Cuadro 2.13: Estilo de dirección Marcapaso</i> .....	192
<i>Cuadro 2.14: Estilo de dirección Coaching</i> .....	193
<i>Cuadro 2.15: Estilo de dirección Democrático</i> .....	195
<i>Cuadro 2.16: Estilo de dirección Comandante</i> .....	197
<i>Cuadro 2.17: Estilo de dirección Visionario</i> .....	199
<i>Cuadro 2.18: Estilo de dirección Afiliativo</i> .....	200
<i>Cuadro 2.19: Resumen de Estilos de Dirección</i> .....	203
<i>Cuadro 3.1: Perspectivas e ideales de la dirección en el aprendizaje</i> .....	226
<i>Cuadro 3.2: Capacidades en Función de Áreas de la Firma</i> .....	230
<i>Cuadro 3.3: Listado de Capacidades Organizativas</i> .....	231
<i>Cuadro 3.4 : Los estilos de dirección y el enfoque de liderazgo</i> .....	248
<i>Cuadro 4.1: Propositiones iniciales del Estilo Marcapaso</i> .....	282
<i>Cuadro 4.2: Propositiones iniciales del Estilo Coaching</i> .....	283

---

<i>Cuadro 4.3: Proposiciones iniciales del Estilo Democrático.....</i>	<i>283</i>
<i>Cuadro 4.4: Proposiciones iniciales del Estilo Comandante.....</i>	<i>284</i>
<i>Cuadro 4.5: Proposiciones iniciales del Estilo Visionario.....</i>	<i>285</i>
<i>Cuadro 4.6: Proposiciones iniciales del Estilo Afiliativo.....</i>	<i>285</i>
<i>Cuadro 4.7: Factores y Variables de Escala de Medida ED.....</i>	<i>292</i>
<i>Cuadro 4.8: Escala ED en función de la faceta y el sentido de la redacción .....</i>	<i>293</i>
<i>Cuadro 4.9 : Factores y Variables de Capacidad de Aprendizaje .....</i>	<i>298</i>
<i>Cuadro 4.10: Proposiciones de Compromiso Alta dirección.....</i>	<i>301</i>
<i>Cuadro 4.11: Proposiciones de Perspectiva Sistémica .....</i>	<i>302</i>
<i>Cuadro 4.12: Proposiciones de Apertura y Experimentación.....</i>	<i>304</i>
<i>Cuadro 4.13: Proposiciones de Transferencia e Integración del Conocimiento .....</i>	<i>307</i>
<i>Cuadro 5.1 : Variables de estilos de dirección y significados.....</i>	<i>334</i>
<i>Cuadro 5.2 : Descripción de Hipótesis.....</i>	<i>358</i>
<i>Cuadro 6.1: Resumen de Hipótesis, Análisis y Conclusiones.....</i>	<i>378</i>

## Índice de Tablas

Tabla 3.1 : Impacto de los estilos de dirigir en los impulsores del clima .....	249
Tabla 4.1: Estadísticas descriptivas: coeficientes de correlación y consistencia .....	288
Tabla 4.2: Estadísticos descriptivos: coeficientes de correlación y consistencia .....	291
Tabla 4.3: Componentes Principales del Constructo Estilos de Dirección .....	295
Tabla 4.4: Resultados por Áreas y Sujetos en Estilos de Dirección.....	317
Tabla 4.5: Resultados en Capacidad de Aprendizaje Organizativo por Unidad .....	318
Tabla 4.6: Análisis Comparativo y Coeficientes de Spearman .....	320
Tabla 4.7: Matriz de Correlación entre ED y Dimensiones de CAO .....	321
Tabla 4.8: Matriz de Significancia Estadística de $r_{ij}$ de $t$ de Student .....	322
Tabla 5.1: Dotación por unidades / departamentos .....	330
Tabla 5.2: Tasas de Respuestas a Instrumentos .....	332
Tabla 5.3: Estadísticas Descriptivas Escala de Medida ED .....	337
Tabla 5.4: Estadísticas Descriptivas Asimetría y Kurtosis de Escala ED.....	338
Tabla 5.5: Correlaciones entre distintos estilos de dirección ..... <b>¡Error! Marcador no definido.</b>	
Tabla 5.6: Correlaciones entre estilos de dirección.....	341
Tabla 5.7: KMO y prueba de Barlett .....	342
Tabla 5.8 : Componentes obtenidos del análisis factorial.....	343
Tabla 5.9: Test de Normalidad de la muestra .....	344
Tabla 5.10: Coeficiente de correlación de Spearman entre estilos de dirección .....	351
Tabla 5.11 : Resultados análisis de varianza inter-grupos para un factor de ED .....	352
Tabla 5.12: Medida de dimensiones de CAO por unidad.....	352
Tabla 5.13 : Estadísticas iniciales escala de medida CAO .....	354
Tabla 5.14: Estadísticas Descriptivas Asimetría y Kurtosis de Escala CAO.....	355
Tabla 5.15: Confiabilidad de escala de medida de CAO .....	355
Tabla 5.16: Valores Resultantes en dimensiones de las escalas de medida.....	356
Tabla 5.17: Matriz de Coeficientes de Spearman interescalas .....	356
Tabla 5.18. Resultados del análisis de regresión stepwise.....	360
Tabla 5.19 : Variables excluidas en el análisis de regresión Stepwise .....	360
Tabla 5.20 : Resumen estadístico del modelo mediante regresión Stepwise.....	361
Tabla 5.21: Criterios de introducción / eliminación de variables en regresión stepwise .....	361
Tabla 5.22: Regresión lineal por pasos estilos Visionario, Democrático y Afiliativo. ....	362
Tabla 5.23: Regresión lineal por pasos estilos Coaching y Marcapaso .....	364

## Índice de Figuras

<i>Figura 1.1 : Relación entre tipos de Aprendizaje</i> .....	61
<i>Figura 1.2: Niveles de aprendizaje Organizativo</i> .....	65
<i>Figura 1.3: Constructo y Procesos asociados al Aprendizaje Organizativo</i> .....	71
<i>Figura 1.4: Modelo de proceso simplificado de Aprendizaje Organizativo</i> .....	72
<i>Figura 1.5: Estructura conceptual del Aprendizaje Organizativo</i> .....	73
<i>Figura 1.6: Ciclo de aprendizaje como mejora de creencias individuales</i> .....	74
<i>Figura 1.7: Ciclo de aprendizaje organizativo según Kim</i> .....	76
<i>Figura 1.8: El ciclo de aprendizaje organizativo</i> .....	77
<i>Figura 1.9: El Proceso de aprendizaje organizativo</i> .....	78
<i>Figura 1.10: Decisiones y consecuencias de la decisión de selección</i> .....	81
<i>Figura 1.11 : Niveles de experiencia Organizativa</i> .....	96
<i>Figura 1.12 : Relación circular entre valores compartidos y motivación</i> .....	101
<i>Figura 1.13: Ciclo de aprendizaje Individual según Kim</i> .....	111
<i>Figura 1.14: Elementos de la organización como un sistema</i> .....	113
<i>Figura 1.15: Valores a gobernar que son la base de la identidad común</i> .....	117
<i>Figura 2.1: Los roles directivos</i> .....	142
<i>Figura 2.2: Modelo de Roles de Liderazgo de Quinn</i> .....	145
<i>Figura 2.3 : Tipos de Gestión que contribuyen a la Alta Dirección</i> .....	151
<i>Figura 2.3: Modelo de Control Organizativo de Likert</i> .....	162
<i>Figura 2.4: Representación de Grid Gerencial de Blake y Mouton</i> .....	165
<i>Figura 2.5: Estilos de Dirección de Castressana y Blanco</i> .....	167
<i>Figura 2.6: Ciclo de McGregor de la Satisfacción del Trabajador y Aprendizaje</i> .....	175
<i>Figura 2.7: Estilos de Dirección y Modelo de Liderazgo de B. Bass</i> .....	183
<i>Figura 3.1: La empresa como paradigma antropológico</i> .....	218
<i>Figura 3.2 : Relación entre Dirección y Aprendizaje Organizativo</i> .....	227
<i>Figura 3.3: Modelo de Organización que aprende</i> .....	238
<i>Figura 3.4 : Características distintivas de la organización que aprende</i> .....	241
<i>Figura 4.1: Modelo de relación entre ED y CAO</i> .....	269
<i>Figura 4.2 : Hipótesis del modelo de relación entre ED y CAO</i> .....	273
<i>Figura 4.3: Técnicas de Análisis de Datos</i> .....	316

***Índice de Gráficos***

<i>Gráfico 5.1: Datos Atípicos Respuestas Escala de Medida Estilos de Dirección .....</i>	<i>336</i>
<i>Gráfico 5.2: Histograma de Frecuencia Estilos de Dirección .....</i>	<i>339</i>
<i>Gráfico 5.3: Histograma distribución de probabilidades de ED Marcapaso. ....</i>	<i>345</i>
<i>Gráfico 5.4: Histograma distribución de probabilidades de ED Marcapaso. ....</i>	<i>346</i>
<i>Gráfico 5.5: Histograma distribución de probabilidades de ED democrático. ....</i>	<i>346</i>
<i>Gráfico 5.6: Histograma distribución de probabilidades de ED comandante.....</i>	<i>347</i>
<i>Gráfico 5.7: Histograma distribución de probabilidades de ED visionario. ....</i>	<i>348</i>
<i>Gráfico 5.8: Histograma distribución de probabilidades de ED afiliativo. ....</i>	<i>348</i>
<i>Gráfico 5.9: Dimensiones de capacidad de aprendizaje por unidad .....</i>	<i>354</i>

**Índice de anexos**

<i>Anexo 1: Escala de medida estilos de dirigir</i> .....	419
<i>Anexo 2: Escala de medida capacidad de aprendizaje organizativo</i> .....	421
<i>Anexo 3: Varianza total explicada en variables de estilo de dirección</i> .....	423
<i>Anexo 4: Análisis Factorial de las dimensiones de Capacidad de Aprendizaje Organizativo</i> ..	424
<i>Anexo 5: Correlaciones de dimensiones de la CAO</i> .....	425
<i>Anexo 6: Estadísticos descriptivos para cada variable de Capacidad de Aprendizaje Organizativo</i> .....	426
<i>Anexo 7: Histograma para la afirmación “Los gerentes (directivos) frecuentemente involucran a su personal en los procesos importantes de toma de decisiones”</i> .....	429
<i>Anexo 8: Histograma para la afirmación “El aprendizaje del empleado se considera más como una inversión que como un gasto”</i> .....	429
<i>Anexo 9: Histograma para la afirmación “El manejo gerencial de la firma ve favorable el hacer cambios en cualquier área, para adaptarse o continuar trabajando ante cualquier situación presentada por el entorno”</i> .....	430
<i>Anexo 10: Histograma para la afirmación “La capacidad de aprendizaje del empleado se considera como un factor clave en esta firma”</i> .....	430
<i>Anexo 11: Histograma para la afirmación “En esta firma, se premian las ideas innovadoras”</i> .....	431
<i>Anexo 12: Histograma para la afirmación “Todos los empleados tienen una idea concerniente a los objetivos de la firma”</i> .....	431
<i>Anexo 13: Histograma para la afirmación “Todas las partes que componen esta firma (Departamentos, secciones, equipos de trabajo e individuos) están conscientes de cómo ellos contribuyen a lograr todos los objetivos”</i> .....	432
<i>Anexo 14: Histograma para la afirmación “Todas las partes que componen esta firma están interconectadas, trabajando juntas de una manera coordinada”</i> .....	432
<i>Anexo 15: Histograma para la afirmación “Esta firma promueve la experimentación y la innovación como una forma de mejorar los procesos de trabajo”</i> .....	433
<i>Anexo 16: Histograma para la afirmación “Esta firma está al tanto de los que otras firmas en el sector están haciendo, adoptando aquellas prácticas y técnicas que se crea que son útiles e interesantes”</i> .....	433
<i>Anexo 17: Histograma para la afirmación “Las ideas y experiencias que provienen de fuentes externas (asesores, clientes, agencias de capacitación, etc.) son consideradas como instrumentos valederos para el aprendizaje de la firma”</i> .....	434

---

<i>Anexo 18: Histograma para la afirmación “Parte de la política de esta empresa es que los empleados puedan expresar sus opiniones y hacer sugerencias concerniente a los procedimientos y métodos actuales para realizar las tareas”.....</i>	<i>434</i>
<i>Anexo 19: Histograma para la afirmación “En el área o departamento en que Ud., se desempeña, los errores y fallas son siempre conversados y analizados”.....</i>	<i>435</i>
<i>Anexo 20: Histograma para la afirmación “Los empleados tienen la oportunidad de conversar entre ellos acerca de las ideas nuevas, programas y actividades que podrían ser de utilidad para la firma”.....</i>	<i>435</i>
<i>Anexo 21: Histograma para la afirmación “En esta firma, el trabajo en equipo es una forma usual de trabajo”.....</i>	<i>436</i>
<i>Anexo 22: Histograma para la afirmación “La firma tiene instrumentos (manuales, base de datos, archivos, rutina Organizativo, etc.) , que permite que lo que ha sido aprendido en situaciones anteriores permanezcan validas, aunque los empleados no sean los mismos”.....</i>	<i>436</i>

## Resumen

El objetivo de este trabajo es definir y caracterizar el *Estilo de Dirección*, la *Capacidad de Aprendizaje Organizativo* y la *relación* que existe entre estos constructos. La hipótesis es que los estilos de dirección, que son seleccionados y adoptados por los directivos, afectan la capacidad de aprendizaje organizativo. Por tanto, se busca medir el impacto que tiene dicha elección de estilos en el nivel de los factores que determinan la capacidad de aprendizaje organizativo.

Mediante la utilización de dos escalas de medida, aplicadas cada una a muestras diferentes, se midió un conjunto de directivos y empleados de distintas unidades organizativas de una empresa de la gran minería del cobre en Antofagasta, Chile. Con los resultados obtenidos, se determinó el impacto de los estilos de dirección en los factores que condicionan la capacidad de aprendizaje.

El análisis de la aplicación de las escalas de medición y los resultados del estudio de campo mostró que, por una parte, los directivos combinan los estilos de dirección, tal como se establece en la teoría de dirección. Y, por otra parte, que efectivamente existe una combinación de estilos de dirección que contribuye positivamente a mejorar las condiciones para la capacidad de aprendizaje organizativo. Estas características son detectadas en el análisis comparativo de las respuestas de directivos y unidades de cada muestra estudiada.

Basado en los resultados mencionados de la investigación, se concluye que el directivo, mediante la adopción de estilos de dirección, puede influir positiva o negativamente en los factores que condicionan la capacidad de aprendizaje de la organización. En este contexto, toda organización debe promover en sus directivos la adopción de la combinación de estilos de dirección que contribuyan positivamente a mejorar el nivel de las condiciones que influyen en la capacidad de aprendizaje y que, por tanto, aportan a que efectivamente ocurra el aprendizaje organizativo.

### Summary

The objective of this thesis is to define and characterize the style of leadership, organizational learning capability and the relationship between these constructs. The hypothesis is that management styles, which are selected and adopted by managers affect organizational learning capacity. Therefore, it seeks to measure the impact of this choice of styles in the level of the factors that determine the organizational learning capability.

Using two theoretical constructs, the management style and the factors affecting organizational learning capacity, and the use of two scales of measurement, applied to two different samples was measured with a set of management and employees of different organizational units the an enterprise of the large copper mines in Antofagasta, Chile. With the results assessed the impact of leadership styles on organizational learning capability.

Analysis of the results of applying the scales of measurement showed that, on the one hand, managers combine the management styles, as stated in the theory of leadership. And second, that there is actually a combination of management styles that contributes positively to improving the organizational learning capability. These features are detected in the comparative analysis of the responses of managers and units of the sample under study.

Based on the above findings of the investigation is concluded that the management by adopting management styles may influence positively or negatively on the learning ability of the organization. In this sense, every organization should encourage its managers to promote the combination of management styles that contribute positively to improving the learning capacity and thus contribute to the learning that occurs in the organization.



## **INTRODUCCIÓN**

- i El estudio del Aprendizaje Organizativo
- ii Estilos de Dirección
- iii Enfoque y Modelo de la investigación
- iv Justificación de la investigación
- v Limitaciones de la investigación
- vi Estructura de presentación

### **i. Estudio del Aprendizaje Organizativo**

El aprendizaje organizativo ha llegado a ser una importante área de estudio en los años recientes y su constructo ha sido examinado desde diferentes puntos de vista. Estudios iniciales se enfocan en su construcción desde un acercamiento psicológico (Cyert and March, 1963; Daft and Weick, 1984), sociológico (Nelson y Winter, 1982; Levitt y March, 1988), y desde el punto de vista de la propia teoría organizativa (Cangelosi y Dill, 1965; Senge, 1990; Huber, 1991).

Paralelamente, ejecutivos de negocios y académicos están también particularmente interesados en el aprendizaje organizativo como una tecnología social y construcción teórica respectivamente (Kilmann, 1996). La causa subyacente es que para los ejecutivos de negocios, que deben tomar decisiones importantes acerca de la firma, el aprendizaje provee un acercamiento para una mejor y continua sintonía de los asuntos o problemas organizativos, y en la utilización del conocimiento en un clima competitivo turbulento, como sostuvieron los antiguos miembros de la comunidad ejecutiva (Kiernan, 1983; Stata, 1989).

Más recientemente, el aprendizaje a llegado ser considerado desde una perspectiva estratégica, así como una fuente de heterogeneidad entre las organizaciones, y también como la base para una posible ventaja competitiva (Grant, 1996b; Lei, Hitt y Bettis, 1996; Lei, Slocum y Pitts , 1999). Precisamente, es a partir de este último acercamiento que surge el concepto de organización que aprende, el cual implica un cambio en la forma tradicional de relacionarse con la dirección de negocios.

La importancia del aprendizaje organizativo ha alcanzado hasta las firmas con fuerte orientación al mercado, en donde el objetivo es generar la mezcla de cultura y clima que maximice el aprendizaje organizativo para, de esta forma, crear un valor superior al cliente en mercados en entornos dinámicos a turbulentos. Para estas organizaciones la habilidad para aprender más rápido que los competidores puede ser la única fuente de ventaja competitiva sustentable (DeGeus, 1988; Dickson, 1992; Slater y Narver, 1995: 63).

De esta forma la capacidad de aprendizaje organizativo exhibida por una firma, puede ser un cuestión fundamental en la contribución de la orientación al mercado a la

competitividad del negocio. No obstante esto, la incorporación del aprendizaje organizativo en otros contextos como el marketing ha permanecido hasta el momento en etapas formativas del desarrollo de la teoría (Sinkula, Baker y Noordewier, 1997).

Por otra parte, en la literatura teórica acerca del aprendizaje organizativo, encontramos una constante evocación del concepto psicológico del aprendizaje individual. Su influencia, directa o indirecta, en la forma en la cual las organizaciones aprenden, justifica el hecho que muchas teorías sobre el aprendizaje organizativo están basadas en observaciones del aprendizaje individual y en la analogía individual de la organización (Kim, 1993).

Si bien, aunque el aprendizaje organizativo tiene sus raíces en el aprendizaje individual (Shrivastava, 1983; Senge, 1990), el proceso que lidera su desarrollo no es tan simple como poner juntos el aprendizaje individual de los diferentes miembros de la organización (Argyris y Schon, 1978; Hedberg, 1981). El aprendizaje organizativo no es, por tanto, la suma de los aprendizajes individuales (Shrivastava, 1983). Además, el aprendizaje se instala en la firma a pesar de los flujos de entrada y salida de personas.

El aprendizaje organizativo es generalmente definido como el proceso a través del cual las organizaciones aprenden o el proceso dinámico basado en el conocimiento, el cual implica moverse entre los diferentes niveles de acción, desde el nivel individual al nivel grupal, y luego al nivel organizativo y de regreso nuevamente (Huber, 1991; Crossan, Lane y White, 1999). Este proceso tiene su origen a partir de la adquisición del conocimiento de los individuos y progresos con el intercambio e integración de este conocimiento, hasta que un cuerpo de conocimiento colectivo sea creado (Hedberg, 1981) y fijado en los procesos organizativos y en la cultura de la firma.

Este conocimiento colectivo, el cual es almacenado en la memoria organizativa (Walsh y Ungson, 1991), tiene un impacto en el tipo de conocimiento adquirido y la forma en la cual es interpretado y compartido.

Lo que un individuo aprende en una organización depende de gran medida de lo que ya es conocido por los otros miembros de la organización. En otras palabras, está determinado por la base del conocimiento común (Simon, 1991).

Visualizando el aprendizaje organizativo como un proceso se destacan tres aspectos principales: Primero, el conocimiento con su diseminación e integración dentro de la organización, llega a ser un recurso estratégico clave (Grant, 1996a; Zander y Kogut, 1995; Teece, Pisano y Shuen, 1997). Esto nos lleva a la idea de que el aprendizaje organizativo tiene una naturaleza colectiva, que va más allá del aprendizaje individual de la gente (Shrivastava, 1983). Segundo, esta generación y diseminación de conocimiento nuevo implica la existencia de cambios internos constantes que pueden ocurrir en un nivel cognitivo o conductual (Fiol y Liles, 1985). Y tercero, estos cambios internos llevan a un proceso de mejoramiento continuo, el cual permite que las acciones de la firma se mantengan o mejoren (Fiol y Lyles, 1985; Garvin, 1993; Slocum, McGill y Lei, 1994), o incluso generan una ventaja competitiva basada en las diferentes capacidades de aprendizaje de la firma (Mahoney, 1995; Brenneman, Keys y Fulmer, 1998).

Los aspectos ya mencionados nos permiten definir el aprendizaje organizativo como la capacidad de una firma para procesar el conocimiento. En otras palabras, para crear, adquirir, transferir, e integrar conocimiento, y para modificar su comportamiento que refleje la nueva situación cognitiva con una visión que mejore su comportamiento o rendimiento.

Para los académicos, sin embargo, el concepto de aprendizaje organizativo se ha desarrollado de forma trascendental desde el trabajo pionero de Cangelosi y Dill (1965), para en la actualidad ser posicionado como una importante construcción discutible para reformular muchos temas en las ciencias administrativas, sociales y organizativas (Cohen y Sproull, 1991).

Por otro parte, como podría ser previsto en un área donde una proliferación de investigación ha sido muy documentada, abundan muchas definiciones de aprendizaje organizativo. No obstante, se sostiene que hay una considerable confusión en relación a lo que se quiere decir y lo que se entiende por este concepto (Schein, 1996).

Un dilema teórico recurrente, a la hora de establecer el concepto, es qué elementos incluir y cuáles excluir del mismo. En el documento se aprecia la dispersión de los diversos autores en relación con la inclusión.

No obstante, el principal problema que rodea la inclusividad del aprendizaje organizativo, tiene que ver con el hecho de que si el concepto involucra conocimiento y nuevas ideas (Hedberg, 1981), prioridades estructurales (Chandler, 1962), sistemas y procedimientos (Jelinek, 1979) o una combinación de éstos.

Esta diversidad conceptual contribuye a generar un espacio de discusión teórica, al establecer una distinción entre dos tipos de organizaciones, las firmas que aprenden y las que definitivamente no lo hacen.

En esta línea, los acercamientos o enfoques más convencionales definen a las firmas que aprenden como aquellas “organizaciones hábiles para crear, adquirir y transferir conocimiento y también para modificar su comportamiento, el cual refleje el nuevo conocimiento e ideas” (Garvin, 1993: 80).

Estas son organizaciones [que aprenden], en la cual las personas continuamente expanden su capacidad para crear los resultados que ellos verdaderamente desean, donde nuevos y comunicativos patrones de pensamiento son alimentados o fomentados, donde la aspiración colectiva es dejada en libertad, y donde las personas están continuamente aprendiendo cómo aprender juntas (Senge, 1990).

El aprendizaje organizativo se convierte así en un foco de interés importante para las firmas que aprenden y que buscan establecer una ventaja competitiva con respecto a sus competidores, por cuanto este aprendizaje se transforma en una fuente importante de cambio, innovación y crecimiento para la búsqueda y mantención de una capacidad competitiva rentable.

En este contexto, el aprendizaje organizativo, siguiendo a Argyris y Schon (1978), puede ser considerado en dos sentidos relacionados: aprendizaje adaptativo, algunas veces llamado aprendizaje de bucle simple [una dirección o vía], que es aquél que utiliza el conocimiento obtenido para mejorar la eficiencia y calificación de las operaciones existentes, y el aprendizaje generativo o de bucle doble [doble vía], el cual va más allá e involucra nuevas prácticas, perspectivas y marcos de manera tal de expandir continuamente la capacidad de la firma. Por lo tanto, se podría agregar que la primera tiene que ver con *repetir [imitar]*, mientras que la última involucra *innovación [creación]*.

Podemos observar que el conocimiento, la cognición<sup>1</sup> organizativa y la administración de información son principios centrales del aprendizaje organizativo. Mientras las ideas previas proveen una plataforma conceptual para la discusión, una mayor apreciación necesita ser adquirida para que el aprendizaje organizativo pueda ser articulado por la firma.

En este sentido, el rol de los procesos organizativos y rutinas es crítico para comprender la manera en la cual el aprendizaje organizativo se puede manifestar (Huber, 1991). Kilmann (1996: 207) se refiere a esto como aprendizaje organizativo a través de procesos de aprendizaje.

En consecuencia, el aprendizaje organizativo, siguiendo a Fiol y Lyles (1985: 811 ), se suele representar como “el proceso de mejorar las acciones a través de un mejor conocimiento y entendimiento del desarrollo de las ideas, conocimiento y asociaciones entre acciones pasadas, la efectividad de esas acciones y acciones futuras” .

Esta visión es similar al trabajo de Hampden –Turner (1993), Levitt y March (1988), Smeds (1997) y otros, quienes adoptan una perspectiva de proceso en el aprendizaje colectivo. El cual, debido a su naturaleza e impacto en los resultados organizativos, puede ser visualizado y comprendido como estratégico.

En este sentido, un proceso estratégico tal como lo es el aprendizaje organizativo, se puede reflejar en una capacidad organizativa (Claycomb y Germain, 1997; Ulrich y Lake, 1990). Grant (1996a) considera esta cuestión dentro de las fronteras del enfoque basado en el conocimiento de la firma. Este autor sugiere que el análisis de la organización es un marco apropiado de referencia, como un integrador del conocimiento para que los investigadores diagnostiquen la capacidad organizativa.

Es más, Grant (1996b) especifica que la capacidad de aprendizaje organizativo es una consecuencia de una asimilación sofisticada del conocimiento, donde la actividad productiva es una función de la capacidad de la firma para integrar el conocimiento atribuido a múltiples individuos y grupos. No obstante, aquí se debe tener cautela al

---

<sup>1</sup> Entendida como la comprensión y las creencias que resultan del proceso de adquisición, almacenamiento y utilización del conocimiento.

advertir que la capacidad de aprendizaje organizativo depende de los mecanismos y procesos de integración del conocimiento de la firma, más bien que de la extensión de conocimiento que los individuos y grupos poseen por sí mismos.

Al respecto, se ha avanzado en el sentido de que las capacidades estratégicas, entre las cuales incluimos el aprendizaje organizativo (Ulrich y Smallwood, 2004), pueden ser incrementadas mediante los mecanismos y procesos de planificación estratégica, los cuales facilitan nuevos métodos organizacionales y procedimientos para el cambio y aprendizaje organizativo (Ackoff, 1974; Anderson, 1982; Ramanujam y Venkatraman, 1987).

Por otro lado, algunos autores como Stata (1989), Garvin(1993) y Jerez, Céspedes y Valle (2005), sugieren que el efectivo desarrollo de la capacidad de aprendizaje organizativo requiere de cuatro condiciones:

Primero, la dirección de la compañía debe proveer un decisivo acompañamiento y apoyo al aprendizaje organizativo. En este sentido, se requiere una alta dirección convencida que la opción competitiva está en la adopción del proceso de aprendizaje, como clave para que la firma interiorice nuevos conocimientos en sus rutinas y procedimientos y, de esta forma, alcance mejores resultados en su negocio.

Segundo, se requiere la existencia de una conciencia colectiva que permita que la firma sea vista como un sistema en el cual cada elemento debe hacer su propia contribución hasta obtener un resultado satisfactorio (De Geus, 1988; Senge, 1990). Si se carece de una visión única o compartida, las acciones individuales no contribuirán hacia el aprendizaje organizativo (Kim, 1993).

Tercero, se necesita el desarrollo del conocimiento organizativo basado en la transferencia e integración de conocimiento adquirido individualmente (Nonaka y Takeuchi, 1995). Creando un cuerpo de conocimiento organizacional se garantiza el aprendizaje continuo de la organización, sin considerar a los individuos que forman parte de ella (Daft y Weick, 1984).

Finalmente, se requiere un clima de apertura y de disposición al arribo de nuevas ideas y puntos de vista, tanto a nivel interno como externo, permitiendo que el conocimiento

individual sea constantemente renovado, ampliado y mejorado (Senge, 1990; Leonard-Barton, 1992; Slocum et al., 1994; Sinkula, 1994) y, si es necesario, hacer cambios en busca de alternativas más innovadoras y flexibles, es decir, generar aprendizaje generativo (Senge, 1990; Mc Gill, Slocum y Lei, 1992), aprendizaje que requiere una mentalidad abierta hacia nuevas ideas y una gran cantidad de experimentación (Leonard-Barton, 1992).

Varios investigadores han demostrado que las capacidades de la firma resultan de un proceso evolucionario y adaptativo de planificación estratégica, por lo que el aprendizaje se desarrolla para influenciar favorablemente la efectividad organizativa (Gerbing, Hamilton y Freeman , 1994; Hart, 1992; Hurcomb y Chapman , 1997; Vandenberg y Lance, 1992; Winter, 1987).

Las capacidades potenciales que podría alcanzar una firma, al comprometerse con mecanismos y procesos para el aprendizaje planificado, se pueden caracterizar como beneficios de la planificación organizativa o capacidades del aprendizaje organizativo (Gerbing et al, 1994; Slater y Narver, 1994).

Al respecto, dos formas particulares de capacidad de aprendizaje organizativo han sido identificadas, la utilitaria y la psicológica, las cuales son indicativas de competencias resultantes de mecanismos estratégicos y procesos de aprendizaje (Hrebiniak y Joyce, 1984).

Los asuntos utilitarios tienen que ver con los resultados funcionales, que a su vez reflejan los resultados económicos y técnicos basados en el aprendizaje de la planificación, la cual representa una capacidad estratégica de la organización. Mientras que los asuntos psicológicos son resultados de la actitud o postura para participar de los procesos de planificación estratégica, reflejando las percepciones y valores de la dirección y cómo ésta se relaciona con la firma (Gerbing et al., 1994: 867).

Típicamente, las capacidades utilitarias pueden ser concebidas como las habilidades basadas en el conocimiento y en los dispositivos organizativos, que derivan del aprendizaje organizativo producido por la planificación estratégica (Berg, 1965; Lorange, 1980).

Las capacidades específicas, probables de ser incluidas aquí, incluyen una perspectiva estratégica más clara, habilidades mejoradas de los directivos, el desarrollo de una mejor comunicación interna y una mayor coordinación de las actividades estratégicas (Gerbing et al., 1994; King, 1983; Ramanujam y Venkatraman, 1987).

A su vez, las capacidades psicológicas son los beneficios cognitivos que surgen de los procesos y dispositivos del aprendizaje organizativo. Éstos comprenden la extensión, hasta la cual los gerentes están comprometidos con la organización, sus metas y desarrollo, resultante de las prácticas del aprendizaje organizativo (Lyles y Lenz, 1982).

Sobre la base que las organizaciones con una amplia orientación al mercado, deben adherirse a estas prescripciones, se sugiere que las firmas capaces de beneficiarse de los dispositivos y procesos derivados de las capacidades de aprendizaje organizativo, estarán en una sólida posición para llevar a cabo su postura hacia un enfoque de mercado (Dickson, 1996; Hart y Banbury, 1994; Kay, 1979; Menon y Varadarajan, 1992; Sujan, Weitz y Kumar, 1994; Vorhies y Yarbrough, 1987).

Hasta aquí se hace necesario distinguir entre el aprendizaje organizativo y el de organización de aprendizaje (Kim, 1993) u organización que aprende (Senge, 1990). El aprendizaje organizativo puede ser identificado por medio del estudio de los arreglos de procedimientos estructurales y concretos, a través de los cuales las acciones de los miembros que son comprendidas para vincular el aprendizaje, son seguidas por los cambios observables en el patrón de actividades de la organización (Cook y Yanow, 1993: 375).

Las organizaciones de aprendizaje pueden consecuentemente ser vistas como entidades que decididamente adoptan estructuras y estrategias para estimular el aprendizaje (Dodgson, 1993).

En este contexto, surge la necesidad de identificar las *prácticas de dirección* que fomenten o estimulen el aprendizaje organizativo. Se asume que el aprendizaje organizativo ocurre, pero el aprendizaje efectivo requiere de prácticas de dirección y condiciones apropiadas (Ulrich et al., 1993).

Basado en lo anterior, la capacidad de aprendizaje se suele definir como la habilidad de la organización para implementar los procedimientos, estructuras y prácticas de dirección apropiadas que faciliten y estimulen el aprendizaje (Leonard-Barton, 1992, Popper y Lipshitz, 1998; Garvin, 1993; Goh, 1998).

Mientras recurrentemente esas prácticas sean encontradas en una organización, mayor será la capacidad de aprendizaje de ella. En la actualidad, ha ocurrido un ligero cambio en el campo del aprendizaje, donde el enfoque del aprendizaje organizativo está en el desarrollo de la capacidad organizativa (Armstrong, 2000; Pettigrew y Whipp, 1991).

En la investigación contemporánea, el aprendizaje ha emergido desde una perspectiva estratégica. Específicamente ha sido tratado en la teoría de la empresa basada en los recursos, la cual lo enfatiza como una fuente de diferenciación entre firmas y como proveedor de valor, de diferenciación, de imperfecta imitabilidad y el carácter de irremplazable para sus recursos (Grant, 1991; Lei et al., 1996, 1999; Snell, Youndt y Wright, 1996).

En este contexto, un especial énfasis tienen los recursos humanos. En efecto, el conocimiento inherente a estos recursos constituye un factor decisivo para el éxito organizativo, además de ser una fuente importante de la ventaja competitiva (Pfeffer, 1994; Nonaka, 1994; Storey y Quintas, 2001). Los recursos humanos proveen el valor, la diferenciación, y son únicos e inimitables (Bonache y Cabrera, 2002).

Goh (2003: 217) nos entrega la perspectiva de los teóricos, en la que define la capacidad de aprendizaje como “la habilidad de la organización para implementar las prácticas de dirección apropiadas, estructuras y procedimientos que facilitan y estimulan el aprendizaje”. Autores como Leonard-Barton (1992), Popper y Lipshitz (1998) y Garvin (1993) coinciden con esta apreciación.

Siguiendo esta línea de pensamiento, autores como Nathan, Santi, Boeckner, Bontempo, Chasholm, Colbert, Hill, y Tiley (1997) afirman que las capacidades de aprendizaje pueden ser intangibles y tangibles, y pueden incluir desde una estrategia, principios conductores acerca del aprendizaje, estructuras, liderazgo, explicaciones y roles por el aprendizaje, sistemas y procesos, teorías de aprendizaje organizativo, herramientas, competencias, hasta recursos y valores centrales o esenciales.

Una firma tiene una cierta mezcla de capacidades de aprendizaje organizativo y puede evolucionar a ciertas capacidades genéricas, únicas para su propia cultura y contexto. Es así, que un criterio de medición en una cultura occidental puede no ser aplicable a otros contextos, por lo tanto, en estos casos se necesita buscar una combinación específica de capacidades.

En esta misma línea Dibella, Nevis y Gould (1996: 372), afirman que las capacidades de aprendizaje son procesos y estructuras formales e informales, en el lugar apropiado para adquirir, compartir y utilizar conocimiento y las habilidades al interior de la firma.

En la teoría se pueden distinguir dos perspectivas para el estudio de la capacidad de aprendizaje organizativo: la normativa y la de desarrollo. La primera postula a que la firma tiene la capacidad para aplicar las prácticas de gestión, estructuras y procedimientos que faciliten y alienten el aprendizaje. La segunda se enfoca en los procesos y las estructuras formales e informales que facilitan el aprendizaje organizativo.

Además de la perspectiva normativa y de desarrollo, surge una tercera la de la capacidad, la cual supone que el aprendizaje es innato a todas las organizaciones y esta característica es la mejor manera de aprender de la firma. Esto supone que dentro de las organizaciones existen capacidades de aprendizaje intrínseco. Sus manifestaciones varían transversalmente en las organizaciones por medio de un estilo distintivo y patrones de aprendizaje.

En este sentido, Ulrich et al. (1993: 60) define la capacidad de aprendizaje organizativo como “la capacidad de los gerentes dentro de una organización para generar y generalizar ideas con impacto”. Por ejemplo, en India, Shukla (1995) ofrece una perspectiva teórica de la definición de capacidad de aprendizaje organizativo, al describir la capacidad de aprendizaje en el ciclo de aprendizaje como las capacidades de auto reflexión y planificación, capacidades de exploración ambiental, capacidades para diseminar y compartir información, capacidades para actuar y experimentar.

Por lo antes expuesto, se puede argumentar que tanto el aprendizaje organizativo y las firmas que aprenden, pueden ser vistos como dos lados de una misma moneda (Thomsen y Hoest, 2001).

El proceso para llegar a ser una organización que aprende, es a través del desarrollo del aprendizaje organizativo y, ésta es la actividad central en la organización que aprende (Gephart, Marsick, Van Buren y Spiro, 1996; Tsang, 1997).

Los eruditos afirman que el adoptar estrategias de organizaciones que aprenden, debería promover el aprendizaje individual, de equipo y organizativo, y que tal aprendizaje mejorado, debería generar incrementos en los desempeños (Baker y Sinkula, 1999; Day, 1994; Hunt y Morgan, 1996; Pettigrew y Whipp, 1991; Slater y Narver, 1995).

El concepto de capacidad de aprendizaje organizativo (Dibella et al., 1996; Goh y Richards, 1997; Hult y Ferrell, 1997; Jerez et al., 2005) parece destacar la importancia de los factores que facilitan el aprendizaje organizacional o la predisposición organizativa para el aprendizaje. Goh y Richards (1997: 577) lo definen como las características directivas y organizativas, como los factores que facilitan el proceso de aprendizaje organizativo y que permiten que una organización aprenda. La importancia de los factores que facilitan el aprendizaje organizativo, ha sido tradicionalmente esbozada por la literatura acerca de las organizaciones que aprenden.

Consecuentemente, mediciones de la capacidad de aprendizaje organizativo han tradicionalmente mirado esta literatura, para determinar sus dimensiones o factores facilitadores (Goh y Richards, 1997; Hult y Ferrell, 1997). La mayoría de los autores coinciden en el carácter complejo y multidimensional del concepto de capacidad de aprendizaje.

Asimismo, aunque varios estudios han identificado diferentes dimensiones o componentes (Senge, 1990; Slater y Narver, 1995; Lei et al., 1999), la mayoría lo hace desde un punto de vista teórico. Encontrándose, además, muy pocos instrumentos de medición basados en esas dimensiones ya identificadas. Por ejemplo, los estudios de Goh y Richards (1997) identifican 5 dimensiones: claridad de propósito y misión, compromiso con el liderazgo y empoderamiento, experimentación y recompensas, transferencia de conocimiento, trabajo en equipo y resolución de problemas en grupo. Establece, además, una escala de aprendizaje de 21 puntos.

Por el contrario, el estudio de Hult y Ferrell (1997) es más exhaustivo en relación a la validación de la escala que ellos diseñaron, formada por 23 puntos que intentan medir

las cuatro dimensiones<sup>2</sup> que ellos consideran parte de la capacidad de aprendizaje organizativo .

Los autores que señalan la necesidad de describir el aprendizaje organizativo completamente y de forma exacta o precisa, mantienen que es esencial desarrollar métodos confiables y válidos de medición (Easterby –Smith, Crossan y Nicolini, 2000).

En este sentido, una de las formas tradicionales de medir el aprendizaje ha sido usar las llamadas curvas de aprendizaje (Yelle, 1979; Lieberman, 1987) y curvas de experiencia (Boston Consulting Group, 1968). Sin embargo, estas curvas son herramientas de medición incompletas (Garvin, 1993: 89), porque ellas se concentran exclusivamente en medir el aprendizaje en términos de los resultados obtenidos, en busca de eficiencia a plazo corto.

Además de estudiar las curvas de aprendizaje, el aprendizaje ha sido también medido considerando otras variables, tales como número de patentes (Decarolis y Deeds, 1999) o gastos en investigación y desarrollo (Bierly y Chakrabarti, 1996).

Las características comunes compartidas por todas estas técnicas, es que ellas se enfocan en resultados de procesos, más bien que en los procesos de aprendizaje; pero “el aprendizaje organizativo es, como ya ha sido citado, una construcción multidimensional compleja que abarca múltiples subprocesos” (Slater y Narver, 1994:2).

Es en este contexto que Jerez et al., (2005a) consideran el aprendizaje organizativo como una construcción multidimensional latente, puesto que su significado completo radica bajo las diversas dimensiones que constituyen su composición o estructura. Es así que una organización debiese mostrar un alto grado de aprendizaje en cada una de las dimensiones definidas, para poder afirmar que la capacidad de aprendizaje de esa firma es alta.

Para estos autores, estas dimensiones: compromiso directivo, perspectiva de los sistemas, apertura y experimentación y, transferencia de conocimiento e integración, resumen los cuatro elementos básicos que se requieren para que una organización

---

<sup>2</sup> Estas son; orientación al equipo, orientación a los sistemas, orientación al aprendizaje y orientación a la memoria.

aprenda, y que constituyen el modelo teórico de la estructura de la capacidad de aprendizaje organizativo, que es utilizado para llevar a cabo este estudio.

## **ii. Estilo de Dirección**

Por otra parte, la abundante literatura de teoría administrativa, específicamente en dirección de empresas, recoge en sus perspectivas y planteamientos los supuestos que la dirección es, por una parte, un recurso de producción (Lundvall y Johnson, 1994; Lundvall, 2000; 2002; 2005) y, por otra, una función necesaria para el logro de resultados (Mintzberg, 1973; 1991; Bueno, 1996; Koontz y Weichrich, 1999). No obstante, cualesquiera que sea la perspectiva que se adopte, existe una amplia convergencia en relación con la importancia que tiene el ejercicio de la dirección.

En efecto, la mayor responsabilidad de alcanzar las metas recae fuertemente en la dirección y, por ende, en el director (Daft, 2000), y porque quienes deben ejecutar este rol requieren contar con ciertas características, tales como: actitudes, capacidades, habilidades y destrezas (Robbins, 1999; Goleman, Boyatzis y McKee, 2002). Quien ejerza un rol de director debe además ser un líder. El fin de la era post administrativa ha dado lugar al liderazgo<sup>3</sup>, cuyo significado se entiende como el proceso de influir y motivar a los liderados.

La dirección, por tanto, se torna un factor clave para el desarrollo exitoso de las actividades y rutinas organizativas. Es la dirección, mediante la actuación de los directivos, quien debe asumir un importante rol en la planificación, coordinación y control de las actividades de la firma.

Bajo estos supuestos, es posible argumentar que a causa de esta responsabilidad, los directivos influyen el comportamiento de las personas en sus empleos y, por ende, en el comportamiento colectivo.

---

<sup>3</sup> Si bien el liderazgo viene de los años 500 a.c., mediante los relatos de Confucio, recién a mediados del siglo XX, en los cincuenta, con la formación del grupo de Ohio [Ohio State University] por el departamento de defensa norteamericano se inicia el estudio del liderazgo hasta lo que conocemos hoy. Con el grupo de Ohio emerge el primer modelo de liderazgo, el grid gerencial de Blake y Mouton.

Este argumento nos permite sostener que la actuación del directivo puede influir de manera relevante en la capacidad de aprender de una firma. En efecto, numerosos estudios demuestran la influencia que el estilo de dirigir tiene en los procesos organizativos.

Entre dichos estudios están los trabajos de Bantel y Jackson (1989) quienes demuestran que mientras mayor educación y con mayor pericia<sup>4</sup> funcional favorecen la innovación de la firma, de Damanpour (1991) quien demuestra la existencia de una correlación positiva entre la actitud de los directivos y la búsqueda del cambio y la innovación de la firma, de Dougherty y Hardy (1996) que demostraron que las buenas relaciones entre los trabajadores y directivos, además de la garantía de contar con recursos provistos por los propios directivos, favorece la generación de nuevo conocimiento a nivel de la firma.

Otros estudios, tales como Elenkov, Judge y Wright (2005), Fiedler (1995), Jaussi y Dionne (2003) y Jung, Chow y Wu (2003) demuestran que las formas de actuación de los directivos ejercen una influencia muy fuerte en las personas, que puede afectar la motivación y capacidad de éstas para generar innovación y nuevas respuestas a las cambiantes demandas del entorno.

También algunos estudios, tales como McGrath (2001), Scott y Bruce (1994), Smith, Collins y Clark (2005), Waldman, Berson y Pearce (2005), Brown y Gioia (2002), Fry (2003), Fry, Vitucci y Cedillo (2005) y Vera y Crossan (2004) demuestran que las improntas directivas, entiéndase como los estilos de dirigir, ejercen una influencia importante en el aprendizaje organizativo.

Otro elemento importante es que en la misma literatura, se puede deducir un acuerdo teórico acerca de la existencia de diversos estilos de dirección. Un director adopta y selecciona, de entre estos diferentes estilos, aquéllos que practicará según las condiciones ambientales y contextuales, pero principalmente influirá en su decisión el nivel de comodidad que sienta al utilizarlos (Goleman, 2005).

---

<sup>4</sup> Nos referimos a la experticia o la habilidad del experto para aplicar de forma efectiva soluciones aprendidas previamente mediante el estudio y la experimentación.

Se parte de la premisa que los directivos utilizan y combinan diferentes estilos de dirigir o liderar (Wissem et al., 1980; Goleman et al., 2002). La actitud de los directivos, frente a determinadas situaciones y contextos organizativos, nos permitirá obtener las preferencias de estilo o la combinación de éstos para así evaluar su impacto en la capacidad de aprendizaje organizativo.

Con estos antecedentes, este trabajo de investigación se centra en estudiar el impacto que tienen los estilos de dirección adoptados sobre los factores que condicionan la capacidad de aprender de la organización. ¿Por qué la capacidad de aprendizaje organizativo? Porque ésta es fundamental para interiorizar el cambio en las organizaciones, los nuevos conocimientos, la innovación, las nuevas tecnologías, los procesos más eficientes y el aprendizaje adaptativo, generativo y deuterio. En definitiva, porque éstos son los factores que, de forma directa e indirecta, están afectando la supervivencia de la organización en ambientes dinámicos, turbulentos y caóticos.

De acuerdo con algunos autores que señalan que aprender es una capacidad organizacional importante, la dirección debe velar por generarla debiendo realizar acciones concretas para ello. Las empresas que aprenden aprovechan las oportunidades, responden las demandas de mercado de manera más rápida, implantan el cambio con menos resistencia y son capaces de alinear los esfuerzos hacia un objetivo común.

Un estudio, aunque limitado a causa del tamaño de la muestra, concluye que la capacidad de aprender de una organización no puede estar vinculada directamente al resultado financiero. Sin embargo, sí tiene impactos positivos directos en la moral y en la satisfacción laboral de los empleados (Goh y Ryan, 2002).

### **iii. Enfoque y Modelo de la investigación**

Los autores Berson, Nemanich, Waldman, Galvin y Keller (2006) establecen que hasta la fecha, hay pocas investigaciones sistemáticas que vinculen directamente la dirección y el estilo de dirigir con el aprendizaje organizativo. Algunos autores, tales como Amitay, Popper y Lipshitz (2005) han utilizado variables de resultados de aprendizaje como medida común de liderazgo, tales como el liderazgo transformacional o como Edmondson (1999) que ha examinado roles de liderazgo en el aprendizaje en contextos

determinados. Otros autores, como Senge (1990), se han centrado en el entrenamiento de líderes para lograr el aprendizaje organizativo.

El aporte del trabajo de Berson et al., (2006) es que logra establecer una relación entre la dirección, mediante el ejercicio del liderazgo, con el aprendizaje colectivo en el contexto de la firma. Para estos autores, la dirección influye en la capacidad de aprendizaje de la organización mediante la gestión de los procesos de exploración (generación de aprendizaje desde los individuos a la organización) y explotación (generación de aprendizaje incremental desde la organización a los individuos).

Berson et al., proveen la estructura básica de nuestro modelo de análisis, al establecer la relación entre la dirección y el aprendizaje organizativo mediatizada por el contexto organizativo, representado este último por la cultura de aprendizaje y las prácticas empresariales en recursos humanos.

Si bien estas variables mediatizadoras están presentes en el modelo de Berson et al., en nuestro estudio no fueron controladas por el modelo de análisis, quedando planteadas como fuente de nuevas investigaciones.

Por último, recientes trabajos teóricos de Vera y Crossan (2004) vinculan sistemáticamente la dirección estratégica y el aprendizaje organizativo. Vera y Crossan sugieren que tanto los líderes transformacionales y transaccionales estimulan, lo que Berson et al.(2006) denominan, la exploración y explotación. Sin embargo, por lo general, los líderes transformacionales inspiran el aprendizaje que desafía el status quo, y los líderes transaccionales facilitan el aprendizaje que refuerza las prácticas existentes. Vera y Crossan se centró principalmente en la alta dirección de las firmas y se limita su discusión a los estilos de liderazgo transformacional y transaccional.

Con estas ideas previas enfocamos nuestro trabajo de investigación para estudiar la relación existente entre el estilo de dirigir y la capacidad de aprendizaje organizativo. Para cumplir con nuestro objetivo, construimos un marco referencial que nos proporcionó el sustento teórico de nuestra investigación. Posteriormente, se desarrolló la aplicación de campo para corroborar o descartar nuestras hipótesis.

#### **iv. Justificación de la investigación**

Nuestra investigación se presenta como un estudio pionero, por tanto novedoso, de la relación entre el estilo de dirigir y la capacidad de aprendizaje organizativo. En efecto, esta relación no ha sido ampliamente estudiada y, por tanto, se presenta como una interesante oportunidad de desarrollo investigativo. Sobre todo porque puede reportarnos nociones acerca de la intensidad del uso de los distintos estilos de dirigir [liderar] y sus consecuencias en el logro del aprendizaje colectivo.

Un estudio de esta naturaleza que emerge como una investigación exploratoria, puede sentar las bases de una investigación más profunda y de mayor impacto, evidentemente con más recursos disponibles. Por otra parte, los estudios seminales, como éste, abren diversos campos de trabajo de investigación y de conexión con las ciencias del comportamiento humano y empresarial.

El aporte de esta investigación se puede deducir brevemente de lo siguiente: el establecer la relación entre ambos constructos, de estilo de dirección y de capacidad de aprendizaje organizativo, permite contribuir a aprender que estilos de dirección aportan más significativamente al mejoramiento de las dimensiones que constituyen la capacidad de aprendizaje organizativo y a mostrar que combinación de estos estilos es preferentemente seleccionado y aplicado por los directivos que generan un buen nivel de capacidad de aprendizaje colectivo en su unidad.

Todos estos elementos contribuyen para dar forma a un conocimiento más sistemático acerca de los diversos elementos que hacen que el aprendizaje ocurra a nivel de la organización. Hoy en día convertirse en una organización que aprende es un desafío vital para las firmas.

Sólo la organización que aprende puede encontrar respuestas a los desafíos competitivos de los mercados. Por tanto, la capacidad de aprendizaje es determinante en la generación de la capacidad competitiva para generar una ventaja competitiva. El aprendizaje ocurre en las personas. Desde aquí se transfiere a la organización.

En este proceso, se estima que la alta dirección cumple un rol clave. En efecto, las improntas directivas pueden ejercer una influencia en el proceso de aprendizaje por la

vía de las capacidades emocionales individuales. Por ejemplo, a través del mejoramiento de la autoestima individual.

La autoestima individual mejora en la medida que se alcancen mejores resultados (Robbins, 1999). Los individuos aprenden a medida que repiten sus comportamientos asociados a los procesos y rutinas de la firma. Este aprendizaje los lleva a alcanzar mejores niveles de logro. De acuerdo con Fiol y Lyles (1985) la experimentación es una de las formas más completas de adquisición de nuevos aprendizajes, y ésta muchas veces requiere de los individuos repetición de tareas.

No obstante, de acuerdo con Robbins (1999) la repetición histórica de actividades no implica necesariamente que exista un aprendizaje. La existencia de aprendizaje se prueba en la realidad, cuando cambian las actuales condiciones de desempeño de la actividades y la organización es capaz de generar nuevas respuestas, innovadoras y creativas, con una oportunidad, calidad y cantidad mayor que la competencia.

#### **v. Limitaciones de la investigación**

Algunas limitaciones de la investigación realizada son establecidas. Entre éstas, la principal es que la relación entre el estilo de hacer la dirección [dirigir] y la capacidad de aprendizaje organizativo tiene una atención teórica incipiente. Este estudio, por ende, se considera pionero, al intentar establecer un grado más preciso de relación entre estos conceptos.

Indudablemente que hubiese sido óptimo beneficiarse de los resultados de estudios previos, especialmente a la hora de definir la escala de medida que nos permita identificar los estilos de dirección, los cuales son elegidos y adoptados por los directivos.

Otra limitación relevante por considerar es la fuerte controversia teórica en cuanto a la determinación de un concepto de aprendizaje organizativo que sea ampliamente aceptado. La abundante cantidad de definiciones, con una variedad de enfoques y variables, dificulta notablemente la comprensión del término. Esto afecta en especial a quien desee estudiar este constructo y su relación con otros.

**vi. Estructura de presentación**

Este documento recoge los hechos que, paso a paso, fuimos construyendo para comprobar nuestros planteamientos. Para ser consistentes con el método científico y lograr una mejor comprensión del trabajo de investigación realizado dividimos la presentación de estudio en cinco capítulos más un apartado de conclusiones y nuevas líneas de investigación futura.

Del capítulo 1 al 3 corresponde al marco referencial o teórico. En ellos se busca establecer el estado del arte de los constructos estudiados. Estos apartados son importantes para la comprensión de las relaciones que se pueden establecer entre estos dos constructos.

Cada uno de los dos primeros capítulos es tratado de forma auto-contenido. Luego en el tercer capítulo, se integran ambos conceptos teóricos. En este último capítulo referencial, se recoge la relación entre la dirección y el aprendizaje organizativo desde la perspectiva de distintos autores.

En el capítulo 1 se expone acerca del concepto de aprendizaje organizativo desde la perspectiva del cambio y del conocimiento. En este capítulo, se proporcionan diferentes definiciones del concepto de aprendizaje organizativo según diferentes autores. Además, se establece la diferencia entre el concepto de aprendizaje organizativo y organización de aprendizaje o que aprende. Finalmente, se describen las cuatro dimensiones que según los autores Céspedes, Jerez y Valle (2005) facilitan el aprendizaje dentro de una organización y los cuales son parte de su modelo de medición de la capacidad de aprendizaje organizativo.

Este apartado nos aporta la escala de medida de la capacidad de aprendizaje organizativo. Ésta se construye, en gran parte, influida por los planteamientos y el trabajo previo de Jerez, Céspedes y Valle (2005). Aquí se incluye, además, los aportes de otros autores que han realizado su trabajo en torno a la medición de la capacidad de aprendizaje organizativo.

El capítulo 2 recoge una amplia revisión teórica acerca de los estilos de dirección desde la perspectiva de importantes teóricos de la literatura administrativa. En él se hace

hincapié a la importancia de la dirección en los resultados de la firma y, especialmente, se hace referencia al rol de la dirección en el proceso de aprendizaje organizacional. Se destaca cierta relevancia del estilo de dirigir adoptado.

El análisis permite concluir que en el ejercicio de la dirección es importante considerar el estilo adoptado para ejercerla. Este apartado contiene una recopilación de los estilos propuestos por Lewin, Lippitt, y White (1939) hasta Goleman, Boyatzis y Mckee (2002). Este capítulo nos entregó el sustento teórico con que se elaboró la información base para la construcción de la escala de medida que se utilizó para identificar estilos de dirección en los directivos de la muestra.

Se concluye del análisis de la literatura relevante acerca de los estilos de dirigir que los autores Goleman et al., (2002) recogen los planteamientos teóricos de otras aportaciones de autores acerca de los estilos de dirección, tal como lo reconocen los propios autores y, por tanto, constituyen una buena representación de éstos.

En el capítulo 3 se elabora la relación entre la dirección y el aprendizaje organizativo. Este capítulo nos aporta el modelo teórico que sustenta nuestro trabajo. Varios de los autores consultados hacen aportaciones a la relación existente sobre la base de la actuación de los directivos en procesos claves de la organización, los cuales pueden ser asimilados a enfoques de aprendizaje organizativo y establecen una vinculación importante de los estilos de dirigir sobre el aprendizaje organizativo, especialmente a partir de la organización que aprende.

En el capítulo 4 se desarrolla la descripción de la metodología de investigación y la definición de las actividades que nos permiten alcanzar nuestro objetivo. Este apartado es importante para la planificación de la medición de campo. Aporta el planteamiento de las hipótesis, que sirvieron de guía de la investigación, y proporcionó la metodología utilizada para el análisis de los resultados.

En el capítulo 5 se recoge toda la información referente a la aplicación de las escalas de medida y los resultados obtenidos. Se revisan y comparan los resultados mediante aplicaciones estadísticas. Este apartado aporta los sustentos empíricos del estudio que permiten finalmente aceptar o rechazar las hipótesis de trabajo.

Finalmente, el último apartado contiene las conclusiones e implicancias del estudio realizado. En él se incluye los resultados de la prueba de las hipótesis que guiaron el estudio. Además, se incluye una sección que describe diferentes líneas de investigación que surgen a partir de este trabajo.

**CAPÍTULO 1:**

**APRENDIZAJE ORGANIZATIVO**

- 1.1 Teoría del Aprendizaje Organizativo
- 1.2 La Capacidad de Aprendizaje Organizativo
- 1.3 Constructo de la Capacidad de Aprendizaje Organizativo

**Preámbulo**

*El aprendizaje organizativo es un concepto relativamente reciente y cuyo significado es motivo de intensa discusión teórica. En efecto, numerosos autores, en las últimas décadas, han intentado explicar y modelar los elementos teóricos conceptuales del constructo. Sin embargo, las diferencias aún persisten y no existe consenso teórico, precisamente acerca de su significado y contenido. Por otra parte, sí es posible encontrar algunas convergencias no menores, tales como aceptar que es un constructo multidimensional, que está relacionado con el cambio organizativo y que tiene implicancias importantes en la adaptación y cambio de la firma.*

*Uno de los desacuerdos del estudio del aprendizaje organizativo está, precisamente, en la medición del logro del aprendizaje. Un planteamiento recurrente de los diversos autores de aprendizaje organizativo, es que éste se puede medir a partir de los factores que lo soportan. En efecto, un gran número de mediciones se realiza a partir de este planteamiento.*

## 1.1 TEORÍA DEL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO

### 1.1.1 Origen y evolución del Aprendizaje Organizativo

De la literatura, y de acuerdo con Aramburu, Sáenz y Rivera (2006), se desprenden tres enfoques para estudiar y comprender el aprendizaje organizativo. Un primer enfoque teórico está relacionado con el cambio organizativo y con procesos de cambio, en definitiva con la capacidad de cambio organizativo. Entre los autores que siguen a este enfoque se menciona a Garrat (1987), Senge (1990), Cook y Yanow (1993), Watkins y Marsick (1993) y Swieringa y Wierdsma (1995).

Un segundo enfoque teórico pone énfasis en la gestión del conocimiento y relaciona la capacidad de aprendizaje organizativo con la habilidad para crear, adquirir, transmitir, retener o usar el conocimiento organizativo. Entre los autores que siguen esta tendencia está Argyris y Schön (1978), Baets (1998), Dodgson (1993), Chen (2005), Nonaka y Takeuchi (1995), DiBella, Nevis y Gould (1996), Nonaka y Nishiguchi (2000) y Nonaka y Teece (2001).

Existe un tercer enfoque, que se deduce de los dos anteriores. Algunos investigadores tales como Duncan y Weiss (1979), Hedberg (1981), Nonaka (1988), Schaff-Johnson (1993), Garvin (1993), Mayo y Lank (1994), Nevis, DiBella y Gould (1995), Marquardt (1996), entre otros, concuerdan que los enfoques mencionados son complementarios. En este sentido, diremos que la capacidad de aprendizaje de la organización, se relaciona con la capacidad de la firma para utilizar e incrementar la base de conocimiento organizativo con el objeto de inducir cambios organizativos a nivel cognitivo y conductual.

Por tanto, el aprendizaje organizativo puede entenderse como una capacidad de la empresa o como un proceso mediante el cual la organización aprende, dada ciertas condiciones estructurales y organizativas que deberían estar presentes para que se facilite la ocurrencia del aprendizaje organizativo.

La mayoría de los investigadores otorga a los trabajos de Cyert y March (1963) y Cangelosi y Dill (1965) el origen del *aprendizaje organizativo* como un concepto independiente. A partir de la década de los 70's y en especial durante la década de los

80's se genera un creciente interés en el estudio del aprendizaje organizativo. No obstante, es en la década de los 90's en donde emerge la mayor cantidad de esfuerzos por construir una teoría de validez universal acerca del aprendizaje organizativo. En este contexto, numerosas investigaciones contribuyen a establecer diversas perspectivas o enfoques teóricos para desarrollar el concepto.

Según estas perspectivas teóricas, acerca de la conceptualización del aprendizaje organizativo, éste se puede caracterizar como (Shrivastava, 1983):

- a) Un proceso de adaptación, cuyo eje principal es el entorno interno y externo.
- b) Un conjunto de significados compartidos, cuyo eje principal es la cultura.
- c) La relación entre procesos y resultados, cuyo eje principal es la efectividad orgánica.
- d) El resultado de la experiencia institucional, cuyo eje principal es el conocimiento.

Entre los diversos autores que han efectuado importantes contribuciones a la comprensión y construcción de una teoría, están los siguientes:

Cyert y March (1963), para quienes el aprendizaje organizativo se considera como *un proceso de adaptación*. En éste las firmas ejecutan un comportamiento adaptativo, tanto para los requerimientos del entorno externo como interno. La acción organizativa se orienta a ajustarse a las regulaciones y conductas vigentes de los participantes de la industria con el fin de mantenerse.

Cangelosi y Dill (1965) señalan el aprendizaje organizativo como resultado de la interacción entre la adaptación a nivel individual o de subgrupos y la adaptación a nivel de organización, como producto de tres tipos de presiones, una de las cuales estimula el subsistema de aprendizaje; otra, el sistema de aprendizaje y, la última, estimula a ambos, al subsistema y el sistema de aprendizaje. De acuerdo con estos autores, el

individuo y los subgrupos se adaptan debido a lo que ellos llamaron la “*tensión de incomodidad*”<sup>5</sup> y la “*tensión de funcionamiento*”<sup>6</sup>.

Para Cangelosi y Dill el aprendizaje ocurre en una secuencia de cuatro etapas: una fase inicial, una de búsqueda, otra de comprensión y la última de consolidación. Para estos autores existe una relación entre el aprendizaje y el conocimiento y, por ello, establecen la necesidad de gestionar este conocimiento para convertirse en una organización que aprende.

En la misma línea Argyris y Schön (1978) se refieren al aprendizaje organizativo como el proceso de una firma que, considerando su contexto, circunstancias y su propia cultura, lo utiliza para mejorar sus conocimientos y sistemas de gestión, a fin de adaptarse y competir mediante el uso de algunos métodos y herramientas.

En tanto, Fiol y Lyles (1985: 811) establecen el aprendizaje organizativo como “el proceso de mejorar las acciones [organizativas], a través de un mejor conocimiento y entendimiento del desarrollo de las ideas, conocimientos y asociaciones entre acciones pasadas, la efectividad de esas acciones y acciones futuras”. Para estos autores, si la empresa quiere corregir errores, debe desarrollar habilidades, conocimientos y asociar la efectividad de sus actuaciones pasadas con sus actuación futura, para así mejorarlas.

Posteriormente algunos autores como De Geus (1988), Senge (1990), Huber (1991) y Quinn (1992), justifican esta necesidad de gestionar el conocimiento como un camino para convertirse en una organización inteligente.

De Geus (1988) entiende el aprendizaje organizativo como un proceso mediante el cual los equipos directivos cambian sus modelos mentales sobre la empresa, sus mercados y sus competidores. Para éstos, el aprendizaje organizativo ocurre si los directivos son

---

<sup>5</sup> La tensión de incomodidad es lo que Chapman observó como resultado de la complejidad del entorno, en relación con el tiempo, la energía, y la capacidad que los grupos pueden gastar para entenderla y de la incertidumbre en el entorno, en relación con la capacidad de un grupo de predecir el futuro.

<sup>6</sup> La tensión de funcionamiento es una variante de lo que Chapman llamó “la tensión de fracaso”. Esto permite que las firmas pueden ser sensibilizadas al éxito o al fracaso, o a alguna mezcla de los dos (Cyert y March, 1963). La tensión de funcionamiento es afectada por los resultados de decisiones anteriores, por cambios de preferencias o niveles de aspiración, por incentivos que existen dentro de la organización y manipulada por sus líderes, y por el grado al cual la dirección es desafiada con la novedad de su tarea.

capaces de absorber los nuevos conocimientos, adquiridos por experiencia propia o de otros e incorporarlos de manera rápida en sus decisiones y acciones.

Senge (1990) entiende el aprendizaje organizativo como el proceso mediante el cual se busca mejorar la capacidad para entender y administrar la firma, así como a su entorno, para así tomar mejores decisiones que, finalmente, mejoren continuamente la eficacia organizativa. En otras palabras, el aprendizaje organizativo ocurre cuando la firma es capaz de expandir su capacidad para crear su futuro. Este autor vincula el aprendizaje organizativo desde una perspectiva sistémica con la visión de las organizaciones que aprenden.

Para Huber (1991) el aprendizaje organizativo es un proceso dinámico relacionado con el flujo de información que va desarrollándose en el tiempo a través de una serie de fases o etapas. Este autor divide este proceso dinámico en cuatro fases, que van desde la captura o adquisición, la distribución, la interpretación de conocimiento hasta la memoria organizativa.

Huber relaciona el aprendizaje organizativo con la capacidad de adquirir información y de hacer que ésta se encuentre disponible para ser usada por todos y cada uno de los integrantes de la organización.

Quinn (1992) establece que el aprendizaje organizativo es un proceso destinado a utilizar de manera óptima el conocimiento con la finalidad de agregar valor a la firma. Este uso adecuado de la base de conocimiento construido le permite a esta última adquirir y mantener una ventaja competitiva.

Kim (1993:67), haciendo una analogía con el aprendizaje individual, define el aprendizaje organizativo “como el incremento de la capacidad organizativa para emprender una acción eficaz”. Esta capacidad implica la creación continua de una base de conocimiento colectivo, tanto a nivel conceptual como operativo, que contribuya a dicha eficacia.

Dodgson (1993: 377) se refiere al aprendizaje organizativo como “las formas en que las empresas construyen, aumentan y organizan el conocimiento y las rutinas alrededor de sus actividades y dentro de sus culturas”. Para este autor, el aprendizaje ocurre mediante

la compleja interacción entre los elementos del entorno [contexto] y los factores internos, como los individuos y la cultura.

Cook y Yanow (1993: 375) expresan que el aprendizaje organizativo puede ser identificado “por medio del estudio de la estructura y procedimientos, a través de las acciones de los miembros, que entienden que se requiere una formación seguida por los cambios observables en el patrón de actividades de la organización”. Es decir, por las estructuras, estrategias y procedimientos que permiten a la organización y sus miembros aprender.

Para Swieringa y Wierdsma (1995: 35) el aprendizaje organizativo es un cambio en la conducta. Este cambio de comportamiento se refiere a la organización en su conjunto. Por tanto, si bien el cambio organizativo es consecuencia de los múltiples cambios en los individuos que la conforman, no todos estos cambios a nivel individual (o grupal) se traducen en un cambio de la organización. En este sentido, la organización sólo puede aprender si sus miembros lo hacen. Sin embargo, que los miembros aprendan (cambio conductual o cognitivo) no necesariamente resulta en un aprendizaje organizativo (cambio comportamental).

A su vez DiBella, Nevis y Gould (1996: 363) definen el aprendizaje organizativo “como la capacidad (o proceso) dentro de la organización para mantener o mejorar el desempeño basado en la experiencia”. Esta actividad implica, según los autores, la adquisición, el intercambio y la utilización del conocimiento.

Crossan, Lane y White (1999) lo entienden como un proceso dinámico, a través de niveles que supone la exploración o nueva asimilación de aprendizaje, y que implica la explotación o uso de lo aprendido. Por lo tanto, los autores citados aquí entienden el aprendizaje organizativo como un proceso dinámico basado en el conocimiento, el cual implica moverse entre los distintos niveles de acción, que van desde el individuo al grupo y de éste a la organización y desde aquí de regreso nuevamente.

Robey, Ross y Boudream (2002) expresan que el aprendizaje organizativo se refiere a la capacidad o procesos dentro de una empresa que permiten la adquisición, el acceso y la revisión de la memoria organizativa, ofreciendo así orientación para la acción organizativa.

Para Goh (2003:15) el aprendizaje de una organización está relacionado con la experiencia y las acciones de sus miembros. Ante esto, el autor afirma que “el aprendizaje organizativo es una actividad a largo plazo que construye la ventaja competitiva en el tiempo y requiere la atención, el compromiso y los esfuerzos de la dirección”.

El aprendizaje organizativo es la capacidad de realizar un proceso que transforma la información en conocimiento. Esta transformación lo lleva a cabo la propia organización y sus integrantes, ya sea individual o grupal. A este proceso le afectan factores relacionados con los individuos y con el contexto organizativo y lo favorecen ciertas herramientas, tales como medios informáticos, sistemas de información, etc. Dicho conocimiento se acumula y codifica en los recursos y capacidades organizativas y como consecuencia mejora su actividad, sus resultados empresariales y la posibilidad de alcanzar y mantener ventaja competitiva sobre sus competidores (Martínez, Ruiz y Ruiz, 2001; Martínez y Ruiz, 2003; 2006).

Chen (2005: 4) define el aprendizaje organizativo como “el proceso mediante el cual una organización adquiere continuamente nuevos conocimientos y se ajusta con el fin de adaptarse con éxito a los cambios externos e internos del medio ambiente [entorno], para mantener la existencia y el desarrollo sostenible”.

A su vez Jerez, Céspedes y Valle (2005: 716) definen el aprendizaje organizativo como “la capacidad de una organización para procesar el conocimiento, en otras palabras, para crear, adquirir, transferir e integrar los conocimientos y para modificar su comportamiento, para reflejar la nueva situación cognitiva, con el fin de la mejora de su rendimiento”. Estos autores centran su enfoque en los flujos de conocimiento que cruzan toda la organización.

En la misma línea Chiva, Alegre y Lapiedra (2007: 224) expresan que “el aprendizaje organizativo generalmente se define como el proceso mediante el cual las organizaciones aprenden”.

Finalmente Garzón y Fisher (2008: 204) conciben el aprendizaje organizativo como “la capacidad de las organizaciones de crear, organizar y procesar información desde sus fuentes, para generar nuevo conocimiento individual, grupal, organizativo e inter-

organizativo, generando una cultura que lo facilite y permitiendo las condiciones para desarrollar nuevas capacidades, diseñar nuevos productos y servicios, incrementar la oferta existente y mejora de procesos orientados a la perdurabilidad”.

A partir de estas definiciones, se puede establecer algunas conceptualizaciones del aprendizaje organizativo.

La primera conceptualización que se deduce de lo expresado, es que el aprendizaje organizativo se considera un proceso de adaptación, durante el cual las firmas intentan superar las presiones del entorno, tanto internas como externas, realizando ajustes en sus actividades y rutinas, deliberadamente construidas, a fin de alcanzar su objetivo de permanencia.

Una segunda conceptualización, desde una perspectiva cultural, considera el aprendizaje organizativo como un conjunto de significados compartidos (Argyris y Schön, 1978; Weick, 1979), ya que el aprendizaje organizativo consiste en la construcción y modificación de las creencias y suposiciones que llevan a los miembros de la organización a ver y compartir la realidad organizativa y a establecer las relaciones causales que se derivan de ella.

Una tercera conceptualización considera el aprendizaje organizativo desde dos visiones: la primera, como un proceso interno mediante el cual se desarrolla un conocimiento sobre la relación entre las acciones realizadas, los resultados obtenidos y los efectos que éstos tienen en el entorno (Shrivastava, 1983). La segunda visión la muestra como un aporte al buen desempeño de la organización. Esto a pesar de que no existe suficiente respaldo empírico. De acuerdo a Fiol y Lyles (1985), el aprendizaje puede conducir a un buen desempeño.

Por último, la conceptualización del aprendizaje como resultado de la experiencia institucional, que se inicia con los estudios de las curvas del aprendizaje. De acuerdo con Argote en Swieringa y Wierdsma (1995), estas curvas de aprendizaje<sup>7</sup> hacen referencia al aumento de la productividad que se produce a través de la experiencia acumulada. Cuando una empresa lleva más de un período produciendo un bien, aprende

---

<sup>7</sup> También llamadas economías de escala dinámicas.

a producirlo mejor, se hace con el saber cómo [*know how*] del proceso productivo, lo que se traduce en una disminución del coste unitario a medida que aumenta la producción acumulada (Arrow, 1962).

Otros autores, tales como Lei, Hitt y Bettis (1996), demuestran que el aprendizaje organizativo en el interior de la firma ha mejorado el uso de la fuerza de trabajo, estableciendo a ésta como una fuente de ventaja competitiva.

Los mismos autores convergen en que, si bien el aprendizaje ocurre en la organización, en muchos casos no existe un método consciente y sistemático para monitorear y medir el aprendizaje organizativo.

### **1.1.2 Controversia y perspectivas acerca del aprendizaje organizativo**

Si bien el análisis anterior nos permite concluir que no existe una definición ampliamente aceptada de aprendizaje organizativo, sí es posible establecer algunas aproximaciones del mismo. Aspecto que se destaca en la amplia y diversa literatura de aprendizaje organizativo, en la que numerosos autores han intentado elaborar una definición acerca del significado del concepto. Muchas de estas definiciones son generadas a partir de varias líneas de pensamiento con respecto a él.

De estas definiciones, algunas acentúan la necesidad de un cambio en el comportamiento organizativo, relacionado con una mejora en la ejecución de las tareas (Huber, 1991; Garvin, 1993; Swieringa y Wierdsma, 1995; Kim, 1993a), mientras que otras se relacionan con un cambio cognitivo. Es decir, nuevas formas de pensamiento y conocimiento (Argyris y Schön, 1978; McGill y Slocum, 1993; Nonaka et al., 1995).

Algunos autores proponen como mecanismo de aprendizaje el procesamiento de la información (Huber, 1991), mientras que otros se centran en la historia y las rutinas organizacionales (Cyert y March 1963; Levitt y March 1988). En el caso de Kululanga, Edum-Fotwe y McCaffer (2001), proponen a la persona como elemento central de aprendizaje.

En general, cada contribución ha intentado aportar una pequeña parte de lo que parece ser un complejo panorama acerca del significado del concepto. A lo que se agrega, en la

misma literatura revisada, que no existe un acuerdo generalizado acerca de la descripción del concepto. Por tanto, cada autor lo define de acuerdo a sus planteamientos y fundamentos teóricos. Esto, sin duda, aumenta el grado de complejidad imperante y proporciona a quienes estudian el concepto de una amplia gama de posibilidades para describirlo.

El aprendizaje, en términos generales, se considera un proceso *natural* de los organismos vivos (Visser, 2007: 660). Por tanto, la organización está siempre aprendiendo (Schön, 1975: 9).

Forrester (1961) caracterizó el proceso “natural” de aprendizaje como la constitución progresiva de una capacidad de juicio, como resultado de experiencias de decisión y de acción en situaciones organizativas.

Desde la perspectiva organizativa el aprendizaje “natural” puede no ser una situación ideal. En el sentido de que, de forma natural, se puede aprender correctamente las cosas incorrectas o aprender incorrectamente las cosas correctas (Drucker, 1996). Si partimos de la base que la organización es una condición no-natural de los sistemas, es decir, es un estado de orden impuesto. El sistema organización está propenso a ser atacado por la entropía positiva y hacer que las fuerza de ésta actúe para retornar a este sistema a una situación de caos, condición que corresponde a su estado o condición natural (Johansen, 1991).

Otra visión, en este mismo sentido, es la que aporta Nevis et al., (1995), quien plantea que la conciencia de ignorancia motiva el aprendizaje. Esto significa identificar los estilos y orientación de aprendizaje, los procesos y estructuras (factores facilitadores) requeridos para promover el aprendizaje.

Este mismo autor identifica siete diferentes estilos de aprendizaje y diez diferentes factores facilitadores que influyen el aprendizaje. Por ejemplo, uno de los factores facilitadores es identificar la brecha entre los objetivos buscados y el rendimiento actual. Esta conciencia hace que la organización reconozca qué aprendizaje necesita que ocurra, qué ambiente apropiado y qué procesos precisan ser creados. Esto también

significa reconocer el hecho de que períodos prolongados de feedback positivo o buenas comunicaciones puedan bloquear el aprendizaje (Argyris, 1994).

Finalmente, de acuerdo con Aramburu (2000), el aprendizaje organizativo puede ser estudiado desde tres perspectivas: desde la perspectiva del cambio, en la que los diversos autores vinculan el aprendizaje al cambio organizativo, desde un enfoque adaptativo y proactivo; desde la perspectiva del conocimiento, donde los distintos autores vinculan el aprendizaje organizativo a procesos de creación de una base de conocimiento común; y, desde una última perspectiva, que considera las dos anteriores, el cambio y el conocimiento, y que reconoce la complejidad implícita para definir el aprendizaje organizativo.

Aramburu (2000), en la perspectiva del cambio, considera que las organizaciones que aprenden, son aquéllas que buscan desarrollar su capacidad de adaptarse al cambio continuo en forma agresiva y sistemática. En tanto que, desde la perspectiva del conocimiento, esta autora concibe el aprendizaje organizativo como el desarrollo de habilidades y estrategias que permiten que la organización use el conocimiento para lograr sus metas.

De estas perspectivas, de acuerdo con Aramburu, surge una tercera, en la cual algunos de los autores presentan sus constructos de aprendizaje organizativo, considerando ambas perspectivas, la del cambio y la del conocimiento.

La misma autora establece que desde la perspectiva del cambio, se distingue aquellos autores que han desarrollado sus trabajos en el cambio proactivo y el cambio reactivo, de aquéllos que se han centrado en la capacidad de aprendizaje organizativo de la organización que aprende.

Si bien los teóricos del aprendizaje organizativo no se ponen de acuerdo en el constructo y el significado del aprendizaje organizativo, algunos avances en este sentido son encontrados en la revisión teórica.

Si bien cada investigación que se desarrolla acerca del aprendizaje organizativo difiere de otra, en algunos aspectos y en la profundidad de su desarrollo, éstas abordan conceptos en común que son interesantes de analizar, tales como:

Las organizaciones como entidades con historia poseen memoria y, a través de ella, los individuos pueden alimentar su conocimiento (Levitt y March, 1988). El individuo es parte esencial para el aprendizaje organizativo (Fiol y Lyles, 1985), y éste se convierte en facilitador de la ventaja competitiva sustentable para las firmas (Garzón y Fisher, 2008).

### **1.1.2.1 Perspectiva del Cambio**

Algunos de los estudiosos del aprendizaje organizativo han vinculado éste a la capacidad de cambio de la organización. De esta manera, las definiciones del aprendizaje organizativo bajo esta perspectiva, asocian el concepto a la capacidad de la organización para adaptarse a su entorno (Argyris y Shön, 1978; Cangellosi y Dill, 1965; Cyert y March, 1963), o bien para promover su propia transformación (Argyris y Shön, 1978; Kim, 1993; Senge, 1990; Swieringa y Wierdsma, 1995).

Dentro de esta perspectiva del cambio, es posible identificar dos enfoques: un enfoque adaptativo y un enfoque proactivo.

#### **1.1.2.1.1 Enfoque adaptativo**

Este enfoque está representado por las aportaciones de diversos autores que han asociado el concepto de aprendizaje organizativo al desarrollo de comportamientos adaptativos por parte de la organización (Cyert y March, 1963; Cangellosi y Dill, 1965; March y Olsen, 1976; Hedberg, 1981). Incluyéndose a aquéllos estudiosos que consideran el aprendizaje organizativo como un proceso de adaptación al entorno.

#### **1.1.2.1.2 Enfoque proactivo**

Este enfoque relaciona el concepto de aprendizaje organizativo con la capacidad de la organización para transformarse y cambiar (Shrivastava, 1983; Swieringa y wierdsma, 1995; Kim, 1993). Asimismo, identifica la organización que aprende con aquel tipo de organización capaz de provocar su propia transformación o bien, que es capaz de construir su propia realidad.

Por lo tanto, este enfoque no considera la organización que aprende como aquella que simplemente se adapta a su entorno, sino como una firma que tiene la capacidad de promover su propio cambio, incidiendo con él mismo en dicho entorno.

### **1.1.2.2 Perspectiva del Conocimiento**

Por otra parte, otros autores identifican la organización que aprende con aquella capaz de lograr que ocurra el aprendizaje a nivel organizativo. Por lo tanto, esta perspectiva vincula el estudio del aprendizaje a aspectos relacionados con la gestión y el manejo de conocimientos en las organizaciones (Crossan et al, 1999; Huber, 199; Hult y Ferrell, 1997; Jerez et al., 2005; Morgan et al., 1998). Según Aramburu (2000), se puede distinguir varias corrientes que colocan el acento a diferentes aspectos de la gestión del conocimiento:

- La centrada en la problemática de la creación de conocimiento en la organización.
- La que se preocupa por la conversión del conocimiento individual en organizativo.
- La focalizada en la adquisición de conocimiento por parte de la firma.
- La que vincula el aprendizaje organizativo a la creación de capacidades organizativas.
- La que relaciona el concepto de aprendizaje organizativo con el proceso de resolución de problemas organizativos.

### **1.1.2.3 Perspectiva del Cambio y del Conocimiento**

Finalmente, de acuerdo con Aramburu (2000), algunos estudiosos del aprendizaje organizativo asumen una doble perspectiva. Según Cardona y Calderón (2006), esta perspectiva aborda tanto el cambio en el comportamiento de la organización, como la transformación de la estructura cognitiva (DiBella et al., 1996; Fiol y Lyles, 1985; Garvin, 1993; Nevis et al., 1995).

En la misma línea, Aramburu (2000) afirma que en esta perspectiva el aprendizaje de la firma está asociado tanto al cambio de comportamiento organizativo, como a la creación de una base de conocimiento que lo soporte.

### **1.1.3 Definición de aprendizaje organizativo**

Definir el aprendizaje organizativo no está exento de dificultad. La abundante literatura teórica contribuye sustancialmente con este hecho. En efecto, en ella es posible apreciar múltiples enfoques y significados del término (como veremos más adelante en este mismo trabajo), lo que conduce a la percepción que no existe un acuerdo teórico del concepto entre los diversos autores, a pesar de las convergencias observadas.

Comenzaremos expresando que la forma en que las personas, al interior de una firma, se organizan y operan en forma conjunta, con el fin de cumplir los objetivos planteados, ha sido un tema de análisis abordado por una gran cantidad de investigadores (Fiol y Lyles, 1985), quienes han entregado diferentes visiones y permiten desarrollar conceptos como aprendizaje organizativo, adaptación organizativa, cambio organizativo, entre otros (Levitt y March, 1988).

Numerosos autores han aportado con su trabajo para definir el concepto de aprendizaje organizativo (cuadro 1.1). En su mayor parte la contribución ha sido orientada intentando conciliar las distintas perspectivas. Sin embargo, a pesar de este esfuerzo no es posible establecer una definición que satisfaga todas las perspectivas y a todos los autores. Esto agrega una mayor complejidad a quienes se interesen por estudiar este constructo teórico.

De esta forma, tal como se aprecia en las definiciones del aprendizaje organizativo, los distintos autores se refieren a distintos aspectos del mismo y establecen una amplia dispersión conceptual que dificulta su comprensión y operacionalización. El aprendizaje organizativo es tratado y definido como un proceso, como una capacidad, como un cambio y como el resultado de la experiencia y acciones de los miembros de la firma.

**Cuadro 1.1: Definiciones de Aprendizaje Organizativo**

<b>Autor</b>	<b>Concepto</b>
Cyert y March (1963)	Adaptar el comportamiento de las organizaciones en el tiempo.
Simon (1969) <sup>8</sup>	El incremento de la comprensión profunda de la organización y de las reestructuraciones exitosas de problemas organizacionales. Reflejadas en elementos estructurales y en logros de la propia organización.
Argyris y Schön (1978)	Es el proceso mediante el cual los miembros de una organización detectan errores o anomalías y las corrigen, por medio de una reestructuración de la teoría de acción, sustentada por la organización, integrando los resultados de sus indagaciones en los mapas e imágenes organizacionales. Las organizaciones aprenden a través de los individuos, que actúan como agentes para ello.
Hedberg (1981)	Es el proceso a través del cual los miembros adquieren y procesan información a través de la interacción con su entorno para aumentar su comprensión de la realidad al observar los resultados de sus acciones.
Fiol y Lyles (1985)	Significa el proceso de perfeccionamiento de las acciones mediante un mejor conocimiento y comprensión.
Levitt y March (1988)	Las organizaciones son vistas como aprendizaje al codificar inferencias de la historia en rutinas de comportamiento.
De Geus (1988)	Es el proceso mediante el cual los equipos directivos cambian sus modelos mentales compartidos acerca de su empresa, sus mercados y sus competidores.
Huber (1991)	Una organización aprende si cualquiera de sus unidades adquiere conocimiento que reconozca como potencialmente útil para la organización y si a través del procesamiento de la información, modifica el rango de sus potenciales comportamientos. El procesamiento de la información puede implicar la adquisición, distribución e interpretación de la información.
Senge (1990)	El aprendizaje organizativo como el proceso mediante el cual se busca mejorar la capacidad para entender y administrar la firma, así como a su entorno, para así tomar mejores decisiones que finalmente aumenten continuamente la eficacia organizativa.
Shaw y Perkins (1991)	Es la capacidad de adquirir una comprensión profunda de la propia experiencia y de la de otros, y de modificar la forma de funcionamiento de acuerdo a dicha comprensión.
Dodgson (1993)	La manera en que las organizaciones, dentro de su cultura, construyen, complementan y organizan el conocimiento y las rutinas alrededor de sus actividades. Y como adaptan y desarrollan su eficiencia organizacional mediante mejoras en el uso de las amplias competencias de su mano de obra.
Garvin (1993)	Una organización que aprende es una organización hábil en crear, adquirir y transferir conocimiento, y en modificar su comportamiento para reflejar los nuevos conocimientos y percepciones ( <i>comprensión profunda</i> ).
Kim (1993)	Es un incremento en la capacidad de la organización para adoptar acciones eficaces.
McGill y Slocum (1993)	Es el proceso mediante el cual la organización toma conciencia de las cualidades, patrones y consecuencias de su propia experiencia, y desarrolla unos modelos mentales con el fin de entender estas experiencias.
Swieringa y Wierdsma (1995)	Aprender es cambiar de conducta. El propósito de este cambio es alcanzar una mejor forma de conducta que convenga a las metas de aquél que aprende; en otras palabras, una conducta más efectiva. Con el término aprendizaje organizativo nos referimos al cambio del comportamiento organizativo; éste último es un proceso de aprendizaje colectivo.
DiBella A. J. Et al. (1996)	Es la capacidad (o el proceso) dentro de una organización para mantener o incrementar el desempeño basado en la experiencia.
Nonaka et al. (1995)	Proceso mediante el cual organizadamente se amplifica el conocimiento creado por los individuos y se cristaliza como parte del sistema de conocimiento de la organización. Este proceso tiene lugar dentro de una comunidad de interacción en donde se crea y expande el conocimiento en una dinámica constante entre lo tácito y lo explícito.
González (1999)	Aprendizaje es un cambio progresivo, paulatino y continuo, que implica la variación en cada una de las áreas del comportamiento, es decir, en el ámbito social, emocional, cognoscitivo, de lenguaje y motor, por lo que si la variación se da de manera aislada en cualquiera de las áreas antes mencionadas, esto no será aprendizaje.
Crossan (1999)	El aprendizaje organizativo como un proceso dinámico basado en el conocimiento, el cual implica moverse entre los distintos niveles de acción, que van desde el individuo al grupo, y de éste a la organización y de regreso nuevamente
Kululanga, Edum-Fotwe y McCaffer (2001)	La promoción sistemática de una cultura de aprendizaje dentro de una organización de tal manera que los empleados de todo nivel, individual y colectivamente, continuamente aumenten su capacidad de mejorar su nivel de resultados.
Probst (2001)	El proceso que consiste en cambios que se llevan a cabo en la base del conocimiento adquirido; es la creación de marcos de referencia colectivos y el desarrollo de las actitudes para actuar y solucionar problemas.
Goh (2003)	El aprendizaje organizativo está relacionado con la experiencia y las acciones de sus miembros. El autor afirma que el aprendizaje organizativo es una actividad a largo plazo que construye la ventaja competitiva en el tiempo y requiere la atención, el compromiso y los esfuerzos de la dirección.
Jerez et al., (2005)	La capacidad de una organización para procesar el conocimiento para modificar su comportamiento para reflejar la nueva condición cognitiva con miras a mejorar su rendimiento.

Fuente: Elaboración propia en base a: Argyris y Schön (1978), Garratt (1987), De Geus (1988), Senge (1990), Swieringa y Wierdsma (1995), González (1999), Ahumada (2001) y Jerez et al. (2005).

<sup>8</sup> Simón se refiere en el texto original a *insight*, lo que traducimos como comprensión profunda.

A estas definiciones (cuadro 1.1), se complementan dos vertientes de pensamiento para enfocar el aprendizaje organizativo (Argyris, 2001):

1. La primera es la vertiente *descriptiva*, que utiliza el concepto de *aprendizaje organizativo*. Pone en primer lugar de análisis, para la investigación del aprendizaje, al individuo y sus capacidades.
2. La segunda es la vertiente *prescriptiva*<sup>9</sup>, que utiliza el concepto de *organización que aprende*. Que aunque no desmerece, ni ignora la participación del individuo, centra su análisis de investigación en los procesos y la capacidad de aprendizaje organizativo.

La existencia de estos enfoques descriptivo y prescriptivo, es una de las controversias entre los diversos autores. Según Fiol y Lyles (1985), el enfoque descriptivo (ligado al ámbito de la consultoría) sostiene que el aprendizaje siempre revierte en una mejora en la ejecución de las tareas. En cambio, el enfoque prescriptivo (ligado al ámbito académico) cuestiona esta idea de que el aprendizaje conduzca necesariamente a una mejor ejecución (Huber, 1991; Argyris, 2001).

Sin embargo, la existencia de controversias no ha sido impedimento para que autores, investigadores y teóricos coincidan en tres principios básicos:

- a) En las organizaciones, por el hecho de ser sociales, existen prácticas o procesos de aprendizaje.
- b) El fenómeno del aprendizaje se realiza de manera única, en cuanto a velocidad, contenido y alcance en cada organización.
- c) Las firmas que procuran facilitar las prácticas de aprendizaje entre sus colaboradores, tienen mayor oportunidad de alcanzar sus metas.

---

<sup>9</sup> Nuestro trabajo, por tanto, se circunscribe en la perspectiva prescriptiva, ya que centramos nuestro análisis en la capacidad de aprendizaje organizativo.

Cualquiera que sea la perspectiva que se adopte, expone Schön (1975: 10) en relación con el aprendizaje organizativo, implica cambios en el estilo de gestión de la firma, generando la modificación o la incorporación de una nueva distinción.

Por su parte Senge (1990) concibe el aprendizaje organizativo como una dinámica sistémica que se genera cuando se ofrece la libertad y la oportunidad de cuestionar los modelos mentales y se reta al colectivo a aprender los unos de los otros.

Al respecto Senge, con su visión de organización que aprende, establece que la clave para que ocurra el aprendizaje a nivel organizativo se encuentra en la comprensión global de la misma y de las interrelaciones entre las partes que la componen. Según este mismo autor, la incapacidad de aprender de muchas organizaciones se puede atribuir al desconocimiento e incompreensión de los patrones que explican el funcionamiento de una organización.

En este sentido, el aprendizaje organizativo es visto como una capacidad de la organización que contribuye en gran medida a la supervivencia y la competitividad de la firma. Como tal contiene procesos cognitivos individuales y colectivos.

Por otra parte, la organización, de acuerdo con Schön (1975), siempre está aprendiendo. No obstante, la diferencia radica en que en el proceso de aprendizaje organizativo las firmas deciden [con sus procesos de dirección], qué aprender y qué desaprender mediante la actuación de la alta dirección (Popper y Lipshitz, 2000). De esta forma, estos últimos autores destacan una mayor importancia a la influencia que la dirección tiene en el proceso de aprendizaje organizativo.

Finalmente, el aprendizaje organizativo viene a constituirse en un *proceso sustantivo* de la empresa, tal como lo es la planificación estratégica, las comunicaciones y la toma de decisiones. Este proceso puede ser abordado desde las siguientes orientaciones:

Ya sea como un *proceso de adaptación*, donde la firma toma decisiones para ajustar sus acciones a la variabilidad del entorno imperante (Cyert y March, 1963), un *proceso de detección y corrección de errores*, donde la empresa busca aumentar su eficiencia y eficacia en la ejecución de sus rutinas y procedimientos en las operaciones productivas (Argyris y Schön 1974; Argyris 1977), un proceso enfocado al *cambio permanente* de

la organización, donde ésta desarrolla el proceso de aprendizaje para incrementar su capacidad de cambio (Senge, 1990; Fiol y Lyles, 1985; Aramburu, 2000), un *proceso para mejorar el funcionamiento* de la organización (Simon 1969; Dodgson 1993) y como *capacidad organizativa* para la competitividad (De Geus, 1988, 1998; Ulrich y Smallwood 2004).

Finalmente, Dodgson (1993) establece que el tipo de aprendizaje organizativo también depende de dónde ocurre. El aprendizaje puede suceder en diferentes funciones de la organización, tales como investigación, innovación, desarrollo, diseño, ingeniería, manufactura, marketing, administración y ventas.

#### **1.1.4 Nuestro concepto de Aprendizaje Organizativo**

Tal como apreciamos previamente, en la literatura de aprendizaje organizativo es posible encontrar múltiples definiciones y gran parte de ellas tienen su raíz en el concepto psicológico de aprendizaje individual (Jerez et al, 2005: 716). No obstante, es ampliamente aceptado por los investigadores que el aprendizaje organizativo no es la suma de los aprendizajes individuales (Argyris y Schön, 1978; Hedberg, 1981). Es más, que las personas aprendan de manera individual no necesariamente resulta en un aprendizaje colectivo (Swieringa y Wierdsma, 1995).

Sin embargo, las organizaciones sólo aprenden a través de individuos que aprenden. El aprendizaje individual no garantiza el aprendizaje organizativo, pero sin éste no se produce el aprendizaje de la firma (Senge, 1990: 139).

De acuerdo con Jerez et al., (2005a) el aprendizaje organizativo es visto como un proceso dinámico basado en el conocimiento, que implica la transferencia de éste entre los distintos niveles de acción, pasando de lo individual a nivel grupal y luego a nivel de la organización y, desde aquí, vuelve hacia el nivel individual para reiniciar el ciclo nuevamente (Huber, 1991; Crossan et al., 1999).

Sobre la base de las definiciones de aprendizaje organizativo que se fundamentan en esta perspectiva y que proponen los autores Dodgson (1993), Garvin (1993), Nonaka et al., (1995), DiBella, Nevis y Gould (1996), Goh (2003;2008), Jerez et al., (2005a; 2005b) y Chen (2007), se considerará el aprendizaje organizativo como la capacidad de

una firma de gestionar el conocimiento para modificar su comportamiento de manera de reflejar una nueva situación cognitiva o de comportamiento a fin de mantener o mejorar su rendimiento (Jerez et al., 2005a).

Por tanto, entenderemos el aprendizaje organizativo como la habilidad para crear, adquirir, transmitir, retener o usar el conocimiento organizativo para mejorar los resultados de la firma. En este sentido, el aprendizaje organizativo resulta en la generación en la firma de una base de conocimiento común, que puede ser utilizado y mejorado por los miembros de la organización con vista a incrementar sus resultados.

### 1.1.5 Niveles de Aprendizaje Organizativo

Desde una perspectiva epistemológica, el aprendizaje organizativo se puede clasificar en adaptativo y generativo. El aprendizaje adaptativo, también llamado de bucle simple, es aquél que se desarrolla para la supervivencia de la organización en un entorno determinado. Este aprendizaje sólo se proporciona para adaptarse a las exigencias de ese entorno y de la propia industria. Le permite a la organización mantener su *statu quo*. Sin embargo, no logra interiorizar en ella el cambio que apunte al desarrollo de la organización, debido que el cambio proviene como respuesta a las exigencias impuestas por el entorno organizativo y no sobre la base de un desarrollo planificado.

El aprendizaje generativo, también llamado de bucle doble, es aquél que le permite a la organización transformarse desde una perspectiva social y cultural. De aquí se deduce lo que Argyris (2001:26) llama aprendizaje productivo, en el cual se destacan dos circuitos de aprendizaje en bucle doble. El primero implica “el cambio en los resultados organizativo. En especial en los valores contenidos en la teoría de la acción<sup>10</sup> útil para

---

<sup>10</sup> La teoría de acción es un concepto central del trabajo de Argyris y Schön (1974, 1978, 1996) y hace referencia a la relación entre conocimiento y acción. Esta relación es expresada en el concepto de *teoría de acción*, la cual tiene la forma general de: “en la situación *S*, si tú quieres lograr las consecuencias *C*, bajo supuestos  $a_1 \dots a_n$ , ejecuta *A*” (Argyris y Schön, 1974: 6). Los supuestos ( $a_1 \dots a_n$ ) constituyen un modelo del mundo, describen cómo la acción estratégica *A* conduciría a la consecuencia *C* en la situación *S*. Las *teorías de acción* contienen normas, valores o variables que gobiernan y que hacen la consecuencia *C* deseable o conveniente para lograrla.

una organización”. El segundo, conlleva a un “cambio en los valores de la teoría empleada por una organización para orientar su comportamiento”.

Otra forma de clasificación de los niveles de aprendizaje son el aprendizaje básico (o de nivel I o adaptativo), el aprendizaje superior (o de nivel II o generativo) y el aprendizaje de tercer orden (o de nivel III).

En esta última clasificación el aprendizaje básico equivale al aprendizaje en bucle simple, el superior o generativo equivale al aprendizaje de doble bucle y, finalmente, el aprendizaje de tercer orden, equivale a un nivel más alto del deuterio-aprendizaje<sup>11</sup>. En este último nivel el énfasis es acerca del aprendizaje generativo.

En el cuadro 1.2 se resume clasificaciones de niveles de aprendizaje y cómo han sido tratados por los distintos autores. En general, éstos en su mayoría distinguen tres niveles.

**Cuadro 1.2: Niveles de aprendizaje Organizativo**

Autor	Nivel I	Nivel II	Nivel III
Bateson (1972/1992)	Aprendizaje 0 y aprendizaje I: proto-aprendizaje	Aprendizaje II Deuterio aprendizaje	Aprendizaje III
Starbuck y Hedberg (1977)	Aprendizaje de primer orden	Aprendizaje de segundo orden	
Argyris y Schön (1978)	Aprendizaje de bucle simple	Aprendizaje de bucle doble	Aprendizaje superior
Hedberg (1981)	Aprendizaje de ajuste	Aprendizaje de rotación	Aprendizaje de vuelta
Shrivastava (1983)	Aprendizaje adaptativo	Compartir supuestos	Desarrollo del conocimiento base
Fiol y Lyles (1985)	Aprendizaje de nivel inferior	Aprendizaje de nivel superior	
Lundberg (1989)	aprendizaje como Cambio Organizativo	El aprendizaje como desarrollo Organizativo	Aprendizaje como transformación Organizativa
Senge (1990)	Aprendizaje adaptativo		Aprendizaje generativo
Garratt (1990)	Ciclo de aprendizaje operacional	Ciclo de aprendizaje de Políticas	Ciclo de aprendizaje integrado
McGill, Slocum y Lei (1992)	Aprendizaje adaptativo		Aprendizaje generativo
Swieringa y Wierdsma (1995)	Aprendizaje de un ciclo	Aprendizaje de doble ciclo	Aprendizaje en triple ciclo

Fuente: Elaboración propia en base a: Mc Gill, Slocum y Lei (1992), Swieringa y Wierdsma (1995), Pawlowsky (2001).

Los autores Argyris y Schön (1978) identifican estos tres niveles de aprendizaje organizativo como: bucle simple, bucle doble y superior. Equivalentes a aprendizaje tipo I, II y III.

<sup>11</sup> Concepto desarrollado por Bateson (1972) que hace referencia a la capacidad de aprender a aprender, lo que conlleva a cambios profundos a nivel cognitivo y conductual.

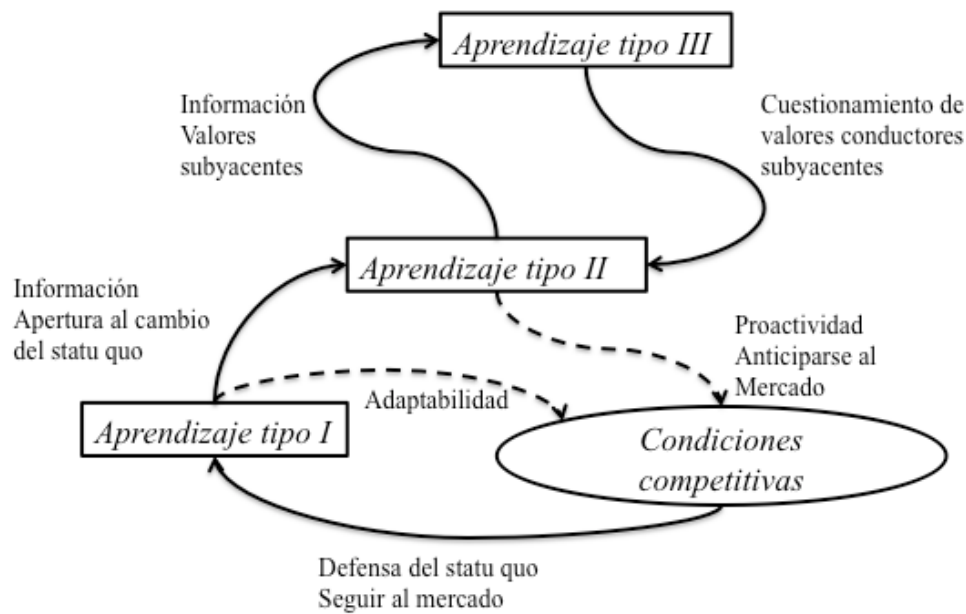
El nivel básico de aprendizaje (tipo I) es el mínimo que una firma debe alcanzar para adaptarse solamente a las condiciones competitivas del entorno en el que participa (figura 1.1). Este es el aprendizaje que, manteniendo los rasgos centrales de la teoría en uso, permite a la firma mantener sin cambios sus normas y el *statu quo*. En este tipo de prácticas la ocurrencia de procesos de innovación son escasos, por cuanto la energía vital de la firma se destina a ejecutar acciones solamente para sobrevivir. Luego el énfasis está en el desarrollo de acciones para realizar cambios en un nivel mínimo, el suficiente para permanecer en la industria.

El nivel superior de aprendizaje (tipo II) está un paso más adelante en la motivación de la organización por aprender (figura 1.1). Aquí no sólo está implícita la idea de capturar información del medio interno y externo, y su posterior análisis, sino que, además, implica tomar decisiones acerca de la teoría de acción adoptada. La organización desarrolla en este nivel una capacidad para aprender a aprender. Este aprendizaje permite detectar e intervenir las inconsistencias e incongruencias entre la teoría de acción adoptada y la teoría en uso. Implica la gestación de un proceso de apertura al cambio del *statu quo* de la organización.

En este nivel los procesos de innovación comienzan a surgir de manera aislada, no obstante, con un nivel de impacto menor en el quehacer de la firma. Los miembros comienzan a cuestionar y cambiar las reglas, los supuestos y las prácticas empresariales del negocio, a tal punto de provocar pequeños cambios proactivos más que reactivos.

Por último, el aprendizaje de tercer orden (tipo III) es la máxima aspiración organizativa en relación con el aprendizaje (figura 1.1). Este aprendizaje implica aprender a partir del tipo II. Aquí la firma cuestiona los valores subyacentes que guían su conducta durante el aprendizaje de bucle simple y bucle doble, con el fin de una transformación que resulte en un cambio conductual y cognitivo. En este nivel la innovación aparece como una característica con alto impacto en el quehacer de la firma.

Tanto el aprendizaje de bucle simple como de bucle doble, pueden ser determinantes para el futuro de la organización. Sin embargo, el aprendizaje de bucle doble es el más relevante. El primero de las dos formas de aprendizaje podría no producirse si la organización no es conciente de cuál de ellos debería ocurrir.

**Figura 1.1 : Relación entre tipos de Aprendizaje**

Fuente: Elaboración propia

En efecto, el aprendizaje de bucle doble requiere previamente del bucle simple, el primero no es posible si no se da el segundo. Si el aprendizaje de bucle doble consiste, fundamentalmente, en un cuestionamiento de las reglas y las formas de actuación implica necesariamente comprender el aprendizaje de bucle simple, pues este último consiste en el aprendizaje de conductas de adaptación a las mismas reglas y formas de acción sin ningún tipo de cuestionamiento.

### 1.1.5.1 Aprendizaje de bucle simple o tipo I

El aprendizaje de bucle simple se produce cuando una organización “aprende algo” y lo incorpora a su “base de conocimiento” actual (teoría en uso). Este nuevo aprendizaje no cambia los supuestos y valores subyacentes (teoría adoptada) de la organización. Como la organización no cuestiona las reglas, normas o procedimientos que regulan sus acciones, este aprendizaje es apropiado para los aspectos rutinarios y repetitivos, es decir, ayuda a desempeñar el trabajo cotidiano (figura 1.2). Este aprendizaje ocurre cuando los errores son detectados y corregidos y la firma continúa con sus políticas y metas actuales. Es decir, este aprendizaje se caracteriza por la corrección de desviaciones (Pawlowsky, 2001).

Para Dodgson (1993) el aprendizaje de bucle simple puede ser equivalente a actividades que agreguen información a la base de conocimiento organizativo, o competencias específicas a la firma, o rutinas a la estructura orgánica, sin alterar la naturaleza fundamental de las actividades organizativas. El aprendizaje de bucle simple también ha sido referido como aprendizaje de nivel inferior por Fiol y Lyles (1985), aprendizaje adaptativo o adaptación por Senge (1990), aprendizaje no-estratégico por Mason (1993) y aprendizaje tipo I de Pawlowsky (2001).

En este proceso de aprendizaje de bucle simple, la organización captura información de su entorno, la que es interiorizada y aprovechada como insumo para el proceso de toma de decisiones de carácter adaptativo a dicho entorno. Pérez y Cortés (2007: 261) establecen que “desde este ciclo no se alcanza a generar ventaja competitiva, ya que los cambios del entorno son iguales para todas las organizaciones”.

En el aprendizaje de bucle simple no hay cuestionamientos al marco de acción. Esto es a reglas, principios y normas y, en general, los factores subyacentes que guían la conducta de los participantes de la industria. Sólo se actúa para continuar vigente. Este es un aprendizaje que se limita sólo a la introducción de simples ajustes correctivos o mejoras incrementales en la organización, dentro de una teoría en uso organizativa que no se cuestiona.

#### **1.1.5.2 Aprendizaje de bucle doble o tipo II**

El aprendizaje determinante, de acuerdo con Argyris y Schon (1978), para la sustentabilidad de la organización es el tipo II. Éste es el aprendizaje que permite interiorizar el cambio en la organización, como antesala a la generación de la capacidad de transformarse a nuevos desarrollos y oportunidades.

El aprendizaje de bucle doble ocurre cuando, además de detectar y corregir errores, la organización está implicada en cuestionarse y modificar las normas, procedimientos, políticas y objetivos existentes (teoría adoptada). El aprendizaje de bucle doble (figura 1.1) implica cambiar la base de conocimiento organizativo y las competencias específicas de la firma o las rutinas (Dodgson, 1993). El aprendizaje de bucle doble es también llamado aprendizaje de nivel superior por Fiol y Lyles (1985), aprendizaje

generativo (o aprendizaje para expandir las capacidades organizativas) por Senge (1990), aprendizaje estratégico por Mason (1993) y nivel II por Pawlowsky (2001).

En efecto, el aprendizaje estratégico es definido por Mason (1993: 843) como “el proceso por el cual una organización se hace sensible a su ambiente, de forma tal que amplía su rango de objetivos y puede llevar a cabo el rango de recursos y acciones disponibles para procesar estos objetivos”.

Este aprendizaje es más relevante para los aspectos complejos no programables e implica un ajuste con el entorno. Este ajuste se realiza por medio de la teoría adoptada o explícita. Se asume que la organización es gobernada por marcos de referencia, teoría en uso e interpretación de sistemas, que guían y determinan el comportamiento organizativo. Estos patrones, que llamaremos de *gobierno organizativo*, son afectados por la variabilidad del entorno y, por tanto, deben ser revisados, actualizados, redefinidos, diferenciados o alterados completamente, con la finalidad de ajustarse a las demandas del entorno (Pawlowsky, 2001).

En el aprendizaje de bucle doble, la firma aprovecha la información obtenida de la experiencia para cuestionar el cambio de normas, principios y regulaciones con el fin de cambiar sus respuestas a los requerimientos del entorno. Este aprendizaje, además de ajustes y correcciones incrementales, implica cambios profundos en la organización. Al mismo tiempo que va acompañado de un drástico replanteamiento de la teoría en uso organizativa vigente.

Este último aprendizaje va más allá de la simple [que en rigor puede ser muy compleja] elaboración de respuestas inducidas por entornos organizativos exigentes, sino que además busca elaborar respuestas que se anticipen a dichas exigencias.

El aprendizaje de orden superior en las organizaciones es, en ocasiones, conceptualizado en la literatura como deuterio aprendizaje. Sin embargo, las definiciones y descripciones actuales de este concepto sufren de confusión conceptual y terminología ambigua, impidiendo una adecuada comprensión teórica y obstaculizando la investigación empírica.

### 1.1.5.3 Deutero aprendizaje

El concepto de *deutero aprendizaje* es desarrollado por Bateson (1972). Este autor establece que una entidad no sólo aprende, sino que aprende cómo y por qué (o para qué) aprender. Aprende a seguir patrones específicos de aprendizaje. Esto es, la capacidad de aprender a continuar aprendiendo cosas con más rapidez y con más eficacia que antes. Es el aprendizaje en contextos.

El cambio progresivo de la tasa de proto-aprendizaje<sup>12</sup>, es lo que este autor denomina deutero aprendizaje. Este tipo de aprendizaje, a diferencia del aprendizaje de bucle simple y doble, se caracteriza por elementos afectivos, cognitivos y meta-cognitivos (Hoskins, Bryony y Fredriksson, 2008).

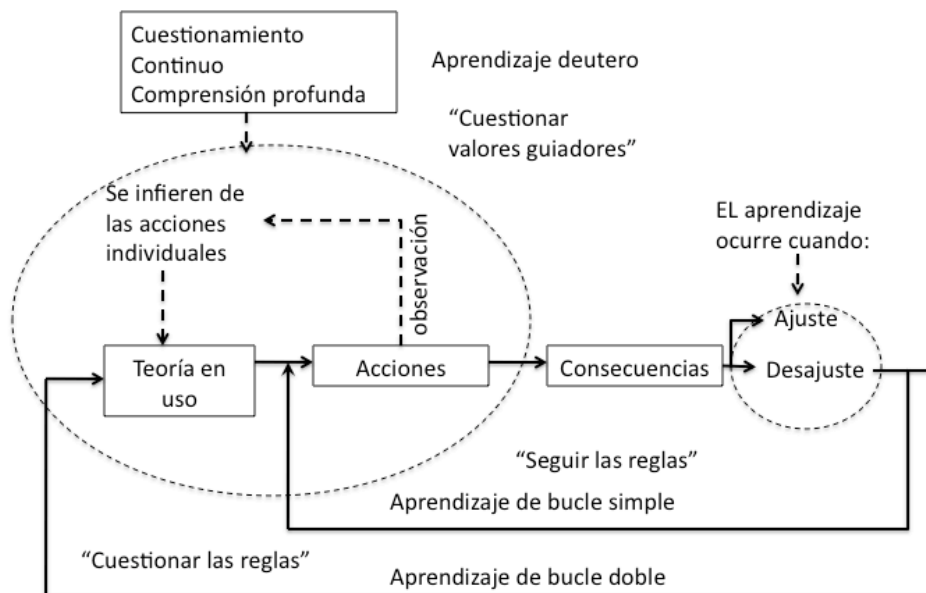
El deutero aprendizaje ocurre cuando una organización desarrolla capacidades para innovar, crear y transformarse. Acciones que son características de una organización que aprende (Senge, 1990). A partir de esta transformación surge un incremento en la capacidad de aprender de la empresa. Este aprendizaje es el nivel que refleja el cambio más profundo, porque conduce a la modificación de los valores, creencias y las variables que gobiernan nuestros actos.

El deutero aprendizaje, de acuerdo con Bateson (1972) y Schön (1975), ocurre cuando las organizaciones aprenden cómo aprender<sup>13</sup> (figura 1.2). En este mismo sentido, Argyris y Schön (1996) afirman que la capacidad de *aprender a aprender* consiste en el talento de la organización para cuestionar su propia capacidad de aprendizaje, tanto en bucle simple como en bucle doble.

---

<sup>12</sup> Corresponde a lo que Bateson denomina aprendizaje I, para caracterizar la solución simple o específica de un problema.

<sup>13</sup> Aprenden a realizar el aprendizaje de bucle simple y de bucle doble.

**Figura 1.2: Niveles de aprendizaje Organizativo**

Fuente: Elaboración propia en base a Argyris (2001:102)

El deuterio aprendizaje está relacionado con el aprendizaje para la *solución de problemas*. Un hecho crítico es que el aprendizaje se produce sobre contextos distintos. Aquí se destaca que el aprender a aprender conlleva a desplazarse entre distintos contextos para generar el ajuste entre las teorías de acción adoptadas y las teorías en uso, de tal manera que se produzca el aprendizaje. Esta capacidad de enfrentar los diversos desafíos que impone el entorno a la organización, constituye una capacidad esencial para aprovechar las oportunidades. El deuterio aprendizaje, se instala en la organización a través de acciones y resultados concretos, dirigidos a integrar o vincular los procesos de aprender en bucle simple y doble.

Por tanto el alcanzar niveles de deuterio aprendizaje o de aprender a aprender para la organización, implica romper estructuras y mapas cognitivos. Asimismo sobre la base de experiencias positivas de aprendizaje construir su capacidad de alcanzar niveles de paradigma cero. La ejecución eficaz de estas acciones enfocadas al cuestionamiento, requiere situarse en estados de equilibrio entre estabilidad y cambio.

La importancia de aprender a aprender o del deuterio aprendizaje, es que durante este proceso la organización desarrolla y construye capacidades organizativas que la van diferenciando del resto de la competencia en una industria específica.

El deuterio aprendizaje implica que ellos aprenden acerca del contexto en el cual estas consecuencias son formadas, mantenidas y modificadas.

A través de sus repetidas experiencias con las contingencias de refuerzo, las personas aprenden a discernir patrones característicos de condicionamiento en las diversas relaciones entre ellos y con otros individuos, con situaciones o con cosas, y aprenden a adaptar su comportamiento en respuesta a estos patrones.

Un concepto relacionado con el deuterio-aprendizaje es el meta-aprendizaje. Este último se produce por el desarrollo de un proceso reflexivo acerca de cómo se adquiere el aprendizaje, cómo se interpreta, y qué es aprendido finalmente (cuadro 1.3). A diferencia del deuterio-aprendizaje, que es la adaptación a patrones de acondicionamiento en las relaciones en contextos de organización.

**Cuadro 1.3: Comparación deuterio aprendizaje con meta aprendizaje**

<i>Aprendizaje deuterio</i>	<i>Meta aprendizaje</i>
<i>Es la adaptación del comportamiento a patrones de acondicionamiento en las relaciones, en contextos de organización.</i>	<i>Es un proceso de reflexión e investigación de las personas acerca del proceso mediante el cual ocurre el aprendizaje de bucle simple y bucle doble .</i>
<i>Es continuo, es comportamiento comunicativo (conductual) y, en gran medida, inconsciente.</i>	<i>Es discontinuo, cognitivo, y consciente</i>
<i>Tiende a evitar la dirección explícita y la organización</i>	<i>Es en gran parte, dócil con la dirección explícita y la organización.</i>

Fuente: Visser (2007)

El *meta-aprendizaje* requiere que las personas investiguen y reflexionen acerca del proceso en el cual ocurre el aprendizaje de bucle simple y doble. Luego, el *meta aprendizaje* tiene tres características:

**Primero: es discontinuo, cognitivo y consciente.** Reflexionar y preguntarse implica la actividad de “detenerse y pensar” [*stop-and-think*].

**Segundo: es en gran parte dócil con la dirección explícita y la organización.** Cuando ocurre el error, los directivos responsables y los empleados pueden sentarse juntos, preguntarse las causas del fallo y reflexionar sobre posibles formas de corregirlo (Argyris y Schön, 1996).

**Tercero: en principio es dirigido al mejoramiento del funcionamiento individual y organizativo.** La buena organización de la investigación requiere que los administradores y los empleados estén conscientes de su propio rol en la ocurrencia de errores.

La causa para implementar el deuterio aprendizaje no debe estar basada en funcionar mejor como organización, sino que sobre la razón de aprender a aprender. Debe ser enfocada a lograr crear la capacidad de la organización para hacer que ocurra el aprendizaje a nivel colectivo.

### **1.1.6 Aprendizaje y factores emocionales**

En general, el aprendizaje está vinculado tanto a factores emocionales como a factores cognitivos y conductuales. La influencia de los factores emocionales es tan fuerte en el aprendizaje, que en ocasiones se transforma en la causa más relevante para lograr que éste ocurra. Las emociones hacen las veces de un sólido pegamento del aprendizaje por la experiencia. Lo aprendido es recuperado de manera consciente o inconsciente, con mayor facilidad cuando se recrean y evocan las emociones sentidas en una experiencia ya vivida (Goleman, 1995).

Desde una perspectiva estratégica, el aprendizaje que agrega valor es el deuterio aprendizaje o el “aprender a aprender” (Schön 1975: 8). Esto implica olvidar o descartar lo aprendido para dar lugar a nuevos aprendizajes y adoptar nuevos paradigmas, que a su vez son constantemente revisados, contrastados con la realidad organizativa y rápidamente cambiados, si fuese necesario.

Esta capacidad de actuar no es común, no es automática, porque la naturaleza humana va contra esto y además influye en las acciones organizativas (Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn, 1986). En efecto, las personas buscan establecer un dominio del entorno, hecho que se aprecia en idéntica forma también a nivel organizativo (Daft, 2000). Por ello, la comodidad es el primer estado anhelado y buscado por las personas, que cuando han llegado a este punto se preguntan: ¿por qué cambiar? Surge, entonces, lo que Argyris (2001) llama *defensas organizativas*. Luego, así como las personas defienden

su *status quo*, la organización vista como expresión colectiva, hace lo mismo de forma natural.

### 1.1.7 La Organización que Aprende

Varios autores recogen diversas características de la organización que aprende (cuadro 1.4). En definitiva, es aquella organización que es capaz de adaptarse rápidamente a un entorno y, al mismo tiempo, tiene la capacidad de mantener su dirección y su identidad.

**Cuadro 1.4: Características de la Organización que Aprende**

Características
Poner en práctica las cinco disciplinas de Senge (1990).
Disponen de una configuración estructural que estimula el intercambio de los partícipes sociales, generando aprendizaje adaptativo y generativo (Swieringa & Wierdsma, 1995).
Existe una diferenciación y especialización de la estructura para relacionarse con el entorno y externo, a la vez que integran estos dos ambientes mediante una estrategia. En estas organizaciones los directivos adquieren una importancia vital en el proceso de dirección y aprendizaje Organizativo (Garratt, 1987).
Tiene una estructura que incentiva la innovación y la creatividad, a tener una visión compartida y legitimada por los miembros, disponer mapas y modelos mentales adecuados para responder a las exigencias del entorno, aprendizaje en equipo y dominio personal. En resumen, una estructura que privilegia y estimula el trabajo en equipo y el aprendizaje de equipo (Senge, 1990).
La organización que aprende desarrolla capacidades para innovar, crear y transformarse (Senge, 1992). En estas organizaciones se desarrollan procesos de cambio adaptativo y generativo de forma paralela (Senge, 1990).
Desarrollan la capacidad de adaptarse rápidamente al tiempo que mantienen su identidad y dirección. Las empresas que aprenden se vinculan con el entorno en procesos de intercambio recíproco, poniendo en práctica la simbiosis (Swieringa y Wierdsma, 1995).
La organización que aprende desarrolla la capacidad de incrementar, fomentar, gestionar y compartir el aprendizaje individual, permitiendo obtener este beneficio para toda la organización. Por tanto, estimula a los recursos humanos a generar nuevo conocimiento mediante la transferencia de aprendizaje individual al equipo (Mayo y Lank, 1994).
La organización que aprende desarrolla habilidades para aprender a aprender (Swieringa y Wierdsma, 1995).
La organización que aprende tiene alto índice en las siguientes cuatro dimensiones: compromiso con el aprendizaje, perspectiva de sistemas, apertura y experimentación y transferencia de conocimiento (Jerez, Céspedes, y Valle, 2005).

Fuente: Elaboración propia

Una organización que aprende, valora el aprendizaje eficaz, al mismo tiempo que valora los recursos humanos en un contexto menos burocrático. El aprendizaje ocurre a partir de un proceso de reflexión.

La organización que aprende es una firma que intencionalmente construye estructuras y estrategias, de la misma forma que enfatiza y maximiza el aprendizaje organizativo (Dodgson 1993).

Senge (1992:11) define una organización inteligente como “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”.

Para Senge la organización que aprende es una firma que tiene una cultura de mejoramiento continuo, y que tiene interiorizado el cambio en sus rutinas y procesos como una actividad natural. Para esto, debe introducir en su estructura la práctica de cinco disciplinas, entre las cuales destaca el pensamiento de sistema.

Para Garvin (1993: 80) una organización que aprende es “una organización hábil en crear, adquirir y transferir conocimiento, y en modificar su comportamiento para reflejar los nuevos conocimientos e ideas”.

Este autor se enfoca en la gestión de los flujos de información que cruzan a toda la organización y que ésta transforma en conocimiento útil para los miembros y unidades organizativas. Una organización que aprende implementa acciones para interiorizar nuevos conocimientos en la cultura, procesos y rutinas organizativas.

A su vez, para Goh (2003: 216) una organización que aprende “es una organización donde los empleados son alentados a adquirir constantemente nuevos conocimientos, probar nuevos enfoques para resolver problemas, obtener información y aprender nuevos conocimientos como resultado de la experimentación”.

Este autor le da una gran importancia a las acciones que la dirección realiza, con la finalidad que los miembros de la organización utilicen sus capacidades de adquisición de información para generar nuevos conocimientos organizativos y donde la experimentación juega un rol fundamental.

Solf (2007: 38) señala que “el desarrollo de una organización que aprende, es un proceso de cambio sistemático e intencional para incrementar en la organización el aprendizaje organizativo de alta calidad”.

Para este autor la organización que aprende implementa acciones de desarrollo organizativo, donde el cambio planificado para el aprendizaje organizativo es el eje central de su propuesta.

Las definiciones anteriores, permiten entender la organización que aprende como las entidades que a propósito adoptan las estructuras y estrategias para adquirir, facilitar y fomentar el aprendizaje continuo en todos los niveles de la organización, y para reflejar los nuevos conocimientos e ideas como resultado de la experimentación.

Asimismo, se puede agregar que “el aprendizaje organizativo y la organización que aprende están interrelacionados, de manera que una organización que aprende canaliza de manera intencional el aprendizaje organizativo. Puede existir aprendizaje organizativo sin una organización que aprende, pero no lo contrario” (Solf, 2007: 31).

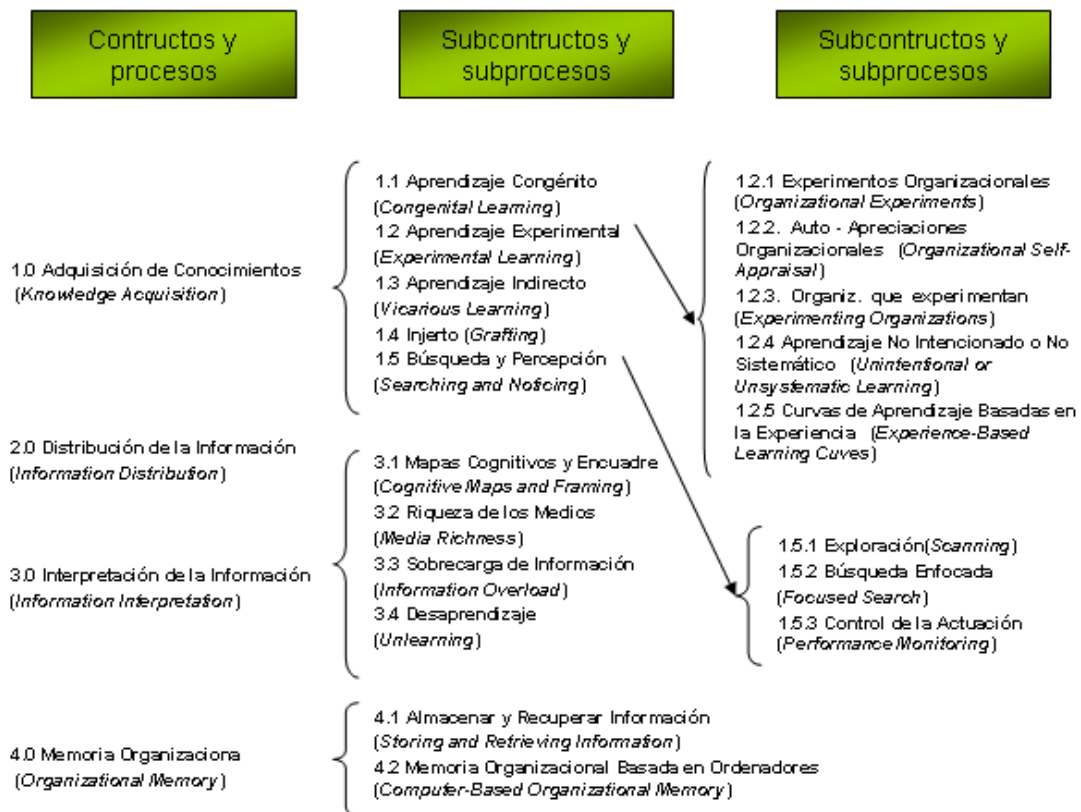
Sin embargo, tal como afirma Goh (1998), es más importante la necesidad de explicar cómo convertirse en una organización que aprende y no cuál es su significado. Desde aquí surge el concepto de capacidad de aprendizaje organizativo, ya que el aprendizaje organizativo que debe estar presente en una organización para poder considerarse como organización que aprende, puede reflejarse en una capacidad de la organización.

### **1.1.8 Aprendizaje como proceso orientado al cambio**

Tanto en la aproximación de Argyris y Schön (1978), como en la de McGill, Slocum y Lei (1992), el énfasis del aprendizaje está en el cambio. De acuerdo con esto, cuando el aprendizaje ocurre la organización ha internalizado el cambio. Luego la organización buscará aprender para instalar el cambio en sus procesos y rutinas.

Para Huber (1991) el aprendizaje es el resultado del procesamiento de la información. Por tanto, está determinado por la eficacia de los procesos asociados a la información (figura 1.3). Este autor distingue en su modelo de aprendizaje cuatro procesos nucleares, los cuales a su vez comprenden otra serie de subprocesos de segundo y tercer nivel.

Los cuatro procesos de primer nivel son los siguientes: proceso de adquisición de conocimiento, proceso de distribución de la información, proceso de interpretación de la información y proceso de almacenamiento y recuperación de la información.

**Figura 1.3: Constructo y Procesos asociados al Aprendizaje Organizativo**

Fuente: Elaboración propia en base a Huber (1991: 90)

Para Huber la organización aprende en la medida que es capaz de generar los flujos de información en su estructura para mejorar sus resultados. El esfuerzo de la dirección se orienta al diseño e implementación de los procesos de manejo de la información, así como en los procesos relacionados con la disseminación de la misma a todos los niveles de la organización. El logro del ajuste de estos procesos a los requerimientos organizativos, determinará la calidad del aprendizaje obtenido.

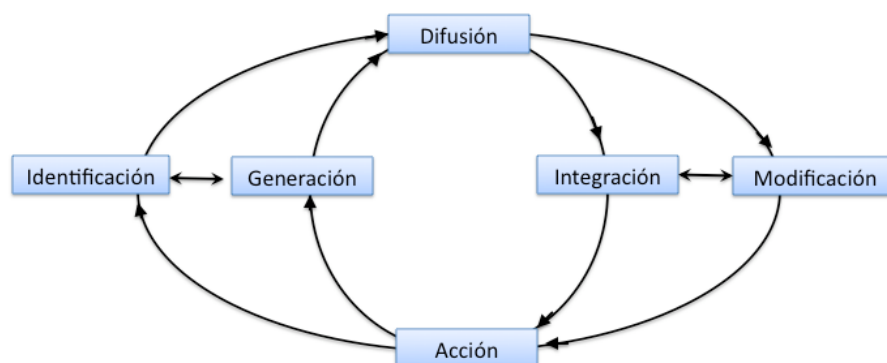
De acuerdo con Dibella et al. (1996: 372) “la naturaleza del aprendizaje y la forma en que se lleva a cabo se ajusta, a menudo, a la cultura de las organizaciones”. Esto significa que existirá un modelo de aprendizaje que se ajuste a cada organización. El aprendizaje organizativo es, por tanto, un proceso organizativo no un resultado (Levitt y March, 1988). Además, es un proceso cíclico, que está permanentemente en movimiento, por lo que la organización siempre está aprendiendo de su experiencia, de la experiencia de otros o de ambas (Dixon, 1994).

Pawlowsky (2001) describe las fases del proceso de aprendizaje en términos de cuatro etapas, las que no necesariamente tienen un comportamiento secuencial (figura 1.4):

- 1) *Identificación*: tipificación de la información que es relevante para el aprendizaje o para la generación de nuevo conocimiento, o para ambos. (Nonaka, 1994).
- 2) *Difusión* : intercambio y difusión del conocimiento desde el nivel individual al colectivo o viceversa. (Duncan y Weiss, 1979; Huber, 1991).
- 3) *Modificación*: integración de conocimiento dentro de sistemas existentes a un nivel colectivo, individual o ambos, o dentro de reglas de procedimientos de la organización, de tal forma que cualquier integración o modificación adoptada por el sistema pueda tomar lugar. (Boulding, 1956).
- 4) *Acción*: transformación de nuevos conocimientos en acciones y la aplicación de conocimientos a rutinas organizativas (Argyris, 2001).

Estas dimensiones pueden ser caracterizadas como la arquitectura básica para la gestión del conocimiento diseñada para la *generación* de aprendizaje organizativo y como la piedra angular básica de una estructura conceptual para la *integración* del aprendizaje organizativo en las acciones organizativas, esto es en las rutinas y procedimientos de la firma.

**Figura 1.4: Modelo de proceso simplificado de Aprendizaje Organizativo**



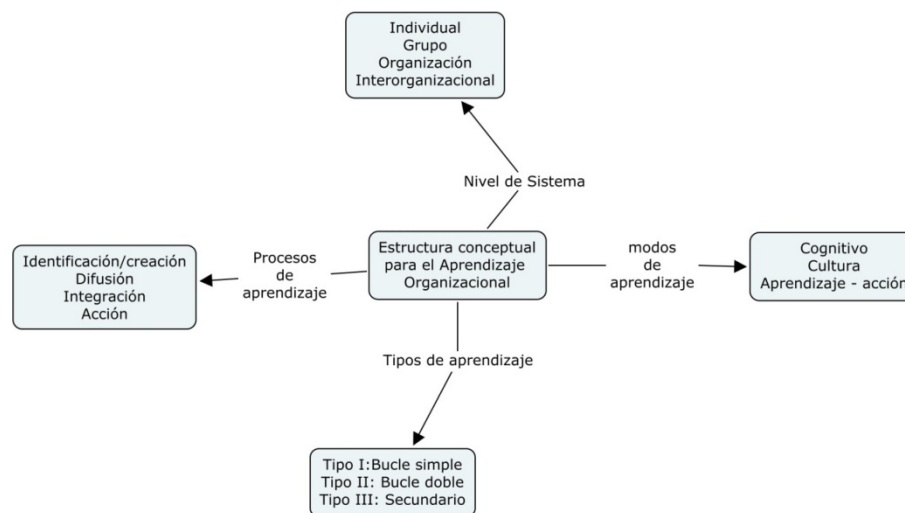
Fuente: Elaboración propia en base a Pawlowsky (2001, 79)

De acuerdo con Pawlowsky, la gestión del aprendizaje organizativo gira alrededor de algunas cuestiones claves (figura 1.5).

Los diferentes niveles del sistema y su interconectividad deben ser tomados en cuenta a través de un proceso de aprendizaje para tratar con la complejidad y las variables interdependientes.

La gestión de los modos de aprendizaje es necesaria, si es para entender que el aprendizaje es una cuestión no sólo cognitiva.

**Figura 1.5: Estructura conceptual del Aprendizaje Organizativo**



Fuente: Elaboración propia en base a Pawlowsky (2001,79)

Estimular la ocurrencia de los distintos tipos de aprendizaje es esencial, puesto que éstos están relacionados entre sí. De una forma u otra cada uno de los tipos de aprendizaje es integrado en el siguiente nivel.

Atender los procesos que conducen al aprendizaje colectivo constituye una actividad clave para que éste efectivamente ocurra a nivel de la firma. Estos procesos deben ser dirigidos y controlados por la dirección de la firma, de tal manera que se puedan corregir las desviaciones y errores.

### 1.1.9 Otras aportaciones relativas al aprendizaje organizativo

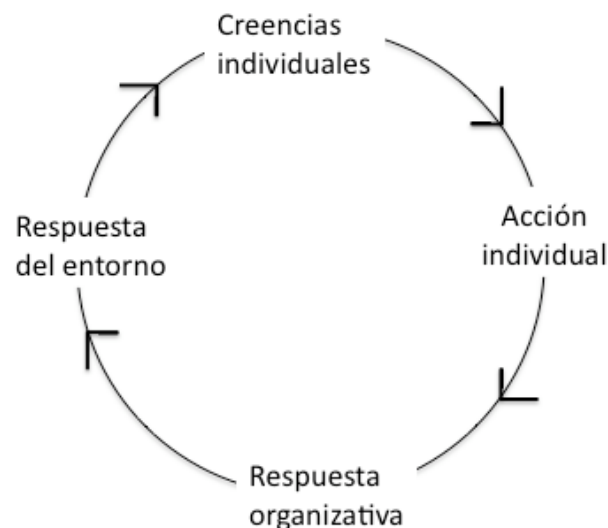
En la revisión teórica es posible encontrar varios autores que contribuyen a la comprensión del aprendizaje organizativo como un proceso, en cuya implementación

intervienen múltiples variables. La mayor parte de éstos centra su análisis en la vinculación del aprendizaje individual y el aprendizaje organizativo.

March y Olsen (1976) hacen un intento de vincular el aprendizaje individual y organizacional. En su modelo (figura 1.6), éstos explican como las creencias individuales conducen a la acción individual y éstas, a su vez, pueden dar lugar a una acción de organización y una respuesta del entorno, que puede lograr una mejora de las creencias individuales. El ciclo se repite una y otra vez.

El aprendizaje se produce a partir de que una mejor creencia puede producir mejores acciones. Las creencias se pueden entender como aquellas construcciones mentales y conceptuales que los individuos elaboran a partir de sus propias vivencias y valores dominantes. Estas dan lugar a paradigmas que finalmente gobiernan nuestros actos y, por tanto, son complejas de cambiar o modificar.

**Figura 1.6: Ciclo de aprendizaje como mejora de creencias individuales**



Fuente: Elaboración propia en base a March y Olsen (1976)

Para March y Olsen el aprendizaje a nivel individual es impulsado principalmente por las respuestas del entorno, y a nivel organizativo se produce cuando se ha completado todo el ciclo.

Una crítica a este modelo desde otros autores, es que ignora en gran medida la interacción entre el aprendizaje individual y el aprendizaje al nivel de la organización (Kim, 1993: 39).

En efecto, Roth citado en Kim (1993:39), señala cuatro carencias en el modelo de March y Olsen: la falta de atención a los estímulos, la interpretación y el intercambio de significado entre las personas, la falta de consideración de los elementos estructurales que obstaculizan el aprendizaje, tales como centrarse en la organización como un entorno de aprendizaje de las personas, y el énfasis en respuesta del entorno a las acciones de la organización.

Argyris y Schön (1978), que enfocan su trabajo en el aprendizaje individual, fueron los pioneros en proponer modelos que faciliten el aprendizaje organizativo. Otros autores han seguido la tradición de su trabajo.

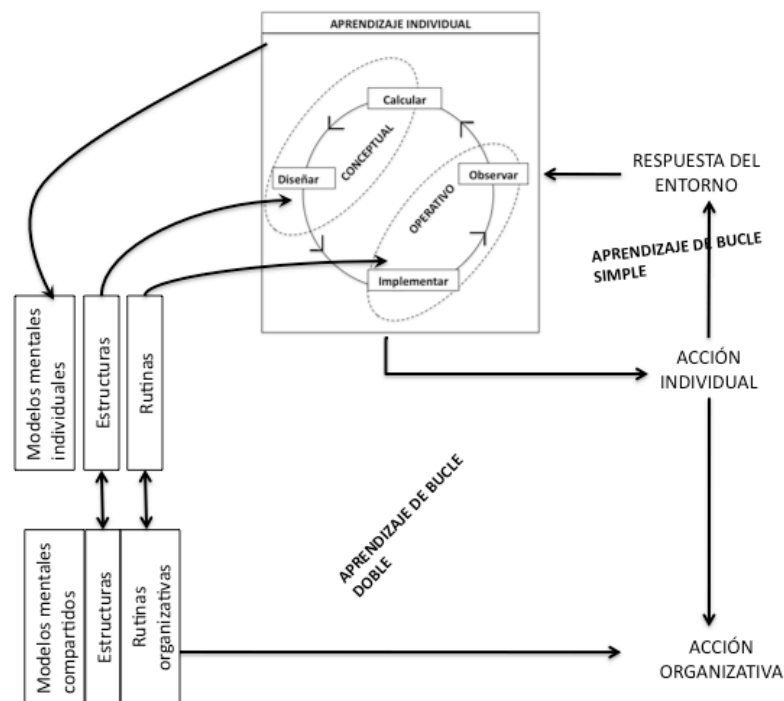
Estos autores distinguen entre el aprendizaje de bucle simple y de doble bucle. En relación con los trabajos de Bateson (1972) diferencian los conceptos de aprendizaje de primer y de segundo orden.

En el aprendizaje de un bucle simple [un solo ciclo] los individuos, grupos u organizaciones modifican sus acciones de acuerdo a la diferencia entre los resultados esperados y los obtenidos. En cambio, en el aprendizaje de bucle doble [doble ciclo] las personas, grupos u organización cuestionan, en primer lugar, los valores, hipótesis y políticas que condujeron a dichas acciones y, posteriormente, si son capaces de ver y modificar los elementos subyacentes, en aprendizaje de segundo orden o de bucle doble, el aprendizaje ha tenido lugar. Por tanto, para estos autores el aprendizaje de doble bucle es el aprendizaje acerca del aprendizaje de un solo ciclo.

A su vez Kim (1993) integra los trabajos de Argyris, March y Olsen y otros en un modelo único y global. Además, analiza todas las posibles averías en los flujos de información en el modelo, dando lugar a fallos en el aprendizaje organizativo. Por ejemplo, lo que sucede si una acción individual es rechazada por la organización por razones políticas o de otro tipo, ninguna medida de organización se lleva a cabo.

La figura 1.7, nos ilustra acerca del proceso mediante el cual la organización aprende en bucle simple y doble. La importancia de la vinculación del proceso de aprendizaje individual, que proporciona información capturada del entorno por los propios individuos de la firma con el proceso organizativo. Las flechas muestran los flujos de información entre los individuos. Los flujos de transferencia de significados, que construyen los modelos mentales individuales, pasan finalmente a ser adoptados por todo el conjunto organizativo.

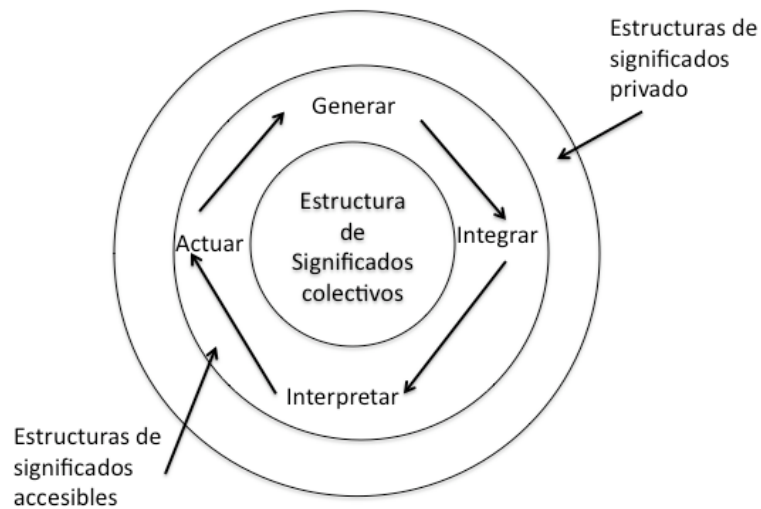
**Figura 1.7: Ciclo de aprendizaje organizativo según Kim**



Fuente: Elaboración propia adaptado de Kim (2003)

Para Dixon (1994) el aprendizaje organizativo es el uso intencional de procesos de aprendizaje a nivel individual, grupal y de sistema, para continuamente transformar la organización en una dirección que satisfaga cada vez más a sus grupos de interés.

Esta autora presenta este proceso en cuatro pasos (figura 1.8): generación de información, integración de nueva información en el contexto organizativo, interpretación colectiva de la información y tener autoridad para tomar una acción responsable sobre la base de significados interpretados.

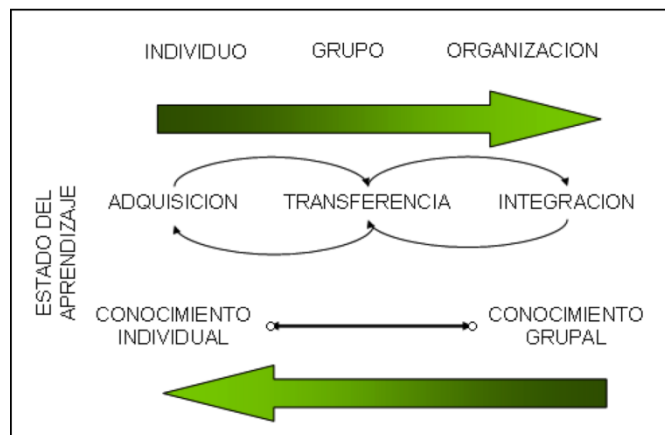
**Figura 1.8: El ciclo de aprendizaje organizativo**

Fuente: Dixon (1999: 64)

Los cuatro pasos son circulares y en el último tiene la autoridad para tomar una acción responsable sobre la base de la interpretación de significados, generando así más información para comenzar el ciclo nuevamente.

Dixon agrega que para que el aprendizaje ocurra no es suficiente con incentivar a las personas para que intercambien con otras sus estructuras accesibles de significado. La firma debiera activamente realizar acciones para facilitar el aprendizaje colectivo.

Finalmente, los autores Jerez, Céspedes y Valle (2005a) establecen que el proceso de aprendizaje organizativo se centra en la adquisición, transferencia e integración de conocimiento entre los distintos niveles ontológicos de la organización (figura 1.9). En efecto, para estos autores el conocimiento fluye desde el nivel individual al grupal y, de éste, al nivel organizativo y, desde aquí, regresa al grupal y al individual nuevamente para reiniciar el ciclo con una mayor base de conocimiento. La organización debe intervenir el proceso para establecer las condiciones necesarias para que éste se desarrolle.

**Figura 1.9: El Proceso de aprendizaje organizativo**

Fuente: Jerez et al. (2005a: 716)

Para esto la firma debe:

**Tener en cuenta en los diferentes tipos de aprendizaje:** ¿qué tipo de proceso de solución de problemas tiene sentido? ¿dentro de qué situación problema? ¿cuál es el contexto? La corrección de simples desviaciones (i.e., ajustarse a estándares) en los resultados de las acciones, deberían ser relegados tan abajo en la jerarquía organizativa como sea posible (i.e., aprendizaje de bucle simple).

**Gestionar procesos de aprendizaje:** responder cuestiones previas como ¿quién recopilará la información acerca del entorno? ¿qué información será requerida? ¿quién define qué ambiente es relevante para la estrategia corporativa? Así como también, ¿qué fase de creación de necesidades específicas requiere atención?, ¿qué experiencia (conocimiento) existe en el negocio central? Y con respecto a la difusión de información, es necesario analizar cómo los flujos de información y de conocimiento se movilizan a través de la organización.

En esta misma línea, cuando nos referimos acerca del aprendizaje siempre se encuentran implícitos ciertos tipos de selección, organización y método. Hablamos de qué aprender y cómo hacerlo, qué tipo de experiencias de aprendizaje vamos a proporcionar a los trabajadores, con qué contenido y a través de qué métodos.

En este contexto, es importante destacar la necesidad de desaprender, ya que un cambio en el estilo de gestión requiere que los directivos abandonen sus antiguas prácticas, que

han resultado útiles y que han funcionado en el pasado, y que den lugar al desaprendizaje organizativo en la medida en que existan cambios en las actuales condiciones del entorno y adquirir nuevos aprendizajes [*insights*]<sup>14</sup> (Senge 1990).

Para que los nuevos aprendizajes se traduzcan en una modificación del estilo de gestión de la organización, debe acontecer un cambio, tanto en la estructura de poder como en el curso de las decisiones y las acciones. (Swieringa y Wierdsma, 1995).

#### **1.1.10 Barreras para el aprendizaje organizativo**

El aprendizaje organizativo no está exento de dificultad y complejidad. Por dos razones: la primera se refiere a las diversas barreras que surgen ante el cambio [conductual y cognitivo] que debe experimentar la organización, para que ésta logre implementar el aprendizaje organizativo. La segunda, dice relación con que éstas barreras pueden ser instaladas a nivel individual, grupal e incluso abarcar a toda la organización e impedir así que los nuevos conocimientos se transfieran entre los miembros.

Asimismo, se puede observar en las organizaciones la existencia de factores que actúan como barreras, las que llamaremos estructurales, interfiriendo en el proceso de desaprender y, por tanto, obstaculizando el aprendizaje organizativo. Entre las cuales están: las estructuras fragmentadas, la comunicación ineficiente, la baja autoestima, la persistencia de los mitos, las limitantes al desempeño y la ambigüedad o complejidad. No obstante, la presencia de estos factores no representa la eliminación del proceso de aprendizaje, sino sólo un impedimento para generar situaciones favorables y vitales para la organización (Aramburu, 2000).

A nivel individual, las razones más comunes de barreras al aprendizaje son el deseo de no perder algo de valor, la falta de comprensión acerca del nuevo aprendizaje y sus implicaciones, la creencia de que el nuevo aprendizaje no tiene sentido para la

---

<sup>14</sup> El concepto de *insight*, de acuerdo con Swieringa y Wierdsma (1995, 13), se refiere “a los más o menos refinados y explícitamente confiables argumentos lógicos, teorías, conceptos y opiniones acerca de las compras, las ventas y la producción, de la toma de decisiones y la comunicación, del presupuesto y la administración”. Representa, por lo tanto, lo que se sabe y se entiende. Y constituye, en definitiva, un *conocimiento profundo* acerca de las cosas.

organización y/o la baja tolerancia a los cambios cognitivo y conductual que implica el proceso de aprendizaje (Kotter y Schlesinger, 2008).

Las políticas y las prácticas empresariales suelen constituir una barrera importante para el aprendizaje organizativo. Según Argyris (2001), es difícil para una organización modificar una política que se ha consolidado, a raíz de las defensas organizativas que se instalan en la estructura orgánica. Por otra parte, las personas, de manera natural, buscan controlar su entorno, para luego establecer un dominio del mismo, cerrando así las posibilidades de apertura a nuevas prácticas.

El mismo autor establece que el origen de las defensas organizativas, reside en los niveles culturales y emocionales de la organización. Así distingue dos tipos de cultura en las organizaciones (que constituyen modelos de acción): Modelo I de Teoría en uso y Modelo II de Teoría en uso. Los valores predominantes en el contexto del Modelo I (tener el control, ganar, evitar los sentimientos negativos) llevan a rutinas defensivas en la organización. Éste es diseñado para producir consecuencias defensivas y, por tanto, requiere razonamiento defensivo. El Modelo II es la nueva teoría en uso, los valores gobernantes son información válida, elegir con conocimiento de causa y responsabilidad, a fin de vigilar la forma en que son implementadas.

Por ejemplo K-Mart, la principal cadena de ventas americana hasta hace unos años, mantuvo vigente y, por tanto, defendió una política de crecimiento que fue incapaz de cambiar, a pesar de las múltiples señales del mercado. Esta empresa mantuvo la política de instalar tiendas solamente en ciudades con un número de habitantes superior a 200 mil (Ulrich, 1998).

Su emergente competidor Wal-Mart<sup>15</sup>, hoy en día el vendedor de tiendas de detalle más grande de Estados Unidos, con ventas superiores a los 265 billones de dólares, transforma el sentido de esta misma política, al establecer que instalará tiendas en todas las ciudades de Estados Unidos que tengan menos de 200 mil habitantes. Dominando este segmento de mercado se consolida sin la presencia de K-Mart, dado que éstos

---

<sup>15</sup> Sam Walton descubrió que mediante estímulos adecuados pueden acercarse los clientes al negocio y, por tanto, sus tiendas podían sobrevivir en zonas de baja densidad poblacional.

mantienen su política de restricción, lo que les permitió crecer y luego introducirse en las ciudades más grandes, competir con K-Mart y, finalmente, vencerlo.

Otro ejemplo es posible de deducir observando algunas prácticas empresariales en personas, como es el proceso de toma de decisiones en la selección de recursos humanos (figura 1.10).

**Figura 1.10: Decisiones y consecuencias de la decisión de selección**

		Decisión	
		Aceptación	Rechazo
Resultado	Éxito	Decisión correcta	Error de rechazo
	No éxito	Error de Aceptación	Decisión correcta

Fuente: Elaboración propia

Se aprecia en la figura 1.10 que en el proceso de selección está la posibilidad de verse enfrentados a dos tipos de errores: el error de aceptación, que ocurre cuando se acepta a alguien que finalmente no tiene éxito en el puesto y el error de rechazo, cuando se rechaza a alguien que puede ser exitoso en el puesto. Como este último error no es posible de apreciar, se convierte en el error más grave de los dos.

La carencia de capacidad de apreciación de cuál de los dos errores es el más importante induce a la empresa, a través de sus directivos, a prestar más atención al error de aceptación [más visible] que al error de rechazo [menos comprobable], es decir, a la contratación y aplicación que a la incapacidad de detectar talentos.

Argyris (2001), se refiere a las defensas organizativas, como causas que impiden a la organización beneficiarse con el aprendizaje organizativo y, por tanto, se constituyen en barreras para éste. Para el citado autor, una defensa organizativa (que incluye las relaciones de grupo, intergrupos e interpersonales) puede manifestarse en forma de una política, una práctica, o una acción que impide que los participantes (en cualquier nivel

de la organización) experimenten una incomodidad y que, al mismo tiempo, les impide descubrir las causas de dicha incomodidad. Las defensas organizativas existen, en gran parte, porque la propia organización las promueve y protege.

Por lo tanto, en la medida que exista un real des-aprendizaje del antiguo estilo de gestión que corresponde a la teoría de acción adoptada, se estará en condiciones de hablar de la ocurrencia de aprendizaje organizativo.

Para Senge (1990: 29-36) los problemas de aprendizaje son altamente trágicos en las organizaciones, sobre todo cuando no se detectan. Sin embargo, para este autor se pueden remediar, comenzando primero con identificar las siete barreras de aprendizaje: identidad con la tarea, focus de control externo, reactividad en vez de proactividad, fijación en los hechos, atención sólo a lo evidente y no a lo sutil, la ilusión de aprender de la experiencia y el mito del equipo administrativo. El autor hace hincapié en los comportamientos de las personas y cómo éstos afectan directamente la capacidad de aprendizaje de la organización.

Por tanto, una barrera importante para el aprendizaje de la organización está instalada en los propios miembros de la estructura social. En este sentido, adquiere importancia los mapas mentales y conceptuales, elaborados por los mismos individuos o implantados por la propia organización.

En general, las personas se esfuerzan por ser consecuentes con ellos mismos [creencias] y con sus actos. Festinger (1957) lo expresa en su teoría de la disonancia cognitiva, donde establece que las personas intentarán siempre demostrar comportamientos consecuentes con sus creencias. Luego, de acuerdo con Robbins (1999), como el fracaso o el error no es parte de sus posibilidades, su actitud será de ocultarlo o justificarlo de tal manera que aminore su comprensión y gravedad.

Otra barrera individual para el aprendizaje es la llamada *problema de agencia*. Ésta tiene su origen en la diferencia entre los objetivos personales de los máximos ejecutivos y los objetivos de los accionistas.

Finalmente, la configuración estructural adoptada puede favorecer, alentar o entorpecer el aprendizaje. Estructuras diseñadas no de acuerdo a las características del entorno y

del negocio pueden resultar frustrantes para la membrecía social y entorpecer notablemente el aprendizaje organizativo. Una estructura mecánica en exceso, para entornos dinámicos y turbulentos puede no ser adecuada para la efectividad organizativa (Hedlund 1994; Hong 1999; Daft, 2000) y, por lo tanto, restar aprendizaje.

En este sentido, una estructura más orgánica, cuyas características principales son: menor formalización, menor especialización, menor centralización, ámbito de control amplio, jerarquía escalar de mando no acentuada, etc. (Daft 2000), favorece la creatividad, innovación y el cambio. Por lo tanto, es deseable para generar aprendizaje.

La rigidez de una empresa con mayor configuración mecánica requiere comportamientos también rígidos. La búsqueda de la eficiencia interna y la productividad impone a la dirección la estandarización de comportamientos, lo que se convierte en un obstáculo para el aprendizaje. La estructura jerárquica clásica o tradicional, de acuerdo con Hedlund en Hong (1999: 183), es deficiente para facilitar el proceso de aprendizaje organizativo.

En esencia, las empresas no son absolutamente mecánicas ni puramente orgánicas, sino más bien se mueven en un *continuum*, donde mantienen rasgos de ambas configuraciones en distintas proporciones. A este tipo de empresas Daft (2000) las llama ambidiestras.

En definitiva, estas empresas presentan una mezcla de características de configuraciones estructurales orgánicas y mecánicas.

## 1.2 CAPACIDAD DE APRENDIZAJE ORGANIZATIVO

De acuerdo con Prieto y Revilla (2006) el estudio de la capacidad de aprendizaje organizativo puede abordarse desde tres diferentes enfoques (cada uno pone el acento en un aspecto diferente), tales como;

- El enfoque *normativo* de la capacidad de aprendizaje, que la define como la capacidad de gestión de la organización, tal como señala Bhatnagar (2006: 419). Para esta perspectiva, el aprendizaje organizativo sólo ocurre bajo un conjunto único de condiciones. La capacidad de aprendizaje organizativo es: “la

capacidad de la organización para aplicar las adecuadas prácticas de gestión, estructuras y procedimientos que faciliten y alienten el aprendizaje". Otros autores como Ulrich, Jick, y Von Glinow (1993: 60) la definen como "la capacidad de los administradores dentro de una organización para generar y generalizar ideas con impacto".

- El enfoque de **desarrollo** de la capacidad de aprendizaje, que representa una etapa tardía de desarrollo organizativo, y que la identifica con un aspecto diferente, procesos y estructuras. DiBella, Nevis, y Gould (1996: 372) afirman que la "capacidad de aprendizaje. . . son los procesos y las estructuras formales e informales en lugar de la adquisición, distribución y utilización de conocimientos teóricos y prácticos...".
- Y, por último, el enfoque que explica el aprendizaje de la firma como una **capacidad organizativa**, el cual supone que el aprendizaje es innato a todas las organizaciones y esta característica es la mejor manera de aprender de la firma. Los mismos autores citados, DiBella et al., (1996: 372) proponen que "dentro de las organizaciones hay capacidades de aprendizaje intrínsecas; sus manifestaciones varían en las diferentes organizaciones, a través de un estilo distintivo y los patrones de aprendizaje".

Algunos autores, tales como Ulrich y Smallwood, (2004), afirman que las firmas al igual que las personas, tienen capacidades que las hacen competentes.

Una capacidad puesta en práctica genera la **competencia**. Por tanto, la competencia vincula capacidad y recursos y se define como resultado de la capacidad en acción. La capacidad es un término abstracto que describe una amplia gama de habilidades, conocimientos y recursos que las organizaciones necesitan para ser efectivas.

En una primera aproximación de lo que es la capacidad de aprendizaje organizativo, la asimilamos a la capacidad de la organización para ajustar [o reducir la brecha] de la teoría de acción adoptada y su teoría en uso, mediante una mejora de la base de conocimiento colectivo, al cual las personas de manera individual pueden contribuir en los procesos y rutinas organizativas. Esto es, cuando la firma es capaz de determinar la

brecha entre las creencias, conocimientos, valores subyacentes en su modelo de acción adoptado con la realidad imperante.

Para Bhatnagar (2006) la capacidad de aprendizaje puede ser tangible e intangible y puede incluir, de acuerdo con Nathan et al., (1997) una estrategia, principios rectores sobre el aprendizaje, estructuras, liderazgo, las responsabilidades y roles para el aprendizaje, sistemas y procesos de aprendizaje organizativo y teorías.

Por otra parte, en las múltiples y abundantes definiciones de aprendizaje, se hace mención, directa o indirectamente, a la capacidad de aprendizaje. Esta última está estrechamente vinculada con el aprendizaje de la organización, hasta el punto de considerarlos sinónimos, por lo que muchos autores se refieren indistintamente a uno u otro concepto al estudiar el aprendizaje organizativo.

La capacidad y el tipo de aprendizaje constituyen elementos inseparables del concepto de aprendizaje organizativo. En efecto, ésta tiene su origen en elementos organizativos de carácter estructural y de contexto y que, una dirección adecuada permite articular con fines de aprendizaje.

De esta forma, este proceso de articulación de la capacidad de aprendizaje de una organización influye en el desempeño de ésta y, por tanto, en sus resultados (Cardona y Calderón, 2006).

Esta vinculación con los resultados de la firma, implica que la capacidad de aprendizaje de la organización está relacionada con el nivel de eficacia organizativa, con la estructura organizativa, con la capacidad de atraer, retener y crear conocimiento con la eficacia de los procesos de información y con las capacidades de la organización.

Estos elementos estructurales de resultados son establecidos por las firmas influenciadas, en gran parte, por factores de contexto tales como: el entorno organizativo, el tamaño de la firma, la cultura dominante y la tecnología (Daft, 2000). Además, la capacidad de aprendizaje organizativo implica incluir elementos cualitativos

con tanta importancia relativa como los factores de contexto y las dimensiones de la estructura organizativa.

En efecto, la teoría acerca del aprendizaje organizativo se sitúa en la confluencia de numerosos campos de investigación, como la psicología, la sociología, la economía y la gestión de empresas (donde tiene un papel importante en la innovación, la toma de decisiones, la estrategia y el cambio organizativo).

Entendemos, por tanto, que esta capacidad organizativa tiene connotaciones importantes desde la perspectiva de la competitividad de la organización. La única forma de que una empresa pueda ajustarse de manera rápida a las demandas cambiantes del mercado, es que cuente con una capacidad de aprender superior a las demás organizaciones.

En tanto, este estudio se desarrolla bajo la perspectiva normativa. En efecto, entendemos que el aprendizaje organizativo se genera a partir de la capacidad de la organización, para aplicar las adecuadas prácticas empresariales de gestión, estructuras y rutinas que faciliten y alienten el aprendizaje. Por tanto, toda organización que aprende debe destacar en estos aspectos.

En su mayor parte, los teóricos desarrollan el concepto de capacidad de aprendizaje organizativo sobre la base de uno de los tres enfoques mencionados: el normativo, el de desarrollo y el de capacidad. Sus diversas contribuciones van dando cuerpo a una teoría que, si bien es abundante, aún no converge con claridad en la aceptación amplia y generalizada de conceptos y principios.

Leonard-Barton (1992), Garvin (1993), Popper and Lipshitz (1998), Goh (1998) y Bhatnagar (2006) son algunos de los teóricos que han definido la capacidad de aprendizaje desde una perspectiva normativa. Esto es, como la capacidad de la organización para aplicar las prácticas de gestión, estructuras y procedimientos que faciliten y alienten el aprendizaje.

Huber (1991) define la capacidad de aprendizaje organizativo como la capacidad de una organización para aprender en cualquiera de sus formas, a través de procesar

conocimiento. Es decir, para crear, adquirir, transferir e integrar conocimiento para modificar el comportamiento y reflejar la nueva situación cognoscitiva con el objeto de mejorar el funcionamiento de la firma.

En la misma línea Dibella et al. (1996), establece que la capacidad de aprendizaje son los procesos y las estructuras formales e informales que permiten la adquisición, distribución y utilización de conocimientos teóricos y prácticos.

Shukla (1997) ofrece una perspectiva teórica al definir la capacidad de aprendizaje organizativo como la capacidad de auto-reflexión y planificación, de exploración del entorno, de difundir y compartir la información y de actuar y experimentar.

Para Goh y Richards (1997: 577) la capacidad de aprendizaje organizativo son las “características o factores organizativos y de gestión que facilitan a la organización el proceso de aprendizaje o que permiten a una organización aprender”.

A su vez Jerez et al. (2005: 716) conceptualizan el aprendizaje organizativo como una capacidad de la organización para procesar conocimiento, en otras palabras, para crear, adquirir, transferir, integrar conocimiento y para modificar su comportamiento de modo que refleje la nueva situación cognitiva, con vista a mejorar sus resultados.

En resumen, una primera definición de la *capacidad de aprendizaje organizativo*, es describirla como la capacidad de una organización de procesar el conocimiento (crearlo, adquirirlo, transferirlo e integrarlo), con el fin de modificar su comportamiento.

Una segunda, es definir la *capacidad de aprendizaje organizativo* como la capacidad de una organización de ajustar sus teorías, adoptadas o explícitas y su teoría en uso, modificando sus estructuras cognitivas subyacentes que gobiernan sus comportamientos en la búsqueda de mejora de resultados.

De acuerdo con lo expuesto previamente, surge una tercera definición de la capacidad de aprendizaje de la organización: la de combinar sus competencias y habilidades con los recursos disponibles para generar aprendizaje organizativo estratégico.

### **1.2.1 Nuestro concepto de la Capacidad de Aprendizaje Organizativo**

El aprendizaje ha sido considerado, desde una perspectiva estratégica, como una fuente de heterogeneidad entre las organizaciones, así como una base para una posible ventaja competitiva (Grant, 1996a; Lei et al., 1996, 1999). Desde este último enfoque surge el concepto de organización que aprende, lo que implica un cambio en la forma tradicional de tratar con la gestión empresarial (Jerez et al., 2005a).

El aprendizaje de la firma, tal como mencionamos antes en este mismo documento, se conceptualiza como la capacidad de ésta para procesar el conocimiento de tal forma de mejorar su desempeño. Este proceso debe ser liderado por la alta dirección (Stata, 1989; Garvin, 1993) implicando a las personas y creando en ellas una visión compartida, de tal manera que sus acciones individuales contribuyan efectivamente al aprendizaje de la firma (Jerez et al., 2005a).

En la medida que la alta dirección cumpla con estos requerimientos la firma estará en condiciones para generar innovación y flexibilidad, elementos importantes en las actuales condiciones del entorno competitivo que enfrentan las empresas y que demanda de la firma una mentalidad abierta para aprovechar las oportunidades que se le presentan. Esto impone en la firma la idea de cuestionar las actuales reglas del mercado a fin de modificarlas, pues la adaptación a ellas no es la mejor respuesta si desea mejorar su posición competitiva (Hedberg, 1981; McGill y Slocum, 1993).

Para la efectividad del proceso, la firma debe desarrollar su base de conocimiento colectivo, con independencia de los individuos que la forman, mediante la generación de dispositivos para la transferencia del conocimiento individual entre sus miembros y su integración en las rutinas organizativas a fin de garantizar su aprendizaje continuo (Nonaka y Takeuchi, 1995).

Por tanto, la capacidad de aprendizaje organizativo la entenderemos como: la integración dinámica del compromiso de la alta dirección con el proceso de aprendizaje organizativo, la apertura y la experimentación para la innovación y búsqueda de oportunidades, el pensamiento sistémico para generar en los miembros de la

organización un propósito común, y la transferencia e integración de conocimiento para mejorar los resultados de la firma.

### 1.2.2 Medida de la Capacidad de Aprendizaje Organizativo

Numerosos autores han trabajado y elaborado instrumentos para medir la capacidad de aprendizaje de la firma (cuadro 1.5). En su mayor parte, éstos se han orientado hacia la medición de la capacidad de aprendizaje, como un concepto bajo el marco teórico que proporciona la *organización que aprende*.

**Cuadro 1.5: Medida de la Capacidad de Aprendizaje Organizativo**

Instrumentos en la Teoría de Aprendizaje Organizativo		Objetivo	Marco Conceptual
Goh and Richards (1997)	Estudio de Escala de Aprendizaje Organizativo: administrado a 632 personas de 4 organizaciones	Capacidad	Organización que aprende
Hult and Ferrell (1997)	La Escala de Capacidad de Aprendizaje Organizativo (OLC) (23 ítems): administrado a 179 ejecutivos en 167 empresas. Énfasis en la adquisición. La capacidad de organización de aprendizaje	Capacidad	Organización que aprende
Pedler, Burgoyne and Boydell (1997)	Cuestionario Organización que Aprende: Destinados para las auditorías.	Capacidad	Organización que aprende
Tannenbaum (1997)	Encuesta sobre el entorno de aprendizaje: se administra a 500 personas en 7 organizaciones.	Capacidad	Visión individual
Hult (1998)	La Escala de Capacidad de Aprendizaje Organizativo (OLC) (17 ítems): administrado a 179 ejecutivos en 167 empresas. Énfasis en las fuentes del proceso.	Capacidad	Organización que aprende
Hurley and Hult (1998)	Aprendizaje y desarrollo: se administra a 9.648 empleados de 56 organizaciones.	Capacidad	Visión individual
Edmonson (1999)	Comportamiento de Equipo de Aprendizaje: administrado a 51 equipos de trabajo en una empresa.	Capacidad	Visión individual
Ramus and Steger (2000)	Comportamiento anclado, escala de calificación de la conducta de supervisión basado en comportamientos de "la organización de aprendizaje"	Capacidad	Organización que aprende
Hult, Hurley, Giunipero and Nichols (2000)	La Capacidad de Aprendizaje Organizativo Escala (OLC) (17 ítems): administrado a 355 ejecutivos de unidades de negocios en 200 empresas. Énfasis en la adquisición.	Capacidad	Organización que aprende
Watkins and Marsick (1993), Marsick, V. J., y Watkins, K. E. (2003)	Dimensiones de la Organización de Aprendizaje Cuestionario (DLOQ): administrada a 191 directores y desarrolladores de recursos humanos de diferentes organizaciones.	Capacidad	Organización que aprende
Jerez-Gómez, Céspedes-Lorente and Valle- Cabrera (2005)	Escala de Aprendizaje organizativo (16 ítems) agrupados en cuatro dimensiones: Compromiso alta dirección, perspectiva sistémica, apertura y experimentación, transferencia e integración del conocimiento. Administrado a 111 empresas españolas de la industria química.	Capacidad	Organización que aprende
Chiva, R., Alegre, J. y Lapiedra, R. (2006).	Escala de Capacidad de aprendizaje organizativo (OLC) (14 ítems) agrupados en 5 dimensiones: experimentación, asumir riesgos, Interacción con ambiente externo, Dialogo, y Participación en toma de decisiones. Aplicada a 157 trabajadores de 8 compañías del sector de cerámicas de España.	Capacidad	Organización que aprende
Aramburu, Saenz y Rivera (2006)	Relaciones entre diferentes elementos del <i>sistema de administración</i> con la capacidad de aprendizaje organizativo. Cuestionario agrupado en 6 variables, respondido por CEO's de 200 compañías de distintos sectores manufactureros del país Vasco, España.	Capacidad	Organización que aprende

Fuente: Adaptado de Chiva, Alegre y Lapiedra (2006)

Por otro lado, de acuerdo con Goh (2003: 217), la búsqueda de una medida se basa en que si el aprendizaje de la organización “es realmente un producto de aprendizajes individuales y grupales para lograr las metas y la visión de la organización, ciertas prácticas de gestión y condiciones internas pueden ayudar u obstaculizar este proceso”.

De la revisión de la literatura se destacan dos hechos importantes. Por una parte, el intento de elaborar un instrumento capaz de reutilizarse en múltiples universos de estudio, entiéndanse distintos entornos organizativos y empresariales y, por otro lado, reducir el número de variables incluidas en los instrumentos diseñados, de tal manera que se facilite su análisis.

De tal modo que encontramos instrumentos o escalas de medición que utilizan entre 16 y 23 variables para medir la capacidad de aprendizaje (cuadro 1.6). Independientemente del número de variables, de este análisis se puede apreciar que no existe una amplia aceptación teórica de las variables que describen la capacidad de aprendizaje organizativo.

**Cuadro 1.6: Dimensiones de la capacidad de aprendizaje organizativo**

Autor (es)	Dimensiones
Garvin (1993)	Resolución sistémica de problemas, experimentación, aprender de experiencias pasadas, aprender de otros, transferir conocimientos.
Nevis et al. (1995)	Necesidad de análisis, laguna de rendimiento, preocupación por la medida, orientación a la experimentación, clima de apertura, educación continua, variedad operativa, múltiples participantes, liderazgo involucrado y perspectiva de sistema.
Hult & Ferrell (1997)	Orientación de equipo, orientación de sistema, orientación al aprendizaje y orientación a la memoria.
Morgan et al. (1998)	Capacidad de gestión, procesos de desarrollo estratégico, mecanismos de coordinación, flexibilidad operativa y conciencia estratégica.
Goh (1998, 2003)	Claridad de misión y visión, compromiso con el liderazgo y empoderamiento, experimentación y recompensas, transferencia efectiva de conocimiento, equipos de trabajo y resolución de problemas en grupo.
Jerez et al. (2005)	Compromiso directivo, perspectiva de sistema, apertura y experimentación, transferencia e integración de conocimientos.
Chen (2005)	Descubriendo, innovando, seleccionando, ejecutando, transfiriendo, reflejando, adquiriendo conocimientos del medio, contribuyendo conocimientos al medio, creando memoria organizativa.
Blanco (2006)	Experimentación, benchmarking, difusión del conocimiento, retención del conocimiento, actitud ante los errores, dominio de factores clave del éxito, actualización, capacitación y estimulación.
Solf (2007)	Crear oportunidades de aprendizaje continuo, promover la indagación y el diálogo, animar la colaboración y aprendizaje de equipo, crear sistemas para capturar y compartir aprendizaje, empoderar a la gente hacia una visión colectiva, conectar a la organización con su medio ambiente, proporcionar liderazgo estratégico para el aprendizaje.
Chiva et al. (2007)	Experimentación, asunción de riesgos, interacción con el entorno externo, diálogo, toma de decisiones participativa.
Garzón & Fisher (2008)	Competencias, comunidades de práctica, comunidades de compromiso, comunidades de aprendizaje, memoria organizativa.
López et al. (2008)	Compromiso con el aprendizaje, mentalidad aperturista, visión compartida.
Lin (2008)	Compromiso de gestión, orientación de sistema, adquisición de conocimientos y difusión de conocimientos.

Fuente: elaboración propia

La mayor parte de los constructos teóricos de medición de la capacidad de aprendizaje tienen como marco conceptual la organización que aprende. Es a partir de este concepto que surge la necesidad de monitorear y medir la capacidad de la empresa para aprender.

El cuadro 1.6 muestra un resumen de las dimensiones de la capacidad de aprendizaje organizativo propuestas por distintos autores. La mayor parte de los autores incluidos en este cuadro utilizan estas dimensiones para construir los instrumentos que posteriormente utilizan en sus investigaciones.

En el mismo cuadro, se observa que existe una convergencia teórica entre los distintos autores al señalar que una dimensión importante relacionada con el aprendizaje y, por tanto, con la capacidad de aprendizaje de la firma es la experimentación.

En su mayor parte, las dimensiones abarcan los siguientes tópicos:

- a) Participación de la alta dirección en distintos grados en el aprendizaje organizativo (Nevis et al., 1995; Morgan et al., 1998; Goh, 1998, 2003; Jerez et al., 2005; Solf, 2007; López et al., 2008; Lin, 2008).
- b) Importancia de la base de conocimiento organizativo y su utilización en el aprendizaje organizativo (Garvin, 1993; Goh, 1998, 2003; Jerez et al., 2005; Chen, 2005; Blanco, 2006; Lin, 2008).
- c) Disposición de una visión sistémica que integre los esfuerzos de las personas y unidades organizativas (Garvin, 1993; Nevis et al., 1995; Hult & Ferrell, 1997; Goh, 1998, 2003; Jerez et al., 2005; Solf, 2007; López et al., 2008; Lin, 2008).
- d) Importancia de la experimentación organizativa para generar aprendizaje a todo nivel (Garvin, 1993; Nevis et al., 1995; Goh, 1998, 2003; Jerez et al., 2005; Chen, 2005; Blanco, 2006; Chiva et al., 2007).

A partir de estas características, los autores Jerez et al., (2005) elaboran un constructo, que si bien puede ser criticado por su simpleza, dado el número de dimensiones que hacen operativa la variable de capacidad de aprendizaje organizativo, tiene una cualidad importante, que es el hecho de integrar con su modelo gran parte de las dimensiones planteadas por muchos autores.

En efecto, el constructo desarrollado por Jerez et al., contiene de manera íntegra en sus dimensiones propuestas mucho de los aspectos subyacentes de la capacidad de aprendizaje organizativo (ver cuadro 1.6) y, por tanto, a raíz de esto representa una buena medida de las condiciones mínimas para el aprendizaje organizativo.

### 1.2.3 Condiciones que favorecen la Capacidad de Aprendizaje Organizativo

De acuerdo con Jerez et al. (2005), el desarrollo eficaz de la capacidad de aprendizaje organizativo, requiere cuatro condiciones: una alta dirección comprometida con el proceso, una conciencia colectiva [visión compartida], desarrollo de una base de conocimiento organizativo y aprendizaje generativo más que adaptativo.

- a. La alta dirección de la firma debe promover y proporcionar el ambiente decisivo, para así generar aprendizaje organizativo. Es decir, contraer un *compromiso* de la *alta dirección* con el aprendizaje de la organización (Stata, 1989; Garvin, 1993).
- b. También requiere la existencia de una *conciencia colectiva*<sup>16</sup> que permita que la firma sea considerada como sistema, en el cual cada elemento deba hacer su propia contribución para obtener un resultado satisfactorio (De Geus, 1988; Senge, 1990).
- c. Se necesita desarrollar el conocimiento organizativo, basado en la transferencia y la integración del conocimiento adquirido individualmente (Nonaka y Takeuchi, 1995), creando una recopilación del conocimiento organizativo, empapado en las rutinas y los procesos del trabajo en sí. Es esencial para garantizar el aprendizaje organizativo continuo, independientemente de los individuos que forman parte de ella (Daft y Weick, 1984).

---

<sup>16</sup> Para Emile Durkheim la conciencia colectiva es el conocimiento que tiene la masa humana o colectividad de su poder. Durkheim desarrolla la hipótesis de la dualidad de la conciencia, identificando, por una parte, estados personales que se explican enteramente por la naturaleza psíquica del individuo y, por la otra, categorías de representaciones que son esencialmente colectivas y traducen ante todo estados de la colectividad que dependen de cómo ésta está constituida y organizada - su morfología, instituciones religiosas, morales, económicas, etc.

- d. La firma debe ir más allá del aprendizaje adaptativo y concentrarse en el nivel de aprendizaje necesario que genere mayor fuerza al sistema organizativo y, en caso de ser necesario, realizar cambios en la búsqueda de alternativas más innovadoras y flexibles. En definitiva, tender hacia el aprendizaje generativo (Senge, 1990; McGill et al., 1992). Aprender esto requiere de mucha experimentación y de una mentalidad abierta hacia las nuevas ideas (Leonard y Barton, 1992).

### **1.3 CONSTRUCTO DE CAPACIDAD DE APRENDIZAJE ORGANIZATIVO**

En este apartado se desarrolla el constructo de la capacidad de aprendizaje organizativo, a partir del trabajo de algunos autores, tales como Huber (1991), Jerez, Céspedes y Valle, (2005a); Garvin (1993); Kolb (1984); Argyris (1977), entre otros, con la finalidad de disponer de un instrumento de medición de la capacidad de aprendizaje, para ser contrastado con el estilo de dirección.

Slater y Narver (1994) y, por otra parte, Jerez et al., (2005a) coinciden en que el aprendizaje organizativo es un constructo multidimensional latente, ya que es posible establecer su completa significación, bajo las múltiples dimensiones que van convergiendo hacia su verdadero significado. Por tanto, si una organización puede mostrar un alto nivel en cada una de las siguientes dimensiones, ésta puede sostener que su capacidad de aprendizaje también es alta.

Nuestro estudio se basa, tal como se ha mencionado, en la perspectiva de Jerez et al., quienes definen el aprendizaje organizativo como un constructo multidimensional latente, en la medida en que su importancia reside bajo las diversas dimensiones que llevan hacia su caracterización. Así, estos autores establecen cuatro dimensiones para definir la capacidad de aprendizaje organizativo. Éstas son:

- a) Compromiso de la dirección
- b) Perspectiva sistémica
- c) Apertura y experimentación
- d) Transferencia e integración de conocimiento

Estas dimensiones (cuadro 1.7) representan las condiciones necesarias para que una organización aprenda. Aspectos que constituyen el modelo estructural de capacidad de aprendizaje organizativo planteado por Jerez et al., (2005a) y cuya escala de medida es utilizada para evaluar el aprendizaje.

El cuadro 1.7 muestra los diferentes elementos que explican estas dimensiones y que, a manera de síntesis, soportan cada dimensión del modelo de los autores mencionados. Si

bien coincidimos con estos autores en su enfoque de aprendizaje organizativo, es posible que su enfoque esté incompleto, situación que sin duda no está bajo el control de nuestro modelo, dado que nuestro interés está orientado en determinar la relación entre el constructo de estilo de dirección y la capacidad de aprendizaje organizativo.

**Cuadro 1.7: Constructo de la Capacidad de Aprendizaje Organizativo**

<i>Compromiso de la Alta Dirección</i>	<i>Perspectiva Sistémica</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover el compromiso de las personas con el proceso de aprendizaje organizativo</li> <li>• Compensación en base a logros</li> <li>• Apertura a nuevas perspectivas</li> <li>• Impulsando una cultura orientada a la creatividad y la toma de riesgos controlados</li> <li>• Aprendizaje como factor estratégico</li> <li>• Aprendizaje orientado a logros</li> <li>• Creencias y Modelos mentales como obstáculo al cambio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sinergia entre las partes de la organización</li> <li>• Visión compartida e identidad común</li> <li>• Lenguaje común y acción de conjunto</li> </ul>
<i>Apertura y Experimentación</i>	<i>Transferencia e Integración de conocimiento</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creación del sentido del aprendizaje organizativo</li> <li>• Capacidad de absorción de buenas prácticas</li> <li>• Aprendizaje experimental</li> <li>• Experimentos organizativos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Difusión del aprendizaje               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Fragmentación</li> <li>○ Competencia Industrial</li> <li>○ Reactividad</li> </ul> </li> <li>• Memoria organizativa               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Almacenamiento y recuperación de la información</li> <li>○ Memoria organizativa basada en sistemas informáticos</li> </ul> </li> </ul>

Fuente: Elaboración propia en base a Jerez et al. (2005a)

### 1.3.1 Compromiso de la alta dirección

Una alta dirección comprometida con el aprendizaje muestra de manera evidente y clara, una actitud y predisposición de reducir la brecha entre la teoría adoptada y la teoría en uso o viceversa, según sea el requerimiento. Luego, el compromiso de los directivos estratégicos<sup>17</sup> con el aprendizaje, es el primer factor que se relaciona con la capacidad de aprendizaje organizativo.

<sup>17</sup> Entenderemos por alta dirección, de acuerdo con Freije (2000), a los directivos estratégicos que mayoritariamente toman decisiones de carácter estratégico, pues éstas afectan la relación de la empresa, en su conjunto, con el cliente y el mercado.

En presencia de un alto nivel de compromiso directivo, la organización debiera tener una mayor capacidad de aprender. Es decir, ser capaz de incorporar e interiorizar en sus procesos y rutinas organizativas los nuevos aprendizajes de orden superior.

### 1.3.1.1 Promover compromiso de las personas con el proceso de aprendizaje

El aprendizaje generativo o de bucle doble, pone énfasis en la experimentación continua y la retroalimentación. Los gerentes, que son parte de compañías con características de aprendizaje generativo o de doble bucle, deben asumir comportamientos y acciones que reflejen las dimensiones de la apertura, pensamiento sistémico, creatividad, empatía y eficacia (McGill et al., 1992).

Según Chris Argyris (1982) el ingrediente clave para el aprendizaje generativo, reside en cómo la organización procesa la experiencia de la alta dirección. El aprendizaje organizativo se basa en el aprendizaje de la alta dirección, en o desde su propia experiencia. ¿Qué significa aprender de la experiencia? Torbert (1973) escribió que el aprendizaje implica llegar a estar al tanto de la calidad, patrones y consecuencias de las propias experiencias. Este autor define cuatro niveles diferentes, relacionados con la experiencia organizativa (ver figura 1.11).

**Figura 1.11 : Niveles de experiencia Organizativa**



Fuente: Elaboración propia en base a Torbert (1973: 5-63)

Estos niveles de experiencia organizativa implican que los directivos deben poseer una vasta experiencia en distintas técnicas y enfoques de desarrollo de organizaciones. Además, para desarrollar estos niveles de experiencia, deben poner atención en tres aspectos: significado, administración y medida, que son críticos respecto del aprendizaje.

Estos tres aspectos mencionados son tres conceptos<sup>18</sup> que, de acuerdo con Garvin (1993), resultan esenciales para la efectiva implementación del aprendizaje organizativo.

1. *Significado*: Los directivos necesitan una definición que pueda ser ejecutable y fácil de aplicar.
2. *Administración*: Los directivos necesitan una guía clara para la práctica [principios, normas, reglas subyacentes], algo más operacional, más que altas aspiraciones o expectativas.
3. *Medida*: Los directivos necesitan mejores herramientas para valorar o medir la velocidad, el nivel y capacidad de aprendizaje en la organización. Para asegurarse realmente que han ganado aprendizaje o cuando éste se ha asentado.

Con estos tres tópicos, los altos directivos pueden tener un fundamento firme para iniciar una organización que aprenda. Por otra parte, los altos directivos de estas compañías están abiertos a la experimentación con nuevas tecnologías en la organización.

Para Garvin (1993) ser competente y creativo en los procesos de adquisición y transferencia de conocimiento, además de reflejarlo en su comportamiento, el cual es modificado por estas nuevas ideas, indica que estamos en presencia de una organización que aprende. Las nuevas ideas son esenciales para que el aprendizaje tenga lugar.

---

<sup>18</sup> Denominado por este autor, como las 3 M's. Estas 3 M's que en inglés corresponden a: Meaningful, Management, Measure.

El compromiso con el aprendizaje organizativo no sólo debe recaer en los altos directivos, también deben asumirlo todos los individuos que componen la firma. El compromiso actuando como complemento de las capacidades individuales favorece el logro individual y puede llevar a la compañía a niveles de resultados más elevados. Cuando el compromiso se instala en la cultura, en las rutinas y en los procesos, tanto sociales como productivos, emerge con mayor facilidad la creatividad y la innovación. Recordemos que estos elementos son indicativos del aprendizaje generativo.

El compromiso es, por tanto, un elemento crítico en el proceso de creación e integración del conocimiento. Especialmente cuando se orienta hacia la creación del ambiente o de un contexto favorable para el aprendizaje y el contenido del conocimiento (Nonaka y Takeuchi, 1995).

La alta dirección podría reconocer la relevancia del aprendizaje, desarrollando así una cultura que promueva la adquisición, creación y transferencia del conocimiento como valor fundamental (Stata, 1989; McGill et al., 1992; Garvin, 1993; Nonaka y Takeuchi, 1995). La habilidad de una organización para aprender, no es medida por lo que conoce o sabe la organización o el alto directivo (que es el producto del aprendizaje), sino más bien por el cómo la organización aprende (el proceso de aprendizaje)<sup>19</sup>, ya que de ésta forma no sólo nos fijamos en los resultados, como es el caso de algunos modelos del pasado, sino también en el proceso.

En este contexto, y bajo la lógica de cualquiera que sea el tipo de aprendizaje, se requiere que las organizaciones posean un catalizador de las acciones que en ella se lleven a cabo. De esta forma el directivo se convierte en un factor fundamental para lograr que las ideas se conviertan en acciones y éstas últimas en resultados. En otras palabras que lo planificado y lo ejecutado se ajusten adecuadamente entre sí.

La medición y evaluación posterior entre lo planeado y lo ejecutado, proporciona a la organización un aprendizaje basado en la experiencia. Este aprendizaje es adaptativo, en cuanto proporciona la oportunidad para la firma de ajustarse a las reglas y presiones del

---

<sup>19</sup> Proceso intencionado de aprendizaje organizacional.

entorno con el fin de mantenerse. Éste debe pasar de adaptativo a aprendizaje generativo.

El aprendizaje generativo<sup>20</sup> requiere de una cultura. Esto es, una forma característica de pensar y hacer las cosas en la organización y cuyo valor vital sea la apertura. Equivalente por analogía, al concepto de personalidad a nivel individual (Schein 1984). Este esfuerzo de la firma por implantar una cultura de aprendizaje generativo implica el cuestionamiento de las reglas del mercado, del producto y de la industria, para instalar nuevas formas de competir, al mismo tiempo que se ejecutan acciones para adaptarse al entorno organizativo.

Gracia y Dolan (1999) plantean que más allá de esforzarse para inducir cambios de cultura, lo que está muy claro es que todo directivo ha de estar constantemente gestionando y desarrollando la cultura actual de la empresa. De esta manera, la firma, mediante acciones de la alta dirección, a través de diversas formas, modela la cultura organizativa.

Gore (1990) expresa que la cultura de una empresa se desarrolla y consolida a través de diversos mecanismos, tales como: *rituales* (celebraciones, reuniones, reconocimientos públicos, etc.), *símbolos* (logotipos, edificios, uniformes, etc.), *lenguajes propios y compartidos* (conceptos técnicos y otras palabras de uso común provenientes de sesiones de formación, algoritmos profesionales, etc.), *transmisión oral de leyendas, mitos y metáforas* (historias del pasado, biografías de los fundadores, manifestación de elementos metafóricos, etc.). Y, sobre todo, a través de dos elementos claves, los cuales permiten o hacen más efectivo el desarrollo de una cultura en comparación con los otros elementos de la cultura:

- Los sistemas de recompensa (económica y no económica) por los esfuerzos para cumplir con los valores esenciales de la empresa (elemento importante).

---

<sup>20</sup> Tipo de aprendizaje bajo el cual se ajusta el modelo propuesto para la medición de la capacidad de aprendizaje.

- El mantenimiento de diálogos de calidad entre la dirección y los empleados y entre los distintos niveles, tanto horizontal como verticalmente, o divisional y funcionalmente.

### **1.3.1.2 Compensación en base a logros**

La compensación monetaria o no monetaria, recibida a cambio del esfuerzo realizado por las personas en el desempeño de su cargo, es un elemento clave de las relaciones empresa y trabajador. La equidad y competitividad de las rentas pagadas por la empresa debe ser atendida con esmero por parte de los directivos. De lo contrario, los conflictos derivados de este descuido atentan contra la capacidad de la empresa de convertir su experiencia en aprendizaje efectivo.

Para que ello ocurra, la compensación resultante debe estar relacionada con el logro de objetivos. Los objetivos personales deben estar integrados a los objetivos grupales y éstos a los objetivos y metas organizativas. Este vínculo proporciona la energía necesaria para que los objetivos y metas organizativas se alcancen.

De acuerdo con Johnson y Scholes (1997), todo directivo que esté interesado en potenciar el rendimiento de sus trabajadores, ha de estar perfeccionando constantemente sus sistemas de compensación, es decir, los diferentes tipos de remuneración fija y variable, los bonos, los incentivos, las flexibilidades horarias, las oportunidades de desarrollo, los planes de carrera, etc.

Los mismos autores afirman que también hay que repensar con cuidado nuevas posibilidades de asignación de otros recursos limitados, además del dinero, tales como: el tiempo, la información, la formación, el personal de apoyo administrativo, la autoridad, los consultores, los espacios, los sistemas informáticos, etc.

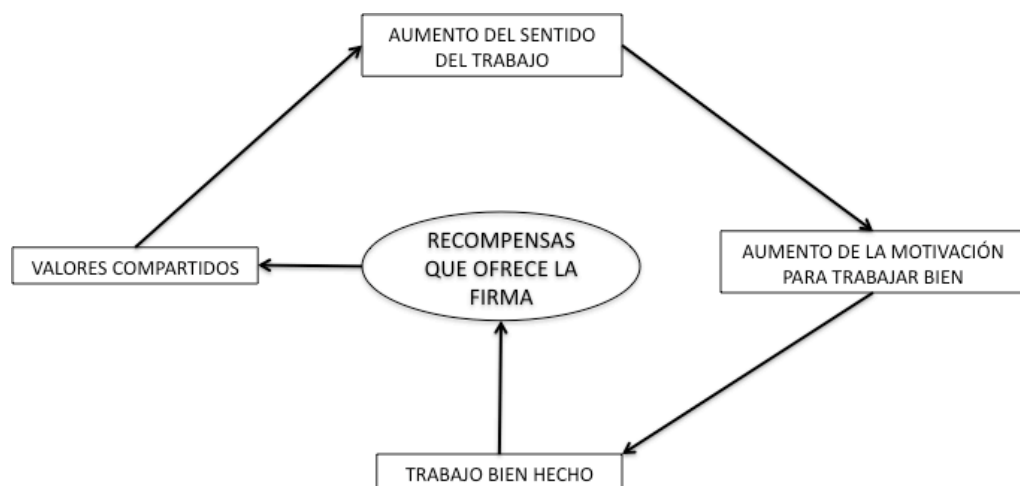
Si se desea que los valores esenciales se tomen verdaderamente en serio, es fundamental recompensar adecuadamente los esfuerzos que se realizan para traducirlos en acciones. De hecho, puede afirmarse que las conductas cotidianas dentro de la empresa, se producen en función de qué valores son los recompensados y cuáles no (García y Dolan, 1999).

En un sentido opuesto, el sentimiento colectivo de falta de reconocimiento al esfuerzo, es una de las debilidades de mayor impacto que pueda llegar a tener una empresa, desde el punto de vista de su equipo humano. Cuando no existe, condición que lamentablemente es muy frecuente, deberían ponerse en marcha medidas de acción, innovadoras y urgentes (García y Dolan, 1999).

En general, estas medidas de acción responden a las preferencias de valores de la dirección. La influencia de los altos directivos en la implantación de valores organizativos es relevante. Este proceso es importante porque determina la consistencia de la cultura organizativa y, por tanto, la concordancia entre acciones y resultados.

Hammer y Champy (1994) no pasan por alto que los directivos, en muchas ocasiones, implantan valores de manera forzada. Este hecho está de acuerdo con los planteamientos de Argyris (2001), en el sentido que los directivos constituyen una barrera importante para el aprendizaje, por cuanto éstos por lo general intentan probar que su teoría de acción adoptada es correcta y centran todo su esfuerzo en demostrar aquello.

**Figura 1.12 : Relación circular entre valores compartidos y motivación**



Fuente: Lei et al. (1999)

La existencia de valores compartidos aumenta en las personas el sentido del trabajo y, por lo tanto, la motivación para trabajar bien (ver figura 1.12). Sin embargo, el trabajo

bien hecho no es el determinante directo de la consolidación de valores compartidos en la empresa, sino que depende del sistema de recompensas en función del esfuerzo.

Así, por ejemplo, en el caso de que la creatividad sea considerada como uno de estos valores, es evidente que los esfuerzos en este sentido deben ser adecuadamente detectados y recompensados (Lei et al., 1999).

### **1.3.1.3 Apertura a nuevas perspectivas.**

El aprendizaje requiere que las organizaciones y sus altos directivos estén realmente abiertos a perspectivas lo más amplias posibles, en orden a identificar tendencias y generar opciones (McGill et al., 1992). Esta apertura supondría asumir dos formas, en las cuales los altos directivos cumplan un rol vital, pero es raro encontrarlas en las organizaciones de hoy (Senge, 1990).

➤ Primero, la apertura requiere que los altos directivos estén dispuestos a suspender sus necesidades de control. Estas características de muchos altos directivos reduce la consideración de las experiencias, lo cual reduce las bases de aprendizaje de la organización.

➤ La segunda forma de apertura es la *humildad cultural funcional* por parte de los altos directivos. En orden a los procesos múltiples de los niveles de experiencia, los altos directivos deben ser capaces de ver sus propios valores, su historial, sus experiencias y las de otros. La pobreza de la cultura funcional y/o etnocéntrica deriva en una incapacidad educativa que reduce la habilidad de las organizaciones y de los altos directivos para aprender.

Algunas prácticas de la alta dirección que promueven la apertura como valor central para la adquisición, creación, apertura y transferencia de conocimiento son:

- *Compromiso con la diversidad cultural-funcional en la selección, desarrollo y promoción.* Este compromiso se manifiesta en la aceptación de la diversidad como elemento diferenciador de las capacidades humanas. La gestión de estas diferencias requiere una preocupación del directivo, no para

reducir esta diversidad, sino más bien para que el conjunto organizativo la acepte y la potencie. El aprendizaje ocurre cuando las personas toman conciencia de las ideas discordantes. Reconocer el valor de las perspectivas funcionales en pugna y visiones de mundo alternativas, aumenta la energía y la motivación, genera un pensamiento fresco e impide el letargo y la divagación (Garvin, Edmonson y Gino, 2008: 109).

- *Uso de grupos de trabajo multi-funcionales y funcionales-cruzados.* La capacidad de la dirección por diseñar espacios para que las personas realicen sus múltiples competencias, es una tarea importante de la dirección de un negocio. La movilidad de estos recursos de manera transversal y vertical, permite transferir conocimientos por toda la organización. Cuando las personas interactúan con otras practicantes de disciplinas diferentes, se produce una sinergia de aprendizaje importante. La colaboración, bajo estas prácticas directivas, se torna un factor crucial del éxito de estas acciones.
- *Ausencia de jergas, turbas y dominio experto o expertos en áreas.* Los flujos de comunicaciones deben estar libres de distorsiones y obstáculos para la comprensión y entendimiento de la información. La utilización de filtros eficaces, para disponer de la información adecuada a cada unidad, favorece la oportuna utilización de los conocimientos y la implantación de los nuevos aprendizajes. Los códigos organizativos son parte de la cultura de cada organización. Son parte del lenguaje propio que se practica al interior de la misma.
- *Disponibilidad efectiva de toda la información para todos los miembros de la organización.* La capacidad de la organización, para disponer la información demandada por las distintas unidades organizativas en tiempo real, constituye un factor diferenciador importante. Esta característica puede hacer la diferencia entre una organización con capacidad competitiva y una que no la posee.

#### 1.3.1.4 Cultura orientada a la creatividad y la toma de riesgos controlados

De todos los valores requeridos, para una organización con características de aprendizaje generativo, la creatividad es la más amplia y efectivamente reconocida. Y también la más difícil de desarrollar.

Otros valores, tales como la tolerancia ante la ambigüedad, están también asociados con la creatividad. Las conductas confiables evidencian esta flexibilidad personal. Ésta es la habilidad de alterar sus propias conductas al capricho de la realidad actual. El cambio de conducta es la evidencia del aprendizaje organizativo y los altos directivos en organizaciones que aprenden, deben ser capaces de desechar hábitos y rutinas arraigadas y expandir su repertorio de conductas en áreas no planificadas.

La creatividad para redireccionar o volver hacia atrás en la madurez de un producto, requiere flexibilidad y una propensión a asumir riesgos. El segundo ingrediente importante de la creatividad es el disponer de culturas que promuevan los valores de la creatividad. No obstante, como se menciona más ampliamente en la dimensión de perspectiva sistémica, los altos directivos pueden utilizar el *caos creativo* como una herramienta para generar creatividad. Por esto, el trabajo principal del directivo es el de orientar la situación caótica hacia la creación de conocimiento (Nonaka y Takeuchi, 1995) y, con ello, generar una cultura que permita la adquisición y creación de conocimiento.

Las fallas han sido una influencia positiva sobre el desempeño a largo plazo, por el incremento de la tolerancia al riesgo, búsqueda de información, reconocimiento de problemas y motivación para adaptarse. Una incidencia regular de pequeñas fallas, actualmente promueve el aprendizaje (Ulrich, Zenger y Smallwood, 1999). Estas pequeñas fallas pueden ser llamadas *fallas inteligentes* y, mientras estas fallas sean pequeñas y frecuentes, proveen la variedad necesaria para que el aprendizaje ocurra.

El escenario contrario es aquél en que el éxito constante acoge la búsqueda restringida de complacencia, aversión al riesgo y homogeneidad. Pero las fallas en ningún caso deben ser deliberadas o cuando los individuos lo estimen conveniente.

### **1.3.1.5 Aprendizaje como factor estratégico**

La dirección debe articular una visión estratégica del aprendizaje, haciéndolo un elemento central visible y una valiosa herramienta con una influencia en la obtención de resultados a largo plazo (Ulrich et al., 1993; Slocum et al., 1994; Nevis et al., 1995; Hult y Ferrel, 1997).

El desarrollo de una visión estratégica, en la cual el ingrediente primordial involucra el aprendizaje por parte de sus miembros, implica una revisión de los cambios competitivos ocurridos en el entorno, en la gama de productos de las compañías, en las tecnologías y en el posicionamiento de mercado (Slocum, McGill y Lei, 1994).

Una tarea importante de la dirección es transferir e implantar esta visión estratégica a todos los niveles y miembros de la firma. Esto genera un pensamiento sistémico, esencial para el aprendizaje exitoso de la firma (Senge, 1992). Esto no es para nada una tarea fácil, pues las personas, en su naturaleza, combinan emociones y racionalidad cognitiva, que en ocasiones se constituye en una barrera que se manifiesta como intensa resistencia al cambio.

Por tanto, en la búsqueda de este aprendizaje organizativo exitoso, los altos directivos deben ser sensibles y preocupados por esta naturaleza humana. Los directivos deben practicar la empatía.

Para Nonaka (1988) la empatía no es más que la motivación. En parte porque esta última es, por lo general, una especie de pensamiento empático hacia otros y, antes de implementar una visión estratégica, deberán disponer de habilidades para resolver situaciones como el fracaso en las comunicaciones, lo cual dificulta el aprendizaje.

A su vez Hedberg (1981) menciona algunos elementos necesarios en los altos directivos de la organización para lograr empatía, tales como fuerte sentido ético en negocios y en el trato con empleados y clientes, activa identidad corporativa, disposición y recursos para el reconocimiento y motivación de las personas a las contribuciones fuera del lugar del trabajo, propensión a asumir responsabilidades para relacionarse.

En ocasiones los directivos carecen de capacidad para interactuar socialmente con los miembros de la firma. Esta capacidad se ve afectada por un sentimiento de poder y arrogancia, que les impide ser empáticos. En el aprendizaje adaptativo, en donde no se cuestiona las reglas, principios ni directrices de las acciones realizadas, este hecho es irrelevante.

Sin embargo, para que el aprendizaje generativo ocurra, no se debe permitir que los altos directivos adopten una postura arrogante hacia el personal o en las relaciones corporativas (Tsoukas, 1991). Este hecho impide que el cuestionamiento de las reglas, principios y directrices del mercado, termine, finalmente, por ser aceptado y modificado a todo nivel de la firma. Lo más probable es que el conflicto generado por este cuestionamiento sea más disfuncional que funcional a los objetivos de la firma (Robbins, 1999).

Articular una visión estratégica para influenciar el compromiso hacia el aprendizaje de los individuos, implica un mejoramiento de la condición humana sobre el tiempo. Una perspectiva a largo plazo amplía la visión de la alta dirección para incluir un rango completo de quién puede, en el futuro, ser influenciado por acciones en el presente.

Por tanto, es razonable asumir que sólo en estas condiciones, si se tiene dificultad para aprender del pasado y de cómo hacerlo en el presente, ello continuará dificultando el aprendizaje en el futuro. Solucionando esta situación, entonces, de ahí en adelante se podrá asegurar el éxito de cualquier visión estratégica que esté bien articulada (Dretske, 1981).

El rápido crecimiento y aprendizaje orientado de algunas empresas, es impulsado por los altos directivos, quienes comunican una clara visión estratégica y lo que las personas requieren para establecer la diferencia de forma específica.

Una de las formas en la que se puede hacer efectiva esta visión, es mediante la acción de forzar situaciones o eventos, que permitan generar creación de conocimiento organizativo y también a través de situaciones que se generen de forma natural. Como lo ha planteado Nonaka y Takeuchi (1995), mediante el *caos creativo* se activa el

proceso de creación de conocimiento, ya sea mediante la fluctuación del entorno o mediante situaciones planificadas por la alta dirección.

El caos creativo, generado naturalmente, se da cuando la organización enfrenta una fase de crisis, como el acelerado declive del desempeño por cambios en las tecnologías o por necesidades del mercado, la realización de una ventaja competitiva significativa de una firma rival.

Por otro lado, y de manera intencional, el *caos creativo* se da cuando los líderes de la organización evocan un sentido de crisis entre los miembros de la empresa para propósitos de metas desafiantes.

Si la alta dirección quiere hacer del aprendizaje parte de la estrategia de negocios, debe procurar adquirir competencias centrales en sus trabajadores. Estas competencias pueden ser adquiridas desde dentro (formación) o fuera de la organización (adquisición). Para Levitt y March, (1988) la competencia representa la forma en la que los directivos impulsan la generación de conocimientos, capacidades y habilidades en la organización.

Las acciones específicas para generar competencias en los trabajadores, son la rotación sistemática del trabajo y tareas a través de la organización, el contratar en posiciones clave, los servicios externos para encontrar nuevas ideas, el contratar y/o promover personas que hayan demostrado una capacidad para aprender, construir programas de entrenamiento alrededor de las mejores prácticas compartidas y requiriendo atender todas las experiencias de educación, usar un formato post-moderno<sup>21</sup> para aprender de la experiencia.

Estas actividades afectan “*el cómo*” los individuos son movilizados en, hacia y fuera de la organización y cómo los individuos son entrenados dentro de la organización. Más que la construcción aleatoria de competencias a través de las personas, los altos

---

<sup>21</sup> La post-modernidad hace referencia al nuevo paradigma de organización, en el cual se destaca cambios importantes en las formas y configuraciones estructurales de las firmas (Daft, 2000).

directivos se comprometen a construir sistemáticamente la capacidad de aprendizaje mediante competencias de aprendizaje (Slocum et al., 1994).

El trabajo de Ulrich, Jick y Von Glinow (1993) muestra que las competencias de la firma para la adquisición de cualquier tipo de aprendizaje, son caracterizadas por organizaciones que son menos burocráticas, que disponen de una alta capacidad para cambiar y que otorgan mucha más atención a los asuntos de recursos humanos que a otro tipo de aprendizaje.

Garvin (1993) aporta, en este sentido, que la adquisición de competencias centrales para el aprendizaje, se logra mediante *centros de excelencia, universidades, programas de entrenamiento, equipos virtuales, etc.*

A su vez Nevis et al., (1995) afirman que para que el aprendizaje y, por ende, el conocimiento, sean puestos como un elemento central visible y como una valiosa herramienta con influencia sobre los resultados a largo plazo, debe ser incorporado y estar públicamente disponible en las rutinas organizativas, en las normas y en la cultura de la firma.

Ulrich et al. (1993), en relación con el individuo y su aprendizaje, afirman que otra forma de colocar el aprendizaje, como un elemento central visible, es mediante el modelamiento de conductas a través de la observación y posterior imitación de los comportamientos que presentan los altos directivos. Puesto que, en su momento, pueden ser vistos por los empleados como individuos que son buenos en lo que hacen.

Finalmente, de acuerdo con Nevis et al., (1995) en la alta dirección recae la responsabilidad de formar y proyectar las mejores prácticas administrativas en la solución de problemas, en establecer las condiciones necesarias para el aprendizaje y en generar confianza en los demás.

#### **1.3.1.6 Aprendizaje orientado a logros**

La alta dirección debería asegurarse de que los trabajadores entiendan la importancia del aprendizaje y el hecho de estar involucrados en sus logros, considerándolo una parte

activa en el éxito de la firma (Senge, 1990; Slater y Narver, 1995; Spender, 1996; Williams, 2001).

Por tanto, el factor clave del aprendizaje organizativo eficaz es desarrollar una perspectiva que permita que el aprendizaje generativo ocupe su lugar en la firma. En este sentido para Senge (1990) el aprendizaje generativo ocurre cuando las personas expanden continuamente su capacidad para crear los resultados que ellos verdaderamente desean.

Por ende, para que las personas desarrollen al máximo su capacidad de aprendizaje, creando los resultados que ellos quieren, requiere de un esfuerzo por parte de los mismos dentro de la organización. Este esfuerzo debe tener la energía suficiente y proviene de la calidad de las relaciones del personal con los altos directivos, además de la motivación que éstos puedan provocar en sus trabajadores. Goleman et al. (2002a) llama a esto “resonancia”.

Adicionalmente, también es importante considerar la consistencia conductual de los altos directivos entre lo que predicán y lo que realmente hacen. Tener un comportamiento consecuente entre sus creencias, lo que dicen y lo que hacen, les proporciona la integridad personal que les permite dirigir de manera eficaz.

Por otra parte, también contribuye a desarrollar la capacidad de aprendizaje de las personas; la claridad en la declaración estratégica por parte de la alta dirección en relación con el enfoque hacia el aprendizaje y que los programas de entrenamiento, capacitación, etc., estén alineados para desarrollar las competencias centrales para el logro de los objetivos.

Con todos estos elementos, los trabajadores deben adquirir el conocimiento y habilidades necesarias, que deben finalmente traducirse en un cambio de conducta de la organización (Garvin, 1993). Si existe tal cambio de conducta, los individuos han entendido la importancia del aprendizaje y, mejor aún, han aprendido o la organización está aprendiendo.

No obstante, el cambio de conducta debe traducirse en resultados o en mejoras, ya sea por aumento en las ventas o cambios tecnológicos en los productos y servicios, o bien

en la flexibilidad y rapidez en las respuestas de la organización para satisfacer y superar las expectativas de los clientes. Esto constituye la evidencia del éxito para las organizaciones de hoy (Spender, 1996).

Para McGill et al., (1993) en una organización que aprende, los empleados deben ser responsables en generar, examinar y usar la información que conduce al proceso de aprendizaje. De esta manera, se puede visualizar que los empleados han asimilado la importancia del aprendizaje.

### **1.3.1.7 Creencias y modelos mentales como obstáculo al cambio**

Las personas, en general, reaccionan a los diversos estímulos del entorno a través de sus acciones que inevitablemente responden a sus creencias. Éstas se encuentran arraigadas en la mente de las personas y, por tanto son difíciles de cambiar. Esto se reconoce siguiendo a Fisher, Ury y Patton (2002) como el estilo social de hacer las cosas. De acuerdo con estos autores, una persona difícilmente cambia su estilo en décadas. Esto dificulta las acciones de la dirección, tendientes a incentivar nuevas prácticas y provoca tenaz resistencia al cambio.

La Administración debe erradicar viejas creencias y modelos mentales que puedan haber ayudado a interpretar la realidad en el pasado, pero que ahora pueden ser vistas como obstáculos. (DeGeus, 1998; McGill y Slocum, 1993; Nonaka, 1994; Nonaka y Takeuchi, 1995).

Sin embargo, Kim (2001) destaca la importancia de los modelos mentales como un elemento que contribuye a la memoria organizativa. Sin ellos la organización estaría incapacitada, tanto para la acción como para el aprendizaje.

Para Kim la esencia del conocimiento reside en los modelos mentales de los individuos que forman una organización. Sin la existencia de los modelos mentales, que incluyen las relaciones interpersonales que los individuos han creado, una organización sería incapaz de aprender y de actuar.

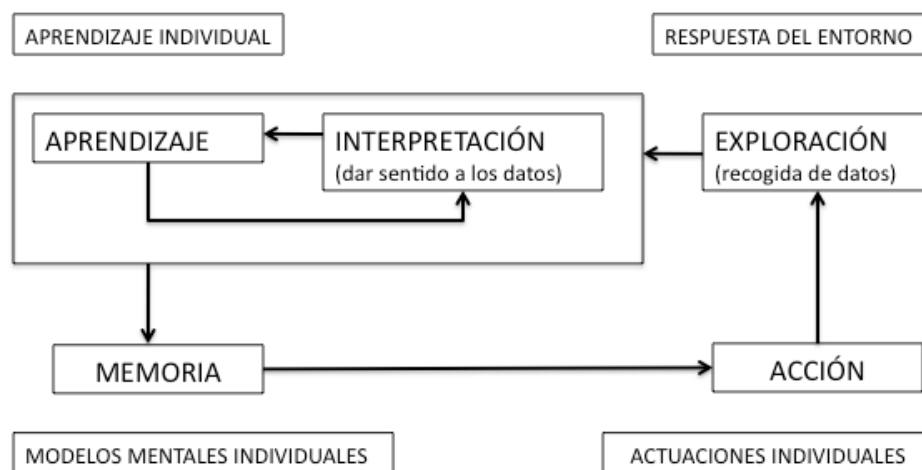
Un punto considerado como crítico en el aprendizaje organizativo, es la comprensión del proceso de transferencia, mediante el cual el aprendizaje y el conocimiento

individual (modelos mentales individuales) se convierten en la memoria y la estructura de una organización.

La figura 1.13 nos ilustra acerca del proceso mediante el cual la mente asimila datos (respuesta del entorno), lo integra en la memoria recogida de experiencias anteriores, alcanza una cierta conclusión sobre el nuevo fragmento de información incorporado (aprendizaje individual) y, finalmente, lo almacena en forma de modelo mental individual. Después del proceso de aprendizaje, el individuo puede escoger entre llevar a cabo una acción o simplemente no hacer nada (actuación individual).

Entendemos el entorno por intermedio de los modelos mentales. Se selecciona automáticamente lo que es relevante y se crea un cuadro de la situación. Este cuadro no es una *representación objetiva* de la realidad, sino una *interpretación condicionada* por los modelos mentales existentes.

**Figura 1.13: Ciclo de aprendizaje Individual según Kim**



Fuente: Kim (2001)

A modo de síntesis, el aprendizaje a nivel individual puede describirse como un ciclo donde una persona asimila nuevos datos procedentes del entorno, reflexiona sobre las experiencias pasadas, llega a una conclusión y luego actúa (Kim, 1993).

Argyris (2001) respecto al tipo de aprendizaje, establece que los miembros de la organización son los agentes en relación con el aprendizaje. Por tanto, las organizaciones

sólo pueden crear ciertas condiciones que influyan significativamente en lo que los individuos consideren como un problema, así como la forma de abordarlo.

La dirección de la organización debe estar revisando constantemente los elementos que generan estas condiciones para no perpetuar los modelos mentales de los miembros de la organización.

El modo de almacenamiento del conocimiento ha evolucionado desde la memoria organizativa hasta modelos mentales individuales, porque el concepto actual de modelo mental incorpora muchos más factores que el concepto tradicional de memoria organizativa.

En la toma de decisiones complejas, donde la solución de problemas y las habilidades de razonamiento son lo principal, el estudio de los modelos mentales y su rol en el cambio organizativo han despertado un significativo interés (Argyris y Schön, 1978; Huff, 1990; Sparrow, 1994; Spender, 1989). Aunque las definiciones y representaciones físicas de estos modelos mentales pueden diferir, todos ellos están basados sobre sistemas de creencias y, como tales, son sensibles a los procesos de aprendizaje resultantes de conformidad o disconformidad con la experiencia.

Finalmente, con todos estos cambios o prácticas, la alta dirección asume y conduce el proceso de cambio, tomando la responsabilidad para crear una organización que sea capaz de regenerarse a sí misma y apunte a los nuevos desafíos (Lei et al., 1999).

### **1.3.2 Perspectiva sistémica**

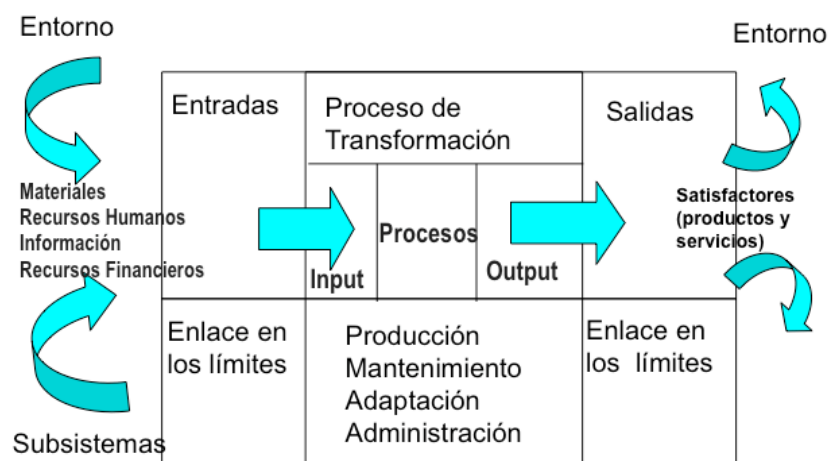
Los conceptos de la teoría de sistemas pueden ayudar a la alta dirección a simplificar, entender y tratar las diversas y complejas interacciones de los ambientes internos y externos, y servir para diseñar organizaciones con amplitud comunicacional, tanto interfuncional como divisional.

Una organización es básicamente un elemento, dentro de un conjunto de elementos que dependen unos de otros. La organización toma recursos (entradas) del sistema mayor (el ambiente externo). Procesa estos recursos dentro de su ambiente interno, compuesto por las diversas partes (individuos, departamentos, divisiones, etc.) y los devuelve

modificados al exterior (resultados). Quedándose o preservando el conocimiento tácito y explícito, y las habilidades que les permiten ejecutar los diversos procesos internos para obtener dichos resultados (Nevis, et al. 1995).

Una visión más completa es la que entrega Daft (2000), puesto que incluye actividades llamadas de *enlace en los límites*, cuya tarea principal es el vínculo con el entorno (ver figura 1.14), como funciones vitales de un sistema abierto. Estas actividades cumplen un importante rol para la supervivencia del sistema y, por lo tanto, para el aprendizaje adaptativo y generativo.

**Figura 1.14: Elementos de la organización como un sistema**



Fuente: Elaboración propia en base a Daft (2000: 13)

Para Daft (2000) las organizaciones son dependientes del entorno y se vinculan a él para obtener información y recursos, (recursos humanos, capital, tecnología y materias primas). Esta dependencia las hace vulnerables. Para reducir esta vulnerabilidad las firmas elaboran estrategias que ejerzan un dominio ambiental. Entre las estrategias está el establecer funciones y roles de enlace con el medio externo. Una función de enlace es, por ejemplo, una unidad, un departamento o una alta dirección de compras o adquisiciones.

### 1.3.2.1 Sinergia entre las partes de la organización

La sinergia es la característica de un sistema que se explica en función de los resultados de las interacciones de las partes que componen el sistema. En efecto, en un sistema con

sinergia no es posible explicar el resultado de la totalidad con sólo observar los resultados individuales. En otras palabras, no es posible deducir el resultado de la totalidad solamente revisando el resultado individual de manera aislada (Johansen, 1991).

En todo sistema sinérgico existen elementos que surgen de la interacción de las partes que determinan un resultado, que es finalmente diferente o superior a las partes vistas individualmente. En el sistema organización las partes básicas son: entrada, procesos de transformación parcial y total, y salida.

La entrada, por ejemplo, está constituida: (1) por personas, quienes contribuyen y dejan a disposición de la empresa su tiempo, energías, cultura, habilidades, conocimientos, actitudes, aptitudes y diversos elementos que, en la amplitud de este marco, se mencionan a cambio de salarios y otras recompensas tangibles e intangibles. (2) Por recursos que consisten, por ejemplo, en materias primas e información. Estos recursos son transformados o utilizados en combinación con los recursos humanos para proporcionar otros recursos (Ulrich et al., 1993) y retener el conocimiento integrado en la memoria organizativa. Para Grant (1996b) este tipo de conocimiento es el más importante y constituye la base de la ventaja competitiva sostenible.

Idealmente el sistema funciona de manera integrada, dando lugar a una perspectiva sistémica necesaria para la comprensión de las interrelaciones productivas de las partes de la totalidad.

Esta perspectiva sistémica, según Senge (1990), se refiere a la habilidad de las organizaciones y, por ende, de sus miembros, de desarrollar conexiones entre asuntos, eventos y puntos de información. Al todo más que a sus partes. Esto significa que se enmarca en una relación estructural que se asemeja a una red dinámica en oposición a una estática.

Morgan (1998) establece que los negocios y otras empresas humanas son también sistemas. Bajo este contexto, Senge (1990) sostiene que las organizaciones en su interior están compuestas por tramas invisibles, de actos que están interrelacionados y que habitualmente tardan años en exhibir plenamente sus efectos mutuos. Esto último es

debido a la naturaleza compleja del proceso. Lo cual contrasta con la visión reduccionista que naturalmente poseemos las personas y por la que solemos concentrarnos en partes aisladas de un sistema (Johansen, 1991; Koontz, 1999).

El fundamento de una red y su arquitectura social en organizaciones generativas, difiere bastante de la estructura organizativa típica encontrada en organizaciones adaptativas. Concibiendo a la organización como una red que requiere de altos directivos que sean sensibles a los flujos de información, poder y confianza, que configuran el cómo las organizaciones son asumidas (Senge, 1990).

Jelenick (1979) con respecto a la institucionalización de la investigación de mercado, expone que las grandes organizaciones requieren, en general, para el procesamiento de la información del mercado y del entorno, la búsqueda de rutinas que brinden altos niveles de conocimiento. Para esto es indispensable para la organización, que el CEO<sup>22</sup> extienda deliberada y agresivamente el aprendizaje a través de la organización.

Ulrich et al., (1993) establecen tres principios para extender el aprendizaje: generar un gran número de oportunidades de aprendizaje, generalizar lo aprendido más allá del individuo y construir el deseo y las oportunidades de aprender de otros.

Esto enfatiza y deja de manifiesto el hecho de que el aprendizaje organizativo ocurre cuando el sistema organización y cultura retienen lo aprendido y transfieren ideas a los otros individuos (Ulrich et al, 1993). Para que esto suceda, se requiere visualizar a la organización como un sistema que implícitamente reconoce la importancia de relaciones basadas en el intercambio de información y servicios.

Bajo la lógica de sistema, el aprendizaje organizativo ha sido direccionado por autores como Cyert y March (1963), como un proceso mediante el cual las organizaciones aprenden de forma colectiva a través de interacciones con su entorno. Esto apoya una de las funciones más importantes, que toda organización de negocios debe desarrollar en lo que respecta al tratamiento de la información, tanto de mercado, como de otra índole, y la importancia que ésta tiene para el aprendizaje organizativo (Sinkula, 1994). Especialmente cuando se trata de aprender de su entorno.

---

<sup>22</sup> Corporative Executive Office

Sobre la base de estos términos, y apuntando hacia el procesamiento de la información, el aprendizaje organizativo, como el aprendizaje individual, están en función de la edad y de la experiencia (Bedeian, 1986; Dixon, 1992; Feldman, 1986; Simón, 1992). Después de todo, para los miembros de la organización lleva tiempo funcionar como un *Sistema de cognición compartida*.

### 1.3.2.2 Visión compartida e identidad común

La perspectiva sistémica exige el reunir a los miembros de la organización alrededor de una identidad común (Senge, 1990; Sinkula, 1994). Esta nace del planteamiento de una visión común por parte de la alta dirección, la cual se relaciona con la génesis de la organización y específicamente lleva mucho del producto o servicio que la empresa pone a disposición del mercado. La visión compartida es definida por Senge (1990) como la capacidad para acordar y proyectar una imagen acerca del futuro que se quiere crear.

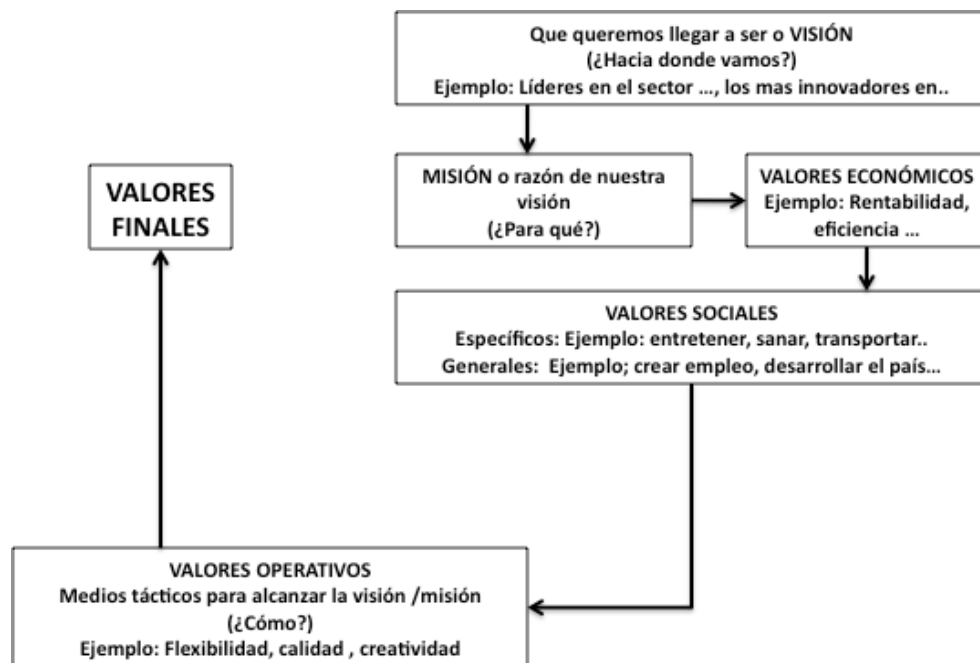
Con frecuencia la visión compartida de una compañía gira en torno al carisma del líder (Sinkula, 1994; Gracia y Dolan, 1999) o en torno a una crisis que puede afectar a todos los miembros de la organización de manera temporal (Senge, 1990).

El esquema planteado por Gracia y Dolan (1999), respecto a la clasificación por valores, es útil para entender alguno de los elementos de la identidad común a través de una visión compartida. Estos autores plantean que toda organización culturalmente estructurada, debe tener definidas explícitamente dos grandes grupos de valores o principios compartidos que orienten los objetivos de acción cotidianos: *Los valores finales* asociados con una visión, son los que contestan a la pregunta colectiva ¿hacia dónde vamos?, su misión responde al ¿para qué? y *los valores instrumentales u operativos*, asociados a la forma de pensar y de hacer las cosas, con los que la organización pretende afrontar las demandas de su entorno e integrar sus tensiones internas para alcanzar su visión y su misión (figura 1.15).

Esta diferenciación, en la misma figura, entre los valores finales y operativos tiene una gran importancia para la definición estratégica (Collins y Porras, 1996). Los valores finales son esenciales para dar sentido y cohesionar el conocimiento en términos de

memoria organizativa y, además, el esfuerzo de hacia dónde se dirige la empresa a largo plazo. Hacen referencia, además, al tipo de negocio que se quiere llegar a ser, la dimensión por alcanzar y la diferenciación que se pretende asumir (ventaja competitiva).

**Figura 1.15: Valores a gobernar que son la base de la identidad común**



Fuente: Fuente Collins y Porras (1996)

### 1.3.2.3 Lenguaje común y acción de conjunto

El aprendizaje organizativo implica conocimiento compartido, percepciones y creencias. Éste será realizado por la existencia de un lenguaje común y la acción conjunta de todos los miembros involucrados en el proceso. Así la presencia de un lenguaje común favorece la integración de conocimiento. Un aspecto crucial en el desarrollo del aprendizaje organizativo (Grant, 1996).

En otra de las perspectivas del aprendizaje organizativo establecida por Lee, Courtney y O'Keefe (1992), ven el aprendizaje como el proceso en que los miembros de la organización comparten información, crean memoria organizativa en la forma de

conocimientos especializados, creencias compartidas, asunciones y normas. Estas normas pueden estar contenidas en manuales, programas informáticos, manuales de procedimientos, códigos de normas, etc., con el propósito de que puedan convertirse en rutinas organizativas (Grant, 1996). Esto es coincidente con lo expuesto por Argyris y Schön (1978), en cuanto a que el corazón de la teoría del aprendizaje organizativo, es la idea de que el rol primario de la firma y la esencia de la capacidad organizativa, es la integración del conocimiento.

Para integrar el conocimiento según Grant (1996a), existen dos formas, estas son: *la dirección* y *las rutinas organizativas*. La primera de las formas es el principal medio por el cual el conocimiento puede ser comunicado a bajo coste entre especialistas con un amplio número de otras personas (no especialistas o especialistas en otros campos) y, la segunda forma, implica la codificación del conocimiento tácito a reglas explícitas e instrucciones. No obstante, una de las características del conocimiento tácito es que *conocemos más de lo que decimos* (Polanyi, 1966), convirtiendo este conocimiento en explícito en forma de reglas directivas, en fórmulas, en sistemas expertos, etc.

Sin embargo, la ventaja de las rutinas por sobre la dirección es que en las primeras se puede economizar en comunicación y además posee una gran capacidad para variar las respuestas en un amplio rango de circunstancias (Kogut y Zander, 1992). A pesar de esta diferencia, ambos mecanismos requieren de la comunicación entre los individuos.

Demsetz (1991) identifica dos pre-requisitos básicos para la comunicación entre diferentes especialistas. El primero, la presencia de *conocimiento común* entre ellos y el segundo, la existencia de un *lenguaje común*.

En esta senda, el aprendizaje organizativo, va más allá del aprendizaje individual de los empleados y toma una naturaleza colectiva (McGill et al., 1992). Los individuos, departamentos y áreas de la firma, podrían tener una clara visión de los objetivos de la organización y comprender cómo ellos pueden ayudar en su desarrollo (Hult y Ferrel, 1997; Lei et al., 1999).

### 1.3.3 Apertura y experimentación

El aprendizaje organizativo fue tratado por Cyert y March (1963) hace más de 40 años, como el proceso por el cual las organizaciones aprenden colectivamente e interactúan con sus ambientes (macro y micro ambiente). Por tanto, el aprendizaje organizativo se produce por la interrelación de las personas.

Esto requiere un clima de confianza que acoja la llegada de nuevas ideas y puntos de vista, internos y externos, permitiendo así que el conocimiento individual sea renovado, incrementado y mejorado constantemente. El clima de confianza favorece la interacción social generando oportunidades para que los miembros intercambien ideas y conocimientos mediante la apertura y experimentación.

Las personas, en este intercambio social, entregan y obtienen nuevos conocimientos y de esta forma contribuyen a aumentar la base de conocimiento organizativo. Estos son almacenados en la memoria organizativa.

Así los miembros de la organización, que manejan o producen información, crean la *memoria organizativa* en forma de creencias compartidas, asunciones y normas.

A pesar de la influencia que tienen las personas en el proceso de aprendizaje organizativo, éstas vienen y van y pueden tener más o menos conocimientos que la propia organización. El aprendizaje organizativo preserva el conocimiento (sin importar quién lo aportó o dónde se originó) para que pueda ser utilizado por las personas.

#### 1.3.3.1 Instauración del sentido de aprendizaje organizativo

La naturaleza del aprendizaje organizativo es multidimensional. Es clave entender cómo las organizaciones procesan la información de mercado. Algunos constructos tomados desde la teoría del aprendizaje organizativo, tales como la adquisición, distribución, interpretación y almacenamiento de información de Huber (1991: 90), son de carácter unidimensional.

En efecto, este último autor describe cuatro constructos relacionados con el aprendizaje organizativo: la adquisición de conocimiento, que es el proceso por el cual el

conocimiento es obtenido. La distribución del actual y nuevo conocimiento, que es el proceso por el cual el conocimiento de diversas fuentes se comparte y de tal modo que conduce a un nuevo entendimiento que es resultado del nuevo conocimiento e información. La interpretación del nuevo conocimiento, que es el proceso por el cual, al distribuirse se dan una o más interpretaciones comúnmente entendidas. Y finalmente, la memoria organizativa que está compuesta por medios en los cuales el conocimiento es almacenado para su utilización en el futuro.

Esta perspectiva del tratamiento de la información, asume que una organización aprende si con el resultado de su procesamiento de la información cambia la gama de sus comportamientos potenciales.

La creación del sentido de aprendizaje otorga a la firma una mayor claridad acerca de las acciones necesarias a implementar y desarrollar para interiorizar los nuevos conocimientos que marcan la competencia industrial.

Que el aprendizaje tenga sentido para la firma implica que es significativo, puesto que tiene interés para la firma en el sentido de algo que hay que crear y no sólo tener. Los contenidos del aprendizaje deben suponer el comprender e intervenir su realidad. Para que sea significativo debe establecerse una relación con las ideas previas acerca del propio negocio y del funcionamiento de la industria.

### **1.3.3.2 Capacidad de Absorción de buenas prácticas**

La capacidad de absorción hace referencia a la habilidad de una empresa de identificar, asimilar y explotar conocimiento proveniente de fuentes externas (Cohen y Levinthal, 1990). Esta capacidad de aprender de la experiencia de otros, se manifiesta en diversas acciones organizativas, como es el reclutamiento externo de personal, la asociatividad, la adquisición de negocios establecidos, etc.

La técnica de la rotación del personal por distintas funciones, sugiere que la experiencia es necesaria para comprender el sentido y la identidad de la tarea. En cada uno de los dominios complementarios del conocimiento es necesaria una cierta intensidad de la experiencia para tener una eficaz capacidad de absorción.

Para integrar ciertas clases de conocimiento tecnológico, complejo y sofisticado, con éxito en las actividades de la firma, la organización requiere de personal interno, como tecnólogos y científicos que son competentes en sus campos.

La discusión, hasta el momento, se ha centrado en los mecanismos internos que influyen sobre la capacidad de absorción de la organización. Pero la pregunta sigue siendo si la capacidad de absorción necesita ser desarrollada internamente o una firma decide, simplemente, que puede comprarla. Por ejemplo, emplear a nuevo personal, contratando los servicios de consultorías o adquiriendo otras firmas.

Con respecto a esto, Brown y Duguid (1991) señalan que la eficacia de la decisión de desarrollo interno o de comprar la capacidad de absorción es limitada cuando ésta debe ser integrada con otras actividades de la firma. Un componente crítico de la capacidad de absorción, indispensable para ciertos tipos de información, son los asociados al producto y a la innovación de procesos.

Zahra y George (2002) introducen una nueva definición del constructo capacidad de absorción, que recoge y amplía las utilizadas hasta el momento. Según esta investigación, la capacidad de absorción puede ser expresada como un conjunto de rutinas organizativas y procesos estratégicos por los que las empresas adquieren, asimilan, transforman y explotan conocimiento con la intención de crear valor, dando, en este caso, más énfasis a las capacidades dinámicas (Teece, Pisano y Shuen, 1997) que se orientan hacia cambios estratégicos y de flexibilidad.

### **1.3.3.3 Aprendizaje experimental**

La confianza en las nuevas ideas, ya sean dentro de la organización o fuera de ella, favorece la experimentación. Lo que es sustancial para el aprendizaje, debido a que implica la búsqueda de soluciones flexibles e innovadoras a los problemas actuales y futuros, basadas en las posibilidades de uso de los métodos y de los procedimientos (Leonard-Barton, 1992; Garvin, 1993).

Considerar o leer la información, existente hasta el momento, sobre el aprendizaje organizativo es una cosa, pero experimentarla es otra (Garvin, 1993).

La experimentación requiere una cultura que promueva la creatividad, una capacidad emprendedora y la preparación de asumir riesgos controlados y apoyar la idea de que uno puede aprender de sus errores (Slocum et al., 1994; Slater y Narver, 1995; Naman y Slevin, 1993).

La información se puede adquirir de la experiencia directa, de las experiencias de otros o de la memoria organizativa. La curva de aprendizaje o curva de la experiencia es la ilustración más clara de adquirir conocimiento de la experiencia enfocada internamente y el efecto de la experiencia acumulada por la creación de conocimiento.

La burocracia retrasa no sólo el procedimiento de toma de decisiones, sino que también las ideas y la imaginación se marchitan en un sistema burócrata, inversamente, prosperan en una atmósfera que fomente velocidad y agilidad.

Es por esto que un clima de confianza y de experimentación están estrechamente relacionadas, ya que la primera es necesaria para la segunda. Si no existe un clima de confianza en una organización, las personas que integren dicha empresa se sentirán amedrentadas y no buscarán el aprendizaje en la experimentación, sino más bien, repetirán las acciones del pasado, arriesgándose a que dichas conductas no sean apropiadas a las nuevas situaciones que se presenten.

Por último, las firmas adquieren algunos de sus conocimientos mediante experiencia directa, es decir, por medio de ensayo-error. En este sentido, el aprendizaje que se obtiene de esfuerzos no intencionados, ni sistemáticos, puede acabar en “desaprendizaje” o en aprender cosas erradas (Szulanski, 1996), es decir, aprender correctamente lo incorrecto (Druker, 1996).

#### **1.3.3.4 Experimentos organizativos**

Un enfoque para facilitar el aprendizaje organizativo intencionado, es aumentar la precisión del feedback sobre las relaciones causa-efecto, entre las acciones y los resultados de la organización.

A pesar de la importancia de experimentos organizativos, como los mecanismos de aprendizaje, la literatura contiene pocos estudios de experiencias realizadas por organizaciones.

La literatura sobre la toma de decisiones organizativas describe dos procesos de toma de decisiones, en los que para obtener provecho se requiere un aprendizaje intencionado a partir de la retroalimentación. El primero es el método de Lindblom (1959), de las “comparaciones limitadas sucesivas”. El segundo método, que está relacionado con el primero, es el de Quinn (1980), más enfocado al “incrementalismo lógico”.

#### **1.3.4 Transferencia e integración de conocimiento**

Esta dimensión se refiere a dos procesos muy ligados, que no ocurren de forma sucesiva, sino más bien de forma simultánea: la transferencia y la integración interna del conocimiento. La eficacia de estos dos procesos se basa en la existencia anterior de la capacidad de absorción (Cohen y Levinthal, 1990), implicando la carencia de barreras internas que impidan la transferencia de las mejores prácticas dentro de la firma (Szulanski, 1996).

La capacidad de transferir las mejores prácticas es crucial para la facultad de las empresas de construir ventajas competitivas.

La transferencia de conocimiento implica un traslado del conocimiento interno, adquirido en un nivel individual, principalmente por medio de la conversación y la interacción entre los individuos. Es decir, con el diálogo y la discusión fluida en la comunicación. (Brown y Duguid, 1991; Kofman y Senge, 1993; Nicolini y Mezner, 1995).

##### **1.3.4.1 Difusión del aprendizaje**

Las organizaciones son microcosmos de la sociedad. Así, la intención central de alterar el cómo funcionan las organizaciones, es una preocupación en la dirección de las disfunciones básicas de nuestra cultura social. Se presentan tres problemas fundamentales con este paradigma actual: la fragmentación, competencia industrial y reacción.

**a) Fragmentación**

Los problemas se fragmentan continuamente. A pesar de esto, la alta dirección desafía al futuro organizativo e incluso más allá, lo cual es cada vez más sistemático.

La manera analítica de tratar una situación compleja es desmenuzarla para estudiar cada uno de los aspectos de manera aislada y, después, integrarlos nuevamente dentro de un conjunto.

Nuestra relación con la fragmentación comienza en la niñez temprana. Desde nuestros primeros días de escuela, aprendemos a romper el mundo, a apartarnos y a desconectarnos de él (Kofman y Senge, 1993).

Hoy, la fragmentación es la piedra angular del significado de ser un profesional, de los que llamamos "especialistas". Los contables se preocupan de los libros. Los jefes de operación lo hacen de la producción. Los encargados de la comercialización se preocupan del cliente y nadie se preocupa del negocio en su totalidad (Kofman y Senge, 1993).

En la firma, la fragmentación da lugar a las "paredes" o "chimeneas" que separan diversas funciones, haciéndolas independientes y que, a menudo, se contraponen entre sí, en vez de complementarse. Es decir, se intervienen de forma aislada.

Académicos, consultores y directivos de las organizaciones se unen en culpar a las estructuras que separan las funciones de la organización, de la mala calidad de los productos/servicios o del alto costo. En respuesta, muchas compañías están intentando desarrollar la "reingeniería" de las estructuras y los procesos horizontales del negocio, que cortan la energía, a través de funciones y de jerarquías tradicionales. Mientras que potencialmente son significativos, tales cambios prueban, a menudo, lo complejo de ponerlos en funcionamiento y los que se ponen en ejecución, solamente cosechan resultados limitados (Kofman y Senge, 1993).

**b) Competencia industrial**

Con respecto a la competencia industrial, Kofman y Senge (1993) destacan el hecho de que las organizaciones se han hecho dependientes de la competencia, hasta el punto de

considerarlo como único modelo que genera aprendizaje y cambio. Para estos autores no hay nada intrínsecamente malo con la competición.

Es necesario "vencer la competición", "superar la resistencia a nuevos programas", las "concesiones presionadas del sindicato" o "asumir el control de nuevos mercados". Normalmente se tiene una visión metafórica de túnel. Raramente se piensa en cómo el proceso de desarrollar líderes puede ser más paternalismo que competencia o sobre el cómo desarrollar una nueva cultura, puede ser más como cultivar un huerto que una campaña militar.

Al fascinarnos con la competencia, nos podemos encontrar, a menudo, compitiendo con la misma gente de quienes necesitamos colaboración.

Los líderes de equipos compiten para demostrar quién es el mejor encargado, incluso si eso significa cubrir los problemas, los cuales, en última instancia, deberán responsabilizarse de dicha situación.

Muchas personas han desarrollado barreras defensivas, como resolver sus problemas en el aislamiento, generalmente aparentando comportamientos acerca de los cuales no existe una convicción personal. De hecho, a veces incurrimos en lo que Argyris (2001:208) llama "incompetencia hábil", esto es de convertirnos en expertos en la protección contra la amenaza y el dolor que acompaña el aprendizaje. Se termina finalmente actuando como inhibidor del aprendizaje.

El excesivo énfasis en la competencia también refuerza la fijación en resultados mensurables a corto plazo. Este patrón de conducta impide atender los requerimientos de más largo plazo y se transforma en una obsesión por las metas de corto plazo, las cuales finalmente se convierten en obstáculos para las metas de largo plazo.

Muchos de los problemas de hoy vienen de soluciones del ayer y muchas de las soluciones de hoy serán problemas del mañana. Esta es la razón por la que se implementan muchos arreglos rápidos, como el recorte de costes a las promociones de comercialización o recortes a los presupuestos de capacitación o formación en recursos humanos. Los cuales se ejecutan porque habitualmente nadie cree que esto traiga dificultades en lo sucesivo.

**c) Reactividad**

Normalmente crecemos acostumbrados a cambiar sólo como reacción ante la presión de fuerzas externas. Sin embargo, el verdadero aprendizaje se obtiene por medio de la aspiración, imaginación y, sobre todo, por la experimentación.

En la infancia, logramos algo de nuestro aprendizaje, asombrosamente sin ninguna motivación externa. Aprendemos a caminar, a hablar, a entender, no porque tengamos que aprenderlo solamente, sino más bien porque simplemente lo deseamos.

No hay nada intrínsecamente malo en la figura de la autoridad externa que nos enseña acerca de los hechos y circunstancias del entorno en que nos desenvolvemos, pues sería ampliamente ineficaz aprender sobre los peligros por medio de la experiencia. El problema es que muchas de las firmas actuales ejercitan la autoridad de una manera que aborta nuestro impulso innato para aprender.

La penetrabilidad de una postura reaccionaria en la alta dirección, es evidente en la solución de problemas. Por lo general, la información es más completa [además de filtrada] en el nivel directivo que en las bases, por tanto, es comprensible y entendible que la dirección utilice su posición [jerarquía] en la estructura organizativa para imponer unilateralmente la solución de un problema. En este proceso la dirección puede utilizar creadores de conocimiento, hecho que facilita de manera considerable el trabajo directivo.

Los creadores de conocimiento se distribuyen a lo largo y ancho de la estructura orgánica y son aquellos individuos que poseen la capacidad de integrar los nuevos descubrimientos con los usos actuales de las rutinas y procedimientos organizativos.

Un creador de conocimiento intenta traer algo nuevo que sirva para afrontar las nuevas situaciones. No obstante, el ímpetu para desarrollar cambios que solucionen problemas fuera de nosotros mismos en condiciones externas no deseadas, puede ser eliminado de forma inconsciente.

Ver la ausencia de una visión como un "problema" que se solucionará sólo plasmando la visión en documentos internos, y diseminándola en la estructura orgánica por medio

de intensas declaraciones de ésta, deja en evidencia el comportamiento reactivo de muchos directivos.

Otra influencia en la orientación a la solución de problemas, en un sistema de la alta dirección, es que sea dominada por el miedo, el cual vendría a ser el último motivador externo. Esto es evidente en un hecho simple. La mayoría de los directivos creen que las personas están dispuestas a cambiar solamente en épocas de crisis.

Por otra parte, la alta dirección que promueve “el miedo y la crisis”, normalmente ven cómo se convierte en una profecía auto cumplida, porque produce resultados a corto plazo. Los encargados ven su orientación de la crisis según lo justificado. Las personas en la organización crecen acostumbradas a "esperar la crisis siguiente". La creencia de los encargados en la apatía de las personas se refuerza y ellas llegan a estar más predispuestas para generar la crisis siguiente. Equivale según Levitt y Marsh (1988) a una forma de aprendizaje supersticioso.

La comunicación fluida reduce los problemas de aprendizaje causados por las diversas barreras mencionadas anteriormente y se fundamenta principalmente en la existencia de ágiles sistemas de información, que garantizan la exactitud y la disponibilidad de la información (McGill y Slocum, 1993).

Existen tres tipos de sistemas:

➤ **Sistemas tecnológicos:** Trabajan con equipamiento tecnológico necesario que permiten la comunicación, automatización y gestión centralizada de la información de cada organización.

➤ **Sistemas escritos:** Estos sistemas forman parte íntegra de la memoria organizativa, por medio de manuales de procedimientos, códigos de ética, manuales de protocolo, etc.

➤ **Sistemas de persona a persona:** Este sistema es el más utilizado cuando lo que se desea comunicar es de suma importancia y se quiere evitar una mala interpretación por parte del receptor.

Con respecto al diálogo y la discusión, en las reuniones de los equipos de trabajo, pueden ser ideales los foros, en los cuales se pueden compartir abiertamente las ideas (Stata 1989; Garvin 1993; Nonaka 1994; Lei et al., 1999).

Una manera habitual de transferir el conocimiento en las organizaciones, es por medio de la comunicación informal. La cual debe ser tenida en cuenta de manera sistemática e intencionada, para gestionar el aprendizaje organizativo (DiBella y Nevis 1996).

La importancia de los equipos de trabajo en el aprendizaje organizativo, es constantemente subrayada en la literatura (DiBella et al., 1996; Snell et al., 1996), poniendo énfasis particular en la multidisciplinaria y los equipos de trabajo con múltiples funciones (Garvin, 1993; Ulrich et al., 1993; Nonaka, 1994; Nonaka y Takeuchi, 1995).

Así, el conocimiento se puede recuperar y aplicar posteriormente a diversas situaciones, garantizando el aprendizaje organizativo, de forma permanente en la firma, a pesar de la rotación natural de sus miembros (Levitt y March, 1988; Simon, 1991).

La transferencia de conocimiento puede ser de división a división, de departamento a departamento o de una unidad a otra. Y puede implicar a distintos niveles jerárquicos dentro de la organización.

#### **1.3.4.2 Memoria organizativa**

Es el medio para guardar o almacenar los conocimientos para un uso futuro. La experiencia diaria y algunas investigaciones dejan claro que los componentes humanos de la memoria organizativa son normalmente menos que satisfactorios.

No es algo sorprendente el considerar los muchos factores que contribuyen al aprendizaje poco eficaz (Kahneman, Slovic, y Tversky, 1982; Nisbett y Ross, 1980; Starbuck y Milliken, 1988). El problema de una memoria organizativa escasa o exigua, es mucho más complejo que considerar simplemente las deficiencias de las personas como depositarias de la información organizativa y de los conocimientos.

El proceso de conservar rasgos únicos dentro de una organización, es una parte de los fenómenos más generales de la memoria organizativa.

**a) Almacenamiento y recuperación de información**

La integración del conocimiento conduce a la creación de una recopilación colectiva de dicho conocimiento, arraigada en la cultura organizativa, procesos de trabajo y en los demás elementos que forman "la memoria organizativa".

Gran cantidad de los conocimientos organizativos sobre cómo hacer las cosas, se acumula en forma de procedimientos operativos estándares, rutinas y escritos (Feldman, 1989; Herbert, 1991) y los directivos y otros individuos adquieren rutinariamente y almacenan mentalmente, también, información "blanda".

Si no existiera la memoria organizativa, el aprendizaje tendría un período relativamente corto, debido a la rotación de personal y al paso del tiempo (Sinkula 1994). La memoria organizativa es particularmente importante en épocas de *reestructuración* y en la confianza en trabajadores temporales o de contactos estratégicos.

El grado en el cual estas memorias se utilizan y son voluntad útil, determina cuánto tiempo debe persistir la memoria. Es decir, los nuevos procedimientos o capacidades pueden ser más eficaces que los antiguos.

**b) Memoria organizativa basada en sistemas informáticos**

Como resultado de la departamentalización, especialización y diferenciación, frecuentemente las organizaciones no tienen conciencia acerca de lo que saben. El potencial para reducir este problema, incluyendo los ordenadores como parte de la memoria organizativa, es considerable.

La información que concierne a los tiempos necesarios para completar la fabricación de ciertos productos, recibir pedidos de determinados materiales encargados a distintos proveedores, reclutar y formar varios tipos de empleados, mantener una base de datos de los clientes u ofrecer ciertos tipos de servicios se halla frecuentemente cada vez más en sistemas informatizados como medios de transacciones.

Una de las formas más rutinarias, en la que se puede ver el uso de la tecnología para almacenar información es el software contable. Otra forma que se está utilizando son las bases de datos por medio de servidores de páginas webs. En las cuales se hace distintos tipos de operaciones, tales como la recepción de pedidos de clientes, recepción de currículum vitae de candidatos a diversos cargos, seguimiento de pedidos despachados a diversos clientes, etc.

### **1.3.5 Relación entre dimensiones de Capacidad de Aprendizaje Organizativo**

Aunque las cuatro dimensiones identificadas son diferentes, éstas están relacionadas entre sí. Así, la consideración ya mencionada de que el aprendizaje organizativo es un proceso dinámico revela la interacción existente entre el *compromiso de la alta dirección*, la *apertura y experimentación*, la *transferencia e integración del conocimiento* y la *memoria organizativa*.

#### **1.3.5.1 Apertura y Experimentación y Transferencia e Integración**

La alta dirección debe comprometerse con el aprendizaje organizativo, creando un ambiente de confianza, que acepte las nuevas ideas y la obtención del conocimiento por medio de la experiencia, para luego transferirlo a los individuos y grupos que lo necesiten, obteniendo como resultado la integración del conocimiento en toda la organización.

Para asegurar el desarrollo eficaz del aprendizaje organizativo, el conocimiento adquirido y creado a un nivel individual, tiene que ser transferido e integrado en la organización (Huber, 1991).

#### **1.3.5.2 Compromiso de Alta dirección y las otras dimensiones**

La cultura organizativa desempeña un papel importante en esto y su desarrollo dependerá de la ayuda y apoyo de la alta dirección.

Si la alta dirección no tiene un compromiso real y no dirige de cerca el proceso del aprendizaje en la firma, los resultados no contribuirán a la formación de una ventaja competitiva. Por el contrario, cuando la alta dirección se involucra en este complejo proceso, los resultados son beneficiosos para la organización.

### **1.3.5.3 Perspectiva Sistémica y las otras dimensiones**

Que la integración del conocimiento sea exitosa, como Grant (1996) precisa, depende de la presencia de un lenguaje común y una visión compartida de los miembros de toda la organización. En definitiva, los esfuerzos aislados por aprender, podrían ser contraproducentes. Por eso, la literatura define el aprendizaje organizativo como un *proceso colectivo, dinámico, complejo y multidimensional*.

En efecto, el conocimiento creado, transferido e integrado dentro de la organización, al ser interiorizado por los individuos y desde aquí en los grupos de la firma, pasa a formar parte de la memoria organizativa. Apreciándose en este proceso la relación que existe entre las cuatro dimensiones de la capacidad de aprendizaje de la organización.

Las cuatro dimensiones analizadas anteriormente, acentúan la importancia de la participación de los trabajadores, el trabajo en equipo, la cooperación y la implicación. Estos elementos se pueden relacionar con la ventaja competitiva, si existe un ambiente de apertura en la organización (Mayer, Davis y Schoorman, 1995; McAllister, 1995).

## **Conclusiones del Capítulo 1**

En la literatura revisada con respecto al aprendizaje organizativo, observamos que si bien no existe un acuerdo teórico acerca de su significado y el alcance de este concepto, éste se presenta como un fenómeno complejo y multidimensional. Es complejo, porque los factores intervinientes y los resultados pueden ser muy variados y dispersos, así como ser muy simples y específicos. Es multidimensional, porque los factores y condiciones que lo soportan y favorecen están relacionados entre sí, en múltiples combinaciones, que resultan en diversas variables latentes.

El aprendizaje organizativo puede ser enfocado desde tres puntos de vista: el aprendizaje como cambio organizativo, el aprendizaje como conocimiento y el aprendizaje desde ambas perspectivas.

En nuestro estudio, consideraremos el aprendizaje organizativo desde la perspectiva del conocimiento. Entenderemos el aprendizaje organizativo como la habilidad para crear, adquirir, transmitir, retener o usar el conocimiento organizativo. En este sentido, el aprendizaje organizativo resulta en la generación de una base de conocimiento de la firma, que puede ser utilizado y mejorado por los miembros de la organización con vista a incrementar sus resultados.

Una característica del aprendizaje organizativo es que es un proceso cíclico cuya contribución más importante para la firma es el de generar cambios a nivel cognitivo y conductual.

A su vez, la capacidad de aprendizaje organizativo la entenderemos como: la integración dinámica del compromiso de la alta dirección con el proceso de aprendizaje organizativo, la apertura y la experimentación para la innovación y búsqueda de oportunidades, el pensamiento sistémico para generar en los miembros de la organización un propósito común, y la transferencia e integración de conocimiento para mejorar el desempeño de la firma. Estas cuatro condiciones que favorecen el aprendizaje organizativo, conjuntamente con los procesos que los desarrollan, determinan el éxito del aprendizaje de la firma.

Este aprendizaje de la firma, de acuerdo con Ulrich y Smallwood (2004), constituye un poderoso factor para obtener y, sobre todo, mantener una ventaja competitiva. En efecto, para estos autores el aprendizaje, entendido como generar y generalizar ideas con impacto, es una de las once capacidades<sup>23</sup> organizativas que contribuyen a generar valor intangible para la firma.

Por otra parte, siguiendo a Daft (2000) son tres las formas tradicionales de obtener una ventaja competitiva, a saber: la capacidad financiera, la capacidad de ventas y la capacidad tecnológica. No obstante, dichas capacidades tradicionales requieren ahora de una capacidad de aprendizaje organizativo. Es, precisamente, el componente de aprendizaje de la ventaja competitiva que se refiere a la capacidad de llevar las habilidades financieras, de mercadotecnia y tecnológicas a un nivel superior.

Para Daft este nivel superior implica conducir a las personas a abandonar los paradigmas actuales de gestión y desempeño, para que se comprometan a una activa solución de problemas que ayude al cambio en la organización, de tal forma que mientras más se aumente la capacidad de aprendizaje organizativo, más adaptable y exitosa será la firma.

Por otra parte, la capacidad de aprendizaje organizativo no se refiere a aprender los principios de contabilidad o ventas, sino más bien significa elevar la capacidad de la organización y de cada persona para hacer cosas que antes no podían hacer. Este es un conocimiento adquirido no sólo de libros de texto o de experiencias previas, sino de participar activamente de una acción experimental y de practicar en el uso independiente del método de prueba y error.

Aunque la organización que aprende no puede definirse con precisión, la revolución más reciente de este tipo de organización es que los empleados contribuyen a la dirección estratégica en una medida que no se había logrado antes. El personal de la

---

<sup>23</sup> Ulrich y Smallwood diferencian entre la competencia y la capacidad, refiriéndose la primera a los individuos y la segunda a la organización. Las capacidades organizativas surgen de combinar (deliberadamente o no) competencias técnicas individuales con competencias sociales individuales.

firma identifica necesidades, de modo tal que la estrategia surge de las actividades acumuladas de los equipos de empleados que atienden a los clientes (Daft, 2000).

La organización que aprende se asemeja a una red, ya que diferentes partes de ésta se están adaptando y cambiando de manera independiente, al mismo tiempo que están contribuyendo activamente con este proceso al cumplimiento de la misión de la firma.

## **CAPÍTULO 2:**

### **DIRECTIVOS Y ESTILOS DE DIRECCIÓN**

- 2.1 Comportamiento del Directivo
- 2.2 Dirección y Liderazgo
- 2.3 Revisión teórica de los Estilos de Dirección
- 2.4 Estilos de Goleman, Boyatzis y MacKee
- 2.5 Resumen de Estilos de Dirección
- 2.6 Justificación de uso de Estilos de Dirección.

## Preámbulo

*En este capítulo se desarrolla una revisión teórica acerca de los estilos de dirección. Éstos se extraen de los trabajos de diversos autores quiénes en su mayoría expresan su clasificación o tipología de estilos sobre la base de la observación del comportamiento de los directivos en el trabajo.*

*Los autores han desarrollado su teoría sobre la base de algunos de estos enfoques:*

- *Estilo de dirección con base en el liderazgo (Lewin, White y Lippitt 1939; Hersey y Blanchard 1977; Bass 1999; Goleman, Boyatzis y McKee 2002a; 2002b)*
- *Estilo de dirección con base en la tarea (Mintzberg 1976; Wissema, Van der Pol y Messer 1980; McGregor 1994)*
- *Estilo de dirección en base a una combinación de liderazgo y ejercicio del rol (Likert 1961,1967; Blake y Mouton 1964; Ansoff y Brabdenburg 1969; Fiedler 1967; Tannebaum y Schmidt 1973; Castressana y Blanco 1992)*

*El capítulo se inicia con una breve revisión acerca del concepto de directivo. Esto se fundamenta en la necesidad de comprender lo que en esencia significa ocupar un cargo directivo y las tareas y obligaciones que ello conlleva. Así se podrá comprender la mecánica de los estilos de dirección y la contingencia de su utilización en la dirección de personas para que el aprendizaje organizativo ocurra.*

*Posteriormente, se realiza una revisión teórica de los diferentes estilos propuestos por diversos autores, desde Lewin, Lippitt y White (1939,) basado en la tarea del directivo, hasta los estilos propuestos por autores más contemporáneos tales como: Goleman, Boyatzis y McKee (2002) basados en el ejercicio del liderazgo.*

## **2.1 COMPORTAMIENTO DIRECTIVO**

El comportamiento directivo ha sido por décadas tema de estudio e investigación. Los diferentes autores, desde Mintzberg (1976) hasta Goleman et al., (2002) concuerdan que dicho comportamiento se distingue por la presencia de características típicas que se aprecian desde una perspectiva actitudinal.

Dicha perspectiva plantea una serie de desafíos para determinar un perfil genérico de competencias y habilidades, que reflejen estos comportamientos típicos. En este sentido, quienes ocupen cargos directivos, desarrollan opciones de comportamiento según sus estados mentales y sus capacidades.

Esto se traduce en la necesidad de utilizar un estilo de dirección, un estilo de hacer y realizar la función de dirección, que decanta en definir una forma de actuación que lleve a la organización a resultados exitosos.

En general, estas características que definen a los directivos han sido construidas desde dos perspectivas: desde la perspectiva del liderazgo y desde la perspectiva de la tarea.

### **2.1.1 Características de los Directivos**

Mintzberg (1976) usó una clasificación<sup>24</sup> que está basada en el principio que diferencia las funciones de las dos mitades del cerebro, que lo induce a suponer que algunos directivos están más satisfechos o se sienten más atraídos por la planificación o al trabajo de asesoría en general. Mientras en otros directivos, la preferencia es por el ejercicio de la dirección en la línea de trabajo o de operaciones.

Otro enfoque, propuesto por Ansoff y Brandenburg (1969) está basado en el análisis del trabajo del gerente, de la creencia que la dirección es en un sentido amplio, una actividad de resolución de los problemas que puede ser descrita como un proceso complejo de información. Estos autores derivan una descripción del gerente que consiste en una cadena conectada de diez procesos básicos.

---

<sup>24</sup> El hecho que estas preferencias son tan profundamente arraigadas en el perfil psicológico y fisiológico de todas las personas explicaría entonces la discrepancia entre directivos de staff y directivos de línea.

Dentro de esta cadena, ellos identifican cuatro sub-ciclos diferentes. Cuatro roles arquetípicos son descritos y corresponden a las exigencias naturales de los empleos descrito por los sub-ciclos. Este análisis, apelando a la lógica y la intuición, es usado por los autores para analizar el rol del Gerente en el futuro.

Los líderes cambian a través de su desarrollo personal y profesional. ¿Hasta qué punto puede alguien cambiar desde un estilo a otro como demanda la situación?

Theobald (1977) describe los resultados de una investigación (utilizando el método del cuestionario de Schubart) entre 2.444 gerentes alemanes y los 9 tipos en el cual resultaron. Lo más importante son sus comentarios acerca de que un individuo sólo puede moverse con dificultad de un estilo a otro. El mismo autor también llama la atención a los límites conductuales, en el sentido de que la curva de éxito individual es también peculiar a tipos particulares.

Se puede resumir lo descrito en dos conclusiones que son, al mismo tiempo, puntos de partida para el enfoque desarrollado. A saber:

(1) Los directivos pueden cambiar, pero resultan ser, con toda probabilidad, no tan flexibles como para que ellos puedan funcionar óptimamente en cada tipo de organización.

(2) La efectividad de un directivo depende, entre otras cosas, en la naturaleza de la situación en la cual él debe funcionar.

De esta forma, los comportamientos ( $Y$ ) del Director, según Robbins (1999), pueden expresarse como:

$$Y = (P, M, S)$$

donde  $P$  es la personalidad y características personales,  $M$  es el entorno donde se desarrolla la conducta y  $S$  es la situación a que se ve sometido.

Si se establece que la personalidad es fija en el corto y mediano plazo, entonces cada comportamiento  $Y$ , se verá más influenciado o determinado por el entorno y la

situación, más que por la personalidad. Ésta última se considera una constante pues difícilmente cambiara en el corto y mediano plazo. Para Robbins el manejo de las conductas de un director estratégico tiene relación con el contexto que se da en torno a la situación atendida. Sobre estos dos aspectos podemos intervenir para mantener, modificar o generar nuevas conductas en el directivo.

En cuanto al entorno, la asignación o disposición de otras capacidades organizativas como sistemas de información, investigación, marketing, entre otras, que deberían ser vinculadas a la estrategia, influyen en el comportamiento del directivo.

Otra tipología de gerentes, aportada por Wissema, Van der Pol, y Messer (1980), que es desarrollada por estos autores a partir de posibles estrategias de negocios. Esta tipología se suma a las iniciales de varios estilos de liderazgo y que pueden ser utilizadas junto con éste en la delineación de la persona que ocupa cargos directivos.

### **2.1.2 Roles Directivos**

El rol del Directivo [y de la Gerencia Estratégica], como todos los factores organizativos y sociales, ha ido cambiando conjuntamente con el entorno y los negocios en general. Anteriormente existían dos tipos de gerentes en las empresas: los *especialistas*, dedicados a las tareas técnicas dentro de funciones bien delimitadas y los *generalistas*, que aspiraban a la gerencia general. Pero la complejidad creciente de la gerencia moderna ha obligado a buscar un nuevo tipo de gerente, que sea a la vez experto en su área funcional y apto para el manejo global de la empresa. A este nuevo tipo de gerente se le denomina el gerente *integral* (Sallenave, 1995) o *especialista-generalista*.

Para Daft (2000) el rol de la gerencia es relevante en el momento de la definición de la organización, de lo que se quiere ser y obtener. Las organizaciones son delineadas y estructuradas sobre la base de supuestos, principios y creencias de los propios directivos. Los mapas mentales dominantes y los factores subyacentes en las mentes de los directivos, influyen en el tipo de organización que se construye.

Este mismo autor establece que los directivos, desde una perspectiva estratégica, deben velar por el proceso estratégico y, por tanto, la actividad principal que ocupa gran parte

de su tiempo es la observación y monitoreo del entorno organizativo y el desarrollo de las capacidades organizativas para, a partir de aquí, generar los objetivos estratégicos y la estrategia que permiten alcanzarlos. Al mismo tiempo que debe ocuparse de la definición de la estructura orgánica que vaya a facilitar la implantación de la estrategia y el logro de los resultados.

Para McGregor (1994: 27) el rol directivo no es único ni fijo; es un complejo de distintos roles interactuando. Luego, la cualidad de cambiar de rol dentro de un conjunto de situaciones diferentes es un talento ejecutivo. Normalmente el ejecutivo se acomoda, de una manera flexible, a las distintas circunstancias, generalmente sin premeditación o pensamiento previo. Los estímulos del entorno, en su relación con personas o situaciones, lo impulsan a cambiar de rol entre una gama de posibilidades para influir positivamente en estas relaciones. El grado de influencia está limitado por las expectativas de los seguidores, más que por las características del director.

En conclusión, los roles directivos pueden ser enfocados desde dos perspectivas: desde el punto de vista de lo que hace el directivo, es decir, desde la perspectiva de la administración y, en segundo lugar, desde el punto de vista de su influencia, es decir, desde la perspectiva del liderazgo.

A continuación revisaremos brevemente tres de los modelos de roles de mayor aceptación en la literatura de administración. Estos son, el modelo de roles de Mintzberg, el modelo de Quinn y el modelo actitudinal de Yulk.

### **2.1.2.1 Modelo de Roles de Contenido del trabajo de Henry Mintzberg**

Mintzberg señala que su estudio<sup>25</sup> realizado a cinco directores, se podría incluir en la escuela de contenidos en el trabajo, dado que el objetivo primordial es precisamente describir el contenido del trabajo. En efecto, Mintzberg señala cuatro aspectos del trabajo de gestión, basándose en los hallazgos de dos escuelas de pensamiento sobre la toma de decisiones y de tres escuelas sobre el liderazgo que, en conjunto, pueden construir una descripción razonable. Dentro de las características particulares del trabajo directivo que señala Mintzberg en su estudio, están las siguientes:

---

<sup>25</sup> Ha sido frecuentemente criticado debido al tamaño pequeño de su muestra.

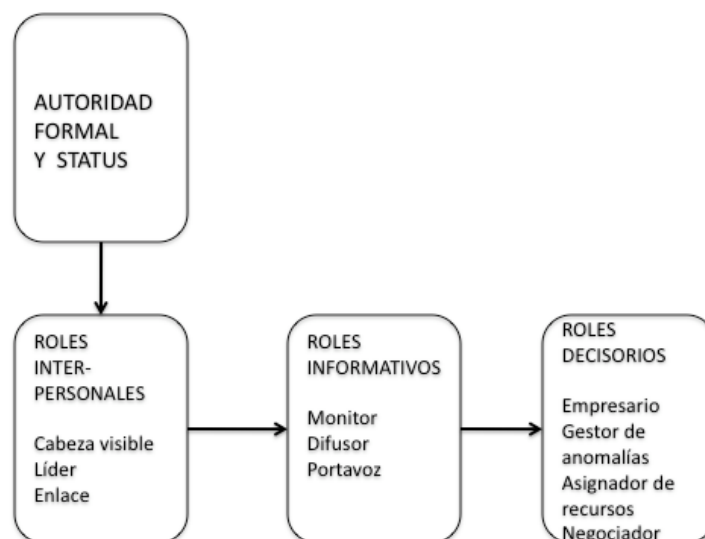
- **Volumen de trabajo:** El directivo se siente obligado a realizar un enorme volumen de trabajo a un ritmo agotador. Dispone de poco tiempo libre y los descansos no se dan muy a menudo. Por lo general, el directivo nunca deja de serlo, no importa el ámbito o la dimensión en que esté actuando. Esta sensación de carga laboral requiere de un gran control emocional para no sucumbir a ella. Es común que los directivos busquen medios, humanos y técnicos, para superar esta percepción, de tal manera que eviten caer en situaciones de entropía positiva máxima.
- **Variedad de la tarea:** Las actividades de los directivos se caracterizan por la brevedad, la variedad y la fragmentación. Además, son variadas donde se combina lo trivial con lo trascendental exigiéndole al directivo rápidos cambios de actitud, por lo que el trabajo del directivo es constantemente interrumpido. Deben desarrollar una capacidad de adaptación a las situaciones y los contextos, de tal manera que no se contaminen las decisiones por causa de elementos traslapados subyacentes, a otras dimensiones de la vida laboral del directivo.
- **Función de enlace en los límites:** La presión del puesto no estimula el desarrollo de un planificador, sino de un manipulador de información con gran capacidad de adaptación, que trabaja en un entorno de estímulo-respuesta y muestra preferencia por la acción inmediata. El directivo hace las veces de transmisor de información, al mismo tiempo que actúa como filtro para diseminar la información por toda la estructura organizativa. Esto obliga al directivo a tener un profundo y acabado conocimiento acerca del negocio y sus actividades conexas. Al mismo tiempo, debe manejar distintos aspectos teóricos, acerca de las funciones y actividades desarrolladas al interior de la estructura.
- **Centro neurálgico:** El trabajo del directivo consiste en contactos verbales y escritos y sus principales instrumentos son cinco medios: el e-mail [correo], el teléfono, las reuniones imprevistas, las reuniones concertadas y la observación, mostrando una clara preferencia por los tres medios verbales. El directivo genera menos e-mails de los que recibe, debido a que su tratamiento es de mucho tiempo y no es de acción inmediata. Los subordinados en su círculo mediano y

remoto, suelen encontrarse en situación de desventaja, en lo que a información se refiere, en comparación con los que están en su círculo cercano o inmediato. A su vez, recurre a medios informales para contactos breves, cuando existe cierto grado de confianza con otra persona y cuando tiene que transmitir información o peticiones con rapidez. Dedicar relativamente poco tiempo a sus superiores. La reunión permite el transcurso de contactos de larga duración, con grupos extensos y fuera de los confines de la organización. Las giras le proporcionan la oportunidad de observar las actividades de un modo informal e imprevisto. Las personas externas a la organización utilizan redes de información, lo que constituyen una parte compleja e importante del trabajo directivo.

Los subordinados suelen ocupar entre la mitad y una tercera parte de tiempo del directivo para fines de formulación de peticiones, para envíos y recepción de información y para la creación de estrategia. El puesto directivo implica una combinación de derechos y deberes.

Las actividades y los roles directivos pueden dividirse en tres categorías: las relaciones interpersonales, los relativos al tratamiento de la información y los que atañen a la toma de decisiones importantes.

**Figura 2.1: Los roles directivos**



Fuente: Mintzberg (1991; 15)

Mintzberg divide los cargos directivos en ocho: (1) el hombre de contactos (para quién predominan los roles de enlace y de cabeza visible), (2) el directivo político (primacía de los roles de portavoz y de negociador), (3) el empresario (roles de empresario y de negociador), (4) la figura interna (rol de asignador de recursos), (5) el directivo de tiempo real (rol de gestor de anomalías), (6) el jefe de equipo (rol de líder), (7) el directivo experto (monitor, portavoz) y (8) el nuevo directivo (roles de enlace y de monitor).

Este conjunto de roles forman un *gestalt*<sup>26</sup> un todo integrado. Los tres roles interpersonales derivan de la autoridad formal y el status del directivo, dando lugar a los tres roles informativos. Éstos, por su parte, capacitan al directivo para desempeñar los cuatro roles de decisión.

Los estudios de Mintzberg (1973), referidos a la comprensión del trabajo directivo, destacan que las variaciones del rol directivo relacionadas con el factor tiempo sugieren la existencia de pautas anuales y, tal vez, mensuales. Sin observarse, no obstante, éstas a nivel semanal ni diario. En efecto, los cargos directivos suelen reflejar un ciclo cambio - estabilidad, en el cual las épocas concentradas en el cambio (más tiempo sobre todo en los roles de empresario y de negociador), se ven seguidas de épocas en las que los cambios se consolidan (mereciendo una mayor atención los roles de líder y de gestor de anomalías).

Las épocas de acusadas amenazas precisan que el directivo dedique mucho tiempo al rol de gestor de anomalías, surgiendo a continuación épocas de regeneración de contactos y de recursos: roles de enlace, portavoz y asignador de recursos.

Los directivos que llevan poco tiempo en el cargo, suelen dedicarse primordialmente a establecer contactos y recopilar información (roles de enlace y de monitor); a continuación atraviesan una fase innovadora (rol de empresario) y adoptan por último unas pautas regulares de trabajo.

---

<sup>26</sup> Concepto asociado a Sinergia. En la práctica los roles son interdependientes y se potencian entre sí, lo que implica que en general un directivo debe, en menor o mayor grado, realizar cada uno de estos roles.

Para este autor, los cambios sociales al presentar una mayor tendencia hacia la democracia en la organización y la extensión de la coalición de la misma, requerirán de los futuros directivos que dediquen más tiempo al rol de líder y a los roles externos: cabeza visible, enlace, portavoz y negociador. Extrae los hallazgos más relevantes de cada escuela del pensamiento administrativo<sup>27</sup>, de tal manera de combinarlos con su estudio, con la finalidad de presentar una descripción general del trabajo directivo.

Las conclusiones obtenidas por Mintzberg, quien investiga sobre las actividades laborales de los directivos de forma sistemática<sup>28</sup>, son que los investigadores estudian las percepciones de los directivos acerca de su trabajo y no del trabajo en sí, aunque al ser incorporadas a un mapa de roles de los directivos, indican una serie de características básicas del contenido de su trabajo.

### **2.1.2.2 Modelo de Roles de Liderazgo de James Quinn**

El liderazgo se puede entender en términos de complejos comportamientos o como un portafolio de roles. Entre los autores más reconocidos están Quinn (1984), Yukl (1981) y Bass (1981). Quinn por ejemplo, describe ocho funciones del líder<sup>29</sup>, que se muestran en la figura 2.2. A su vez, Yukl (2002) presenta 14 categorías de comportamiento del líder, basado en sus propias investigaciones y en la revisión de la literatura de liderazgo.

Por otra parte, Quinn (1984) desarrolla una estructura de análisis del liderazgo, que atiende la contradicción y paradoja presentada por los autores mencionados. Quinn examinó la literatura acerca de roles directivos y resumió los dominios del liderazgo, en términos de ocho roles directivos, incorporando los 19 roles de Yukl (1981).

Quinn presenta estos ocho roles, en términos del modelo de valores de la eficacia de la organización, desarrollado por Quinn y Rohrbaugh (1983). Los ocho roles son representados en un círculo, sobre la base de las dos dimensiones subyacentes:

---

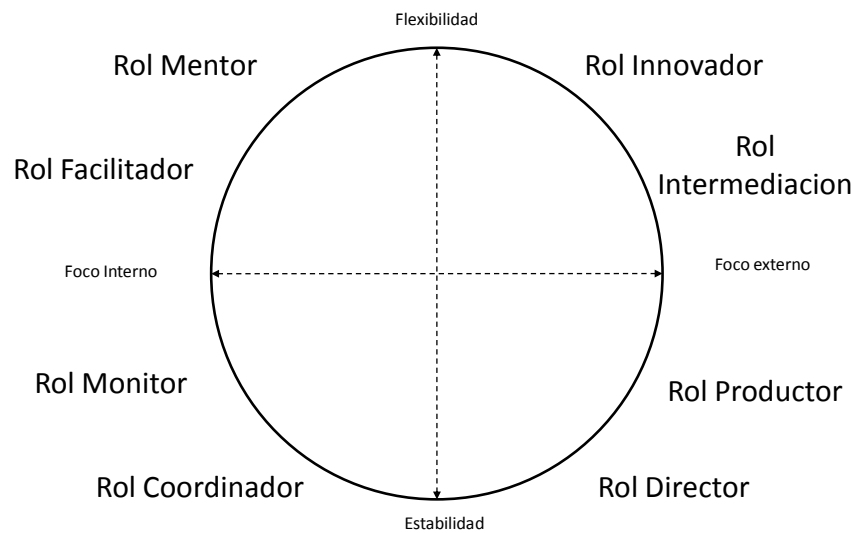
<sup>27</sup> El autor basa su teoría en las siguientes escuelas: La Escuela Empresarial, La Escuela de la Teoría de Decisión, La Escuela del Liderazgo Efectivo, La Escuela del Poder del Líder, La Escuela de la Conducta del Líder y la Escuela de Actividades en el Trabajo.

<sup>28</sup> Aquí los métodos de estudios son mediante el método del diario, y dos técnicas de observación como son el muestreo de actividades y la observación estructurada.

<sup>29</sup> Ya revisados en este documento.

estabilidad versus flexibilidad y enfoque interno versus enfoque externo, identificados por el modelo de eficacia (ver figura 2.2).

**Figura 2.2: Modelo de Roles de Liderazgo de Quinn**



Fuente: Denison, Hooijberg, y Quinn, (1995; 527)

### 2.1.2.3 Modelo actitudinal de Yulk

Yulk y Tracey (1992) presentan su taxonomía de prácticas directivas (cuadro 2.1), como una primera clasificación de comportamientos del líder. Esta taxonomía consiste en 14 constructos de comportamientos del líder, derivados a partir de los 19 roles directivos de Yulk (1981).

A esta taxonomía hemos incluido a modo de favorecer una cabal comprensión de los comportamientos, que ha nuestro juicio, calzan con las descripciones de los 14 constructos establecidos en el trabajo de Yulk.

Por ejemplo, al primer constructo (cuadro 2.1) hemos asociado los comportamientos de Planificar y Organizar, que describen la idea del establecimiento de objetivos de largo plazo y de estrategias viables, considerando un uso eficiente de los recursos y un uso eficaz del personal a su cargo.

**Cuadro 2.1: Taxonomía de Yulk de prácticas directivas**

	Comportamientos	Descripción
1	Planificando y Organizando	Determinando objetivos de largo plazo y estrategias, determinando como usar los recursos y el personal.
2	Solucionando problemas	Identificando problemas relacionados con el trabajo, analizando problemas en el momento, pero sistematizando formas para identificar causas y soluciones, y actuando decididamente para implementar soluciones para resolver importantes problemas o crisis.
3	Clarificando roles y objetivos	Asignando tareas, proveyendo dirección y como hacer el trabajo, y comunicando una comprensión clara de responsabilidades del trabajo, tareas y objetivos, plazos y resultados esperados.
4	Informando	Diseminando información relevante a las personas que lo necesitan para hacer su trabajo, proveyendo material escrito y documento, y respondiendo.
5	Monitoreando	Gestionando la efectividad y la eficiencia, juzgando y haciendo hincapié en el testeo de rutinas.
6	Motivando e inspirando	Utilizando técnicas de influencia que apelan a la emoción o la lógica para generar entusiasmo por la labor, el compromiso con la tarea objetivo, y el cumplimiento de los requerimientos de cooperación, asistencia y apoyo.
7	Consultando	Chequeando con las personas antes de iniciar cambios que pueden afectarlos, incorporando sus ideas y sugerencias en las decisiones.
8	Delegando	Dando a los subordinados autonomía para determinar independientemente como hacer su trabajo.
9	Apoyando	Actuando amistosamente y consideradamente, siendo paciente y útil, escuchar las quejas y los problemas, y cuidando por los intereses de las personas.
10	Desarrollando y Tutorando	Proporcionar orientación útil y asesoramiento de carrera, y hacer las cosas a fin de facilitar a las personas la adquisición de conocimientos, el desarrollo profesional y la promoción de carrera.
11	Gestionando conflictos y formando equipos	Facilitando la resolución constructiva de conflictos, y promoviendo la cooperación, el trabajo en equipo, y la identificación con la unidad de trabajo.
12	Creando Redes de trabajo	Socializando informalmente, desarrollando contactos con personas quienes son fuente de información y soporte, y manteniendo contacto a través de interacciones periódicas.
13	Reconocimiento	Mostrando alabanza / expresando agradecimiento por las contribuciones y esfuerzos especiales de alguien.
14	Recompensando	Proveyendo o recomendando recompensas tangibles, tales como un incremento de sueldo o promoción por resultados efectivos, logros significativos, y competencias demostradas.

Fuente: Elaboración propia a partir de Jong y Hartog (2007: 64).

Finalmente, queremos agregar que cada uno de estos autores revisados incluye funciones y comportamientos de liderazgo, que parecen estar en contradicción unos con otros. Ninguno de éstos, sin embargo, han desarrollado un concepto central o marco de referencia para abordar estas cuestiones.

#### **2.1.2.4 Aportes de otros autores más contemporáneos**

Por otra parte, otro autor Daft (2000: 565) otorga a los directivos tres funciones diferentes: diseño de la arquitectura social, creación de una visión compartida y liderazgo de servicio. La primera tarea del diseño de la organización es desarrollar las ideas que gobiernan el propósito, la visión y los valores centrales por los cuales guiarán a los empleados. La segunda tarea, es diseño e implantación de políticas, estrategias y estructuras que apoyan a la organización que aprende. Y tercero, la creación de procesos

de aprendizaje y la comprobación de su mejoramiento y comprensión requiere la iniciativa del directivo [líder].

La creación de una visión compartida, si bien es creada por los altos directivos o por discusiones con los empleados, implica que debe ser ampliamente comprendida e impregnarse en toda la organización. Una visión compartida proporciona armonía y unidad de mente y permite que finalmente los empleados sumen sus esfuerzos desplegados en las acciones planificadas para el logro de resultados. Sin una visión fuerte, éstos pueden dividirse y moverse en diferentes direcciones.

Finalmente, el liderazgo de servicios implica que los directivos deben dedicarse a otros y a alcanzar la visión de la organización. Los directivos de servicio ceden poder, ideas e información. La organización que aprende requiere cabezas que se dediquen a ella. No cabe la idea de un solo actor que construye una organización. Mucha gente se convierte en líder que sirve a otros y a la firma en su conjunto.

## **2.2 DIRECCIÓN Y LIDERAZGO**

En la literatura, y en ocasiones en la práctica empresarial, estos conceptos tienden a tratarse como sinónimos y, por tanto, entenderse como lo mismo. Por tanto es común que en los textos relacionados, diversos autores se refieran indistintamente al liderazgo y la dirección cuando quieren expresar las relaciones entre recursos y resultados organizativos. La dirección es la capacidad de la organización no sólo de establecer, sino que, además, de implantar las orientaciones claves, sobre las que la administración debe apuntar operativamente su energía.

Luego, la dirección es orientadora, integradora y guiadora de las actividades de la firma y, a su vez, el liderazgo, como hemos mencionado previamente, es gestor e interiorizador del cambio en la organización. No obstante, ninguno puede practicarse eficazmente sin la influencia del otro. No puede haber dirección si no hay liderazgo ni liderazgo sin dirección. Esta condición de complemento influye en la sensación de estar frente a un solo factor.

La capacidad de la dirección de establecer estos parámetros fundamentales de gobernabilidad, requiere la utilización de procesos como el liderazgo, sistemas de políticas, comunicaciones, etc. El liderazgo es influencia y motivación para otros.

En este sentido, la dirección tiene una ventaja pues se instala en la estructura organizativa con mayor facilidad que el liderazgo. Las firmas requieren de realizar acciones para generar entornos donde el liderazgo florezca (Zalesnik, 1992).

Desde una perspectiva estratégica, la dirección busca que la organización alcance sus metas y su visión de futuro. A su vez, la administración se ocupa del funcionamiento diario de la organización y, por tanto, del cumplimiento de la misión. Esto hace que ocasionalmente se confundan el director y el administrador, estableciendo una difusa frontera entre ambas actividades. Sin duda que, para todo directivo o ejecutivo, el primer deber es administrar [a corto plazo] y el segundo, no por eso menos importante, dirigir [a largo plazo]. Podrá esto ser discutible, pero indudablemente es imposible dirigir con una administración caótica o en un ambiente de no-administración. Así, también, es poco probable un éxito en la administración sin un liderazgo adecuado.

Un estudio desarrollado por Ingley y Van der Walt (2001) demuestra que existe una necesidad de una visión estratégica y de liderazgo como requisito clave en la capacidad del director, no obstante, estos autores observan que se aprecia, en general, una brecha en términos de la competencia directiva en este ámbito.

La diferencia, aunque sutil, entre el *líder* y el *director*, [pudiendo ser la misma persona] está en que el primero es responsable de la consecución de los objetivos de la organización a largo plazo y el segundo, es responsable de mantener presente los objetivos en la membrecía organizativa y, al mismo tiempo, de orientar la energía humana hacia la consecución de los mismos, evitando desviaciones mediante un control adecuado.

Así la dirección se vale del liderazgo que a su vez se define como el proceso de influir y motivar a las personas, así como de otros procesos y técnicas con el fin de establecer las directrices que guíen los esfuerzos y energía organizativa hacia el logro de los objetivos

que garantizarán la permanencia y crecimiento de la organización. El liderazgo es, hoy día, la principal ocupación del directivo.

Diversos estudios acerca del liderazgo (Goleman, 2000) plantean que los diversos estilos de liderazgo tienen variados efectos sobre variables, tales como la flexibilidad, la responsabilidad, los estándares, las recompensas, la claridad y el compromiso y, en algunos casos, sobre el clima organizativo.

Un hecho cierto y fundamental es que el estilo de hacer el liderazgo influye sobre los subordinados (Shamir, House y Arthur, 1993) ya que el comportamiento del líder genera estructuras de motivación que tienen efectos sobre la conducta de los individuos de la organización. El estilo de conducir el liderazgo influye, también en los procesos de trabajo grupal, en el clima social y en los resultados (Kahai y Sosik, 1997; Ekvall y Ryhammar, 1997).

Por tanto, desde la perspectiva del aprendizaje organizativo, es posible establecer que si el estilo del líder influye en las organizaciones de múltiples formas y, en especial, por su influencia sobre los individuos, entonces el estilo del líder impacta en el aprendizaje de la organización. Es decir, la organización puede mejorar (y eventualmente empeorar) su capacidad de aprender, según sea el estilo adoptado y aplicado por los directivos en el proceso de liderazgo.

Si relacionamos el aprendizaje organizativo con la capacidad de la organización para generar creatividad e innovación, podemos suponer que contribuye, por una parte, a adaptarse a condiciones actuales y futuras de competencia y, por otra, a generar nuevas oportunidades de desarrollo y crecimiento de manera original. Sabemos que la creatividad y la innovación están en las capacidades individuales y de equipo, por lo tanto, está en las personas que conforman la organización.

Se puede establecer, por ende, que el aprendizaje de la organización depende de los individuos y de las mentes de las personas, conjuntamente con la debida consideración del impacto de la configuración estructural de la organización en las propias personas, que puede afectar directa o indirectamente la capacidad innovadora y creativa de éstas (Daft, 2000).

El rol de la dirección adquiere relevancia al influir y motivar (i.e. liderar) a las personas para adquirir un compromiso y responsabilidad con su propio aprendizaje y, por lo tanto, para facilitar el crecimiento del aprendizaje grupal y, en consecuencia, organizativo.

Los directivos se pueden clasificar en estratégicos, organizativos y operativos (Freije y Freije, 1994). Según el nivel de decisiones y el impacto de la misma, se ubica en una u otra clasificación. En resumen, el nivel de decisiones es estratégico cuando afecta la relación entre la empresa y el mercado que se ha decidido atender. El impacto de la decisión se puede apreciar a largo plazo. En este caso el directivo es estratégico.

Si el nivel de decisiones es organizativo, tiene impacto en la estructura interna de la organización y, por lo tanto, no debería afectar a la relación con el mercado atendido. Además, si el impacto de la decisión es a mediano plazo, entonces el directivo es organizativo.

Si el nivel de decisiones impacta las operaciones de la empresa, es decir, afecta el día a día, por tanto no afecta la estructura ni el mercado atendido, al menos en el corto plazo, entonces el directivo se clasifica como operativo.

Así, de acuerdo con Freije y Freije (1994), la dirección se distribuye por toda la organización, alcanzando los niveles estratégicos, organizativos y operativos de la firma. Un directivo toma decisiones que afectan los tres niveles, pero su clasificación tendrá que ver con el volumen e impacto del tipo de decisiones que está tomando. Esto es, según el tipo de decisión más recurrente será clasificado como un directivo estratégico, organizativo u operativo.

### **2.2.1 Tendencias en Dirección**

La dirección de la empresa consiste en conseguir los objetivos mancomunados mediante la aplicación de los factores disponibles desarrollando las funciones necesarias para integrar los recursos humanos con los recursos técnicos de la manera más eficiente. En este contexto, diferentes tendencias en dirección son desarrolladas en la firmas (Fig. 2.3).

**Figura 2.3 : Tipos de Gestión que contribuyen a la Alta Dirección**

Fuente: Elaboración propia en base a Freije (2010)

De acuerdo con Freije (2010) las directrices que afectan a los tipos de gestión en una firma son: como la empresa se relaciona con los partícipes sociales, cómo la firma se relaciona con el mercado, cómo se seleccionan y eligen las estrategias y cómo se implementan estas estrategias.

El primero de los planteamientos, de la interdependencia, se resume en que la firma es un ser vivo, como cualquier ser vivo de nuestro entorno y según como se trabaje con éste se obtendrán buenos o malos resultados. El ser una organización se refleja en que está compuesta por las interacciones entre las personas y las conexiones dentro y fuera del sistema, construyendo una red de relaciones.

En este sentido, la organización se desarrolla de acuerdo a las condiciones que ofrecen los líderes a sus equipos. Si las personas están en un ambiente grato desarrollan su iniciativa y creatividad logrando mejores resultados y superiores a sus competidores.

Los criterios subyacentes de este planteamiento son : que los accionistas tienen una visión globalizada de los objetivos, que la relación con los empleados tiene una concepción comercial y que la responsabilidad social empresarial debe estar equilibrada en el largo plazo.

La elección de estrategias se basa en nuevas oportunidades a partir de estrategias históricas, en la confianza que se tiene en los conocimientos y prácticas. Las decisiones significativas que se toman frente al mercado reflejan la ventaja competitiva, el objetivo de fidelidad con los clientes y capacidades distintivas orientadas al mercado.

El segundo de los planteamientos indica que las personas que forman parte de la empresa realizan un esquema de conjunto de datos que son necesarios para obtener resultados inmediatos. En este planteamiento se resalta el hecho que el interés inmediato de los accionistas tiene la prioridad. Sólo este tipo de dirección consigue crear una cultura de supervivencia en donde las personas no trabajan por un objetivo común o por una visión empresarial. No obstante, que el logro de los objetivos de corto plazo ayudan a lograr los de largo plazo y que, en la práctica, contribuyen al logro de los objetivos mancomunados de la firma.

Y, finalmente, el último planteamiento indica que este conjunto de datos debe ser realizado por los diferentes grupos de interés que rodean la empresa [Stakeholders]. Esta última tendencia de dirección se basa en el concepto de pluralidad<sup>30</sup> y se refiere al reconocimiento que todas las partes que la componen puedan tener participación activa en el proceso de toma de decisiones organizativas, para que el funcionamiento sea el correcto y se logren buenos resultados.

### **2.2.2 Liderazgo como fenómeno colectivo**

El liderazgo es un fenómeno colectivo que ocurre cuando la situación demanda que un individuo influya y coordine las actividades de un grupo para la consecución de un objetivo común.

En esta misma línea, de acuerdo con Yukl (2000), se define el liderazgo como un proceso de influir y enseñar a otros a comprender por qué y cómo ciertas actividades y objetivos tienen que llevarse a cabo. Como tal, constituye un proceso de facilitación de

---

<sup>30</sup> La pluralidad es entendida aquí como el hecho que puedan existir y coexistir en la firma minorías y mayorías de grupos culturales que se diferencian entre sí, pero que en cierto punto se unen en la organización para conseguir los objetivos de ésta.

los esfuerzos individuales y colectivos de aprender y lograr objetivos comunes en las organizaciones.

Los principales aspectos que se derivan de esta definición es que sólo hay un líder si hay seguidores. El liderazgo surge cuando éstos aceptan la intención del líder de influir sobre ellos y, además, existe un propósito común. Sin un líder no hay equipo y sin equipo no hay líder.

El líder, como responsable de la ocurrencia del proceso de liderazgo, se coloca frente al grupo para facilitarle su progreso e inspirarle a cumplir sus metas. Un buen ejemplo de líder es el director de una orquesta, cuya función consiste en producir un sonido coordinado y un tiempo correcto, integrando el esfuerzo de los músicos. La orquesta responderá dependiendo de la calidad de liderazgo ejercido por el director.

### **2.2.2.1 Elementos del Liderazgo**

La abundante literatura existente acerca del liderazgo, permite establecer algunos elementos comunes entre los diversos autores del tema. Este consenso, de una u otra forma, permite elaborar de manera operativa una interpretación del significado del liderazgo en el contexto de los negocios actuales. Esta elaboración conceptual contribuye a que el ejercicio del liderazgo pueda ejecutarse de múltiples formas sin afectar lo esencial de su filosofía.

Estos elementos comunes son:

- *Visión guiadora.* El líder es el guía de su equipo. Tiene una idea clara de dónde ir, del camino a seguir.
- *Pasión.* El líder ama lo que hace y le encanta hacerlo, pero no solamente se guarda esa pasión para sí, sino que la transmite a los miembros de su equipo.
- *Integridad.* El líder es maduro y se conoce a sí mismo. Practica la sinceridad a través de la honradez de pensamiento y acción.
- *Confianza.* El líder genera confianza en base a su integridad, conocimiento experto, empatía y habilidad negociadora.

· *Curiosidad y audacia.* El líder se interesa por todo, está inquieto por el aprendizaje, asume riesgos, experimenta, sin importarle los fracasos, aprende y hace aprender al equipo.

### 2.2.2.2 Líder versus Gestor

Las diferencia entre ser un líder y ser un gestor está ampliamente tratada en la literatura y en la investigación acerca de liderazgo. Todos los líderes son gestores, sin embargo, no todos los gestores son líderes (Zalesnik, 1992). Algunas de las diferencias encontradas en la literatura se muestran en el cuadro 2.2 .

**Cuadro 2.2: Diferencias entre Líder y Gestor**

	Gestor	Líder
Actitudes hacia las metas	Toma un punto de vista impersonal, pasivo Objetivos surgen de las necesidades, no de deseos	Toma una perspectiva personal y activa. Forma en lugar de responder a las ideas. Modifica estados de ánimo; evocan imágenes, las expectativas Cambia la manera de pensar sobre lo que es deseable y posible. Establece la dirección de la empresa.
Concepción del trabajo	Negociar y coaccionar. Balance de puntos de vista opuestos. Diseña compromisos. Limita las opciones. Evita los riesgos	Desarrolla nuevos enfoques a los problemas. Aumentar las opciones, las ideas se convierten en imágenes excitantes. Asumen riesgos cuando las oportunidades son prometedoras
Relaciones con otros	Prefiere trabajar con gente, pero mantener la mínima implicación emocional. Le falta empatía. Enfoque en proceso, por ejemplo, cómo se toman las decisiones en lugar de que decisiones tomar . Comunicar mediante el envío de señales ambiguas. Los subordinados se perciben como inescrutables, detallados, manipulables. Organización acumula burocracia e intriga política.	Atraído por las ideas. Se relaciona directamente con otras personas, de manera intuitiva, con empatía. Centrarse en el fondo de los acontecimientos y decisiones, incluyendo su significado para los participantes. Los subordinados se describen con adjetivos emocionalmente ricos, por ejemplo, "amor", "odio". Las relaciones aparecen turbulentas, intensas, desorganizadas. Sin embargo, se intensifica la motivación y los resultados no previstos proliferan.
Sentido de sí mismo	Viene de perpetuar y fortalecer las instituciones existentes. Se siente parte de la organización	Viene de luchar y alterar profundamente las relaciones humanas y económicas. Se sienten separados de la organización

Fuente : elaboración propia en base a Zalesnik (1992)

En la práctica, todo gestor [hacer lo máximo] debe ser un líder [hacer lo extraordinario]. Para eso debe de ir más allá de lo que se pide como gestor, traspasar las fronteras o los límites del cargo. Por lo tanto, se entiende así que todo líder es un gestor, pero que no todos los gestores son líderes.

### **2.2.3 Factores que Condicionan el Comportamiento de un Líder**

#### **2.2.3.1 Factor Persona**

El directivo que dirige un equipo, también dirige a cada una de las personas que forman parte del mismo. Esto implica que el líder conoce la naturaleza y experiencia de sus empleados y su nivel de desempeño.

El líder utiliza esta información para tomar decisiones respecto del rol y el trabajo de los trabajadores, y elegir el estilo de liderazgo más apropiado. Por ejemplo, una persona que lleva muchos años trabajando no requerirá un control tan exhaustivo como el de un colaborador recientemente incorporado. Sin embargo, necesitará algún tipo de reconocimiento para mantener su nivel de motivación.

#### **2.2.3.2 Factor Tarea**

La tarea se refiere al trabajo por hacer y a los resultados esperados. La cual está condicionada por dos variables que influyen en el estilo de liderazgo: el tiempo y el nivel de riesgo asociado con el fracaso.

Un *plazo* demasiado cercano, afecta al trabajo negativamente en términos de calidad o de la motivación del equipo. En este caso, el líder debe buscar un estilo que permita que la tarea se lleve a cabo en el tiempo establecido sin alterar el desempeño del equipo. Paralelamente, el riesgo de determinados trabajos (pensemos, por ejemplo, en el ejército) exige un estilo de liderazgo específico, en el que todos los procedimientos estén claramente definidos y que no haya dudas sobre la cadena de mando.

#### **2.2.3.3 Factor Entorno**

El estilo de liderazgo puede verse influido por el entorno organizativo y el entorno del equipo. El entorno organizativo -valores de la organización-, es la base de los valores del equipo. Por ejemplo, si una organización presta gran importancia a la cadena de mando, no tiende a fomentar un estilo de liderazgo basado en la participación.

La propia situación del equipo puede ser una variable importante en la utilización de los estilos de liderazgo. Las situaciones personales de los miembros de un equipo requieren una gestión específica por parte del directivo.

## 2.3 REVISIÓN TEÓRICA DE LOS ESTILOS DE DIRECCIÓN

### 2.3.1 Estilos de Dirección en General

Existen innumerables taxonomías y clasificaciones de los estilos que los directivos pueden adoptar. Revisaremos brevemente en este apartado alguno de ellos, citando autores más contemporáneos y, finalmente adoptando una clasificación que puede ser utilizada en nuestro estudio.

De acuerdo con Lattman y García (1992: 109), se entiende por estilo de dirección:

*“La orientación básica del comportamiento directivo a la hora de configurar las relaciones con sus colaboradores. Esta orientación básica puede ser consciente o intencionada y configura, entonces, los principios de comportamiento que también puede ser inconsciente. Siempre el estilo de dirección estará influenciado por la personalidad del directivo” .*

Por otra parte, Casales (1996: 138) se refiere al estilo de dirección como:

*"El conjunto de características de la personalidad que se expresan en los métodos y procedimientos de realización de las funciones de dirección. Dichas características se han formado a lo largo de la actividad del individuo (especialmente tareas de dirección) y han sido condicionadas por normas sociales y experiencias vitales".*

Ambas definiciones coinciden en que los factores de personalidad son determinantes a la hora de imponer uno u otro estilo de dirección. Es así que muchos de los estilos de dirección son descritos a partir de las características del ocupante del cargo de director. Además, otra similitud, aunque de origen diferente, está relacionada con el nivel de conciencia de la configuración de estas características, que se construyen y se forman a partir de las experiencias de los individuos y del ambiente en el que realizan estas experiencias.

En este último sentido, el estilo de dirección se puede entender como la manera en que un director enfrenta, soluciona y decide acerca de los desafíos organizativos

relacionados con los siguientes aspectos: manejar posiciones de liderazgo (Kotter, 1999), establecer objetivos y estrategias de la organización (Wissema et al., 1980), planificar y controlar (Johansen, 1991), etc.

Aguilar, Álvarez, Bueno, Casado, Cubeiro, Chinchilla, Fernández, García, Jiménez y Ortiz (2002: 164) definen estilo de dirección como la manera en que se llevan a cabo las operaciones y se toman las decisiones, con el fin de ayudar a las personas a realizar sus habilidades y actitudes para mejorar las competencias organizativas. Estos autores agregan que los procesos de comunicación y de participación en la toma de decisiones en sus distintas etapas, determinan el estilo de dirigir.

El estilo de dirección, en definitiva, depende de acuerdo con la teoría de la conducta de Robbins (1990), de las características de la personalidad del ejecutivo, el entorno donde actúa y el contexto de la situación.

Las características de la personalidad, equivalente al estilo social de hacer las cosas, descrito por Fisher, Ury y Patton (2002), son una constante en la ecuación de comportamiento de Robbins. De acuerdo con Fisher et al., el mismo estilo social de hacer las cosas permanece constante y no cambiará al menos en una década.

Las contingencias del entorno provocan en el director una importante influencia, así la variabilidad de los comportamientos descrita por Johansen (1991), se ve determinada en la ecuación de Robbins más por el entorno y el contexto, que por las características de la personalidad del directivo. No así el rango de respuestas posibles que está fuertemente definido por las características de la personalidad del directivo. Esta personalidad actúa definiendo una frontera de posibilidades de conducta alcanzables.

En este contexto, los estilos de dirección se manifiestan sobre la base de un amplio abanico de posibilidades, resumidas, como veremos por ejemplo, siguiendo a Goleman et al., (2002) y Wissema et al., (1980), en seis estilos de dirección. Cada uno de éstos con características diversas (habilidades y recursos) y con distintos efectos en el proceso de aprendizaje organizativo. Un directivo puede utilizar más de un estilo para relacionarse con las personas, unidades y niveles de la organización. El estilo dependerá del contexto al que se aplique. Algunos autores estiman que el estilo es muy difícil de

cambiar y que, por tanto, los directivos se mueven entre dos o más estilos, lo que explica la causa del fracaso de algunos de ellos en determinadas actividades y el éxito de los mismos en otras diferentes.

Otra característica importante en el comportamiento directivo, en cuanto al estilo de dirección adoptado, es la necesidad de mostrar comportamientos consistentes. Sin embargo, esta consecuencia no es tan fácil de lograr. De acuerdo con Festinger (1975), existe una disonancia cognoscitiva muy acentuada en los directivos, que ocurre entre sus creencias, sus pensamientos y lo que finalmente hacen. Esta dificultad para comprender el estilo de dirección adoptado, requiere de observar los valores y principios que gobiernan la actuación del director, así como sus hechos y las consecuencias de sus actos.

En principio, los estereotipos de gerentes (o estilos de dirección) pueden ser descritos desde diferentes puntos de vista (cuadro 2.3). Por ejemplo, desde el punto de vista del liderazgo y desde el punto de vista de la afinidad con la tarea. La mayor parte de estas descripciones se basa en el concepto usado por Lewin, Lippitt y White (1939), que realizaron sus investigaciones sobre la atmósfera de grupo y los estilos de liderazgo. El punto de partida en este caso, por lo tanto, es la cooperación y liderazgo.

### **2.3.2 Estilos Autoritario, Democrático y Laissez-faire**

Las conocidas investigaciones llevadas a cabo a finales de la década de los 30 por Lewin, Lippitt y White (1939) constituyen el punto de partida del estudio de los estilos de dirigir. Bajo el planteamiento de que una función importante del líder era crear un clima o atmósfera social en el grupo, que influiría en la satisfacción y rendimiento de sus miembros, los autores crearon una situación experimental en la que manipularon dicho clima a través de tres estilos diferentes de dirigir: autocrático –el líder organiza todas las actividades de un grupo, indicaba lo que debían hacer e impedía su participación, democrático –el líder fomenta la participación a la hora de tomar decisiones– y laissez-faire –el líder adopta un comportamiento pasivo, no toma iniciativas, tampoco juzga ni evalúa (Cuadrado, Molero y Navas, 2003: 115).

Para Lewin et al., el comportamiento humano es consecuencia de la combinación de las características de los individuos con el entorno social. Lo mejor y lo peor de la

naturaleza humana puede mostrarse manipulando determinados aspectos del entorno social. En este sentido, y considerando a Robbins (1999), quien agrega además, el contexto o la situación, diremos que los estilos de Lewin et al., esto es, autoritario, democrático y laissez-faire, se caracterizan por la búsqueda de influencias en los grupos con el fin de obtener el poder y el control sobre ellos, de tal manera que ejecuten conductas que de otra forma no realizarían.

**Cuadro 2.3: Estilos de Dirección según Lewin et al.**

	<b>AUTORITARIO</b>	<b>DEMOCRÁTICO</b>	<b>LAISSEZ FAIRE</b>
<b>Características</b>	Centralizan el poder y la toma de decisiones. Es orientado a la tarea y a la acción. Normalmente es negativo. (positivo: "autócrata benévolo") Prima la disciplina, la obediencia al líder y la eficacia.	Descentralizan el poder y la toma de decisiones. Consulta y participación. Orientado al grupo. Se fomenta la participación del equipo en la toma de decisiones.	Evitan el poder y la responsabilidad. El grupo depende de sí mismo para establecer sus propias metas y resolver los problemas. Funciones del líder dispersas en los componentes del grupo.
<b>Ventajas</b>	Satisface al líder. Permite decisiones rápidas. Presencia de menos subordinados incompetentes. Ofrece seguridad y estructura a los empleados.	Líder y grupo actúan como una unidad social. El líder informa sobre las condiciones del empleo y estimula a que se expresen ideas y sugerencias. Modelo de apoyo.	Los miembros se capacitan a sí mismos. Los subordinados organizan sus propios objetivos.
<b>Desventajas</b>	Rechazado si es extremo. Genera temor y frustración.	No es aplicable a todos los niveles de trabajo.	El líder tiene un papel nulo. Se delega la autoridad a los miembros del grupo. Las distintas unidades (subgrupos) pueden establecer fines cruzados.

Fuente: elaboración propia en base a Lewin, White y Lippit (1939)

En el cuadro se aprecia que el estilo democrático, aparentemente, es el que puede proporcionar más satisfacción laboral en los seguidores, aunque esto depende las propias características presentes en éstos.

Los resultados más relevantes para nuestro estudio, obtenidos por Lewin et al., de acuerdo con Cuadrado, Molero y Navas (2003: 116) es que demostraron claramente que un mismo grupo podía comportarse de forma diferente en función del estilo de liderazgo que se ejerciera sobre él.

A su vez, para Cuadrado et al., dichos resultados llevaron a los autores a apoyar fuertemente el estilo «democrático» por razones de autonomía, satisfacción y eficacia

grupales. No obstante, investigaciones recientes (Foels, Driskell, Mullen y Salas, 2000; Gastil, 1994) han revelado la influencia de determinadas variables que pueden moderar estos resultados iniciales.

### 2.3.3 Estilos Sistemas directivos 1 a 4

Likert (1961;1967) diferencia cuatro sistemas directivos que pueden integrarse en una dimensión cooperativa creciente, según las distintas formas que permiten los siguientes elementos del clima de la organización: motivación, comunicación, influencia de la interacción, formación de decisiones, implementación de las decisiones, control y dirección. Se deducen de aquí cuatro estilos de dirección (cuadro 2.4).

*Cuadro 2.4: Estilos de dirección de Likert*

Estilos de dirección	Descripción
<b>Sistema 1: Autoritario</b>	Este estilo se caracteriza por actitudes autocráticas, con nula o poca confianza en los subordinados, motivan a las personas mediante el temor, el castigo con recompensas ocasionales, la comunicación que aplican es de arriba hacia abajo y la toma de decisiones se hacen en la cumbre. La participación de las personas en la definición de sus propios objetivos en el puesto es nula, luego las tareas y resultados esperados es impuesta.
<b>Sistema 2: Autoritario-benévolo</b>	Existe una confianza relativa en los gobernados, motivan con algo de temor, castigo y algunas recompensas ocasionales, poca comunicación de abajo hacia arriba y solicitan algunas ideas y opiniones a los subordinados; en la toma de decisiones permiten la delegación con estricto control.
<b>Sistema 3: Consultivo</b>	Confianza sustancial, pero no total en los subordinados, se sirven de recompensas y motivan con castigos ocasionales y algo de participación, la comunicación es de abajo hacia arriba y viceversa, toman decisiones de políticas en la cumbre y las decisiones específicas restan en el nivel más bajo.
<b>Sistema 4: Participativo</b>	Confianza absoluta en los subordinados, ofrecen recompensas con base en la participación en el grupo y el apoyo de avance hacia las metas, fomentan la comunicación vertical y horizontal, alienta a la toma de decisiones, operan entre sí, y con los subordinados como grupo.

Fuente: elaboración propia en base a Likert (1961; 1967); Iborra, Dasí, Dolz y Ferrer (2007).

Iborra et als., (2007: 294) apuntan que Likert clasifica los estilos en base al tipo de relación que se establece entre el directivo y el trabajador, definiendo dicho estilo mediante el grado de descentralización y conducta que se mantiene.

Estos mismos autores establecen que para Likert el estilo autoritario provee mejores resultados a corto plazo, y el estilo participativo proporciona mejores resultados a largo plazo. Si lo que se requiere son resultados a corto plazo, el estilo autoritario debe ser preferible. La duda que surge es si las consecuencias de corto plazo afectarán

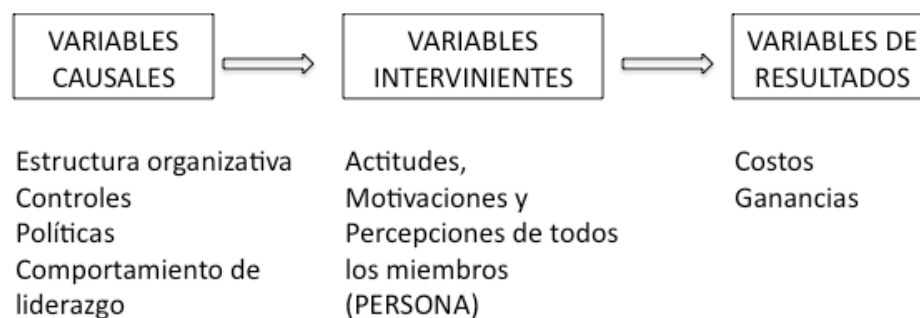
negativamente a los resultados de largo plazo. Por tanto, este estilo debe ser utilizado con precaución.

Estos estilos cubren un rango, que va desde el estilo autoritario hasta el estilo participativo. Es decir, siguiendo a Blake y Mouton (1964), desde la obsesión por el logro de la tarea, hasta la mezcla de preocupación por las tareas y, obviamente, de los resultados y las personas que las realizan.

Likert, en su visión de organización (figura 2.3), establece una relación causal entre las variables causales, implementadas y administradas por los directivos estratégicos y las de resultados del negocio. Sin embargo, para Likert la relación final resultante está influida por una variable intermedia, que no es otra cosa que las personas.

En ocasiones, en los procesos de evaluación, las empresas sólo realizan análisis entre lo planificado y lo logrado, dejando fuera la influencia de las personas; pero Likert alerta sobre este hecho, cambiando la visión del control tradicional.

**Figura 2.3: Modelo de Control Organizativo de Likert**



Fuente: Hampton, (1999: 669).

Likert también propone un cambio drástico y fundamental en la manera en que los directivos conciben y practican el control con tres tipos de variables (Figura 2.3).

Primero, las *variables causales* que incluyen los factores que los directivos moldean y modifican, entre ellos: la estructura organizativa, los controles, las políticas y el liderazgo.

Segundo, las *variables intervinientes o intermedias*, que contienen las actitudes, motivaciones y percepciones de todos los miembros.

Y tercero, las *variables de resultado* final que abarcan las medidas del desempeño organizativo como productividad, costos y utilidades.

La mayor parte de las compañías miden y evalúan los resultados finales. Sus controles suministran abundante información acerca de las variables; pero casi todos los sistemas de control prestan poca atención a las variables intermedias.

En consecuencia, los gerentes manipulan las variables causales en respuesta a información referente sólo a los resultados finales, no a los factores intermedios que influyen en ellos. A causa de esto, Likert pensaba que los directivos tomaban medidas que perjudicaban la organización humana.

### **2.3.4 Estilos del Modelo de incongruencia de madurez - inmadurez**

Una extensión más de la teoría de la jerarquía de necesidades, es el modelo de incongruencia expuesto por Argyris (1964), que llamó *madurez-inmadurez*. Él propone que, cuando una persona madura pasa de un estado de pasividad a uno de creciente actividad y evoluciona desde la dependencia de los demás a una dependencia relativa.

Argyris sostiene que esa jerarquía es el proceso de esforzarse por lograr los objetivos propios, mantenerse a uno mismo internamente y adaptarse a nuestro entorno interno. También sostiene que conforme los individuos crecen y maduran, se esfuerzan por la autorrealización. Además, agrega, que la mayoría de los individuos empleados por las organizaciones querrán expresar características de adulto<sup>31</sup>. Sin embargo, los principios básicos de organización crean un entorno que induce a la expresión de características propias de la infancia. Este entorno supone que un esfuerzo concentrado en un campo limitado de esfuerzos deriva en un aumento de la calidad y cantidad de la producción total.

Los principios básicos, a menudo más criticados por Argyris, sostienen que los individuos serán pasivos, dependientes, orientados a corto plazo y exhibirán

---

<sup>31</sup> Ver acerca del análisis transaccional en libro clásico de E. Berne (1981), *Transactional Analysis in Psychotherapy*. Nueva York: Random House, o su traducción en español en Berne, E. (1985), *Análisis transaccional en psicoterapia*. 1ª ed. Buenos Aires: Psique. Aquí se puede entender como los estados del yo padre, yo adulto y yo niño, se manifiestan en nuestras conductas.

características infantiles. Por esto, Argyris presupone que hay una falta de congruencia entre la necesidad de individuos sanos y las demandas de la organización. Su enfoque a la motivación abarca crear un entorno en el que el individuo pueda satisfacer las necesidades de auto-realización.

Los estilos de dirección propuestos por Argyris son: un estilo expresivo, un estilo vendedor, un estilo participante y un estilo delegante. Estos estilos van cambiando en la medida que los dirigidos alcanzan mayores niveles de madurez.

El estilo expresivo implica dirigir con una gran orientación a las tareas. Este estilo se caracteriza por enseñar y familiarizar a los seguidores con las reglas y procedimientos. En este estado de inmadurez, un estilo directivo vendedor causará la ansiedad y confusión a los empleados, así como una relación participativa o delegante con los empleados también sería inapropiada. En la medida que los subordinados comiencen a aprender sus tareas, la dirección orientada a éstas sigue siendo indispensable.

El estilo vendedor utiliza comportamientos orientados a los empleados pues todavía no están dispuestos o no pueden aceptar toda la responsabilidad. La confianza y respaldo del directivo pueden aumentar conforme se familiarice con los subordinados y estimular mayores esfuerzos por parte de ellos.

El estilo participante aumenta la capacidad y motivación de los seguidores para que alcancen el logro, y éstos comienzan a buscar una mayor responsabilidad, incluso puede resultar molesta una supervisión estrecha. No obstante, el directivo seguirá mostrando apoyo y consideración a fin de fortalecer la decisión de los subordinados de obtener una responsabilidad mayor.

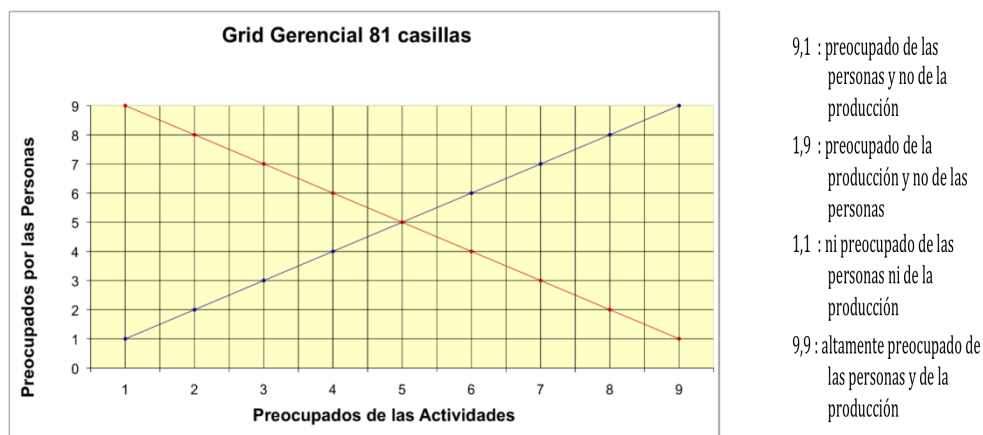
El estilo delegante surge cuando los subordinados van adquiriendo gradualmente más confianza, se tornan más independientes y logran mayor experiencia producto de un estado de madurez mayor. Así el directivo puede reducir el grado de apoyo y estímulo. Entonces son independientes sin que necesiten ni esperen una relación directa con su directivo.

### 2.3.5 Estilos según Orientación a las personas, a las actividades o ambas

Los autores Blake y Mouton (1964), en su estudio realizado a dos mil directivos americanos concluyen que el comportamiento directivo se orienta en dos enfoques: un enfoque en las actividades y un enfoque en las personas.

Estos dos factores determinan el estilo de dirección. Esto implica que los directivos están ocupados en atender las relaciones con las personas o atender las tareas, o a ambas o a ninguna de ellas. Estas relaciones son representadas en una matriz (figura 2.4) a la que los autores llamaron el *grid gerencial*.

**Figura 2.4: Representación de Grid Gerencial de Blake y Mouton**



Fuente : Elaboración propia

Los estilos adoptados son establecidos de acuerdo a estos dos criterios: el interés y la preocupación del que dirige por la realización del trabajo o los resultados en un sentido amplio y, el interés y la preocupación por las relaciones humanas y un buen entorno de trabajo (Iborra et als., 2007: 295).

Los estilos descritos por Blake y Mouton, que son representados gráficamente en la que cada variable adquiere valores entre 1 y 9, (ver figura 2.4) se clasifican en: el estilo 1.1 o dirección de hacer estrictamente lo mínimo; el estilo 9.1 o dirección de club de campo; el estilo 5.5 o estilo administrador; el estilo 1.9 o dirección de autoridad y obediencia; y el estilo 9.9 o dirección de trabajo en equipo.

Para Blake y Mouton no existe un estilo óptimo de dirección. No obstante, establecen que el estilo recomendado es el 9.9. Es decir, mantener una alta preocupación tanto por las actividades como en las personas. Este estilo es equivalente al sistema 4 de Likert y al estilo transformacional de Bass.

Luego, para estos autores la combinación más favorable de todos estos estilos de dirección, es aquella que corresponde al estilo de dirección 9.9, que se pretende alcanzar a través de los análisis sobre la parrilla (como una nueva forma de aprender sensibilidad). Aquí es donde se encuentra el contenido normativo de esta teoría. Blake y Mouton tratan de determinar la eficiencia de los cinco estilos, mediante la métrica de medición del estilo directivo “*Managerial Achievement Quotient*” (MAQ) .

Dicha métrica establece la relación entre el grado jerárquico del directivo para las diferentes edades. Llegan a la conclusión de que el estilo dominante es el estilo 9.9 que en su estudio muestra un índice creciente, mientras que el estilo de dirección 5.5 ampliamente extendido se da cada vez menos. También el estilo 9.1 incrementa su importancia, mientras que los estilos 1.1 y 1.9 no son característicos en los directivos de éxito.

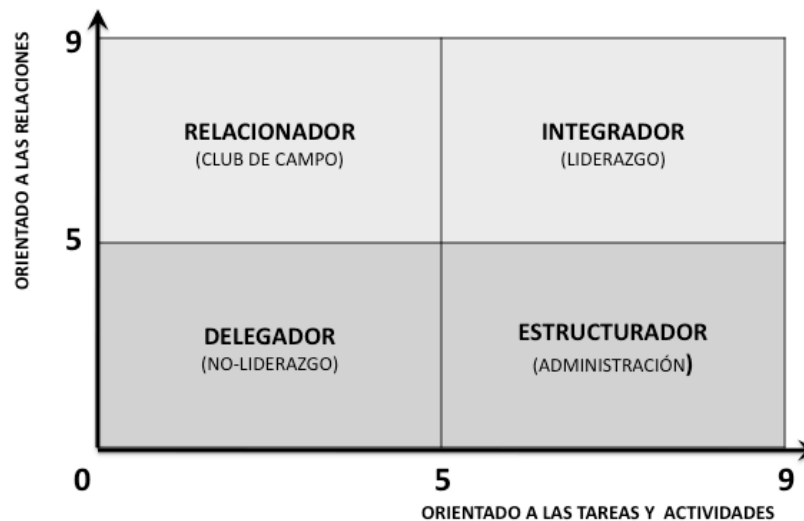
En contra de estas teorías se puede argumentar que al momento de fijar el mejor estilo de dirección, tal como el 9.9, no se considera las múltiples influencias que debe tener en consideración la dirección.

Los autores Castressana y Blanco (1992), en esta misma línea, desarrollan una clasificación a partir del trabajo elaborado por los autores Blake y Mouton (1964) en la que definen cuatro estilos de dirección a partir de dos variables: orientación hacia la tarea y orientación hacia las relaciones. Los estilos propuestos por Castressana y Blanco son: *Estructurador*, *Integrador*, *Relacionador* y *Delegador* al que adicionalmente agregan un quinto estilo que llaman de *Centro*.

En la figura 2.5 se muestran los distintos estilos de dirección resultantes de las variables: orientación a tareas y orientación a las relaciones. Recordemos que Blake y Mouton, en su grid gerencial, establecen que el posicionamiento o estilo ideal para

cualquier director es una preocupación por las actividades y paralelamente por las personas.

**Figura 2.5: Estilos de Dirección de Castressana y Blanco**



Fuente: elaboración propia basado en Castressana y Blanco (1992)

Este posicionamiento es lo que los autores llamaron estilo 9.9 o de liderazgo. Sin embargo, independiente de la recomendación ellos dejan en claro que los otros estilos, en situaciones o contextos especiales, también son adecuados. Por tanto, no son descartables, lo que reafirma la idea de la contingencia de la dirección, sobre la base del impacto que ejerce el contexto donde se desenvuelve el directivo.

El estilo estructurador, por ejemplo, tiende a ser eficaz en contextos donde predominan las situaciones de crisis, en donde se requiere una gestión dura y basada estrictamente en las normas y procedimientos internos. A su vez el estilo delegador suele ser útil en contadas ocasiones, por ejemplo, cuando se opera en contextos donde se administra a grupos de profesionales dedicados a la consultoría y asesoría, y como en la práctica refleja una actitud de no dirección, es muy poco probable que sea un estilo preferente de los ejecutivos.

El cuadro 2.11 muestra la relación entre los estilos desarrollados por Castressana y Blanco y sus equivalencias correspondientes con relación a los estilos de Blake y Mouton, acerca del grid gerencial.

**Cuadro 2.11: Estilos de Dirección de Castressana y Blanco vs Blake y Mouton**

<b>Estilos</b>	<b>Descripción</b>	<b>Equivalencias</b>
<b>1.1</b>	El superior no se esfuerza ni en lograr un elevado resultado, ni en cuidar las relaciones con el personal. Dirige de acuerdo con las instrucciones recibidas y no se preocupa de su realización. Se trata del menor esfuerzo posible en el proceso de dirección. Este estilo de dirección corresponde al definido por Lewin como <i>laissez faire</i> .	<b>Estilo Delegador No- liderazgo Sistema 1 de Likert</b>
<b>9.1</b>	Los esfuerzos del directivo están orientados claramente a lograr resultados. Trata de evitar aquellos aspectos del personal que puedan obstaculizar los resultados e, incluso, tratar de eliminar estos obstáculos sin consideraciones. Se puede hablar de un estilo “duro” de dirección, que refleja siempre una estructura autoritaria.	<b>Estilo Relacionador Club de Campo Sistema 3 de Likert</b>
<b>1.9</b>	La preocupación fundamental del superior es el mantenimiento de estrechas relaciones con su personal. La relación con el personal está caracterizada por una aproximación positiva y una amplia comprensión. Los objetivos no se imponen, sino que se intenta convencer al personal, ganándolo para estos objetivos. Este estilo de dirección suave ha constituido durante mucho tiempo el “leitmotiv” de la escuela de relaciones humanas.	<b>Estilo Estructurador Administración Sistema 2 de Likert</b>
<b>9.9</b>	El superior persigue la mejor realización posible de todas sus funciones, mediante la integración de los objetivos de resultados con las necesidades de su personal. Busca la creación de un buen clima empresarial y, al mismo tiempo, busca una alta productividad.	<b>Estilo Integrador Liderazgo Sistema 4 de Likert</b>
<b>5.5</b>	Se trata de un “estilo de centro”, en el que se busca un equilibrio entre los objetivos contrapuestos de resultados y los objetivos del personal. Se busca este estilo a través de compromisos.	<b>Estilo de Centro Base de Compromisos</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de Castressana y Blanco (1992).

### 2.3.6 Estilo centrado en el control de la situación

Fiedler (1967) plantea un enfoque situacional. Se basa en la perspectiva del liderazgo y en el estilo del líder. Para este autor la eficacia del liderazgo tiene relación con dos variables: el estilo de dirección y en qué medida éste logra controlar la situación. En cuanto al estilo de dirección distingue, al igual que otros autores ya revisados, tales como Blake y Mouton, un estilo centrado en la tarea y un estilo centrado en las relaciones. Sin embargo, su principal aportación tiene que ver con lo que él denomina *control de la situación*.

Éste tiene relación con el grado de control del entorno inmediato que posee la persona que realiza la dirección. Si el sujeto tiene un alto grado de control, quiere decir que las decisiones directivas producirán resultados efectivos y él podrá influir en el grupo. Por el contrario, si el grado de control es bajo, es posible que el directivo no influya en los resultados del grupo.

El control de la situación depende de tres variables:

- *Relación directivo-miembros.* ¿En qué medida el directivo cuenta con el apoyo, lealtad y confianza del grupo? Se refiere a la relación afectiva, emotiva, etc., entre el director y sus empleados. Una buena relación entre el director y los miembros del grupo, asegura un buen cumplimiento de las metas y objetivos que el mismo director haya previamente establecido. Es la variable más importante en cuanto al control de la situación. Se pueden utilizar diversos instrumentos para captar esta relación: test sociométrico, cuestionarios, etc.
- *Estructura de la tarea.* ¿Qué nivel de estructura presentan las tareas que debe realizar el grupo? Tiene relación con la organización, el orden y la claridad de las tareas que el grupo tiene que ejecutar. Una tarea muy estructurada necesita una serie de directrices para ser realizada y, por ello, el director ejercerá un mayor control sobre los sujetos que realicen dichas tareas.
- *Poder de posición.* ¿Qué grado de poder tiene el director para recompensar, castigar u obtener de cualquier modo la obediencia debida? Tiene relación con el grado de poder formal que tiene el director en la organización. ¿Está apoyado por la organización?

### 2.3.7 Estilos X e Y de Dirección

Otro autor, como McGregor (1994)<sup>32</sup> estableció que detrás de toda decisión o acción ejecutiva hay determinadas conjeturas sobre la naturaleza y la conducta humana. De manera tal, que se puede afirmar que el ejercicio de un determinado estilo de dirección dependerá del planteamiento que sobre el ser humano tenga aquella persona que deba realizarlo. Para McGregor se pueden establecer dos tipos básicos de estilo de dirección que simboliza en el estilo X y el estilo Y.

---

<sup>32</sup> Douglas McGregor fue una figura ilustre de la escuela administrativa de las relaciones humanas de gran auge en la mitad del siglo pasado, cuyas enseñanzas, muy pragmáticas por cierto, tienen aun hoy bastante aplicación a pesar de haber soportado el peso de cuatro décadas de teorías y modas gerenciales.

McGregor, que basa su planteamiento en el trabajo de Weber acerca de su teoría de los valores y acciones y, en el trabajo de Maslow acerca de su tesis sobre la jerarquía de las motivaciones, establece una clasificación de dos tipos de supervisores y, por lo tanto, dos estilos de dirección. El estilo clásico o tayloriano, cuya característica principal es la escasa o nula confianza en las personas, quienes a su vez realizan sus tareas con desagrado y a la que llamó teoría "X". Y el estilo moderno u optimista, en el cual se confía en las personas y se piensa que el ser humano se auto-realiza en el desempeño de sus tareas, las que obviamente desempeña con agrado y a la que denominó la teoría "Y".

McGregor argumenta que las organizaciones tradicionales parten de tres supuestos o postulados básicos para someter al hombre a la organización y controlar su conducta:

- a) La gerencia es responsable de la organización y, por tanto, propietaria de los elementos de una empresa productiva en interés de sus fines económicos.
- b) Se debe de seguir un proceso para encaminar la energía humana, esto es a las personas y sus esfuerzos, como por ejemplo hacer uso de la motivación, controlar sus acciones y también modificar sus conductas para ajustarlas a las necesidades de la organización. Sin esta activa intervención de la gerencia, las personas serían pasivas e inclusive renuentes con respecto de las necesidades organizativas.
- c) Las actividades de las personas deben ser dirigidas, luego hay que persuadirlas, recompensarlas, sancionarlas y controlarlas.

McGregor sostiene, además, que los descubrimientos teóricos modernos sobre la motivación, explican las inexactitudes de la teoría "X" y lo que ésta tiene de válido. Además, estas teorías dan base para nuevos modelos y patrones que en el futuro podrán generar "estilos de dirección" según valores congruentes en el comportamiento real del hombre lo que deriva en un trabajo altamente productivo.

**Cuadro 2.5: Resumen de las premisas de Teoría X e Y**

TEORÍA X		TEORÍA Y
Características	Está basada en el antiguo precepto del látigo y la zanahoria y la presunción de mediocridad de las masas. Se asume que los individuos tienen tendencia natural al ocio. Y que el trabajo es una forma de castigo. Esto obliga a la organización a la supervisión y la motivación.	Los directivos de la Teoría Y consideran que sus subordinados encuentran en su empleo una fuente de satisfacción y que se esforzarán siempre por lograr los mejores resultados para la organización. Siendo así, las empresas deben liberar las aptitudes de sus trabajadores en favor de dichos resultados.
Premisas	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Al ser humano medio no le gusta trabajar y evitará a toda costa hacerlo.</li> <li>b) Los trabajadores necesitan que lo fuercen, controlen, dirijan y amenacen con castigos para que se esfuercen por conseguir los objetivos de la empresa.</li> <li>c) El individuo típico evitará cualquier responsabilidad, tiene poca ambición y quiere seguridad por encima de todo. Por ello, es necesario que lo dirijan.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Al individuo promedio no le disgusta el trabajo en sí.</li> <li>b) No es necesaria la coacción, la fuerza o las amenazas para que los individuos se esfuercen por conseguir los objetivos de la empresa.</li> <li>c) Los trabajadores se comprometen con los objetivos empresariales en la medida que se les recompense por sus logros. La mejor recompensa es la satisfacción del ego y puede ser originada por el esfuerzo hecho para conseguir los objetivos de la organización.</li> <li>d) En condiciones normales el ser humano medio aprenderá no sólo a aceptar responsabilidades sino a buscarlas.</li> <li>e) La mayoría de las personas poseen un alto grado de imaginación, creatividad e ingenio que permitirá dar solución a los problemas de la organización.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia en base a McGregor (1994)

Para McGregor lo expuesto anteriormente explica que en la sociedad industrial las organizaciones tienen cubierto en sus trabajadores las necesidades primarias o básicas, es decir las necesidades fisiológicas y de seguridad. Y, de acuerdo con Maslow, una necesidad al ser satisfecha deja de ser un motivador de la conducta, por tanto, esas necesidades ya no son motivadoras del comportamiento hacia el trabajo organizativo.

### 2.3.7.1 Estilo de Dirección en base a la teoría "X"

El estilo de dirección basado en la teoría X de McGregor asume que a las personas no les gusta trabajar, por tanto, evitarán cada vez que sea posible el realizar las tareas que les sean encomendadas. Luego gran parte del tiempo directivo es ocupado en tareas operativas de control y planificación.

Además, sostiene que el hombre medio es indolente por naturaleza, carece de ambición, le desagrada la responsabilidad, prefiere que lo dirijan, es intrínsecamente egocéntrico e

indiferente a las actividades organizativas. Por naturaleza la persona es resistente al cambio.

McGregor afirma que si se piensa así, es lógico que el comportamiento con los dirigidos se rija a través de:

- a) Organizar el trabajo con tareas simples, con tiempos y movimientos estudiados y establecidos.
- b) Ejercer un fuerte control sobre las personas para asegurarse que cumplan con los estándares y metas.
- c) Establecer un marco de trabajo sobre la base de estrictas normas de disciplina y procedimientos.

Estos supuestos subyacentes en la teoría adoptada del estilo X, en ocasiones resultan exitosos, especialmente en grandes organizaciones mecánicas o burocráticas cuyo objetivo fundamental es el logro de la eficiencia sobre la base del control y contención de costos. Si el director cumple cabalmente con sus tareas y ejerce bajo esta teoría, el éxito puede ser el logro de la producción planeada y el volumen de costos estimados.

### **2.3.7.2 Estilo de dirección en base a la teoría "Y"**

A diferencia del estilo X, el Y asume que a las personas les gusta trabajar y lo hacen con agrado. Además las personas gustan de nuevos desafíos y, por tanto, los buscarán. En este sentido, este estilo de dirección ocupa gran parte del tiempo en tareas estratégicas como búsqueda de nuevos mercados, nuevos clientes o nuevos negocios e incluso generando oportunidades para las personas.

Por las razones expuestas, McGregor agrega que es indispensable que se busquen fundamentos para que sostengan la ideología de los supervisores, para que tengan actitudes congruentes con las necesidades actuales y con la naturaleza humana. Estos fundamentos pueden resumirse como:

- a) El ser humano tiene iniciativa y es responsable.
- b) Desea cooperar y lograr objetivos que considera valiosos.

c) Es capaz de autocontrolarse y autodirigirse.

La teoría "Y" es, básicamente, un proceso de crear entornos organizativos adecuados, que permitan dar la oportunidad de que el hombre contribuya con todo su potencial al logro de las metas corporativas.

Esta filosofía originará en los supervisores las siguientes actitudes: crearán ambientes propicios para que las personas contribuyan con todo su potencial a la organización, harán participe a éstas en la toma de decisiones e impulsarán a que amplíen permanentemente su autodirección.

Si los supervisores cambian y los subordinados cumplen, es lógico esperar los siguientes resultados: la calidad de las decisiones en las acciones mejorarán por las aportaciones de los subordinados, las personas ejercerán sus potencialidades intelectuales al perseguir objetivos que consideran valiosos para la organización, su satisfacción se incrementará como resultado de su propia contribución. Es decir, se producirá la siguiente secuencia:

participación -> buenos resultados -> mayor satisfacción laboral -> mejores resultados.

### **2.3.7.3 Dificultades de la implantación**

McGregor<sup>33</sup> elaboró un modelo ideal de dirección, que no es fácil de poner en práctica debido a la mentalidad del supervisor y del trabajador. Ambos tienen patrones de conducta diferentes entre sí y, al mismo tiempo, vigentes durante muchas generaciones. Los trabajadores están acostumbrados a que les dirijan, les manipulen, les controlen y repriman en la realización de sus necesidades sociales, del ego y de su autorrealización.

Después de generaciones sujetas a estas condiciones, no podemos esperar el cambio de la noche a la mañana, sino mediante pasos pequeños. McGregor no presenta su tesis

---

<sup>33</sup> McGregor en su obra "El lado humano de las organizaciones" describió dos formas de pensamiento de los directivos, a los cuales denominó teoría X y teoría Y. Los directivos de la primera consideran a sus subordinados como animales de trabajo que sólo se mueven ante el yugo o la amenaza, mientras que los directivos de la segunda se basan en el principio de que la gente quiere y necesita trabajar.

como una regla infalible que se deba de aplicar mecánicamente. Él sostiene que la única vía para el cambio es la utilización de alguna práctica administrativa que permita la mayor participación del elemento humano en las organizaciones. La administración por objetivos es un buen paso para poner en práctica, aunque parcialmente, su filosofía.

#### **2.3.7.4 Visión de McGregor desde una perspectiva de aprendizaje**

Si bien, en la empresa post-moderna es posible encontrar múltiples manifestaciones de los estilos X e Y, también es cierto que las personas son potencialmente encasillables en estos estilos. No obstante, un director eficaz debería presentar una teoría adoptada en uso compatible con ambos estilos.

Es posible que el director deba gobernar a personas X (que no tiene relación alguna con ser buen o mal trabajador) e Y, luego a los X les dará instrucciones más precisas, ejercerá un mayor control o limitará sus responsabilidades al mínimo para permanecer productivo, mientras que, a su vez, a los Y les proveerá de oportunidades, de nuevas responsabilidades y establecerá el autocontrol como sistema de gestión y evaluación.

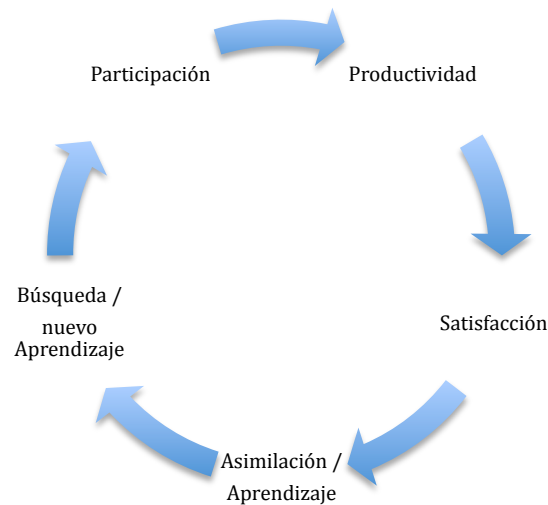
McGregor establece que la satisfacción de las personas está en el logro de resultados en el trabajo y no al revés (Robbins, 1999). La secuencia lógica para este autor es participación, productividad y satisfacción. Evidentemente que el nivel de participación dependerá del predominio del modelo X (menor) o Y (mayor) en la relación directivo – trabajador.

Desde la perspectiva del aprendizaje, el ciclo continúa a través de dos etapas más (ver figura 2.6). La asimilación (para X) y aprendizaje (para Y) y, la búsqueda (para Y) y disposición (para X) por nuevos aprendizajes. Esto se fundamenta en que si definimos el aprendizaje como el ajuste o desajuste de la teoría adoptada a la teoría en uso o viceversa, entonces, la disposición para asimilar los logros, entendida como la comprobación de la teoría adoptada y, por tanto, la validación de la teoría en uso, aumenta conjuntamente con el nivel de satisfacción en el puesto.

En palabras de McGregor las personas, tanto X como Y, buscarán o estarán más dispuestas a nuevas responsabilidades. Es decir, disponibles a nuevos aprendizajes en la

medida que alcancen logros y, por lo tanto, estén más satisfechas en sus puestos de trabajo.

**Figura 2.6: Ciclo de McGregor de la Satisfacción del Trabajador y Aprendizaje**



Fuente: elaboración propia en base a McGregor (1994)

Desde el enfoque de McGregor, por tanto, es un hecho clave para la continuidad del ciclo la satisfacción de las personas. Se puede, entonces, argumentar que si las personas, independientemente de ser X o Y, alcanzan niveles de satisfacción más alto, será más probable que el aprendizaje ocurra a nivel ontológico de la organización.

### 2.3.8 Estilo según características del trabajo directivo

Este enfoque está basado sobre el análisis del trabajo del directivo. Desde la idea de que la gestión es, en sentido amplio, una actividad de solución de problemas que puede ser descrita como un complejo proceso de información. Ansoff y Brandenburg (1969) derivan a una descripción de un directivo consistente en una cadena conectada de diez procesos básicos.

Dentro de la cadena, ellos identifican cuatro diferentes sub-ciclos, a partir de éstos cuatro arquetipos de roles son identificados y que corresponden a los requerimientos, obviamente de diferente naturaleza, de los trabajos descritos por los sub-ciclos: líder, administrador (controlador), planificador (organizador) y empresario. Este análisis,

lógica e intuitivamente atractivo, es usado por los autores para analizar el rol del alto directivo en el futuro.

Ansoff y Brandenburg se basan en nuevas tendencias que están surgiendo en el entorno de los directivos en general, tales como incremento del volumen de trabajo, complejidad del proceso de decisión, incremento exponencial de la información. Estos mismos autores sugieren que la sociedad del mañana tendrá cada vez más competencias concurrentes del líder, administrador, planificador y empresario y, en general, de los puestos de dirección.

La empresa del futuro requerirá, también, de la mejora de las estructuras de organización que permitan una mejor forma de comunicación entre altos directivos y expertos. Los diseños de estructuras de esta naturaleza plantean necesidades de nuevas habilidades en el alto directivo.

### **2.3.9 Estilo contingente de dirección**

Para Tannenbaum y Schmidt (1973) el estilo de dirección (cuadro 2.6) que se adopte será influido tanto por las características subyacentes del ocupante del cargo (su cultura, su sistema de valores, sus habilidades, etc.), como por las características subyacentes de los dirigidos (sus ideas, sus historias, sus expectativas, sus principios, etc.) y la situación o contexto donde se ejerce la dirección (características de la organización, naturaleza del trabajo que se realiza, el entorno en que participa, etc.).

Luego, para estos autores el estilo adoptado está fuertemente vinculado al entorno de la organización. El estilo de dirección es, por tanto, contingente<sup>34</sup>. Cada estilo se corresponde con el grado de autoridad que utiliza la dirección frente a la cantidad de libertad que deja a los trabajadores en el proceso de toma de decisiones.

---

<sup>34</sup> La adopción de los estilos preferentes es influido por las variables del entorno y principalmente por el contexto en donde se actúa.

**Cuadro 2.6: Continuum contingente de estilos de dirección**

Continuum <sup>35</sup>	Descripción
Autoritario - inflexible	El directivo toma todas las decisiones y los subordinados la aceptan.
Autoritario -representativo	El directivo debe vender la decisión antes de obtener la aceptación.
Autoritario - benevolente	Implica una mayor participación, pues el directivo presenta la decisión y debe responder a los subordinados las cuestiones que le sugieren.
Participativo - consultivo	Directivo presenta todas las alternativas posibles, las que considera la mejor propuesta, pero asume la posibilidad de que ésta sea sometida a cambios, después de discutirla con los subordinados.
Participativo -representativo	Directivo llega al grupo con un problema, obtiene sugerencias sobre las posibles alternativas y luego decide solo.
Participativo- controlador	Directivo define el problema y marca los límites en los que debe moverse la solución y alternativas diseñadas.
Participativo- grupal	Directivo y dirigidos participan de forma conjunta en todo el proceso decisional.

Fuente: Elaboración propia en base a Iborra et als., (2007: 295)

### 2.3.10 Estilos Directivos de Línea y de Staff

Mintzberg (1976; 1991) construye sus estilos directivo enfocándose en la mente del ejecutivo y utiliza una clasificación basada en el principio de la existencia de dos áreas diferenciadas del cerebro del ejecutivo, el cual lo induce a establecer supuestos acerca del por qué algunos ejecutivos se sienten más atraídos por trabajos de planificación o asesoría en general, mientras que para otros las preferencias son por gestionar en la línea de trabajo.

De estos planteamientos surge la clasificación de: *directivos de staff* y *directivos de línea*. Los primeros gustan de apoyar y asesorar a las unidades organizativas a nivel estratégico y organizativo. Los segundos, están más a gusto en la línea de trabajo, en la dirección de procesos operativos.

### 2.3.11 Estilo de dirección centrado en la situación

Hersey y Blanchard (1977) describen sus estilos también bajo un enfoque situacional, el cual es resultado de combinar tres variables: *Centrado en la tarea*, es decir basado en la orientación, dirección o guía que proporciona el líder (cantidad de dirección). *Centrado en las relaciones*, el cual se caracteriza por el grado de apoyo socio-

<sup>35</sup> Los nombres se han definidos para distinguir los estilos de dirección, por cuanto los autores Tannenbaum y Schmidt (1973) sólo hacen referencia a la posición en un continuum de posibilidades de estilos.

emocional. Y la *madurez de los dirigidos*, que tiene relación con la capacidad o voluntad que muestran los seguidores.

Según estos mismos autores, la madurez tiene relación con la habilidad y disposición de las personas para hacerse cargo de dirigir su propio comportamiento. Es importante destacar que esta madurez se refiere a la realización de una tarea determinada. Es decir, un grupo o una persona no son maduros o inmaduros en un sentido total, sino respecto a la realización de alguna actividad.

De ahí que en la disposición de los seguidores se puedan distinguir dos elementos: La *capacidad*, que corresponde al nivel de conocimientos, a las habilidades o la experiencia necesarios para realizar la tarea y la *voluntad*, que incumbe a la motivación, el compromiso o la confianza para llevar a cabo dicha actividad. Según Hersey y Blanchard, se pueden destacar cuatro tipos de liderazgo (cuadro 2.7).

**Cuadro 2.7: Estilos de Dirección de Hersey y Blanchard**

Estilos de Liderazgo	Descripción	Estilo de Dirección
Ordenar	El líder es el que dirige, establece los objetivos, da las instrucciones, etc., los subalternos no participan en nada. Se le denomina "dirigir" ya que es el líder el que proporciona los qué, cuándo, dónde y cómo. El líder debe cuidarse de no excederse en la conducta de apoyo, porque se puede interpretar como una actitud liberal, fácil o como un premio a la falta de desempeño.	Dirigir
Tutorizar	El líder explica sus objetivos e intenta convencer a los sujetos para que las acepten y se impliquen en la tarea. Se le denomina "persuadir", porque todavía es el líder quien proporciona dirección y guía. Al aclarar el porqué el líder intenta que el seguidor "compre su idea" psicológicamente.	Persuadir Convencer
Participar	El líder traslada bastante responsabilidad a los subalternos, les alienta a tomar decisiones y facilita su colaboración y compromiso. Tanto el líder como los seguidores comparten los planteamientos y la dirección. El papel del líder es facilitar y alentar el ingreso de la participación del seguidor.	Facilitar
Delegar	El líder observa y acompaña. Los integrantes del grupo serán quienes tomen las decisiones y lleven a cabo la realización de las tareas. El líder entrega al subordinado la responsabilidad y la instrumentación de la toma de decisiones.	Delegar

Fuente: Elaboración propia en base a Hersey y Blanchard (1977).

La conducta del líder se centra en la relación (apoyo socio-emocional) o en la tarea (cantidad de dirección), dando lugar a cuatro estilos de liderazgo: *ordenar*, alto en dirección y bajo en apoyo; *tutorizar*, alto en dirección y alto en apoyo; *participar*, bajo en tarea y alto en apoyo; y *delegar*, bajo en dirección y bajo en apoyo, que dan lugar a cuatro estilos de dirección: Dirigir, persuadir; facilitar y delegar (Hersey y Blanchard, 1977).

También se denomina este enfoque situacional como *Teoría del ciclo de la vida*, ya que tiene en cuenta el ritmo personal en los individuos y en los grupos. Cada estilo de liderazgo será eficaz, según el momento de desarrollo individual o grupal por el que esté pasando el grupo.

Por ejemplo, si un grupo no tiene formación (no es capaz) y no tiene interés (no hay voluntad), el mejor estilo de liderazgo será el tomar la iniciativa (ordenar-mandar). Luego, el estilo de dirección que mejor se acomoda a la situación es el de dirigir. Dejarlo a su propia iniciativa sería un desastre. En el siguiente cuadro 2.8 se muestra esta idea:

**Cuadro 2.8: Estilos de Liderazgo y Dirección según evolución del grupo**

Capacidad	Voluntad	Estilo de Liderazgo	Estilo de Dirección
Sin capacidad	Poca voluntad	(M1)ORDENAR	Dirigir
Sin capacidad	Buena disposición	(M2) TUTORIZAR	Persuadir
Capaz	Sin disposición	(M3)PARTICIPAR	Facilitar
Capaz	Buena disposición	(M4) DELEGAR	Delegar

Fuente: Elaboración propia en base a Hersey y Blanchard (1977)

### 2.3.12 Estilos basados en estrategias de negocios

Wissema, Van der Pol, y Messer (1980) proponen una clasificación de seis estilos de dirección de forma arbitraria, por tanto, discutible, basados en dos premisas iniciales, deducidos de estudios previos (Theobald, 1977). Estos son:

- 1) Los líderes pueden cambiar, pero con toda probabilidad no son tan flexibles como para que ellos puedan funcionar óptimamente en cualquier tipo de organización.
- 2) La afectividad de un líder depende, entre otras cosas, de la naturaleza de la situación en la que él está actuando.

Wissema et al., (1980) desarrollan su tipología de estilos de dirección en base a algunas estrategias de dirección de negocios (cuadro 2.9) y la describen utilizando cinco factores: conformidad, sociabilidad, actividad, presión de logro y estilo de pensamiento.

**Cuadro 2.9: Estrategia y estilo de dirección**

Dirección Estratégica	Estilo de Dirección
Crecimiento explosivo	Pionero
Expansión	Conquistador
Crecimiento continuo	Controlador
Consolidación	Administrador
Estrategia repliegue	Economicista
Contracción	Diplomático

Fuente: Wissema et al., (1980: 43).

Los mismos autores agregan que “los primeros cuatro son factores de personalidad y el quinto (estilo de pensamiento) tiene mucho que ver con la inteligencia, aparte de la personalidad. La descripción de estilos de dirección, sobre la base de la personalidad, tiene la ventaja de que lleva a un cierto grado de sistematización, y que los estilos no son arrancados de la experiencia relativamente al azar ” (p.42). La caracterización de cada uno de estos estilos se muestra en el cuadro 2.10.

Luego, Wissema et al., relacionan cada estilo de dirección con cada una de las formas de dirección estratégica, indicando de manera aproximada la efectividad y oportunidad de éxito, de acuerdo a cada estilo. La razón por la cual estos autores justifican la relación establecida entre el tipo de dirección estratégica y el estilo de dirección, es que le otorgan una gran importancia al logro del éxito de la estrategia, según si las características del estilo de dirección se ajustan a las necesidades de la opción estratégica.

**Cuadro 2.10: Estilos de Dirección y características del Comportamiento**

		<b>Estilo de Dirección</b>					
		Pionero	Conquistador	Controlador	Administrador	Economicista	Diplomático
<b>Características de Comportamiento</b>	Conformidad	Muy flexible, muy creativo, divergente.	Apropiadamente no conformista. Creativamente estructurado busca cosas nuevas.	Fuertemente estructurado, "de acuerdo al calendario", seguridad.	Reproducible, rutina, dócil.	Burocrático, dogmático, rígido.	Máxima flexibilidad dentro de objetivos fijos, aceptación de restricciones.
	Sociabilidad	Muy extrovertido, mucho estilo y glamur, pero impulsado por las circunstancias y solitario, desconfiado.	Selectivamente extrovertido, forma pequeños grupos de individuos elegidos.	Amigable, trabajo en equipo, mantiene control, bien considerado.	Introvertido, entrenamiento.	Orientado a procedimientos.	Considerado / humano, toma a los otros en cuenta, decisivo I inspira confianza, alivia la emoción.
	Actividad	Hiperactivo, inquieto, anticipación, sin control.	Enérgico, reacciona a la mínima señal, nervioso con gran autocontrol.	Dirigido a objetivos, estable, conforme al acuerdo.	Estable estático, espera y ve, "si, pero".	Laissez-faire, Haciendo lo que tiene que hacer, poca iniciativa.	Estable, retenido, pero flexible.
	Presión de logro	Tormentoso, atrevidos, buscan desafíos, motivados por una sola cosa.	Aumenta esfera de influencia, riesgos calculados.	Crecimiento controlado, satisfacción a través del control de la situación.	Mantenimiento del Statu quo, defensa del territorio.	Conducta reactiva, estímulos externos.	Más estratégico / orientado al largo plazo que táctico/ orientado a corto plazo, dirigido hacia objetivos pero también cuidadosamente medido.
	Estilo de pensamiento	Irracional-intuitivo, pensamiento desconectado, original y divergente.	Capaz de ver más allá de los límites, generalista, racional.	Sólido, sistemático, penetrante, especialista.	Sólido y visión conformista, conectado con situaciones anteriores.	Legalista, todo según precedente.	Amplio, relativista, Muchas caras.

Fuente: Elaboración propia a partir de Wissema et al. , (1980:44-45)

Evidentemente, no sólo el estilo de dirección puede garantizar el éxito de la estrategia. A ello también concurren otros elementos, tales como sistemas de información, investigación, marketing, etc. No obstante, el impacto de la alta dirección es relevante incluso en las decisiones acerca de esos otros elementos.

### 2.3.13 Estilo de Dirección en base al liderazgo

Bass (1985) describe una evolución del concepto de dirección, desde el *laissez faire* hasta el liderazgo transformacional. Los estilos los denomina como *laissez faire*, dirección por excepción pasiva, dirección por excepción activa, estilo transaccional y, finalmente, estilo transformacional.

El aporte de autor es que establece una diferencia entre la gestión y el liderazgo, argumentando un giro radical desde el primero hacia el segundo. Y este liderazgo, desde un enfoque transaccional a uno transformacional, mediante la incorporación de cinco dimensiones que las describe como (Bass y Avolio, 1994):

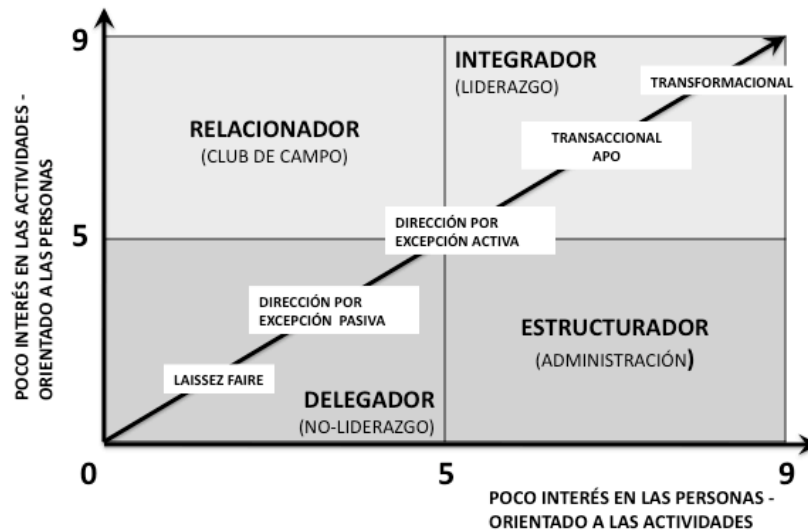
- *Carisma*, que consisten en el poder referencial y de influencia. Un líder carismático es capaz de entusiasmar, inspirar confianza e identificación con la organización.
- *Visión* o capacidad de formular una misión en la que se impliquen los componentes de la organización en el cumplimiento de los objetivos con los que han de estar identificados.
- *Consideración individual*, es decir, atención a las diferencias personales y a las necesidades diversas.
- *Estimulación intelectual*, que consiste en la capacidad de proporcionar a los miembros de la organización motivos para cambiar la manera de pensar sobre los problemas técnicos, las relaciones, los valores y las actitudes.
- *Capacidad para motivar*, potenciar las necesidades y proporcionar un apoyo intelectual y emocional.

Cada etapa de esta evolución da lugar a un estilo definido de dirección, con énfasis en el estilo de liderar. El estilo varía desde un estilo no-dirigir, pasando por la dirección activa hasta un estilo de dirección comprometida y transformadora.

En la figura 2.7 se aprecia la propuesta de este autor y la relación existente con los estilos de dirección de Castressana y Blanco (1992) y el enfoque de Blake y Mouton (1964).

Entre lo que Bass llamó un primer período denominado de no-dirección, que se inicia desde *laissez faire* hasta dirección por excepción activa y un segundo periodo llamado de dirección, que comienza con dirección por excepción activa hasta el liderazgo transformacional.

**Figura 2.7: Estilos de Dirección y Modelo de Liderazgo de B. Bass**



Fuente: Elaboración propia a partir de Castressana y Blanco (1992) y Bass (1985)

### 2.3.14 Otros Estilos de Dirección

De la literatura pueden obtenerse otras clasificaciones de estilos de dirección, de los cuales expondremos y revisaremos brevemente dos de ellos, que a nuestro juicio son interesantes desde la perspectiva del estudio.

#### 2.3.15.1 El Innovador

En un ambiente de alto dinamismo y cambio, como le ocurre a muchas organizaciones, actuar con creatividad e innovar constantemente parece ser la única opción viable de supervivencia para estas firmas.

Carballo (1999:312) hace un interesante planteamiento de la visión de un estilo innovador de dirección. Este autor plantea que un directivo debe “mantenerse en actitud de aprendizaje permanente y de mejoramiento continuo”. Dando a entender que el

directivo debe partir por ser él mismo un innovador, para así después contribuir en transformar su firma en innovadora.

El director innovador adopta un enfoque de gestión más orgánico, es decir, un estilo con características más flexible, de trabajo en equipo y menos autoritario. Luego, funciona mejor y obtiene mejores resultados en una configuración estructural menos mecánica, más bien orgánica.

Este tipo de configuración favorece la creación de un entorno creativo, puesto que presenta características que Daft (2000) denominó factores estructurales, con valores o coeficientes bajos en formalización, centralización, especialización, jerarquía escalar de mando y tramo de control. Estos elementos estructurales promueven la creatividad y la innovación en las rutinas y procedimientos.

El director innovador practica el *empowerment* de las personas. Actúa con confianza y predisposición para apoyar a las personas en sus proyectos y planes innovadores. Para este estilo de dirección es muy importante la selección de los recursos humanos. Su foco de atención tiende a estar en el proceso de búsqueda y selección de los talentos humanos que mejor se adapten a una gestión orgánica. No a todas las personas les agrada participar de estructuras muy orgánicas.

En ocasiones, las personas que han trabajado por largos periodos en empresas de acentuada configuración mecánica, estructuras en donde se les imponen descripciones estrechas y detalladas de los cargos; donde su actuación se ajusta a una alta especialización; y donde además existen muchos procedimientos escritos y una fuerte regulación y control de la jerarquía escalar de mando, podrían percibir en su nuevo lugar de trabajo un entorno predominante de una condición de *desorden*, propio de estructuras más orgánicas (Daft, 2000).

#### **2.3.15.2 El Participativo**

Este estilo se deduce del trabajo de McGregor (1994), quien inicia una tendencia empresarial para atender lo que él llamó el *lado humano de la organización*. Surge así una nueva concepción acerca del recurso humano y se crea un nuevo paradigma que

hace énfasis en el potencial humano. Propone una nueva teoría acerca del comportamiento humano en las organizaciones a la que llamó teoría Y<sup>36</sup>.

Toda acción gerencial se basa en la teoría. Esta puede tener tres fuentes: una teoría científica, basada en principios empíricamente demostrados, una teoría propia no científica (deducida en gran parte del ejercicio de la profesión), basada en la experiencia propia y de otros, y una mezcla de ambas. El estilo participativo se basa en la teoría Y de McGregor el cual se va consolidando en la puesta en práctica de estos principios, sobre la base de los supuestos teóricos dominantes en el directivo.

El directivo que practica este estilo busca desarrollar en las personas sus propios talentos, asumiendo como premisa que a las personas les agradan los desafíos y, por tanto, los buscará, y que el trabajo es visto como una bendición que les produce un estado placentero y motivador. El directivo establece las relaciones de trabajo sobre la base de la confianza mutua, abierta y honesta.

El directivo participativo construye resonancia, empoderando a las personas a ser partícipes de su propio destino, mediante el intento por establecer un ajuste entre las creencias personales y la teoría administrativa en curso.

La participación a que nos referimos aquí, no es en un sentido representativo. Es decir, no es numérica ni espacial, es real, donde las personas encuentran espacios para elaborar y llevar adelante la visión que tienen de su empresa y de su trabajo. La participación, por tanto, se aplica a los grupos no a los individuos.

McGregor (1994: 123) destaca que el uso efectivo de la participación es consecuencia de un punto de vista de la gerencia, que supone la existencia de confianza en el potencial de los subordinados. Aquí el directivo está conciente que depende de éstos y además del deseo de evitar algunas de las consecuencias negativas por insistir demasiado con la autoridad personal.

La participación es consistente con la teoría Y, es decir, con la administración por la integración y el autocontrol. Esto consiste, fundamentalmente, en crear oportunidades

---

<sup>36</sup> Fundamentos teóricos que ya fueron analizados más atrás en este mismo documento.

para que las personas intervengan en las decisiones que les afectan. Según condiciones apropiadas, esta influencia puede variar de muy poca a mucha.

El impacto que este estilo produce en el clima interno puede ser muy positivo. La participación, en este sentido es fundamental en organizaciones más orgánicas, pero tiende a fallar en organizaciones con estructuras más rígidas o mecánicas. En estas últimas, las características de las personas se acercan más a un estilo X que Y.

En las estructuras mecánicas se requieren más especialistas (a cargo de una sola tarea del proceso) que profesionales (a cargo de varias tareas dentro del proceso o del proceso completo). Por tanto, las descripciones de cargos son más estrictas y el tramo de control más estrecho. Estas organizaciones buscan eficiencia interna y se gestionan por estrategias de costes, orientadas a satisfacer a un cliente con demanda única (Daft, 2000).

El estilo participativo de dirección es apropiado cuando se atiende una demanda variada y se enfrenta un ambiente dinámico y turbulento. Por lo general, cuando las personas están más cerca del cliente y son capaces de identificarlo.

## 2.4 ESTILOS CAPACES DE CREAR RESONANCIA

Una última clasificación de estilos de dirección que revisaremos es la de Goleman, Boyatzis y McKee (2002) originados a partir de una investigación realizada por la consultora Hay/Mcber, basada en una muestra aleatoria de 3.871 ejecutivos, seleccionados de una base de datos de más de 20 mil ejecutivos en todo el mundo (Goleman, 2005: 26). Estos autores se refieren al concepto de *resonancia*<sup>37</sup> como factor central de análisis y plantean un modelo basado en la capacidad de liderar. Para ellos, los líderes son eficaces porque crean resonancia.

La resonancia se entiende la creación de una frecuencia positiva entre las emociones de los miembros del grupo, y tiene relación con la capacidad del directivo de crear entornos inspiradores y creativos, en la cual las personas desarrollen sentimientos y emociones positivas que los impulse a contribuir adecuadamente con el logro de resultados.

En esencia, esto quiere decir que los líderes están sintonizados con las sensaciones de la gente y, por tanto, la mueven en una dirección emocional positiva. Los directivos hablan auténticamente sobre sus propios valores, creencias y prioridades y generan resonancia positiva con las emociones de la gente circundante. Las emociones negativas generan disonancia en los miembros.

Bajo la dirección de un directivo eficaz, las personas sienten un nivel mutuo de comodidad emocional. La eficacia de su quehacer depende menos de lo que hace y más de cómo lo hace. La resonancia surge naturalmente en las personas con un alto grado de *inteligencia emocional*<sup>38</sup> y que, a juicio de Goleman et al., implica también el dominio de aspectos intelectuales.

---

<sup>37</sup> Resonar según el diccionario es el “refuerzo o prolongación del sonido mediante el reflejo” o “mediante la vibración sincrónica”. El análogo humano de esta vibración sincrónica tiene lugar cuando dos personas sintonizan en la misma “longitud de onda emocional”, cuando se sienten “en sincronía” (Goleman et al., 2002).

<sup>38</sup> De acuerdo con Salovey y Mayer (1990: 189) la inteligencia emocional es un “subconjunto de inteligencia social que implica la capacidad de controlar los sentimientos y emociones propios y de los demás, para discriminar entre ellos y utilizar esta información para conducir el pensamiento y la acción”.

La creación de resonancia puede provenir de seis formas, conduciendo éstas a seis estilos de dirección. Los líderes más efectivos actúan de acuerdo a uno o varios estilos de los seis y aunque, en general, ponderan el uso de éstos, se activan de forma automática, dependiendo del estímulo que provoca la situación específica de que se trate. Típicamente, de acuerdo a Goleman et al., (2002: 54), los líderes más eficaces actúan de acuerdo a la necesidad imperante, y pueden, talentosamente, girar el interruptor entre varios estilos, dependiendo de la situación.

*Los resultados muestran que, en igualdad de condiciones, los líderes que usan estilos con un impacto emocional positivo, dicen decididamente tener mejores retornos financieros que quienes no lo hacen. Quizás más importante, los líderes con mejores resultados dicen no practicar un particular estilo.*

Esta habilidad de adoptar alternativamente distintos estilos, aun cuando sean selectivamente algunos de ellos y no todos, permite actuar correctamente en diversas situaciones, por tanto, es una característica del directivo eficaz. No obstante, para Wissema et al., (1980) que si bien concuerdan con Goleman et al., diferencian su modelo de estilos de dirección en relación con esta capacidad de mutar entre un estilo y otro, pues asumen que aun cuando los directivos lo pudieren realizar es muy difícil de lograr de manera óptima y eso explica el porqué algunos directivos tienen éxito en una organización y fracasan en otras.

Goleman et al., (2002: 53) denominan<sup>39</sup> a sus estilos de dirección como (cuadro 2.12): Visionario [Orientativo], Coaching [Formador], Afiliativo, Democrático, Marcapaso [Ejemplar] y Comandante<sup>40</sup> [Dominante o Coercitivo]. Para estos autores “los cuatro primeros crean el tipo de resonancia que aumenta el rendimiento, mientras que los otros dos, aunque útiles en algunas situaciones específicas, deben aplicarse con cautela”.

---

<sup>39</sup> Los estilos contenidos entre [...] corresponden a los nombres originales de los estilos de dirigir desarrollados por los autores Goleman et al.,(2002).

<sup>40</sup> Este estilo, en rigor, es llamado dominante o autoritario por los autores Goleman et al., no obstante, en nuestro estudio hemos llamado comandante, pues este último concepto configura culturalmente las características que el estilo representa.

Las conclusiones del trabajo de Goleman et al., muestran como aquellos directivos que utilizan estilos de liderazgo con impacto emocional positivo, afirman decididamente tener mejores resultados que aquéllos que no lo hacen y, además, no practican un estilo determinado. Es más, ellos usan varios de estos seis estilos, en forma diaria o semanal, perfectamente y en diferente medida, dependiendo de la situación o contexto del negocio. Esto sucede generalmente de manera automática, aunque como afirman los autores, en ocasiones los directivos seleccionan conscientemente el estilo por aplicar, seguramente basado en resultados de aprendizaje de la propia experiencia .

**Cuadro 2.12: Estilos de Dirección de Goleman, Boyatzis y McKee**

		Estilo de Dirección					
		Visionario	Entrenador / coach	Afiliativo	Democrático	Marca paso	Comandante
Características de Comportamiento del líder	Características del líder	Inspira. Cree en su propia visión, empático. Explica cómo y porqué los esfuerzos de la gente contribuyen al “sueño”	Escucha. Ayuda a las personas a identificar sus propias fuerzas y debilidades. Consejero. Anima. Delega.	Promueve armonía. Conecta a la gente entre sí. Amistoso. Soluciona conflicto	Escucha activo. Gran capacidad para escuchar a otros. Trabajador en equipo. Colaborador. Influenciador.	Impulso fuerte de logro. Altos estándares propios. Iniciativa. Baja empatía y colaboración. Impaciencia. Micro administrador. Conducción por números	Él ordena. “háganlo, porque lo digo yo”. Amenaza. Supervisión meticulosa. Genera más disonancia que resonancia. Contamina el humor de todos. Echa a perder el talento.
	Como construye resonancia	Idealiza y encanta, mueve a las personas hacia sueños compartidos	Conecta lo que desea una persona; con las metas de la organización	Crea armonía conectando a la gente, el uno con el otro.	Aprecia los aportes de las personas y consigue el compromiso con participación.	Da cuenta de metas desafiantes y emocionantes.	Él disminuye el miedo y la angustia, dando una dirección clara en situación de crisis.
	Impacto en el clima interno	Muy fuertemente positivo	Fuertemente positivo	Positivo	Positivo	Porque con demasiada frecuencia es pobremente ejecutado. A menudo muy negativo	Porque generalmente es abusivo, altamente negativo.
	Apropiado cuando	Cuando los cambios requieren una nueva visión. O cuando una clara dirección es necesaria. Cambio radical.	Para ayudar a empleados a mejorar su desempeño a través de construcción de capacidades a largo plazo.	Para sanar grietas en un equipo. Para motivar durante épocas agotadoras. Para reforzar o consolidar conexiones en la membresía del equipo.	Para construir apoyos o consensos. Para conseguir contribuciones valiosas de los empleados	Para conseguir resultados de alta calidad desde equipos competentes y motivados. Para lograr metas de corto plazo.	En una crisis. Para comenzar a impulsar un cambio o tratar problemas con los empleados. Imponer urgentes ajustes de la organización

Fuente: Elaboración propia a partir de Goleman et al., (2002; 2005:32-33).

De los seis estilos de dirección que surgen del trabajo de Goleman et al., (2002) el más efectivo de acuerdo con éstos, es el estilo visionario, puesto que logra impulsar en los empleados una motivación por alcanzar sus metas personales que, por lo general, están alineadas con las metas de la organización. Construye trabajadores inspirados. Las personas entienden que comprender los objetivos compartidos es como estar en sintonía con sus propios intereses.

Desde la perspectiva del aprendizaje de la organización, este es el estilo que debería tener mejor performance, pues reduce la resistencia natural de la personas al cambio y favorece una apertura a nuevas ideas y experiencias.

A continuación se revisan con mayor detalle las características de los distintos estilos que configuran el modelo desarrollado por Goleman et al., (2002). Se hace hincapié en actitudes y comportamientos de los directivos que realizan cada estilo, sea de manera individual o combinada y según el contexto en que el mismo se desenvuelve.

#### **2.4.1 Marcapaso**

Así como el estilo comandante, el estilo marcapaso, también llamado timonel o estilo imitativo (Goleman et al., 2002: 91), tiene su lugar en el repertorio de estilos preferidos por los directivos, aun cuando debe emplearse con moderación. No es lo que se espera encontrar. Después de todo, las características distintivas de este estilo parecen admirables. Este directivo establece estándares de desempeño extremadamente elevados y los ejemplifica él mismo. Está obsesionado en hacer las cosas mejor y más rápidas y espera lo mismo de todos los de su alrededor. Esperan excelencia y autonomía (Goleman, 2005: 27). Rápidamente detecta a quiénes no rinden lo que deben y demanda más de ellos. Si éstos no se colocan a la altura de las circunstancias, los reemplaza con gente que pueda hacerlo. Se podría pensar que un enfoque como éste mejoraría los resultados, pero generalmente no lo hace.

De hecho, el estilo *marcapaso* tiene un efecto negativo sobre el clima. Muchos empleados se sienten abrumados por las demandas de excelencia del ejecutivo y su moral decae. Las directivas para el trabajo pueden estar claras en la mente del directivo, pero no las establece con claridad, espera que la gente sepa qué tiene que hacer e

incluso piensa si debe decir a alguien que es la persona equivocada para el puesto. El trabajo no se vuelve una cuestión de tratar de hacer lo mejor posible en una línea de acción clara, sino más bien tratar de adivinar qué quiere el líder. Al mismo tiempo, la gente a menudo siente que el marcapaso no confía en que ellos trabajen por su cuenta o tomen iniciativas. La flexibilidad y responsabilidad se evaporan, el trabajo se vuelve tan enfocado en las tareas y rutinario que resulta aburrido.

En cuanto a las recompensas, el estilo marcapaso o bien no brinda feedback sobre cómo el personal se desempeña o esta presto para hacerse cargo cuando considera que se están rezagando. Si el directivo debe irse, la gente se encuentra sin rumbo, porque están tan acostumbrados a que el "experto" establezca las reglas. Finalmente, el compromiso se desvanece bajo el régimen de un director marcapaso, porque la gente sabe cómo sus esfuerzos personales se encuadran en el conjunto.

Este estilo encuentra dificultades para articular una visión, coordinar proyectos, delegar responsabilidades y ayudar a que los otros se desarrollen. Al no confiar en que sus empleados sean tan capaces como él, puede convertirse en un *micro-manager*, obsesionado con los detalles, que lo lleva a hacerse cargo del trabajo de otros cuando su desempeño decae. En vez de confiar en que ellos pueden mejorar con una adecuada guía. Este estilo puede encontrarse a sí mismo trabajando tras hacerse cargo de algún equipo que trastabillaba.

A pesar de esto, el estilo marcapaso no siempre es un desastre. El estilo funciona bien cuando todos los empleados están auto-motivados, son altamente competentes y necesitan pocas directivas y escasa coordinación. Por ejemplo, puede funcionar para directivos de profesionales muy habilidosos y auto-motivados, como grupos de investigación y desarrollo o equipos legales.

Cuando está al frente de un equipo talentoso, el marcapaso termina el trabajo a tiempo o incluso antes del plazo establecido. Sin embargo, como cualquier estilo de dirección nunca debe usarse solo.

**Cuadro 2.13: Estilo de dirección Marcapaso**

Características	Es más Eficaz	Es menos eficaz
Dirige dando ejemplo.	Cuando los empleados están altamente motivados, son competentes y, por tanto, no necesitan dirección.	Cuando el directivo no puede hacer todo su trabajo personalmente.
Marca estándares altos y espera que los otros conozcan los principios y causas que están detrás de la estrategia por seguir.	Para desarrollar a colaboradores que son parecidos al directivo.	Cuando los empleados necesitan dirección, desarrollo y coordinación.
Duda cuando tiene que delegar tareas si no está seguro de que la persona lo puede hacer muy bien.		
No le gusta el rendimiento pobre.		
Soluciona las situaciones urgentes cuando los empleados solicitan ayuda, con lo que no contribuye a su desarrollo.		

Fuente: Elaboración propia en base a Goleman et al., (2002).

### 2.4.2 Coaching

El estilo de dirección *coaching* actúa más como un consejero que como un jefe tradicional. Escucha las inquietudes y esperanzas de las personas y comparte las suyas. Las acciones de un estilo coaching ilustran el estilo de dirección por excelencia. Los directivos que usan este estilo, ayudan a los empleados a identificar sus fortalezas y debilidades y a ajustarlas a sus aspiraciones profesionales y personales. Incentivan a los empleados a establecer logros a largo plazo y les ayudan a conceptualizar un plan para alcanzarlos. Realizan acuerdos con sus empleados acerca de su rol y responsabilidades en los planes de desarrollo y les brindan formación y feedback en abundancia.

Los directivos cuyo estilo dominante es coaching, sobresalen en la delegación, pues proponen a sus empleados tareas desafiantes, aun cuando esto signifique que sus tareas no vayan a completarse con rapidez. En otras palabras, estos directivos están dispuestos a afrontar que el fracaso a corto plazo lleva a un aprendizaje a largo plazo.

De los seis estilos, la investigación previa establece que el estilo coaching es el que se utiliza con menos frecuencia (Goleman et al., 2002). Muchos directivos sostienen que no tienen tiempo en esta economía de alta presión para el lento y tedioso trabajo de enseñar a las personas y ayudarlas a crecer. Pero después de una primera sesión, lleva

poco o prácticamente ningún tiempo adicional. Los líderes que ignoran este estilo están pasando por alto una poderosa herramienta: su impacto en el clima y el desempeño son altamente positivos.

Es necesario admitir que existe una paradoja en el efecto positivo del coaching en el desempeño del negocio, porque se focaliza, en primer lugar, en el desarrollo personal, no en tareas inmediatamente relacionadas con el trabajo. A pesar de eso, este estilo mejora los resultados. La razón es que requiere diálogo constante y éste es una forma de impulsar hacia arriba los vectores del clima. Por ejemplo, la flexibilidad. Cuando un empleado sabe que su jefe le observa y se interesa por lo que hace, se siente libre para experimentar. Después de todo, está seguro de obtener feedback rápido y constructivo.

De un modo similar, el diálogo constante del estilo coaching garantiza que la gente sepa qué se espera de ellos y cómo su trabajo encaja en una estrategia o visión más amplia. Esto afecta la responsabilidad y claridad. En cuanto al compromiso, el estilo coaching ayuda en eso también porque el mensaje implícito en el estilo es *confío en ti y espero tus mejores esfuerzos*.

**Cuadro 2.14: Estilo de dirección Coaching**

Características	Es más eficaz	Es menos eficaz
Ayuda a sus colaboradores a identificar sus puntos fuertes y débiles.	Cuando los colaboradores reconocen la diferencia entre su nivel actual de rendimiento y el que les gustaría tener.	Cuando el directivo no es un experto.
Anima a sus colaboradores a establecer objetivos a largo plazo.	Con los colaboradores motivados a tomar iniciativas y que buscan su desarrollo profesional.	Cuando los empleados necesitan mucha dirección y feedback.
Proporciona orientaciones y feedback para facilitar el desarrollo de sus colaboradores.		En las crisis.
Se preocupa por el desarrollo a largo plazo de sus colaboradores.		

Fuente: Elaboración propia en base a Goleman et al., (2002).

El estilo coaching funciona bien en muchas situaciones de negocios, pero resulta quizá más efectivo cuando la gente en el extremo receptor está bien predispuesta. Por ejemplo, funciona particularmente bien cuando los empleados están al tanto de sus debilidades y les gustaría mejorar su performance.

De un modo similar, resulta efectivo cuando los empleados entienden cómo el cultivar nuevas habilidades puede ayudarlos a avanzar. En síntesis, funciona mejor con empleados que quieren ser entrenados.

En contraste, el estilo coaching tiene poco sentido cuando los empleados, por algún motivo, se resisten a aprender o a cambiar sus modos. Y fracasa si el directivo carece de la capacidad para ayudar al empleado.

El hecho es que muchos directores no están familiarizados con este estilo o simplemente son ineptos en eso. Especialmente en lo que respecta a brindar un feedback de desempeño que resulte motivador. Algunas compañías se han dado cuenta del impacto positivo del estilo y están tratando de transformarlo en una competencia central. En muchas compañías<sup>41</sup>, una porción significativa de los bonos anuales pagados a sus directivos está vinculado al desarrollo de sus subordinados directos.

### **2.4.3 Democrático**

El estilo democrático se reúne con todos los empleados de la empresa y les explica los detalles de las crisis; así las personas son incluidas en aspectos del negocio de la firma. El estilo democrático les pide ideas a sus dirigidos para que la empresa pueda permanecer competitiva y, en caso de que fuera necesario, solicita consejo sobre cómo manejar las crisis. La clave de estas actividades es que en la mayor parte de desarrollo de estas reuniones, el director que use este estilo se limita a escuchar.

Al permitir que los miembros de la empresa puedan llegar a una decisión de un modo colectivo, el directivo democrático no reduce notablemente los reclamos que podrían haber acompañado una determinación. Las personas pueden lamentar la situación de crisis y sus consecuencias, pero en la mayor parte de los casos, entienden que era inevitable. Este estilo ejemplifica el estilo democrático en acción y sus beneficios.

Al tomarse el tiempo de escuchar las ideas de la gente, el directivo democrático genera confianza, respeto y compromiso. Cuando deja que los propios trabajadores opinen

---

<sup>41</sup> Consultoras como Hay Group, y Ernst & Young, por ejemplo, evalúan como una importante competencia directiva el Desarrollo del Capital Humano.

acerca de las decisiones que afectan sus logros y el modo en que realizan su trabajo, el directivo participativo promueve la responsabilidad y flexibilidad. Al escuchar las preocupaciones de sus empleados, el directivo democrático aprende cómo mantener alta la moral. Finalmente, como tienen participación en la determinación de los estándares para la evaluación del éxito, la gente que opera en sistemas participativos tiende a ser muy realista acerca de lo que puede o no puede cumplirse.

**Cuadro 2.15: Estilo de dirección Democrático**

Características	Es más eficaz	Es menos eficaz
Confía en que sus colaboradores son capaces de trabajar en la dirección adecuada por ellos mismos.	Cuando los colaboradores son competentes.	En situaciones de crisis, cuando no hay tiempo para reuniones.
Invita a sus colaboradores a participar en la toma de decisiones que tiene que ver con su trabajo, buscando el consenso.	Cuando hay que coordinar a los colaboradores.	Cuando los colaboradores no son lo suficientemente competentes, no poseen información esencial o necesitan supervisión estrecha.
Mantiene reuniones frecuentes.	En las ocasiones en que un directivo no tiene claro cuál es su mejor enfoque o dirección y tiene colaboradores con las ideas muy claras.	
Recompensa el rendimiento y da poco feedback negativo.		

Fuente: Elaboración propia en base a Goleman et al., (2002).

Sin embargo, el estilo democrático tiene sus desventajas, razón por la cual su impacto en el clima no es tan alto como el de otros estilos. Una de sus consecuencias más exasperantes, puede ser los encuentros interminables en los que se debaten ideas sin llegar a un consenso y el único resultado visible es la programación de más encuentros. Algunos directivos utilizan este estilo para postergar decisiones cruciales con la esperanza de que de tanto podar las cosas, aparecerá eventualmente una solución oculta. En realidad, su gente termina sintiéndose confundida y sin dirección. Esta clase de enfoque puede incluso despertar conflictos.

Este estilo es ideal cuando un directivo se siente inseguro acerca del mejor camino por seguir y necesita nuevas ideas y la guía de empleados hábiles. Incluso si el directivo tiene una fuerte visión, el estilo democrático funciona bien para ideas frescas que ejerciten esta visión.

El estilo democrático, por supuesto, tiene mucho menos sentido cuando los empleados no son competentes o no están lo suficientemente informados para ofrecer consejo. Prácticamente no hace falta decir que la generación del consenso es un camino equivocado en tiempos de crisis. Este estilo se combina bien con el estilo *afiliativo* y, en ocasiones, (por períodos cortos) con el estilo *comandante*.

#### 2.4.4 Comandante<sup>42</sup>

El estilo comandante es coercitivo y controlador. Es un experto en revertir situaciones de crisis. Realizaciones de ajuste estructural, tales como recorte y venta de divisiones de negocios. Toma decisiones drásticas que, por lo general, deberían haber sido ejecutadas con anterioridad. De esta forma, una compañía puede tener resultados positivos, al menos en un corto plazo.

Desde un principio, sin embargo, el estilo comandante se caracteriza por propiciar un ambiente tenso y controlado en torno a él. Centraliza el poder y la toma de decisiones, demostrando su desagrado e intimidando y penalizando a las personas al menor traspié (Lewin, White y Lippit, 1960). Los niveles superiores de la compañía pueden ser diezmados, no sólo por las acciones erráticas de este estilo de dirección, sino también por desertión o abandono como consecuencia de ello. Los informantes directos del directivo comandante temen a la tendencia de *culpar al mensajero de las malas noticias* y dejan de suministrarle información. La moral decae, factor que se ve reflejado en los resultados financieros de los negocios.

No es difícil apreciar el porqué de todos los estilos de liderazgo, el comandante es el menos efectivo en muchas situaciones (Goleman et al., 2002), considerando el efecto que tiene el estilo sobre el clima de una firma. La flexibilidad es el aspecto más castigado.

Las decisiones extremas del directivo comandante inhiben el surgimiento de nuevas ideas. Las personas perciben que no se las respeta, hasta tal punto que piensan que si

---

<sup>42</sup> En estricto rigor este estilo es reconocido como *dominante*, al cual lo hemos renombrado como *comandante*, haciendo alusión a la función de mando superior en las organizaciones militares sólo para ensalzar sus características de tipo autoritarias.

proponen ideas nuevas éstas serán de antemano descartadas. Ni siquiera serán analizadas. De este modo, el sentido de responsabilidad de la gente se evapora, son incapaces de actuar por su propia iniciativa, pierden su sentido de propiedad y sienten poca necesidad de dar cuenta de su rendimiento. Algunos se resienten hasta tal punto que adoptan una actitud previa de no contribuir con el jefe. Las personas no ven la necesidad de colaborar con la empresa, sólo se nublan con la idea de que lo que hacen ayuda únicamente a un mal jefe.

El estilo comandante también tiene un efecto dañino en el sistema de recompensas. Muchos de los trabajadores de alto rendimiento están motivados por algo más que el dinero. Ellos buscan la satisfacción del trabajo bien hecho (Robbins 1999). El estilo comandante erosiona ese orgullo.

**Cuadro 2.16: Estilo de dirección Comandante**

<b>Características</b>	<b>Es más Eficaz</b>	<b>Es menos eficaz</b>
Da muchas instrucciones directas, indicando a los colaboradores qué hacer sin escuchar ni permitir opiniones.	Cuando se aplica en tareas sencillas.	Cuando se aplica en tareas complejas.
Espera la obediencia inmediata.	En situaciones de crisis, cuando los empleados necesitan directrices claras.	A largo plazo, porque limita el desarrollo de los colaboradores que se rebelan, resisten pasivamente o abandonan.
Controla estrechamente, a través de la supervisión.	En colaboradores con problemas donde sólo hay dos opciones: mejora o despido.	Con empleados que se automotivan, que pueden gestionar su propio trabajo o de los que se espera un alto nivel de iniciativa.
Utiliza el feedback negativo para enfatizar lo que se está haciendo de forma equivocada y, en ocasiones, ridiculiza y avergüenza al empleado que ha actuado mal.		
Motiva indicando las consecuencias negativas de la desobediencia más que recompensándola.		

Fuente: Elaboración propia en base a Goleman et al., (2002).

Finalmente, este estilo socava también una de las herramientas principales del directivo, que es motivar a la gente mostrándoles cómo su trabajo se ajusta a una misión general compartida. Esta pérdida, medida en términos de una disminución de la claridad y del compromiso, deja a la persona alienada de su propio trabajo.

Dado el impacto del estilo comandante, se supone que nunca debe ser aplicado. Sin embargo, hay algunas ocasiones en las cuales funciona majestuosamente. Por ejemplo, para cambiar drásticamente el rumbo de una compañía que esté perdiendo dinero o en evidente crisis.

Por tanto, el estilo comandante puede ser utilizado con extrema cautela, en las pocas situaciones en las que es absolutamente imperativo, como una reestructuración total o cuando exista la amenaza de un competidor hostil. En esos casos, el estilo comandante puede desterrar hábitos de negocios, de una teoría explícita o adoptada, que fracasan y encauzar a la gente hacia nuevas formas de trabajo. Es probable, que tenga éxito en lograr interiorizar aprendizajes nuevos que son importantes para la organización. Siempre es apropiado durante una emergencia genuina. Puede funcionar también con empleados problemáticos, cuando todas las estrategias han fallado. Pero, si el directivo se apoya sólo en este estilo o continúa utilizándolo, una vez que la emergencia terminó, el impacto a largo plazo de la insensibilidad hacia la moral y los sentimientos de aquéllos que dirige, serán contraproducentes.

#### **2.4.5 Visionario**

Entusiasmo vibrante y visión clara, son las marcas distintivas del estilo *visionario*, junto con un fuerte liderazgo dentro de la compañía. De hecho, es el responsable de implementar nuevos conceptos de negocios, transformando este nuevo modelo en el centro de la nueva misión que debe ser incluida en el plan estratégico de una empresa como línea conductora para el crecimiento. El estilo visionario se asegura que la visión se articule, de manera que los otros directivos entiendan cuál es y será la clave del éxito de la compañía ahora y en el futuro y, de esta forma, se sientan libres de buscar nuevas formas de obtener resultados.

Goleman et al., (2002) indican que de los seis estilos, el visionario es el más efectivo, ya que conduce cada aspecto del clima. El directivo visionario es estratégico y orientativo; motiva a la gente haciéndole comprender cómo su trabajo se ajusta a una visión más amplia de la organización. La gente que trabaja para esa clase de director entiende que lo que hace importa y por qué.

Los directivos visionarios también maximizan el compromiso con los logros y la estrategia de la compañía. Al encuadrar las tareas individuales en una visión global, el directivo visionario define estándares que giran en torno a la visión. Cuando proporciona feedback sobre el desempeño -sea positivo o negativo-, el único criterio es si ese desempeño impulsa la visión. Los parámetros del éxito están claros para todo el mundo, al igual que las recompensas. Finalmente, considerando el impacto del estilo en la flexibilidad, un estilo visionario establece el punto final, pero da a la gente la libertad para innovar, experimentar y asumir riesgos calculados.

Por su impacto positivo, el estilo visionario funciona bien en casi toda situación de negocios, pero es particularmente efectivo cuando el negocio está a la deriva. Un directivo estratégico establece un nuevo curso de acción y vende a su gente una visión de largo plazo renovada.

**Cuadro 2.17: Estilo de dirección Visionario**

<b>Características</b>	<b>Es más Eficaz</b>	<b>Es menos eficaz</b>
Asume la responsabilidad de crear y desarrollar una visión y una definición clara por seguir.	Cuando es necesario que haya instrucciones claramente establecidas.	Cuando el directivo no desarrolla a sus colaboradores y se desmotivan.
Solicita opinión a los colaboradores sobre la visión o la mejor manera de llegar sin abandonar su autoridad.	Cuando el directivo es percibido como un experto en su materia.	Cuando el directivo no se percibe como una persona experta o con autoridad.
Persuade a sus colaboradores explicándoles qué hay detrás de esa visión.	Con colaboradores nuevos que necesitan una dirección activa.	En equipos autogestionados.
Establece estándares y orienta el desarrollo en relación a esa visión a largo plazo.		
Utiliza el feedback positivo y negativo de manera equilibrada para motivar.		

Fuente: Elaboración propia en base a Goleman et al., (2002).

El estilo visionario, a pesar de lo poderoso que resulta, no es adecuado para todas las situaciones. El enfoque falla, por ejemplo, cuando el directivo está trabajando con un equipo de expertos o pares que tienen más experiencia que él. Ellos pueden ver al director como pomposo y fuera de su alcance. Y si el director al tratar de ser orientativo se torna arrogante, puede socavar el espíritu igualitario de un equipo de trabajo efectivo.

### 2.4.6 Afiliativo

El estilo *afiliativo* cree firmemente que *las personas están primero*. Este estilo todavía gira en torno a la gente, hace prevalecer los valores de los individuos y sus emociones más que las tareas y los objetivos. El estilo afiliativo<sup>43</sup> procura mantener a los empleados contentos y crear armonía entre ellos. Se basa en la construcción de fuertes lazos emocionales y luego aprovecha los beneficios de ese enfoque como, por ejemplo, el surgimiento de una fuerte lealtad.

Este estilo también tiene un remarcable efecto positivo en la comunicación. Las personas que se aprecian, interactúan mucho y comparten ideas e inspiración. Este estilo incentiva la flexibilidad, los amigos confían uno en el otro, permitiendo la innovación constante y el contraer riesgos. La flexibilidad también surge porque el estilo afiliativo, como un padre que establece las reglas del hogar para un adolescente maduro, no impone estructuras innecesarias sobre cómo debe efectuarse el trabajo. Le dan a la gente la libertad de hacer su trabajo en la forma en que piensan que es más efectivo.

**Cuadro 2.18: Estilo de dirección Afiliativo**

Características	Es más Eficaz	Es menos eficaz
El directivo se marca como prioridad promover un ambiente agradable entre sus colaboradores.	Cuando las tareas son rutinarias y el rendimiento ya es adecuado.	Cuando el rendimiento de los miembros del equipo es inadecuado y hay que dar feedback negativo para que mejoren.
Pone menos énfasis en la dirección de las tareas, objetivos y normas que en mantener reuniones para conocer las necesidades de sus colaboradores.	Cuando hay que ofrecer ayuda personal a un empleado.	En situaciones de crisis que necesitan un control claro.
Presta atención a las personas y a las cosas que les hacen sentirse bien: seguridad en el trabajo, ayudas familiares.	Cuando hay que unir a grupos conflictivos para que trabajen juntos.	Con colaboradores orientados a la tarea o poco interesados en mantener una relación cordial con su superior.
Da feedback positivo y evita confrontaciones relacionadas con el desempeño.		

Fuente: Elaboración propia en base a Goleman et al., (2002).

<sup>43</sup> Equivale al estilo (1,9) de Blake y Mouton. Según estos autores este estilo utiliza un liderazgo llamado de “club de campo”.

Como una forma de reconocimiento y recompensa por el trabajo bien hecho, el directivo afiliativo ofrece un generoso feedback positivo. Ese feedback tiene una fuerza especial en el lugar de trabajo, porque es poco común; en general, fuera del pago de una compensación anual, la mayoría de la gente no recibe un feedback acerca de sus esfuerzos cotidianos, incluso en ocasiones sólo recibe retornos negativos. Esto transforma las palabras del estilo afiliativo en energía motivadora.

Finalmente, estos directivos son maestros en la construcción de un sentido de pertenencia. Es posible, por ejemplo, que inviten a cada uno de sus subordinados directos a compartir momentos fuera del lugar de trabajo. Promueven la celebración de los logros grupales y son reconocidos constructores de relaciones por naturaleza.

Junto con el cuidado de las emociones de su gente, un estilo afiliativo puede tender también a expresar abiertamente sus emociones.

El impacto, generalmente positivo, del estilo afiliativo hace de él una buena aproximación para toda situación, pero los directivos deben emplearlo particularmente cuando están tratando de generar armonía en el equipo, levantar la moral, mejorar la comunicación o reparar la confianza perdida. Este estilo busca instintivamente mostrar con honestidad las emociones y construir o reconstruir los lazos. Su liderazgo crea un renovado sentido del compromiso y genera mayor energía.

A pesar de sus beneficios, el estilo afiliativo no debe utilizarse solo. Su exclusivo enfoque en el elogio puede permitir que una performance siga incorrectamente. Las personas pueden percibir que la mediocridad es tolerada. Y ya que el directivo afiliativo rara vez ofrece consejos constructivos acerca de cómo mejorar, los empleados deben descubrir por sí mismos cómo hacerlo.

Cuando la gente necesita instrucciones claras para navegar a través de complejos desafíos, el estilo afiliativo las deja sin timón. Efectivamente, si se confía demasiado en él, este estilo puede llevar a un grupo al fracaso. Quizás, es por esto por lo que muchos directivos utilizan este estilo junto con el visionario. Los directivos visionarios determinan una visión, establecen estándares y permiten a la gente conocer cómo su

trabajo está impulsando los logros del grupo. Alternando esto con el enfoque protector del estilo afiliativo, se logra una potente combinación.

## **2.5 RESUMEN DE ESTILOS DE DIRECCIÓN**

En la literatura revisada se aprecia una convergencia teórica entre los distintos autores (cuadro 2.19) en cuanto a que es posible distinguir en los comportamientos directivos varios estilos de dirección (de 3 a 6). Que van desde los rasgos de liderazgo, tales como inteligencia emocional, hasta las tareas que desempeñan. En cada uno de estos estilos se reflejan las características que en promedio los identifican.

Así también, cada autor intenta interpretar estas características para descubrir los comportamientos típicos asociados a cada estilo. De una forma u otra, los autores establecen que los comportamientos directivos y, por tanto, sus estilos adoptados no son ni fijos ni únicos, pues es común encontrar características asociadas a varios estilos en un mismo directivo (Goleman, 2005).

Por tanto, se establece que en general, un directivo utiliza más de uno de estos estilos y administra o moviliza estos mismos en sus relaciones de trabajo (Goleman, 2005). Los estilos, además de una fuerte influencia proveniente de las características del directivo, responden a factores del entorno y la situación en que se da la relación entre el directivo y los dirigidos.

Qué estilo predomine o cuál sea el estilo favorito en un directivo, dependerá tanto de las características personales, como del ambiente y la situación concreta en que se manifieste (Robbins, 1999). Lo que sí es evidente, es que para los directivos no es tan fácil adoptar estilos nuevos o cambiar sus estilos dominantes. Esto explica el éxito en un tipo de trabajo (distintos ambientes y situaciones), que de manera evidente asoman como preferidos por éstos (Mintzberg, 1973).

### ***Cuadro 2.19: Resumen de Estilos de Dirección***

<b>Autores</b>	<b>Estilos</b>	<b>Base de formulación</b>
Lewin, White y Lippit (1939)	Autoritario, Democrático y Laissez faire	Basado sobre la atmósfera de grupo y los estilos de liderazgo.
Likert (1961; 1967)	Sistema 1: Autoritario, Sistema 2: Autoritario-benevolente, Sistema 3: Asesor y Sistema 4: Participativo de grupo	Fundamentado sobre la base de una dimensión cooperativa creciente.
Argyris (1964)	Expresivo, Vendedor, Participante y Delegante	Basado en el quinto nivel de necesidades de Maslow, la autorrealización.
Blake y Mouton (1964).	Estilo 9.1, Estilo 1.9, Estilo 9.9, Estilo 1.1 y Estilo 5.5.	Basado en la preocupación y atención del directivo con relación a las actividades y las personas.
McGregor (1969)	Estilo X y Estilo Y.	Basado en la percepción acerca de la actitud de las personas en relación con el trabajo.
Ansoff y Brandenburg (1969)	Líder, Administrador (controlador), Planificador (organizador) y Empresario	Basado en el análisis del trabajo del directivo y la idea de que la gestión es una actividad de solución de problemas.
Fiedler (1967)	Estilo centrado en la tarea y Estilo centrado en las relaciones	Basado en el grado de control que tiene la persona que realiza la dirección de su entorno inmediato.
Tannenbaum y Schmidt (1973)	Continuum de 7 posiciones, desde el Directivo autoritario-inflexible hasta el directivo participativo –grupo	Basado en las características del director, de los dirigidos y del contexto donde se ejerce la dirección.
Mintzberg (1976)	Directivo de Staff y Directivo de línea	Fundamentado sobre la base del análisis del cerebro del ejecutivo, en cuanto a sus preferencias de trabajo.
Hersey y Blanchard (1977)	Dirigir, Persuadir, Facilitar y Delegar	Basado en la capacidad, disposición y madurez de los dirigidos.
Wissema, Van der Pol y Messer (1980)	Pionero, Conquistador, Controlador, Administrador, Economicista y Diplomático	Sobre la base de las estrategias de negocios.
Castressana y Blanco (1992)	Estructurador, Integrador, Centro, Relacionador y Delegador	Basados en la clasificación de Blake y Mouton acerca de las actividades y preferencias del directivo.
Bass (1999)	Laissez faire, Dirección por excepción pasiva, Dirección por excepción activa, Liderazgo transaccional y Liderazgo transformacional	Sobre la base del análisis de la evolución de la dirección desde un periodo de no-dirección hasta el liderazgo transformacional.
Goleman, Boyatzis y McKee (2002)	Visionario, Coaching, Afiliativo, Democrático, Marcapaso y Comandante	Basados en un enfoque de liderazgo y su capacidad de generar lo que ellos denominan resonancia.

Fuente: Elaboración propia en base a revisión bibliográfica.

## **2.6 JUSTIFICACIÓN DE ESTILOS DE DIRECCIÓN ESTUDIADOS**

En nuestro estudio, utilizamos los seis estilos de dirección que son consecuencia, principalmente, del trabajo de los autores Lewin et al., (1939), Wissema, et al., (1980) y Goleman et al., (2002) y son propuestos desde la perspectiva del liderazgo y de la capacidad de crear resonancia. Estos estilos son obtenidos a partir de una investigación realizada por la consultora Hay/Mcber, basada en una muestra aleatoria de 3.871 ejecutivos, seleccionados de una base de datos de más de 20 mil ejecutivos en todo el mundo (Goleman, 2005).

Los aportes más relevantes de estos autores, para nuestro estudio, son: recoger y agrupar los diversos comportamientos de los directivos presentes en la teoría de dirección, apreciar los aportes de las propias personas y relacionar su compromiso con la participación activa. Todo esto resumido en factores ligados a la inteligencia emocional.

Por lo demás, tal como estos mismos autores señalan en sus obras, contribuyen con un importante esfuerzo teórico pues recogen muchos, aunque no todos, de los argumentos y características de varios de los autores relevantes revisados en la propia teoría, acerca del comportamiento y los estilos de practicar la dirección.

En efecto, desde los primeros estudios de Lewin et al., (1939) con sus estilos autoritario, democrático y laissez faire, hasta el enfoque de Goleman et al.,(2002) con sus estilos de marcapaso, coaching, democrático, comandante, visionario y afiliativo se puede apreciar tres perspectivas de análisis: la basada en el predominio del liderazgo y las actitudes del líder, la basada en el predominio del comportamiento del administrador o sobre la base de la tarea, y una basada en las dos anteriores.

Entre los autores, se observan varios trabajos que adoptan una u otra perspectiva o ambas, como son Likert (1961; 1967), Blake y Mouton (1964), Tannenbaum y Schmidt (1973), Hersey y Blanchard (1977), Bass (1992) y Goleman et al., (2002).

El enfoque de estilos de dirección de Goleman et al. (2002) recoge en su concepto de resonancia<sup>44</sup> diversas actitudes y características de los directivos, que son mencionadas por los diversos autores. Por ejemplo, cuando se le asigna una responsabilidad e influencia del directivo en el desempeño de las personas, se está reconociendo los planteamientos de Likert y su sistema 4 participativo de grupo, en la cual este autor menciona la importancia del líder para implantar con éxito la cooperación entre las personas. O cuando se establece en este mismo concepto de resonancia la idea de atender (las emociones) a las personas así como a las actividades, de tal manera de conseguir resultados, que es el planteamiento de Blake y Mouton.

De esta forma, en los seis estilos de dirección incluidos en nuestro estudio recogemos actitudes que son previamente observadas por los diversos autores. No obstante, conservamos los nombres o denominaciones de cada estilo determinado por el estudio de la consultora Hay/McBer.

En la construcción de la teoría acerca de la dirección, los diversos autores intentan reconstruir de manera sistemática los comportamientos directivos y clasificarlos de acuerdo a patrones, que representan actitudes comunes y que reflejan tendencias para repetir respuestas relativamente estándares ante los diversos estímulos externos.

Por ejemplo, las características del estilo comandante incluye las actitudes del estilo autoritario de Lewin et al., (1939), del estilo autoritario de sistema 1 de Likert (1961), del administrador de Ansoff y Brandenburg (1969), del directivo autoritario – inflexible de Tannenbaum y Schmidt (1973) y del estilo controlador de Wissema et al., (1980) y las características de una supervisión estricta de Goleman et al., (2002).

A su vez, en el estilo democrático se aprecian características del estilo democrático de Lewin et al., (1939), del estilo participativo del sistema 4 Likert (1961), del estilo Y de McGregor (1969), del estilo participativo-grupal de Tannenbaum y Schmidt (1973), el estilo facilitante de Hersey y Blanchard (1977) y del estilo participativo en la toma de decisiones de Goleman et al., (2002).

---

<sup>44</sup> Concepto que implica sintonizarse con la emociones de las personas y movilizarlas en una dirección emocional positiva.

De esta forma, los estilos de hacer la dirección propuestos en nuestro estudio, se construyen a partir de la consideración de los diversos planteamientos de importantes autores de la teoría de dirección. Esta consideración es consistente con los argumentos de los propios autores revisados acerca del trabajo de construcción de estilos de dirección desarrollado a lo largo de la teoría administrativa.

El alcance que es necesario establecer aquí, es que los seis estilos determinados por el estudio de la consultora Hay/Mcber son consecuentes y, por tanto, están alineados con la teoría acerca de los estilos de dirección en, cuanto a que, éstos representan, si bien no absolutamente, los diferentes estilos de dirigir más recurrentes de los directivos de empresas contemporáneos.

## **Conclusiones del capítulo 2**

La revisión teórica de diversos autores acerca del directivo y sus estilos de dirigir, demuestra que no existe un consenso acerca del trabajo del directivo ni de las actitudes que le permiten cumplir con relativo éxito su rol. Más bien, es posible afirmar que el directivo y su estilo de dirigir responde a un enfoque más bien contingente y, por tanto, no existe un estilo único y que, además, el directivo utiliza una combinación de estilos para desempeñar su rol con eficacia (Goleman, 2005).

La elección de estilos se basa tanto en factores internos como en factores externos. La motivación y las expectativas de los directivos, así como las características de los dirigidos son elementos a considerar. Es probable que sea necesario realizar varios estudios e investigaciones acerca del impacto de los estilos adoptados en las actividades, procesos y personas, para confirmar la relevancia de seleccionar los estilos por utilizar. No obstante, el trabajo desarrollado por muchos de los autores en la bibliografía revisada le otorga a los directivos un rol fundamental en la gestión de la firma. A tal punto que es posible considerar la dirección como un recurso de fabricación de carácter estratégico.

Con esta perspectiva creemos que de alguna forma el directivo tiene un rol clave en el proceso de aprendizaje de la organización y, por tanto, es un factor relevante del nivel de la capacidad de aprendizaje. Desde su rol puede tener una visión más amplia acerca de las necesidades de la organización y establecer un nivel de coordinación importante. Si consideramos que los procesos y rutinas organizativas deben ser integrados en una totalidad organizativa, entonces, es el directivo, desde su posición privilegiada, quien tiene la opción de tomar las decisiones que deriven en mejores resultados.

Este hecho se constituye, sin duda, en la razón principal del interés en estudiar el impacto que los estilos de dirección, ya sea combinados o solos, pueden tener en la capacidad de aprender de la organización. En la medida que se reconoce este hecho, la propia firma, así como el directivo, puede intervenir con acciones tendientes a mejorar su selección y mejor utilización de los estilos de dirección.

Un hecho importante de destacar aquí, es la novedad del estudio, en cuanto a qué no apreciamos en la literatura revisada estudios que vinculen directamente el estilo adoptado de dirigir, es decir de hacer la dirección, con la capacidad de aprendizaje organizativo.

Desde nuestra perspectiva, este capítulo aporta a la comprensión del trabajo del directivo, lo que nos permite construir un estado del arte que caracterice el comportamiento directivo y la utilización de los diversos estilos teóricamente posibles.



**CAPÍTULO 3:**  
**DIRECCIÓN Y APRENDIZAJE ORGANIZATIVO**

- 3.1 Dirección de Organizaciones
- 3.2 La Dirección y Perspectivas de Aprendizaje Organizativo
- 3.3 Estilos de Dirección y Aprendizaje Organizativo
- 3.4 Estilos de Dirección y Teoría de Acción

**Preámbulo**

*En este capítulo se revisan los conceptos de Dirección y Aprendizaje Organizativo, con el fin de mostrar la relación que existe entre ambos, desde el contexto de una organización que aprende. Se revisan algunos enfoques y modelos para definir y comprender los conceptos y sus implicaciones para los directivos y las personas de la organización.*

*El concepto de aprendizaje tiene varias acepciones, perspectivas de análisis y aplicaciones, las cuales van desde una perspectiva individual hasta una perspectiva organizacional. El aprendizaje organizativo puede enfocarse desde la perspectiva de cambio, del conocimiento o de ambas. El aprendizaje organizativo es un cambio a nivel colectivo, inducido por la capacidad de la empresa de aprender de su experiencia y la de otros, que la lleven a un desarrollo organizativo que se traduzca en un cambio de comportamiento.*

*Como proceso organizativo el aprendizaje está, en gran medida, bajo la implementación, el control y la administración de la alta dirección de la empresa. En ellos recae la más alta responsabilidad del proceso, que es promoverlo y concretarlo.*

*El aprender, por tanto, hoy por hoy se ha constituido en una capacidad organizativa fundamental para que la organización pueda mantener su posición competitiva. Sobre todo si se reconoce que, en general, debe actuar en entornos dinámicos y turbulentos.*

### **3.1 DIRECCIÓN DE ORGANIZACIONES**

Al revisar los casos clásicos de administración como los de IBM, General Electric, Xerox y General Motors, entre otros, se observa que en cortos períodos hay una profunda variación entre éxito y fracaso. En efecto, si se resume que las causas tienen su origen en decisiones no tomadas o que se asumieron incorrectamente (Drucker, 1996), se puede afirmar que en gran parte el éxito o el fracaso está en manos de directivos, quienes son personas con el poder y capacidad suficiente para afectar de manera profunda la relación de la empresa con el mercado que se ha decidido atender.

Este hecho, en una primera instancia, deja en evidencia la importancia de la dirección en los resultados organizacionales, más allá de la disponibilidad de recursos o de las relaciones con el entorno. La dirección, a juicio de autores tales como Lundvall (2005), Lundvall y Johnson (1994) y Lundvall (2000; 2002), es un factor de importancia fundamental en la competitividad de un país. El director es quien decide y, por tanto, influye en qué debe aprender o desaprender la organización (Popper y Lipshitz, 2000).

La teoría del aprendizaje organizativo permite aclarar estas cuestiones, explicando cómo las organizaciones aprenden y logran así, obtener una ventaja competitiva a partir de ello.

Debemos comprender el proceso de dirección. Para esto debemos analizar algunos conceptos que de él se desprenden.

#### **3.1.1 Dirección**

La dirección es una función organizativa orientada a los recursos humanos y ocupa un lugar clave en la administración de la firma. Por tanto, para Mintzberg (1991) la dirección se comprende mediante la observación del trabajo de los directores. A su vez, para Drucker (1995) la dirección se relaciona con las personas. Este último autor centró su trabajo en demostrar esta relación y fue el primero en considerar a las personas, como un factor de producción y no un costo de fabricación.

Otros autores, que se mencionan a continuación, hacen aportes para definir la dirección en el contexto de la organización:

La dirección es coordinar el esfuerzo común de los subordinados como una tarea para alcanzar las metas de la organización (Scanlan, 1978). Esto implica guiar y supervisar a las personas en las actividades planeadas para el logro de las metas de la organización (Kazmie, 1969). Luego comprende la influencia interpersonal del director (mediante la supervisión, la comunicación y la motivación), a través del cual logra que las personas obtengan sus objetivos y de paso los objetivos de la organización (Buchele, 1977) y consiste en dirigir las operaciones mediante la cooperación del esfuerzo de los dirigidos [subordinados], para obtener altos niveles de productividad mediante la motivación y la supervisión (Lerner y Baker, 2006).

Se desprende de aquí que la actuación de los directivos es crucial para que los flujos de información, comunicación, planeación y toma de decisiones recorran los distintos niveles jerárquicos de la organización, cruzando así toda la estructura (Mintzberg, 1990a). Hecho que confirma Daft (2000) al otorgar a los directivos una responsabilidad como enlace, tanto en los límites como en los procesos. Condición vital, de acuerdo con este autor, para la efectividad.

Si la dirección de la firma tiene por objetivo mejorar la efectividad en las organizaciones, debe propender a la efectividad de los recursos disponibles (Iborra et als., 2007). Es decir, que los esfuerzos aplicados en la transformación de las materias primas, en productos para un mercado específico, sean por un lado eficiente<sup>45</sup> y por otros eficaces.

La alta dirección define las estrategias y toma las decisiones que causan impacto en la propia organización y en la relación de ésta con el mercado que se atiende. Se disemina a lo largo de la organización y pueden identificarse tres niveles: el estratégico (alta dirección), que se ubica en los niveles jerárquicos más elevados de la administración de la firma y se orienta tanto al ambiente externo como al interno; el organizativo (mandos medios) en los niveles intermedios; y el operativo, que se ubica en los estratos más bajos de la cadena escalar de mando (Freije y Freije, 1994).

---

<sup>45</sup> La eficiencia se entiende como la obtención de una brecha favorable o positiva para la organización entre las entradas y salidas.

La dirección la ejercen las personas con autoridad para fijar objetivos y tomar las decisiones oportunas, para que éstos se alcancen y para dirigir y coordinar el trabajo de otros (Iborra et als., 2007). Por tanto, los directivos son los responsables de que la dirección cumpla su tarea.

La actuación directiva incluye la actitud<sup>46</sup> y el pensamiento directivo<sup>47</sup>. Por lo tanto, la definición del negocio contempla el emitir juicios basados en sentimientos (emoción), además de la información (elementos analíticos).

La *dirección estratégica* tiene importantes diferencias<sup>48</sup> con la *dirección* a secas. Éstas condicionan las decisiones tomadas en el interior de la empresa. La dirección se entiende necesaria, pero no suficiente para la organización. En cambio, la dirección estratégica es fundamental para la definición del negocio en términos de sus metas y su sustentabilidad.

Para Menguzzato y Renau en Iborra et als. (2007: 33), la dirección de la empresa tiene una función general: la de integrar las distintas partes y elementos de la empresa entre sí, así como la de integrar a la empresa con su entorno. Para entenderla como estratégica, de acuerdo con Bueno, Salmador, Merino y Martín (2006: 33), la “función de dirección debe incorporar a las tareas ya señaladas, actividades tales como: pensamiento estratégico, análisis estratégico, formulación estratégica, planeación estratégica e implantación y control estratégico”.

Muchos de los planes estratégicos, que en el papel aparecen como excepcionales, fracasan a causa de la carencia de una dirección con pensamiento estratégico.

---

<sup>46</sup> Definida como predisposición de la persona por responder de una manera determinada frente a un estímulo tras evaluarlo positiva o negativamente.

<sup>47</sup> Hace referencia a la utilización de la experiencia como factor principal para la aplicación de juicios.

<sup>48</sup> A modo de ejemplo, cuando se está presupuestando para el siguiente período comercial, los directivos pueden hacer dos cosas: extrapolar las acciones pasadas para proyectarlas al período presupuestado, mediante el uso de técnicas proyectivas cuantitativas y cualitativas y así cumplir con la planificación [lo que haría un director a secas]; o bien, extrapolar las acciones del pasado de igual forma, pero añadiendo el análisis del entorno y el comportamiento de las variables que afectan directa y/o indirectamente el presupuesto en el mismo período considerado [lo que haría un director estratégico].

El concepto de dirección estratégica surge con los trabajos de Ansoff (1976) y Miles y Snow (1978) y se consolida a principios de la década de los ochenta, con la propuesta de Porter (1982) acerca de la planeación estratégica y la ventaja competitiva. Unos años después, con los autores Mintzberg (1988) y Menguzzato y Renau (1991) emerge una nueva corriente de pensamiento relacionada con la dirección estratégica. Estos autores incorporan variables socio-políticas al modelo de planificación estratégica. Posteriormente otros autores, como Bueno (1996) y Navas y Guerras (2002) aportan una visión integral del proceso de definición estratégica a nivel del negocio.

### **3.1.2 Enfoques de Dirección**

Para Nuria Chinchilla en Aguilar et al. (2002: 155) toda organización para que se considere como tal, requiere “que la acción conjunta esté coordinada y dirigida hacia el logro de una meta o finalidad”. La misma autora hace una referencia directa a la dirección de la firma, sobre quien recae esta responsabilidad. Y agrega, además, que los distintos estilos y formas de ejecutar la dirección son amplios y diversos, pero todos ellos suponen la prevalencia de una concepción acerca de las personas.

#### **3.1.2.1 Enfoque Mecanicista**

Este enfoque, basado en lo que se hace, se puede considerar como un modelo clásico. Se fundamenta en la concepción del hombre como un ser economicista. Por tanto, la dirección debe buscar la motivación individual y colectiva, mediante incentivos monetarios o gestionando las remuneraciones percibidas, a cambio de la aplicación de las competencias personales, generalmente duras. La estructura organizativa es funcional y su forma es piramidal y jerárquica. En ella las personas sólo cumplen roles o funciones. Este hecho convierte a los miembros en especialistas, cuyo desarrollo y formación está en línea con la función.

En este enfoque, la visión de la organización desde la dirección es parcial e incompleta. Por tanto, los directivos toman las decisiones basándose en un enfoque reduccionista (Johansen, 1991).

### 3.1.2.2 Enfoque Orgánico o Psico-sociológico

Este enfoque, basado en lo que se hace y quién lo hace, ve a la empresa como un organismo social donde las personas se manifiestan en su máxima expresión, por cuanto éstas intentan, no sólo conseguir sus necesidades económicas, sino que, además, buscan otro tipo de realizaciones, que tienen que ver más con relaciones sociales que con beneficios económicos.

En esta concepción de la dirección, las decisiones se toman con una amplia participación de las personas, pero esta deferencia no implica la renuncia al derecho de administración<sup>49</sup>. En este sentido las decisiones se ven influidas por elementos objetivos y subjetivos.

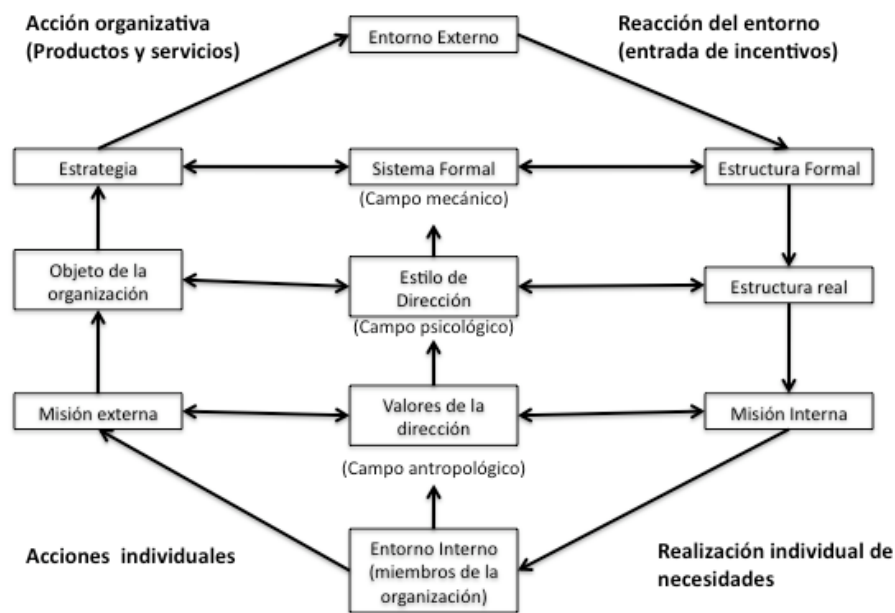
### 3.1.2.3 Enfoque Antropológico o Humanista

En este enfoque, basado en para quién se hace, la dirección debe conseguir la unidad e identificación de sus miembros con la empresa y sus objetivos, porque se le da sentido a toda acción humana que se coordina. La organización se ve como una institución que encarna un conjunto de valores, explícitos o no explícitos, los cuales deben ser interiorizados por toda la organización. La institución de valores se define como un conjunto de personas libres que pueden aprender positiva o negativamente.

En la figura 3.1 se aprecia el conjunto de valores y también las variables que reflejan los paradigmas mecánicos y psico-sociológicos. En el centro está el estilo de dirección, que es visto como el proceso mediante el cual se llevan a cabo las operaciones y se toman las decisiones.

---

<sup>49</sup> El derecho de administrar es propio y exclusivo de la dirección de la empresa y consiste en mantener esa capacidad exclusiva de decidir los aspectos y las formas de ejecutar y administrar. Se trata de un derecho *intuitu personae* de manera que sólo los socios concretos mencionados podrán ostentarlo, no siendo transmisible de manera unilateral.

**Figura 3.1: La empresa como paradigma antropológico**

Fuente: Aguilar et al. (2002: 163)

Por otra parte, en la misma figura se observa que se requieren tres variables. Tanto para representar la relación de la organización con los entornos externos, como para representar la relación con el nivel interno. Y un tercer grupo de variables que representan las propiedades de la firma: los sistemas de dirección, los estilos de dirección y los valores.

La empresa se entiende como un instrumento de servicio para la realización de las necesidades de las personas. Es un lugar donde las personas aprenden y es misión de los directivos lograr que sus empleados lo hagan (Aguilar et al. 2002: 165).

### 3.1.3 Fundamentos básicos de la dirección

Para comprender los fundamentos básicos de la Dirección, es necesario revisar algunos conceptos como tipos de decisiones y niveles de decisión (Johnson y Scholes, 2001).

#### 3.1.3.1 Directivos y Tipos de Decisiones

De acuerdo con Freije y Freije (1994), los tipos de decisiones pueden clasificarse en operativas, organizativas y estratégicas. Que se clasifique dentro de un tipo u otro,

dependerá del impacto que podría tener la decisión en el negocio, en su mercado y en la propia organización y del período de influencia (corto, mediano y largo plazo).

### **3.1.3.1.1 Decisiones Operativas**

Las decisiones operativas son aquéllas que se toman considerando horizontes muy cortos de tiempo. Es decir, día a día, y, generalmente, impactan a la organización en el logro de la misión.

### **3.1.3.1.2 Decisiones Organizativas**

Las decisiones organizativas son aquéllas que se toman considerando horizontes de tiempos más largos. Su impacto sobre la organización es a mediano plazo. Por tanto, pueden tener un efecto sobre la misión, al igual que las decisiones operativas. Este tipo de decisiones son más representativas de los directivos de nivel medio.

### **3.1.3.1.3 Decisiones Estratégicas**

Las decisiones estratégicas, son aquéllas que se toman considerando períodos más largos. Esto es, superior a un año. Luego, su impacto es principalmente observado sobre la relación de la empresa con el mercado al que se ha decidido servir.

Las decisiones estratégicas tienen su origen, por una parte, en la necesidad de adaptación de la empresa a los cambios del entorno (Guerras y Navas, 2007) y, por otra, para generar cambios en la propia organización (Johnson y Scholes, 2001).

Las decisiones estratégicas se asocian a la estrategia. Toda estrategia implica la toma de decisiones estratégicas. La diferencia de este tipo de decisiones estratégicas con otras decisiones, es que las primeras:

- a) Están relacionadas, por tanto la afectan, con la dirección a largo plazo de la organización.
- b) Hacen referencia a cómo lograr ciertas ventajas para la organización.
- c) Están relacionadas con el alcance de las actividades de la organización. Tiene que ver con la visión que se quiere de la organización y de sus actividades.

Este tipo de decisiones estratégicas es característico de los directivos de nivel superior y representa su tarea básica y fundamental y, por ello, les ocupa gran parte de su tiempo.

### **3.2 DIRECCIÓN Y PERSPECTIVAS DE APRENDIZAJE ORGANIZATIVO**

A lo largo de la teoría de la organización ha existido la incógnita de que si el concepto de aprendizaje organizativo es un reflejo de la obtención de nuevos conocimientos de la misma organización o de los miembros de ésta. Autores como Cyert y March (1963) y Hedberg (1981), expresan claramente la idea de que la organización aprende a través de las personas que la componen.

No obstante, para Askvik (1999) las teorías al respecto deben ir más allá de los modelos de los individuos y establece que se debe considerar la organización como unidad independiente de aprendizaje. Esto no quiere decir que los miembros de la organización, no cumplan una función importante dentro del proceso de aprendizaje.

El concepto de aprendizaje ha tenido diferentes definiciones a lo largo de la teoría de la organización. Diversos autores como Simon (1973), Hedberg (1981), Fiol y Lyles (1985) y Levitt y March (1988), han hecho referencia a diferentes conceptos como comprensión, estructuras, sistemas, rutinas y comportamientos, haciendo hincapié en ellos y enfocándose en unos más que otros.

Sin embargo, muchos de los teóricos de la organización no establecen una distinción explícita entre los aspectos cognoscitivos y el comportamiento del aprendizaje (Askvik, 1999).

La vinculación del aprendizaje organizativo con la dirección estratégica surge de DeGeus (1988), quien define el aprendizaje organizativo como el proceso mediante el cual los equipos directivos cambian sus modelos mentales sobre la compañía, sus mercados y sus comportamientos.

Al establecer una distinción entre la comprensión y la acción, para aclarar el concepto de aprendizaje organizativo, se establece que las organizaciones cambian sus estructuras y programas de acción sobre la base de nuevos conocimientos y comprensión, y no, como

se tiende a creer, que la acción sigue a la comprensión y que todos los conocimientos nuevos dan como resultados acciones nuevas.

El aprendizaje individual o plenamente organizativo puede ser más o menos fundamental, dependiendo de los diferentes niveles de aprendizaje, según el grado de amplitud de éstos.

Los niveles de aprendizaje son definidos por Hedberg (1981), en donde se pueden observar tres: el primero es el aprendizaje de ajuste, el cual implica cambios que no son demasiados profundos; el segundo es el aprendizaje de renovación, el cual implica cambios más importantes y, finalmente, el aprendizaje de cambio completo, es decir, de cambio radical.

Dependiendo del nivel de aprendizaje se harán notar los cambios en los conocimientos, programas de acciones, comportamientos o en la forma de pensar y actuar, aunque todos estos cambios dependen de la capacidad de aprendizaje de la organización.

Según Askvik (1999), para clasificar el tipo de relación que influye en los procesos de aprendizaje organizativos y la capacidad de aprendizaje de la organización, existen diferentes perspectivas, tales como el estilo de aprendizaje, el aprendizaje de rutinas, los modelos de aprendizaje, los sistemas de aprendizaje y el clima de aprendizaje.

### **3.2.1 Estilo de aprendizaje**

Este enfoque se basa principalmente en las experiencias propias de los miembros de la organización y el entorno donde se desenvuelven. En efecto, existen diferencias entre los estilos individuales de aprendizaje de los directivos. Para identificarlos se define un ciclo de aprendizaje compuesto por cuatro fases: comienza con una *experiencia*, seguido por la *recopilación de datos y la sistematización de las observaciones*, luego se procede a *conceptualizar* para, finalmente, ensayar el *nuevo comportamiento*.

Sobre la base de lo anterior, Kolb (1984) señala que los individuos, desde el punto de vista de la organización, son propensos a adoptar diferentes comportamientos, así como también están orientados hacia diferentes tipos de actividad, enfocándose hacia un

aprendizaje organizativo basado en la elaboración de teorías o bien poniendo énfasis en la acción mediante la producción o ventas.

En cambio Honey y Mumford (1986) aplican este modelo de forma distinta, señalando tipos de aprendizajes y cómo éstos pueden ser adoptados por la capacidad de aprendizaje de la organización. Para ello, estos autores analizan las organizaciones a las que denominan activistas, observadoras y experimentadoras. El ideal de la dirección es encontrar cierta orientación equilibrada hacia todas las fases del proceso de aprendizaje (Askvik 1999).

### **3.2.2 Aprendizaje de rutinas**

Esta perspectiva presupone de muchas maneras que el aprendizaje de rutinas implica un proceso de mejoramiento continuo. Las rutinas cambian conforme al tipo de experiencia que se tiene. Cuando así lo requiere la situación se abandonan las poco eficientes y se sustituyen por programas de acción más eficientes. Sin embargo, no existe garantía de que el aprendizaje tenga siempre esas consecuencias positivas, existiendo bastantes causas posibles de fracaso.

Estas causas pueden ser, por ejemplo, que el aprendizaje individual no se pueda ver reflejado en la organización debido a las limitaciones propias de su función y a la presencia de pocas influencias sobre la organización. También puede ocurrir que las consecuencias de las acciones de la organización puedan ser interpretadas de manera equivocada, atribuyendo cierto tipo de efecto a la organización en vez de a su entorno. Esto puede ser posible por una mala interpretación por parte de los individuos debido a que, generalmente, actúan con su propio juicio.

Para Askvik (1999) el aprendizaje eficaz da como resultado la aceptación de las rutinas del aprendizaje, mientras que los resultados infructuosos producen su rechazo. Además, deja claro que el uso frecuente de ciertas rutinas conduce a un aprendizaje más eficiente a medida que mejora la competencia organizativa.

En este enfoque hay una concepción más vaga del enfoque ideal del aprendizaje. Aun así, ciertos valores se relacionan con el conocimiento de las características de la

situación y las experiencias, mezclado con un grado de curiosidad y experimentación parcial y cuidadosa.

### 3.2.3 Modelos de aprendizaje

Este enfoque tiene como punto de partida las teorías comunes de acción que los miembros de toda organización aplican en su vida cotidiana. Se hace la distinción entre el aprendizaje de bucle simple y el de bucle doble. El primero, se produce básicamente cuando la corrección de errores, está orientada al cambio de las estrategias de acción de la organización en el marco de determinados objetivos y valores.

Por otro lado, el aprendizaje de bucle doble implica el cuestionamiento crítico de los objetivos, los valores y las normas de la organización. Para alcanzar el ideal gerencial se refleja muy explícitamente en tres valores rectores de la acción social, que contribuyen al aprendizaje de bucle doble: buscar informaciones válidas, hacer elecciones libres y bien fundadas y comprometerse con dichas elecciones.

### 3.2.4 Sistemas de aprendizaje

El concepto de sistema es muy usado en la teoría de la organización. A partir de este elemento, muchos autores han concluido que una organización está compuesta por uno o más sistemas de aprendizaje.

Los sistemas de aprendizaje de las organizaciones abarcan distintos niveles y áreas. No se limitan a partes específicas de la organización. En una dimensión varían según su orientación hacia el plano individual, el cual está basado en las características personales del individuo o hacia el plano organizativo, en los cuales tienen un carácter impersonal y existen de manera independiente de los miembros. En otra dimensión, los sistemas de aprendizaje varían en la medida en que sean el producto de una planificación o que hayan surgido como un resultado no buscado de ciertos procesos.

Shrivastava (1983) identifica seis tipos de sistemas de aprendizaje:

- *La institución de un solo hombre*: Esto ocurre cuando una sola persona es el coordinador máximo o gerente. En este sistema, el aprendizaje organizativo se vuelve idéntico al aprendizaje del personaje principal.

- *Los sistemas mitológicos de aprendizaje:* Cuando ingresan nuevos miembros en la organización, enfrentan los mitos y, por medio de ellos, se socializan para incorporarse a la cultura de la organización.
- *La cultura que busca información:* Este tipo de sistema depende del tipo de actividad que realiza la organización. Se notará que algunas están más orientadas hacia la búsqueda activa de información.
- *Los sistemas participativos de aprendizaje:* Estos sistemas se refieren a formas de trabajo, basadas en comités y grupos de proyectos para resolver problemas estratégicos y de gestión.
- *Los sistemas formales de gestión:* Es el método más común para perpetuar el aprendizaje organizativo y los flujos de información. Esos sistemas se basan en la experiencia y la práctica administrativas y se inspiran en las técnicas de la ciencia moderna de la gestión.
- *Los sistemas burocráticos de aprendizaje:* En las organizaciones burocráticas, en especial en el ámbito de la administración pública, existe un amplio conjunto de métodos y disposiciones para controlar el flujo de información entre los miembros.

### 3.2.5 Clima de aprendizaje

Los tipos de aprendizaje organizativos también pueden relacionarse con las ideologías básicas de acción que caracterizan las actividades de la organización, poniendo énfasis en la administración. Para ello, se identifican cuatro modelos principales de ideologías de acción que influirán en el clima de aprendizaje.

El primer modelo es la ideología de *seguir normas*, en donde se clasifican los casos y se comparan con un conjunto de normas que determinan cómo serán manejados.

El segundo modelo es la ideología de la *planificación racional*, en donde la característica principal de éste es una racionalidad de medios y fines.

El tercero, es el modelo *competitivo político*, en donde el aprendizaje real es sustituido por los altibajos de los movimientos ideológicos.

Por último, el modelo experimental, en el cual las condiciones para un aprendizaje serán muy favorables y toda acción administrativa será considerada un experimento. Adicionalmente, en esta última perspectiva implica una ideología de seguir normas, lo que no es muy favorable para el aprendizaje organizativo, porque las interpretaciones y aplicaciones de las normas reemplazan a la evaluación de los resultados.

### **3.2.6 Aprendizaje y Dirección**

Las cinco perspectivas descritas varían según la manera cómo se defina el aprendizaje, las características de la organización que se subrayen y el tipo de concepto de administración que se transmita.

Al examinar cada una de estas perspectivas desde el punto de vista de la administración, se pueden relacionar de la siguiente manera:

La primera perspectiva, la del estilo de aprendizaje, representa en muchas formas el modelo más sencillo de aprendizaje organizativo, estableciendo cuatro etapas, ya mencionadas, de las cuales los actores frecuentemente se inclinan más por una que otra. En esta perspectiva la administración no tiene una función definida.

En la segunda perspectiva, la del aprendizaje de rutinas, el grupo de alta dirección frecuentemente aparece como la coalición dominante. Por consiguiente, una pregunta importante dentro de esta perspectiva es ¿cuáles son las rutinas que sigue la coalición dominante? Otra cuestión pertinente es si existe un conjunto de rutinas que determine cuáles son seguidas por el grupo de alta dirección.

En la tercera perspectiva, la del modelo de aprendizaje, la gerencia constituye un actor fundamental que desempeña una función importante en el establecimiento y en la abolición del sistema de rutinas defensivas (Argyris, 1982; 1989).

En la cuarta perspectiva, la del sistema de aprendizaje, éste constituye un marco conceptual para clasificar los mecanismos de aprendizaje en diferentes contextos, donde tienen gran importancia las características de la estructura, la cultura y las técnicas

directivas de la organización. Más concretamente, la función de alta dirección es muy preponderante en el proceso de aprendizaje del sistema de una sola persona y en aquellos sistemas que son producto de esfuerzos conscientes de diseño (Askvik 1999).

Finalmente, en el último enfoque, la del clima de aprendizaje, no hay una concentración particular en el nivel gerencial de las organizaciones.

A partir de este panorama, parecería que las distintas perspectivas varían, según el tipo de concepto que tienen acerca de la función de la organización y de la alta dirección en los procesos de aprendizaje. El cuadro 3.1, muestra los ideales de gerencia para cada perspectiva de aprendizaje.

**Cuadro 3.1: Perspectivas e ideales de la dirección en el aprendizaje**

<i>Perspectiva y foco</i>	<b>Ideal Gerencial</b>
<i>Estilo de aprendizaje:</i> Actitudes individuales hacia la experiencia	Orientación equilibrada hacia todas las etapas del ciclo de aprendizaje, poniendo énfasis en un estilo experimental.
<i>Aprendizaje de rutinas:</i> Cambio en los programas normales de acción de la organización	Orientación hacia la experiencia y las situaciones hacia lo que son alternativas de éxito/fracaso, ajustes parciales, un elemento de insensatez.
<i>Modelo de aprendizaje:</i> Características básicas de las teorías en uso individuales	Valores del modelo II: información válida, elecciones libres y bien fundadas, compromiso interno, implementación de las elecciones.
<i>Sistema de aprendizaje:</i> Componentes de la organización que encauzan los conocimientos	Dependencia de las situaciones, conciencia de los sistemas no desafiados, participación y descentralización.
<i>Clima de aprendizaje:</i> Ideología básica de acción de la organización	Cultura experimental con una orientación hacia la experiencia y las repercusiones de las acciones.

Fuente: Askvik (1999: 269)

Un elemento común de todas las perspectivas revisadas, es el énfasis en la experiencia. Adicionalmente, la mayoría de las perspectivas acentúan la importancia de un enfoque práctico de experimentación y exploración del cambio en las organizaciones. No obstante, la mayoría de las perspectivas nos advierten del peligro de una concentración unilateral en técnicas formales y racionales de acopio de información. Otra característica compartida es que las distintas perspectivas de aprendizaje han sido muy poco exploradas y ensayadas mediante la investigación empírica.

### 3.3 ESTILO DE DIRECCIÓN Y APRENDIZAJE ORGANIZATIVO

En la literatura revisada, si bien no es abundante ni menos concluyente acerca de la relación entre los dos constructos, dirección y aprendizaje organizativo (figura 3.2), sí es posible establecer la existencia de un vínculo importante. A saber, la dirección mediante la acción de “dirigir” de los directivos, puede afectar el funcionamiento organizativo. Este hecho puede apreciarse desde dos puntos de vista: mediante su rol en el proceso de liderazgo y en la toma de decisiones.

**Figura 3.2 : Relación entre Dirección y Aprendizaje Organizativo**



Fuente: Adaptación de Berson et al., (2006: 578).

Hoy día el ejercicio de la dirección se realiza de dos formas: mediante la función de *líder* en el proceso de *liderazgo* y mediante el despliegue de las capacidades directivas tales como: el procesamiento de información (Huber, 1991), la innovación (Nonaka, 1994) y aspectos de nivel individual de aprendizaje, propios de las definiciones de aprendizaje organizativo, asociados con limitaciones cognitivas de los líderes (March y Olsen, 1976). Estos elementos son utilizados de forma recurrente para describir los dominios de los directivos.

Por otra parte, el aprendizaje organizativo ha recibido mucha atención en el campo del comportamiento organizativo y la dirección estratégica. El aprendizaje organizativo es generalmente definido en términos de aspectos distintivos de procesos como “cambio individual” y “ventaja competitiva sustentable” (Berson et al., 2006: 578).

En los inicios de la teoría del aprendizaje organizativo se tiende a separar el aprendizaje individual del colectivo (Cyert y March, 1963). Trabajos más recientes comienzan a integrar el concepto de aprendizaje desde diferentes niveles de análisis (Spender, 1996; Bontis, Crossan y Hulland, 2003; Matusik y Heeley, 2005). La especificación de

procesos de aprendizaje organizativo en diferentes niveles de análisis, provee una oportunidad para observar el rol del directivo (líder) en la facilitación del aprendizaje organizativo.

Diversos autores de aprendizaje organizativo a menudo se centran en las diferentes formas de aprendizaje, sin explicar quién inicia este proceso (March 1991; Rosenkopf y Nerkar, 2001; Gibson y Birkinshaw, 2004). Otros enfoques (Crossan, Lane y White, 1999) diferencian los fenómenos de aprendizaje en cada nivel de análisis, pero sólo proporcionan indicios sobre el rol de los directivos (líderes) para motivar el aprendizaje organizativo.

Hasta hoy, de acuerdo con Berson et al., (2006: 578) existe poca investigación sistemática acerca de la vinculación de la dirección [liderazgo] y el aprendizaje. Unos pocos estudios han utilizado estas variables, como los resultados de aprendizaje en la acción común del liderazgo, tales como el liderazgo transformacional (Amitay, Popper, y Lipshitz, 2005) o examinar los roles de liderazgo en el aprendizaje en contextos determinados (Edmondson, 1999). Otros autores se han centrado en el entrenamiento de líderes para lograr el aprendizaje de la organización (Senge, 1990).

Recientemente Vera y Crossan (2004) han vinculado sistemáticamente el liderazgo estratégico y el aprendizaje organizativo. Estos autores sugieren que el liderazgo transformacional y transaccional estimula el aprendizaje organizativo. El primer tipo de líder usualmente inspira el aprendizaje que desafía el *status quo* y el segundo tipo de líder facilita el aprendizaje que refuerza prácticas existentes.

Otra visión de la importancia de la dirección en el aprendizaje organizativo, surge desde la perspectiva del aprendizaje como consecuencia de la gestión del conocimiento organizativo. Los directivos cumplen un importante rol en la transferencia de conocimiento tácito a explícito, el cual es difícil de formalizar y compartirlo con los demás dado que está profundamente arraigado en la acción (Nonaka, 1994). En otras palabras, de convertir las experiencias individuales en experiencias compartidas o facilitando las *comunidades de aprendizaje* en el trabajo.

Huber (1991) pone énfasis en el hecho que el aprendizaje organizativo puede conducir a un mal desempeño de la firma, debido a que la organización puede, eventualmente, interiorizar en sus rutinas de manera correcta las formas incorrectas de hacer las cosas. Este hecho puede constituir una razón suficiente para argumentar que la alta dirección de la firma debiera tomar conciencia acerca de lo que se aprende y poner atención al proceso de aprendizaje de la firma, interviniéndolo adecuadamente para obtener beneficios de él (Popper y Lipshitz, 2000).

En el mismo sentido, Kaplan y Norton (1997) reconocen la importancia del aprendizaje organizativo y lo consideran un elemento primordial en la gestión estratégica, enfocándose en la importancia de dirigir los recursos humanos, para poder describir y medir su participación en el logro de los objetivos estratégicos enunciados en el cuadro de mando integral.

### **3.3.1 Aprendizaje como Capacidad Organizativa**

Ulrich, Smallwood y Sandholtz (2006) consideran que aprender es una de las capacidades organizativas que contribuye al logro de la ventaja competitiva en una determinada industria. Al igual que otros autores, que también postulan el aprendizaje organizativo como una capacidad que se debe desarrollar, tales como Shaw y Perkins (1991), Garvin (1993), Kim (1993), DiBella et al.,(1996) y Argyris (2001).

El sentido de destacar que el aprendizaje es una competencia más que una habilidad, es que, a diferencia de ésta última, que incluye sólo la adquisición de habilidades componentes, la competencia incluye además las dimensiones afectivas, tales como las actitudes (Hoskins y Fredriksson, 2008:15).

Los autores distinguen estos conceptos en función de áreas técnica y social de la organización. En el área técnica, a nivel individual, se refieren a competencias funcionales y a un nivel organizativo, se refieren a competencias centrales (cuadro 3.2).

A juicio de Ulrich et al., las competencias<sup>50</sup> centrales del negocio son fácilmente apreciables por clientes, proveedores y competidores y, por ende, son imitables. En general, lo que la empresa hace es ratificada por la imagen que de ella se tiene en el mercado. Por ejemplo, uno esperaría que un banco administre los recursos financieros o que una clínica gestione los recursos para sanar a sus pacientes. Sin embargo, no sabemos cómo la articulación de las capacidades organizativas de cada una de estas firmas actúa para cumplir con su propósito mejor que sus competidores.

**Cuadro 3.2: Capacidades en Función de Áreas de la Firma**

	Individual	Organizacional
Técnicas	Competencias funcionales personales (experticia técnica en marketing, finanzas, o manufactura)	Competencias centrales organizacionales (técnicas organizacionales, manejo de riesgo si es servicios financieros)
Social	Habilidades de liderazgo individual (para dirección, comunicar una visión, o motivar personas)	Capacidades organizacionales (ADN organizacional, cultura y personalidad, innovación y rapidez)

Fuente: Ulrich y Smallwood (2004: 2)

Una competencia para Hamel y Prahalad (1994), es un conjunto de cualificaciones y tecnologías, más que una única cualificación y tecnología discreta. Estas son fácilmente apreciables por el mercado.

Las capacidades organizativas, a su vez, son difíciles de observar por las demás firmas competidoras y por el mercado, por tanto son más complicadas de imitar y traspasar.

Las capacidades organizativas (cuadro 3.3) son la fuente de la ventaja competitiva y de la capacidad competitiva de la firma. La capacidad de aprender de la organización es una de ellas y, sin duda, es fundamental y crítica.

<sup>50</sup> También se reconocen como competencias *nucleares* del negocio donde radica la ventaja competitiva o la capacidad competitiva de la organización.

**Cuadro 3.3: Listado de Capacidades Organizativas**

Capacidades	Descripción
Talento	Competencia y compromiso de las personas
Rapidez	Moverse rápido para que las cosas ocurran
Predisposición compartida e identidad de marca coherente	Cultura e identidad compartida por empleados y clientes
Responsabilidad	Altos resultados para asegurar la ejecución de la estrategia
Colaboración	Ganar en eficiencia e influencia
Aprendizaje	Generar nuevas ideas con impacto y generalizarlas a través de la organización
Liderazgo	Para alcanzar propósitos
Conectividad con el cliente	Fortalecer las relaciones de confianza con el cliente objetivo
Unidad estratégica	Compartir conocimientos, comportamientos y agenda de procedimientos para la estrategia
Innovación	En productos, servicios, canales, estrategia y administración
Eficiencia	Reducir costos en gestión de procesos, personas y proyectos

Fuente: Ulrich y Smallwood (2004:5)

Una capacidad organizativa emerge cuando una organización ofrece [entrega] un producto o servicio sobre la base de una combinación de competencias y habilidades individuales. A juicio de Ulrich et al. (2004; 2006), sobre la base de su experiencia como consultores de empresas, las organizaciones en general, suelen ser excelentes en tres de las once capacidades indicadas en el cuadro 3.3 y, en el resto, tienden a mantener los promedios de la industria.

### 3.3.2 La capacidad de aprendizaje imperativo de la dirección

En toda organización que aprende, la capacidad de hacerlo se constituye en un imperativo de la dirección. Ésta realiza esfuerzos organizativos para generar condiciones que favorezcan el aprendizaje de la experiencia.

Para Hong (1999:173) el concepto de aprendizaje organizativo ha tenido su importancia en las últimas décadas, como una forma de lograr una ventaja competitiva. El principal supuesto es que la *capacidad para aprender* más rápido que sus competidores, puede ser la única forma de ventaja competitiva sustentable (DeGeus, 1988).

Este enfoque, de acuerdo con Barlok y Jashapara (1998), puede ser visto en una superposición entre la literatura de aprendizaje organizativo (Huber 1991) y la de dirección estratégica (Mintzberg, 1991).

A fines de los 80's emerge el concepto de organización que aprende (Garratt, 1987; Nonaka, 1991; Senge, 1990) como una organización estratégica. La organización estratégica se administra estratégicamente. La administración estratégica implica, de acuerdo con Drucker (1996), usar una teoría de acción que conste de supuestos acerca del entorno de la organización, la sociedad y su estructura, el mercado, el cliente y la tecnología.

Hampton (1999: 24), como referencia directa a la necesidad de aprendizaje organizativo, establece que: “se facilita el trabajo cuando se intercambia información acerca de problemas técnicos, de coordinación y de motivación”, contribuyendo a la adecuada utilización de la energía humana en pos de los objetivos organizativos y de los partícipes sociales de la organización.

A su vez, los autores Popper y Lipshitz (2000: 142) asignan dos responsabilidades importantes a los directivos, en relación con el aprendizaje organizativo. La primera de ellas es la de crear los dispositivos de aprendizaje; y la segunda es elaborar la agenda de aprendizaje. En otras palabras, los directivos deben definir el qué deberá aprenderse y cómo se aprenderá.

Otros autores que aportan a la importancia del directivo para el aprendizaje organizativo, establecen que dado el rol que le compete a la dirección en la empresa, le cabe una gran responsabilidad en el proceso de aprendizaje (Mintzberg, 1973, 1990; Denison, Hooijberg y Quinn, 1995). Así como también en los otros procesos sustantivos de la organización. Este hecho impone, sin duda, un desafío en la función de la dirección. Los resultados del negocio son consecuencia de las decisiones que ejecute la alta dirección. Los directivos son evaluados sobre la base del logro de los objetivos organizativos (Daft, 2000).

Esta responsabilidad, que les corresponde en el proceso de aprendizaje, tiene una connotación especial por tres hechos. Primero, la empresa aprende de manera natural (Schön 1975; Visser 2007). Segundo, aprender es hoy en día un imperativo estratégico (Ulrich, Smallwood y Sandholtz, 2006). Tercero, el aprendizaje tiene un impacto en las personas y en la propia organización (Argyris y Schön, 1978). Este último hecho también implica que el aprendizaje tiene un efecto en el propio directivo. Y, a su vez, el

propio directivo influye en el aprendizaje. En efecto, dada su posición de privilegio, está en condiciones de definir el qué, cómo, cuándo y dónde aprender (Popper y Lipschitz, 1998).

En este contexto, sus creencias, sus principios, sus valores y sus variables gobernantes, es decir, su *teoría de acción* adoptada (Argyris y Schön, 1974), constituye un factor importante en la definición del proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo que sus improntas directivas influirán y determinarán la calidad del proceso.

El aprendizaje (de bucle simple, bucle doble y deuterio) conduce a los directivos a “actuar” para ser consecuentes con su teoría de acción adoptada y, por lo general, para utilizar la teoría de acción en uso como una forma de confirmación de la primera de ellas.

Como indica Argyris (2001), a los directivos les complica, en ocasiones, reconocer que ellos son parte del problema y, de hecho, su estilo de dirección puede constituirse en un obstáculo importante para que la organización aprenda. Los directivos deben interiorizar que es la transformación personal previa al aprendizaje individual, la que permite el aprendizaje de la organización (Crossan, 2003: 38).

Por lo tanto, el estilo de dirección puede tener un impacto o influencia para que ocurra el aprendizaje organizativo. El punto es que el estilo adoptado de dirección no es único, puesto que generalmente un directivo utiliza combinadamente uno o más estilos con relativa frecuencia (Goleman et al., 2002a). Conocer qué estilo (o qué combinaciones de estilos) tiene una mayor contribución al aprendizaje de la organización, puede ayudar a éstas a promover y desarrollar un conjunto de estilos sobre otros.

Dicha promoción y desarrollo de estilos que contribuyan de la mejor forma a los resultados organizativos, no debe desconocer que gran parte de la decisión de esta elección de estilos por utilizar está en el propio directivo, mediante un proceso cognitivo. Este proceso integra diversos factores tales como la propia experiencia y los resultados alcanzados en éstas, los conocimientos adquiridos y el uso de dichos conocimientos en el ejercicio de la tarea o rol, la cultura y los valores predominantes.

Adicionalmente tiene relevancia las actitudes, habilidades y competencias adquiridas en los desempeños.

Por otra parte, de una manera u otra, el aprendizaje organizativo afecta las evaluaciones de los equipos directivos. Pues, en general, un equipo directivo se evalúa de acuerdo al cumplimiento de los objetivos organizativos (Daft, 2000). La importancia del aprendizaje en este contexto es que contribuye a interiorizar las experiencias obtenidas en las operaciones diarias, al mismo tiempo que potencia la innovación y el cambio en la estructura de la firma.

Por último, de acuerdo con Argyris (2001), el aprendizaje ocurre en dos condiciones: primero, cuando la organización logra lo que se propone; esto es cuando hay un ajuste entre lo planeado y lo logrado. Segundo, el aprendizaje sucede cuando se identifica y se corrige un desajuste entre lo planeado y lo logrado. En este último caso, el autor se refiere a un desajuste que se convierte en ajuste.

En dichas situaciones, se hace evidente el rol de la dirección para lograr estos objetivos. Por una parte, está la responsabilidad en la planificación y, por otra parte, la responsabilidad en el control (Hampton, 1999).

En otra línea de análisis, varios autores, tales como: Goh y Richards (1997), Hult y Ferrel (1997), Tannenbaum (1997), Hult (1998), Hurley y Hult (1998), Edmonson (1999), Watkins y Marsick (1993), Jang, Watkins y Marsick (2004), Jerez, Céspedes y Valle (2005a) y Chiva, Alegre y Lapidra (2006), elaboran constructos para medir el aprendizaje de la organización, sobre la base de las dimensiones o factores que soportan el aprendizaje de la organización. Entre estas dimensiones es recurrente el compromiso de la dirección con el proceso.

Estos autores consideran, como afirma Goh (2003), que si el aprendizaje de la organización es producto de aprendizajes individuales y grupales, se generan condiciones que pueden afectar, sea positiva o negativamente, el desarrollo del proceso de aprendizaje.

En efecto, los directivos, entiéndase como los responsables de tomar las decisiones en la organización, evitan la incertidumbre mediante el uso de reglas de decisión estándar, manteniéndolas y cambiándolas sólo bajo coacción (Cyert y March, 1963).

A pesar de que el concepto de aprendizaje organizativo comienza a ser originado en los primeros años de la década de los sesenta, con los estudios de Chandler (1962), Cyert y March (1963), no será sino hasta finales de la década de los 90, cuando aparezcan los primeros intentos de una definición más precisa. Es aquí donde también se comienza a vislumbrar la importancia de la dirección en el aprendizaje organizativo.

Por otra parte, de acuerdo con Aramburu (2000), un gran número de autores establece una relación entre aprendizaje y cambio organizativo, afirmando que aprendizaje es cambio. En la teoría el cambio planificado y su implementación están en manos de la dirección, a través del proceso de desarrollo organizativo.

No obstante, es necesario hacer el alcance que no se trata de cualquier cambio, sino de uno que tiene como característica que es permanente y que se interioriza en las rutinas organizativas. Por esto, el cambio, en general, no necesariamente es aprendizaje (Fiol y Lyles, 1985). Luego el cambio que sí importa, desde la perspectiva del aprendizaje, es aquél que se implanta en la cultura organizativa, en los procesos y rutinas, en las políticas y prácticas empresariales.

En este sentido, la relación existente entre el aprendizaje y el desarrollo organizativo refuerza la idea de la relevancia del cambio planificado y de las propias personas en dicho proceso. En efecto, en el desarrollo organizativo, el factor principal para implementar un cambio de la organización hacia un nivel superior y que sea de carácter permanente, está focalizado en las propias personas que forman la organización (Robbins, 1999). El cambio en las personas y a través de ellas suele ser permanente. Por esto, las personas son el principal factor de la firma para establecer cambios duraderos y productivos. El otro es la dirección competente y comprometida con el cambio.

Aquí el ejercicio de la dirección ejerce una influencia importante. Los estilos de dirigir adoptados pueden llegar a afectar, positiva o negativamente, este proceso de implementación y desarrollo organizativo.

Es importante señalar que el aprendizaje organizativo es más que la suma del aprendizaje individual (Dodgson, 1993; Fiol y Lyles, 1985). El aprendizaje colectivo no es la suma del aprendizaje individual de sus miembros, ni ocurre de la misma forma. Aún cuando la organización sólo aprende a través de las personas, el aprendizaje individual no es suficiente para el aprendizaje organizativo. Las organizaciones desarrollan visiones, valores, conceptos y elaboraciones propias, que tienden a permanecer, independientemente del ingreso y retiro de talento humano (Hedberg, 1981). Por tanto, una organización no pierde sus capacidades de aprender cuando sus miembros salen de la organización.

En este contexto, el aprendizaje organizativo contribuye a la memoria de la organización, de tal modo que los sistemas de aprendizaje no sólo influyan a los miembros inmediatos, sino también a los que en un futuro se incorporen, debido a la acumulación de historias, experiencias, normas y ritos.

Las experiencias (propias) y los intercambios (de otros) con el entorno, cambian el comportamiento de las organizaciones por la vía de las modificaciones en los supuestos y las creencias que la gobiernan.

De la revisión de los autores citados en el texto, se puede deducir que una forma de comprender el aprendizaje organizativo es identificar algunos elementos fundamentales de éste, como son: la capacidad de aprendizaje (Jerez et al., 2005a), el tipo de aprendizaje (Argyris, 2001), el modelo utilizado para aprender sea este consciente o inconsciente en el colectivo (Pawlowsky, 2001) y la configuración estructural de la organización (Hong, 1999).

Finalmente, el aprendizaje debe enfocarse desde dos perspectivas: la tecnología y el conocimiento (racionalismo) y el know how y la experiencia (empirismo). Estas dos perspectivas están relacionadas entre sí, hasta tal punto que ambas se necesitan mutuamente.

### **3.3.3 Rol de la Dirección en el aprendizaje organizativo**

Así como hemos desarrollado anteriormente la idea de la trascendencia e importancia de la dirección en el aprendizaje colectivo, estableciendo la importancia que tiene en

este aprendizaje el proceso de dirección y quien lo ejerce, en esta sección nos focalizamos en explicar y consensuar el rol que le compete a la dirección en el aprendizaje organizativo.

Autores como Garratt (1987), De Geus (1988), Senge (1990), Swieringa y Wierdsma (1995), entre otros, le otorgan un rol preponderante a la alta dirección en el proceso de aprendizaje organizativo.

Entre estos autores, destacamos a Garratt (1987), quien presenta su modelo de organización que aprende<sup>51</sup>, enfocado principalmente en el rol de los directivos.

Garratt se refiere a cambios de primer y segundo orden que pueden asimilarse a cambios adaptativos y generativos respectivamente.

En el cambio de primer orden, la organización sólo puede aspirar a un comportamiento normal y repetitivo. Las fuerzas organizativas actuarán solo para mantener el statu quo y los directivos se enfocarán a comprobar que su teoría de acción adoptada es válida desde la perspectiva organizativa.

En el cambio de segundo orden, este autor afirma que la organización desarrolla un proceso de replanteamiento<sup>52</sup>, en el cual se establece un contexto y perspectiva más amplia de la situación, lo que permite salir del problema, tal y como se había definido o planteado originalmente la cuestión.

Los flujos de información suben [*upward*] hacia lo que él llama el *cerebro del negocio* [*the Business brain*], por medio de los niveles jerárquicos en un sentido unidireccional. De aquí se traducen en políticas para la organización. En este bucle de replanteamiento, el foco son los cambios de entorno externo<sup>53</sup>, con el fin de lograr efectividad. Los flujos de dirección bajan [*downward*] desde el cerebro del negocio hacia los niveles

---

<sup>51</sup> Para Garratt la existencia de una jerarquía compuesta por tres niveles: operaciones, estrategia y política, es necesaria para que la organización aprenda, pero no es suficiente. A esta jerarquía se le debe agregar la existencia de dos flujos de información y de dirección, (ver fig. 3.3) que deben darse, y el ajuste del nivel operativo mediante la integración estratégica.

<sup>52</sup> Lo describe en el texto como reframing

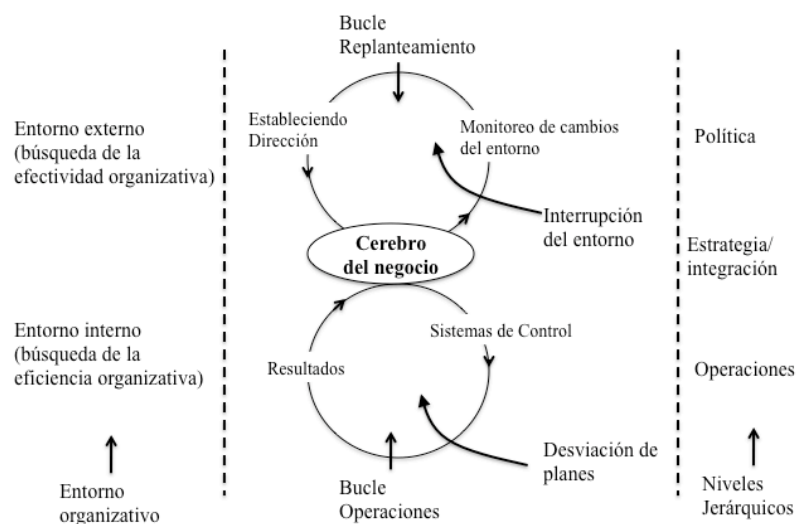
<sup>53</sup> Para Garratt, la separación entre entorno externo e interno, constituye la definición de “pensamiento estratégico” [*strategic thinking*].

operativos, en dos canales, dando dirección por una parte y aprendizaje por otra (figura 3.3).

Garratt concluye, en su modelo, que la organización que aprende tiene las siguientes características:

- Presencia de tres niveles jerárquicos de Política, Estrategia y Operaciones.
- Un aprendizaje de bucle doble, el cual permite retroalimentación múltiple de los flujos de información.
- Un medio de procesamiento e integración de los flujos de información para posicionar los directivos en el centro del aprendizaje organizativo.

**Figura 3.3: Modelo de Organización que aprende**



Fuente: elaboración propia a partir de Garratt (1987: 76-80)

Otro autor, Senge (1990), argumenta que una organización que aprende, es aquella que expande continuamente su capacidad para construir su futuro. Es la integración de talentos y funciones en una totalidad productiva. Para este autor es fundamental desarrollar ciertas disciplinas para integrar las capacidades individuales.

Para Senge toda organización que quiera aprender, debe disponer de modelos mentales, tener una visión compartida, desarrollar la maestría personal, generar aprendizaje en

equipo y establecer un pensamiento sistémico. Se justifica distinguir estos conceptos, porque su interpretación y representación se hace mediante la intervención de elementos cognitivos y emocionales.

Senge deja implícita la idea de que la mayor responsabilidad en que el aprendizaje ocurra, está en la alta dirección de la empresa. Puesto que si la organización que aprende [o de aprendizaje] debe desarrollar y practicar las cinco disciplinas<sup>54</sup> siguientes, sólo una buena actuación de la dirección puede conducir a un logro exitoso:

- a) **Tener una Visión compartida:** Si todos están de acuerdo en cuál es la visión de organización que se quiere lograr, será más fácil alinear la energía y los esfuerzos para lograrla.
- b) **Dominio personal:** Para Senge la organización aprende a través de las personas, Sin embargo, esto no asegura el aprendizaje grupal o colectivo .
- c) **Modelos mentales:** Estos son “suposiciones profundamente inculcadas, generalizaciones o, incluso, ideas e imágenes que influyen en cómo entendemos el mundo y en cómo actuamos” (Senge 1990: 8).
- d) **Aprendizaje en equipo:** Tal aprendizaje es visto como ”el proceso de alineación y desarrollo de las capacidades de un equipo para crear los resultados que sus miembros realmente desean” (Senge 1990: 236).
- e) **Pensamiento sistémico:** Para Senge esta es la disciplina que integra a todas las demás, fusionándolas en un cuerpo coherente de teoría y práctica. Por eso la llamó la “quinta disciplina”. La teoría de sistemas habilita para comprender y dirigir la totalidad y para examinar las interrelaciones entre las partes. Es el incentivo y el significado para integrar las disciplinas.

---

<sup>54</sup> Una “disciplina” [componente tecnológico] es vista por Peter Senge como una serie de principios [orientaciones e ideas] y prácticas [lo que usted hace] que estudiamos, dominamos e integramos dentro de nuestras vidas.

Las empresas de aprendizaje serán capaces de proyectarse y dominar los mercados (Senge, 1990), porque son las que desarrollan capacidades para innovar, crear y transformarse.

No obstante, en ocasiones, aunque todas las personas tengan la capacidad de aprender, las estructuras que son soporte de su labor, donde ellos deben funcionar, no son conducentes a la reflexión y los consensos. Por tanto, el aprendizaje se dificulta. Además, las personas pueden carecer de los instrumentos e ideas guiadoras para darle sentido a lo que ellas enfrentan.

Para Senge<sup>55</sup>, el aprendizaje verdadero es la esencia de lo que significa *ser humano*. Somos capaces de re-crearnos [renacer, reiniciarnos] nosotros mismos. Mediante el aprendizaje nos volvemos capaces de algo que nunca hemos podido hacer. A través del aprendizaje nosotros re-percibimos el mundo y nuestra relación con él.

Si bien el aprendizaje de supervivencia, llamado *aprendizaje adaptativo* es importante y de verdad necesario para la organización, para una organización que aprende, el aprendizaje adaptativo [de bucle simple] debería estar acompañado por el aprendizaje generativo [de bucle doble], que es el aprendizaje que mejora nuestra capacidad para crear.

El foco de la organización que aprende, es claramente aprender con la mente, no con el cuerpo, argumentan Nonaka y Takeuchi, (1995), haciendo una analogía con el pensamiento japonés acerca de cómo aprenden los niños, y enfatizando la tradición de unidad entre cuerpo y mente que propugna el Budismo Zen.

El sentido de esta idea, según Nonaka y Takeuchi, apunta a que una organización de aprendizaje debe tener un pensamiento sistémico, de tal manera que permita ver las partes sin perder de vista el conjunto. Para Senge (1990), el pensamiento sistémico es una estructura conceptual, un cuerpo de conocimientos e instrumentos, que ha sido

---

<sup>55</sup> La cita original en inglés es: *Real learning gets to the heart of what it means to be human. Through learning we re-create ourselves. Through learning we become able to do something we never were able to do. Through learning we re-perceive the world and our relationship to it. Through learning we extend our capacity to create, to be part of the generative process of life. There is within each of us a deep hunger for this type of learning.*

desarrollado en el pasado para ayudar a la gente a mirar más claramente el modelo completo. Es la que llama la quinta disciplina que permite integrar las otras cuatro.

A su vez, otros autores, como Swieringa y Wierdsma (1995: 162), definen a la organización que aprende como:

*Una organización edificada en torno a procesos cooperativos, en la cual la gente aprende mediante la cooperación y coopera mientras aprende.*

Por tanto, es una organización en que la gente aprende a través del trabajo conjunto y colectivo, a través del aprendizaje y es, así, capaz de sostener su desarrollo. Además, para estos mismos autores, la organización se reconoce por su estrategia, estructura, cultura y sistemas (Fig. 3.4).

**Figura 3.4 : Características distintivas de la organización que aprende**



Fuente: Elaboración propia a partir de Swieringa y Wierdsma (1995: 79)

Las organizaciones grandes y maduras se sustentan en la racionalidad y la lógica. La solución de los problemas se produce afinando los procedimientos, implantando nuevos o subiéndolos de nivel, utilizando la estructura jerárquica. En ocasiones, colapsando la capacidad de la alta dirección de procesar y tomar las mejores decisiones, por acumulación de problemas no resueltos en niveles inferiores (Daft, 2000).

En estas organizaciones prescriptivas de acuerdo con Swieringa y Wierdsma (1995), o burocráticas o mecanizadas siguiendo a Mintzberg (1990) o estáticas según Lundvall (2002), la emoción se considera poco sana y se privilegia el desempeño individual. Por tanto, las retribuciones y la evaluación de desempeño son prácticas aplicadas individualmente. Esta última se aplica desde arriba hacia abajo [top down] sólo para sancionar. Por otra parte, las descripciones de cargos son muy estrictas, detalladas y específicas y el tramo de control estrecho<sup>56</sup> (Daft, 2000).

En tales organizaciones, para Swieringa y Wierdsma, es difícil aprender o incluso estimular el aprendizaje. No existen y no se promueven las condiciones para un trabajo de equipo y, lo que es más importante, para un aprendizaje de equipo (Senge, 1990).

La diferencia entre una organización de aprendizaje y una organización prescriptiva<sup>57</sup>, está en reconocer un hecho relevante, como explican Mayo y Lank (1994): las personas individualmente han aprendido muchas cosas y muy diversas, pero han aprendido muy poco como grupo o como colectivo. En este tipo de organización, cuya configuración estructural suele ser rígida (Daft, 2000), las personas tienden de preferencia a la especialización funcional, es decir, existe poco o nada de intercambio de conocimientos e información entre las unidades operacionales.

Eventualmente, si es que se da este intercambio, se produce al nivel más alto en la rígida y acentuada jerarquía escalar de mando. La información sube por la estructura de manera vertical y se devuelve en forma de decisiones por el mismo canal y de la misma forma. Los sistemas de evaluación de desempeño se diseñan para sancionar no para promover el desarrollo (Daft, 2000). En este ambiente es difícil hablar de una

---

<sup>56</sup> Este concepto hace referencia al número adecuado de personas que se pueden supervisar de manera eficaz. Cuando es estrecho indica que el número de personas supervisadas es bajo.

<sup>57</sup> Swieringa y Wierdsma (1995) la definen como aquella organización en la que las personas perciben que poco o nada pueden hacer para influir en ella, luego la construcción social tiene vida propia y se legitima en la membresía. Se asimila a la burocracia de Mintzberg (1990) o las organizaciones estáticas de Lundvall (2002) o las organizaciones mecánicas de Daft (2000).

organización de aprendizaje, pues se inhibe la capacidad de compartir el aprendizaje individual<sup>58</sup>, dificultando que la organización obtenga beneficios de éste.

*Para Mayo y Lank (1994: 15) el enfoque guiado por la docencia ha sido desafiado fuertemente por un enfoque al aprendizaje autogestionado, centrado en la persona, y continúa el debate sobre si la eficacia del aprendizaje individual puede ser transferido eficazmente en beneficio de la organización.*

Mayo y Lank (1994: 15) establecen que la organización que aprende valora el aprendizaje eficaz, al mismo tiempo que valora de una forma distinta a las personas en un contexto organizativo menos burocrático. Citan a Charles Handy para expresar su visión:

*Tales organizaciones continuarán desafiando el saber convencional. Serán organizaciones de consentimiento, no de control. Serán capaces de conservar un espíritu de conjunto pese a su tamaño y a sus sedes muy alejadas. Cometerán muchos errores, pero habrán aprendido de ellos antes que otros descubran qué sucedió. Invertirán mucho y se ahorrarán los sueldos de los inspectores. Por encima de todo, verán el aprendizaje no como una confesión de ignorancia, sino como la única forma de vivir. Se ha dicho que las personas que dejan de aprender, dejan de vivir. Lo mismo sucede con las organizaciones.*

Mayo y Lank agregan que la organización fomenta el aprendizaje individual a través de equipos. Esto lo hace en beneficio de todos los partícipes sociales, además de la entidad en su conjunto, asegurando de esta forma el crecimiento y supervivencia.

---

<sup>58</sup> No se ha demostrado si en realidad existe una relación directa entre el aprendizaje individual y el aprendizaje organizacional. En el sentido de que no se puede afirmar con certeza que existe aprendizaje organizacional sólo porque existe aprendizaje individual. Desde el punto de vista del autor de esta tesis, quizás no se puede establecer una relación directa entre el aprendizaje organizacional individual con el colectivo, pero sí es posible deducir, con un grado de certeza importante, que si no hay aprendizaje individual, difícilmente habrá aprendizaje organizacional. Dicho de otro modo, que las personas aprendan no es garantía de que la organización aprenda.

Swieringa y Wierdsma (1995) señalan que las organizaciones que aprenden no sólo son capaces de hacerlo, sino que además desarrollan competencias de aprender a aprender. Es decir, siguiendo a Bateson (1972), desarrollan competencias de deuterio aprendizaje, lo que las hace mantenerse competentes.

En este sentido, nuestra visión acerca de tener las competencias y ser competente es precisamente establecer una clara diferencia, en efecto, un persona puede demostrar competencias pero puede no llegar nunca a ser un competente. Ser competente se relaciona con tomar las decisiones correctas en cuanto al uso y proyección de las competencias personales. En este sentido, sólo la capacidad de aprender a aprender contribuye a mantener las competencias actualizadas al mismo tiempo que el ejercicio periódico de la competencia nos mantiene competentes.

Swieringa y Wierdsma agregan que las organizaciones que aprenden emergen de organizaciones emprendedoras<sup>59</sup> y prescriptivas, las cuales alcanzan niveles de desempeño alto<sup>60</sup>.

Para Daft (2000) las organizaciones se transforman en prescriptivas de manera natural. Al tener mayor tamaño alcanzan niveles superiores de complejidad y, en un intento de mantener la coordinación y el control, comienzan a burocratizarse, estableciendo altos niveles de formalización, centralización y especialización funcional, lo que obliga a acentuar la jerarquía escalar de mando, reducir el tramo de control y estandarizar procesos, productos y personas.

Las organizaciones que aprenden desarrollan la capacidad de adaptarse rápidamente (aprendizaje de bucle simple), al mismo tiempo que mantienen su identidad y dirección

---

<sup>59</sup> En general, para estos autores, las empresas de aprendizaje son pequeñas y alcanzan altos niveles de desempeño que adquieren la forma de una adhocracia. Es muy complejo para que una gran burocracia sea una organización que aprende, pues si las organizaciones que aprenden, en general, se configuran como adhocracia [para una definición y características ver Mintzberg (1990)]; esta es muy simple para soportar la escala, la extensión, la complejidad y las interdependencias de los procesos de trabajo, en general, en las burocracias de gran tamaño.

<sup>60</sup> Las características de organizaciones de alto desempeño se pueden resumir en: alta facturación, rentabilidad, alto volumen de operaciones y clima laboral óptimo. En general para mayor abundamiento de características, ver Suárez (1994) y Lawler III (2005).

(aprendizaje de bucle doble) dentro de un proceso llamado *deutero aprendizaje*<sup>61</sup>. Para Swieringa y Wierdsma, éste es el significado de desarrollo e implica establecer una relación de *simbiosis*<sup>62</sup> con el entorno.

En la misma línea, una organización que aprende, como lo plantea Marquardt (1996), es una organización que aprende colectivamente y se transforma continuamente para recoger, gestionar y utilizar mejor el conocimiento para el éxito de la empresa. En palabras de Aramburu (2000), el aprendizaje de la organización está asociado, tanto al cambio del comportamiento organizativo, como a la creación de una base de conocimiento que lo soporte.

Por último, una organización que aprende, de acuerdo con Jerez, Céspedes y Valle (2005a), debe contener cuatro dimensiones: compromiso con el aprendizaje, perspectiva de sistemas, apertura y experimentación y transferencia de conocimiento. Estas dimensiones que conforman la capacidad de aprendizaje de la organización, cuanto mayor presencia tengan mayor es la posibilidad de que el aprendizaje ocurra a nivel organizativo.

### **3.3.4 Estilos de Dirección que favorecen el Aprendizaje Organizativo**

En teoría los estilos de dirigir pueden variar ampliamente en sus dimensiones (Sarin y McDermott, 2003:709). No obstante, es posible observar una convergencia teórica en cuanto a que los directivos utilizan más de un estilo para realizar su rol (Goleman et al., 2002; Goleman, 2005).

En este contexto, es válido estimar que algunas de las preferencias de estilo adoptadas por los directivos no son eficaces en todas las situaciones, tal como lo señala Mintzberg (1973), por ende requiere de inhibir (intencionadamente o no) determinados estilos en beneficio del ejercicio de otro u otros.

---

<sup>61</sup> Este concepto lo establece Batenson (1972).

<sup>62</sup> Concepto que viene de la Biología y que indica una relación de intercambio entre dos organismos diferentes, los cuales salen favorecidos el uno del otro, mediante un proceso de influencia conductual mutua.

En relación con el proceso de aprendizaje organizativo, algunos autores tales como Huber (1991), McKee (1992), Garvin (1993) y Pisano, Bohmer y Edmonson (2001) sugieren que el aprendizaje colectivo no es automático ni siempre es beneficioso, sino que resulta de la acción, la reflexión y la explotación de oportunidades dentro de las organizaciones. Pisano et al., notan que a menos que las organizaciones puedan desarrollar mecanismos para capturar el conocimiento y realizar el aprendizaje, la experiencia no siempre se traduce en competencia.

De acuerdo con esto, el aprendizaje debe ser gestionado y ésta es una tarea de amplia responsabilidad de la alta dirección de la empresa (Popper y Lipshitz, 1998; 2000). Ésta última debe lograr implicar a todo el personal de la firma (Jerez et al., 2005a). En este contexto, practicar uno o varios estilos de dirección que favorezcan esta implicación y el aprendizaje es muy importante.

Algunos autores tales como Senge (1990), Goleman et al., (2002) y Sarin y McDermott (2003) hacen referencia acerca de que estilos de dirigir favorecen el aprendizaje organizativo. En efecto, el estilo adoptado por los directivos para ejecutar su rol tiene implicancias importantes en las acciones individuales, de tal manera que pueden convertirse en un obstáculo o en un catalizador de la contribución de las personas al proceso de aprendizaje de la firma.

De acuerdo con Jerez et al., (2005a) para que la firma desarrolle la capacidad de procesar el conocimiento, es decir ocurra aprendizaje organizativo, para mejorar su desempeño, es necesario que la alta dirección lidere el proceso. Esto implica, para la dirección, asegurarse que cada miembro sea capaz de comprender su contribución a los objetivos de la firma, que se desarrolle la base de conocimiento colectivo y, por último, producir respuestas innovadoras a los imperativos del mercado, es decir, aprendizaje generativo además de adaptativo<sup>63</sup>.

El aprendizaje generativo, la forma más avanzada de aprendizaje organizativo, se produce cuando la dirección está dispuesta a cuestionar los supuestos arraigados sobre su misión, los clientes, capacidades y estrategia, y generar cambios en sus prácticas,

---

<sup>63</sup> Este último aprendizaje no es excluyente en cuanto a que el aprendizaje generativo sólo es posible si hay aprendizaje adaptativo (Argyris, 2001).

estrategias y valores (Senge, 1990; Argyris y Schön, 1996). Este tipo de aprendizaje es una base necesaria para las innovaciones radicales en productos y procesos (Senge, 1992).

Efectivamente, el estilo de dirección influye ampliamente en la innovación de la firma (Aragón-Correa, García-Morales y Cerdón-Pozo, 2007) y, por tanto, en el aprendizaje de la firma. Por ejemplo, la dimensión de la capacidad de aprendizaje organizativo de transferencia e integración de conocimiento tiene por objetivo contribuir a la innovación de la firma (Jerez et al., 2005a).

El estilo de dirigir ha sido recurrentemente destacado como uno de los factores individuales más importantes en la innovación de la firma, porque los directivos pueden decidir directamente: introducir nuevas ideas en una organización, establecer metas específicas y alentar las iniciativas de innovación de los subordinados (Aragón-Correa et al., 2007: 349).

Otros autores han relacionado la dirección con el aprendizaje organizativo (Tushman y Nadler, 1986; Senge, 1990; Senge, Roberts, Ross, Smith y Kleiner, 1994) estableciendo que es un factor clave para generarlo.

La dirección, que debe lidiar con la complejidad, utiliza el liderazgo para gestionar el cambio (Bedeian y Hunt, 2006). El liderazgo es, por tanto, de acuerdo con estos mismos autores citados, un subconjunto de la dirección, aun cuando ambos son importantes en la firma para lograr los resultados.

Sin embargo, puesto que las definiciones de dirección y los estilos de liderazgo a menudo se superponen y en ambos se argumenta que son predictores importantes del aprendizaje organizacional (Vera y Crossan, 2004), se puede hacer referencia a los estilos de dirección cuando se superponen con el liderazgo, como es el caso con el liderazgo transformacional (Bass, 1985).

Aragón-Correa et al., (2007) establecen que el liderazgo desde una perspectiva transformacional impacta positivamente el aprendizaje organizativo. Si revisamos los elementos más importantes de este enfoque de liderazgo, es posible establecer que los

estilos de dirigir más consistentes con el enfoque de liderazgo transformacional son: visionario, coaching, afiliativo y democrático.

En efecto, los líderes característicos de este enfoque, al igual que el estilo Visionario, proporcionan visión y sentido de misión, inculcando el orgullo, ganando el respeto y la confianza de los seguidores, al mismo tiempo que se convierten en una fuente de inspiración: comunicando altas expectativas, utilizando los símbolos de concentrar el esfuerzo, expresar propósitos importantes de manera simple.

También los líderes transformacionales, al igual que el estilo Coaching, entrena y aconseja a sus subordinados, provocándole la estimulación intelectual: promueve la inteligencia, la racionalidad y la solución de problemas.

Así mismo, los líderes transformacionales, tal como el estilo afiliativo, practican la consideración individualizada: tratan a cada empleado de manera individual y de forma personalizada.

Por último, los líderes transformacionales, al igual que el estilo democrático, integran a los empleados y los hacen participar de las decisiones que los afectan. De esta forma consiguen el compromiso de los empleados con la empresa al mismo tiempo que ayudan a las personas a darse cuenta de lo que han aprendido.

**Cuadro 3.4 : Los estilos de dirección y el enfoque de liderazgo**

<b>Liderazgo</b>	<b>Estilos preferentes</b>
Transformacional	Visionario, Afiliativo, Coaching y Democrático
Transaccional	Comandante y Marcapaso

Fuente : Elaboración propia en base a Aragón-Correa et al. (2007)

Goleman (2005: 30) establece que “los líderes que han logrado dominar cuatro o más estilos – en especial el visionario [orientativo], el democrático, el afiliativo y el coaching [formativo] – tienen el mejor clima y desempeño de negocios”.

Cada estilo de dirigir afecta a los seis impulsores<sup>64</sup> del clima, o ambiente de trabajo. La tabla muestra la correlación entre cada estilo y cada aspecto del clima.

**Tabla 3.1 : Impacto de los estilos de dirigir en los impulsores del clima**

	<b>Comandante</b>	<b>Visionario</b>	<b>Afiliativo</b>	<b>Democrático</b>	<b>Marcapaso</b>	<b>Coaching</b>
Flexibilidad	-0,28	0,32	0,27	0,28	-0,07	0,17
Responsabilidad	-0,37	0,21	0,16	0,23	0,04	0,08
Estándares	0,02	0,38	0,31	0,22	-0,27	0,39
Recompensas	-0,18	0,54	0,48	0,42	-0,29	0,43
Claridad	-0,11	0,44	0,37	0,35	-0,28	0,38
Compromiso	-0,13	0,35	0,34	0,26	-0,2	0,27
<b>impacto general en el clima</b>	<b>-0,26</b>	<b>0,54</b>	<b>0,46</b>	<b>0,43</b>	<b>-0,25</b>	<b>0,42</b>

Fuente: Elaboración propia en base a Goleman (2005:29)

De acuerdo a la tabla 3.1 el estilo visionario tiene el efecto más positivo sobre el clima de trabajo y, por tanto, sobre el desempeño de la firma. No obstante, los estilos afiliativo, democrático y coaching le siguen muy de cerca. Esto indica que los directivos no deben depender exclusivamente de un estilo en particular, y todos tienen, al menos, usos de corto plazo (Goleman, 2005:29).

Según Gibson (1990), Davis y Newstrom (1999) y Daft (2000) el clima organizativo es un conjunto de características que describen una organización y que la distinguen de otras organizaciones; son de permanencia relativa en el tiempo e influyen en la conducta de las personas de la organización<sup>65</sup>.

Sobre la base de estos antecedentes se puede establecer una relación directa entre el clima de trabajo y el aprendizaje organizativo. Efectivamente, el aprendizaje colectivo ocurre en ambientes dónde las personas se sienten libres para innovar, asumen con responsabilidad sus roles y el desempeño de la firma, reciben retroalimentación oportuna de su propio desempeño y perciben un sistema de recompensas con equidad, poseen una claridad acerca de la misión y los valores organizativos que la sostienen y, finalmente, poseen un alto nivel de compromiso hacia un propósito común.

<sup>64</sup> Flexibilidad, responsabilidad, estándares, recompensas, claridad y compromiso.

<sup>65</sup> Al analizar el impacto del clima sobre los resultados financieros presenta una correlación directa y es responsable de hasta un tercio de éstos (Goleman, 2005: 29).

Y esto sólo lo puede garantizar o promover el estilo de dirigir visionario, en primer lugar, seguido por los estilos afiliativo, democrático y coaching.

### **3.4 ESTILO DE DIRECCIÓN Y TEORÍA DE ACCIÓN**

El estilo de dirección (variable explicativa) afecta al aprendizaje organizativo (variable explicada), en el sentido que una organización tendrá mayor aprendizaje, si el estilo dominante de los directivos es compatible con un estilo facilitador del proceso de aprendizaje organizativo.

El estilo de dirección puede afectar la capacidad de aprendizaje, ya sea inhibiendo o potenciando dicha capacidad, mediante la promoción o reducción de las rutinas defensivas organizativas. Éstas se entienden como “cualquier acción o política que impide que los seres humanos experimenten sorpresas negativas, perturbación o amenaza y de manera simultánea impiden que la organización reduzca o elimine las causas de las sorpresas, la perturbación y la amenaza. Las rutinas defensivas organizativas son anti-aprendizaje y sobre-protectoras” (Argyris, 2001: 211).

Para Argyris (2001) toda organización tiene una teoría de acción o, siguiendo a Druker (1999), una teoría de empresa, que en su contexto y momento actual es válida, en el sentido que le permite obtener resultados económicos. Esta teoría de acción o teoría de empresa pierde capacidad para generar resultados en el tiempo. Por alguna razón, externa o interna, extrínseca o intrínseca, va perdiendo esa capacidad y los resultados suelen ser desastrosos para la organización. Luego es importante realizar ajustes.

La pérdida de capacidad para generar resultados genera en la firma sentimiento que podemos llamar de atrofia estructural, inhibiendo la capacidad de reacción y, por tanto, de responder adecuadamente a las presiones del entorno. Este proceso puede conducir a la firma, a lo que Daft (2000) llama decadencia organizativa, y ésta puede provenir, de acuerdo con este mismo autor, por varias causas:

- a) Obsolescencia de los recursos, incluyendo de la base de conocimiento organizativo, asumiendo que el conocimiento es uno de los principales recursos de fabricación (Shumpeter 1939, 1942; Romer 1986).

- b) Obsolescencia del producto o servicio, a causa de cambio en la estructuras de mercados, o cambio en los gustos de los consumidores o, simplemente, pérdida de capacidad competitiva.
- c) Crisis internas provocadas por diferentes causas, ya sean estructurales o no, como puede ser carencia de liderazgo para enfrentar las crisis, carencia de capacidad para tomar decisiones de pronta acción para superar la crisis, carencia de sistemas de inteligencia organizativa para detectar la decadencia en su etapa inicial, carencia de capacidad de aprender de su experiencia.
- d) Y carencia de un estilo de dirección, que sea consistente con la teoría de acción organizativa y con competencias que le otorguen habilidades para hacer ajustes (o desajustes) en la teoría de acción con energía y autoridad.

De las causas mencionadas acerca de la decadencia organizativa, destacamos la que indica una carencia de estilo de dirección definido, puesto que como hemos mencionado antes, ésta puede influir en la capacidad de aprendizaje organizativo. En efecto, la influencia es a través de afectar (positivamente o negativamente) la teorías de acción, esto es, influir en la organización mediante la teoría de acción adoptada y arraigada en directivos estratégicos, quienes como consecuencia ajustan las teorías de acción en uso organizativo en el sentido de la comprobación de la teoría de acción por ellos adoptada.

Los directivos intentan, mediante su actuación, confirmar su teoría en uso y harán todos los esfuerzos posibles para hacerlo (Senge, Scharmer, Jaworski, y Flowers, 2004). Como no están acostumbrados a equivocarse o detestan cometer errores (Argyris, 2001), intentan ser consistentes con su comportamiento para así evitar la frustración y verse enfrentados al fracaso (Festinger, 1957). Este comportamiento refuerza las defensas personales, así como instaura, por efecto de la inercia, una cultura de rutina defensiva en la organización .

Argyris (2001) nos alerta acerca del efecto que puede tener este comportamiento defensivo en el directivo. Para este autor el estilo de dirección, como manifestación de competencia, genera en ocasiones un problema que denomina *incompetencia hábil*. Esto generalmente tiene que ver con las habilidades de los ejecutivos que les hace

competentes en su trabajo y que, por lo demás, justifican su posición en la jerarquía escalar de mando.

Esta competencia les permite elaborar, de manera eficaz, repuestas con sentido y convincentes, acerca de los problemas organizativos. La argumentación no hace otra cosa que confirmar esa capacidad de elaboración de respuestas, de intentar ser convincentes, pero que pueden provenir más que como consecuencia de estar en lo cierto, de la cualidad de estar informado o quizá mejor informado y del dominio del lenguaje o del dominio del idioma, (De Bono, 1992).

### Conclusiones del capítulo 3

Con el desarrollo teórico de este apartado se observa que se puede establecer una relación entre la dirección de la firma y el aprendizaje organizativo. Por una parte, esta relación se expresa mediante las funciones propias de la dirección y del ejercicio de la dirección y, por otra, mediante las características del proceso de aprender de la firma.

La dirección, así como otras tareas de la organización, ha debido cambiar y adaptarse a las nuevas exigencias del entorno y de la sociedad en su conjunto. Las prácticas directivas exitosas en antiguos entornos, quizá ya no lo son tanto en entornos actuales. La dirección ha pasado desde gestionar lo *que se hace*, enfoque mecanicista, a gestionar para *quién se hace*, enfoque antropológico o humanista.

Es por ejemplo, como establece la abundante teoría del comportamiento directivo, un hecho cierto y real que la dirección se ejerce con liderazgo. No es suficiente mérito tener un amplio conocimiento técnico para ser parte de la dirección. Es también un hecho concreto que la dirección se ha convertido desde una técnica o un método en un recurso de fabricación clave para la economía y el desarrollo industrial de cualquier país (Hilkert 1964). En especial cuando dicho factor de dirección es integrado a estructuras orgánicas efectivas (Harbison y Myers 1962).

La dirección se ejerce a través de las personas, con las personas y por las personas. Su eje de acción principal es, por tanto, el individuo y sus capacidades (Koontz y O'Donnell 1961; Hilkert 1964). Quienes ejercen la dirección son los directivos y la manera en cómo actúan y deciden se llama estilo de dirección.

Finalmente, uno de los procesos que adquiere mayor relevancia, para cualquier firma que busque competitividad y sustentabilidad industrial, es el aprendizaje organizativo (Lorange 2000: 165). Por éste se entiende un proceso organizativo (no obstante, es así en la medida que se ejecute de manera consciente y planificada) y que debe ser ejecutado y gestionado por la dirección. Los procesos de rápido aprendizaje se convierten en un parte importante de las prácticas directivas.

Para Lorange las empresas de hoy requieren de aprender de manera holística en vez de utilizar la forma cartesiana o tradicional. En efecto, el aprendizaje de la firma hoy en día

es mediante la reconfiguración de la imagen global, en vez de intentar comprender las distintas partes de un fenómeno que después se une. Esto impone en quienes ejercen la dirección, una capacidad para observar las partes sin perder de vista el conjunto, lo que implica actuar en distintos contextos. Esto obliga al directivo a moverse con facilidad dentro de contextos.

Las personas, y por ende las empresas, deben aprender dentro de contextos. Esto es el deuterio aprendizaje. Deben aprender las partes, las conexiones existentes entre las partes dentro de una totalidad y todo en un mismo instante.

El aprendizaje entonces debe ser más rápido, pues no hay tiempo suficiente para eso. La capacidad competitiva dependerá de esta capacidad de aprender de manera contundente y más rápida que los competidores. Las respuestas a los requerimientos de un mercado deben ser precisas y diversas. En esta tarea los directivos tienen mucho que aportar.

Esto implica un cambio radical en las tareas claves de la dirección, por cuanto se aumenta la importancia de planear, controlar y asentar el aprendizaje de las personas en las rutinas y procedimientos de la organización en su conjunto, transformándolo en aprendizaje de la firma. En este sentido adquieren mayor relevancia las teorías de acción adoptadas por los directivos.

Las teorías de acción adoptada y en uso, tanto de los directivos como de las propias estructuras orgánicas, adquieren significado en los procesos internos de la firma construidos sobre la base de rutinas y procedimientos organizativos. Los directivos pueden imponer sus teorías de acción, equivocadas o no, pues tienen la fuerza que proporciona la posición en la escala jerárquica.

En ocasiones, los mismos directivos, con su estilo de dirección, se transforman en una barrera para el aprendizaje. Y en no pocas ocasiones se dan cuenta de que lo son (Argyris, 2001). Ésta es una razón poderosa para que la organización intente transformarse en una organización que aprende. Pues de esta manera puede inhibir ciertas prácticas directivas que sólo reducen la capacidad de aprender de la organización y que, por ende, obstaculizan el aprendizaje de la firma.

Esta capacidad de aprender se convierte, hoy en día, en una importante capacidad organizativa, sobre todo en la medida en que la dirección se compromete con el proceso de aprendizaje. Es un imperativo de la dirección el lograr, mediante su actuación, generar una organización que aprende. De acuerdo a Popper y Lipshitz (1990), la dirección debe decidir qué y cómo aprender. Esta responsabilidad es vital para la sustentabilidad de la firma.



**CAPÍTULO 4:**  
**METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

- 4.1 Marco de Referencia Metodológico
- 4.2 Breve Descripción del Problema de Investigación
- 4.3 Objetivos, Modelo Teórico e Hipótesis
- 4.4 Diseño de la Investigación
- 4.5 Metodología de Captura de Datos
- 4.6 Tamaño de Muestra

**Preámbulo**

*En este capítulo se desarrollan los aspectos metodológicos del diseño de la investigación. Así como también, los elementos instrumentales para la realización de la captura de datos. Para ello, se utilizan los aspectos teóricos desarrollados en los capítulos previos. Especialmente, en la utilización de los instrumentos, se tiene en cuenta su validez y confiabilidad. Se usan dos escalas de medida: una de elaboración propia, para la cual se ha debido calcular su confiabilidad y validez mediante la realización de una prueba piloto. Y otra, replicada desde la teoría a partir de la investigación previa del autor de este trabajo.*

*El desafío de comprobar los antecedentes teóricos desarrollados previamente en el terreno práctico, constituye una etapa crucial del trabajo de investigación.*

*La metodología o el plan de investigación permite establecer el marco de análisis de los datos capturados en el estudio empírico. Por metodología de investigación entenderemos los pasos y procedimientos concatenados y conexos que permiten alcanzar los objetivos de la investigación.*

#### **4.1 MARCO DE REFERENCIA METODOLÓGICO**

En capítulos previos ya se han desarrollado los elementos teóricos necesarios para fundamentar la comprobación empírica.

A partir de lo anterior se establecen los fundamentos teóricos adoptados por el autor de esta tesis, los cuales son:

- a) A partir del concepto de organización que aprende, estudiamos el cambio en la forma tradicional de relacionarse con la dirección de negocios. Con la idea en mente de organización que aprende, nos enfocamos en medir la capacidad de aprendizaje organizativo y contrastar los resultados con el estilo de dirección adoptado.
- b) Desde la perspectiva de organización que aprende, y de acuerdo con los autores Jerez, Céspedes y Valle (2005) definimos el aprendizaje organizativo como la adquisición, transferencia e integración de conocimiento entre los tres niveles de análisis del comportamiento organizativo (Robbins, 1999), desde el nivel individual al grupal y al nivel organizativo y, desde aquí, al individual nuevamente para reiniciar el ciclo con un mayor conocimiento. La organización debe intervenir el proceso para establecer las condiciones necesarias para que éste se desarrolle.
- c) El aprendizaje organizativo es el resultado de la experiencia institucional en cuyo eje principal es el conocimiento.
- d) El aprendizaje organizativo resulta para la firma en una nueva condición o situación, que modifica o ajusta la teoría de acción en adoptada y la teoría en acción uso. La firma mejora la calidad de sus respuestas organizativas a los desafíos del entorno logrando una mejor posición relativa.
- e) Adoptamos como válida la premisa del aprendizaje organizativo como un constructo multidimensional. Por tanto, concordamos con los autores Jerez, Céspedes y Valle (2005a), en cuanto a que el aprendizaje organizativo es una construcción multidimensional latente puesto que su significado completo radica bajo las diversas dimensiones que constituyen su composición o estructura.

- f) Una firma debiese mostrar un alto grado de presencia en cada una de las dimensiones establecidas para concluir que la capacidad de aprendizaje de esa organización es alta.
- g) El compromiso directivo, perspectiva de los sistemas, franqueza o apertura y experimentación y transferencia de conocimiento e integración, resumen los 4 elementos básicos que se requieren para que una organización aprenda (Jerez, Céspedes y Valle, 2005a).
- h) Este constructo, basado en cuatro dimensiones, constituye el modelo de estructura de aprendizaje organizativo utilizado para llevar a cabo el presente estudio.

Luego, el primer paso por realizar en la construcción metodológica, es la descripción del problema de investigación. Para esto, se revisa desde una perspectiva teórica las variables y se define el problema central que interesa responder. Se comienza por describir y explicar los conceptos de estilo de dirección y la capacidad de aprendizaje organizativo, por cuanto éste corresponde al marco de referencia del estudio.

Una vez descrito el problema, se procede a definir las hipótesis de trabajo. Éstas guiarán el análisis y serán los elementos centrales del proceso de revisión de resultados. Se definen tres hipótesis de trabajo.

Con el planteamiento del problema y las hipótesis establecidas, se realiza el diseño de la investigación, el cual resulta, en esencia, fundamental para manejar los datos y dar una connotación científica y rigurosa al trabajo realizado.

El diseño de la investigación se basa en Hernández, Fernández y Baptista (2006: 158), para quienes el diseño constituye el plan o estrategia que se elabora para obtener la información que se requiere en una investigación.

En el estudio, el diseño de investigación responde a las siguientes preguntas: ¿Cómo se define la investigación? ¿Con qué técnica se realizará la captura de los datos? y ¿Con qué metodología se hará el análisis de los datos?.

#### **4.2 BREVE DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

Se comenzará precisando que tanto el *aprendizaje organizativo*, así como la *dirección*, constituyen *procesos organizativos*, independientemente del enfoque de estudio y análisis. Por tanto, podemos establecer que éstos pueden ser visualizados como procesos organizativos que requieren atención de los directivos, de manera similar a los procesos de planificación, de desarrollo, de liderazgo, de comunicaciones, de toma de decisiones, de recursos humanos, etc.

Por lo tanto, son actividades que requieren ocupación, tiempo y recursos de la alta dirección de la organización. Y que, por lo demás, tienen un sentido y un propósito. En atención de la diversidad organizativa, este sentido y razón de ser de la dirección y del aprendizaje, puede asumir distintas acepciones. Desde una necesidad de detectar las desviaciones de lo planificado y ejecutar las correcciones pertinentes, hasta la necesidad de mejorar el resultado y, por ende, la propia posición competitiva.

Por otro lado, desde los inicios de la administración como ciencia, ha existido un amplio interés por investigar acerca de la mejor forma de dirigir una organización con el fin de alcanzar mejores resultados. Comenzando con los estudios de tiempos y movimientos de Frederik Taylor y el enunciado de los principios de administración de Henry Fayol, hasta los aportes de Henry Mintzberg, Peter Druker y otros grandes pensadores contemporáneos del *management*. En este contexto, a la dirección de la organización se le ha dado siempre la mayor importancia y, por tanto, una mayor responsabilidad en el logro de objetivos y resultados de la firma.

Luego, los resultados del negocio suelen ser, en un mayor grado, una consecuencia de las decisiones que la alta dirección ejecute. Es así que, generalmente, los directivos son evaluados sobre la base de logro de los objetivos organizativos (Daft, 2000). Así también, éstos por una parte, definen el carácter de una organización al establecer sus metas, estrategias y su diseño, o su configuración estructural para el logro de los planes y metas. Y, por otra, se reconoce que ejercen un influjo interpersonal con las personas respecto a la ejecución de las actividades (Hampton, 1999). Este hecho es relevante para destacar la amplia influencia que la dirección, mediante la acción de los directivos, puede tener en muchos de los procesos organizativos.

En la misma línea de pensamiento, dado el rol atribuido a la alta dirección en la empresa (Mintzberg 1973, 1990; Denison, Hooijberg y Quinn, 1995), presumimos que le cabría una gran responsabilidad en el proceso de aprendizaje organizativo. En efecto, al considerarlo como un proceso importante de la firma, éste consume parte importante del tiempo y la atención de los directivos, como también ocurre con los otros procesos sustantivos de la organización. Este hecho, sin duda, impone un desafío importante a la función de la dirección.

Esta responsabilidad se sustenta en lo que antes ya se estableció, es decir, la empresa aprende de manera natural, lo que significa que aprenderá sí o sí. Por esto, es evidente que es más conveniente para la firma tener el control del proceso y, desde una perspectiva estratégica, es un imperativo que le permite mantener su posición competitiva. De hecho, incluso, puede contribuir a mejorar dicha posición y, finalmente, el aprendizaje impacta a la organización y a las propias personas, inclusive a los propios directivos.

La responsabilidad de la alta dirección se basa en que, dada su posición en la estructura orgánica, tienen una mayor influencia para definir el qué, cómo, cuándo y dónde aprender. En este contexto, tienen mucha relevancia sus creencias, sus principios, sus valores y sus variables gobernantes, es decir, su *teoría de acción* adoptada (Argyris y Schön, 1975). Estos elementos, por una parte, son factores importantes en la definición del proceso de aprendizaje y que, por otra, definen la calidad del proceso.

Hecho que nos interesa destacar, por cuanto es el argumento básico que lleva a desarrollar nuestra tesis. Sin duda que el rol y la importancia de la dirección, sumado a las creencias subyacentes en el responsable de ejercerla, podrían influir en los umbrales de aprendizaje al cual la organización podría alcanzar. En este sentido, un hecho relevante, que destaca Argyris (2001), es que los directivos también pueden ser una importante barrera de la organización para que ocurra el aprendizaje a nivel organizativo.

Esto se explica por lo siguiente: el aprendizaje conlleva a los directivos a “actuar”, esto es a practicar un estilo de dirigir para ser consecuentes con su teoría adoptada y, por lo general, utilizan la teoría en uso como una forma de confirmación de su teoría adoptada.

En la práctica, los directivos buscan confirmar sus mapas mentales y utilizan la teoría en uso para ello. La teoría en uso funciona de manera de profecía que se auto confirma (Senge, Scharmer, Jaworski, y Flowers, 2004).

A lo anterior, agrega Argyris (2001), en ocasiones a los propios directivos les cuesta reconocer que ellos son parte del problema. En efecto, puede presentarse una importante brecha entre la teoría de acción adoptada y la teoría en uso, que finalmente puede conducir a crear una resistencia *cognitiva*<sup>66</sup> fuertemente arraigada en la mente del directivo. Hecho que tiene un impacto en el desenvolvimiento del directivo en muchos de los procesos organizativos con los cuales se relaciona, pues a partir de estas creencias se derivan las decisiones y posteriores acciones, que ponen en acción las rutinas y los procedimientos organizativos.

De hecho, por ejemplo, su estilo de dirección adoptado, que básicamente constituye una parte relevante de su teoría de acción, puede transformarse en un obstáculo importante para el aprendizaje organizativo. No obstante, considerando que para que la organización aprenda, debe además previamente demostrar una capacidad de aprendizaje. Por tanto, el estilo de dirección podría tener un impacto o influencia en esta capacidad de aprendizaje organizativo.

En este contexto, un hecho importante por destacar es que el estilo adoptado de dirección no es único, puesto que generalmente un directivo utiliza combinadamente uno o más estilos con relativa frecuencia (Goleman et al., 2002). Conocer cuál de los estilos (o cuáles combinaciones de estilos) tiene una mayor contribución a la capacidad de aprendizaje y, por lo tanto, al aprendizaje de la organización puede ayudar a esta última a promover y desarrollar un conjunto de estilos por sobre otros.

#### **4.2.1 Definiendo el estilo de dirección**

La literatura de dirección, así como la de aprendizaje, es diversa y abundante. En ésta es posible encontrar una gran número de autores que desarrollan el concepto de estilo de dirección ( Lewin et al., 1939; Likert, 1961,1967; Blake y Mouton, 1964; McGregor,

---

<sup>66</sup> Con esto se hace referencia a las creencias subyacentes [conocimientos, valores, resultados de experiencias anteriores, etc.] que están fuertemente arraigadas en la mente del directivo.

1969; Ansoff y Brandenburg, 1969; Fiedler, 1967; Tannenbaum y Schmidt, 1973; Mintzberg, 1976; Hersey y Blanchard, 1977; Wissema, Van der Pol y Messer, 1980; Castressana y Blanco, 1992; Bass, 1999; Goleman, Boyatzis y McKee, 2002) y la capacidad de aprendizaje organizativo (Argyris, 1977; Kolb, 1984; Huber, 1991; Leonard-Barton, 1992; Ulrich, Jick y Von Glinow, 1993; Garvin, 1993; Shein, 1993; Shukla, 1995,1997; Dibella, Nevis y Gould, 1996; Goh y Richards, 1997; Popper y Lipshitz, 1998; Goh, 1998, 2003; Bhatnagar, 2006; Jerez, Céspedes y Valle, 2005; Chiva, Alegre y Lapedra, 2006) .

Uno de los acuerdos entre los diversos autores, que podríamos calificar de teóricos, es que la dirección se ejerce y se practica ineludiblemente mediante la actuación de los directivos. Y son estos últimos quienes deciden actuar de acuerdo a ciertos parámetros conductuales y actitudinales. Esto da lugar a un estilo de dirigir. Por tanto, la dirección se manifiesta a través de los directivos y mediante sus estilos adoptados para ejercerla.

Por tanto, el estilo de dirección se puede definir como la forma en que un director confronta, soluciona y decide acerca de los desafíos organizativos, relacionado con los siguientes aspectos: manejar posiciones de liderazgo, establecimiento de objetivos y estrategias de la organización (Wissema, Van der Pol y Messer, 1980), planificar y controlar (Johansen, 1991).

Para muchos autores tales como Likert (1961,1967), Blake y Mouton (1964), McGregor (1969), Ansoff y Brandenburg (1969), Fiedler (1967), Tannenbaum y Schmidt (1973), Mintzberg (1976), Hersey y Blanchard (1977), Wissema, Van der Pol y Messer, (1980), Castressana y Blanco (1992), Bass (1999), Goleman, Boyatzis y McKee (2002), los estilos de dirección se manifiestan sobre la base de un abanico de posibilidades, las cuales, de acuerdo con estos autores, se agrupan desde 3 a 6 estilos diferentes.

Para nuestro estudio consideraremos los planteamientos de Goleman et al. (2002a), quienes resumen en seis (figura 4.1) los diversos estilos de dirigir planteados por los autores, cada uno con características (habilidades y recursos) diversas y con efectos distintos en la capacidad de aprendizaje organizativo.

Para Goleman et al. (2002a) un directivo utiliza más de un estilo para relacionarse con las personas, unidades y niveles de la organización. El estilo adoptado dependerá del contexto en que se aplique. Algunos autores estiman que el estilo es muy difícil de cambiar y que, por tanto, los directivos se mueven entre uno o dos estilos (Wissema et al., 1980). Esto explica, en parte, el fracaso de algunos directivos en determinadas actividades y el éxito de los mismos en otras diferentes (Mintzberg, 1973).

#### **4.2.2 Medida de la Capacidad de Aprendizaje Organizativo**

Por otra parte, el aprendizaje organizativo es un proceso en toda organización que aprende, que se hace evidente y manifiesto con la capacidad de aprender. Es decir, si existe aprendizaje es porque la organización tiene capacidad para hacerlo. Por tanto, si la organización aprende, es posible argumentar que existe capacidad de aprendizaje y viceversa.

Si se evalúa la capacidad de aprender podemos predecir la probabilidad de que el aprendizaje ocurra a nivel organizativo. Por esta razón muchos teóricos de aprendizaje, ante la dificultad de medir esta variable, utilizan la capacidad de aprender en términos predictivos del aprendizaje organizativo (Jerez et al., 2005; Chiva, Alegre y Lapiedra, 2006).

Así, también, varios autores, tales como Goh y Richards (1997), Hult y Ferrel (1997), Tannenbaum (1997), Hult (1998), Hurley y Hult (1998), Edmonson (1999), Watskins y Marsick (1993), Jang et al. (2003), Jerez, Céspedes y Valle (2005a) y Chiva et al. (2006), elaboran constructos para medir el aprendizaje de la organización sobre la base de las dimensiones o factores que soportan el aprendizaje de la organización. Refiriéndose, algunos de ellos como dimensiones de la capacidad de aprendizaje de la organización.

Estos autores consideran, como afirma Goh (2003), que si el aprendizaje de la organización es producto de aprendizajes individuales y grupales, se generan algunas condiciones que pueden afectar, ya sea positiva o negativamente, el desarrollo del proceso de aprendizaje.

Esta capacidad de aprendizaje organizativo se puede enfocar desde una perspectiva normativa (Bhatnagar, 2006; Leonard-Barton, 1992; Ulrich, Jick y Von Glinow, 1993; Garvin, 1993; Popper y Lipshitz, 1998; Goh, 1998), del desarrollo (Dibella, Nevis y Gould, 1996) y de la capacidad (Ulrich y Smallwood, 2004).

Desde una perspectiva normativa, la capacidad de aprendizaje de la organización busca aplicar las prácticas de gestión, estructuras y procedimientos que faciliten y alienten el aprendizaje, basado en que el aprendizaje es una actividad colectiva que ocurre bajo ciertas condiciones y circunstancias. En este último aspecto, es importante destacar que el aprendizaje colectivo dista mucho de parecerse al aprendizaje individual. Es, como afirma Cyert y March (1963), ingenuo pensar que las organizaciones aprenden del mismo modo que las personas.

Por otra parte, Hedberg (1981) subraya que las organizaciones aprenden a través de sus miembros, pero que este aprendizaje organizativo implica algo más que el aprendizaje individual, puesto que una organización no tiene cerebro, no obstante, incluye sistemas cognoscitivos y rutinas que continuamente evolucionan. Estos sistemas colectivos permanecen más o menos estables, independientes del flujo de personas que están entrando y saliendo de la organización.

Una primera noción de la *capacidad de aprendizaje organizativo* es describirla como la habilidad de una organización de procesar conocimiento para crear, adquirir, transferir e integrar conocimiento, y para modificar su comportamiento de tal manera que le permita reflejar la nueva situación cognitiva con vistas a mejorar sus resultados (Huber, 1991; Shukla, 1995, 1997; Jerez, Valle y Céspedes, 2005a).

Una segunda, es describir la *capacidad de aprendizaje* como el talento de una organización para ajustar sus teorías de acción adoptadas o explícitas y su teoría en uso, modificando sus estructuras cognitivas subyacentes que gobiernan sus comportamientos en la búsqueda de mejora de resultados (Shein, 1993).

Una tercera, la describe como una inteligencia de la organización para combinar sus competencias y habilidades con los recursos disponibles para generar aprendizaje

organizativo estratégico. Esta capacidad de aprender es vital para la organización y para que el aprendizaje de tipo bucle simple, bucle doble y deuterio ocurra al nivel de la compañía (Goh, 2003; Dibella et.al., 1996; Goh y Richards, 1997).

Para nuestro estudio, es la capacidad de combinar con efectividad los factores estructurales y de contexto que condicionan la ocurrencia del aprendizaje organizativo, y que son capaces de influir en la creación, adquisición, transferencia e integración del conocimiento, afectando las teorías de acción que gobiernan las acciones colectivas e individuales.

En la misma línea de análisis, en relación con la medición de la capacidad de aprendizaje, numerosos autores, tales como Goh y Richards (1997), Hult y Ferrell (1997), Pedler, Burgoyne y Boydell (1997), Tannenbaum (1997), Hult (1998), Hurley y Hult (1998), Edmonson (1999), Ramus y Steger (2000), Hult, Hurley, Giunipero y Nichols (2000), Watkins and Marsick (1993), Jang et al. (2003), Jerez et al. (2005a) y Chiva, Alegre y Lapiedra (2006), han trabajado y elaborado instrumentos para medir la capacidad de aprendizaje de la organización. En su mayor parte, éstos se han enfocado en la medición de ésta como una capacidad bajo el marco conceptual que proporciona la *organización que aprende*.

De aquí se destacan dos hechos importantes: por una parte existe un intento de *elaborar un instrumento capaz de replicarse en distintos ambientes* organizativos y empresariales y, por otro lado, se busca *reducir el número de variables* incluidas en los instrumentos diseñados. Esto implica que, aun cuando no existe una amplia aceptación de las variables y que éstas puedan ser múltiples y variadas, se busca mejorar su constructo, al mismo tiempo que se obtiene mayor confiabilidad y validez del mismo.

En el estudio se utilizarán las dimensiones mínimas de la capacidad de aprendizaje organizativo, descritas y aplicadas por Jerez et al., (2005a) y el instrumento de medición elaborado y validado por los mismos autores. Una justificación relevante para esta opción elegida es porque éstos, a diferencia de otros, incluyen a la dirección (compromiso de la alta dirección) como una dimensión relevante.

### **4.2.3 Preguntas de investigación**

La investigación responde a la inquietud por obtener una respuesta acerca de la relación existente entre los estilos de dirección y la capacidad de aprendizaje de la organización. En la teoría es posible encontrar un vínculo entre estas dos variables, sin embargo, existe poca o nula investigación acerca de las relaciones que pudieren existir entre ellas.

Una aproximación la entrega Jerez et al., (2005) al considerar la variable dirección, dimensionándola en el compromiso de la alta dirección como un factor importante para que la organización desarrolle una capacidad de aprendizaje. Estos autores refieren la importancia de este factor dirección, integrándolo en un conjunto multivariable de cuatro elementos.

En efecto, existe una problemática en la empresa en torno a la capacidad de responder de manera más efectiva y veloz a las demandas de los clientes y mercados. Las empresas que pueden aprender más rápido y que pueden interiorizar estos aprendizajes en sus rutinas y procedimientos tendrán la ventaja competitiva.

¿Cuál de los estilos contribuye en mayor medida al valor que toman las dimensiones de la capacidad de aprendizaje? ¿Qué combinación de estilos conviene impulsar para que los valores de las dimensiones de la capacidad de aprendizaje sean más altos y, por tanto, la firma alcance un aprendizaje colectivo? Son preguntas que intentaremos responder.

### 4.3 OBJETIVOS, MODELO TEÓRICO E HIPÓTESIS

#### 4.3.1 Objetivo general

Definir y caracterizar el *Estilo de Dirección (ED)*, la *Capacidad de Aprendizaje Organizativo (CAO)* y la relación existente entre estos constructos.

En otras palabras, se busca mediante este estudio evaluar cuáles de los estilos de dirección influyen en la capacidad de aprendizaje organizativo y cuál es el tipo de influencia que se da.

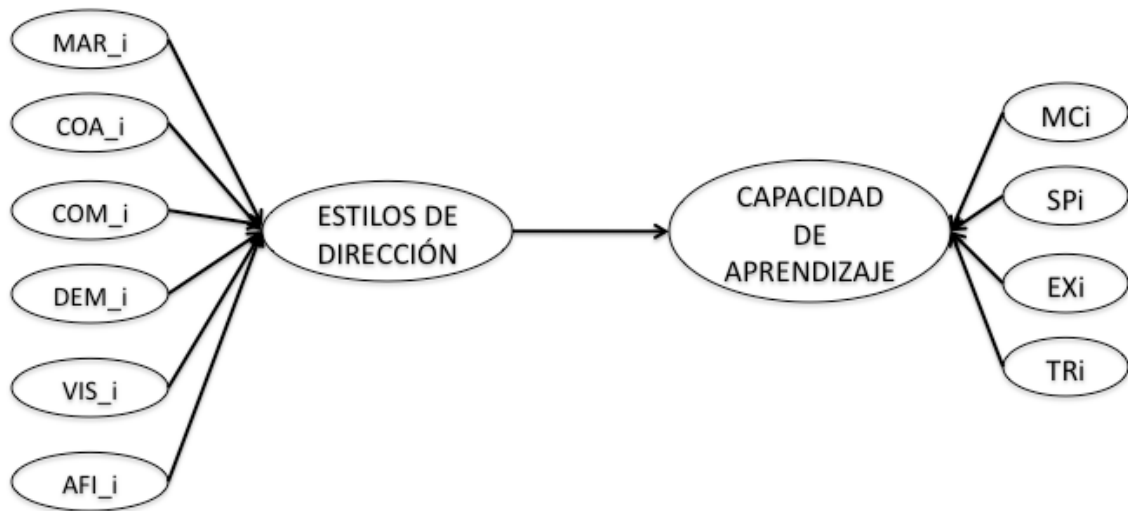
#### 4.3.2 Objetivos específicos

- a) Revisar el estado del arte de las variables estilo de dirección y capacidad de aprendizaje organizativo.
- b) Diseñar un instrumento de medición del constructo teórico del estilo de dirección.
- c) Adaptar un instrumento de medición del constructo teórico de la capacidad de aprendizaje organizativo.
- d) Proponer un modelo de relación entre las variables ED y CAO.
- e) Corroborar las hipótesis propuestas.

#### 4.3.3 Modelo teórico.

La dirección, mediante el estilo de dirección adoptado o dominante de sus directivos, mediatizada por el contexto organizativo, influye en el aprendizaje organizativo a través de afectar la capacidad de aprendizaje de la organización (figura 4.1). Esta influencia se explica en el siguiente sentido: que una organización tendrá *mayor aprendizaje* si en los directivos su estilo predominante es consistente con un estilo facilitador de la *capacidad de aprendizaje organizativo*.

**Figura 4.1: Modelo de relación entre ED y CAO**



Fuente: elaboración propia

El estilo de dirección o de liderar<sup>67</sup> clasificado en Marcapaso (MAR\_i), Coaching (COA\_i), Comandante<sup>68</sup> (COM\_i), Democrático (DEM\_i), Visionario (VIS\_i) y Afiliativo (AFI\_i), es utilizado de manera selectiva por los directivos, combinando dos o tres de ellos para realizar la dirección.

A su vez, la capacidad de aprendizaje organizativo es dimensionada como: el Compromiso Gerencial (MCI), Perspectiva Sistémica (SPI), Apertura y Experimentación (EXI) y Transferencia e Integración de Conocimiento (TRI). En conjunto constituyen los factores, que en la medida que estén presentes en un alto nivel, contribuyen a facilitar que la organización aprenda.

La capacidad de aprendizaje de la organización es, por tanto, influida por el estilo de dirección adoptado por los directivos. Una parte importante de las dimensiones de la capacidad de aprendizaje son del ámbito de la ocupación de los directivos.

<sup>67</sup> Entendemos, como ya hemos mencionado que el estilo de dirigir como el estilo de liderar y utilizamos los mismos nombres usados por Goleman, Boyatzis y Mckee, (2002) para cada estilo, con excepción del estilo Dominante.

<sup>68</sup> A este estilo, conocido como Dominante, en nuestro estudio lo hemos denominado Comandante, para expresar un fuerte sentido de autoritarismo y coercitividad.

Los directivos juegan un rol central en el proceso de aprendizaje organizativo, de múltiples formas: primero, proveyendo un soporte contextual en la firma. En efecto, los directivos obtienen los recursos necesarios para que ocurra el aprendizaje mediante la exploración y la explotación. Segundo, los directivos juegan un rol crítico para integrar el aprendizaje a nivel de grupos y a nivel de toda la organización. Los directivos permiten y enfatizan esta integración proporcionando una base para el entendimiento compartido de necesidades y del propósito en diversos niveles de la firma. A través del proceso de aprendizaje, estos líderes proporcionan la dirección necesaria para cruzar los límites de la organización e integrar lo que es aprendido. Y tercero, los directivos son importantes en la institucionalización del aprendizaje, integrando nuevo y existente conocimiento en las prácticas y políticas de la organización (Berson et al., 2006: 590).

La revisión de la literatura presenta a la dirección como influencia positiva para el aprendizaje de la organización. Sin embargo, es importante señalar que no siempre es así. En general, las formas autoritarias de dirección e incluso la dirección por excepción (Bass, 1985), puede inhibir el aprendizaje colectivo. Cuando los directivos abusan de las advertencias y gestionan sobre la base del temor, los seguidores pueden evitar aportar con nuevas ideas y aceptar los procedimientos organizativos actuales (Berson et al., 2006).

#### **4.3.3.1 Estilo de Dirección y Capacidad de Aprendizaje Organizativo**

En la figura 4.1, se muestra las relaciones posibles desde las cuales se enuncian las hipótesis a comprobar. La  $H_1$  recoge la indicación en la figura desde la flecha que va desde el estilo de dirección, en general, a la capacidad de aprendizaje. La  $H_2$  recoge la idea que existe una combinación de estilos que favorece la generación de una mayor capacidad de aprendizaje. En este sentido el aporte de los autores Goleman et al. (2002) es importante para definir esta hipótesis. Lo mismo sucede con la  $H_3$  que nos orienta acerca de los estilos que, combinados o de manera individual, afectan negativamente la capacidad de aprendizaje.

Estas hipótesis nos ayudan a enfocar el trabajo de investigación. Si eventualmente no existiera una relación entre los estilos de dirección con la capacidad de aprendizaje, debiéramos rechazar las hipótesis.

Tal como mencionamos antes, el planteamiento que nos inspira surge del trabajo de los diversos investigadores que desarrollan sus trabajos tanto en dirección como en el aprendizaje organizativo. En ambos constructos, se obtienen las ideas y sustentos teóricos que soportan nuestra tesis, tal como, qué los directivos utilizan de manera combinada los diversos estilos, que estas combinaciones son claramente diferenciadas y que, eventualmente, no ocupan todo el abanico de posibilidades, aun cuando pudieran tener esa posibilidad. Efectivamente con nuestro estudio se intenta establecer qué tipos de combinaciones utilizadas tiene mayor influencia en las dimensiones de la capacidad de aprendizaje y, por tanto, afectan positivamente en mayor grado el aprendizaje organizativo.

En general, el estilo de dirección es básicamente situacional; luego un estilo será más eficaz si prevalecen determinados factores situacionales, en tanto que otro estilo puede ser más útil si dichos factores cambian (Hampton, 1999 : 479; Koontz y Weihrich, 1999: 537; Robbins y Coulter, 2000: 541).

#### **4.3.4 Descripción de Hipótesis de Trabajo**

Las hipótesis de trabajo son proposiciones tentativas acerca de las relaciones entre las variables. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2006), en hipótesis correlacionales, no hay relación de causalidad, luego el orden de las variables en la proposición no es relevante. Que dos variables estén correlacionadas no necesariamente implica que existe una relación de causalidad. Sin embargo, para establecerse causalidad necesariamente antes debe haberse demostrado existencia de correlación. Además, la causa debe ocurrir antes del efecto (Hernández et al., 2006).

##### **Primera hipótesis**

*La combinación de los estilos de dirección (ED) influye en la capacidad de aprendizaje organizativo (CAO).*

Esta hipótesis plantea que la combinación de todos o algunos de los estilos de dirección, influyen en el incremento o reducción de la capacidad de aprendizaje organizativo (ver figura 4.2).

**Segunda hipótesis**

*La combinación de los estilos de dirección visionario (VIS<sub>i</sub>), democrático (DEM<sub>i</sub>) y afiliativo (AFI<sub>i</sub>), generan una mayor capacidad de aprendizaje organizativo.*

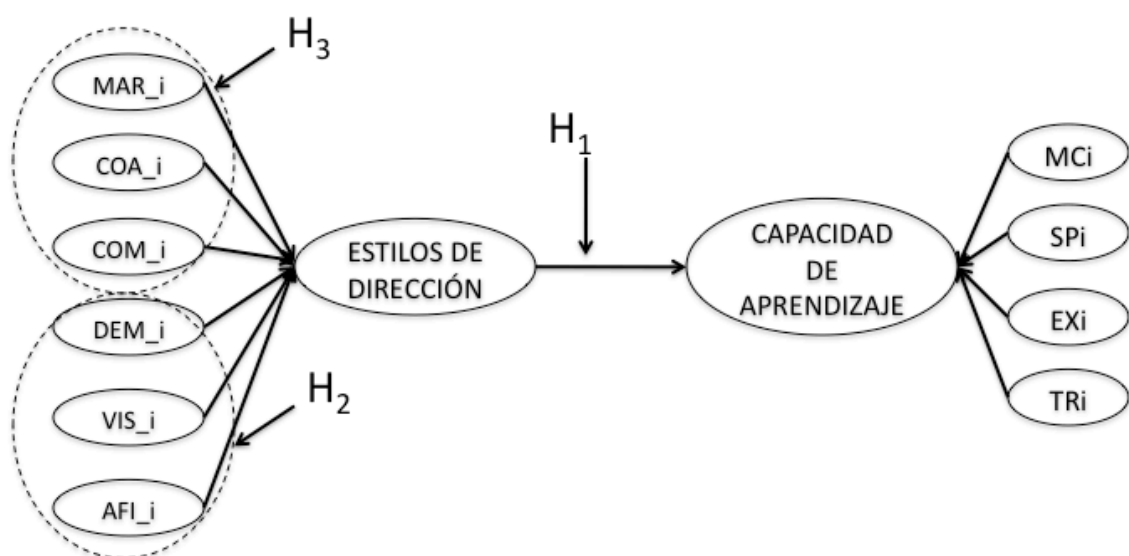
Esta hipótesis plantea que, de acuerdo a la teoría (Goleman et al., 2002), la combinación de los estilos de dirección visionario, democrático y afiliativo, tienen un impacto positivo puesto que aumentan la capacidad de aprendizaje organizativo (ver figura 4.2). No incluimos el estilo Coaching, a pesar que este estilo es también considerado como positivo en su relación con la capacidad de aprendizaje organizativo, porque de acuerdo con Goleman (2005: 34) el estilo coaching es el menos utilizado por los directivos.

**Tercera hipótesis**

*La combinación de los estilos de dirección comandante (COM<sub>i</sub>), coaching (COA<sub>i</sub>) y marcapaso (MAR<sub>i</sub>), no generan una mayor capacidad de aprendizaje organizativo.*

Esta última hipótesis plantea que la combinación de los estilos comandante, coaching y marcapaso, tienen una influencia negativa o neutra puesto que no aumentan la capacidad de aprendizaje organizativo (ver figura 4.2).

**Figura 4.2 : Hipótesis del modelo de relación entre ED y CAO**



Fuente: Elaboración propia

Si se prueba que existe relación entre los estilos de dirección (ED) y la capacidad de aprendizaje organizativo (CAO), verificaremos la magnitud de la relación estableciendo las combinaciones de estilos que de mayor forma contribuyen a las dimensiones de la capacidad de aprendizaje. Si no existe tal relación, entonces aceptaremos el planteamiento de que los estilos de dirección no contribuyen significativamente al mejoramiento de la capacidad de aprendizaje organizativo.

#### **4.4 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

Una vez que se ha planteado el problema y que se definió el alcance inicial de la investigación y se formularon las hipótesis, se debe seleccionar el diseño de investigación que nos permitirá obtener la información que se requiere para aceptar o rechazar las hipótesis.

La investigación, siguiendo a Hernández et al. (2006: 156-213), se define como: *No experimental*, por cuanto no hay manipulación deliberada de las variables independientes o explicativas. No se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación. *Transaccional o transversal*, por cuanto se recopilan datos en un momento único. Se estudia y analiza el estado de las variables en un instante del tiempo, sin que se vean afectadas por eventos pasados y futuros. El propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Y, por último, *Correlacional-causal*, por cuanto se busca establecer la relación que existe en un momento determinado entre las diversas variables estudiadas, ya sea en forma correlacional o en función de la relación causa efecto.

El enfoque de trabajo es deductivo y exploratorio, por cuanto se inicia desde una revisión teórica, sobre la base de los planteamientos de diversos autores para, posteriormente, realizar un estudio de campo utilizando un análisis de caso con el fin de probar las hipótesis.

#### **4.4.1 Utilización de Caso de estudio**

En un primer estado, para nuestra investigación utilizaremos el método de estudio de caso, puesto que como diseño de investigación ha sido utilizado frecuentemente en las ciencias sociales y aplicadas (Anthony y Jack, 2009) y además, tradicionalmente ha sido considerado apropiado para investigaciones exploratorias (Martínez, 2006), como es el caso de nuestro estudio.

En efecto, nuestra investigación desde una perspectiva heurística intenta construir a partir de una serie de proposiciones extraídas de una revisión teórica un cuerpo de conocimiento que servirá de base para nuestro trabajo (Martínez, 2006).

De acuerdo con Yin (1994) el estudio de caso puede utilizarse tanto en estudios exploratorios como descriptivos y, sobretodo, cuando se cumple con las siguientes tres características: cuando el tipo de pregunta de investigación que se responde es “cómo” y “por qué”, cuando el investigador no tiene posibilidad, o ésta es muy baja, de ejercer un control sobre la ocurrencia de los eventos que conforman el fenómeno estudiado y por circunstancias generales de este último, en el sentido de constituirse en un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto real de vida.

Los beneficios del estudio de caso, a pesar de sus limitaciones desde la perspectiva científica, proporciona una base importante para responder el “cómo” y el “porqué” de la relación entre las variables estudiadas (Yin, 1994).

De acuerdo con Yin, los diseños pueden ser simples o múltiples y los métodos de análisis de datos pueden ser indistintamente cuantitativos, cualitativos o ambos. Por tanto, el estudio de casos utiliza una combinación de métodos que van desde la simple entrevista hasta métodos más elaborados, tales como las encuestas y escalas de medida, que nos permiten obtener información acerca de hechos relevantes que nos interesa estudiar. De esta forma, a partir de estos hechos, podemos reconstruir la realidad en términos teóricos.

Y lo que para nuestros fines es relevante, este método es teóricamente compatible con las necesidades y recursos del investigador en pequeña escala.

Utilizaremos la información y los resultados obtenidos del estudio de caso para aplicar las técnicas estadísticas, con el fin de establecer las conclusiones acerca de los hechos estudiados, que formarán parte de la evidencia que de soporte a nuestras inferencias acerca de la influencia de los estilos de dirección en la capacidad de aprendizaje organizativo.

En un segundo estado, con mayores recursos disponibles podremos entrar en una fase de justificación – confirmación de nuestros resultados para una muestra mayor por medio de un procedimiento que sea susceptible de ser reproducido. En efecto, los resultados obtenidos en nuestro estudio de caso sólo son válidos para él, hecho que constituye una limitación relevante para su comprensión. Por está razón esperamos en el futuro ampliar nuestra muestra de estudio para así establecer conclusiones teóricas de mayor generalidad.

#### **4.5 METODOLOGÍA DE CAPTURA DE DATOS**

La metodología de captura de datos se explica en dos partes. La primera tiene que ver con el constructo para determinar el *estilo de dirección*. La segunda, con el constructo para medir la *capacidad de aprendizaje* de una organización.

El proceso de captura de datos se realiza en dos instancias diferentes de tiempo. En primer lugar, se aplica el instrumento para identificar los estilos de dirección en la muestra de directivos. En este sentido, es muy importante identificar su área de trabajo en la estructura orgánica de la firma, puesto que en la segunda fase del proceso se procede a medir la capacidad de aprendizaje a través de una escala de medida, que se aplica a los dirigidos pertenecientes al área de desempeño del directivo entrevistado. Una vez realizado esto, podremos hacer los contrastes de resultados.

El propósito de esta manera de aplicación de las escalas de medida, es que primero intentaremos identificar los estilos directivos, para luego, en segundo lugar, evaluar el impacto que éstos tienen en la capacidad de aprendizaje.

Finalmente, concluir en la integración en un constructo teórico de estos dos instrumentos para establecer el nivel y fuerza de la relación con el interés del estudio.

#### **4.5.1 Identificación de los Estilos de Dirección**

Una tarea importante para los fines de este estudio, es encontrar la forma de identificar los estilos de dirección practicados por los directivos de la muestra estudiada. Esta tarea es necesaria para determinar la relación existente entre el estilo de dirigir adoptado con la capacidad de aprendizaje organizativo.

Dos hechos son importantes de destacar en este contexto: el primero es que la revisión de la literatura nos ha permitido establecer ciertos rasgos y conductas típicas de cada estilo. El segundo hecho, es la constatación de la existencia de un gran dificultad para encontrar o disponer en la literatura teórica de una escala de medida para el estilo de dirección con el fin de hacer la medición. Esto nos ha impuesto una tarea adicional, la de diseñar una escala que permita la captura de información relacionada con los estilos de dirección con algún grado de confiabilidad y validez.

Por lo tanto, hemos recurrido a la elaboración de una escala de medida, configurada como un *Test de Likert de dimensión 7*, cuyos antecedentes de la prueba piloto realizada para su diseño y construcción están señalados más adelante en este capítulo de metodología. Este instrumento fue construido a partir de lo que explicamos a continuación.

En primer lugar, establecemos como punto de partida el interés por identificar el estilo de dirección, que por una parte nos ayudará a entender la relación que existe entre el aprendizaje organizativo y el estilo de dirección dominante en los directivos. Y, por otro, servirá para clasificar los estilos según su relación con el aprendizaje y la capacidad de aprendizaje, de acuerdo a los planteamientos teóricos de la literatura especializada en el tema.

Luego en este apartado, destinado a explicar la metodología, se construye y prueba la escala de medida, elaborado a partir de proposiciones obtenidas previamente desde cada descripción teórica de los estilos de dirección. Para estos fines, hemos establecido para identificar cada estilo de dirección un conjunto de proposiciones que caracterizan a uno u otro.

#### **4.5.2 Escala de medida para determinar los Estilos de Dirección.**

Para identificar el estilo de dirección de un directivo es necesario contar con un instrumento que permita capturar dicha información. En la revisión de la literatura, tal como hemos mencionado anteriormente, no fue posible obtener un instrumento o escala de medida que permita identificar el estilo de dirección, o de liderar, en personas que ejerzan cargos directivos. Por tanto, para suplir esta carencia se construyó un instrumento, el cual fue utilizado en una prueba piloto practicada a un conjunto de 47 directivos, de la unidad de *operaciones planta*<sup>69</sup> de una compañía minera transnacional ubicada en la segunda región de Chile.

Los resultados obtenidos permitieron realizar pruebas estadísticas de validez y consistencia de la escala de medida construida.

A partir de la revisión teórica de diversos autores, tales como Wissema et al. (1980), Bass y Avolio (1980) y, principalmente, Goleman et al. (2002), se construye la escala de medida diseñada como test de Likert de dimensión 7 compuesta inicialmente de 34 proposiciones.

El instrumento, a pesar que en sentido estricto es una medición ordinal, se trabaja como intervalo de 1 a 7 (Hernández et al. 2006: 347). Influidos por el grado de educación y formación de la población objetivo se utiliza una dimensión 7, en el supuesto que a quienes se aplicará la escala de medida, están mejor preparados para discriminar las respuestas (Hernández et al. 2006: 348).

La *escala aditiva* (Hernández et al. 2006: 346) es la siguiente: se otorga una puntuación mínima de 1 a una respuesta “totalmente desacuerdo”, 2 a una respuesta “bastante desacuerdo”, 3 para “desacuerdo”, 4 para “indiferente o neutra”, 5 para “de acuerdo”, 6 para “bastante de acuerdo” y 7, a una respuesta “totalmente de acuerdo” con la proposición.

---

<sup>69</sup> La unidad de operaciones planta debe administrar las operaciones de las áreas de Chancado, Aglomeración, Lixiviación, Extracción por Solventes y Electro-obtención, de manera de asegurar el cumplimiento de las normas de seguridad, el cumplimiento de los planes de producción y costos del área, la productividad de los equipos y la mantención de un clima laboral.

La escala de medida que en definitiva fue utilizada en el estudio, después de la realización de la prueba piloto y la obtención de las estadísticas de confiabilidad, se compone de 23 proposiciones (ver anexo 1), de las cuales se asignan entre 3 a 5 oraciones por cada subescala, para así efectuar su testeo en la muestra e identificar a que estilo corresponde. La escala fue aplicada en la muestra de directivos de forma *autoadministrada*. Por lo tanto, el instrumento se entregó a cada sujeto de la muestra en estudio para que lo responda de acuerdo a su comprensión del mismo. El tiempo previsto de respuesta de la escala de medida por individuo fue calculado entre 10 a 15 minutos.

#### **4.5.2.1 Construcción y definición de escala de medida de estilos de dirección**

El procedimiento seguido para la elaboración de un instrumento de medida del estilo de dirección que sea confiable y válido para el estudio, consistió básicamente en la definición de características conductuales de cada estilo de dirección a partir de Wissema, Van der Pol y Messer, (1980), Castressana y Blanco (1992), Bass (1999) y Goleman et al. (2002) además de otros autores.

Con esta información se construyeron las proposiciones que permitirían discriminar los distintos estilos. Cada estilo se representa mediante distintas proposiciones frente a las cuales el directivo debe manifestar su nivel de acuerdo con dichos enunciados.

El atributo que se mide es el estilo de dirección o la combinación de éstos, que los directivos de la unidad de estudio utilizan para liderar y gestionar las actividades de sus empleados.

Los pasos por seguir para la construcción de la escala de medida fueron los siguientes:

- a) Definir objetivos de la escala de medida
- b) Confección de los ítemes iniciales para dimensionar los estilos
- c) Evaluación de expertos
- d) Análisis de consistencia interna de los ítemes
- e) Concreción de los aspectos formales de la escala de medida
- f) Propiedades de la escala construida

A continuación se explica cada uno de ellos.

**a) Objetivo de la escala de medida**

El objetivo de la escala de medida es disponer de un instrumento confiable que nos permita identificar los distintos estilos de dirección, entre las posibles opciones que un directivo puede elegir [sea esta selección una acción consciente o inconsciente]. Suponemos que cada estilo puede llegar a desarrollarse en ciertos contextos y, por tanto, si representamos estas condiciones mediante el instrumento, el directivo podrá seleccionar con menor o mayor intensidad el escalamiento más representativo de su actuación más probable.

El atributo por medir es el estilo de dirección, el cual en el contexto teórico, generalmente aceptado, se considera como:

- a.1 La orientación básica del comportamiento del directivo, sea consciente o inconsciente (Johansen, 1991; Lattman y García, 1992).
- a.2 Las características de la personalidad del directivo expresada en métodos y procedimientos (Robbins, 1990; Casales, 1996).
- a.3 La forma como un directivo enfrenta, soluciona y decide acerca de los desafíos organizativos (Wissema et al., 1980; Aguilar et al., 2002).

A partir de estos planteamientos teóricos, se considera prudente y prioritario, sobre todo en función de los objetivos propuestos en la tesis, que la escala de medida sea breve y se construya a partir de una convergencia de estos tres aspectos presentes en el estilo de dirigir. Sin embargo, se dará especial énfasis a la forma como el directivo enfrenta, soluciona y decide en la interacción con sus empleados.

Por otra parte, es prioritario que la escala construida permita escalar adecuadamente los diversos estilos presentes en los sujetos estudiados. Para ello, se considera oportuno que incluya actitudes relacionadas con situaciones propias de las actividades del directivo.

Las personas que serán incluidas en el estudio deberán cumplir con los siguientes requisitos:

- Ejercer un cargo con supervisión de personal a nivel organizativo y estratégico

- Tener más de un año de antigüedad en la empresa.
- Estar dispuestos a participar de este estudio.

### **b) Confección de ítems iniciales para dimensionar los estilos**

La construcción de la escala requiere inicialmente redactar los ítems que permitirán el escalamiento de los distintos estilos presentes en los directivos.

Así, cada estilo de dirección se ha dimensionado en base a varias proposiciones. Éstas han sido construidas a partir, principalmente, de las características y estilos propuestos por Wissema et al., (1980) y Goleman et al., (2002). Con estos enunciados se intenta extraer los aspectos relacionados con la actitud de los sujetos entrevistados, evitando interferencias o el compromiso de factores emocionales.

Se consideran seis estilos típicos para dirigir o liderar que son utilizados por los directivos. Por tanto, cada estilo tendrá un conjunto de proposiciones dando forma a igual número de subescalas.

Cada una de estas subescalas implica un valor resultante que comparados entre sí establecerá los estilos dominantes en los directivos entrevistados. La puntuación resultante se obtiene de la división de la suma total de las opciones seleccionadas por el número de proposiciones para cada estilo de dirección identificado.

En definitiva, la construcción de la escala de medida se establece en seis secciones. Cada sección interpreta un estilo. Las dimensiones intentan abarcar un abanico de posibilidades de comportamiento y actitudes frente a hechos concretos referidos a la relación entre el directivo y el trabajador.

Los estilos representados por las subescalas son :

- Marcapaso (MAR)
- Coaching (COA)
- Democrático (DEM)
- Comandante (COM)
- Visionario (VIS)

- Afiliativo (AFI)

A continuación se detalla los ítemes iniciales para cada estilo y que da lugar a la subescala que lo representa.

### **b.1) Marcapaso**

El Marcapaso se caracteriza por el ejercicio de una dirección presencial (Cuadro 4.1). Por tanto, este estilo valoriza la interacción física con los dirigidos y prioriza el establecer las acciones a seguir y demostrar con el ejemplo. Para el directivo que practica este estilo, es importante mostrarle al dirigido, de manera muy clara y precisa, lo que debe hacer. Por esto tiende a demostrar con el ejemplo personal.

***Cuadro 4.1: Propositiones iniciales del Estilo Marcapaso***

Establecer estándares elevados no mejora la motivación.
Es importante demostrar siempre con el ejemplo.
Si una persona no se coloca a la altura de las circunstancias, se le reemplaza con alguien que pueda hacerlo.
Las personas necesitan que se les diga lo que deben hacer, pues cuando saben exactamente cuáles son sus tareas, su nivel de compromiso deja de ser relevante.
A las personas sólo se les debe comunicar cuando no están rindiendo de acuerdo con lo que se espera de ellas.
Siempre hay que estar presente para que las personas no pierdan el rumbo.

Fuente: Elaboración propia sobre la base a Wissema et al., (1980), Goleman et. al. (2002)

### **b.2) Coaching**

El Coaching es un estilo más cercano a las personas que a las actividades (Cuadro 4.2). Éste busca desarrollar en éstas las capacidades y habilidades que le den autonomía suficiente para ejecutar su trabajo. Como buen entrenador está presto a dar instrucciones y esperar de parte de las personas una ejecución correcta. Su labor de control se enfoca en la corrección de las desviaciones.

**Cuadro 4.2: Propositiones iniciales del Estilo Coaching**

Las personas necesitan que se les ayude a identificar sus fortalezas y debilidades.
Frente a las personas hay que actuar más como un consejero que como un jefe tradicional.
Hay que escuchar las inquietudes y esperanzas de los subordinados y compartir las propias con ellos.
Se deben proponer a los empleados tareas desafiantes y estar atento a corregir las desviaciones de su desempeño.
Enfocarse en el desarrollo del personal es más importante que hacerlo en la realización de las tareas relacionadas con el trabajo.
Los malos resultados se deben a que las personas no son guiadas adecuadamente.

Fuente: Elaboración propia sobre la base a Wissema et al., (1980), Goleman et. al. (2002)

### **b.3) Democrático**

El Democrático es un estilo participativo (Cuadro 4.3). Está permanentemente buscando fórmulas para integrar a las personas en los procesos organizativos. Este directivo está convencido que la única forma de lograr resultados es con el compromiso de las personas para con las actividades de la firma. Utiliza la escucha activa como premisa básica.

**Cuadro 4.3: Propositiones iniciales del Estilo Democrático**

Frente a una crisis se debe reunir a todos los empleados y explicarles todos los detalles de la situación.
Las personas deben ser informadas de los aspectos del negocio para que aporten sus ideas y así la organización permanezca competitiva.
Se debe buscar consenso sobre qué hacer, antes de actuar, porque las mejores decisiones son siempre colectivas.
Que los propios trabajadores opinen acerca de las decisiones que afectan a sus logros y el modo en que realizan su trabajo, promueve la responsabilidad y flexibilidad.
Escuchar a las personas, en relación con las decisiones que les afectan, es menos importante que dar instrucciones claras y precisas.
Cuando las personas participan en la determinación de los estándares para la evaluación de logro, tienden a ser más realistas acerca de lo que puede o no puede cumplirse.

Fuente: Elaboración propia sobre la base a Wissema et al., (1980), Goleman et. al. (2002)

#### b.4) Comandante

El comandante es el típico directivo con estilo autoritario (Cuadro 4.4). Siempre se asegura que las personas realicen lo planeado y, comúnmente, no acepta modificaciones de las instrucciones previamente establecidas por él. No le interesa consensuar las decisiones porque estima que interferirán con el logro de resultados. Más que motivar, le interesa dejar en claro qué es lo que tiene que hacer cada persona y exige su cumplimiento después.

**Cuadro 4.4: Proposiciones iniciales del Estilo Comandante**

Las personas, en general, son incapaces de actuar por su propia iniciativa. Luego hay que decirles exactamente lo que tienen que hacer para lograr buenos resultados.
Cuando las personas cumplen con los objetivos propuestos no es necesario entregarles ningún <i>feedback</i> .
No es necesario consensuar las decisiones para conseguir buenos resultados.
Siempre es preferible mostrar el desagrado por el menor traspie o agrado por el logro de un objetivo y si una persona se equivoca debe ser sancionada de inmediato.
La claridad acerca de las metas y los cursos de acción para alcanzarlas, sólo es responsabilidad del superior jerárquico.
Si cada persona tiene claro lo que tiene que hacer, es irrelevante motivarla mostrándole cómo su trabajo se ajusta a una misión general compartida,

Fuente: Elaboración propia sobre la base a Wissema et al., (1980), Goleman et. al. (2002)

#### b.5) Visionario

El Visionario se caracteriza por la construcción de una visión de empresa (cuadro 4.5). A partir de ésta desarrolla un trabajo de cohesión organizativo para buscarla. El directivo que practica este estilo, cree fehacientemente en la capacidad de las personas para innovar y experimentar. Para eso deben entregarse a ellas los cursos de acción, dentro de un visión holística de la organización. Con estos parámetros claros las personas realizarán sus actividades de la mejor manera en función de los objetivos de firma.

**Cuadro 4.5: Propositiones iniciales del Estilo Visionario**

Las actividades de la empresa deben de realizarse en la perspectiva del cliente.
Basta con tener entusiasmo y una visión clara para actuar con efectividad.
La visión se establece de manera tal que los directivos entiendan cuál es la clave del éxito de la compañía y que se sientan libres para buscar nuevas formas de alcanzar los objetivos.
Las personas necesitan tener libertad para innovar, experimentar y asumir riesgos calculados, para seguir el curso de acción que está previamente encuadrado en una visión global.
Si las personas comprenden como su trabajo se ajusta a una visión más amplia de la organización, entonces los parámetros de éxito y las recompensas resultan claras para éstas.

Fuente: Elaboración propia sobre la base a Wissema et al., (1980), Goleman et. al. (2002)

#### **b.6) Afiliativo**

El afiliativo es el estilo más cercano a las personas (cuadro 4.6). Busca mantener a éstas emocionalmente comprometidas entre sí, además con la organización. Considera que el logro de los objetivos depende de este grado de compromiso afectivo. Está de acuerdo con la libertad de realización del trabajo siempre que esto sea funcional a los objetivos organizativos.

**Cuadro 4.6: Propositiones iniciales del Estilo Afiliativo**

Se deben hacer prevalecer los valores y emociones de las personas más que las tareas y los objetivos, porque las personas están antes que las actividades.
Hay que construir fuertes lazos emocionales con las personas, mantenerlas contentas y crear armonía entre ellas y luego aprovecharse de los beneficios de esos lazos.
Hay que adular hábilmente la psiquis de los trabajadores. Por ejemplo, animándoles cuando ellos estén fuertemente presionados y darles libertad de hacer su trabajo de la forma en que ellos piensen que es más efectivo.
Un director debe tender también a expresar abiertamente sus emociones.
Utilizar el feedback positivo es suficiente para reconocer y recompensar el trabajo bien hecho.

Fuente: Elaboración propia sobre la base a Wissema et al., (1980), Goleman et. al. (2002)

En resumen, todos los estilos de dirección son representados en estas subescalas y por estas proposiciones. Para la construcción de la escala utilizando un test de likert, dimensión siete, se utilizó esta matriz de ítemes iniciales. Posteriormente, se aplicó a la muestra piloto del conjunto de directivos.

Con los resultados se reescribieron o eliminaron algunas de las proposiciones en relación a cómo fueron aplicadas en la prueba piloto. Así como otras se mantuvieron tal cual se resumen en los cuadros anteriormente mostrados.

La intención de eliminar, modificar y reescribir las proposiciones en la construcción de la escala de medida, que finalmente se aplicó, fue buscar la forma de conseguir la mejor respuesta acerca de las actitudes de los directivos que identifican a uno u otro estilo. En el anexo número 1 se incluye la escala definitiva, que fue la que finalmente se aplicó a la muestra de directivos de la unidad de estudio.

A modo ilustrativo se muestra el siguiente ejemplo :

En el Estilo Marcapaso se indica la siguiente proposición: *es necesario establecer estándares elevados para mejorar la motivación.*

En el instrumento esta proposición se presenta como sigue: *establecer estándares elevados no mejora la motivación.*

En el instrumento, esta proposición se expresa de manera negativa y, por ende, en el análisis posterior de las respuestas se revierte para entenderla de manera positiva.

### **c) Evaluación de expertos**

Un paso siguiente y necesario fue la consulta a expertos. La finalidad de este paso es recibir contribuciones de expertos acerca de la forma, estructura, redacción y contenidos de los ítemes que representan las proposiciones que identificarán los distintos estilos.

Los ítemes fueron expuestos a distintos expertos<sup>70</sup>, los cuales hicieron comentarios relacionados con el significado, interpretación y extensión de la proposición. A partir de aquí se corrigieron algunas de las proposiciones.

Otro elemento adicional, con relación a este aspecto, fue la realización de una prueba piloto. La finalidad de la prueba fue observar el comportamiento de los encuestados en torno a tres aspectos: comprensión de la proposición, interpretación y duración de la escala de medida. Esta prueba se realizó a un grupo de directivos de una empresa minera de la región perteneciente al grupo BHP Billiton. Los resultados se muestran a continuación en el punto d).

#### **d) Análisis de la consistencia interna de los ítemes**

La escala de medida, construida a partir de los ítemes indicados en el punto b) y que se aplicó a la muestra piloto, obtuvo una consistencia de 0,680. Esto no es lo ideal, pues está 0,02 puntos bajo el umbral mínimo de aceptación (Calvo, 2006).

**Estadísticos de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
,680	34

El procedimiento adecuado a seguir, de acuerdo con Lévy y Varela (2003: 45-86), es observar cuál es la correlación y el coeficiente de consistencia de cada ítem con relación al total (tabla 4.1). Esto permite eliminar aquellos ítemes que disminuyen la consistencia interna global. En este mismo sentido, para depurar los ítemes además de la contribución a la consistencia global, evaluamos la correlación del ítem con el total calculado como suma de todos los ítemes menos el analizado. Eliminando, en este caso, a aquel ítem que muestre una correlación pequeña (o negativa) en relación con el total.

---

<sup>70</sup> Los expertos que se consultaron fueron algunos ejecutivos de distintas empresas de la región, en su mayoría pertenecientes a la industria minera, y algunos académicos de la facultad de psicología de la Universidad Católica del Norte, Antofagasta, Chile.

Tabla 4.1: Estadísticas descriptivas: coeficientes de correlación y consistencia

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
MAR_01	149,54	224,743	,161	,678
MAR_02	147,04	239,109	-,057	,688
MAR_03	148,67	239,514	-,075	,694
MAR_04	149,74	217,664	,294	,666
MAR_05	150,37	198,594	,573	,635
MAR_06	148,61	208,999	,524	,647
COA_01	147,43	238,740	-,038	,684
COA_02	148,13	219,405	,444	,659
COA_03	147,76	232,764	,105	,679
COA_04	147,43	232,473	,138	,677
COA_05	149,74	218,419	,315	,664
COA_06	148,57	228,385	,167	,676
DEM_01	147,15	234,487	,095	,679
DEM_02	147,24	237,119	,019	,682
DEM_03	118,21	226,986	,213	,673
DEM_04	147,83	235,880	,043	,682
DEM_05	150,28	226,118	,169	,676
DEM_06	148,30	239,639	-,072	,690
COM_01	150,30	220,128	,294	,666
COM_02	151,41	231,626	,106	,680
COM_03	150,26	224,330	,236	,671
COM_04	150,46	243,631	-,155	,699
COM_05	151,02	231,888	,106	,680
COM_06	151,11	220,010	,340	,663
VIS_01	148,24	237,253	-,018	,688
VIS_02	149,33	217,247	,364	,661
VIS_03	148,39	225,310	,270	,669
VIS_04	147,98	226,200	,271	,670
VIS_05	147,63	231,083	,169	,676
AFI_01	149,09	217,592	,305	,665
AFI_02	149,07	215,218	,296	,665
AFI_03	149,11	227,166	,195	,674
AFI_04	149,15	218,665	,348	,662
AFI_05	148,72	224,341	,232	,671

Fuente: Elaboración propia usando SPSS.

Si observamos la tabla 4.1 identificamos los ítems que presentan valores negativos de correlación y que, al ser eliminados de la escala el coeficiente de consistencia interna, aumenta. Por tanto, eliminamos del análisis de consistencia los ítems señalados y procedemos a recalcular el coeficiente. Los resultados<sup>71</sup> obtenidos son los siguientes:

<sup>71</sup> Las tablas con los resultados de correlación y coeficiente por ítem pueden ser consultadas en los anexos.

Eliminando DEM\_04:

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
,690	33

Al retirar de la escala el ítem DEM\_04, el coeficiente de consistencia interna sube a 0,690 para los 33 elementos. Este valor es aún insuficiente para la consistencia requerida. Por tanto, se revisa nuevamente la tabla 4.1 para así decidir qué otros ítems restar del análisis para mejorar el coeficiente de consistencia.

Eliminando el ítem COM\_04, cuyo coeficiente de correlación total corregida es negativo (-155) y procesando de nuevo el cálculo del coeficiente de Alfa de Cronbach, tenemos:

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
,708	32

El nuevo coeficiente para la escala es de 0,708 para los 32 elementos, valor que es superior al umbral mínimo de aceptación. Este valor es suficiente para una consistencia mínima. Sin embargo, aún puede ser mejorado, por tanto, observamos la tabla 4.1 nuevamente y restamos otros ítems que tengan correlación negativa y el coeficiente mejore si éstos son descartados del análisis.

En la tabla 4.1 observamos que los ítems MAR\_03, MAR\_02, COA\_01 y DEM\_02 muestran valores de coeficiente de correlación total corregida negativos y los coeficientes de alfa de cronbach mejoran si se les resta del análisis.

Eliminando el ítem MAR\_03, el coeficiente de consistencia de la escala aumenta a 0,721 para los 31 elementos restantes.

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
,721	31

Eliminando los ítemes MAR\_02 , COA\_01 y DEM\_02, el coeficiente de consistencia de la escala aumenta a 0,738 para los 28 elementos que quedan:

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
,738	28

Considerando los 28 elementos, se calcula una nueva tabla de estadísticas descriptivas para ver el comportamiento de los ítemes en la nueva escala, en relación con el coeficiente de correlacion total corregida y el comportamiento del coeficiente de alfa de cronbach.

De este calculo, se aprecia que los ítemes DEM\_04, COM\_05, VIS\_01 y COA\_04 presentan coeficientes de correlación total negativa y coeficientes de alfa de cronbach altos, si estos ítemes son descartados de la escala de medida.

Luego descartando del análisis de consistencia el ítem DEM\_04:

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
,743	27

El coeficiente de consistencia de la escala sube a 0,743 para los 27 elementos incluidos.

Asi también, al eliminar de la escala los restantes ítemes COM\_05, VIS\_01 y COA\_04:

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
,756	24

El coeficiente de consistencia de la escala de medida aumenta a 0,756 para los 24 elementos incluidos.

**Tabla 4.2: Estadísticos descriptivos: coeficientes de correlación y consistencia**

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
MAR_01	98,87	218,605	,222	,754
MAR_04	99,07	210,329	,381	,742
MAR_05	99,70	196,172	,572	,725
MAR_06	97,93	203,440	,589	,727
COA_02	97,46	221,676	,315	,747
COA_03	97,09	231,859	,059	,760
COA_05	99,07	212,596	,379	,742
COA_06	97,89	231,388	,043	,763
DEM_01	96,46	234,077	,021	,760
DEM_03	97,57	223,273	,238	,751
DEM_05	99,61	217,710	,281	,749
COM_01	99,63	213,483	,376	,742
COM_02	100,74	221,708	,276	,749
COM_03	99,59	222,559	,218	,753
COM_06	100,13	213,910	,118	,710
VIS_02	98,65	214,587	,366	,743
VIS_03	97,72	223,763	,244	,751
VIS_04	97,30	225,816	,212	,753
VIS_05	96,96	230,976	,096	,758
AFI_01	98,41	209,359	,411	,739
AFI_02	98,39	215,888	,242	,753
AFI_03	98,43	224,429	,197	,754
AFI_04	98,48	215,055	,370	,743
AFI_05	98,04	218,576	,298	,748

Fuente: Elaboración propia utilizando SPSS.

Por último, observamos que en la tabla 4.2 resultante de los análisis anteriores que el coeficiente de alpha de cronbach puede elevarse unos puntos más al descartar del análisis el ítem COA\_03. Éste presenta una bajo valor en el coeficiente de correlación elemento – total corregida y el coeficiente de consistencia de la escala de medida aumenta a 0,760.

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	Nº de elementos
,760	23

Este valor es superior al umbral mínimo aceptable y, por tanto, se acepta esta composición de ítems como parte de la escala de medida confiable. En efecto, considerando que ya no existen ítems con coeficientes de correlación negativos o excesivamente bajos [cerca de cero] y, además, el coeficiente de alfa de cronbach si algunos de los 23 ítems es eliminado del análisis de consistencia, no supera el valor de 0,760. Por tanto, la escala de medida contiene 6 subescalas y 23 variables (cuadro 4.7). En otras palabras, la escala de medida de estilos de dirección definitiva queda compuesta por 23 proposiciones (ver anexo 1).

**Cuadro 4.7: Factores y Variables de Escala de Medida ED**

Subescala - Factores	Variables	Nomenclatura
Marcapaso	4	MAR_01, MAR_04, MAR_05, MAR_06
Coaching	3	COA_02, COA_05, COA_06
Democrático	3	DEM_01, DEM_03, DEM_05
Comandante	4	COM_01, COM_02, COM_05, COM_06
Visionario	4	VIS_02, VIS_03, VIS_04, VIS_05
Afiliativo	5	AFI_01, AFI_02, AFI_03, AFI_04, AFI_05

Fuente: Elaboración propia

#### e) Concreción de aspectos formales de la escala de medida

El cuadro 4.8 muestra las proposiciones que finalmente son parte de la escala de medida definitiva.

Como se puede observar en el cuadro 4.8, después de la depuración realizada, los contenidos de la escala de medida han quedado bien representados y se ha conseguido un número equilibrado de ítems por dimensión.

De acuerdo con los objetivos planteados en el estudio, para garantizar la calidad de las respuestas emitidas por las personas, la escala ha sido diseñada para ser administrada en forma de entrevista.

No obstante, la posibilidad de ser autoadministrada es una alternativa por considerar, por cuanto la necesidad de obtener las respuestas de manera más rápida posible y al mismo tiempo de forma confiable, implica la decisión de incluir esta opción. En este

sentido, el instrumento no presenta mayores inconvenientes para que las personas entrevistadas puedan responder sin la presencia del entrevistador.

**Cuadro 4.8: Escala ED en función de la faceta y el sentido de la redacción**

N <sup>o</sup>	Enunciados \ estilos	Marcapaso	Coaching	Democrático	Comandante	Visionario	Afliativo	Directo	Inverso
1	Establecer estándares elevados no mejora la motivación.	X							X
2	Las personas necesitan que se les diga lo que deben hacer, pues cuando saben exactamente cuáles son sus tareas, su nivel de compromiso deja de ser relevante.	X						X	
3	A las personas sólo se les debe comunicar cuando no están rindiendo de acuerdo con lo que se espera de ellas.	X						X	
4	Siempre hay que estar presente para que las personas no pierdan el rumbo.	X						X	
5	Hay que escuchar las inquietudes y esperanzas de los subordinados y compartir las propias con ellos.		X					X	
6	Enfocarse en el desarrollo personal es más importante que hacerlo en la realización de las tareas relacionadas con el trabajo.		X					X	
7	Los malos resultados se deben a que las personas no son guiadas adecuadamente.		X					X	
8	Frente a una crisis se debe reunir a todos los empleados y explicarles todos los detalles de la situación.			X				X	
9	Se debe buscar consenso sobre qué hacer, antes de actuar, porque las mejores decisiones son siempre colectivas.			X				X	
10	Escuchar a las personas, en relación con las decisiones que les afectan, es menos importante que dar instrucciones claras y precisas.			X				X	
11	Las personas, en general, son incapaces de actuar por su propia iniciativa. Luego hay que decirles exactamente lo que tienen que hacer para lograr buenos resultados.				X			X	
12	Cuando las personas cumplen con los objetivos propuestos no es necesario entregarles ningún feedback.				X			X	
13	No es necesario consensuar las decisiones para conseguir buenos resultados.				X				X
14	Si cada persona tiene claro lo que tiene que hacer, es irrelevante motivarla mostrándole cómo su trabajo se ajusta a una misión general compartida.				X			X	
15	Basta con tener entusiasmo y una visión clara para actuar con efectividad.					X		X	
16	La visión se establece de manera tal que los directivos entiendan cuál es la clave del éxito de la compañía, y se sientan libres para buscar nuevas formas de alcanzar los objetivos.					X		X	
17	Las personas necesitan tener libertad para innovar, experimentar y asumir riesgos calculados, para seguir el curso de acción, previamente encuadrado en una visión global.					X		X	
18	Si las personas comprenden como su trabajo se ajusta a una visión más amplia de la organización, entonces los parámetros de éxito y las recompensas resultan claras para éstas.					X		X	
19	Se deben hacer prevalecer los valores y emociones de las personas, más que las tareas y los objetivos, porque las personas están antes que las actividades.						X	X	
20	Hay que construir fuertes lazos emocionales con las personas, mantenerlas contentas y crear armonía entre ellas, y luego aprovecharse de los beneficios de esos lazos.						X	X	
21	Hay que adular hábilmente la psiquis de los trabajadores. Por ejemplo, animándoles cuando ellos estén fuertemente presionados y darles libertad de hacer su trabajo de la forma en que ellos piensen que es más efectivo.						X	X	
22	Un director debe tender también a expresar abiertamente sus emociones.						X	X	
23	Utilizar el feedback positivo es suficiente para reconocer y recompensar el trabajo bien hecho.						X	X	

Fuente: Elaboración propia

La autoadministración puede ser ejecutada mediante el envío de la escala de medida a los directivos, quienes deberán devolver el instrumento debidamente cumplimentado. Los riesgos de este procedimiento pueden llevar a contemplar pérdidas o demoras en al devolución del instrumento.

El cuadro 4.8 muestra el orden y el agrupamiento de los ítemes que componen la escala de medida. Así también, se aprecia en este mismo cuadro el sentido de la redacción, entendiéndose por esto si el ítem ésta en un sentido positivo (directo) o en un sentido inverso (negativo). Es así que sólo en los ítemes 1 y 13 se observa una redacción negativa o inversa. Estos finalmente actúan como preguntas de control, cuyo objetivo es testear la consistencia de las respuestas de los entrevistados.

Por otra parte, sabemos que el fondo de las cosas es trascendental para obtener resultados ajustados a la realidad, pero cuando los datos se obtienen por medio de encuestas, la forma comienza a tomar gran relevancia (Hernández et al., 2006). Siendo consecuentes con esta premisa, se puso énfasis en que la encuesta sea totalmente comprensible. Lo que se traduce en una redacción precisa, un tamaño de letra adecuado y un formato amable.

#### **f) Propiedades de la escala construida**

Una vez estandarizada la forma en que se ha de administrar la escala de medida, con el fin de evaluar sus propiedades psicométricas, se ha aplicado algunas mediciones estadísticas a las respuestas obtenidas del mismo grupo de 47 directivos de la muestra piloto.

Las mediciones estadísticas tienen por finalidad evaluar la consistencia y la validez del instrumento desarrollado. Para cumplir con esto, además del análisis de consistencia mediante el cálculo del coeficiente de alpha de cronbach, se ha incluido un análisis factorial (tabla 4.3).

**Tabla 4.3: Componentes Principales del Constructo Estilos de Dirección<sup>72</sup>**  
 Rotated Component Matrix

	Component					
	1	2	3	4	5	6
MAR_1					,642	
MAR_4					,781	
MAR_5	,530				,480	
MAR_6						,462
COA_2	-,759					
COA_5	-,777					
COA_6	-,557					,565
DEM_1			,961			
DEM_3			,953			
DEM_5			,966			
COM_1	,669				,413	
COM_2	,830					
COM_3	,549					
COM_6	,661					
VIS_2		,977				
VIS_3		,958				
VIS_4		,959				
VIS_5		,970				
AFL_1						
AFL_2	,445					
AFL_3						,790
AFL_4				,968		
AFL_5				,968		

Extraction Method: Principal Component Analysis.  
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

Fuente: Elaboración propia usando SPSS 16

El análisis factorial permite establecer que la escala de medida efectivamente mide lo que se busca medir. En el anexo se incluyen los resultados obtenidos mediante SPSS. Ahí podemos apreciar en la tabla 4.3 la existencia de seis componentes principales que explican 72,8% de la varianza (ver anexo 3) y, por tanto, la escala permite efectivamente discriminar entre los diversos estilos utilizados por los directivos.

La escala de medida tal como fue definitivamente aplicada en el estudio de campo, en la muestra de directivos de la unidad de estudio, se incluye en los anexos (ver anexo 1).

<sup>72</sup> Los valores absolutos bajo 0,410 se han excluido de la presentación de la tabla.

#### **4.5.2.2 Limitaciones de escala de medida del estilo de dirección**

La escala de medida presenta algunas limitaciones que conviene hacer presente, previo a la aplicación del instrumento en la muestra de directivos. Este hecho permite generar un interés adicional en el estudio, por cuanto surge la necesidad de realizar algunas pruebas estadísticas para fortalecer su utilidad.

El cuestionario diseñado recoge información relativa a actitudes de los directivos, que destacan ciertas prácticas relacionadas con el comportamiento en el desempeño del rol de dirección. Estos datos permiten confirmar la existencia de estilos de dirigir, que luego serán testeados, para evaluar la relación con el resultado de la medición de los niveles de capacidad de aprendizaje.

Las respuestas de los entrevistados debieran ser reflejadas en el instrumento y deben interpretarse como resultado de su percepción. Esta última pudiere estar distorsionada y alejada de la realidad. Este riesgo se controla y minimiza, mediante una revisión minuciosa de las proposiciones a la luz de la teoría revisada. Al mismo tiempo que en la prueba piloto, a pesar de realizarse con un tamaño de muestra reducida, permitió observar los tiempos de respuestas, además de la comodidad con el formato y estructura del instrumento por parte de los entrevistados. Esto reduce en gran parte, a nuestro parecer, el riesgo de que las respuestas no se acerquen a las esperadas.

La naturaleza exploratoria de esta propuesta de escala de medida del estilo de dirección, tiene además limitaciones, debido principalmente a que se usa por primera vez en esta investigación. Este hecho es una limitante importante. Sin embargo, las proposiciones en su mayor parte, se han desarrollado basados en la revisión de la literatura disponible. En efecto, los autores Goleman et al. (2002) contribuyen con su trabajo de manera importante. Por tanto, la escala de medida de los estilos de dirección diseñada no podría beneficiarse de la experiencia.

Sin duda, que la escala de medida propuesta de los estilos de dirección puede eventualmente ser mejorada y perfeccionada, sobre todo con su replicación en estudios posteriores de similares características.

### **4.5.3 Escala de medida para la Capacidad de Aprendizaje**

Un segundo elemento necesario para nuestro estudio, es medir la capacidad de aprendizaje de una organización, en el contexto de una organización que aprende. Al igual que en el caso de los estilos de dirección, utilizaremos una escala de medida que nos permita dimensionar el grado o nivel de capacidad para aprender de una entidad. Sin embargo, a diferencia de la escala de medida de estilos de dirección, esta vez nos beneficiaremos con la experiencia de otros autores e investigadores, pues obtenemos desde la teoría un instrumento que satisfaga nuestros requerimientos.

En efecto, tal como se ha mencionado con anterioridad, para medir la capacidad de aprendizaje organizativo utilizaremos y replicaremos el instrumento desarrollado y aplicado por los autores Jerez, Céspedes y Valle (2005).

La justificación de usar esta escala de medida proviene de dos hechos relevantes: primero, compartimos con los autores la perspectiva del aprendizaje organizativo como una capacidad de la organización para procesar conocimiento, esto es crear, adquirir y transferir e integrar conocimiento para modificar su comportamiento de modo que refleje la nueva situación cognitiva, con vista a mejorar sus resultados y, segundo, la escala de medida fue validada en un estudio realizado por estos autores en 111 empresas españolas.

La escala de medida de la capacidad de aprendizaje organizativo, presentada por los autores Jerez et al. (2005), busca que las personas que contesten el instrumento puedan expresar sin problemas su percepción y logren referirse a la realidad actual de la organización. De esta manera, las proposiciones se ajustan a la revisión teórica previa que sustenta esta escala de medida.

Recordemos que en el capítulo 1 de este documento se desarrolla el significado y las implicaciones que cada dimensión puede tener en la organización. Para los autores un buen nivel de presencia, percibido y apreciado por las personas en la organización, favorece el aprendizaje colectivo.

Debido a que se trata de un instrumento aplicado en otros contextos culturales, se puso especial atención a que la encuesta pueda ser comprendida sin mayor dificultad. Esto

nos obligó a reescribir algunos de los enunciados, utilizando expresiones más locales. Se mantuvo la premisa de una redacción precisa, un tamaño de letra adecuado y un formato amable.

#### 4.5.3.1 Medida de la Capacidad de Aprendizaje Organizativo

La información por recoger se estructuró en 4 subescalas (factores o dimensiones), de acuerdo con el planteamiento de los autores del instrumento y con lo que se deseaba medir. Estas dimensiones están relacionadas con el compromiso de la alta dirección, la perspectiva sistémica, la apertura y experimentación y la transferencia e Integración del conocimiento. El cuestionario consta de 4 factores y 16 variables las que se distribuyen de la siguiente forma (cuadro 4.9):

**Cuadro 4.9 : Factores y Variables de Capacidad de Aprendizaje**

<i>Factores</i>	<i>Variables</i>	<i>Nomenclatura</i>
Compromiso Alta Dirección	5	MC1,MC2,MC3,MC4,MC5
Perspectiva Sistémica	3	SP1,SP2,SP3
Confianza y Experimentación	4	EX1,EX2,EX3,EX4
Transferencia e integración del conocimiento	4	TR1,TR2,TR3,TR4

Fuente: Elaboración propia a partir de Jerez et al.(2005)

##### 4.5.3.1.1 Escala de medida y tipo de escalamiento

En las ciencias sociales se entiende por medición, la asignación de números a conceptos o fenómenos, atendiendo a reglas establecidas de antemano. En realidad es un proceso que permite vincular abstracciones. Por ejemplo, el aprendizaje organizativo o la motivación a indicadores de naturaleza empírica (Carmines y Zeller, 1994).

El proceso de generar medidas contiene, según Sánchez y Sarabia (1999), los componentes y factores que se detallan a continuación:

- Un sistema abstracto, por el cual se articulan conceptos que, por su propia naturaleza, son teóricos y no operacionales. Representan ideas, modelos teóricos o arquetipos.

- Un sistema empírico que permite realizar un acercamiento al concepto y proporciona información real. Ofrece percepciones, sensaciones, hechos, actitudes y comportamientos que existen o han existido en el mundo real.
- Unas reglas de decisión o criterios del investigador.
- Un sistema numérico que proporciona un valor convencional, consensuado y universal.
- Una interpretación o contenido que provee al fenómeno y objeto que se mide.

El tipo de formato que se utilizó en todas las variables, para cada uno de los factores, sigue una escala Likert de dimensión 7. La escala aditiva es similar al test de estilos de dirección. Se otorga una puntuación mínima de 1 a una respuesta “totalmente desacuerdo”, 2 a una respuesta “bastante desacuerdo”, 3 para “desacuerdo”, 4 para “indiferente”, 5 para “de acuerdo”, 6 para “bastante de acuerdo” y 7 para una respuesta “totalmente de acuerdo” con la proposición expresada.

La utilización de la escala de Likert supone que la actitud de un sujeto viene dada por el valor obtenido en cada proposición o variable. Cabe resaltar que, para poder utilizar esta técnica, cada variable puede referirse sólo a una dimensión de la cualidad o acción que se mide. Aspecto que los autores Jerez et al., (2005) demuestran de manera empírica, evaluando que los indicadores o ítems del modelo se ajustan aceptablemente en un solo factor. Por tanto, de acuerdo con Hair, Anderson, Tathan y Black (1999) existiría unidimensionalidad de la variable.

Otro atributo de la escala elegida, que cabe destacar, es que utiliza una categorización del continuo actitudinal del sujeto graduada según su intensidad. Lo que interesa es medir la opinión del sujeto y no los enunciados que se presentan. Como la valoración que ofrecen los sujetos no supone una distribución uniforme y no está asegurado que haya intervalos iguales, el resultado cuantitativo de la escala es de naturaleza *no métrica ordinal*, ya que la escala es clasificada en relación con la cantidad del atributo poseído (Hair et al., 1999).

#### **4.5.3.1.2 Conceptos y variables.**

Un paso necesario para poder medir conceptos, es definirlos con la máxima prolijidad posible. Un concepto es una representación literaria y abstracta de una realidad o idea (Hernández et al.2006). Para que la conceptualización sea correcta y completa, resulta necesario que todas las dimensiones de la mencionada realidad o idea estén perfectamente delimitadas, clarificadas, expresadas en lenguaje inteligible y basadas en desarrollos teóricos afines (Sánchez y Sarabia, 1999).

La definición de los conceptos ha de contemplar los elementos esenciales que se intenta medir. Cada definición lleva a la elección de distintas variables, intentando evitar el descuido de no tomar aspectos relevantes.

Para Hernández et al., (2006: 235) un instrumento de medición adecuado es aquél que registra datos observables, que representen verdaderamente los conceptos o variables que se tiene en mente.

A continuación se describen los conceptos estudiados, a partir de los cuales se han clasificado los factores, desde donde se llegó a las variables establecidas.

#### **4.5.3.1.3 Dimensiones de capacidad de aprendizaje organizativo**

##### **a) Compromiso de la Alta Dirección.**

La alta dirección se entiende como el conjunto de directivos que tienen la responsabilidad de la administración de una firma y corresponde a aquéllos que, por la posición en la estructura orgánica, toman decisiones fundamentales para el negocio, y que afectan la relación de la empresa con el mercado que previamente se ha decidido atender.

La alta dirección debe reconocer la importancia de esforzarse por desarrollar una cultura - es la base de este constructo o escala de medición- que promueva la adquisición, creación y transferencia de conocimiento como valor fundamental. De esta manera, la alta dirección reconoce la importancia del aprendizaje en la empresa. (Stata, 1989; McGill, Slocum y Lei, 1992; Garvin, 1993; Nonaka y Takeuchi, 1995).

Para la materialización de esto último, la alta dirección podría articular una estrategia de aprendizaje, haciendo de ésta un elemento central visible y una valiosa herramienta con una influencia sobre la obtención de resultados de largo plazo (Ulrich, Jick y Von Glinow, 1993; Slocum, McGill y Lei, 1994; Nevis, DiBella y Gould, 1995; Hult y Ferrel, 1997).

Asimismo, la alta dirección debe asegurar que los empleados de la firma entiendan la importancia del aprendizaje y lleguen a involucrarse en sus logros, considerando a éstos una parte activa en el éxito de la firma (Senge, 1990; Slater y Narver, 1995; Spender, 1996; Williams, 2001).

Finalmente, la alta dirección podría conducir el proceso de cambio, asumiendo la responsabilidad para crear una organización que sea capaz de regenerarse a sí misma para abordar los nuevos desafíos (Lei, Slocum y Pitts, 1999). La alta dirección podría eliminar viejas creencias y modelos mentales que puedan haber ayudado a interpretar la realidad en el pasado, pero ahora pueden ser vistos como un obstáculo. Ellos pueden contribuir a perpetuar asunciones que no corresponden a la situación actual (DeGeus, 1998; McGill y Slocum, 1993; Nonaka, 1994; Nonaka y Takeuchi, 1995). Se realizaron las mediciones a través de las siguientes proposiciones (cuadro 4.10):

**Cuadro 4.10: Proposiciones de Compromiso Alta dirección**

Nº	Proposiciones
1	Los directivos frecuentemente involucran su personal en los procesos importantes de toma de decisiones.
2	El aprendizaje del empleado es considerado más como gasto que como inversión. <sup>73</sup>
3	La alta dirección de la empresa ve favorablemente hacer cambios en cualquier área para adaptarse o continuar trabajando ante cualquier nueva situación presentada por el entorno.
4	La capacidad de aprendizaje del empleado es considerada como un factor clave en esta firma.
5	En esta firma, las ideas innovadoras en el trabajo son recompensadas.

Fuente: Jerez et al. (2005)

<sup>73</sup> Este enunciado hace referencia a la idea de que al no tener resultados tangibles a corto plazo no se espera obtener un retorno de los recursos que se utilicen para el aprendizaje del empleado, debido a que los resultados de aprendizaje individual son difíciles de apreciar en períodos cortos. Si la dirección lo considera un gasto será renuente a colocar recursos a este objetivo, en caso contrario estará dispuesta a hacerlo.

### b) Perspectiva sistémica.

La perspectiva sistémica exige atraer a los miembros de la organización a una visión de conjunto, congregarlos en torno a una identidad común (Senge, 1990; Sinkula, 1994). Los individuos, departamentos y áreas de la firma deberían tener una visión clara de los objetivos de la organización, además de comprender cómo ellos pueden ayudar en su desarrollo (Hult y Ferrel, 1997; Lei et al., 1999).

La organización puede ser considerada como un sistema que está hecho de diferentes partes. Cada una con sus propias funciones, pero actuando de manera coordinada (Stata, 1989; Leonard-Barton, 1992; Kofman y Senge, 1993; Nevis et al., 1995). Visualizando a la firma como un sistema, implícitamente involucra el reconocimiento de la importancia de las relaciones basadas en el intercambio de información y servicios (Ulrich et al., 1993), y el desarrollo de modelos mentales compartidos (Senge, 1990; Kim, 1993; Miller, 1996).

Como el aprendizaje organizativo implica conocimiento compartido, percepciones y creencias, éstas serán realizadas por la existencia de un lenguaje común y una acción conjunta de todos los individuos involucrados en el proceso. Así, se favorece la integración de conocimiento - un aspecto crucial en el desarrollo del aprendizaje organizativo (Grant, 1996) -. De esta forma, el aprendizaje organizativo va más allá del aprendizaje individual de los empleados y toma una naturaleza colectiva (McGill et al., 1992). Las proposiciones que representan esta dimensión, se muestran en el cuadro 4.11.

**Cuadro 4.11: Proposiciones de Perspectiva Sistémica**

<i>Nº</i>	<i>Proposiciones</i>
6	Todos los empleados tienen un conocimiento generalizado de los objetivos de esta empresa.
7	Todas las partes que componen esta firma (departamentos, secciones, equipos de trabajo e individuos) están conscientes de cómo ellos contribuyen para lograr todos los objetivos.
8	Todas las partes que componen esta firma están interconectadas, trabajando juntas de una manera coordinada.

Fuente: Jerez et al. (2005)

### **c) Apertura y Experimentación**

El concepto de *apertura* hace referencia a la capacidad de un grupo de mantener un elevado nivel de apertura frente a distintos puntos de vista, permitiendo un análisis crítico y objetivo de cada uno de ellos.

A su vez, la *experimentación* consiste en el estudio de un fenómeno, reproducido generalmente en un laboratorio, en las condiciones particulares que interesan, eliminando o introduciendo aquellas variables que puedan influir en él. Se entiende por variable todo aquello que pueda causar cambios en los resultados de un experimento y se distingue entre variable independiente, dependiente y controlada.

Integrando estos dos conceptos, de apertura y experimentación, se hace referencia a la capacidad del nivel organizativo de aceptar las nuevas ideas y nuevos planteamientos, pero además tener la disposición y capacidad de experimentar con estas nuevas ideas y nuevos planteamientos, en las rutinas y procedimientos organizativos. La experimentación es una fuente importante para el aprendizaje organizativo y la apertura es una condición importante para que la experimentación ocurra.

Nuestra unidad de análisis es el aprendizaje generativo o de bucle doble, el cual requiere un clima de apertura que facilite la llegada de ideas y puntos de vista nuevos, sean éstos provenientes de fuentes internas o externas, permitiendo que el conocimiento individual sea constantemente renovado, ampliado y mejorado (Senge, 1990; Leonard-Barton, 1992; Slocum et al, 1994; Sinkula, 1994).

Para crear un clima de apertura, se necesita un compromiso previo hacia la diversidad cultural y funcional. Así también, una disposición para aceptar todo tipo de opiniones y experiencias para aprender de ellas, evitando las actitudes egocéntricas de considerar nuestros propios valores, creencias y experiencias para mostrarse superior al resto (McGill et al., 1992; McGill y Slocum, 1993; Nevis et al, 1995).

La apertura a nuevas ideas que vienen desde dentro de la organización o desde fuera de ésta, favorece la experimentación -un aspecto esencial para el aprendizaje generativo- ya que esto implica la búsqueda de soluciones flexibles a los problemas actuales y

futuros, basados en los posibles usos de diferentes métodos y procedimientos (Leonard-Barton, 1992; Garvin, 1993).

La experimentación requiere una cultura que promueva la creatividad, una capacidad empresarial y la disposición para asumir riesgos controlados, apoyando la idea de que uno puede aprender de sus propios errores (Slocum et al., 1994; Slater y Narver, 1995; Naman y Slevin, 1993).

Esto es lo que se quiere medir con las siguientes proposiciones que se muestran en el cuadro 4.12.

**Cuadro 4.12: Proposiciones de Apertura y Experimentación**

Nº	Proposiciones
9	Esta firma promueve la experimentación y la innovación como una forma de mejorar los procesos de trabajo.
10	Esta firma está al tanto de lo que las otras firmas del sector están haciendo, adoptando aquellas prácticas y técnicas que se crea que son útiles e interesantes.
11	Las ideas y experiencias que provienen de fuentes externas (asesores, clientes, agencias de capacitación, etc.) son consideradas como instrumentos valederos para el aprendizaje de la firma.
12	Parte de la cultura de esta empresa es que los empleados puedan expresar sus opiniones y hacer sugerencias concerniente a los procedimientos y métodos actuales para realizar las tareas.

Fuente: Jerez et al. (2005)

#### **d) Transferencia e Integración del Conocimiento.**

Una dimensión importante para el aprendizaje colectivo es la capacidad de transferir los conocimientos, individuales y colectivos a través de toda la estructura, es decir, movilizar los conocimientos a todos los niveles organizativos. No obstante, esta transferencia no es una condición suficiente, pues, además, es necesario que la organización tenga la capacidad para integrar dichos conocimientos en sus rutinas y procedimientos. Es decir, que la firma tenga la capacidad de beneficiarse de los actuales y nuevos conocimientos para obtener mejores resultados.

Estos dos procesos están fuertemente vinculados. Ocurren simultáneamente más que sucesivamente: transferencia interna e integración del conocimiento.

La eficacia de estos dos procesos descansa sobre la existencia previa de la capacidad de

absorción. Ésta hace referencia a la habilidad de una empresa de identificar, asimilar y explotar conocimiento proveniente de fuentes externas (Cohen y Levinthal, 1990), implicando la carencia de barreras internas que impiden la transferencia de las mejores prácticas dentro de la firma (Szulanski, 1996).

La transferencia implica la separación interna del conocimiento adquirido a un nivel individual, principalmente a través de conversaciones e interacción entre los individuos (Brown y Duguid, 1991; Kofman y Senge, 1993; Nicolini y Mezner, 1995). En otras palabras, mediante comunicaciones fluidas, diálogo y debates. La comunicación fluida confía principalmente en la existencia de sistemas de información ágiles, que garanticen la exactitud y la disponibilidad de la información (McGill y Slocum, 1993).

La comunicación se concibe como un elemento fundamental para permitir la acción coordinada de los miembros de una organización. Además, ha sido resaltada la función de la comunicación y del diálogo como proceso articulador de la interpretación colectiva y, como consecuencia, del aprendizaje colectivo (Brown y Duguid, 1991).

Con respecto a los diálogos y debates, trabajo en equipo y reuniones personales pueden ser una tribuna ideal en la cual se compartan ideas abiertamente (Stata, 1989; Garvin, 1993; Nonaka, 1994; Slater y Narver, 1995; Lei et al., 1999).

Isaacs (1993) propone que no sólo los aspectos estructurales de la comunicación determinarán su eficacia, sino que la eficacia de una conversación en el desarrollo de un significado compartido depende también del estilo empleado. Isaacs sugiere que el diálogo es una disciplina del pensamiento y la indagación colectiva es un proceso para transformar la calidad del pensamiento, que reside tras una conversación. Un grupo puede evolucionar hacia comprensiones compartidas, nuevas y más profundas mediante el diálogo. Este entendimiento compartido permite, a aquéllos que han participado, el hacer ajustes mutuos en sus acciones.

En este sentido, un aporte importante es el entregado por los autores Luft y Ingham (1955), quienes mediante su propuesta de la ventana de johari<sup>74</sup>, establecen que la

---

<sup>74</sup> El nombre proviene de una contracción de los nombres de los autores Joseph y Harry [Harrington] : JoHari.

intimidad que surge en un grupo de personas que trabajen juntas o cercanas entre sí, es un factor importante para la comunicación efectiva. Esta intimidad se desarrolla ampliando la transferencia de información entre las personas para que éstas finalmente ajusten su comportamiento a este nuevo conocimiento.

Este proceso se puede dar de forma consciente o inconsciente, por tanto, las personas están permanentemente comunicando, luego resulta esencial para la propia firma intervenir en este proceso para que el nivel de transferencia consciente aumente. Las acciones organizativas que apunten a este objetivo, incluye entre otras, introducir el concepto de trabajo en equipo.

En cuanto al trabajo en equipo, el rol principal en el desarrollo del aprendizaje organizativo es frecuentemente destacado en la literatura, con particular énfasis sobre los equipos multidisciplinarios y multifuncionales (DiBella, Nevis y Gould, 1996; Snell, Youndt y Wright, 1996; Garvin, 1993, Ulrich et al., 1993; Nonaka, 1994; Nonaka y Takeuchi, 1995). El aprendizaje del equipo se ubica sobre el individual, permitiendo la transferencia, interpretación e integración del conocimiento adquirido individualmente (Senge, 1990; Hult y Ferrel, 1997).

Esta integración constituye una guía a la creación de un cuerpo colectivo de conocimiento, incorporando en la cultura organizativa procesos de trabajo y la permanencia de elementos que forman la memoria organizativa (Huber, 1991; Walsh y Ungson, 1991). Así, el conocimiento puede ser posteriormente repuesto y aplicado a diferentes situaciones, garantizando el aprendizaje constante a pesar de la natural rotación de sus miembros (Levitt y March, 1998; Simón, 1991). Esto es lo que se intenta medir con las siguientes proposiciones que se muestran en el cuadro 4.13.

**Cuadro 4.13: Proposiciones de Transferencia e Integración del Conocimiento**

N°	Proposiciones
13	En esta firma los errores y fallas son siempre discutidos y analizados en todos los niveles.
14	Los empleados tienen la oportunidad de conversar entre ellos acerca de las ideas nuevas, programas y actividades que podrían ser de gran utilidad para la firma.
15	En esta firma, el trabajo en equipo no es una forma usual de trabajar <sup>75</sup> .
16	La firma tiene instrumentos (manuales, bases de datos, archivos, rutinas organizativas, etc.) que permiten que lo que ha sido aprendido en situaciones anteriores permanezca válido, aunque los empleados no sean los mismos.

Fuente: Jerez et al. (2005)

#### 4.5.3.2 Limitaciones de escala de medida de capacidad de aprendizaje

Algunas limitaciones que los propios autores del instrumento han revelado en la formación de la escala y mediante el análisis empírico, que sin duda se presentan en cada aplicación de este modelo.

El cuestionario realizado recoge información relativa a la ocurrencia de ciertas prácticas relacionadas con los procesos que son desarrollados dentro de la firma - que permiten establecer la existencia de Aprendizaje Organizativo - que posteriormente posibilitarán evaluar la fuerza de las relaciones entre ciertos elementos que no son observables directamente.

Por tanto, como las respuestas a estas preguntas, al igual que la escala de medida de estilos de dirección, está sujeta a la percepción de los encuestados. Es un potencial peligro que éstas no estén en la línea de lo que ocurre en la realidad. Sin embargo, durante el proceso de desarrollo de la escala de medida de aprendizaje organizativo, Jerez et al. (2005) intentaron minimizar este potencial peligro de varias formas: Así, durante la fase de pre-test, se realizaron entrevistas en profundidad con diferentes altos directivos para revisar que las dimensiones puedan revelar las acciones actualmente realizadas por la firma, en vez de lo que los altos directivos piensan que debiera ocurrir.

---

<sup>75</sup> Este enunciado se refiere a que existe la percepción que trabajar en equipo no es una característica normal de la firma. La diferencia entre ser un equipo o un grupo, es que en el primero la meta es una producción colectiva, las habilidades son complementarias, la responsabilidad es individual y colectiva y, en cambio, en el grupo la meta es compartir información, las habilidades son aleatorias y diversas y la responsabilidad es individual.

Este problema potencial es común para todos los estudios que usan variables basadas en la percepción.

La naturaleza exploratoria de la propuesta de escala de medida de la capacidad de aprendizaje organizativo, tiene además limitaciones debido a que sólo ha sido usada en una investigación. Algunos de los ítems han pertenecido originalmente a una de las dos escalas de medida propuestas por otros autores, como aquéllas propuesta por Goh y Richards (1997) y Hult y Ferrel (1997), pero que han sido debidamente modificadas por Jerez et al. (2005). Sin embargo, la mayor parte de ellos ha sido desarrollada por primera vez, basada en la revisión de la literatura disponible.

En definitiva, las escalas de medida por aplicar sobre la muestra elegida, son las dos siguientes:

- Escala de medida del estilo de dirección (anexo 1)
- Escala de medida de la Capacidad de Aprendizaje Organizativo (anexo 2)

Cada aplicación se realiza en distintos momentos en el tiempo. La escala de medida de los estilos de dirección, que se aplica a los directivos, se cumplimenta primero. Posteriormente, se aplica la escala de medida de la capacidad de aprendizaje al personal de la unidad a la que pertenecen los directivos.

El sentido que tiene esto, es buscar la presencia de la gama de estilos para después medir la capacidad de aprendizaje de la unidad organizativa frente a la presencia de la gama de estilos. De esta forma, podremos establecer el nivel de influencia o impacto en esta capacidad de aprendizaje que cada estilo o combinación de estilos tiene sobre ella.

#### **4.6 TAMAÑO DE MUESTRA**

Para comprobar nuestra tesis realizamos un estudio de campo y, por tanto, previamente determinamos una muestra de unidades y sujetos donde aplicamos las escalas de medidas para obtener los datos. Este tamaño de muestra se define a partir de dos premisas centrales:

La primera, tiene que ver con el diseño y validez del instrumento por utilizar. En este caso, sólo la escala de medida de los estilos de dirección requiere de la ejecución de un

análisis confirmatorio por cuanto se construyó para obtener un instrumento que permita identificar los estilos de dirección. Previamente se probó de manera experimental en una muestra piloto.

El segundo, tiene que ver con el sustento teórico que hay detrás del instrumento. En este caso, el otro componente del constructo, las condiciones para el aprendizaje organizativo, ha sido previamente testeado en investigaciones previas, realizadas por investigadores a un conjunto de empresas. Lográndose, de esta forma, confirmar la confiabilidad y validez de éste. Por tanto, no será necesario realizar esta validación en nuestro estudio.

Se utilizó el departamento de recursos humanos de la empresa para la obtención de datos. Esta decisión permitió alcanzar una tasa promedio de respuesta, en ambas escalas de medida, superior al 60%.

#### **4.6.1 Utilización de dos muestras: una para cada constructo**

El estudio tiene por objetivo determinar la relación existente entre el estilo de hacer la dirección con la capacidad de aprendizaje organizativo. Para comprobar esto, se necesita establecer el estilo de dirección o la combinación de éstos, que es seleccionado y utilizado por los directivos, además del nivel en que se encuentran las dimensiones que facilitan el aprendizaje organizativo. Esta comparación puede darse a nivel de unidad, departamento e incluso empresa.

La investigación requiere observar el comportamiento de estas variables entre sí y entre las diversas unidades de la organización. Para ello, se seleccionó una empresa del sector minero de Antofagasta, en la Segunda Región de Chile. Se consideró analizar las 9 unidades de la estructura orgánica de la empresa. En cada unidad, utilizando las escalas de medida, se determinó el estilo de dirección [o de líder] y el nivel [estado] de capacidad de aprendizaje organizativo.

En efecto, el estudio requirió la utilización de dos muestras: una muestra compuesta por directivos, que nos permite establecer los estilos de dirección dominantes en la unidad, y una muestra compuesta por empleados, dependientes del directivo, que nos permite medir el nivel de la capacidad de aprendizaje organizativo en dicha unidad.

Si bien cada variable es medida en dos conjuntos de individuos diferentes, cada conjunto se agrupa de acuerdo con la unidad a la que pertenece. De esta forma, es requisito para el análisis de las relaciones entre los conceptos, en cualquiera de las unidades seleccionadas, que los individuos en una muestra u otra, pertenezcan a la misma unidad organizativa.

A través de este análisis se busca establecer el nivel de influencia que los estilos de dirección [de liderar], combinados o individualmente, tienen en los factores o condiciones que favorecen el aprendizaje organizativo.

La variable estilos de dirección será medida en el conjunto de individuos que ocupen o realicen roles de dirección en niveles estratégicos, organizativos y operativos en el sentido expresado por Freije y Freije (1994). La variable condiciones para el aprendizaje organizativo será testeada en el conjunto de individuos pertenecientes a las mismas unidades departamentales de la muestra de directivos.

El supuesto base de este argumento es que los directivos pueden ejercer una fuerte influencia con su actuación en sus empleados directos y no tanto en los demás partícipes de la organización (Robbins, 1990; 2000;1999).

Una vez aplicadas las escalas de medida, se establecerá la relación entre las dos variables, comparando los niveles promedio alcanzados en la escala de medida. Los supuestos previos de la relación existente entre estas variables están pre-establecidos en las hipótesis enunciadas.

#### **4.6.2 Determinación del tamaño de las muestras**

Si bien, la muestra en general se definió como no probabilística (Hernández et al., 2006), de selección intencionada, en función de la disposición y disponibilidad de las unidades y, específicamente de sus miembros, de participar en el estudio. No obstante, aun bajo esta regla de decisión, se hace un cálculo de la muestra teórica asociada a cada escala de medida.

#### 4.6.2.1 Tamaño muestral de estilos de dirección

La escala de medida de estilos de dirección se aplicó a los directivos de cada una de las 9 unidades de la empresa. El alcance se define en niveles directivos estratégicos, organizativos y operativos (Freije y Freije 2000). Idealmente deberán ser directivos estratégicos, por tanto, en caso de no tener suficientes directivos estratégicos, se completará en primer lugar, el total de entrevistas con directivos organizativos y, en segundo lugar, hasta los directivos operativos, con el objetivo de obtener la totalidad de respuestas requeridas.

Aunque la confiabilidad del test fue establecida en la prueba piloto, se recalculará el coeficiente de confiabilidad (*alpha de cronbach*) para el estudio de campo. Considerando, además, que el instrumento original fue sujeto a cambios para reducir su tamaño y mantener la confiabilidad. Con esto se busca que el instrumento sea confiable para nuestro estudio y, a la vez, que se pueda replicar en otros estudios.

##### 4.6.2.1.1 Muestra teórica para Estilos de Dirección.

La muestra teórica fue estimada mediante el procedimiento de muestreo probabilístico, dado que a cada miembro de la población se le asigna la misma probabilidad de ser seleccionado (Moore, 1995:187). El procedimiento matemático de cálculo de la muestra, se detalla a continuación.

En primer lugar se calculo un muestreo sin ajuste, mediante la siguiente formula de muestreo aleatorio simple :

$$n_0 = \frac{Z_{\alpha/2}^2 * \sigma^2}{e^2}$$

Donde:

$n_0$  = Tamaño muestral sin ajustar

$Z_{\alpha/2}^2$  = Punto porcentual de la distribución normal.

$e^2$  =Error estándar (determinado por el investigador)

$$\sigma^2 = \text{Varianza}^{76}$$

Al aplicar la formula de muestreo aleatorio simple, para la escala de medida del estilo de dirección, obtenemos el siguiente valor de muestreo sin ajustar:

$$n_0 = \frac{1,96^2 * 0,50^2}{0,05^2} = 384$$

Comprobamos si :  $N > n_0 * (n_0 - 1)$

$$100 < 384 * (384 - 1)$$

$$100 < 147195$$

Esta condición no se cumple por tanto, en segundo lugar, se calcula un muestreo con ajuste, mediante la siguiente formula:

$$n_1 = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}$$

Donde:

$n_0$  = Tamaño muestral sin ajustar

$n_1$  = Tamaño muestral ajustado

$N$  = tamaño del universo o población

El valor resultante de la aplicación de la formula de tamaño muestral ajustado para el conjunto de directivos es el siguiente:

$$n_1 = \frac{384}{1 + \frac{384}{100}} = 79$$

---

<sup>76</sup> Cómo se desconoce la varianza de la distribución se estima en 0,50 que corresponde a la varianza máxima

Por lo tanto, el muestreo teórico para el grupo de directivos es de 79 sujetos, para un nivel de significancia estadística de 0,05.

#### 4.6.2.2 Muestra para Capacidad de Aprendizaje Organizativo.

Para el cálculo del tamaño muestral en el grupo de empleados, a diferencia de la muestra de directivos, nuestro estudio se beneficia de investigaciones previas. En efecto, debido a que este instrumento fue obtenido de investigaciones previas (Jérez, Céspedes, y Valle, 2005a), se estima que una aplicación correcta deberá ser en una proporción del personal vigente en el área de la firma que es nuestro universo de estudio.

Esta proporción se determina en función del tiempo disponible y de la certeza de la obtención de datos. En teoría la tasa de respuesta aumenta cuando se aplica de forma personalizada. En efecto, las tasas de respuesta fluctúan entre 23% (Morgan, Katsikeas y Appiah-Adu, 1998: 361) a 26,75% (Jerez et al. 2005: 719) cuando la aplicación se hace por vía e-mail o impersonal, hasta un 77% (Kululanga, Edum-Fotwe, y McCaffer, 2001:28) cuando se trata de una aplicación más personalizada. Luego, optamos por esta última forma de aplicación y asumimos que un porcentaje similar de respuestas es satisfactorio para nuestra investigación, por lo tanto, la aplicación de nuestra escala de medida será personalizada.

##### 4.6.2.2.1 Muestra teórica para capacidad de aprendizaje organizativo

La muestra teórica, al igual que la muestra teórica para los estilos de dirección, fue estimada mediante el procedimiento de muestreo probabilístico. El procedimiento matemático se detalla a continuación.

En primer lugar se calcula un tamaño de muestra sin ajustar mediante la siguiente fórmula de muestreo aleatorio simple:

$$n_0 = \frac{Z_{\alpha/2}^2 * \sigma^2}{e^2}$$

Donde:

$n_0$

= Tamaño muestral sin ajustar

$Z_{\alpha/2}^2$  = Punto porcentual de la distribución normal

$e^2$  =Error estándar (determinado por el investigador)

$\sigma^2$  =Varianza

Al aplicar la fórmula de muestreo aleatorio simple para definir el conjunto de individuos a entrevistar y aplicar la escala de medida de la capacidad de aprendizaje organizativo, obtenemos el siguiente valor de muestreo sin ajustar.

$$n_0 = \frac{(1,96)^2 * 0,50^2}{0,05^2} = 384$$

Comprobamos si :  $N > n_0 * (n_0 - 1)$

$$661 < 384 * (384 - 1)$$

$$661 < 147195$$

Esta condición no se cumple por tanto, en segundo lugar, se calcula un muestreo con ajuste, mediante la siguiente fórmula:

$$n_1 = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}$$

Donde:

$n_0$  = tamaño muestral sin ajustar

$n_1$  = tamaño muestral ajustado

$N$  = tamaño del universo o población

Al aplicar la formula, el tamaño muestral ajustado para la muestra de empleados es el siguiente:

$$n_1 = \frac{384}{1 + \frac{384}{661}} = 243$$

Por lo tanto, el muestreo teórico para el grupo de empleados es de 243 sujetos, para un nivel de significancia estadística de 0,05.

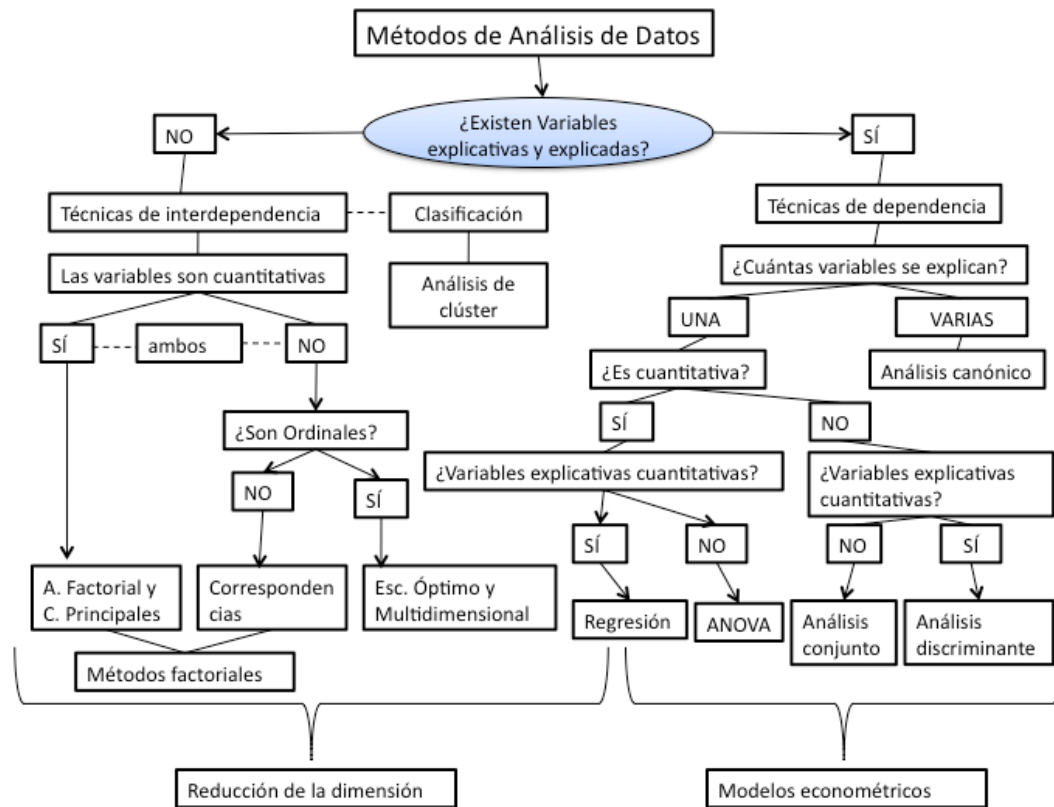
#### **4.6.3 Elección de técnicas de análisis de datos**

La técnica de análisis de datos se define sobre la base de la figura 4.3, en que se muestran los distintos métodos aplicados según las características del comportamiento de las variables explicativas y explicadas que son estudiadas.

Para nuestro estudio se asume que existen variables explicativas (independientes) y explicadas (dependientes). Por tanto, utilizaremos técnicas de dependencia.

Como existe sólo una variable explicada, la capacidad de aprendizaje, y se expresa de manera cuantitativa, al igual que las variables explicativas, utilizaremos un análisis de regresión. Así podremos determinar el índice, la magnitud y el sentido de la correlación existente entre las variables. En el punto siguiente, se explica con mayor detalle el procedimiento por utilizar.

Figura 4.3: Técnicas de Análisis de Datos



Fuente: Pérez (2005b: 88)

#### 4.6.4 Metodología de Análisis de Datos

El trabajo por realizar consiste en obtener información relacionada con los estilos de dirección de los directivos (ejecutivos y jefes de área de la empresa en estudio) a los cuales se aplica la escala de medida. Esta escala nos entrega información para descubrir el estilo de dirección o la combinación de ellos. El segundo instrumento, que mide la capacidad de aprendizaje organizativo, se aplica, por tanto, al personal dependiente de los directivos a quienes se les aplicó la primera escala de medida de estilos de dirección. Una vez obtenidas todas las respuestas, se hace el contraste entre los resultados de uno y otro test para evaluar las hipótesis previas.

El análisis de datos consiste en realizar una serie de intervenciones en el conjunto de datos, utilizando instrumental estadístico, para obtener la máxima información en relación con el fenómeno estudiado. Lo primero es ordenar la información obtenida mediante la aplicación de los instrumentos.

Las tablas 4.4 y 4.5 nos muestra el formato del vaciado de datos por áreas y sujetos para cada escala de medida respectivamente.

**a) Tratamiento de datos de estilos de dirección**

Los datos recogidos para definir los estilos de dirección se vacian en la tabla 4.4, donde se registra el valor obtenido en cada dimensión o estilo de dirección. Cada individuo tendrá un indicador asociado a cada uno de los estilos. Así se podrá determinar cuál de éstos son dominantes.

**Tabla 4.4: Resultados por Áreas y Sujetos en Estilos de Dirección**

		Estilos de Dirección Área, Depto., o Unidad					
Sujeto	Estilos	ED <sub>1</sub>	ED <sub>2</sub>	ED <sub>3</sub>	ED <sub>4</sub>	ED <sub>5</sub>	ED <sub>6</sub>
	S <sub>1</sub>		$\chi_{11}$	$\chi_{12}$	$\chi_{13}$	$\chi_{14}$	$\chi_{15}$
S <sub>2</sub>		$\chi_{21}$	$\chi_{22}$	$\chi_{23}$	$\chi_{24}$	$\chi_{25}$	$\chi_{26}$
.....		....	....	....	....	....	....
S <sub>n</sub>		$\chi_{n1}$	$\chi_{n2}$	$\chi_{n3}$	$\chi_{n4}$	$\chi_{n5}$	$\chi_{n6}$

Fuente: Elaboración propia en base a test cumplimentado.

Donde:

$S_1 =$  Directivo que responde el test

$ED_i =$  Estilo de Dirección "i"

$\chi_{ij} =$  valor promedio, de todas las dimensiones de cada estilo de dirección, obtenido desde la escala de medida.

Los estilos dominantes o con valores destacados definen la combinación de estilos preferentes para cada directivo.

De la tabla 4.5 obtenemos los estilos de dirección predominantes y preferentes por los directivos de la unidad o departamento que estamos midiendo. La regla de decisión será incluir aquellos estilos de dirección con indicadores  $\chi_{ij}$  más altos, los que conformarán la combinación de estilos dominantes que posteriormente se contrastará con las dimensiones de la capacidad de aprendizaje.

El valor  $\chi_{ij}$  por área de la muestra estará determinado por:

$$\chi_{ij} = (\sum(v_{ij})) / \eta_{ij}$$

Donde:

$v_{ij}$  = valor asignado por el encuestado fluctúa entre  $\{1 \text{ y } 7\}$  según corresponda al grado de acuerdo o desacuerdo, en las dimensiones de estilo de dirección correspondientes.

$\eta_{ij}$  = número de proposiciones de la dimensión entre  $\{3 \text{ y } 5\}$ .

Cada  $\chi_{ij}$  representa un estilo de dirección y que, comparado relativamente con los demás se puede establecer la combinación de estilos predominantes de cada sujeto.

El o los estilos de dirección predominantes estarán determinados por:

$$ED_m = \{ \text{mayor}; (\sum(v_{ij})) / \eta_{ij} \}$$

**b) Tratamiento de datos de capacidad de aprendizaje organizativo**

Los datos obtenidos mediante la escala de medida para determinar el nivel de la capacidad de aprendizaje se registran en la tabla 4.5, en donde se apunta el valor obtenido en cada dimensión de la capacidad de aprender. Cada individuo tendrá un indicador asociado a cada una de las dimensiones. Así se podrá determinar, mediante el promedio de los valores obtenidos por todos los miembros de la unidad que responden el instrumento, cuál es el nivel alcanzado por la unidad. Las dimensiones dominantes o con valores destacados definen el nivel de la capacidad de aprendizaje de la unidad.

**Tabla 4.5: Resultados en Capacidad de Aprendizaje Organizativo por Unidad**

Capacidad de Aprendizaje Organizativo Área, Depto., Unidad de la Empresa				
variables	Dim <sub>1</sub>	Dim <sub>2</sub>	Dim <sub>3</sub>	Dim <sub>4</sub>
Sujeto				
S <sub>1</sub>	$\gamma_{11}$	$\gamma_{12}$	$\gamma_{13}$	$\gamma_{14}$
S <sub>2</sub>	$\gamma_{21}$	$\gamma_{22}$	$\gamma_{23}$	$\gamma_{24}$
.....	....	....	....	....
S <sub>n</sub>	$\gamma_{n1}$	$\gamma_{n2}$	$\gamma_{n3}$	$\gamma_{n4}$

Fuente: Elaboración propia a partir de test cumplimentado

Donde:

$S_i =$	Empleado “j” que responde el test.
$Dim_j =$	Dimensión de la capacidad de aprendizaje “j”
$\gamma_{ij} =$	valor promedio, obtenido de las proposiciones de cada dimensión de capacidad de aprendizaje en el test.

De la tabla 4.5 obtenemos el nivel de la capacidad de aprendizaje de la unidad “i” (CAO<sub>i</sub>). Este corresponde a la suma promedio de los valores obtenidos en cada una de las dimensiones.

b) El valor de la dimensión  $\gamma_{ij}$  por unidad está determinado por:

$$\gamma_{ij} = (\sum v_{ij}) / \eta_{ij}$$

$v_{ij}$  = valor asignado por el encuestado entre  $\{1 \text{ y } 7\}$  según corresponda al grado de acuerdo o desacuerdo, en las dimensiones de capacidad de aprendizaje.

$\eta_{ij}$  = número de proposiciones de la dimensión entre  $\{4 \text{ o } 5\}$ .

La capacidad de aprendizaje se determinará en función de:

$$CAO_i = \sum (\gamma_{ij}) / 4$$

Donde:

CAO<sub>m</sub> = Nivel de Capacidad de aprendizaje de la unidad “m”

### c) Análisis comparativo entre estilos de dirección y capacidad de aprendizaje

Una vez calculados los indicadores se construye la tabla de pareamiento de resultados (ver tabla 4.6). De esta forma se ponen a prueba las hipótesis.

Se utilizará el coeficiente de correlación de Pearson y el de Spearman para demostrar la existencia de la relación. Las covarianzas se estimarán para establecer causalidad.

**Tabla 4.6: Análisis Comparativo y Coeficientes de Spearman**

Empresa Área, Depto., Unidad	ED <sub>i</sub>	CAO <sub>i</sub>	Coef. Spearman y Coef. Determinación	Covarianzas
E <sub>i</sub>	Prom $\chi_i$	Prom $\gamma_i$	$r_i; R^2_i$	$\sigma^2(\chi_i, \gamma_i)$
.....	.....	.....	.....	.....
E <sub>n</sub>	Prom $\chi_n$	Prom $\gamma_n$	$r_n; R^2_n$	$\sigma^2(\chi_n, \gamma_n)$

Fuente: Elaboración propia

**d) Matriz de correlación entre ED y las dimensiones de CAO**

Por cada unidad (o área de la misma) la matriz deberá entregar información acerca de las relaciones existentes entre las variables, definiendo la magnitud y sentido de la correlación, lo que dará una idea del comportamiento del directivo en relación con el estilo de dirección y en qué medida se relaciona con cada dimensión de la capacidad de aprendizaje.

Si los datos no tienen una distribución normal, una o ambas variables se pueden transformar (transformación logarítmica) o si no se calcularía un coeficiente de correlación no paramétrico (coeficiente de correlación de Spearman), que tiene el mismo significado que el coeficiente de correlación de Pearson y se calcula utilizando el rango de las observaciones.

Para contrastar los resultados se construye una matriz (tabla 4.7) donde se presentan los análisis de correlación de Pearson (o, en su defecto, el coeficiente de correlación de Spearman) y el coeficiente de determinación, entre las variables estilos de dirección y las dimensiones de la capacidad de aprendizaje. Se construirán dos tipos de matrices: una para cada unidad participante de la muestra de estudio y uno general, que indique la relación en términos del universo de estudio.

Una alta correlación positiva (o negativa) implica que los estilos de dirección tienen una alta probabilidad de influir del alto (o bajo) valor de la dimensión de la capacidad de aprendizaje. Esto reflejaría que el estilo de dirección contribuye (o afecta) de manera importante la capacidad de aprendizaje de la organización.

En su defecto, si el valor de la correlación es cero (o neutro) diremos que el estilo no tiene mayor impacto en la dimensión correspondiente y, por lo tanto, su efecto en la capacidad de aprendizaje organizativo de la unidad puede ser nulo o poco significativo.

**Tabla 4.7: Matriz de Correlación entre ED y Dimensiones de CAO**

Dimensiones CAO	Compromiso de la Alta Dirección	Perspectiva Sistémica	Apertura y Experimentación	Transferencia e Integración del conocimiento
Marcapasos	$r_{11}, r_{11}^2$	$r_{12}, r_{12}^2$	$r_{13}, r_{13}^2$	$r_{14}, r_{14}^2$
Coaching	$r_{21}, r_{21}^2$	$r_{22}, r_{22}^2$	$r_{23}, r_{23}^2$	$r_{24}, r_{24}^2$
Democrático	$r_{31}, r_{31}^2$	$r_{32}, r_{32}^2$	$r_{33}, r_{33}^2$	$r_{34}, r_{34}^2$
Comandante	$r_{41}, r_{41}^2$	$r_{42}, r_{42}^2$	$r_{43}, r_{43}^2$	$r_{44}, r_{44}^2$
Visionario	$r_{51}, r_{51}^2$	$r_{52}, r_{52}^2$	$r_{53}, r_{53}^2$	$r_{54}, r_{54}^2$
Afiliativo	$r_{61}, r_{61}^2$	$r_{62}, r_{62}^2$	$r_{63}, r_{63}^2$	$r_{64}, r_{64}^2$

Donde  $r_{ij}$  = correlación de pearson;  $r_{ij}^2$ = coeficiente de determinación

La correlación por sí sola no determina causalidad. Por esto, se deberá incluir otros análisis de corte cualitativo y cuantitativo. Por ejemplo, el *cálculo del coeficiente de determinación*  $r^2$ , que nos indica el porcentaje de la varianza en la variable explicada que es provocada por la variable explicativa o independiente. En otras palabras, la estimación del coeficiente de determinación ( $r_{ij}^2$ ) nos muestra el porcentaje de la variabilidad de los datos que se explica por la asociación entre las dos variables. Si es significativamente menor que uno, entonces existen otras variables que modifican y explican la variabilidad de la variable explicada o dependiente. La introducción de más variables con técnicas de análisis multivariante nos permitirá identificar la importancia de que otras variables pueden tener sobre la variable explicada.

Tras realizar el cálculo del coeficiente de correlación de Pearson ( $r$ ) debemos determinar si dicho coeficiente es *estadísticamente diferente de cero (significativo)*. Para dicho cálculo se aplica un test basado en la distribución de la  $t$  de Student (Tabla 4.8).

Si el valor del  $r_{ij}$  calculado supera al valor del error estándar multiplicado por la  $t$  de Student con  $n-2$  grados de libertad, diremos que el coeficiente de correlación es significativo. El nivel de significación viene dado por la decisión que adoptemos al buscar el valor en la tabla de la  $t$  de Student.

**Tabla 4.8: Matriz de Significancia Estadística de  $r_{ij}$  de  $t$  de Student**

Dimensiones CAO	Compromiso de la Alta Dirección	Perspectiva Sistémica	Apertura y Experimentación	Transferencia e Integración del Conocimiento
Estilos de Dirección				
Marcapaso	p <sub>11</sub>	p <sub>12</sub>	p <sub>13</sub>	p <sub>14</sub>
Coaching	p <sub>21</sub>	p <sub>22</sub>	p <sub>23</sub>	p <sub>24</sub>
Democrático	p <sub>31</sub>	p <sub>32</sub>	p <sub>33</sub>	p <sub>34</sub>
Comandante	p <sub>41</sub>	p <sub>42</sub>	p <sub>43</sub>	p <sub>44</sub>
Visionario	p <sub>51</sub>	p <sub>52</sub>	p <sub>53</sub>	p <sub>54</sub>
Afiliativo	p <sub>61</sub>	p <sub>62</sub>	p <sub>63</sub>	p <sub>64</sub>

Dónde  $p_{ij}$  = prueba significancia en base a la  $t$  de Student

Si  $r_{ij} = x_{ij} >$  (el valor de la tabla de la  $t$  de Student para una seguridad del 95%)  $2.10 * \sigma_x$  (valor del error estándar multiplicado por la  $t$  de Student con  $n-2$  grados de libertad) =  $Z_{ij}$ , podemos asegurar que el coeficiente de correlación es significativo ( $p < 0.05$ ). Si aplicamos el valor obtenido en la tabla de la  $t$  de Student para una seguridad del 99% ( $t = 2.88$ ) observamos que como  $r_{ij} = x_{ij}$  sigue siendo  $> 2.88 * \sigma_x = Z_{ij}$  podemos a su vez asegurar que el coeficiente es significativo ( $p < 0.001$ ). Este proceso de razonamiento es válido tanto para muestras pequeñas como para muestras grandes.

Para medir causalidad entre dos variables, se puede utilizar la técnica de análisis de *covarianzas*. Esto permite verificar que un cambio en la combinación de una variable  $X$  provoca un cambio en la variable  $Y$ . Esta relación de causalidad, en el evento que previamente se haya establecido la magnitud de la correlación, queda demostrada si un cambio en  $X$  provoca un cambio en la varianza de  $Y$ .

#### Conclusiones del capítulo 4

El capítulo establece la metodología de investigación y de trabajo por seguir para alcanzar los objetivos propuestos. Tener una claridad en este sentido ayuda a desarrollar un análisis de los datos con mayor eficacia.

Los objetivos e hipótesis que sirven de guía del trabajo surgen del modelo teórico que establece que el estilo de dirección influye en la capacidad de aprendizaje organizativo. De esta forma, establecemos una relación funcional entre el aprendizaje organizativo y la dirección de la empresa.

El objetivo general del estudio es definir y caracterizar: el *Estilo de Dirección (ED)*, la *Capacidad de Aprendizaje Organizativo (CAO)* y la relación existente entre estos constructos. Se busca mediante este estudio evaluar por qué y cómo los estilos de dirección influyen la capacidad de aprendizaje organizativo.

Para cumplir con este objetivo, revisamos el estado del arte de las variables estilo de dirección y capacidad de aprendizaje organizativo; diseñamos una escala de medida del constructo teórico del estilo de dirección; adoptamos una escala de medida del constructo teórico de la capacidad de aprendizaje organizativo; y, finalmente, propusimos un modelo de relación entre las variables ED y CAO.

El estudio se define *no experimental, transaccional o transversal, y correlacional-causal*, por cuanto se busca establecer la relación que existe en un momento determinado entre las diversas variables estudiadas. El enfoque del trabajo es deductivo y exploratorio.

La metodología de captura de datos se explica en dos partes: la primera tiene que ver con el constructo para determinar el *estilo de dirección*. La segunda, con el constructo para medir la *capacidad de aprendizaje* de una organización.

Para el estudio de campo se definen dos muestras, una para medir el estilo de dirección y otra para medir la capacidad de aprendizaje. Para la captura de datos se utilizaron dos escalas de medida. Una para identificar el estilo de dirigir y otra para establecer el nivel de la capacidad de aprendizaje.

Es muy importante señalar que el uso de dos muestras distintas, se justifica por el hecho que se intenta establecer el grado de relación entre la variable estilos de dirección y la variable capacidad de aprendizaje organizativo. La primera, corresponde a la observación de los comportamientos y actitudes de los directivos y su efecto sobre los dirigidos. La segunda, corresponde a la observación de los sujetos de dirección o dirigidos y su percepción acerca de las condiciones que favorecen la capacidad de aprender. Por tanto, en los resultados hemos de observar dos situaciones: los estilos de dirigir dominantes de los directivos y la percepción del nivel de capacidad de aprender de los miembros de la unidad.

El sustento teórico acerca de por qué medir en los empleados estas dimensiones de la capacidad de aprendizaje, se sustenta en el planteamiento de diversos autores que, si bien establecen que no es ninguna garantía que el aprendizaje de las personas resulte finalmente en el aprendizaje de la organización, no es menor que si las personas no aprenden es muy poco probable que la organización también aprenda.

El primer instrumento de medida debió construirse a partir de la teoría. En la construcción de la escala se consideraron 34 variables. Se aplicó a una muestra piloto y mediante la metodología de análisis de coeficientes de consistencia y de correlación se depuró para quedar en definitiva con 23 variables, con un coeficiente de confiabilidad de alpha de cronbach de 0,760. Para la validez del instrumento, en un sentido estadístico, se aplicó la técnica de análisis factorial cuyos resultados permitieron comprobar la validez del instrumento construido.

A su vez, el instrumento de medida de la capacidad de aprendizaje organizativo se obtuvo de investigaciones previas. Por tanto, se utilizó un instrumento validado y aplicado previamente en una investigación anterior en una muestra de empresas.

El proceso de captura de datos se planificó en dos fases: en primer lugar, se aplica el instrumento para identificar los estilos de dirección a directivos. En segundo lugar, se procede a medir la capacidad de aprendizaje organizativo a los dirigidos pertenecientes al área de desempeño del directivo encuestado. En resumen, primero identificamos los estilos directivos y posteriormente evaluamos el impacto que éstos tienen en la capacidad de aprendizaje.

Las hipótesis que planteamos para el estudio, a partir de la revisión de la teoría, fueron tres: la primera hipótesis tiene relación con el estilo de dirección y su influencia en la capacidad de aprendizaje organizativo. Se busca probar que esta influencia existe y es significativa. La segunda hipótesis, tiene relación con la combinación de estilos por parte de los directivos y plantea que una determinada combinación de estilos tendrá una influencia significativa en la capacidad de aprendizaje organizativo. La tercera hipótesis, vinculada con la segunda, tiene relación con una combinación de estilos que tiene una influencia negativa y significativa en la capacidad de aprendizaje.

Con el contraste de hipótesis buscamos verificar la existencia de la relación entre el constructo de estilos de dirección y el constructo de capacidad de aprendizaje organizativo. Esta relación expresada en una magnitud que se deriva de la medida de la influencia de combinar estilos de dirección que contribuyan más significativamente con el nivel de la capacidad de aprendizaje organizativo.

La metodología estadística utilizada por el presente estudio es de tipo correlacional, utilizando análisis de regresión por pasos, con la finalidad de probar la correlación entre los constructos de CAO y ED. Además, se utilizó Análisis de Varianza (ANOVA) para probar las relaciones entre constructos para ambas dimensiones y se ocupó análisis estadístico descriptivo como apoyo a los análisis efectuados.

Se usará técnicas de análisis de datos de dependencia por cuanto existe una variable explicada. Así también se usará la técnica de análisis de regresión para determinar el sentido y la magnitud de la correlación existente entre la variable explicada y las variables explicativas.

El análisis comparativo de las respuestas en ambas escalas de medida de cada unidad que forma parte de la muestra general, permite establecer la magnitud y el sentido de la relación existente entre estas dos variables.



**CAPÍTULO 5:**

**APLICACIÓN DE ESCALA DE MEDIDA Y ESTUDIO DE CAMPO**

- 5.1 Descripción de la Unidad de Estudio
- 5.2 Análisis Estadístico de los Datos
- 5.3 Análisis de Resultados de Aplicación de Escalas de Medida

### **Preámbulo**

*En este capítulo se resumen los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos que identifican los estilos de dirección y la capacidad de aprendizaje organizativo.*

*Los indicadores obtenidos en ambos instrumentos permiten concluir que los resultados son confiables. Sin embargo, es importante señalar que los resultados sólo son válidos para la muestra estudiada. Para aumentar su cobertura es necesario realizar nuevas mediciones a una muestra mayor, además de mejoras en los instrumentos a partir de la evidencia empírica recogida.*

## **5.1 DESCRIPCIÓN DE LA UNIDAD DE ESTUDIO**

La muestra analizada fue definida de forma aleatoria y su criterio de selección fue, en primer lugar, la disponibilidad de los participantes de formar parte del estudio y, en segundo lugar, la disponibilidad de tiempo para la aplicación del instrumento de captura de datos. El criterio que subyace en la regla de decisión adoptada para la definición de la muestra es disponer de unidades y departamentos suficientes para estudiar el comportamiento (estilo) de los directivos a la hora de dirigir, y su impacto en la capacidad de aprendizaje de la organización y, por ende, en el aprendizaje de ésta.

### **5.1.1 Breve descripción de la empresa**

La empresa Fundición Altonorte pertenece al grupo Xstrata Copper plc., con alrededor de 1000 empleados, entre trabajadores directos e indirectos o subcontractados (tabla 5.1). Es el segundo grupo minero más grande de la industria cuprífera. Está ubicada en la Segunda Región de Chile, a 30 km de la ciudad de Antofagasta. Su actividad principal es la fundición de ánodos de cobre<sup>77</sup>, óxidos de molibdeno y ácido sulfúrico. La fundición tiene capacidad para procesar 900.000 toneladas de concentrado de cobre por año, produciendo 290.000 toneladas de ánodos de cobre y 800.000 toneladas de ácido sulfúrico al año.

Altonorte comenzó como una operación de tostado de concentrado de cobre en 1988 bajo el nombre de Refimet. La empresa fue propiedad de 66,6% de Inversiones del Pacífico y el 33,4% en Minera Barrick Chile. En 1993, una fundición de cobre fue construida con una capacidad de 235.000 toneladas anuales de concentrado. Cuatro años más tarde la capacidad se elevó a 390.000 toneladas anuales de concentrado.

En 1998 fue adquirida por Refimet Noranda. La compañía cambió su denominación por Noranda Chile y la empresa pasó a denominarse Fundición Altonorte. Un importante proyecto de expansión de 170 millones de dólares de los EE.UU., fue completado en 2003. El proyecto incluyó la instalación de un nuevo concentrado de pelo, la sustitución

---

<sup>77</sup> Los ánodos de cobre, con cerca de 99,6 por ciento de pureza, son la materia prima del proceso de refinación electrolítica que permite su transformación en cátodos de cobre con 99,99 por ciento de pureza.

del horno de reverbero con un reactor continuo, nuevos transformadores y planta de ácido, un horno de ánodos, una segunda rueda de fundición y una planta de flotación de escoria. Tras el proyecto, captura de dióxido de azufre aumentó a más del 93%. En 2005 comenzó Altonorte un proceso de concentrado de molibdeno.

**Tabla 5.1: Dotación por unidades / departamentos**

Gerencia/Depto	Directivos	Empleados	Total Unidad
Gerencia General	1	2	3
Gerencia de Operaciones	28	220	248
Gerencia de Planta	19	79	98
Gerencia de Desarrollo	1	3	4
Gerencia de Mantenimiento	5	39	44
Gerencia de Proyectos	13	65	78
Gerencia de Adm. Y Finanzas	5	17	22
Gerencia de Rec. Humanos	4	12	16
Superintendencia Control de Calidad	15	213	228
Superintendencia Salud y Seguridad	5	9	14
Superintendencia Medio Ambiente	2	1	3
Superintendencia Comunidad	2	1	3
Totales	100	661	761

Fuente: elaboración propia

En agosto de 2006, Altonorte fue adquirida por Xstrata Copper como parte de los activos de Falconbridge. Una nueva expansión está en marcha para aumentar la capacidad a 1,2 millones de toneladas anuales de concentrado de cobre en 2010<sup>78</sup>.

### 5.1.2 Tamaño muestral real.

El tamaño muestral real del estudio fue de 74 directivos de la empresa estudiada. La muestra real es mayor que la obtenida a partir del cálculo estadístico, esto se justifica por el interés que despertó el estudio en los directivos de la empresa analizada.

Como se estableció anteriormente en el apartado referido a la metodología, la muestra teórica fue estimada mediante el procedimiento de muestreo probabilístico y resultó en un tamaño teórico ajustado en 79 individuos, considerando un error estándar de 0.05. Por tanto, la tasa de respuesta se consideró adecuada desde una perspectiva teórica (Kululanga et al., 2001: 28).

---

<sup>78</sup> Actualmente, a comienzos del año 2010, su capacidad es de 1 millón de toneladas anuales de concentrado de cobre.

El número de sujetos entrevistados para determinar la capacidad de aprendizaje organizativo fue de 198 empleados de la firma. De estas entrevistas, finalmente el número de respuestas útiles para el estudio fue de 171 sujetos, equivalente a un 86,4%. Un porcentaje importante de la diferencia se generó porque un grupo de los individuos, a los cuales se les envió la escala de medida para que la respondieran, no la regresaron a tiempo y otro importante porcentaje contenía errores que imposibilitaron su utilización.

Se tomó esta muestra real por conveniencia, debido a la tasa de respuesta obtenida de los empleados de la empresa de acuerdo con los criterios de: interés en participar en el estudio y la pertenencia a la unidad del directivo entrevistado.

La muestra efectiva de 171 individuos no superó a la muestra teórica. Similar a lo ocurrido con la muestra para el estilo de dirección, ésta fue estimada mediante el procedimiento de muestreo probabilístico y resultó en una muestra teórica ajustada de 243 sujetos entrevistados, para un nivel de significancia estadística de 0,05. Como se puede observar, la muestra real es inferior a la calculada como tamaño teórico. No obstante, recordemos que esta escala de medida utilizada para medir la capacidad de aprendizaje organizativo fue obtenida de investigaciones previas realizadas por otros autores, por tanto ya fue testeada y validada en dichos estudios previos, por lo que nuestra investigación se beneficia de esta característica y, por ende, la cantidad de sujetos entrevistados (171) se consideró adecuada para los fines de nuestro estudio. En otras palabras, la muestra real obtenida es válida para explicar el nivel de capacidad de aprendizaje organizativo.

### **5.1.3 Aplicación de Escalas de Medida**

Debido a que se trabaja con dos constructos; estilo de dirección y capacidad de aprendizaje organizativo, las escalas de medida por utilizar son dos (ver anexos 1 y 2). Estas escalas se aplicarán en las muestras correspondientes en dos momentos del tiempo: primero, se aplica la escala de medida de estilos de dirección y en un segundo momento, se aplica la escala de medida de la capacidad de aprendizaje organizativo.

El proceso de aplicación de los instrumentos, fue apoyado mediante la gestión y colaboración de la Superintendencia de Recursos Humanos de la firma. El método

utilizado fue la entrega del instrumento para identificar los estilos de dirección a los directivos y el instrumento para medir la capacidad de aprendizaje al personal de las mismas unidades a la que pertenecen los directivos. Las tasas de respuestas, ver tabla 5.2, se consideran aceptables.

**Tabla 5.2: Tasas de Respuestas a Instrumentos**

	ED	CAO	DOTACION DIRECTIVOS	DOTACION TOTAL UNIDAD	TASA RESPUESTA ED	TASA RESPUESTA CAO	TASA RESPUESTA DIRECTIVOS ED
Sup. Salud y Seguridad	5	12	5	19	26,3%	60,8%	100,0%
Gerencia de Mantenimiento	5	12	5	48	10,4%	24,1%	100,0%
Gerencia RRHH	4	9	4	20	20,0%	46,2%	100,0%
Gerencia de planta	12	28	19	110	10,9%	25,2%	63,2%
Gerencia Proyectos	8	18	13	86	9,3%	21,5%	61,5%
Gerencia de Operaciones	25	58	28	272	9,2%	21,2%	89,3%
Superintendencia de control	12	28	15	239	5,0%	11,6%	80,0%
Gerencia de ADM y FIN	3	7	5	26	11,5%	26,7%	60,0%

Fuente: elaboración propia

La tabla 5.2 muestra el número de respuestas obtenidas en la aplicación de los instrumentos, tanto en estilos de dirección como en capacidad de aprendizaje organizativo (columnas ED y CAO) en directivos y empleados respectivamente. Por ejemplo, en la unidad superintendencia de Salud y Seguridad, responden la escala de medida 5 directivos de un total de 5 indicados en dotación directivos, resultando en una tasa de respuestas de 100% en la unidad y aportando un 26,3%, indicado en la columna tasa de respuesta ED del total de directivos, que responden la escala en toda la organización.

El proceso de captura de datos tomó aproximadamente tres meses. Fue facilitado considerablemente, porque se aprovechó de aplicarlo, en el caso de los directivos, en las innumerables reuniones de trabajo que por diversas razones se realizan periódicamente en la empresa para la coordinación de las operaciones en cada una de las unidades.

A su vez, en la aplicación escala de medida de la capacidad de aprendizaje en la dotación de empleados de las distintas unidades, se utilizó, en la medida de lo posible, la oportunidad que generaba los diversos cursos de capacitación programados por la empresa para el mejoramiento del potencial de éstos.



## 5.2. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS DATOS

Para el análisis de los datos se utiliza técnicas estadísticas cuantitativas. Las respuestas en las muestras de directivos y empleados, a partir de los resultados obtenidos en la aplicación de las escalas de medida de ambos constructos, nos permite tener una aproximación cuantitativa acerca de las relaciones existentes entre las variables y sub-variables.

### 5.2.1 Estadísticos descriptivos

La estadística descriptiva es una parte de la estadística que se dedica a analizar y representar los datos. Aunque hay una tendencia por generalizar a toda la población las primeras conclusiones obtenidas tras un análisis descriptivo, su poder inferencial es mínimo, por tanto, el análisis se centra en el contraste de hipótesis y su generalización a la población.

Algunas de las técnicas empleadas en este primer análisis de los datos se muestran a continuación. Básicamente, se lleva a cabo un análisis calculando una serie de medidas de tendencia central, para ver en qué medida los datos se agrupan o dispersan en torno a un valor central. La funcionalidad se puede apreciar, principalmente, al estudiar la media y la desviación estándar.

Los principales estadísticos descriptivos obtenidos a partir del análisis de los resultados extraídos de la aplicación de los instrumentos de recolección de datos se muestran a continuación.

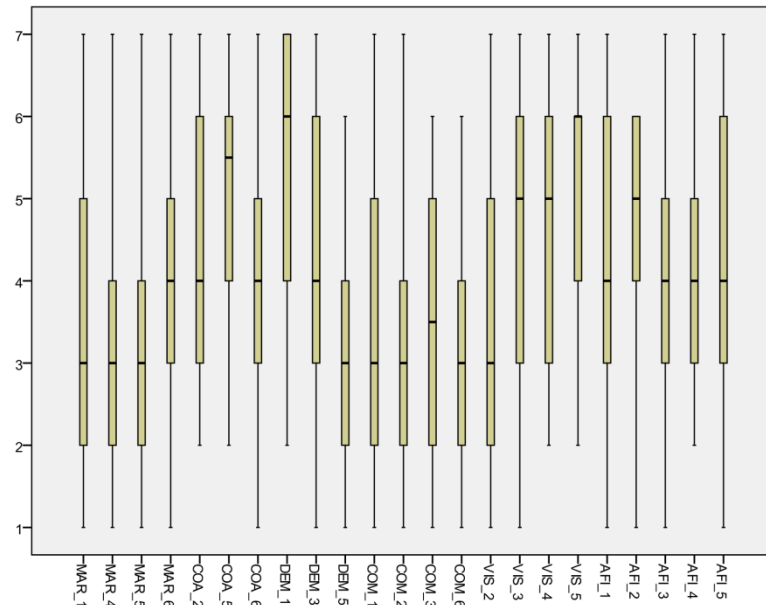
En el cuadro 5.1 se muestran las variables y su significado que dimensionan los estilos de dirección. A su vez, en el gráfico 5.1 es posible observar la concentración de respuestas por las 23 variables que definen el estilo de dirección. La existencia de datos atípicos es considerada normal, por cuanto la mayor parte de los datos se concentran en los valores medios de la escala para cada variable estudiada. En este análisis se incluyó las 23 variables del instrumento.

***Cuadro 5.1 : Variables de estilos de dirección y significados***

<i>VAR.</i>	<i>ESTILOS</i>	<i>ENUNCIADOS \ ESTILOS</i>
-------------	----------------	-----------------------------

<i>VAR.</i>	<i>ESTILOS</i>	<i>ENUNCIADOS \ ESTILOS</i>
MAR_01	MARCAPASO	Establecer estándares elevados no mejora la motivación.
MAR_04	MARCAPASO	Las personas necesitan que se les diga lo que deben hacer, pues cuando saben exactamente cuáles son sus tareas, su nivel de compromiso deja de ser relevante.
MAR_05	MARCAPASO	A las personas sólo se les debe comunicar cuando no están rindiendo de acuerdo con lo que se espera de ellas.
MAR_06	MARCAPASO	Siempre hay que estar presente para que las personas no pierdan el rumbo.
COA_02	COACHING	Hay que escuchar las inquietudes y esperanzas de los subordinados y compartir las propias con ellos.
COA_05	COACHING	Enfocarse en el desarrollo personal es más importante que hacerlo en la realización de las tareas relacionadas con el trabajo.
COA_06	COACHING	Los malos resultados se deben a que las personas no son guiadas adecuadamente.
DEM_01	DEMOCRÁTICO	Frente a una crisis se debe reunir a todos los empleados y explicarles todos los detalles de la situación.
DEM_03	DEMOCRÁTICO	Se debe buscar consenso sobre qué hacer, antes de actuar, porque las mejores decisiones son siempre colectivas.
DEM_05	DEMOCRÁTICO	Escuchar a las personas, en relación con las decisiones que les afectan, es menos importante que dar instrucciones claras y precisas.
COM_01	COMANDANTE	Las personas, en general, son incapaces de actuar por su propia iniciativa. Luego hay que decirles exactamente lo que tienen que hacer para lograr buenos resultados.
COM_02	COMANDANTE	Cuando las personas cumplen con los objetivos propuestos no es necesario entregarles ningún feedback.
COM_03	COMANDANTE	No es necesario consensuar las decisiones para conseguir buenos resultados.
COM_06	COMANDANTE	Si cada persona tiene claro lo que tiene que hacer, es irrelevante motivarla mostrándole cómo su trabajo se ajusta a una misión general compartida.
VIS_02	VISIONARIO	Basta con tener entusiasmo y una visión clara para actuar con efectividad.
VIS_03	VISIONARIO	La visión se establece de manera tal que los directivos entiendan cuál es la clave del éxito de la compañía, y se sientan libres para buscar nuevas formas de alcanzar los objetivos.
VIS_04	VISIONARIO	Las personas necesitan tener libertad para innovar, experimentar y asumir riesgos calculados, para seguir el curso de acción, previamente encuadrado en una visión global.
VIS_05	VISIONARIO	Si las personas comprenden como su trabajo se ajusta a una visión más amplia de la organización, entonces los parámetros de éxito y las recompensas resultan claras para éstas.
AFI_01	AFILIATIVO	Se deben hacer prevalecer los valores y emociones de las personas, más que las tareas y los objetivos, porque las personas están antes que las actividades.
AFI_02	AFILIATIVO	Hay que construir fuertes lazos emocionales con las personas, mantenerlas contentas y crear armonía entre ellas, y luego aprovecharse de los beneficios de esos lazos.
AFI_03	AFILIATIVO	Hay que adular hábilmente la psiquis de los trabajadores. Por ejemplo, animándoles cuando ellos estén fuertemente presionados y darles libertad de hacer su trabajo de la forma en que ellos piensen que es más efectivo.
AFI_04	AFILIATIVO	Un director debe tender también a expresar abiertamente sus emociones.
AFI_05	AFILIATIVO	Utilizar el feedback positivo es suficiente para reconocer y recompensar el trabajo bien hecho.

Fuente: elaboración propia

**Gráfico 5.1: Datos Atípicos Respuestas Escala de Medida Estilos de Dirección**

Fuente: Elaboración propia en base a resultados obtenidos a través del software SPSS.

Sólo se presentan datos atípicos en las variables COA\_2 , COA\_5, AFI\_1 y AFI\_2, sin embargo, debido a que son escasos en cantidad no alteran los resultados obtenidos en el análisis.

Por otra parte, los valores resultantes de las desviaciones estándar, indican que las respuestas de los encuestados se encuentran bien distribuidas y que no se concentran demasiado en unos pocos valores, lo cual puede ser confirmado por los valores mínimos y máximos de cada variable (ver gráfico 5.1). Esto indica que existe una gran dispersión entre las opiniones [percepción] de directivos en cada dimensión evaluada.

**Tabla 5.3: Estadísticas Descriptivas Escala de Medida ED**

Descriptive Statistics				
	N	Mean	Std. Deviation	Variance
MAR_1	74	3,72	1,771	3,138
MAR_4	74	3,03	1,544	2,383
MAR_5	74	2,84	1,596	2,549
MAR_6	74	4,03	1,570	2,465
COA_2	74	4,16	1,605	2,576
COA_5	74	5,07	1,368	1,872
COA_6	74	4,26	1,434	2,056
DEM_1	74	5,35	1,539	2,368
DEM_3	74	4,36	1,635	2,673
DEM_5	74	3,19	1,627	2,649
COM_1	74	3,47	1,581	2,499
COM_2	74	2,82	1,475	2,174
COM_3	74	3,50	1,426	2,034
COM_6	74	2,92	1,533	2,350
VIS_2	74	3,51	1,519	2,308
VIS_3	74	4,69	1,480	2,190
VIS_4	74	4,65	1,617	2,615
VIS_5	74	5,18	1,465	2,147
AFL_1	74	4,03	1,790	3,205
AFL_2	74	4,59	1,394	1,943
AFL_3	74	4,12	1,394	1,944
AFL_4	74	4,30	1,362	1,856
AFL_5	74	4,14	1,616	2,612
Valid N (listwise)	74			

Fuente: Elaboración propia con SPSS.

### 5.2.2 Características de la distribución de datos.

Con el software estadístico SPSS se estimaron los coeficientes de asimetría y kurtosis<sup>79</sup> los cuales muestran las características de la distribución de los datos. En este caso, claramente se aprecia que los datos son asimétricos y con sesgo hacia la izquierda lo cual indica que existen valores tendientes a la izquierda de la media. En relación a las colas o extremos de la distribución de los datos de la muestra los estadísticos de la

<sup>79</sup> Según Hildebrand y Ott (1991), el coeficiente de asimetría cuyos valores son negativos indica que los datos están sesgados a la izquierda y valores positivos indica sesgo a la derecha. Para el coeficiente de kurtosis un valor menor o igual a 3 indica que la existencia de pocos datos en las colas o extremos de la campana de Gauss. Valores mayores a 3 indica distribuciones con muchas observaciones en los extremos o colas de la campana.

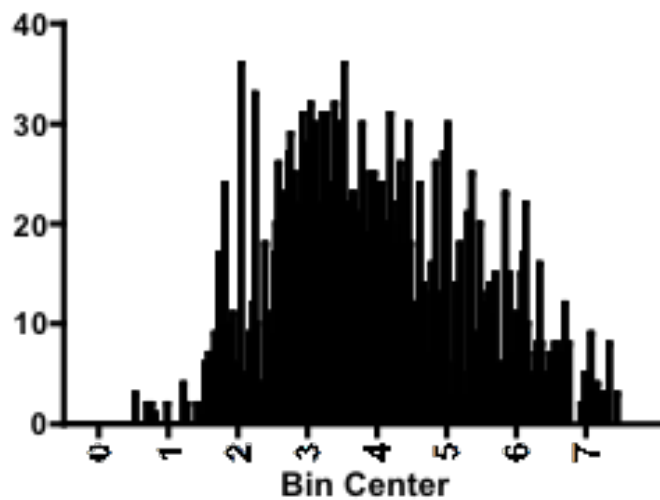
kurtosis son en su mayoría negativos (tabla 5.4), por lo tanto, existen pocos datos en los extremos (1 y 7) en proporción al tamaño de la muestra (grafico 5.2).

**Tabla 5.4: Estadísticas Descriptivas Asimetría y Kurtosis de Escala ED**

Descriptive Statistics						
	N	Sum	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
MAR_1	74	275	,521	,279	-,901	,552
MAR_4	74	224	1,148	,279	,699	,552
MAR_5	74	210	,833	,279	,313	,552
MAR_6	74	298	,391	,279	-,779	,552
COA_2	74	308	-,006	,279	-1,340	,552
COA_5	74	375	-,422	,279	-,895	,552
COA_6	74	315	-,210	,279	-,566	,552
DEM_1	74	396	-,546	,279	-1,155	,552
DEM_3	74	323	-,052	,279	-1,056	,552
DEM_5	74	236	,548	,279	-,729	,552
COM_1	74	257	,201	,279	-1,099	,552
COM_2	74	209	,470	,279	-,514	,552
COM_3	74	259	,044	,279	-1,166	,552
COM_6	74	216	,515	,279	-,821	,552
VIS_2	74	260	,564	,279	-,816	,552
VIS_3	74	347	-,512	,279	-,859	,552
VIS_4	74	344	-,325	,279	-1,264	,552
VIS_5	74	383	-,421	,279	-1,101	,552
AFL_1	74	298	-,130	,279	-1,148	,552
AFL_2	74	340	-,855	,279	-,065	,552
AFL_3	74	305	-,192	,279	-,324	,552
AFL_4	74	318	,141	,279	-,935	,552
AFL_5	74	306	,015	,279	-1,137	,552
Valid N (listwise)	74					

Fuente: Elaboración propia con SPSS.

En cuanto a la distribución de respuestas de la escala de medida estilos de dirección, observamos en el gráfico 5.2 que se acerca a una distribución normal.

**Gráfico 5.2: Histograma de Frecuencia Estilos de Dirección****Histogram of Data 1:Freq. dist. (histogram)**

Fuente: Elaboración propia en base a resultados utilizando PRISM

### 5.2.3. Validez convergente escala de medida estilos de dirección.

La validez convergente se refiere a la gran coincidencia entre las múltiples medidas de la misma magnitud, usando diferentes métodos (Hoskisson, Hill y Kim, 1993). Esto implica corroborar mediante procedimientos independientes del concepto que está siendo estudiado. En términos operativos, la validez convergente existe cuando se produce una correlación de Pearson significativa entre las variables que supuestamente forman parte del constructo que está siendo estudiado (Liden y Maslyn, 1998).

Tabla 5.5: Correlaciones entre distintos estilos de dirección

Correlaciones

	MAR_1	MAR_4	MAR_5	MAR_6	COA_2	COA_3	COA_6	DEM_1	DEM_3	DEM_5	COM_1	COM_2	COM_3	COM_6	VIS_2	VIS_3	VIS_4	VIS_5	AFI_1	AFI_2	AFI_3	AFI_4	AFI_5
MAR_1	1,00	,544**	,995**	,743**	,678**	,828**	,556**	,245	-,321**	-,129	,749**	-,657**	-,789**	-,256*	-,101	-,069	-,068	-,022	,136	-,081	-,186	,098	,098
MAR_4	,544**	1,000	,749**	,668**	-,520**	,678**	-,790**	,156	,158	,136	,664**	,499**	-,567**	-,904**	,061	,125	,089	,116	,034	-,071	,107	,094	,094
MAR_5	,995**	,749**	1,000	,675**	-,771**	,678**	-,564**	,567**	-,675**	,297*	,487**	,790**	,595**	,679**	,067	,069	,989**	,984**	,155	,136	,175	,742**	,142
MAR_6	,743**	,668**	,675**	1,000	,678**	,667**	,710**	,137	,268	,771**	,717**	-,989**	-,897**	-,630**	,198	,180	,168	,716**	,999**	-,164	,280*	,246*	,546**
COA_2	,678**	-,520**	-,771**	,678**	1,000	,660**	,535**	-,375**	-,363**	-,364**	-,481**	-,661**	-,342**	-,415**	,596**	,773**	,179	,298*	,175	-,178	,332*	,484**	,081
COA_3	,828**	,678**	,678**	,667**	,660**	1,000	,552**	-,840**	-,335**	-,231*	-,584**	-,632**	-,426**	-,684**	,702**	,590**	,132	,203*	,100	-,294*	,667**	,414**	,564**
COA_6	,556**	-,790**	-,564**	,710**	,535**	,552**	1,000	-,459**	-,589**	-,492**	,764**	-,438**	-,567**	-,444**	,773**	-,635**	,432**	-,789**	,136	-,160	,272*	,654**	,654**
DEM_1	,245	,156	,567**	,137	-,375**	-,840**	-,459**	1,000	-,979**	,990**	,620**	,774**	,801**	,986**	,772**	,825**	,939**	-,774**	-,668**	-,776**	,456**	,443**	,848**
DEM_3	-,321**	,158	-,675**	,268	-,363**	-,335**	-,589**	-,979**	1,000	,977**	,872**	,503**	,774**	,688**	-,542**	,678**	,662**	-,669**	,778**	,675**	,783**	,552**	,651**
DEM_5	-,129	,136	,297*	,771**	-,364**	-,231*	-,492**	,990**	,977**	1,000	,996**	,773**	,643**	,669**	,897**	,876**	,774**	-,459**	-,766**	,563**	,662**	,893**	,980**
COM_1	,749**	,664**	,487**	,717**	-,481**	-,584**	,764**	,620**	,872**	,996**	1,000	,695**	,779**	,468**	-,122	-,249*	-,182	-,071	-,082	,126	,017	,004	,004
COM_2	-,657**	,499**	,790**	-,989**	-,661**	-,632**	-,438**	,774**	,503**	,773**	,695**	1,000	,579**	-,503**	-,180	-,119	-,146	-,149	-,076	,198	,104	,013	,013
COM_3	-,789**	-,567**	,595**	-,897**	-,342**	-,426**	-,567**	,801**	,774**	,643**	,779**	,579**	1,000	,422**	-,069	-,138	-,061	-,119	,059	,200*	,021*	,092	,092
COM_6	-,256*	-,904**	,679**	-,630**	-,415**	-,684**	-,444**	,986**	,688**	,669**	,468**	,503**	,422**	1,000	-,011	,043	,018	,000	,031	,299*	,030	-,165	-,165
VIS_2	-,101	,061	,067	,198	,596**	,702**	,773**	,772**	-,542**	,897**	-,122	-,180	-,069	-,011	1,000	,929**	,951**	,958**	,021	,127	,096	,189	,189
VIS_3	-,069	,125	,069	,180	,773**	,590**	-,635**	,825**	,678**	,876**	-,249*	-,119	-,138	,043	,929**	1,000	,897**	,953**	,029	,090	,117	,242*	,242*
VIS_4	-,068	,089	,989**	,168	,179	,132	,432**	,939**	,662**	,774**	-,182	-,146	-,061	,018	,951**	,897**	1,000	,908**	-,059	,166	,118	,171	,171
VIS_5	-,022	,116	,984**	,716**	,298*	,203*	-,789**	-,774**	-,669**	-,459**	-,071	-,149	-,119	,000	,958**	,953**	,908**	1,000	,073	,111	,030	,240*	,240*
AFI_1	,136	,034	,155	,999**	,175	,100	,136	-,668**	,778**	-,766**	-,082	-,076	,059	,031	,021	,029	-,059	,073	1,000	,186	,004	,042	,042
AFI_2	-,081	-,071	,136	-,164	-,178	-,294*	-,160	-,776**	,675**	,563**	,126	,198	,200*	,299*	,127	,090	,166	,111	,186	1,000	,103	-,167	-,167
AFI_3	-,186	,107	,175	,280*	,332*	,667**	,272*	,456**	,783**	,662**	,017	,104	,210*	,030	,096	,117	,118	,030	,004	,103	1,000	,017	,017
AFI_4	,098	,094	,742**	,246*	,484**	,414**	,654**	,443**	,552**	,893**	,004	,013	,092	-,165	,189	,242*	,171	,240*	,042	-,167	,017	1,000	,988**
AFI_5	,098	,094	,142	,546**	,081	,564**	,654**	,848**	,651**	,980**	,004	,013	,092	-,165	,189	,242*	,171	,240*	,042	-,167	,017	,988**	1,000

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

uente: Elaboración propia en base a resultados de SPSS.

El análisis de correlaciones variable a variable, efectuado mediante el software SPSS, presentado en la tabla 5.5, muestra la existencia de 137 correlaciones significativas a un nivel de 0,05 entre las respuestas de los estilos de dirección, lo cual lleva a suponer que existe una alta probabilidad de obtener constructos bien definidos a la hora de estudiar el análisis factorial.

**Tabla 5.6: Correlaciones entre estilos de dirección**

		SE_MAR	SE_COA	SE_DEM	SE_COM	SE_VIS	SE_AFI
SE_MAR	Correlación de Pearson	1	,670	,349**	,769	,270*	,192
SE_COA	Correlación de Pearson	,670	1	,470	-,886	,379	-,033
SE_DEM	Correlación de Pearson	,349**	,470	1	-,428	,830	-,745
SE_COM	Correlación de Pearson	,769	-,886	-,428	1	,569	,094
SE_VIS	Correlación de Pearson	,270*	,379	,830	,569	1	,551
SE_AFI	Correlación de Pearson	,192	-,033	-,745	,094	,551	1

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia en base a resultados de SPSS.

Al analizar las correlaciones entre los valores promedio de los estilos de dirección se puede apreciar que existen más de 7 correlaciones estadísticamente significativas (tabla 5.6), lo cual confirma la validez convergente del constructo analizado.

Este análisis es de vital importancia para los posteriores estadísticos por utilizar, dado que se utilizará los promedios de las respuestas de los encuestados en algunos de ellos.

Se puede apreciar del análisis obtenido que los estilos marcapaso, coaching y comandante tienen una alta correlación entre sí. Asimismo, los estilos de dirección visionario, democrático y comandante poseen altas correlaciones entre sí. Análisis propuestos en las hipótesis de trabajo y que mediante este análisis son confirmadas estadísticamente.

#### **5.2.4. Validez de los constructos del test de estilos de dirección.**

Al estudiar la forma en la que se comportan los constructos de variables mediante análisis factorial. El cálculo del índice de Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de la muestra muestra un coeficiente de 0,714 (tabla 5.7) que significa la existencia de una alta correlación entre las variables, lo que hace conveniente realizar el análisis factorial.

**Tabla 5.7: KMO y prueba de Barlett**

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,714
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado gl	1483,258 561
	Sig.	,000

Fuente: Elaboración propia mediante SPSS

A su vez el test de esfericidad de Bartlett permite contrastar la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es una matriz identidad, cuya aceptación implicaría el replanteamiento de la utilización del análisis de componentes principales. En este caso el valor resultante confirma la decisión de realizar el análisis factorial.

Así se obtuvo la siguiente matriz de coeficientes que se muestra en la tabla 5.8. En los resultados obtenidos en ésta, observamos que presenta un buen comportamiento y ordenamiento de las variables en los factores extraídos por medio de la rotación de tipo de Varimax, aplicada a los datos obtenidos por medio de la escala de medida de estilos de dirección.

El análisis factorial obtenido explica un 74% de la varianza total en los 6 componentes extraídos.

A continuación se analiza el comportamiento del constructo de estilos de dirección. Recordemos que se extrajeron 11 variables que mediante análisis de confiabilidad por el coeficiente de Alpha de Cronbach y correlaciones, las cuales no fueron consideradas en el estudio.

Tabla 5.8 : Componentes obtenidos del análisis factorial

	Rotated Component Matrix					
	Component					
	1	2	3	4	5	6
MAR_1					,642	
MAR_4					,781	
MAR_5	,530				,480	,335
MAR_6					,352	,462
COA_2	-,759					
COA_5	-,777					
COA_6	-,557					,565
DEM_1			,961			
DEM_3			,953			
DEM_5			,966			
COM_1	,669				,413	
COM_2	,830					
COM_3	,549				-,323	,352
COM_6	,661					
VIS_2		,977				
VIS_3		,958				
VIS_4		,959				
VIS_5		,970				
AFI_1						,313
AFI_2	,445					
AFI_3						,790
AFI_4				,968		
AFI_5				,968		

Extraction Method: Principal Component Analysis.  
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

Fuente: Elaboración propia a través del software SPSS

Al analizar el comportamiento del constructo, se obtiene un buen comportamiento de las variables, de acuerdo a los criterios teóricos de agrupación de variables en componentes.

### 5.2.6. Características de la distribución de los datos.

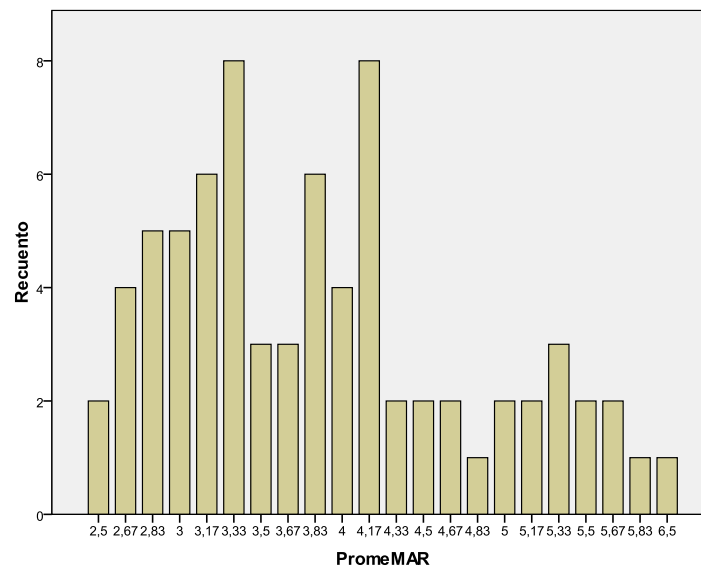
En esta sección se analizan las distribuciones a través de los promedios de los datos para cada uno de los estilos de dirección. Previo a esto calculamos el test de Kolmogorov – Smirnov para ver la normalidad de la muestra de datos (tabla 5.9).

Los valores resultantes del test confirman la normalidad de la distribución. Para mayores antecedentes ver anexo.

### 5.2.6.1. Distribución de datos para la dimensión Marcapaso.

La distribución de probabilidades de la variable estilo de dirección marcapaso, corresponde a una forma aproximadamente normal, como se puede apreciar en el gráfico siguiente.

**Gráfico 5.3: Histograma distribución de probabilidades de ED Marcapaso.**

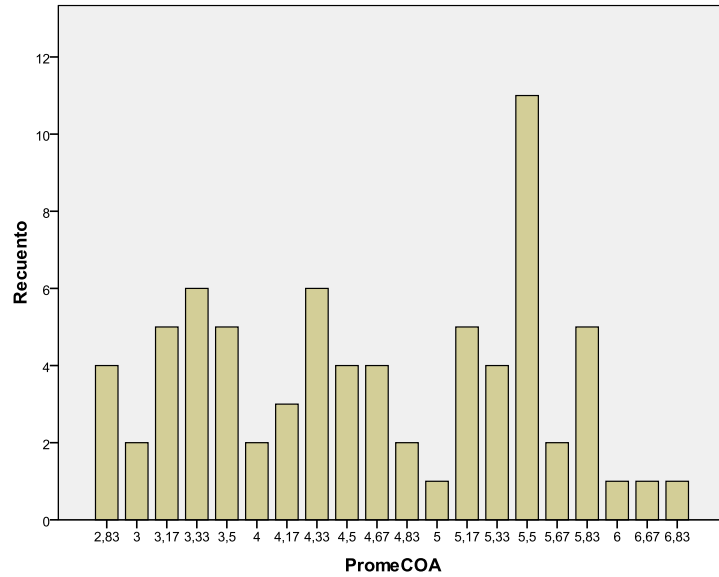


Fuente: Elaboración propia en base a la información obtenida de la empresa con SPSS.

### 5.2.6.2. Distribución de datos para la dimensión Coaching.

La distribución de los datos pertenecientes a la variable Coaching presenta una distribución de tipo asimétrica hacia la izquierda, lo cual indica que los encuestados evalúan, en su mayoría, el estilo de dirección Coaching en forma positiva.

**Gráfico 5.4: Histograma distribución de probabilidades de ED Marcapaso.**

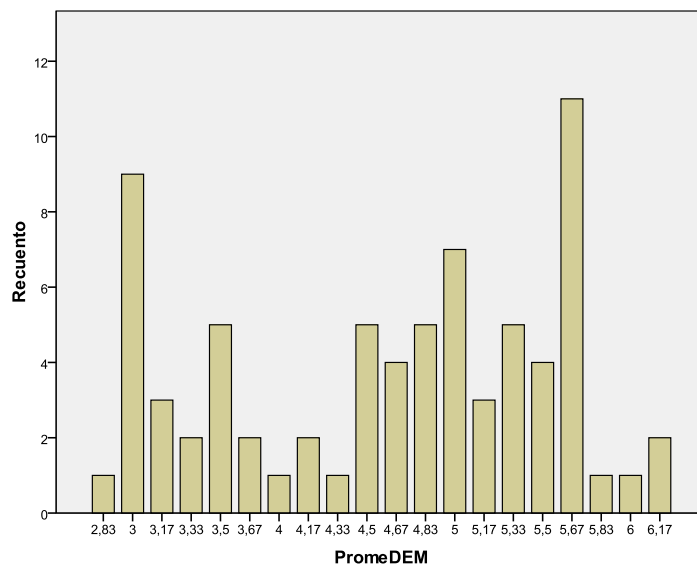


Fuente: Elaboración propia en software SPSS.

**5.2.6.3. Distribución de datos para la dimensión democrático.**

La distribución de los datos pertenecientes al estilo de dirección democrático, presenta una distribución asimétrica a la izquierda, lo cual indica que los encuestados evalúan, en su mayoría, el estilo de dirección democrático en forma positiva.

**Gráfico 5.5: Histograma distribución de probabilidades de ED democrático.**

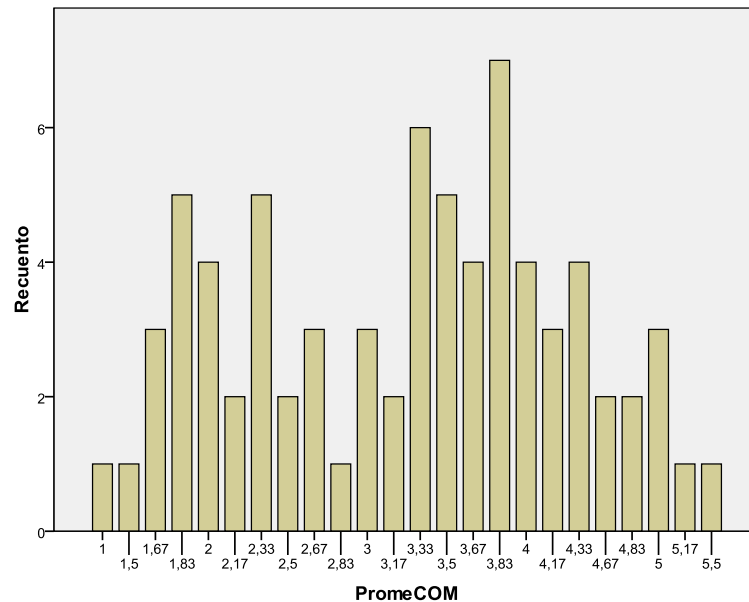


Fuente: Elaboración propia en software SPSS

#### 5.2.6.4 Distribución de datos para la dimensión comandante.

La distribución de los datos pertenecientes al estilo de dirección comandante, presenta una distribución asimétrica a la izquierda, lo cual indica que los encuestados evalúan, en su mayoría, el estilo de dirección comandante en forma positiva.

**Gráfico 5.6: Histograma distribución de probabilidades de ED comandante.**

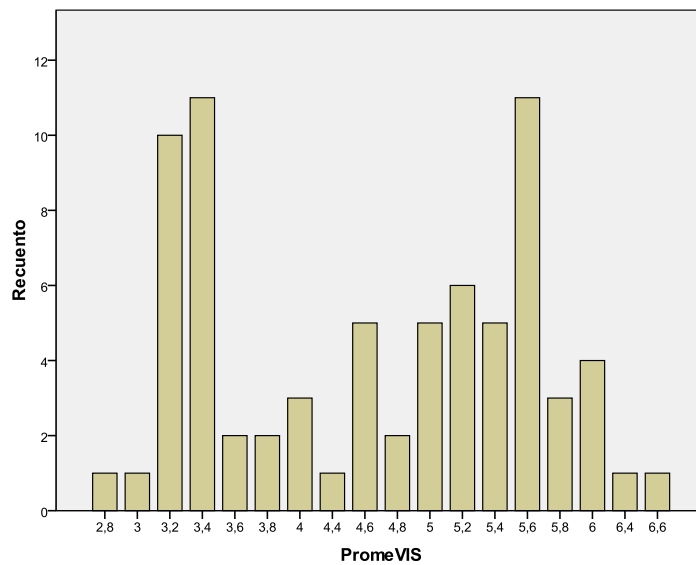


Fuente: Elaboración propia en software SPSS.

#### 5.2.6.4. Distribución de datos para el estilo visionario.

La distribución de los datos pertenecientes al estilo de dirección visionario, presenta una distribución asimétrica a la derecha, lo cual indica que los encuestados evalúan, en su mayoría, el estilo de dirección visionario en forma negativa, esto podría indicar un bajo comportamiento de los líderes en este sentido.

**Gráfico 5.7: Histograma distribución de probabilidades de ED visionario.**

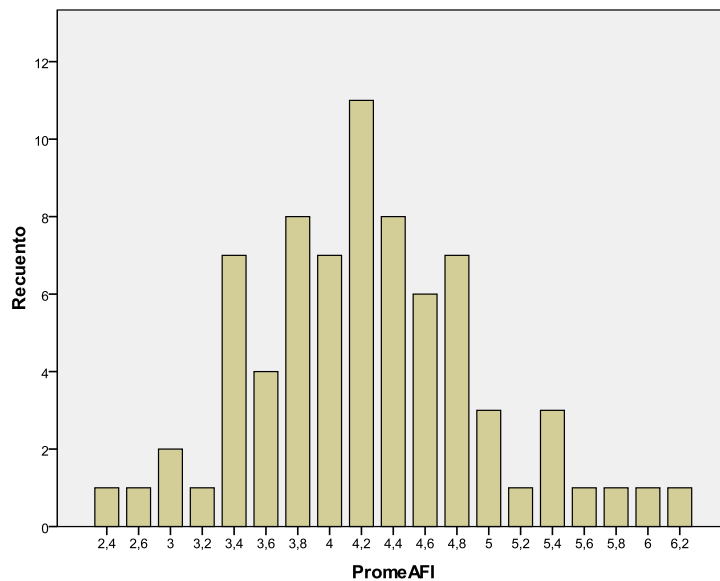


Fuente: Elaboración propia en software SPSS.

**5.2.6.5. Distribución de datos para el estilo afiliativo.**

La distribución de los datos pertenecientes al estilo de dirección afiliativo, presenta una distribución de tipo simétrica, lo cual indica la normalidad en el comportamiento de la evaluación de este estilo de dirección por parte de la muestra analizada.

**Gráfico 5.8: Histograma distribución de probabilidades de ED afiliativo.**



Fuente: Elaboración propia a través de SPSS.

### 5.3 ANÁLISIS DE RESULTADOS DE ESCALAS DE MEDIDA.

En esta sección se analizan los resultados obtenidos desde los instrumentos aplicados para investigar los estilos de dirección y su influencia en la capacidad de aprendizaje organizativo de la empresa.

#### 5.3.1 Análisis de confiabilidad de la escala total para estilos de dirección

Los resultados de medición del coeficiente de consistencia interna de las aplicación de la escala de medida de estilos de dirección arrojó un resultado satisfactorio de 0,658. A pesar de que se encuentra bajo el umbral de aceptación establecido en 0,7 el coeficiente es aceptable.

Cronbach's Alpha	N of Items
,658	23

#### 5.3.2 Análisis de confiabilidad de subescala para estilos de dirección

Para efectos de mayor abundamiento en el análisis de los resultados de la aplicación de la escala de medida se calcula los coeficientes de consistencia de alpha de cronbach para cada subescala.

- a) Subescala Marcapaso : el coeficiente de consistencia para esta subescala es de 0,508 considerado bajo el umbral aceptable.

Cronbach's Alpha	N of Items
,508	4

- b) Subescala Coaching : el coeficiente de consistencia para esta subescala es de 0,784 por sobre el umbral mínimo de aceptación, por tanto es considerado alto.

Cronbach's Alpha	N of Items
,784	3

- c) Subescala Democrático : el coeficiente de consistencia para esta subescala es de 0,993 muy alto en relación con el umbral de aceptación mínimo y máximo.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,993	3

- d) Subescala Comandante: el coeficiente de consistencia interna para esta subescala es de 0,733 superior al umbral mínimo de aceptación.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,733	4

- e) Subescala Visionario : el coeficiente de consistencia interna para esta subescala es de 0,982 superior al umbral de aceptación mínima y máxima.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,982	4

- f) Subescala Afiliativo : el coeficiente de consistencia interna para esta subescala es de 0,634 bajo el umbral mínimo de aceptación, pero se considera aceptable.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,634	5

El análisis de confiabilidad por subescalas nos permite concluir que los coeficientes calculados en algunas subescala supera el umbral máximo de aceptación, de acuerdo con Calvo (2006). Esto puede indicar que la escala puede ser mejorada o reducida en ítems para mejorar su precisión. No obstante, podemos concluir que las subescalas contribuyen adecuadamente a discriminar los estilos de dirección. Hecho que se confirma con el análisis efectuado a la escala total.

### 5.3.3 Análisis de la correlación entre estilos de dirección

Para efectos de establecer una comparación se calcula el coeficiente de correlación de Spearman, utilizando los resultados alcanzados en la observación de los estilos de dirección en la muestra.

La correlación de Spearman (tabla 5.10) muestra que los estilos marcapaso, coaching y democrático tienen una alta correlación. Por otro lado, los estilos visionario, coaching, democrático y comandante tienen una fuerte correlación entre sí, de acuerdo al resultado obtenido.

**Tabla 5.10: Coeficiente de correlación de Spearman entre estilos de dirección**

			Correlaciones					
			SE_MAR	SE_COA	SE_DEM	SE_COM	SE_VIS	SE_AFI
Rho de Spearman	SE_MAR	Coeficiente de correlación	1,000	,472**	,324**	-,194	,288	,151
	SE_COA	Coeficiente de correlación	,472**	1,000	,813**	-,601**	,637**	-,104
	SE_DEM	Coeficiente de correlación	,324**	,813**	1,000	-,591**	,656**	-,237
	SE_COM	Coeficiente de correlación	-,194	-,601**	-,591**	1,000	-,495**	,130
	SE_VIS	Coeficiente de correlación	,288	,637**	,656**	-,495**	1,000	,006
	SE_AFI	Coeficiente de correlación	,151	-,104	-,237	,130	,006	1,000

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: elaboración propia en base a encuestas usando SPSS

### 5.3.1 ANOVA (Análisis de Varianza) de los estilos de dirección

En este punto se analizó el comportamiento de las medias de las respuestas de los estilos de dirección en la empresa (tabla 5.11).

Como conclusión del ANOVA efectuado, se puede señalar que las respuestas obtenidas frente a los estilos de dirección se comportan en forma distinta, excepto para el caso del estilo afiliativo, al ser comparadas entre las ocho unidades departamentales encuestadas para esta investigación.

En la empresa estudiada, sus trabajadores no perciben una diferencia entre los distintos estilos de dirección analizados por el instrumento, excepto por las diferencias observadas en el estilo de tipo afiliativo.

**Tabla 5.11 : Resultados análisis de varianza inter-grupos para un factor de ED**

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
SE_MAR	Inter-grupos	25,288	7	3,613	6,226	,000
	Intra-grupos	38,296	66	,580		
	Total	63,584	73			
SE_COA	Inter-grupos	54,426	7	7,775	20,785	,000
	Intra-grupos	24,689	66	,374		
	Total	79,114	73			
SE_DEM	Inter-grupos	54,013	7	7,716	26,348	,000
	Intra-grupos	19,328	66	,293		
	Total	73,341	73			
SE_COM	Inter-grupos	41,298	7	5,900	9,848	,000
	Intra-grupos	39,539	66	,599		
	Total	80,838	73			
SE_VIS	Inter-grupos	54,373	7	7,768	18,414	,000
	Intra-grupos	27,841	66	,422		
	Total	82,215	73			
SE_AFI	Inter-grupos	1,859	7	,266	,461	,859
	Intra-grupos	38,010	66	,576		
	Total	39,869	73			

Fuente: elaboración propia con SPSS.

### 5.3.2 Medición de capacidad de aprendizaje

El análisis de los resultados obtenidos a partir de la aplicación del instrumento de medición de la capacidad de aprendizaje revela que la empresa en sí, en términos globales, posee una aceptable capacidad de aprendizaje (tabla 5.12).

**Tabla 5.12: Medida de dimensiones de CAO por unidad**

	MCi	SPi	EXi	TRi
Sup. Salud y Seguridad	3,27	2,50	3,10	2,58
Gerencia de Mantenimiento	3,15	2,56	3,19	2,50
Gerencia RRHH	3,91	3,48	4,03	3,50
Gerencia de planta	3,94	2,95	3,57	2,74
Gerencia Proyectos	3,56	2,30	3,24	2,43
Gerencia de Operaciones	3,67	3,17	3,39	2,80
Superintendencia de control de calidad	3,69	3,26	3,65	3,02
Gerencia de ADM y FIN	4,40	3,52	3,93	3,18

Fuente: elaboración propia sobre la base de respuestas obtenidas

Esta capacidad, calculada a partir de la aplicación de la escala de medida, permite suponer que la empresa estudiada posee una alta capacidad de aprendizaje de la organización que le permite aprender.

Las siglas representan las dimensiones de la capacidad de aprendizaje:

MCi = *Compromiso de la Alta Dirección*

SPi = *Perspectiva Sistémica*

EXi = *Apertura y Experimentación*

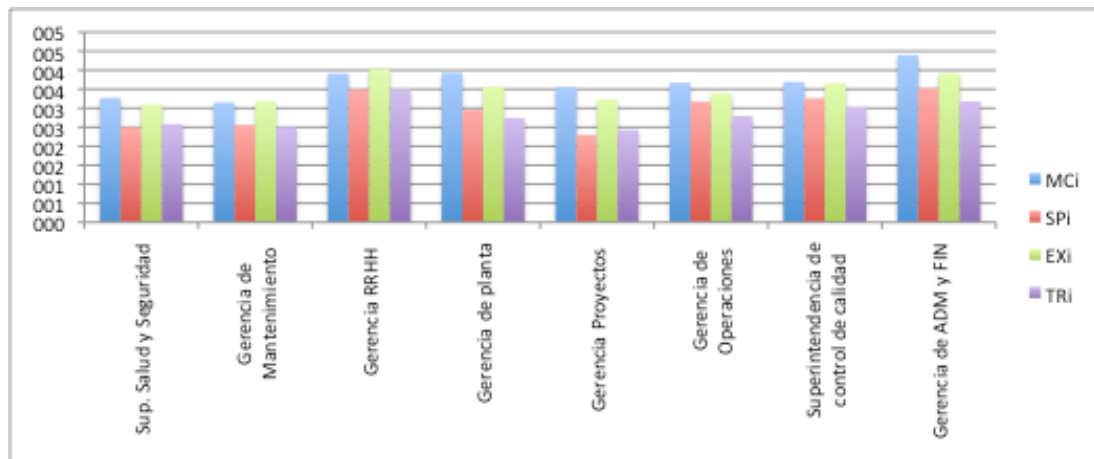
TRi = *Transferencia de Integración de Conocimiento*

La tabla 5.12 muestra los resultados promedio de las observaciones y respuestas individuales. Si bien no alcanzan los valores del umbral máximo, se muestran aceptables. Los promedios más altos de las dimensiones se aprecian en la Gerencia de Administración y Finanzas, para la dimensión *Compromiso de la Alta Dirección*. Y en la Gerencia de Recursos Humanos en la dimensión *Apertura y Experimentación*. El resto en general presenta algunos valores altos en algunas de las dimensiones y la mayoría tiende a valorizarlas en un nivel cercano a la media.

Otra forma de apreciar los resultados es observando el gráfico 5.9. Aquí vemos que las dimensiones, en general, se presentan más altas en la Gerencia de Administración y Finanzas, seguida por el área de Recursos Humanos. En este sentido, podemos afirmar que la empresa tiene un potencial que podría mejorar su capacidad de aprendizaje y alcanzar umbrales más altos.

Otro resultado que se verifica en el mismo gráfico, es que la dimensión que en general aparece más alta, en la mayoría de las unidades, es el compromiso gerencial. Las personas aprecian y evalúan esta dimensión como un valor predominante. La importancia del compromiso gerencial con el aprendizaje de la organización constituye un factor clave y bien valorado por las personas al interior de la organización.

**Grafico 5.9: Dimensiones de capacidad de aprendizaje por unidad**



Fuente: Elaboración propia en base a encuestas

### 5.3.3 Estadísticos descriptivos capacidad de aprendizaje organizativo

La tabla 5.13 muestra las medidas de tendencia central con respecto a las dimensiones relacionadas con la capacidad de aprendizaje organizacional.

**Tabla 5.13 : Estadísticas iniciales escala de medida CAO**

Descriptive Statistics				
	N	Mean	Std. Deviation	Variance
MC1	171	4,13	,797	,635
MC2	171	3,76	1,161	1,348
MC3	171	3,96	,777	,604
MC4	171	3,53	1,757	3,086
MC5	171	3,04	,694	,481
SP1	171	2,67	1,385	1,918
SP2	171	3,22	1,200	1,441
SP3	171	3,20	1,061	1,125
EX1	171	2,75	1,069	1,142
EX2	171	3,83	,594	,353
EX3	171	2,54	1,369	1,874
EX4	171	3,71	1,032	1,064
TR1	171	2,09	,853	,728
TR2	171	2,85	,831	,690
TR3	171	3,43	,818	,670
TR4	171	2,12	1,283	1,645
Valid N (listwise)	171			

Fuente: elaboración propia en base a respuestas con SPSS.

En cuanto a la media, se puede apreciar que presenta valores cercanos al punto medio de la distribución en las 16 variables analizadas para este constructo. Con respecto a la desviación estándar, la distribución presenta una baja dispersión de los datos en torno al

valor medio, situación que también se ve reflejada a través de la varianza de la distribución (tabla 5.14).

**Tabla 5.14: Estadísticas Descriptivas Asimetría y Kurtosis de Escala CAO**

Descriptive Statistics						
	N	Sum	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
MC1	171	707	-,459	,186	-,691	,369
MC2	171	643	,343	,186	-,781	,369
MC3	171	677	,071	,186	-1,336	,369
MC4	171	604	,522	,186	-,750	,369
MC5	171	519	-,047	,186	-,901	,369
SP1	171	456	,335	,186	-1,144	,369
SP2	171	550	,751	,186	-,428	,369
SP3	171	547	,073	,186	-,527	,369
EX1	171	470	1,044	,186	-,429	,369
EX2	171	655	,068	,186	-,316	,369
EX3	171	434	,978	,186	-,078	,369
EX4	171	635	,079	,186	-,207	,369
TR1	171	357	,694	,186	,099	,369
TR2	171	488	,654	,186	-,308	,369
TR3	171	586	1,020	,186	1,818	,369
TR4	171	362	1,251	,186	1,196	,369
Valid N (listwise)	171					

Fuente: elaboración propia utilizando SPSS.

#### 5.3.4 Análisis de consistencia interna de escala total de CAO<sup>80</sup>

El coeficiente de consistencia para la escala total calculado mediante el alpha de cronbach, nos da una confiabilidad de 0,906 levemente superior al umbral máximo de aceptación (tabla 5.15).

**Tabla 5.15: Confiabilidad de escala de medida de CAO**

Reliability Statistics	
Common Variance	1,083
True Variance	,407
Error Variance	,676
Common Inter-Item ...	,376
Reliability of Scale	,906
Reliability of Scale ...	,907

Fuente: Elaboración propia en base a SPSS.

<sup>80</sup> Para esta escala de medida no se realizó el cálculo de consistencia interna de las subescalas debido a que, como ya hemos señalado, hemos utilizado una escala validada en investigaciones previas realizadas por los autores Jerez et al., (2005).

### 5.3.5 Relación entre estilos de dirección y capacidad de aprendizaje organizativo

El tabla 5.16 resume los resultados obtenidos por cada unidad analizada y de los niveles de capacidad de aprendizaje resultantes.

**Tabla 5.16: Valores Resultantes en dimensiones de las escalas de medida**

	MAR <sub>i</sub>	COA <sub>i</sub>	DEM <sub>i</sub>	COM <sub>i</sub>	VIS <sub>i</sub>	AFI <sub>i</sub>	MC <sub>i</sub>	SP <sub>i</sub>	EX <sub>i</sub>	TR <sub>i</sub>
Sup. Salud y Seguridad	2,77	3,03	3,30	3,93	3,32	4,32	3,27	2,50	3,10	2,58
Gerencia de Mantenimiento	2,87	3,33	3,17	4,17	3,32	4,24	3,15	2,56	3,19	2,50
Gerencia RRHH	3,83	4,00	4,42	4,00	4,20	4,40	3,91	3,48	4,03	3,50
Gerencia de planta	3,46	5,07	5,10	3,53	5,40	3,92	3,94	2,95	3,57	2,74
Gerencia Proyectos	3,46	3,17	3,19	4,40	3,33	4,45	3,56	2,30	3,24	2,43
Gerencia de Operaciones	3,57	3,75	3,88	4,29	3,81	4,10	3,67	3,17	3,39	2,80
Superintendencia de control de calidad	4,03	3,68	3,57	4,28	3,68	4,57	3,69	3,26	3,65	3,02
Gerencia de ADM y FIN	3,89	3,78	3,44	4,28	3,60	4,13	4,40	3,52	3,93	3,18

Fuente: elaboración propia en base a resultados de escalas de medida

Los primeros seis indicadores, de izquierda a derecha en la tabla 5.16, están referidos a resultados en escala de medida de estilos de dirección de la unidad respectiva. Los últimos cuatro, en el mismo sentido, se refieren a los valores resultantes de las dimensiones en la escala de medida de la capacidad de aprendizaje en las mismas unidades.

**Tabla 5.17: Matriz de Coeficientes de Spearman interescalas**

	MAR <sub>i</sub>	COA <sub>i</sub>	DEM <sub>i</sub>	COM <sub>i</sub>	VIS <sub>i</sub>	AFI <sub>i</sub>	MC <sub>i</sub>	SP <sub>i</sub>	EX <sub>i</sub>	TR <sub>i</sub>
MAR <sub>i</sub>	1,000	,503	,431	,361	,506	,240	,695	,826	,862	,778
COA <sub>i</sub>		1,000	,833	-,311	,886	-,500	,833	,690	,786	,667
DEM <sub>i</sub>			1,000	-,371	,958	-,357	,714	,524	,643	,643
COM <sub>i</sub>				1,000	-,205	,323	-,132	-,024	,012	-,132
VIS <sub>i</sub>					1,000	-,323	,731	,515	,707	,587
AFI <sub>i</sub>						1,000	-,286	-,119	,048	-,024
MC <sub>i</sub>							1,000	,762	,857	,738
SP <sub>i</sub>								1,000	,881	,952
EX <sub>i</sub>									1,000	,881
TR <sub>i</sub>										1,000

Fuente: Elaboración propia en base a resultados usando SPSS 16.0

Para efectos de analizar los resultados, con la idea de establecer relaciones entre los indicadores, calculamos el coeficiente de correlación de Spearman, ver tabla 5.17. Con los resultados obtenidos establecemos algunos patrones preliminares de comportamiento directivo con relación a las dimensiones de la capacidad de aprendizaje.

Como se aprecia en la tabla 5.17 el estilo marcapaso (MAR\_i) tiene una alta correlación con las dimensiones de la capacidad de aprendizaje, especialmente con apertura y experimentación y perspectiva sistémica. Sin embargo, sus coeficientes de correlación con los otros estilos son bajo los umbrales aceptables y sólo muestra un valor medianamente alto con el estilo visionario.

Por otra parte, los estilos comandante (COM\_i) y afiliativo (AFI\_i), muestran bajos coeficientes de correlación con los otros estilos y, a su vez, presentan un bajo coeficiente con las dimensiones de la capacidad de aprendizaje, incluso resulta con valores negativos. Lo que indica que estos estilos contribuyen muy poco con el aprendizaje de la organización.

Así mismo, el estilo coaching (COA\_i) presenta un alto coeficiente con los estilos democrático (DEM\_i) y visionario (VIS\_i). Esto implica que es recomendable su utilización en conjunto. Pues su aporte al valor de las dimensiones de la capacidad de aprendizaje es importante en cada uno de estos estilos.

Los estilos marcapaso (MAR\_i) y comandante (COM\_i), por su parte no presentan coeficientes muy altos en su relación con los otros estilos y con las dimensiones de capacidad de aprendizaje. Por tanto, se puede deducir que su utilización es indiferente e incluso se puede agregar que es poco recomendable si de aprendizaje organizativo se trata. Salvo, como lo plantean los autores Goleman et al. (2002), en ocasiones en que se justifica su uso para, por ejemplo, enfrentar una crisis.

De este análisis podemos establecer que los estilos de dirección recomendados para que la capacidad de aprendizaje de la organización mejore, son: los estilos democrático, visionario y coaching. En este sentido, la empresa debiera privilegiar y estimular la

utilización de éstos por sobre los demás. Sin perjuicio que, los otros estilos pueden contribuir en algunas ocasiones con mejores resultados.

Otra observación importante es que cada una de las dimensiones muestran coeficientes altos en su relación con las otras dimensiones de la capacidad de aprendizaje. Esto refuerza los resultados obtenidos por Jerez et al. (2005) en cuanto a la potencia y confiabilidad del test para medir esta capacidad.

En este apartado, es conveniente agregar, que la utilización del coeficiente de Spearman tiene sólo un valor explicativo, pues utilizaremos un análisis estadístico más robusto para poner a prueba y contrastar nuestras hipótesis.

#### 5.4 CONTRASTE DE HIPÓTESIS

En este apartado se presentan los análisis estadísticos correspondientes al contraste de las hipótesis definidas para esta investigación.

**Cuadro 5.2 : Descripción de Hipótesis**

	<b>Hipótesis planteada</b>	<b>Procedimiento estadístico</b>
<b>Primera Hipótesis</b>	La combinación de los estilos de dirección influyen en la capacidad de aprendizaje organizativo	Se efectuó un análisis de regresión lineal por pasos, el cual arrojó como resultado que los estilos de dirección visionario, marcapaso y afiliativo, influyen en la capacidad de aprendizaje organizativo.
<b>Segunda Hipótesis</b>	La combinación de los estilos de dirección visionario, democrático y afiliativo, generan una mayor capacidad de aprendizaje organizativo	Se efectuó un análisis de regresión lineal por pasos, el cual arrojó como resultado que los estilos visionario y democrático, tienen una relación positiva con la capacidad de aprendizaje organizativo, en tanto el estilo afiliativo tiene una relación negativa.
<b>Tercera Hipótesis</b>	La combinación de los estilos de dirección comandante, coaching y marcapaso, no generan una mayor capacidad de aprendizaje organizativo.	A través del análisis de regresión lineal por pasos, se comprueba que existe una relación entre los estilos coaching y marcapaso con la capacidad de aprendizaje organizativo.

Fuente: Elaboración propia

##### 5.4.1 Contraste para la primera hipótesis

En primer lugar se enunciará en términos estadísticos la primera hipótesis por contrastar.

**Hipótesis nula 1 ( $H_0$ ):** *La combinación de los estilos de dirección influye en la capacidad de aprendizaje organizativo.*

**Hipótesis alternativa 1 ( $H_1$ ):** *La combinación de los estilos de dirección no influye en la capacidad de aprendizaje organizativo.*

En términos de regresión lineal se escribe como:  $\hat{y} = \beta_0 + \beta_1 x_1$

Donde:

$\beta_1$  es la influencia de los estilos de dirección en la capacidad de aprendizaje organizativo.

$\beta_0$  es el intercepto de la ecuación, el cual se interpreta como la capacidad de aprendizaje organizativo influida por otros factores distintos a los estilos de dirección.

Para probar la validez de la hipótesis expresada se procederá a efectuar un análisis de regresión de tipo Stepwise, mediante el cual se obtendrá una relación entre la capacidad de aprendizaje organizativo y los estilos de hacer la dirección.

Al efectuar lo expresado a través del software SPSS utilizando los valores promedio de los estilos de dirección, se obtuvo los siguientes resultados que se muestran en las tablas 5.18 y 5.19.

Por lo tanto, a partir del análisis efectuado, se determinó que la combinación de los estilos de dirección influye en la capacidad de aprendizaje organizativo. De acuerdo al análisis obtenido, el estilo Visionario influye positivamente en la CAO, en tanto que los estilos Marcapaso y Afiliativo influyen negativamente. Por lo tanto, la hipótesis nula no se rechaza.

**Tabla 5.18. Resultados del análisis de regresión stepwise**

Coeficientes <sup>a</sup>						
Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	2,321	,300		7,748	,000
	SE_VIS	,190	,064	,332	2,982	,004
2	(Constante)	2,977	,343		8,676	,000
	SE_VIS	,246	,062	,429	3,962	,000
	SE_MAR	-,235	,071	-,359	-3,322	,001
3	(Constante)	3,758	,452		8,318	,000
	SE_VIS	,246	,060	,428	4,108	,000
	SE_MAR	-,202	,069	-,309	-2,917	,005
	SE_AFI	-,214	,084	-,259	-2,537	,013

a. Variable dependiente: CAO

Fuente: elaboración propia con SPSS.

**Tabla 5.19 : Variables excluidas en el análisis de regresión Stepwise**

Variables excluidas <sup>d</sup>						
Modelo		Beta dentro	T	Sig.	Correlación parcial	Estadísticos de colinealidad
						Tolerancia
1	SE_MAR	-,359 <sup>a</sup>	-3,322	,001	-,367	,927
	SE_COA	,077 <sup>a</sup>	,504	,616	,060	,540
	SE_DEM	,016 <sup>a</sup>	,098	,922	,012	,467
	SE_COM	,054 <sup>a</sup>	,420	,676	,050	,760
	SE_AFI	-,315 <sup>a</sup>	-2,979	,004	-,333	,997
2	SE_COA	,320 <sup>b</sup>	2,113	,038	,245	,451
	SE_DEM	,141 <sup>b</sup>	,896	,373	,106	,442
	SE_COM	,041 <sup>b</sup>	,340	,735	,041	,759
	SE_AFI	-,259 <sup>b</sup>	-2,537	,013	-,290	,963
3	SE_COA	,258 <sup>c</sup>	1,723	,089	,203	,435
	SE_DEM	,018 <sup>c</sup>	,115	,909	,014	,396
	SE_COM	,085 <sup>c</sup>	,728	,469	,087	,743

a. Variables predictoras en el modelo: (Constante), SE\_VIS

b. Variables predictoras en el modelo: (Constante), SE\_VIS, SE\_MAR

c. Variables predictoras en el modelo: (Constante), SE\_VIS, SE\_MAR, SE\_AFI

d. Variable dependiente: CAO

Fuente: Elaboración propia utilizando SPSS.

En la tabla 5.20 se presentan los coeficientes R y R<sup>2</sup> obtenidos a partir de la regresión efectuada.

**Tabla 5.20 : Resumen estadístico del modelo mediante regresión Stepwise.**

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,332 <sup>a</sup>	,110	,098	,57919
2	,479 <sup>b</sup>	,230	,208	,54259
3	,543 <sup>c</sup>	,295	,264	,52295

a. Variables predictoras: (Constante), SE\_VIS

b. Variables predictoras: (Constante), SE\_VIS, SE\_MAR

c. Variables predictoras: (Constante), SE\_VIS, SE\_MAR, SE\_AFI

Fuente: Elaboración propia utilizando SPSS.

La regresión tiene buenos coeficientes de R y R<sup>2</sup>, dado que éstos se sitúan por sobre el umbral considerado como significativo.

Los criterios para eliminación e introducción de variables en el modelo son los presentados a continuación en la tabla 5.21.

**Tabla 5.21: Criterios de introducción / eliminación de variables en regresión stepwise**

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	SE_VIS	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).
2	SE_MAR	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).
3	SE_AFI	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).

a. Variable dependiente: MEAN

Fuente: elaboración propia utilizando SPSS.

### 5.4.2 Contraste para la segunda hipótesis

Primero se expresa la hipótesis en términos estadísticos.

**Hipótesis nula 1 ( $H_0$ ):** La combinación de los estilos de dirección visionario, democrática y afiliativo, generan una mayor capacidad de aprendizaje organizativo.

**Hipótesis alternativa 1 ( $H_1$ ):** La combinación de los estilos de dirección visionario, democrática y afiliativo, no generan una mayor capacidad de aprendizaje organizativo.

En términos de regresión lineal se escribe como:  $\hat{y} = \beta_0 + \beta_1 x_1$

Donde:

$\beta_1$  es la influencia de los estilos de dirección en la capacidad de aprendizaje organizativo.

$\beta_0$  es el intercepto de la ecuación, el cual se interpreta como la capacidad de aprendizaje organizativo influida por otros factores distintos a los estilos de dirección.

Esta hipótesis busca probar la relación entre los estilos visionario, democrático y afiliativo con la capacidad de aprendizaje organizativo.

**Tabla 5.22: Regresión lineal por pasos estilos Visionario, Democrático y Afiliativo.**

Coeficientes <sup>a</sup>			
Modelo	Coeficientes no estandarizados		
	B	Error típ.	
1	(Constante)	2,321	,300
	SE_VIS	,190	,064
2	(Constante)	3,379	,455
	SE_VIS	,200	,061
	SE_AFI	-,260	,087
3	(Constante)	4,567	,655
	SE_VIS	,435	,090
	SE_AFI	-,356	,098
	SE_DEM	,657	,085

a. Variable dependiente: MEAN\_CAO

Fuente: elaboración propia utilizando SPSS.

En la tabla 5.22 son presentados los resultados obtenidos con la aplicación de la técnica de análisis de regresión lineal por pasos. Con este análisis se comprobó la validez de la hipótesis nula planteada.

Como se puede apreciar en los resultados obtenidos, la capacidad de aprendizaje organizativo depende de forma positiva de los estilos visionario (VIS\_i) y democrático (DEM\_i) y en forma negativa del estilo afiliativo (AFI\_i). Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula acerca de la relación positiva entre los estilos de dirección visionario, democrático y afiliativo, dado que este último presenta una relación negativa con la CAO.

#### 5.4.3 Contraste para la tercera hipótesis

En esta subsección se presentan los análisis efectuados sobre los estilos coaching, marcapaso y comandante y su relación con la capacidad de aprendizaje organizativo. En primer lugar se enunciará la hipótesis por comprobar en términos estadísticos.

**Hipótesis nula 1 ( $H_0$ ):** *La combinación de los estilos de dirección coaching, marcapaso y comandante generan una mayor capacidad de aprendizaje organizativo.*

**Hipótesis alternativa 1 ( $H_1$ ):** *La combinación de los estilos de dirección coaching, marcapaso y comandante no generan una mayor capacidad de aprendizaje organizativo.*

En términos de regresión lineal se escribe como:  $\hat{y} = \beta_0 + \beta_1 x_1$

Donde:

$\beta_1$  es la influencia de los estilos de dirección en la capacidad de aprendizaje organizativo

$\beta_0$  es el intercepto de la ecuación, el cual se interpreta como la capacidad de aprendizaje organizativo influida por otros factores distintos a los estilos de dirección.

Para efectuar la comprobación de esta hipótesis se desarrollará la técnica de análisis de regresión stepwise. Los resultados obtenidos se presentan en la tabla 5.23.

Del análisis efectuado se desprende que existe una relación positiva entre la capacidad de aprendizaje organizativo (CAO) y el estilo Coaching (COA\_i) y una relación negativa entre el estilo Marcapaso (MAR\_i) y la capacidad de aprendizaje organizativo, en tanto que no existe relación con el estilo de dirección comandante (COM\_i). Por lo tanto, se puede concluir que la hipótesis nula se rechaza dados los argumentos estadísticos obtenidos.

**Tabla 5.23: Regresión lineal por pasos estilos Coaching y Marcapaso**

Modelo		Coeficientes	
		Coeficientes no estandarizados	
		B	Error típ.
1	(Constante)	2,483	,310
	SE_COA	,156	,067
2	(Constante)	3,091	,319
	SE_COA	,686	,068
	SE_MAR	-,509	,076

a. Variable dependiente: MEAN\_CAO

Fuente: elaboración propia utilizando SPSS.

## **Conclusiones del capítulo 5**

La realización del estudio de campo, esto es, la aplicación de las escalas de medidas a ambas muestras utilizadas para obtener los datos necesarios que nos permitan obtener conclusiones confiables acerca de la validez de nuestros planteamientos, fue la mayor preocupación y ocupación de tiempo en esta etapa del proceso de realización de nuestra investigación.

No obstante, la adecuada planificación con que se llevo a cabo permitió cumplir con las expectativas y obtener así la base de datos que se convirtió en nuestro principal ingrediente para el análisis y contraste de la hipótesis previamente establecidas.

De esta forma el estudio de campo permitió contrastar las distintas hipótesis previamente planteadas en la investigación. Por otra parte, en cuanto a la muestra utilizada, se señala que en el proceso de definición de la misma se determinó el valor muestral teórico. Sin embargo, se debió recurrir a un proceso de selección de muestra intencionadamente definida. El criterio fue contar con las posibilidades de disponer de suficientes respuestas y, además, intención (voluntad) de participar en el estudio.

Como consecuencia de lo expresado antes, el trabajo de captura de datos nos fue muy expedito. En este sentido, la cooperación de la Superintendencia de Recursos Humanos fue para nosotros muy importante. Pues su apoyo permitió obtener suficientes respuestas para los análisis necesarios.

En cuanto a los resultados obtenidos, se puede señalar que desde la visión y perspectiva de los individuos de la firma que formaron parte de la muestra y que fueron encuestados, entre los estilos de dirección existe una relación positiva entre si para influir en la capacidad de aprendizaje, excepto por los estilos de tipo afiliativo y marcapaso que se relacionan negativamente. En tanto que, los estilos de dirección visionario y democrático presentan una importante relación en la definición de la capacidad de aprendizaje organizativo de la empresa.

Con relación a los instrumentos de captura de datos, éstos presentan altos coeficientes de confiabilidad. Considerando que se tuvo que construir un instrumento para estudiar el estilo de dirección, podemos afirmar que, con las modificaciones realizadas a partir

de la prueba piloto, el instrumento mejora su capacidad de predicción, aunque disminuye un poco su confiabilidad interna. Esta reducción de consistencia interna es de todas formas aceptable, pues no alcanza a bajar del umbral mínimo de aceptabilidad.



## **CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DEL ESTUDIO**

6.1 Conclusiones e Implicaciones

6.2 Líneas de Trabajo de Investigación

**Preámbulo**

*En esta sección se recogen las conclusiones de la investigación. Éstas se dividen en tres tipos: conclusiones generales, que tratan acerca de la realización y ejecución del trabajo, de la revisión de la teoría que sustenta las hipótesis planteadas y de la construcción del modelo de análisis. Conclusiones específicas, que contienen los comentarios acerca del aprendizaje del proceso mismo y de las variables en estudio. Y, por último, las conclusiones que tratan acerca de las relaciones entre las variables estudiadas.*

*Finalmente, se señalan las líneas para el desarrollo de nuevas investigaciones acerca del tema, con el propósito de profundizar y vincular los tópicos estudiados en ésta.*

## **6.1 CONCLUSIONES E IMPLICACIONES**

En este apartado se resume las conclusiones del estudio realizado, las cuales se dividen en tres ítemes: conclusiones generales, específicas y en relación con las hipótesis que guiaron el estudio. Finalmente, se mencionan posibles temas de investigación que se deducen de este trabajo.

En general, en términos de relevancia de la investigación queremos destacar que nuestra tesis es exploratoria y, por tanto, tiene un componente innovador en cuanto a que se intenta analizar, estructurar y establecer una relación significativa entre los constructos de estilo de dirección y de la capacidad de aprendizaje organizativo.

En este contexto, la novedad del estudio nos impone ciertas limitaciones, que en ocasiones superan nuestras intenciones y qué, con toda seguridad, se podrán atender en futuras investigaciones. No obstante, diremos en beneficio del trabajo realizado que esta investigación aporta una visión holística acerca del trabajo del directivo, de la selección y elección de estilos de conducir a los miembros de la organización, y del impacto que esta elección puede provocar en el comportamiento de los individuos y, por ende, en la generación de una capacidad de aprendizaje colectivo.

Tal como se deduce en la literatura revisada, concordamos con los diversos teóricos, en cuanto a que atribuimos al directivo un rol fundamental y excepcional en el logro de resultados de la firma y, por tanto, en el aprendizaje colectivo.

Esta asociación de ideas que vinculan la dirección con el aprendizaje organizativo nace desde dos elementos: una teoría contundente acerca del comportamiento del directivo y una teoría emergente acerca de la relación entre el comportamiento del directivo y la capacidad de la firma de interiorizar sus propias experiencias y la de otros en sus procesos y rutinas para mejorar sus resultados. Es decir, en la capacidad de la firma de implementar de manera exitosa un proceso de aprendizaje continuo a nivel colectivo.

### **6.1.1 Conclusiones generales**

Este trabajo de tesis doctoral, como todo trabajo de investigación, contiene apartados de sustento teórico, consideraciones y contrastes de propuestas a partir del trabajo de campo. De estas últimas, en la práctica se puede establecer la validez de la relación entre los estilos de dirección y la capacidad de aprendizaje de la organización.

Es necesario desarrollar un marco de análisis del trabajo realizado, en términos de validez y confiabilidad de los resultados. Por ello, es preciso acotar que el estudio es una primera aproximación acerca de la relación entre los estilos de dirección y la capacidad de aprendizaje de la organización.

La revisión bibliográfica permitió construir un modelo de pensamiento teórico en relación con la dirección y el aprendizaje de la organización, estableciéndolos como dos factores sustantivos de la organización. Aunque en la discusión bibliográfica no se comprobó que existiera abundante evidencia de la relación entre estos constructos, es posible afirmar que la literatura aborda, de manera tangencial, dicha relación. Por ejemplo, cuando se establece la responsabilidad de la alta dirección en el proceso de aprendizaje o cuando se establecen, mediante trabajo teórico y empírico, las dimensiones de la capacidad de aprendizaje de una organización.

Un aspecto por destacar, que tiene relevancia con el proceso de comprensión del método de investigación científica y al que el autor dedicó especial atención, fue la necesidad de encontrar y seleccionar las herramientas más adecuadas de análisis de datos para obtener los resultados buscados. La literatura presenta una amplia gama de posibilidades según los objetivos planteados. Estos métodos se encuentran clasificados, dependiendo de si en el modelo existen variables explicativas y explicadas. Esto fue de gran ayuda para el proceso. Como también lo han sido los programas informáticos especializados, SPSS o PRISM, que facilitan el manejo de grandes cantidades de datos de manera rápida y precisa.

Otro aspecto que destacamos de esta investigación, es el intento de proponer una alternativa en la teoría acerca de la dirección y el aprendizaje de la organización. En efecto, la idea que subyace, en el desarrollo del trabajo de investigación, es demostrar

una relación entre los estilos de dirigir [o liderar] y la capacidad de aprendizaje de la organización. Dicha relación verificada a través de la correlación que existe entre la combinación de estilos de dirección en el mejoramiento de la capacidad de aprendizaje, medida en dimensiones. La búsqueda de esta relación fue la principal motivación para el proceso de investigación.

A través de los antecedentes teóricos construidos en el desarrollo de esta tesis, se ha comprobado que la dirección de organizaciones y el proceso de aprendizaje no son procesos naturales ni ecuaciones de resultados precisos. No obstante, requieren de métodos y procedimientos, que necesariamente deben ser administrados y ejecutados para obtener resultados adecuados a cada organización. En este contexto, la alta dirección debe participar activamente y de forma comprometida en el proceso de aprendizaje, ya que éste último necesita acciones conscientes y responsables para que el aprendizaje ocurra en el interior de la organización.

En relación con el objetivo general del estudio, concluimos que éste se cumplió a cabalidad por cuanto se logró definir y caracterizar el *Estilo de Dirección (ED)*, la *Capacidad de Aprendizaje Organizativo (CAO)* y establecer la relación existente entre estos constructos.

Además, el estudio permitió evaluar por qué y cómo los estilos de dirección influyen en la capacidad de aprendizaje organizativo.

Para lograr este objetivo, se revisó el estado del arte de las variables, estilo de dirección y capacidad de aprendizaje organizativo. Se diseñó un instrumento de medición para el constructo teórico del estilo de dirección, se adaptó un instrumento de medición para el constructo teórico de la capacidad de aprendizaje organizativo y, finalmente, se propuso un modelo de relación entre las variables estilos de dirección y capacidad de aprendizaje organizativo.

### **6.1.2 Conclusiones específicas**

Las conclusiones específicas las abordaremos en relación con los siguientes ítemes: dirección y estilos de dirección, aprendizaje y capacidad de aprender y, por último, la

relación entre los constructos de estilo de dirección y de capacidad de aprendizaje organizativo.

### **6.1.2.1 Dirección y estilos de dirección**

En relación con este proceso, podemos decir que la literatura es abundante en cuanto a la dirección propiamente tal, pero no ocurre lo mismo en relación con los estilos de dirigir. Por esta causa, en el apartado teórico previo acerca de estos conceptos, intentamos integrar y resumir el concepto de dirección y los estilos de dirección de la literatura. En cierta forma, podemos decir que tuvimos éxito en este proceso, pues en el recorrido por diversos autores logramos dar forma a un cuerpo de conocimientos acerca de los estilos de dirigir.

Desde el punto de vista conceptual, el estilo de dirigir es el estilo de liderar. De acuerdo con Bass (1981; 1985; 1999) el desarrollo evolutivo de la dirección, provocado por los cambios de los factores de contexto, ha pasado desde la no-dirección a la dirección. En la etapa de no-dirección las características son *laissez faire* y dirección por excepción pasiva. A su vez, la etapa de dirección se caracteriza por dirección por excepción activa, la administración por objetivo y, finalmente, el liderazgo transformacional.

En este contexto, la dirección hoy en día se realiza mediante el ejercicio del liderazgo, por tanto, todo directivo debe ser un líder.

Por otra parte, es importante señalar que no fue posible encontrar en la literatura teórica una escala de medida, un instrumento validado y confiable para identificar los estilos de dirigir. Sin duda, éste constituye un elemento clave y determinante en la validez del estudio. Por esta razón, se hizo un esfuerzo por elaborar una escala de medida para utilizarla en el estudio de campo. Este instrumento fue elaborado sobre la base de la teoría y, especialmente, sobre los trabajos aportados por los autores Lewin, Lippitt y White (1939), Wissema, Van der Pol y Messer (1980) y Goleman, Boyatzis y McKee (2002) en relación con los seis estilos de dirección utilizados en el estudio. La escala de medida diseñada tenía por objetivo identificar la combinación de estilos presente en los directivos entrevistados.

La escala de medida original fue sometida a una prueba piloto en una muestra de ejecutivos de una empresa minera de la Segunda Región de Antofagasta en Chile. Los resultados de la aplicación piloto fueron sometidos a diferentes herramientas para ver su consistencia. Como resultado de la aplicación piloto la escala de medida fue mejorada en dos aspectos: precisión y tiempo de aplicación.

Finalmente, la escala de medida resultante de tipo likert, dimensión 7 (ver anexo 1), ayudó a determinar estos estilos. Sin embargo, la escala de medida puede ser mejorada en aplicaciones posteriores, puesto que existe un margen de consistencia entre el valor real del coeficiente de confiabilidad de la escala de medida calculado en 0.760 con el valor teórico recomendable de 0.90 para la más alta confiabilidad del instrumento. Esto puede lograrse, por ejemplo, mediante modificaciones en la estructura de la escala o en la elaboración y construcción de las proposiciones de forma más precisa. Se puede dar una medida exacta de su precisión. Sin embargo, podemos afirmar que se logró establecer la combinación de estilos utilizados por los directivos encuestados.

Con estas consideraciones previas, en el trabajo empírico se pudo confirmar la teoría de que los directivos utilizan distintos estilos de dirección para ejercer sus cargos. Asimismo, estos estilos se combinan entre sí, determinando que no hay un único estilo, sino múltiples, que emergen según las condiciones del entorno, de la situación y el contexto en que se ejercen. Cada combinación de estilos, preferentemente utilizados por los directivos, tiene impacto (aspecto que aún requiere ser medido objetivamente) en las acciones y rutinas de la empresa.

La necesidad de lograr resultados obliga a los directivos a combinar estilos. Y esto, además de sus capacidades técnicas y sociales, deriva en una gestión directiva de éxito. No es suficiente disponer de competencias personales, sino que, además, deben tener la capacidad de influir adecuadamente en los procesos individuales y organizativos. Esto se logra a través de decisiones adecuadas para los múltiples desafíos directivos.

El estudio de la dirección de organizaciones y los estilos de dirigir, proporcionó, al autor de la tesis, un amplio conocimiento acerca del comportamiento de los directivos. Al mismo tiempo que genera, en la teoría, una serie de interrogantes que necesitan

respuesta. Por ejemplo, medir el impacto de los estilos de dirección en otros procesos de la organización, además del aprendizaje.

### **6.1.2.2 Aprendizaje organizativo**

A través del tiempo ha sido difícil llegar a un consenso con respecto al significado del concepto de aprendizaje organizativo (Fiol y Lyles, 1985). Los primeros documentos que registran estas investigaciones datan de la década de los 60's a través de los escritos de Cyert y March (1963), quienes realizaron un estudio sobre la teoría del comportamiento en la empresa.

A partir de ese escrito surgieron muchos otros que buscaban definir el aprendizaje organizativo, llegando a diferentes conceptos. Para unos significaba la interacción entre los individuos y su entorno (Sinkula, 1994), para otros corresponde más que un proceso de aprendizaje a un proceso de adaptación que se produce debido a los cambios o eventos que se presentan en el entorno de una empresa e, inclusive, se ha considerado que una organización aprende y se adapta en el mismo proceso (Fiol y Lyles, 1985).

Por tanto, el aprendizaje organizativo es un proceso que debe ser impulsado y desarrollado en la organización mediante la acción directa de la alta dirección. La responsabilidad de la alta dirección es, de acuerdo con Popper y Lipshitz (2000), definir qué y cómo aprender.

Con establecer estos lineamientos y prácticas empresariales, los directivos moldean la vida de los miembros de la firma (Daft, 2000). De esta forma, están influyendo en lo que cada persona en la organización está aprendiendo y, por sobre todo, cómo lo está haciendo. Esto tiene consecuencias con el aprendizaje organizativo. Este último, no está ajeno de lo que las personas están aprendiendo, es decir, al aprendizaje individual, sino más bien están fuertemente vinculadas entre sí. En efecto, la organización aprende lo que aprenden las personas. El aprendizaje individual vendría a ser la primera etapa del proceso del aprendizaje organizativo. No obstante, que aprendan las personas no es garantía que el aprendizaje ocurra a nivel organizativo.

El aprendizaje generativo o de bucle doble pone énfasis en la experimentación continua y la retroalimentación. Los gerentes deben asumir comportamientos y acciones que

reflejen las dimensiones de la apertura, pensamiento sistémico, creatividad, empatía y eficacia (McGill et al., 1992).

La literatura de aprendizaje es abundante y posee una destacada riqueza de contenido. A diferencia de la dirección y los estilos de dirección, se puede apreciar, en este caso, que está más ordenada teóricamente. El trabajo de diversos autores ha sido importante, pero mencionamos especialmente a Jerez et al., (2005) pues su contribución con la escala de medida fue relevante e importante para nuestra investigación. Su utilización previa permitió beneficiar el trabajo al contar con un instrumento confiable y válido.

El aprendizaje organizativo puede ser estudiado desde dos perspectivas (Aramburu, 2000): desde la perspectiva del cambio y desde la perspectiva del conocimiento. Incluso hay autores que realizan su trabajo considerando las dos perspectivas.

El primer enfoque da lugar a la idea de aprendizaje organizativo como resultado de desarrollo de procesos de adaptación al entorno (enfoque reactivo) o como resultado de procesos de transformación y cambio (enfoque proactivo).

La segunda perspectiva establece que el aprendizaje organizativo es resultado de una capacidad de la empresa para interiorizar en sus rutinas y procesos los nuevos conocimientos generados, tanto a nivel interno como externo. Estos *insight's* requieren de ciertas condiciones para ser interiorizados. A estas condiciones, los autores Jerez et al. (2005), además de otros, las denominaron dimensiones.

Sobre la base de lo expuesto, si la empresa es capaz de aprender, es porque presenta valores altos en estas dimensiones. Si éstas presentan valores altos, diremos que la empresa tiene mayor capacidad para aprender. Si la empresa tiene una alta capacidad de aprender, entonces diremos que la empresa aprende. Dicho de otro modo, si la empresa aprende es a causa de tener una alta capacidad de aprendizaje. Luego, estas dimensiones predicen un buen resultado de aprendizaje organizativo.

Los resultados obtenidos de la aplicación de la escala de medida para la capacidad de aprendizaje, permitieron establecer el nivel de capacidad de aprender de las unidades en estudio y relacionarlo con el estilo de dirección dominante.

### **6.1.2.3 Relación entre la Dirección y el Aprendizaje Organizativo**

La revisión teórica permitió establecer una relación directa entre los estilos de dirección y la capacidad de aprendizaje de la organización. Sin embargo, el estudio empírico permite demostrar, al menos en un sentido preliminar, la existencia de una relación funcional entre los estilos de dirección (dirección) y la capacidad de aprendizaje de la organización (aprendizaje).

Un primer aspecto por destacar, tal y como mencionamos antes, es que, con el estudio realizado, se ha demostrado en el trabajo de campo, que efectivamente los directivos utilizan una combinación de estilos de dirección y que, en general, presentan actitudes y comportamientos de los seis estilos y no sólo de uno o dos de ellos. Esto quiere decir que, de alguna forma, los directivos son conscientes de este hecho y que, aquéllos que utilizan una determinada combinación de estilos, tienen unidades que presentan mejor capacidad de aprendizaje. Se puede establecer, de acuerdo con los datos analizados, que para las unidades organizativas de la muestra, existen combinaciones que tienen un impacto positivo en las dimensiones de la capacidad de aprender.

Además, hemos encontrado que las combinaciones con mayor probabilidad de éxito, para la capacidad de aprendizaje de la organización, son los estilos democrático, coaching y visionario. Siempre que los directivos preferían esta combinación de estilos, las dimensiones de la capacidad de aprendizaje presentan valores altos. Como establecimos previamente que estas dimensiones son capaces de predecir el aprendizaje de la organización, entonces concluimos que estos estilos contribuyen en mejor forma a que la organización aprenda.

### **6.1.3 Conclusión en relación con las Hipótesis de la Investigación**

Con relación a las hipótesis de trabajo se puede afirmar que el estudio permitió poner a prueba y testear nuestras hipótesis acerca de la relación existente entre las distintas variables del estudio.

Las hipótesis de trabajo fueron las que se indican y sus resultados se resumen mediante el siguiente cuadro:

**Cuadro 6.1: Resumen de Hipótesis, Análisis y Conclusiones**

	<b>Hipótesis planteada</b>	<b>Análisis efectuado</b>	<b>Conclusión</b>
<b>Primera Hipótesis</b>	La combinación de los estilos de dirección influyen en la Capacidad de Aprendizaje Organizativo	Se efectuó un análisis de regresión lineal por pasos, el cual arrojó como resultado que los estilos de dirección visionario, marcapaso, afiliativo, democrático y comandante, influyen en la Capacidad de Aprendizaje Organizativo.	No se rechaza la hipótesis nula
<b>Segunda Hipótesis</b>	La combinación de los estilos de dirección visionario (VIS_i), democrático (DEM_i) y afiliativo (AFI_i), generan una mayor Capacidad de Aprendizaje Organizativo	Se efectuó un análisis de regresión lineal por pasos, el cual arrojó como resultado que los estilos visionario (VIS_i) y democrático (DEM_i), tienen una relación positiva con la Capacidad de Aprendizaje Organizativo, en tanto el estilo afiliativo (AFI_i) tiene una relación negativa.	Se rechaza la hipótesis nula
<b>Tercera Hipótesis</b>	La combinación de los estilos de dirección comandante (COM_i), coaching (COA_i) y marcapaso (MAR_i), no generan una mayor Capacidad de Aprendizaje Organizativo.	A través del análisis de regresión lineal por pasos, se comprueba que existe una relación entre los estilos coaching (COA_i) y marcapaso (MAR_i) y la Capacidad de Aprendizaje Organizativo.	Se rechaza la hipótesis nula

Fuente: Elaboración propia

Las pruebas de hipótesis permiten concluir que entre el estilo de dirección y la capacidad de aprendizaje existe una relación funcional. La combinación de estilos influye en resultados de aprendizaje organizativo, ya sea impulsando positivamente para que éste ocurra a nivel organizativo o afectando negativamente las posibilidades de ocurrencia de aprendizaje a nivel de la firma.

Los estilos combinados que destacan son visionario (VIS\_i) y democrático (DEM\_i). Éstos contribuyen positivamente con el logro del aprendizaje organizativo. El estilo afiliativo (AFI\_i), que generalmente va acompañando a otros estilos, tiene efectos negativos para el aprendizaje organizativo. El visionario y el democrático pueden neutralizan el efecto negativo de este estilo.

A su vez, en relación con el estilo comandante (COM\_i), que por lo general se utiliza solo, no es posible concluir su efecto en el aprendizaje, puesto que no se encontró suficiente evidencia estadística para concluir efectos positivos o negativos.

Los estilos coaching (COA\_i) y marcapaso (MAR\_i), por lo general van acompañados entre sí y su efecto sobre el aprendizaje organizativo puede ser positivo y en ocasiones neutro. Estos dos estilos afectan positivamente para que ocurra aprendizaje organizativo.

Finalmente, en la comprobación estadística de las hipótesis, si bien aceptamos que existe una relación entre el estilo de dirección y la capacidad de aprendizaje organizativo, encontramos poca evidencia acerca de que efectivamente los estilos que teóricamente van juntos sean una realidad. Con esto queremos decir, que no hay conjuntos de estilos adoptados claramente marcados, sino más bien los directivos poseen características actitudinales y comportamentales de toda la gama de estilos de dirección. Éstos practican y se adaptan a las condiciones del entorno para ejercitar el estilo, de entre los seis estudiados, que mejor respuesta les haya dado en experiencias propias anteriores.

En esta línea, la experimentación propia y los resultados obtenidos en ella es un factor determinante de los comportamientos preferentes por los directivos, sobre todo a la hora de elegir el estilo que más le conviene aplicar. Los directivos evitan, al menos en la muestra estudiada, la elaboración de complejos modelos mentales para la elección del estilo y reducen la complejidad de la decisión apelando a sus experiencias positivas previas en situaciones similares. Esto pasa a ser parte de su teoría de acción adoptada.

Esto último, según Argyris (1994; 2001), contribuye ampliamente a la construcción de barreras organizativas para que el aprendizaje ocurra a nivel de la firma. Los directivos intentarán demostrar que su teoría de acción adoptada es correcta y harán caso omiso a las señales de cambio que el entorno les esta entregando.

#### **6.1.4 Combinaciones de Estilos eficaces para la Capacidad de Aprendizaje**

Una de las conclusiones relevantes y que, de todas formas, es coherente con la teoría de la dirección es que los responsables de implementar la dirección a todo nivel en la firma combinan diversos estilos para llevar a la práctica la dirección. Dicha combinación<sup>81</sup> en ocasiones es conciente y deliberada, sin embargo, en otras es ejecutada de manera no conciente y emergente. Esta deliberación o emergencia de estilos es, generalmente, consecuencia de la relación resultante entre la interacción del directivo con los estímulos tanto internos como externos que finalmente desembocan en una respuesta conductual (ver Robbins, 1990).

Nuestro estudio nos permite establecer algunas aproximaciones acerca de cuales combinaciones de estilos para hacer la dirección son más positivas y eficaces que otras. En este sentido, teniendo presente las limitaciones propias de un estudio exploratorio y novedoso como previamente definimos nuestro trabajo, es posible estimar sobre la base de los resultados obtenidos en el estudio de campo que los estilos de dirección que combinados contribuyen significativamente a la capacidad de aprendizaje son: visionario (VIS\_i) y democrático (DEM\_i).

El estilo visionario, por sus características, se asimila al estilo transformacional del liderazgo. Este estilo es capaz de transmitir y, por sobre todo, convencer a los miembros de su equipo acerca de las orientaciones fundamentales para alcanzar la visión de empresa que se quiere ser. Una visión en la que además las personas del equipo han contribuido a formular es menos difícil de encontrar acciones de resistencia.

La capacidad de crear una visión y, además, interiorizarla en la membresía organizativa requiere la presencia de competencias directivas para idealizar, encantar y convencer a las personas, a fin de que estas de manera natural se comprometan con esa visión y entreguen su energía vital para alcanzarla.

---

<sup>81</sup> Es quizás necesario aclarar que esta observación es válida sólo para la muestra de directivos revisada en nuestro trabajo, no obstante, en la literatura se hace referencia a este hecho, por ejemplo, ver Goleman et al., (2002) y Goleman (2005).

Este estilo, cuando va acompañado por el democrático (DEM\_i), se convierte en un poderoso catalizador para mejorar la capacidad de aprendizaje. En efecto, el estilo democrático contiene en su perfil de características el concepto de participación activa en la toma de decisiones, lo que eleva la moral de las personas y su sentido de pertenencia a la membresía organizativa. Cuando las personas participan de las decisiones que las afectan tienden a presentar menos oposición al momento de implantar las acciones de tales decisiones.

Este hecho reduce la resistencia al cambio y, en general, a toda acción que tienda a romper el statu quo. Por tanto, para la capacidad de aprendizaje<sup>82</sup>, entendida como la integración en la firma de ciertas condiciones subyacentes previas que sirven de soporte a la interiorización de las experiencias propias y ajenas, individuales y colectivas, en las rutinas y procesos organizativos se ve beneficiada por esta disminución de la resistencia natural de las personas a todo tipo de cambio.

Si bien, concluimos que la combinación de estilos visionario y democrático es un potente elemento catalizador de la capacidad de aprendizaje, en nuestro estudio también identificamos aquellas combinaciones que si bien no son permanentemente positivas para el aprendizaje colectivo, presentan algún grado de contribución que hace recomendable su inclusión como estilo de dirigir.

Entre estos se encuentran los estilos coaching (COA\_i) y marcapaso (MAR\_i), que por lo general van acompañados entre sí y su efecto sobre el aprendizaje organizativo puede ser positivo y en ocasiones neutro. Está característica que destaca no sólo marcar el rumbo o la dirección del cambio, sino además la adquisición de un alto compromiso con la formación de los miembros del equipo para que mejoren su capacidad de generar resultados favorece, en ocasiones, la disposición positiva de las personas a nuevos conocimientos y aprendizajes.

---

<sup>82</sup> Capacidad que hemos definido como la integración dinámica de una alta dirección comprometida con el proceso de aprendizaje colectivo, la permanente innovación y búsqueda de oportunidades, la implementación de un propósito común, y la transferencia e integración de conocimiento a fin de mejorar los resultados de la firma.

Recordemos que hemos establecido como premisa, de acuerdo con la teoría revisada, que los directivos combinan estilos para ejercer la dirección, no obstante, que todos los estilos están presentes en distintos grados en un mismo directivo. La respuesta a esta premisa es la necesidad de seleccionar los estilos a utilizar de acuerdo a preferencias individuales, que son impulsadas por factores internos y externos predominantes en el propio directivo. Entre los factores internos destacamos los valores, las actitudes, las experiencias previas, los conocimientos y la cultura dominante. A su vez, entre los factores externos incluimos, principalmente, el carácter de las relaciones que se generan entre el directivo con las demás miembros de su equipo, los objetos o cosas y los eventos que debe atender.

Otra conclusión obtenida en este mismo sentido, tiene que ver con la combinación de estilos que tienen efectos negativos en la capacidad de aprendizaje. Destacamos aquí los estilos afiliativo (AFI\_i) y comandante (COM\_i), a pesar que este último, como hemos señalado previamente, por lo general se presenta solo.

Las características típicas del estilo afiliativo de estimular un sentido de pertenencia a la organización, en general, actúa de forma negativa con la idea de cambio del statu quo implícita en el aprendizaje colectivo. Aquel directivo que practica este estilo asume que las personas deben mantenerse contentas, por lo que genera una condición en el entorno laboral que estimula la creación de una barrera organizativa que neutraliza la mejora de la capacidad de aprendizaje organizativo.

Dicha barrera tiene que ver con el hecho que las personas se resisten a modificar el statu quo que les genera un entorno con un alto nivel de comodidad y, esta última, actúa como un factor que neutraliza la acción para la innovación y el cambio (Max-Neef et al., 1986). Dichos elementos son fundamentales en el aprendizaje organizativo.

El estilo afiliativo puede, entonces, actuar negativamente sobre las dimensiones que soportan la capacidad de aprender de la firma.

A su vez, el estilo comandante (COM\_i), por su perfil autoritario y coercitivo, genera condiciones opuestas a la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje

colectivo. En efecto, un estilo de estas características puede cerrarse a la apertura y experimentación de nuevas ideas.

Adicionalmente, en nuestro estudio, al calcular los coeficientes de Spearman entre los valores resultantes de las escalas de medida, vemos que éstos son cercanos a cero (ver Tabla 5.17), lo que indica que este estilo comandante tiende a tener un impacto neutro en la capacidad de aprendizaje organizativo. Similar resultado obtenemos cuando realizamos el análisis de regresión stepwise (ver Tabla 5.23).

### **6.1.5 Implicaciones para la Organización**

Identificar el estilo de dirección, o la combinación de éstos, que son de preferente selección por parte de los directivos, y que además contribuyan a alcanzar los objetivos de la firma, reporta una gran importancia para la organización puesto que con esta información se podrá diseñar e implementar acciones [tales como políticas, procedimientos y prácticas] para alentar el ejercicio de dichos estilos.

Reconocer la relación, además del sentido de ésta, entre la práctica de la dirección y los procesos sustantivos de la firma que le otorgan sostenibilidad, predispone a la alta dirección a la toma de decisiones efectivas. Sobretudo a la hora de elegir las prácticas empresariales.

La discusión acerca de las mejores prácticas empresariales es recurrente en la teoría administrativa. El enfoque universalista y el contingente dan cuenta de ello. El convencimiento que existen mejores prácticas es una creencia universal, no obstante, que la implementación de éstas se reconoce ampliamente como contingente (Bonache y Cabrera, 2002).

Uno de los aspectos interesantes, recogidos del estudio realizado, es que la dirección de la firma se ha constituido en un factor de producción diferenciador y, que además, ha adquirido un rol relevante en la gestión del conocimiento, sobretudo en la creación de la base de conocimiento común para el mejoramiento de los resultados.

Se hace evidente, en nuestro estudio, que el comportamiento directivo o estilo de dirigir tiene relevancia en la influencia y motivación de los dirigidos para lograr resultados.

Ésta tiene que ver con la capacidad del directivo de entrar en sintonía positiva con las emociones de los dirigidos, lo que los autores Goleman et al. (2002) denominan como la generación de resonancia.

Otro de los aspectos a destacar en nuestro estudio y que es relevante para la organización, es que mediante la identificación de los estilos, que son de forma preferente utilizados y combinados para ejercer la dirección, la firma puede gestionar el recurso de dirección designando y movilizándolo los directivos en función de los requerimientos que surgen de las operaciones diarias. Un estilo o una determinada combinación de éstos, puede generar mejores resultados que otros.

Incluso la baja productividad de una unidad puede ser consecuencia de que la combinación de estilos adoptados por el directivo [o conjunto de directivos] puede tener efectos negativos en el comportamiento de las personas y, por tanto, provocar resultados menores a los esperados para esa misma unidad.

Finalmente, la gestión de los estilos directivos es en parte responsabilidad de la firma y en parte responsabilidad del propio directivo. La proporción resultante de cada parte dependerá de las situaciones o eventos a que se ve enfrentado el directivo.

De la firma, porque ésta mediante la definición de sus políticas, procedimientos y rutinas puede provocar importantes barreras organizativas (Argyris, 2001) para el desempeño de determinados estilos y, por ende, impactar negativamente la capacidad de aprendizaje organizativo. Es interesante observar que la propia firma adquiere una gran importancia en la estimulación de ciertos estilos en sus directivos.

Del propio directivo, porque la adopción de un estilo por sobre otro se debe, generalmente, a preferencias inducidas por factores internos y externos, como por ejemplo, el resultado de las experiencias pasadas con un estilo u otro, sus creencias acerca de la conducta humana, los valores predominantes de su cultura y el carácter de sus emociones que emergen de sus interacciones con otros. Aspectos que podrían ser contrarios a las aspiraciones y requerimientos actuales de la firma.

La organización puede mejorar sus resultados mediante la adopción y propagación a lo largo de su estructura de los estilos visionario, democrático, coaching y afiliativo, pues

éstos impactan positivamente el aprendizaje de la firma a través de un mejoramiento de la capacidad de aprender de forma colectiva.

### **6.1.6 Implicaciones para la Dirección de Empresas y sus procesos directivos**

El ejercicio de la dirección, que entendemos se realiza mediante la adopción y puesta en práctica de los estilos de dirigir, es un proceso clave de la firma y que tiene gran importancia en los otros procesos sustantivos de la misma. En efecto, la dirección atraviesa la estructura de la firma entregando las directrices y orientaciones adecuadas para la toma de decisiones de los miembros de la misma, de manera oportuna y pertinente.

Uno de los procesos más significativos de la dirección es la toma de decisiones. Ésta es regulada por la alta dirección alcanzando a toda la estructura, desde los más altos niveles hasta los más bajos. De esta manera el flujo de decisiones baja desde la alta dirección hacia los niveles inferiores y vuelve como reportes desde aquí hacia los niveles superiores.

El aprendizaje de los miembros se produce por la experimentación propia al enfrentarse a decisiones complejas de dos tipos: programadas y no programadas. En este sentido, entendiendo las decisiones no programadas como novedosas y no estructuradas, son en estas últimas en donde se produce el principal aporte de nuestro trabajo.

Previamente, conviene mencionar que la toma de decisiones individual difiere de la toma de decisiones colectiva. El proceso individual se ajusta a un modelo racional de toma de decisiones, en el que no se cuenta con toda la información acerca de la decisión que se toma, lo que dificulta pero no impide la toma de decisión. No obstante, en el proceso grupal de toma de decisiones un factor clave es el proceso de negociación que se produce entre los miembros para hacer valer sus intereses en la decisión, que finalmente satisfaga a todos los miembros.

En este proceso de negociación confluyen factores subyacentes importantes tales como los intereses de las partes, las interacciones entre éstas, las coaliciones que se forman y el valor de la decisión que se negocia. Por tanto, establecer una decisión que satisfaga a todas las partes requiere de intensa creatividad y aprendizaje colectivo.

Dos dimensiones importantes de la capacidad de aprendizaje contribuyen de forma importante a la calidad de estos procesos directivos: la perspectiva sistémica y la transferencia e integración de conocimiento. La primera de éstas proporciona una visión compartida e identidad grupal y un lenguaje común y acción de conjunto, necesario para dar un sentido de consistencia y unidad a la toma de decisiones colectiva. La segunda, proporciona el soporte al proceso de toma de decisiones al contribuir a la difusión del aprendizaje y disponer de una base de conocimiento organizativo útil para la toma de decisiones.

El estilo de dirigir o la combinación de éstos, si es seleccionado y utilizado adecuadamente por el directivo, puede conducir a alcanzar niveles más altos en estas dimensiones. Estilos tales como visionario, democrático y coaching pueden aportar a mejorar estos aspectos o condiciones de la capacidad de aprendizaje organizativo y contribuir a una mejor calidad de los procesos decisionales.

### **6.1.7 Implicaciones para los procesos de aprendizaje**

El aprendizaje de la firma, visto como un proceso, requiere del establecimiento de ciertas condiciones previas, que hemos denominado dimensiones de la capacidad de aprender de la organización. Dichas condiciones tienen relación con la importancia de un compromiso de la alta dirección con el aprendizaje organizativo, de la capacidad de implantar una perspectiva sistémica, de transferir e integrar los nuevos conocimientos y de disponer de una apertura y experimentación de nuevas ideas y nuevos conocimientos.

En esta línea, la responsabilidad de la alta dirección en el establecimiento de estas condiciones previas, es desde nuestra perspectiva, muy relevante. Este planteamiento se sostiene, principalmente, en el rol que se le atribuye a la dirección en la actualidad. En efecto, la dirección constituye un factor de producción y de diferenciación capaz de acentuar la ventaja competitiva de una firma dentro de su industria.

En este contexto, que la firma se beneficie de la experimentación propia y de otros, de la innovación emergente de su industria y de su mercado, requiere de una acción resuelta de la alta dirección en este sentido, complementada con la capacidad de ésta de interiorizar estos aprendizajes en sus rutinas y procesos internos.

La dirección, que la entendemos se ejecuta mediante la combinación de estilos de dirigir, puede influir y motivar las conductas de las personas de tal forma que puede favorecer el aprendizaje colectivo. El impacto que la conducta del directivo tiene en los comportamientos individuales ha sido permanentemente mencionado en la teoría de la dirección.

Nuestro estudio, en la misma línea, aporta una mayor comprensión acerca de cuales son las combinaciones de estilos de dirección que tienen mayor impacto en el aprendizaje organizativo por la vía de mejorar la capacidad de aprender. Con este conocimiento la firma puede diseñar programas de formación y entrenamiento de sus directivos en los cuales se refuerzan los estilos que afectan positivamente las condiciones previas para que el aprendizaje ocurra a nivel organizativo.

El conocimiento de qué estilo o combinación de éstos afecta positivamente la capacidad de aprender de la firma puede ayudar a mejorar la calidad de este proceso.

#### **6.1.8 Limitaciones del estudio**

El estudio como toda investigación, sobretodo, exploratoria y novedosa presenta algunas limitaciones que es conveniente destacar para evitar deducir inferencias equivocadas que afecten el valor del estudio.

Una de las primeras limitaciones es que las conclusiones obtenidas sólo pueden comprenderse y validarse para la muestra del caso en estudio. No obstante, tratándose de un estudio cuya característica principal es la novedad del mismo, se rescata la metodología seguida y los aportes preliminares a un estudio más profundo del impacto de los estilos de hacer la dirección en una muestra de mayor tamaño. Sin duda, que los limitados recursos disponibles para un investigador novel atentan con las posibilidades de estudios de mayor envergadura.

Otra limitación importante es que tratándose de un caso de estudio concentrado en un universo empresarial único es probable que exista, de manera implícita, un sesgo político y cultural. Sin embargo, hemos hecho un esfuerzo para superar este sesgo, que por cierto no lo elimina, al capturar e interpretar de manera aislada la información por áreas de la empresa.

Finalmente, una limitación importante es la recurrente discusión teórica acerca del significado del concepto y, por tanto, la dificultad de beneficiarse con investigaciones previas acerca de la relación entre la forma de hacer la dirección y el aprendizaje organizativo. No obstante, hemos logrado estructurar de manera sistemática un conjunto de principios teóricos que dan cuerpo a un teoría que sustenta gran parte de nuestros planteamientos. Sin duda, que aún queda mucho por hacer y por descubrir, lo que es un gran aliciente para desarrollar nuestra habilidad investigativa.

## **6.2 LÍNEAS DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN**

El trabajo de investigación realizado permitió encontrar algunas vetas para continuar aportando al marco teórico del constructo de estilos de dirección y de la capacidad de aprendizaje organizativo. En el proceso del desarrollo temático – teórico fuimos descubriendo nuevas posibilidades de trabajo investigativo. En ocasiones, algunos autores desarrollan intentos por explicar los fenómenos que rodean y afectan a estas variables coincidiendo en la existencia de una compleja y multivariable realidad. En este contexto, hemos establecido algunas líneas de investigación que podemos abordar en el futuro, que a continuación pasamos a desarrollar y explicar brevemente.

Una primera línea de investigación es la que apunta a determinar las relaciones entre la dirección, a través del estudio de los estilos para dirigir, y el aprendizaje de la organización mediante la capacidad de hacerlo. La dirección como proceso central de la organización tiene mucho que decir en relación a esto. Es interesante seguir esta perspectiva de trabajo de investigación, sobre todo por el impacto en el desarrollo económico y de las actuales condiciones medioambientales, que tiene la dirección como recurso de producción.

Una segunda línea de investigación tiene que ver con la medición del impacto de la dirección y los estilos para dirigir, en la implantación de procesos y rutinas organizativas. Como proceso organizativo el aprendizaje debe ser interiorizado y vinculado a otros procesos de la firma. Investigar, acerca de esta vinculación y el tipo de relación, puede dar lugar a una optimización de un sistema de aprendizaje a nivel organizativo.

Una tercera línea de investigación emerge de la recurrente interrogante de muchos autores acerca de la medición del aprendizaje. A pesar de los muchos intentos realizados, aún no existe consenso acerca de la metodología correcta para medir el aprendizaje de una organización. Las tentativas de los diversos autores son valiosas y, en general, están orientados a mediciones cuantitativas y cualitativas a partir de supuestos que provienen de mediciones empíricas. La opción más recurrente en la literatura es definir que una empresa aprende cuando alcanza ciertos valores en factores

predictivos del aprendizaje. Todavía queda por hacer un esfuerzo importante en este sentido.

Una cuarta línea de investigación la proporciona el concepto de capacidad de aprendizaje. Éste contiene en su esencia un elemento trascendental al integrarse como una capacidad de la firma para el sostenimiento de la ventaja competitiva. Visto desde esta perspectiva, la capacidad de aprender debe implementarse dentro del acervo de capacidades organizativas. La responsabilidad de la dirección es nuevamente un factor clave en la interpretación e implantación de acciones tendentes a desarrollar esta capacidad. Quedan por hacer esfuerzos de investigación, acerca del cambio de los factores que definen la capacidad de aprender y las relaciones entre estos factores con el resto de las variables organizativas.

Una quinta línea de investigación que está vinculada con las variables estudiadas en esta tesis, es la relación que existe entre las teorías de acción adoptadas por los directivos y el aprendizaje proactivo. Desde esta perspectiva, algunos autores contemporáneos muestran evidencias teóricas, acerca de la forma en cómo los directivos intentan ajustar sus creencias subyacentes para intervenir en los procesos de aprendizaje de la organización como una forma de confirmación de éstas. Sin duda, que esta última línea de trabajo de investigación pondrá, en el centro de la discusión, la importancia de la alta dirección en los resultados del negocio y, por tanto, en la capacidad competitiva de la organización.

Finalmente, una sexta línea de investigación es la influencia del estilo de dirección en la capacidad de aprendizaje organizativo y que es mediada por el contexto organizativo. Específicamente, mencionamos la configuración estructural, la cultura de aprendizaje y las prácticas en recursos humanos.

En este sentido, consideramos importante señalar que en este trabajo no controlamos estas variables, dado que el objetivo del mismo es verificar la relación existente entre el constructo estilo de dirección y capacidad de aprendizaje.

### **6.2.1 Variable mediatizadora: estructura organizativa**

La configuración estructural hace referencia a la forma de organización adoptada por la empresa para funcionar y lograr resultados. De acuerdo con Mintzberg (1990a), las formas organizativas que puede adoptar una empresa son seis: la burocracia simple, mecánica y profesional, la forma divisional, la adhocracia y la forma pentagonal.

Otro autor, Daft (2000) menciona dos extremos posibles: la configuración estructural mecánica y la configuración orgánica, y entre los cuales se posiciona una configuración conocida como ambidiestra. Esta última presenta aspectos mecánicos y orgánicos en distintas proporciones. Por ejemplo, es característico de algunas empresas<sup>83</sup> de configuración mecánica instalar en su estructura departamentos de investigación e innovación de nuevos productos, propio de las empresas de configuración orgánica.

La estructura mecánica se caracteriza, de acuerdo con este autor, por una alta formalización, alta centralización y alta especialización, con una jerarquía escalar de mando muy acentuada. Esto la convierte en una estructura rígida y poco flexible, cuyos resultados son mejores en entornos simples, es decir, de pocas variables que cambien y, de hacerlo, son cambios predecibles.

La estructura orgánica, de acuerdo con el mismo autor, presenta una mayor profesionalización en vez de especialización y, bajos coeficientes en las dimensiones formalización, centralización y jerarquía escalar de mando.

La configuración estructural ejerce una influencia en el comportamiento de individuos, grupos y empresa (Robbins, 1999). Esta influencia, en el comportamiento individual, está relacionada con el entorno organizativo y el contexto.

### **6.2.2 Variable mediatizadora: Cultura de aprendizaje**

La cultura, entendida como un conjunto de significados compartidos e institucionalizados en la firma, y que son compartidos por los miembros de la empresa,

---

<sup>83</sup> Por ejemplo la empresa minera Codelco de Chile ([www.codelco.com](http://www.codelco.com)). En su orgánica existe la Gerencia Corporativa de Investigación e Innovación. Ver [http://www.codelco.com/la\\_corporacion/organigrama/organigrama.pdf](http://www.codelco.com/la_corporacion/organigrama/organigrama.pdf)

constituye la conciencia colectiva que los identifica y los diferencia de otras instituciones (Garzón y Fisher, 2008). Los miembros de la organización utilizan estos significados para interpretar la naturaleza de su mundo y de sí mismo en relación con el mismo (Dixon, 1994). Los elementos subyacentes de la cultura organizativa son: el concepto del mundo y del hombre que tiene el líder de la organización, el sistema cultural y el clima organizacional.

La cultura de una organización orientada al aprendizaje, de acuerdo con Choo (1998), está formada por un conjunto de técnicas e instrumentos que se utilizan para manejar la realidad y adaptarse a ella, las cuales constituyen en su conjunto el know-how de la organización, basado en conocimiento técnico muy concreto, susceptible de ser motivo de patentes de fabricación, así como elementos intangibles que caracterizan de forma clara a una organización.

Los esquemas comunes de pensamiento, creencias, sentimientos y valores que resultan de las experiencias compartidas y el aprendizaje común, es lo que en última instancia denominamos cultura de ese grupo (Schein, 1988: 65).

La cultura para el aprendizaje organizativo se caracteriza porque cada firma desarrolla supuestos, conocimientos y reglas que permitan compartir el conocimiento para crear oportunidad de desarrollo, creando sentido de pertenencia, facilitando la aclimatación de los empleados y permitiendo e incentivando la difusión del conocimiento tácito, explícito y virtual. En este contexto, el eje articulador es el diálogo, el cual requiere de una ideología que capte auténticamente lo que creen los integrantes de la organización.

Este último desafío requiere de una gran capacidad de adaptación: las prácticas cotidianas deben confirmar la ideología e impulsar la comunicación y transmisión de conocimientos a través de símbolos, estimulando actitudes innovadoras, generando competencias individuales y colectivas orientadas al aprendizaje.

Los valores y la cultura de las personas y de la organización para la innovación se componen de ideales, intereses, sentido de identidad con el equipo y viceversa. La dignidad y el respeto, la justicia y los miembros del equipo también deben movilizar el conocimiento tácito de las personas externas a través de interacciones sociales (Nonaka

et al., 1999).

### **6.2.3 Variable mediatizadora: prácticas en recursos humanos**

La gestión estratégica de las personas ha tomado una inusitada importancia en los últimos años. Según Calderón et al. (2004) existen al menos cuatro aspectos que resaltan la importancia de dicha gestión estratégica dentro de la organización. Éstos son: concebir la gestión del talento como un medio para lograr la ventaja competitiva, buscar la coherencia de la estrategia de recursos humanos con la estrategia organizacional, garantizar la coherencia interna entre las diversas prácticas de gestión de recursos humanos y medir los resultados de la organización (satisfacción del cliente, generación de valor para el accionista, satisfacción del empleado, etc.) y no en función del cumplimiento de actividades.

Según Ulrich y Dale (1992) las prácticas de gestión son *procesos formales para gobernar el pensamiento y el comportamiento de los empleados; las prácticas gerenciales de una empresa representan su mente*. Esta definición la podemos interpretar como la formalización de ciertas normas que permiten gestionar y estandarizar ciertos procesos dentro de la organización, en evidente relación con el aprendizaje organizativo. En particular, los autores señalan que las prácticas de una organización permiten gobernar ciertos pensamientos e ideas de los empleados, acerca del trabajo y de la forma de la organización, lo que contribuye a que el aprendizaje organizativo ocurra.

En relación a las prácticas de recursos humanos existe una infinidad de modelos o patrones a seguir, por ejemplo, Sheppeck y Militello (2000) las agrupan en cuatro dimensiones estratégicas: destrezas de los empleados, políticas y prácticas de trabajo que permitan identificar y desarrollar el desempeño superior en los empleados; prácticas de soporte al entorno del puesto de trabajo para fomentar la motivación sostenida de los empleados; medidas de desempeño y prácticas de consolidación para focalizar energías de los empleados sobre comportamientos productivos específicos; y prácticas relacionadas con la organización del mercado laboral.

Delery y Doty (1996) concluyeron que existen siete prácticas estratégicas para el negocio, en torno al recurso humano. Éstas son: oportunidades internas de carrera, capacitación, evaluación por resultados, participación en las utilidades, seguridad en el empleo, mecanismos de participación y descripción de cargos.

Mak y Akhtar (2003) en su artículo encontraron siete buenas prácticas entre las organizaciones que fueron analizadas, ellas son: selección de personal, evaluación de desempeño, sistemas de incentivos, diseño de puestos, sistemas de promoción, participación de la información y valoración de la actitud.

Si bien existe una infinidad de prácticas de recursos humanos, Bonache y Cabrera (2002) las resumen en seis, tal como se muestra en la figura 4.1, estas practicas son las más consensuadas entre las organizaciones de negocios, y por tanto, las más utilizadas en el área de RRHH.

La organización selecciona y aplica determinadas prácticas en función de la contingencia. Esta acción determina que los directivos modelen nuestras vidas al interior de la firma (Daft, 2000), estableciendo las posibilidades y las instancias de aprendizaje organizativo.

**BIBLIOGRAFÍA**

- Ackoff, R.L. (1974). Planning in the Systems Age, in RL Ackoff (Ed.) Systems and Management Annual pp. 179-202, Petrocelli Books, New York, NY.
- Aguilar, J., Álvarez, S., Bueno, E., Casado, J.M., Cubeiro, J.C., Chinchilla, N., Fernández, A., García, S., Jiménez, A., y Ortiz, J.M. (2002). Management Español: Los mejores textos. Ed. Ariel SA., 1ra. Ed., Barcelona, España, pp. 329.
- Ahumada, L. (2001). Teoría y Cambio en las Organizaciones. Valparaíso.: Ed. Universitarias de Valparaíso. Chile.
- Amitay, M., Popper, M., y Lipshitz, R. (2005). Leadership styles and organizational learning in community clinics. *The Learning Organization*, 12 (1), 57–70.
- Anderson, P.F. (1982). Marketing, Strategic Planning and the Theory of the Firm. *Journal of Marketing*, 46, Spring, pp. 15-26.
- Ansoff, H.I., y Brandenburg, R.G. (1969). The General Manager of the Future. *California Management Review*. Vol. XI. N° 3. Spring. Pp. 61-72.
- Ansoff, I. (1976). La estrategia de la empresa. Ed. Universidad de Navarra. Pamplona.
- Anthony, S. Y Jack, S. (2009). Qualitative case study methodology in nursing research: an integrative review. *Journal of advanced nursing*. Volume 65, issue 6, p.1171-1181.
- Aragón-Correa, J.A., García-Morales, V.J. y Cordón-Pozo, E. (2007). Leadership and organizational learning's role on innovation and performance: Lessons from Spain, *Industrial Marketing Management*, vol. 36, n°: 3, pp. 349-359.
- Aramburu, Nekane. (2000). Un Estudio del Aprendizaje Organizativo desde la Perspectiva del Cambio. Universidad de Deusto. San Sebastián: Deusto.
- Aramburu N., Saenz J., y Rivera, O.(2006). Organizational learning, change process, and evolution of management systems: Empirical evidence from the Basque Región. *Journal: The Learning Organization*.Volumen: 13 Número: 5 Páginas: 434-454.
- Argyris C, Schön DA. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading (MA): Addison-Wesley.
- Argyris, Chris. (1964). *Integrating the Individual and the Organization*, New York: Wiley
- Argyris, C. (1977). Argyris, Double loop learning in organizations. *Harvard Business Review* 5, pp. 115–125.

- Argyris, C. (1982). Book Reviews: Advances in Management Education. *Journal of Occupational Behaviour*. Vol. 3, 201-204.
- Argyris, Chris. (1989). Strategy Implementation: An Experience in Learning. *Organizational Dynamics*, 18 (2) pp 5-15.
- Argyris, C. (1993). *Como Vencer las Barreras Organizativas*. Madrid: Díaz de Santos SA.
- Argyris, C. (1994). Good communication that blocks learning. *Harvard Business Review*, 7 (4), 77-85.
- Argyris, C. (2001). *Sobre el Aprendizaje Organizativo*. Vol. 2. Mexico: Oxford University Press.
- Argyris, C. and Schön, D. (1974), *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C., and Schön, D. (1975). *Theory into practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C. and Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Argyris, C. and Schön, D. (1996) *Organizational learning II: Theory, method and practice*, Reading, Mass: Addison Wesley.
- Armstrong, M. (2000). The name has changed but has the game remained the same?, *Employee Relations*, Vol. 22 No. 6, 576-89.
- Arrow, K.J. (1962) The economic consequences of learning by doing, *Review of economic studies*, 29:153-176 (1962).
- Askvik, Steinar (1999). La gerencia y el aprendizaje organizacional. *Gestión y Política pública*, vol. VIII, número 2, Segundo semestre.
- Baker, W.E. and Sinkula, J.M. (1999). The synergistic effect of market orientation and learning orientation on organizational performance. *Journal of the Academy of Marketing Science*, Vol. 27, 411-27.
- Bantel, K. y Jackson, S. (1989). Top management and innovations in banking: Does the composition of the top team make a difference?. *Strategic Management journal*, 10, p. 107-124.
- Barlow, J. y Jashapara, A. (1998). Organisational learning and inter-firm "partnering" in de UK construction industry. *The Learning Organization*. Vol. 5. N° 2. Pp. 86-98.
- Bass, B. (1981). *Stogdill's Handbook of Leadership: A Survey of Theory in Research*, New York: Free Press.
- Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: The Free Press.

- Bass, B. (1999). Current developments in transformational leadership: Research and applications. *Psychologist-Manager Journal*. Vol. 3(1) pp. 5 – 21.
- Bass, B. y Avolio, (1980). Developing transformational leadership: 1992 and beyond. *Journal of European industrial training*. Vol. 14. Pp. 21-37.
- Bass, B. y Avolio, B. (1994). Improving organizational effectiveness through transformational leadership. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bateson, G. (1972) Steps to an Ecology of Mind. Ballantine Books. Papers Conscious purpose Vrs. nature, y Social planning and the effects of Deutero-Learning.
- Bedeian, A.G. (1986), Contemporary challenges in the study of Organizations. *Journal of Management*. Vol. 12, n°2, pp. 185-201.
- Bedeian, A. G., y Hunt, J. G. (2006). Academic amnesia and vestigial assumptions of our forefathers. *The Leadership Quarterly*, 17, 190–205
- Berg, N. (1965). Strategic Planning in Conglomerate Companies. *Harvard Business Review*, 43, May-June, 79-85.
- Berne, E. (1985). Análisis Transaccional en psicoterapia. Editorial Psique, Buenos Aires, Argentina.
- Berson, Y., Nemanich, L., Waldman, D., Galvin, B., y Keller, R. (2006). Leadership and organizational learning: A multiple levels perspective. *The leadership Quarterly* 17, pp. 577-594.
- Bhatnagar, J. (2006). Measuring organizational learning capability in Indian managers and establishing firm performance linkage. *The Learning Organization*, vol. 13, no. 5, pp. 416.
- Bierly, P. y Chakrabarti, A. (1996). Generic knowledge strategies in the US pharmaceutical industry. *Strategies Management Journal*.17:23–135.
- Blake, R. and Mouton, J. (1964). *The Managerial Grid: The Key to Leadership Excellence*. Houston: Gulf Publishing Co.
- Blanco, H. (2006). Estudio preliminar sobre aprendizaje organizacional en empresas cubanas. En *Memorias del V Congreso Internacional de Gestión Empresarial y Administración Pública*. La Habana.
- Bonache, J., y Cabrera, A. (2002). *Dirección Estratégica de Personas: Evidencias y Perspectivas para el Siglo XXI*. Madrid, España: Prentice Hall .
- Bontis, N., Crossan, M.M. and Hulland, J. (2002). Managing an organizational learning system by aligning stocks and flows, *Journal of Management Studies*, Vol. 39, pp. 437-69.
- Boston Consulting Group. (1968). *Perspectives on experience*. Boston: Boston Consulting Group;.

- Boulding, K. (1956). General Systems Theory. The Skeleton of Science Management Science, 2, 3 (Apr. 1956) pp.197-208.
- Boyatzis, R. (1982). The competent manager: A model for effective performance. New York: John Wiley y Sons.
- Brenneman, W.B., Keys, J.B., y Fulmer, R.M. (1998). Learning across a living company: the shell companies' experiences. Organ Dyn;27(2):61–70.
- Brown JS, y Duguid P. (1991). Organizational learning and communities-of-practice: toward a unified view of working, learning and innovation. In: Cohen M, Sproull LS, editors. Organizational learning. London: Sage;. p. 40–57.
- Brown, M. E., y Gioia, D. A. (2002). Making things click: Distributive leadership in an online division of an offline organization. The Leadership Quarterly, 13, 397–419.
- Buchele, R. B.(1977). The Management of Business and Public Organizations, McGraw-Hill, New York.
- Bueno, C.E. (1996). Dirección estratégica de la Empresa. Metodología, técnica y casos. Ed. Pirámide. Madrid.
- Bueno, E., Salmador, M., Merino, C. y Martín, J. (2006). Dirección estratégica: desarrollo de la estrategia y análisis de casos. Ediciones Pirámide. Madrid, pp. 538
- Calvo, F. (2006). Técnicas Estadísticas multivariantes aplicadas con SPSS – Windows. Bilbao, España: Universidad de Deusto, publicaciones.
- Cangelosi, V.E, y Dill, W.R. (1965). Organizational learning: observations toward a theory. Administrative Science Quarterly; 10:175–203.
- Carballo, R. (1999). Innovando en la empresa. Hacia un modelo innovador de la Dirección Empresarial. Gestión 2000. Barcelona,372 pp.
- Cardona, J., y Calderón, G. (2006). El impacto del aprendizaje en el rendimiento de las organizaciones. Cuadernos de Administración. Julio-Diciembre. Vol. 19. Nro. 032. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia, p.11-43.
- Carmines, E.G. y Zeller, R.A. (1994). Reliability and validity assessment. Basic Measurement. Lewis-Beck, M.S. (ed.), Sage Publications, Londres, pp. 1-58.
- Casales, J.C. (1996). Estilo de dirección, liderazgo y productividad grupal, Rev. Cubana de Psicología, Vol. 13, No. 2-3, pags.157 – 177, La Habana.
- Castressana J., Blanco A. (1992) Dirección Inteligente, Dirección Flexible. ESIC. Madrid, España.
- Céspedes, J., Jerez, P., y Valle, R. (2005). Las prácticas de Recursos Humanos de Alto Rendimiento y la Capacidad de Aprendizaje Organizativo: incidencia e

- implicaciones. Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa. Vol. 24., p.029-056.
- Chen, G. (2005). Management practices and tools for enhancing organizational learning capability. *SAM Advanced Management Journal*, p. 4-35.
- Chandler, A. D. (1962). *Strategy and structure*. Cambridge, MA: MIT Press.
- (1995): *Cambio y liderazgo*, Deusto, Bilbao.
- Chiva, R., Alegre, J. y Lapiedra, R. (2006). Development and Validation of an Instrument to measure Organisational Learning Capability. Submitted to OLKC 2006 Conference at the University of Warwick, Coventry on 20th - 22nd March.
- Chiva, R., Alegre, J. y Lapiedra, R. (2007). Measuring organizational learning capability among the workforce. *International Journal of Manpower*. Vol. 28 No. 3/4, pp. 224-242.
- Choo Chun, Wei (1998). *La organización inteligente: el empleo de la información para dar significado, crear conocimiento y tomar decisiones*. México: Oxford University Press.
- Claycomb, C. y Germain, R. (1997). Organizational Learning and Performance: An Empirical Test. Paper presented at the *American Marketing Association (Winter) Educators' Conference*, St Petersburg, FL.
- Cohen, W.M., y Levinthal, D.A. (1990). Absorptive capacity: a new perspective on learning and innovation. *Administrative Science Quarterly*; Vol.35 n° 1, p. 128–52.
- Cohen, M.D. y Sproull, LS. (1991), Eds., Special Issue: Organizational Learning, *Organizational Science*, 2, No. 1.
- Collins, J. & Porras, J. (1996) *Building Your Company's Vision*, Harvard Business Review, Vol. 74, Iss. 5, pp. 65-77.
- Cook, S.D.N. y Yanow, D. (1993). Culture and organizational learning, *Journal of Management Inquiry*, Vol. 2, 373-94.
- Crossan M, Lane HW, White RE. (1999). An organizational learning framework: from intuition to institution. *Academic Management Review*;24(3):522–37.
- Crossan, Mary. (2003). Chris Argyris and Donald Schön's Organizational learning: There is no silver bullet. *Academy of Management Executive*. Vol. 17, n° 2, p.38-39.
- Cuadrado, I., Molero, F., y M. Navas (2003). El liderazgo de hombres y mujeres: diferencias de estilo de liderazgo, relaciones entre estilos y predictores de variables de resultado organizacional. *Acción Psicológica*, vol. 2, n.º 2, 115-129.
- Cyert, R., y March, J. (1958). The role of expectations in business decision – making. *Administrative Science Quarterly*; Vol. 3 (3): 307-340.

- Cyert R, March J. (1963). A behavioral theory of the firm. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Daft, R.L. y Weick, K.E. (1984) Toward a model of organizations as interpretation systems. *Academic Management Review*;9(2):284–95.
- Daft, R. (2000). *Teoría de la Organización*. Ed. Thomson. México.
- Damanpour, F. (1991). Organizational innovation: A meta-analysis of effects of determinants and moderators. *Academy of Management Journal*, 14, pp. 555-590.
- Davis, K. y Newstrom, J. (1999). *Comportamiento Humano en el Trabajo*. México. Mc Graw Hill.
- Day, G.S. (1994). The capabilities of market-driven organizations. *Journal of Marketing*, Vol. 58, 37-52.
- De Bono, E. (1992) *Yo tengo razón, tú estás equivocado*. Ed. B, Barcelona, España.
- Decarolis, D.M, y Deeds, D.L. (1999). The impact of stocks and flows of organizational knowledge on firm performance: an empirical investigation of the biotechnology industry. *Strategies Management Journal*, 20:953–68.
- De Geus, A.P. (1988). Planning as learning. *Harvard Business Review* 66 (2) (March–April); 70–74.
- Delery, J.E. y Doty, D.H. (1996). Theoretical Frameworks in Strategic Human Resource Management: Universalistic, Contingency, and Configurational Perspectives, *Academy of Management Journal*, 39: 802–35.
- Demsetz, H. (1991). The Theory of the Firm Revisited. En O.E. Williamson & S. Winter (Eds.), *The Nature of the Firm*. NY: Oxford University Press.
- Denison, D., Hooijberg, R., and Quinn, R. (1995). Paradox and Performance: Toward a Theory of Behavioral Complexity in Managerial Leadership. *Organization Science*, Vol. 6, No. 5. (Sep. - Oct.), pp. 524-540.
- DiBella, A.J., Nevis, E.C. and Gould, J.M. (1996), “Understanding organizational learning capability”, *Journal of Management Studies*, Vol. 33 No. 3, pp. 361-379.
- Dickson, P.R (1992), "Towards a General Theory of Competitive Rationality", *Journal of Marketing* 56, January, pp.69-83.
- Dickson, R.R. (1996). The Static and Dynamic Mechanics of Competition: A Comment on Hunt and Morgan's Comparative Advantage Theory, *Journal of Marketing* 60, October, 102-106.
- Dixon, N. (1992). Organizational learning: A review of the literature with implications for HRD professionals. *Human Resource Development Quarterly*, 3:29-49.

- Dixon, Nancy. (1994). *The Organizational Learning Cycle: how we can learn collectively*. Mc Graw Hill Book Company.
- Dixon, N. (1999). *The organizational learning cycle: how we can learn collectively*. 2da. Edition. Gower Publishing Limited. England.
- Dodgson, M. (1993). Organizational Learning: a review of some literatures. *Organization Studies* , 3 (3), 243-254.
- Dougherty, D. y Hardy, C. (1996). Sustained product innovation in large, mature organizations: Overcoming innovation-to-organization problems. *Academy of Management Journal*, 39, pp. 1120-1153
- Dretske, F. (1981) *Knowledge and the Flow of Information*. CSLI, Stanford.
- Drucker, P. (1995). The origins and develop of Human Resource Management. *Academy of Management Journal*, pp. 223 y 226.
- Drucker, Peter, F. (1996). *Administración y futuro*. / Ed. Sudamericana. Buenos Aires.
- Duncan, R. y Weiss, A. (1979). Organizational learning: implications for organizational design. *Research in Organizational Behavior* 1: 75-123.
- Easterby-Smith, M., Crossan, M., y Nicolini, D. (2000). Organizational learning: debates past, present and future. *Management Studies Journal*; 37(6):783–796.
- Edmonson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*.
- Elenkov, D. S., Judge, W., & Wright, P. (2005). Strategic leadership and executive innovation influence: An international multi-cluster comparative study. *Strategic Management Journal*, 26, 665–682.
- Evkall, G. Ryhammar L. (1997). Leadership style, social climate and organizational outcomes: A study of a Swedish University College. *Creative Innovation Management*. vol 7: 126-130.
- Feldman, S.P. (1986). Management in Context: An Essay on the Relevance of Culture to the Understanding of Organizational Change, *Journal of Management Studies*; 23, 6, 587-607.
- Feldman, M. (1989). *Order without Design: Information Production and Policy Making*”, Stanford, CA: Stanford University Press,.
- Festinger, Leo. (1957). *Teoría de la Disonancia Cognoscitiva*. Instituto de Estudios Políticos, Madrid.
- Fiedler, Fred E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. Ed. Mc Graw Hill. New York.
- Fiedler, F. E. (1995). Cognitive resources and leadership performance. *Applied*

- Psychology: An International Review, 44, 5–28.
- Fiol, C., y Lyles, M. (1985). Organizational Learning. *Academy of Management Review*, 10 (3), 375-394.
- Fisher, R., Ury, W., y Patton, B. (2002). *Obtenga el sí: El arte de negociar sin ceder*. Ed. Gestión 2000. Barcelona.
- Foels, R., Driskell, J. E., Mullen, B. y Salas, E. (2000). The effects of democratic leadership on group member satisfaction: An integration. *Small Group Research*, 31(6), 676-701.
- Forrester, J. (1961). *Industrial dynamics*. New York: Edh.
- Freije, A. y Freije, I. (1994). *Estrategia y políticas de empresa*. Ed. Deusto, Bilbao, 4ª edición.
- Freije, A. y Freije, I. (2000). La gestión estratégica en tiempos de cambio. *Boletín de Estudios económicos*. Vol. 55 n° 169, pp. 5-23.
- Freije, A. (2010). *Nuevas tendencias de la Alta Dirección*. Charla realizada a los alumnos de la Facultad de Economía y Administración de la Universidad Católica del Norte. Mayo 7 del 2010. Antofagasta.
- Fry, L. W. (2003). Toward a theory of spiritual leadership. *The Leadership Quarterly*, 14, 693–727.
- Fry, L. W., Vitucci, S., y Cedillo, M. (2005). Spiritual leadership and army transformation: Theory, measurement, and establishing a baseline. *The Leadership Quarterly*, 16, 835–862.
- Garratt, B. (1987). *The Learning Organization and need for directors who think*. G. P. Limited, Ed. Gran Bretaña: Billings, Workcenter.
- Garvin, D.A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Bus Rev* (July–August);78–91.
- Garvin, D.A., Edmonson, A. y Gino, F. (2008). ¿Es la suya una organización de aprendizaje? *Harvard Business Review*. March.
- Garzón M.A., y A.L. Fisher, (2008). Modelo teórico de Aprendizaje Organizacional. *Pensamiento y Gestión*, julio, 024, Universidad del Norte. Barranquilla. Colombia, pp 195-224.
- Gastil, J. (1994). A meta-analytic review of the productivity and satisfaction of democratic and autocratic leadership. *Small Group Research*, 25 (3), 384-410.
- Gephart, M., Marsick, V., Van Buren, M. and Spiro, M. (1996). Learning organizations: come alive, *Training and Development*, Vol. 50 No. 12, 34-36.
- Gerbing, D.W., Hamilton, J.G. y Freeman, E.B. (1994). A Large-scale Second-order Structural Equation Model of the Influence of Management Participation on

- Organizational Planning Benefits, *Journal of Management*, 20, No. 4, pp.859-885.
- Gibson, L.K. (1990). Organizational Citizenship Behavior. The Goog Soldier Syndrome – Organ, DW. *Journal of Management*. V.16 (4), p. 870-872.
- Gibson, C. B., y Birkinshaw, J. (2004). The antecedents, consequences, and mediating role of organizational ambidexterity. *Academy of Management Journal*, 47, 209–226.
- Goh, S. y Ryan, P. (2002). Learning Orientation, Organization Factors and Firm Performance, Third European Conference on Organizational Knowledge, Learning and Capabilities, Athens, Greece, April4-6, 2002, in CD-Rom.
- Goh, S.C. y Richards, G.R. (1997). Benchmarking the learning capability of organizations. *European Management Journal*, Vol. 15 No. 5.
- Goh, S.C. (1998). Toward a learning organization: the strategic building-blocks. *SAM Advanced Management Journal*. pp. 15-22.
- Goh, S.C. (2003). Improving organizational learning capability: lessons from two case studies. *The learning organization*. Vol. 10. Nº 4. pp. 216-227.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Barcelona. Ed. Kairos.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee A. (2002a), *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Harvard Business School Press, Boston.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002b). Reawakening your passion for work. *Harvard Business Review*. 80 (4) pp. 87-94.
- Goleman, D. (2005). *Liderazgo que obtiene resultados*. Harvard Business Review School Publishing. V.78, 26-37.
- González, M. (1999): *La evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria*. CEPES. Universidad de La Habana.
- Gore, Edward. (1990). *Cambio y Aprendizaje Organizativo*. Ed. Granica. Madrid.
- Gracia, Salvador y Dolan, Simón (1999). *La dirección por valores*. Ed. McGraw - Hill. Madrid.
- Grant, R.M. (1991). The resource-based theory of competitive advantage: implications for strategy formulation, *California Management Review*, Vol. 17, 114-35.
- Grant, R.M. (1996a). Prospering in dynamically-competitive environments: organizational capability as knowledge integration. *Organisational Science Journal*; 7(4):375–87.
- Grant, R. M. (1996b). Toward a knowledge-based theory of the firm. *Strategic Management Journal*, 17, 109–122.

- Guerras, M. y Navas, L. (2007). *La Dirección Estratégica de la Empresa. Teoría y Aplicaciones*. Ed. Thomson – Civitas. 4ta. Edición. Madrid.
- Hair, Anderson, Ttathan y Black. (1999). *Análisis Multivariante*. Quinta edición, Pearson. Prentice Hall. Madrid.
- Hamel, G., y Prahalad, C. (1994). *Competing for the future*. Boston: Harvard Business Review , 122-128.
- Hammer, M. y Champy, J. (1994) *Reingeniería*. México: Editorial Norma.
- Hampden-Turner, C.M. (1993), "Dilemmas of Strategic Learning Loops", in J. Hendry, G. Johnson and J. Newton (Eds.), *Strategic Thinking: Leadership and the Management of Change*, pp.327-346, John Wiley and Sons, Chichester.
- Hampton, David. (1999). *Administración*. México: Ed. Mc Graw Hill.
- Harbison, F. y Myers, Ch. (1962), *Human – Resources Development – Planning in modernizing economies*. *International Labor Review*, 435-458.
- Hart, S. (1992), "An Integrative Framework for Strategy-making Processes", *Academy of Management Review*, 17, pp.327-351.
- Hart S. y Banbury, C. (1994). *How Strategy-making Processes Can Make a Difference*, *Strategic Management Journal* 15, 251-269.
- HayGroup (2000): *Factbook. Recursos Humanos*, Aranzadi & Thomson.
- Hedberg, B. (1981). *How organizations learn and unlearn*. In: Nystrom PC, Starbuck WH, editors. *Handbook of organizational design*, 1. New York: Oxford Univ. Press; p. 3–27.
- Hedlund, G. (1994). *A model of knowledge Management and the N-form corporation*, *Strategic Management Journal*, Vol. 15, pp. 73-90.
- Herbert, G.P. (1991). *Organizational Learning: The contributing processes and the literatures*. *Organisational Science*, 2(1), 88-115.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. 4º Ed., México: Mc Graw Hill.
- Hersey, P. y Blanchard, K. (1977). *Management of Organizational Behavior. Utilizing human resources*. Englewood Cliffs, CA: Prentice-Hall.
- Hilkert (1964) *Language Competencies required by Occupational Choice*. *Journal of Business Communication*. Vol. 4, nº1, pp. 41-47.
- Honey, P. y Mumford, A. (1986). *Capitalizing on your learning style*, Human resource development, London.
- Hong, Jacky. (1999). *Structuring for organizational learning. The learning organization*. MCB University Press. Vol. 6, nº 4, pp. 173-185

- Hoskins, Bryony and Fredriksson, Ulf. (2008) Learning to Learn: What is it and can it be measured? European Commission Joint Research Centre Institute for the Protection and Security of the Citizen Centre for Research on Lifelong Learning (CRELL).
- Hoskisson, Hill y Kim, (1993). The Multidivisional Structure: Organizational Fossil or Source of Value? *Journal of Management*, 19 (2) ,pp. 269-298.
- Hrebiniak, LG. y Joyce, W.F. (1984). *Implementing Strategy*. MacMillan, NewYork, NY.
- Huber, G.P. (1991). Organizational learning: the contributing processes and the literatures. *Organizational Science*;2(1):88–115.
- Huff, A.S. (1990). *Mapping Strategic Thought*, Chichester, Wiley.
- Hult G.T. (1998). Managing the international strategic sourcing process as a market-driven organizational learning system. *Decision Sciences*; 29 (1): 193-216.
- Hult, G.T. y Ferrell, O.C. (1997). Global organizational learning capacity in purchasing: construct and measurement. *Journal Business Review*, 40:97–111.
- Hult, G.T., Nichols, E.L., Giunipero, L.C., y Hurley, R.F. (2000). Global organizational learning in the supply chain: a low versus high learning study. *Journal of International Marketing*, Vol. 8, n°3, pp. 173-192.
- Hunt, S.D. y Morgan, R.M. (1996). The resource-advantage theory of competition: dynamics, path dependencies, and evolutionary dimensions. *Journal of Marketing*, Vol. 60, 107-14.
- Hurcomb, J. y Chapman, P. (1997). Organizational Learning at National and Provincial Building Society. *Knowledge and Process Management*, 4, No. 1, 34 - 48.
- Hurley, R.F. y Hult, G.T.M. (1998). Innovation, market orientation, and organizational learning: An integration and empirical examination. *Journal of Marketing*. 62(3), pp. 42-54.
- Iborra, M., Dasí, Á. Dolz, C. y Ferrer, C. (2007). *Fundamentos de Dirección de Empresas. Conceptos y habilidades directivas*. Thomson editores. Madrid, pp. 565
- Ingley C.B. y Van der Walt N.T. (2001). The strategy board: the changing role of directors in developing and maintaining corporate capability. *Corporate Governance- An International Review*. V9, 3, Julio, pp. 174-185.
- Isaacs, W. (1993), “Dialogue, collective thinking, and organizational learning”, *Organizational Dynamics*, Vol. 22 No. 2, pp. 24-39.
- Jaussi, K. S., y Dionne, S. D. (2003). Leading for creativity: The role of unconventional leadership behavior. *The Leadership Quarterly*, 14, 525–544.

- Jelinek, M. (1979) Institutionalizing innovations: A study of organizational learning systems. New York: Praeger.
- Jerez G., Pilar, Céspedes Ll., José y Valle C., Ramón. (2005a). Organizational learning capability: a proposal of measurement. *Journal of Business Research*. Science Direct. 58. p. 715 – 725.
- Jerez, P., Céspedes, J., y Valle, R. (2005b). Organizational learning and compensation strategies: evidence from the spanish chemical industry. *Human Resource Management* , 44 (3), 279-299.
- Johansen, Oscar. (1991). *Introducción a la teoría general de sistemas*. Mexico. Ed. Limusa. 167 pp.
- Johnson, G. y Scholes, K. (2001). *Dirección Estratégica*. 5ta ed. Prentice Hall, Madrid.
- Johnson, Gerry y Scholes, Kevan. (1997). *Dirección Estratégica, Análisis de las Organizaciones*. 3ra Edición. Prentice Hall, Madrid.
- Jong, J., y Hartog, D. (2007). How leaders influence employees' innovative behaviour. *European Journal of Innovation Management*. Vol. 10, nº 1, pp. 41-64.
- Jung, D. I., Chow, C., y Wu, A. (2003). The role of transformational leadership in enhancing organizational innovation: Hypotheses and some preliminary findings. *The Leadership Quarterly*, 14, 525–544.
- Kahai S, y Sosik, J. (1997). Effects of leadership style and follower's cultural orientation on performance in group and individual task condition. *Personnel Psychology*. 50: 121-147.
- Kaheman, D., Slovic, D.P., Tversky, A. (1982). *Judgement under Uncertainty: Heuristics and Biases*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaplan, R.S. and D.P. Norton, (1997). Why Does Business Need a Balanced Scorecard? *Journal of Strategic Performance Measurement*, Part I: (February/March): 5-11; Part II: (June/July ): 5-10.
- Kay, N.M. (1979). *The Innovating Firm*, St Martin's Press, New York, NY.
- Kazmier, Leonard J. (1969). *Principles of management A Program for Self-instruction: second Edition*. Ed. McGraw-Hill, pp. 382
- Kiernan, M.J. (1983). The New Strategic Architecture: Learning to Compete in the Twenty-first Century. *Academy of Management Executive*, 7, No. 1, 7-21.
- Kilmann, R.H. (1996). Management Learning Organizations: Enhancing Business Education for the 21st Century, *Management Learning* 27, No. 2, 203-238.
- Kim, D.H. (1993). The link between individual and organizational learning. *Sloan Management Review*. Vol. 34 No. 11, pp. 37-50.

- Kim, D.H. (2001). Organizing for learning strategies for knowledge creation and enduring change. Waltham: Massachussets,.
- King, W.R (1983). Evaluating Strategic Planning Systems, Strategic Management Journal 14, 263-277.
- Kofman F, y Senge PM. (1993). Communities of commitment: the heart of learning organizations. Organizational Dynamic; 22(2):4–24.
- Kogut, B. y Zander, U. (1992). Knowledge of the firm, combinative capabilities, and the replication of Technology. Organization Science; 3 (3): 383-397.
- Kolb, D.A. (1984). Experiential Learning: Experience as the source of Learning and development. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Koontz, H. y Weihrich, H. (1999). Administración. Una perspectiva global. 11 edición. México: Mc Graw Hill.
- Koontz y O'Donnell (1961). Principios de Dirección de Empresas. New York, U.S.A.: Mc Graw Hill.
- Kotter P., John. (1999). La verdadera labor de un líder. Ed. Norma SA. Colombia.
- Kotter, John P., y Schlesinger, Leonard A. (2008). Choosing Strategies for Change, Harvard Business Review, 00178012, Jul-Aug, Vol. 86, Issue 7/8
- Kululanga, G.K., Edum-Fotwe, F.T. y McCaffer, R. (2001). Measuring construction contractor's Organization learning. Building Research & Information Journal. Taylor & Francis Ltd. Vol. 29 (1), p. 21-29.
- Lattman, Ch. y García Echevarría, S. (1992). Management de los recursos humanos en la empresa, Díaz de Santos, Madrid,.
- Lee, A.S., Courtney, J.F. y O'Keefe, R.M. (1992). A system for organizational learning using cognitive maps. Omega(Oxford) Journal. Vol. 20:1, p.23-36,.
- Lei, D., Hitt, M., y Bettis, R. (1996). Dynamic core competences through meta-learning and strategy context. Journal of Management. 22 (4), 549-569.
- Lei D, Slocum JW, Pitts RA. (1999). Designing organizations for competitive advantage: the power of unlearning and learning. Organizational Dynamics; 24–38.
- Leonard-Barton, D. (1992). The factory as learning laboratory. Sloan Management Review. Fall, pp. 23-38.
- Lerner, Joel J. y Baker, H.A. (2006). Introduction to Business. McGraw-Hill Companies, Blacklick, OH, U.S.A.
- Levitt, B. y March, J. (1988). Organizational learning. Journal annual review of Sociology. Vol. 14. p. 319-340.

- Lewin, K., Lippitt, R. y White, R. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates, *Journal of Social Psychology*, vol. 10, pp. 271-299.
- Liden, R.C., y Maslyn, J.M. (1998). Multidimensionality of leader – member exchange: an empirical assessment through scale development. *Journal of Management*. Vol.24 (1), p. 43-72.
- Lieberman, M.B. (1987). The learning curve, diffusion and competitive strategy. *Strategies Management Journal*(5):441–52.
- Likert, R. (1961). *New patterns of management*. New York: McGraw-Hill.
- Likert, R. (1967). *The human organization: its management and value*. New York: McGraw-Hill.
- Lin, H.F. (2008). Empirically testing innovation characteristics and organizational learning capabilities in e-business implementation success. *Internet Research* , 18 (1), 60-78.
- Lindblom, C.E (1959). The Science of Mudding Through, *Public Administration Review* 19, 2, 78-88.
- López, J., Santos, M., y Trespalcacios, J. (2008). Aprendizaje organizativo en la gestión empresarial y escuelas de pensamiento: evidencias empíricas. *Cuadernos de Administración*, 21 (37), 81-107.
- Lorange, P. (1980). *Corporate Planning: An Executive Viewpoint*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Lorange, P. (2000). Setting strategic direction in academic institutions: the case of the business school. *Higher Education Policy*. Vol. 13 (4), p. 399.
- Luft, J. y Ingham, H. (1955) “The Johari window, a graphic model of interpersonal awareness”, *Proceedings of the western training laboratory in group development*, UCLA.
- Lundvall, B. - A. (2000). *From the Economics of Knowledge to The learning Economy*. Paris: OECD Publication.
- Lundvall, B.-A. (2002). *National Systems of Innovation: Towards a Theory of Innovation and Interactive Learning*. London: Pinter.
- Lundvall B.-A. (2005). *Interactive Learning, Social Capital and Economic Performance. Advancing Knowledge and Knowledge Economy*. Aalborg University, Denmark and Tsinghua University, China. Ed. OECD. Washington.
- Lundvall, B.-A., y Johnson, B. (1994). The Learning Economy. *Journal of Industrial Studies* , 1, 23-42.

- Lyles, M.A. y Lenz, R.T. (1982). Managing the Planning Process: A Field Study of the Human Side of Planning, *Strategic Management Journal*, 3, 105-118.
- McGrath, R. G. (2001). Exploratory learning, innovative capacity, and managerial oversight. *Academy of Management Journal*, 44, 118-131.
- Mahoney, J.T. (1995). The management of the resources and the resource of management. *Journal Business Review*; 33:91–101.
- Mak, S.K.M. y Akhtar, S. (2003). Human Resource Management Practices, Strategic Orientations, and Company Performance: A Correlation Study of Publicly Listed Companies. *The Journal of American Academy of Business*, Vol. 2, No. 2, pp. 510-515.
- March, J. G. (1991). Exploration and exploitation in organizational learning. *Organization Science*, 2, 71–87.
- March, J.G. y Simon, H.A. (1961). *Organizations*, John Wiley and sons, Nueva York.
- March, J.G., y J.P. Olsen. (1976). Organizational learning and the ambiguity of the past. En March, J.G., y J.P. Olsen (Eds), *Ambiguity and Choice in Organizations*, p. 54 – 68. Universitetsforlaget. Bergen. Noruega.
- Marquardt, M. (1996). *Building the learning organization*. Mac Graw Hill.
- Marsick, V. J., y Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: The Dimensions of Learning Organizations Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5, 132–151.
- Martínez, I. (2006). *Aprendizaje Organizacional en las Instituciones Educativas Frente a los desafíos y Oportunidades de la Sociedad del Conocimiento: Modelo Emergente*. Tesis presentada para optar al grado de Doctor en Educación. Mención Honorífica y publicación. Caracas: UPEL- IPC
- Martinez, I., Ruiz M., J., y Ruiz S., C. (2001). *Aprendizaje organizacional en Pymes*, Congreso de la Asociación científica de Economía y Dirección de Empresas. ACEDE. Septiembre. Zaragoza. España.
- Mason, R. (1993). Strategic Information Systems: Use of Information Technology in a Learning Organization. *Proceedings of the Twenty-Sixth Hawaii International Conference on System Sciences '93* (pages. 840-849). IEEE press.
- Matusik, S. F., y Heeley, M. B. (2005). Absorptive capacity in the software industry: Identifying dimensions that affect knowledge and knowledge creation activities. *Journal of Management*, 35, 549–572.
- Max-neef, M., Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (1986). *Desarrollo a Escala Humana*. Fundación Dag Hammarskjöld. Ed. CEP AUR. Santiago, Chile.
- Mayer, R.C., Davis, J.H., y Schoorman, F.D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academic Management Review*; 20:709–34.

- Mayo, A., y Lank, E. (1994). *Las Organizaciones que Aprenden*. Gestión 2000, Ed. Barcelona: Prodisa.
- Menon, A. y Varadarajan, P. R. (1992). A Model of Marketing Knowledge Use Within Firms, *Journal of Marketing*, 56, October, 53-71.
- McGill, M.E., Slocum, J.W., y Lei, D. (1992). Management practices in learning organizations. *Organizational Dynamics* ; 21(1):5-17.
- McGill, M. y Slocum, J. (1993). Unlearning the organization. Special Issue: The learning organization. *Organizational Dynamics*, 22(2), 67-79.
- McGill, M., Slocum, J., & Lei, D. (1992). Management Practices in Learning Organizations. *Organisational Dynamics*, 21, 5-17.
- McGregor, D. (1969). *El aspecto humano de las empresas*. Ed. Diana: Mexico.
- McGregor, D. (1994). *El lado humano de las organizaciones*. Bogotá: Mc Graw Hill.
- Menguzzato, M., y Renau, J.J. (1991): *La Dirección Estratégica de la Empresa. Un enfoque innovador del Management*. Ed. Ariel. Barcelona.
- Miles, R. y Snow, C. (1978). *Organizational strategy, Structure, and Process*. McGraw Hill Books Company.(Simon, 1969)(Navas & Guerras, 2002)
- Miller, D. (1996). A preliminary typology of organizational learning: Synthesizing the literature. *Journal of Management*, 22: 485-505.
- Miller, J.G. (1978). *Living Systems*, McGraw-Hill Book Company.
- Mintzberg, H. (1973). *The Nature of Managerial Work*. New York: Harper and Row.
- Mintzberg, H. (1990a). *Diseño de Organizaciones Eficientes*. (R. Capmany de Frash, Trans.) Buenos Aires: Ateneo.
- Mintzberg, H. (1990b). *El proceso estratégico: conceptos, contextos y casos*. México: Prentice Hall.
- Mintzberg, H. (1991). *Mintzberg y la Dirección*. Ed. Diaz de Santos SA, 1ra. Edición. Madrid, pp. 494
- Mintzberg, H. (July - august 1976). Planning on the left side and managing on the right. *Harvard Business Review*, 49-58.
- Mintzberg, H. (1998). *El arte de moldear la estrategia*. / Folletos Gerenciales, No 5 1988, CCED, MES, La Habana Cuba, 24 pp.
- Moore, R. (1995). *Estadística Aplicada Básica*. Madrid: Antoni Bosch Editores, p. 187.

- Morgan, R., Katsikeas, C. y Appiah-Adu, K. (1998). Market orientation and Organizational learning capabilities. *Journal of marketing Management*. Vol. 14, p. 353-381.
- Naman JL, Slevin DP. (1993). Entrepreneurship and the concept of fit: a model and empirical test. *Strategies Management Journal*; 14(2):135–52.
- Nathan, A., Santi, D., Boeckner, A., Bontempo, F., Chasholm, B., Colbert, B., Hill, J. and Tiley, J. (1997). Organizational learning: from an entity to a process for organizational effectiveness. *The 1997 Anual*, Vol. 2, Consulting, Pfeiffer, San Diego.
- Navas, J.E. y Guerras, L.A. (2002). *La Dirección Estratégica de la Empresa*. Ed. Civitas. Madrid.
- Nelson RR, Winter SG. (1982). *An evolutionary theory of economic change*. Cambridge: Belknap Press; 1982.
- Nevis, E.C., DiBella, A.J., Gould, J.M. (1995). Understanding organizations as learning systems. *Sloan Management Review* ,36 (2) Winter; 73–85.
- Nicolini D, Meznar M. (1995). The social construction of organizational learning: conceptual and practical issues in the field. *Human Relations*; 48(7): 727–46.
- Nisbett, R. y Ross, L. (1980). *Human Inference: Strategies and Shorcomings of Social Judgement*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- 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*, November-December, pp. 96-104.
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5 (1), 14-37.
- Nonaka, I., y Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creating Company: How Japanese Companies Create The Dynamics of Innovation*. Nueva York: Oxford University Press.
- Pawlowsky, Peter.(2001).The Treatment of Organizational Learning in Management Science. *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*. Dierkes, Meinolf; Berthoin Antal, Ariane; Child, John; Nonaka, Ikujiro. Oxford University Press. Vol.1, nº 1.New York. (61-88).
- Pedler, M., Burgoyne, J., Boydell, T. (1997), *The Learning Company: A Strategy for Sustainable Development*, McGraw-Hill, London.
- Pérez López, C. (2005a). *Técnicas De Análisis Multivariante De Datos Aplicaciones Con SPSS*. Madrid: Prentice Hall, p. 689.

- Pérez López, C. (2005b). *Métodos Estadísticos avanzados con SPSS*. Thompson editores. Madrid, España. p. 775.
- Pérez López, J. A. (1997): *Liderazgo*, Biblioteca IESE de Gestión de Empresas, Ediciones Folio, Barcelona.
- Pérez, J. y Cortés, A. (2007). Barreras para el aprendizaje organizacional. Estudio de casos. *Rev. Pensamiento y Gestión*. N° 22. Universidad del Norte. Barranquilla. Colombia. Pp.257-282.
- Pettigrew, A. y Whipp, R. (1991). *Managing Change for Competitive Success*, Basil Blackwell, Oxford.
- Pfeffer, J. (1994), *Competitive Advantage through People*, Harvard University Press, Boston, MA.
- Pisano, G., Bohmer, R., y Edmonson, A. (2001). Organizational differences in rates of learning: Evidence from the adoption of minimally invasive cardiac surgery. *Management Science*, 47 (6), 752-768.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*, Routledge and Kegan Paul. London, UK.
- Popper, M. y Lipshitz, R. (1998). Organizational learning mechanisms: a structural and cultural approach to organizational learning. *Journal of Applied Behavioral Science*. Vol. 34 No. 2, pp. 161-79.
- Popper, M., y Lipshitz, R. (2000). Installing mechanisms and instilling values: the role of leaders in Organization learning. *The learning organization*. Vol. 7 N° 3, pp. 135-144.
- Porter, M. (1982). *Estrategia competitiva*. México: CECSA.
- Prieto, Isabel y Revilla, Elena. (2006). Learning Capability and Business performance: a non-financial and financial assessment. *The learning organization*. Vol. 13. N° 2, pp. 166-185.
- Quinn, J.B. (1980). *Managing Strategic Change*. *Sloan Management Review*. Summer, 3-20.
- Quinn, J.B. (1992). *Intelligent Enterprise*. Free Press.
- Quinn, R.E. (1984). Applying the competing Values Approach to Leadership: Toward an Integrative Framework, en J.G. Hunt, D. Hosking, C. Schriesheim y R. Stewart (Eds.). *Leaders and Managers: International Perspective on Managerial Behavior and Leadership*, Elmsford, N.Y.: Pergamon Press.
- Quinn, R.E. y Rohrbaugh, J. (1983). A spatial model of effectiveness criteria: Towards a competing values approach to organizational analysis. *Management Science*, 29, 363-377.

- Ramanujam, V. y Venkatraman, N. (1987). Planning System Characteristics and Planning Effectiveness. *Strategic Management Journal* 8, pp.453-468.
- Ramus CA, Steger U. (2000). The roles of supervisory support behaviors and environmental policy in employee 'ecoinitiatives' at leading-edge European companies. *Academy of Management Journal* 43(4): 605-626.
- Robbins, Stephen P. (1990) *Organization theory, structure, design, and applications"*, 3ª edición, Prentice Hall, New Jersey, EUA
- Robbins, Stephen P. (1999) *Comportamiento Organizativo*. 8ª Edición. Editorial Prentice Hall. México.
- Robbins, S., y Coulter, M. (2000). *Administración*. 6ta edición. Editorial Prentice Hall. México.
- Romer, Paul M. (1986). Increasing Returns and Long Run Growth. *Journal of Political Economy*, Vol. 94.
- Rosenkopf, L., y Nerkar, A. (2001). Beyond local search: Boundary spanning, exploration, and impact in the optical disk industry. *Strategic Management Journal*, 22, 287-306.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. Baywood Publishing Co., Inc.
- Sallenave, J. P. (1995). *Gerencia y Planeación Estratégica*. 1ª Edición. Grupo Editorial Norma. Bogotá, Colombia.
- Sánchez, M. y Sarabia, F. (1999). Viabilidad y Fiabilidad de escalas. En: Sarabia, F.J. *Metodología para la investigación en Marketing y Dirección de Empresas*. Madrid: Pirámide, pp. 361-392.
- Sánchez, M. y Sarabia, F. (1999). Viabilidad y Fiabilidad de escalas. En: Sarabia, F.J. *Metodología para la investigación en Marketing y Dirección de Empresas*. Madrid: Pirámide, pp. 361-392.
- Sarin, S. y McDermott, C. (2003). The effect of Team Leader Characteristics on Learning. *Decision Sciencies*. Volumen 34, Number 4, Fall, USA.
- Scanlan, Burt K. (1978). *Principios de Dirección y Conducta Organizativo*. Ed. Limusa Wiley. México, p. 601.
- Schaff-Johnson, D.K. (1993): *Learning Organizations: Towards an Evolutionary Paradigm/Chaos Development Model*. Tesis Doctoral. Walden University. Minnesota.
- Schein, E. (1984). Coming to a New Awareness of Organizational Culture. *Sloan Management Review*; 12, 1, 3-16.

- Schein, E. H. (1988) *La Cultura Empresarial y Liderazgo*, Editorial Plaza & Janes, Barcelona España.
- Schein, E. H. (1993) How Can Organizations Learn Faster? The Challenge of Entering the Green Room. *Sloan Management Review*, 34, 85-92.
- Schein, E.H. (1996), Three Cultures of Management The Key to Organizational Learning, *Sloan Management Review*, 37, Fall, pp.9-20.
- Smith, K. G., Collins, C., y Clark, K. (2005). Existing knowledge, knowledge creation capability, and the rate of new product introduction in high technology firms. *Academy of Management Journal*, 48, 346–357.
- Schön, D.A. (1975). Deutero learning in organizations: Learning for increased effectiveness. *Organizational dynamics*. Vol.4 n° 1, pp. 2-16.
- Schumpeter, Joseph A. (1939). The pure theory of production. *American Economic Review*. Vol. 29, p. 118.
- Scott, S. G., y Bruce, R. A. (1994). Determinants of innovative behavior: A path model of individual innovation in the workplace. *Academy of Management Journal*, 37, 528–580.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday Currency.
- Senge, P. (1992). *La Quinta Disciplina*. México: Ed. Gránica SA.
- Senge, P., Roberts, C., Ross, R.B., Smith, B.J., Kleiner, A., (1994). *The Fifth Discipline Fieldbook*, Doubleday, New York.
- Senge, P., Scharmer, O., Jaworski, J., & Flowers, B. (2004). Awakening Faith in an Alternative Future. *Reflections*, 5 (7), 1-11.
- Shamir, B., House, R.J., y Arthur, M.B. (1993). The motivational effects of charismatic leadership: A self-concept based theory. *Organization Science*, 4, 577–594.
- Shaw, R.B. and Perkins, D.N.T. (1991). Teaching organizations to learn *Organizational Development Journal*, Vol. 9 No. 4, Winter, pp. 1-12.
- Shrivastava, P. (1983). A typology of organizational learning systems. *Journal Management Studies*; 20(1):8–28.
- Shukla, M. (1995). The learning edge: building capabilities for corporate performance, in Akhilesh, K.B., Prasad, L. and Singh, P. (Eds), *Evolving Performing Organizations through People*, New Age International, New Delhi.
- Shukla, M. (1997), *Competing through Knowledge- Building: A Learning Organization*. Response Books. Sage Publications. New Delhi.
- Simon, H.A. (1969). *Sciences of the artificial*. MIT editors. Cambridge.

- Simon H.A. (1991). Bounded rationality and organizational learning. *Organizational Science*; 2(1):125–34.
- Simon, H.A. (1992), Book Review: *Organization Theory*. *Journal of Economic Literature*.
- Sinkula, J.M. (1994). Market information processing and organizational learning. *Journal Marketing* ; 58:35–45.
- Sinkula, J.M., Baker, WE. and Noordewier, T. (1997). A Framework for Market- Based Organizational Learning: Linking Values, Knowledge and Behaviour. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 25, No.4, 305-318.
- Slater, S.F. y Narver, J. (1994). Market oriented isn't enough: build a learning organization. *Marketing science institute report*, number 94-103, Cambridge (MA).
- Slater SF, y Narver FJ. (1995). Market orientation and the learning organization. *Journal Marketing*;59:63–74.
- Slocum, J.W., McGill, M. y Lei, D.T. (1994). The new learning strategy: anytime, anything, anywhere. *Organisational Dynamics*; 33–47.
- Smeds, R. (1997). Organizational Learning and Innovation Through Tailored Simulation Games: Two Process Re-engineering Case Studies, *Knowledge and Process Management*, 4, No. 1, pp.22-33.
- Snell, S.A., Youndt, M.A., y Wright, P.M. (1996). Establishing a framework for research in SHRM: merging resource theory and organizational learning. *Human Resource Management* 1996; 14:61–90.
- Solf, A. (2007). La organización que aprende y su aporte al proceso de cambio. *Persona*, 29-47.
- Sparrow, P. (1994). The psychology of strategic management. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, vol.9.
- Spender, J.C. (1989). *Industry recipes an enquiry into the nature and sources of managerial judgment*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Spender, J. C. (1996). Making knowledge the basis of a dynamic theory of the firm. *Strategic Management Journal*, 17, 45–62.
- Starbuck, W. y Milliken F. (1988). Executives perceptual filters: What they notice and how they make sense, Greenwich, CT: JAI Press 35-66 en D. Hambrick (Ed.) *The executive effect: Concepts and methods for studying top managers*.
- Stata, R. (1989). Organizational learning: the key to management innovation. *Sloan Management Review* (Spring); 63–74.

- Storey, J. y Quintas, P. (2001). Knowledge management and HRM, in Storey, J. (Ed.), *Human Resource Management: A Critical Text*, Thomson Learning, London.
- Sujan, H., Weitz, B. y Kumar, N. (1994). Learning Orientation, Working Smart and Effective Selling, *Journal of Marketing*, 58, No.3, 39-52
- Swieringa, J., y Wierdsma, A. (1995). *La Organización que Aprende*. Buenos Aires: Addison-Wesley Iberoamericana.
- Szulanski G. (1996). Exploring internal stickiness impediments to the transfer of best practice within the firm. *Strategies Management Journal*;17:27-44.
- Tannenbaum, R., y Schmidt, W.H. (1973). How to choose a leadership pattern. *Harvard Business Review*. Vol nº 51, nº 3.
- Tannenbaum, S.I. (1997), Enhancing continuous learning: Diagnostic findings from multiple companies. *Human Resource Management*, 36(4), pp. 437-452.
- Teece, D.J., Pisano, G., y Shuen, A. (1997). Dynamic capabilities and strategic management. *Strategies Management Journal*;Vol.18(7),p.509-533.
- Theobald, Adolf. (1977). *DieMacher, eine Typologies des Chefs*. Mosaik Verlag, München, pp. 192.
- Thomsen, H. and Hoest, V. (2001). Employees' perception of the learning organization, *Management Learning*, Vol. 32 No. 4, 469-91.
- Torbert, W.R. (1973). *Learning from experience*. New York: Columbia University Press.
- Tsang, E.W. (1997). Organizational learning and the learning organization: a dichotomy between descriptive and prescriptive research, *Human Relations*, Vol. 50 No. 1, 73-89.
- Tsoukas, H., (1991). The Missing Link: A Transformational View of Metaphors in Organizational Science. *Academy of Management Review* 16(3): 566-585.
- Tushman, M.L., y Nadler, D.A., (1986). Organizing for innovation. *California Management Review* 28(3), 74-92.
- Ulrich, D. (1998). *Delivering results: a new mandate for human resource professionals*. Harvard Business Review. United State of America.
- Ulrich, D., y Dale, L.(1992). *Human Resources Value Management*, Harvard Business School Publications.
- Ulrich, D. y Lake, D. (1990). *Organizational Capability*, Wiley, New York, NY.
- Ulrich, D, Jick T, Von Glinow MA. (1993). High-impact learning: building and diffusing learning capability. *Organizational Dynamics*;52-66.

- Ulrich, D., y Smallwood, N. (2004). Capitalizing on Capabilities. Jun. Harvard Business Review
- Ulrich, D., Smallwood, N., y Sandholtz, K. (2006). Making Intangibles Tangible. December. Strategic Management .
- Ulrich, D., Zenger, J., Smallwood, N. (1999) Liderazgo basado en resultados : de cómo los líderes fortalecen el negocio e incrementan las utilidades. Barcelona: Norma.
- Vandenberg, R.J. y Lance, C.E. (1992). Examining the Causal Order of Job Satisfaction and Organizational Commitment, *Journal of Management*, 18, 153-167.
- Vera, D., y Crossan, M. (2004). Strategic leadership and organizational learning. *Academy of Management Review*, 29, 222–240.
- Visser, Max. (2007). Deutero-learning in organizations: A review and a reformulation. *Academy of Management Review*. Vol. 32, nº 2, 659-667.
- Vorhies, D.W. y Yarbrough, L. (1987). Attaining Positions of Advantage and Superior Performance Through the Development of Marketing Capabilities, Paper presented at the American Marketing Association (Summer) Educators' Conference, Chicago, IL.
- Waldman, D. A., Berson, Y., y Pearce, C. L. (2005). Toward an understanding of shared vision and organizational learning: The complementary roles of vertical and shared leadership. Paper presented at the Academy of Management, Honolulu, HI.
- Walsh, J.P. y Ungson, G.R. (1991). Organizational memory. *Acad Manage Rev* 1991; 16(1):57–91.
- Watkins, K.E. y Marsick, V. J. (1993). *Sculpting the Learning Organization: Lessons in the Art and Science of Systemic Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Weick, Karl. (1979) *The Social Psychology of Organizing*. University of Michigan. 2da. Edition. Addison-Wesley Pub. Co. pp. 294.
- Williams AP. (2001). A belief-focused process model of organizational learning. *Journal Management Studies*; 38(1):67–85.
- Winter, S. (1987). Knowledge and Competence as Strategic Assets, in D. Teece (Ed.), *The Competitive Challenge*, 159-184, Ballinger, Cambridge, MA.
- Wissema J. G., Van der Pol, H.W., y Messer, H.M. (1980). Strategic Management Archetypes. *Strategic Management Journal*. Vol. 1 , (Jan-Mar) p. 37-47.
- Yang, B., Watkins, K. E., y Marsick, V. J. (2004). The construct of the learning organization: Dimensions, measurement, and validation. *Human Resource Development Quarterly*, 15(1), 31-55

- Yelle, L.E. (1979). The learning curve: historical review and comprehensive survey. *Decisions Science*; 10(2):302–78.
- Yin, Robert K. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. London: SAGE, 1994.
- Yin, Robert K. (1993). *Applications of Case Study Research*. London: SAGE, 1993.
- Yukl, Gary. (1981). *Leadership in organizations*. Englewood Cliffs. New York. Prentice Hall Inc., pp. XII+340.
- Yukl, Gary. (2002). *Leadership in organizations*. 5ª Edición. New York. Prentice Hall.
- Zahra, S. A. y George, G. (2002). Absorptive capacity: A review, reconceptualization, and extension. *Academy of Management Review*, Vol. 27, N° 2, p. 185-203.
- Zalesnik, A. (1992). Managers and Leaders: Are they different? *Harvard Business Review*. March-April, p.22-34.
- Zander, U. y Kogut, B. (1995). Knowledge and the speed of the transfer and imitation of organizational capabilities: an empirical test. *Organizational Science*; 6(1): 76–92.

## ANEXOS

### *Anexo 1: Escala de medida estilos de dirigir*

#### TEST ESTILOS DE DIRECCIÓN

##### *Instructivo*

A continuación, presentamos un cuestionario que nos ayudará a identificar su ESTILO DE LIDERAZGO. Este ejercicio es parte de un trabajo de tesis de doctorado. El test busca descubrir la combinación de estilos de liderazgo utilizados por usted. Para ello es muy importante su colaboración contestando las 24 preguntas formuladas. Con sus respuestas podremos comprobar cómo interactúan los estilos y cuáles son más recurrentes en su actividad diaria.

Las instrucciones para contestar correctamente cada enunciado, son las siguientes:

La escala se basa en 23 enunciados. Cada enunciado se mide mediante una escala tipo Likert de dimensión 7, que va desde "1" que representa un "Totalmente desacuerdo", hasta "7" que indica un "Totalmente de acuerdo", con posturas intermedias entre ambos. Responda según su grado de acuerdo con la afirmación.

En base a esto solicitamos lo siguiente:

Complete colocando una X en la opción de la respuesta que corresponda. Para que el resultado sea válido en cada afirmación debe figurar una sola respuesta.

Responda teniendo en cuenta aquellos aspectos que conoce por observación directa y no oriente su respuesta basándose en aspectos que supone o desconoce.

Intente hacerse una idea visual de situaciones reales que apoyen su juicio, y no evaluar las preguntas bajo generalidades o abstracciones.

Sus respuestas permanecerán en el anonimato y se protegerá su confidencialidad.

Es preferible no responder, antes que falsear su respuesta. Si alguna pregunta le parece ambigua, puede hacer aclaraciones en el reverso del cuestionario indicando el número de la pregunta y su comentario respecto a ella.

Agradecemos su colaboración. Sus respuestas serán de gran ayuda para nosotros.

Nº	Enunciados	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Levemente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Levemente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Establecer estándares elevados no mejora la motivación.	1	2	3	4	5	6	7
2	Las personas necesitan que se les diga lo que deben hacer, pues cuando saben exactamente cuáles son sus tareas, su nivel de compromiso deja de ser relevante.	1	2	3	4	5	6	7
3	A las personas sólo se les debe comunicar cuando no están rindiendo de acuerdo con lo que se espera de ellas.	1	2	3	4	5	6	7
4	Siempre hay que estar presente para que las personas no pierdan el rumbo.	1	2	3	4	5	6	7
5	Hay que escuchar las inquietudes y esperanzas de los subordinados y compartir las propias con ellos.	1	2	3	4	5	6	7
6	Enfocarse en el desarrollo personal es más importante que hacerlo en la realización de las tareas relacionadas con el trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
7	Los malos resultados se deben a que las personas no son guiadas adecuadamente.	1	2	3	4	5	6	7
8	Frente a una crisis se debe reunir a todos los empleados y explicarles todos los detalles de la situación.	1	2	3	4	5	6	7
9	Se debe buscar consenso sobre qué hacer, antes de actuar, porque las mejores decisiones son siempre colectivas.	1	2	3	4	5	6	7
10	Escuchar a las personas, en relación con las decisiones que les afectan, es menos importante que dar instrucciones claras y precisas.	1	2	3	4	5	6	7
11	Las personas, en general, son incapaces de actuar por su propia iniciativa. Luego hay que decirles exactamente lo que tienen que hacer para lograr buenos resultados.	1	2	3	4	5	6	7
12	Cuando las personas cumplen con los objetivos propuestos no es necesario entregarles ningún feedback.	1	2	3	4	5	6	7
13	No es necesario consensuar las decisiones para conseguir buenos resultados.	1	2	3	4	5	6	7
14	Si cada persona tiene claro lo que tiene que hacer, es irrelevante motivarla mostrándole cómo su trabajo se ajusta a una misión general compartida.	1	2	3	4	5	6	7
15	Basta con tener entusiasmo y una visión clara para actuar con efectividad.	1	2	3	4	5	6	7
16	La visión se establece de manera tal que los directivos entiendan cuál es la clave del éxito de la compañía, y se sientan libres para buscar nuevas formas de alcanzar los objetivos.	1	2	3	4	5	6	7
17	Las personas necesitan tener libertad para innovar, experimentar y asumir riesgos calculados, para seguir el curso de acción, previamente encuadrado en una visión global.	1	2	3	4	5	6	7
18	Si las personas comprenden como su trabajo se ajusta a una visión más amplia de la organización, entonces los parámetros de éxito y las recompensas resultan claras para éstas.	1	2	3	4	5	6	7
19	Se deben hacer prevalecer los valores y emociones de las personas, más que las tareas y los objetivos, porque las personas están antes que las actividades.	1	2	3	4	5	6	7
20	Hay que construir fuertes lazos emocionales con las personas, mantenerlas contentas y crear armonía entre ellas, y luego aprovecharse de los beneficios de esos lazos.	1	2	3	4	5	6	7
21	Hay que adular hábilmente la psiquis de los trabajadores. Por ejemplo, animándoles cuando ellos estén fuertemente presionados y darles libertad de hacer su trabajo de la forma en que ellos piensen que es más efectivo.	1	2	3	4	5	6	7
22	Un director debe tender también a expresar abiertamente sus emociones.	1	2	3	4	5	6	7
23	Utilizar el feedback positivo es suficiente para reconocer y recompensar el trabajo bien hecho.	1	2	3	4	5	6	7

Fuente: Elaboración propia en base a Goleman et al.(2002)

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN Y POR DEDICAR PARTE DE SU IMPORTANTE TIEMPO A  
RESPONDER EL TEST!!

***Anexo 2: Escala de medida capacidad de aprendizaje organizativo*****TEST CAPACIDAD DE APRENDIZAJE ORGANIZATIVO*****Instructivo***

A continuación, presentamos un cuestionario que nos ayudará a medirla CAPACIDAD DE APRENDIZAJE ORGANIZATIVO. El test busca explorar las dimensiones de la capacidad de aprender de su empresa o área de desempeño. Para ello es muy importante su colaboración contestando las 16 preguntas. Con sus respuestas podremos establecer el nivel en que se encuentra la capacidad de aprendizaje de su empresa o área de trabajo.

Las instrucciones para contestar correctamente cada enunciado, son las siguientes:

La escala se basa en 16 enunciados. Cada enunciado representa una variable y se mide mediante escala tipo Likert de dimensión 7, que va desde "1" que representa un "Totalmente desacuerdo", hasta "7" que indica un "Totalmente de acuerdo", con posturas intermedias entre ambos. Responda según su grado de acuerdo con la afirmación.

En base a esto solicitamos lo siguiente:

- Complete colocando una X en la opción de la respuesta que corresponda. Para que el resultado sea válido en cada afirmación debe figurar una sola respuesta.
- Responda teniendo en cuenta aquellos aspectos que conoce por observación directa y no oriente su respuesta basándose en aspectos que supone o desconoce.
- Intente hacerse una idea visual de situaciones reales que apoyen su juicio, y no evaluar las preguntas bajo generalidades o abstracciones.
- Sus respuestas permanecerán en el anonimato y se protegerá su confidencialidad, así como también la de la empresa que Ud., evalúa.
- Es preferible no responder, antes que falsear su respuesta. Si alguna pregunta le parece ambigua, puede hacer aclaraciones en el reverso del cuestionario indicando el número de la pregunta y su comentario respecto a ella.

Agradecemos su colaboración. Sus respuestas serán de gran ayuda para nosotros.

Nº	Enunciados	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Levemente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Levemente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Los directivos frecuentemente involucran a su personal en los procesos importantes de toma de decisiones.	1	2	3	4	5	6	7
2	El aprendizaje del empleado se considera más como una inversión que como un gasto.	1	2	3	4	5	6	7
3	El manejo gerencial de la firma ve favorable el hacer cambios en cualquier área, para adaptarse o continuar trabajando ante cualquier situación presentada por el entorno.	1	2	3	4	5	6	7
4	La capacidad de aprendizaje del empleado se considera como un factor clave en esta firma.	1	2	3	4	5	6	7
5	En esta firma, se premian las ideas innovadoras.	1	2	3	4	5	6	7
6	Todos los empleados tienen una idea concerniente a los objetivos de la firma.	1	2	3	4	5	6	7
7	Todas las partes que componen esta firma (Departamentos, secciones, equipos de trabajo e individuos) están conscientes de cómo ellos contribuyen a lograr todos los objetivos.	1	2	3	4	5	6	7
8	Todas las partes que componen esta firma están interconectadas, trabajando juntas de una manera coordinada.	1	2	3	4	5	6	7
9	Esta firma promueve la experimentación y la innovación como una forma de mejorar los procesos de trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
10	Esta firma está al tanto de los que otras firmas en el sector están haciendo, adoptando aquellas práctica y técnica que se crea que son útiles e interesantes.	1	2	3	4	5	6	7
11	Las ideas y experiencias que provienen de fuentes externas (asesores, clientes, agencias de capacitación, etc.) son consideradas como instrumentos valederos para el aprendizaje de la firma.	1	2	3	4	5	6	7
12	Parte de la política de esta empresa es que los empleados puedan expresar sus opiniones y hacer sugerencias concierne a los procedimientos y métodos actuales para realizar las tareas.	1	2	3	4	5	6	7
13	En el área o departamento en que Ud., se desempeña, los errores y fallas son siempre conversados y analizados.	1	2	3	4	5	6	7
14	Los empleados tienen la oportunidad de conversar entre ellos acerca de las ideas nuevas, programas y actividades que podrían ser de utilidad para la firma.	1	2	3	4	5	6	7
15	En esta firma, el trabajo en equipo es una forma usual de trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
16	La firma tiene instrumentos (manuales, base de datos, archivos, rutina Organizativo, etc.) , que permite que lo que ha sido aprendido en situaciones anteriores permanezca validas, aunque los empleados no sean los mismos.	1	2	3	4	5	6	7

Fuente: Jerez, Céspedes y Valle (2005)

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN Y POR DEDICAR PARTE DE SU IMPORTANTE TIEMPO A RESPONDER EL TEST!!

**Anexo 3: Varianza total explicada en variables de estilo de dirección**

Component	Total Variance Explained								
	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,092	22,140	22,140	5,092	22,140	22,140	4,077	17,725	17,725
2	4,137	17,985	40,125	4,137	17,985	40,125	3,963	17,230	34,955
3	2,429	10,559	50,684	2,429	10,559	50,684	3,142	13,663	48,618
4	1,988	8,645	59,329	1,988	8,645	59,329	2,154	9,367	57,985
5	1,594	6,930	66,259	1,594	6,930	66,259	1,741	7,571	65,556
6	1,512	6,573	72,831	1,512	6,573	72,831	1,673	7,275	72,831
7	1,203	5,232	78,063						
8	,729	3,171	81,234						
9	,687	2,986	84,220						
10	,650	2,826	87,046						
11	,622	2,703	89,749						
12	,565	2,458	92,207						
13	,480	2,086	94,293						
14	,378	1,642	95,935						
15	,288	1,251	97,185						
16	,278	1,210	98,396						
17	,195	,847	99,243						
18	,094	,409	99,652						
19	,040	,172	99,824						
20	,020	,086	99,910						
21	,013	,057	99,967						
22	,008	,033	100,000						
23	-1,190E-15	-5,175E-15	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Fuente: Elaboración propia mediante SPSS

#### **Anexo 4: Análisis Factorial de las dimensiones de Capacidad de Aprendizaje Organizativo**

Si bien la muestra utilizada para la realización de este estudio no representa el mínimo necesario para la realización de un análisis factorial, se efectuó este análisis para evaluar la forma en la cual se agrupan las capacidades de aprendizaje organizativo en factores, de manera de estudiar las correlaciones entre ellos.

**Matriz de componentes(a)**

	Componente		
	1	2	3
MC1	,325	,787	,085
MC2	,780	,038	-,074
MC3	,457	-,290	-,430
MC4	,785	,025	-,080
MC5	,439	,182	-,181
SP1	,767	,025	,117
SP2	,806	-,065	-,171
SP3	,788	,297	,150
EX1	,646	,092	-,118
EX2	,132	-,252	,854
EX3	,768	,158	,024
EX4	,657	,296	,230
TR1	,670	-,162	,142
TR2	,679	-,339	,008
TR3	,643	-,442	,163
TR4	,710	-,245	-,159

Método de extracción: Análisis de componentes principales a 3 componentes extraídos

Anexo 5: Correlaciones de dimensiones de la CAO

**Correlaciones reproducidas**

Correlación reproducida	MC1	MC2	MC3	MC4	MC5	SP1	SP2	SP3	EX1	EX2	EX3	EX4	TR1	TR2	TR3	TR4
MC1	.733 <sup>b</sup>															
MC2	.277	.616 <sup>b</sup>														
MC3	-.116	.377	.478 <sup>b</sup>													
MC4	.268	.619	.386	.622 <sup>b</sup>												
MC5	.270	.362	.226	.363	.258 <sup>b</sup>											
SP1	.279	.591	.293	.593	.320	.603 <sup>b</sup>										
SP2	.196	.639	.461	.644	.372	.596	.683 <sup>b</sup>									
SP3	.503	.615	.210	.613	.372	.629	.590	.731 <sup>b</sup>								
EX1	.273	.516	.319	.519	.321	.484	.535	.519	.440 <sup>b</sup>							
EX2	-.083	.031	-.234	.029	-.142	.195	-.023	.158	-.038	.810 <sup>b</sup>						
EX3	.376	.604	.295	.605	.361	.596	.604	.656	.508	.082	.616 <sup>b</sup>					
EX4	.466	.507	.115	.504	.300	.538	.470	.640	.425	.209	.557	.572 <sup>b</sup>				
TR1	.102	.506	.292	.510	.239	.526	.526	.501	.401	.250	.492	.424	.495 <sup>b</sup>			
TR2	-.045	.516	.405	.523	.235	.513	.567	.435	.406	.182	.468	.347	.510	.575 <sup>b</sup>		
TR3	-.126	.473	.352	.480	.172	.501	.519	.399	.355	.336	.427	.328	.525	.587	.635 <sup>b</sup>	
TR4	.025	.556	.464	.564	.296	.520	.615	.463	.455	.020	.503	.357	.493	.564	.539	.590 <sup>b</sup>
Residual <sup>a</sup>																
MC1		-.055	.061	-.040	-.106	.013	.026	-.057	-.061	-.001	-.062	-.110	.011	.077	.121	.080
MC2	-.055		-.058	.011	.079	-.099	-.042	-.045	-.013	.046	-.026	-.025	-.081	.042	-.027	-.100
MC3	.061	-.058		-.051	-.059	.063	.012	.081	-.075	.164	-.032	.089	-.067	-.170	-.023	-.165
MC4	-.040	.011	-.051		-.029	-.030	-.067	-.041	-.034	.022	-.005	-.042	-.042	.013	-.064	-.051
MC5	-.106	.079	-.059	-.029	-.029	-.060	-.106	-.055	-.083	.142	.019	-.104	-.005	-.049	.036	-.039
SP1	.013	-.099	.083	-.030	-.060		.038	.069	-.053	-.006	-.087	-.113	-.068	-.072	-.019	-.032
SP2	.026	-.042	.012	-.067	-.106	.038		.042	-.016	.045	-.053	-.064	-.029	-.011	-.068	-.059
SP3	-.057	-.045	.081	-.041	-.055	.069	.042		-.064	-.008	-.103	-.049	-.010	-.055	-.031	-.012
EX1	-.061	-.013	-.075	-.034	-.083	-.053	-.016	-.064		.057	-.054	-.022	-.030	-.013	-.055	-.025
EX2	-.001	.046	.164	.022	.142	-.006	.045	-.008	.057		-.017	-.079	-.111	-.056	-.103	-.048
EX3	-.082	-.026	-.032	-.005	.019	-.087	-.053	-.103	-.054	-.017		.030	-.001	-.026	.001	-.018
EX4	-.110	-.025	.089	-.042	-.104	-.113	-.064	-.049	-.022	-.079	.030		-.028	-.003	.019	-.001
TR1	.011	-.081	-.067	-.042	-.005	-.068	-.029	-.010	-.030	-.111	-.001	-.028		-.085	-.041	.011
TR2	.077	.042	-.170	.013	-.049	-.072	-.011	-.055	-.013	-.056	-.026	-.003	-.085		-.084	.000
TR3	.121	-.027	-.023	-.064	.036	-.019	-.068	-.031	-.055	-.103	.001	.019	-.041	-.084		.006
TR4	.080	-.100	-.165	-.051	-.039	-.032	-.059	-.012	-.025	-.048	-.018	-.001	.011	.000	.006	

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

a. Los residuos se calculan entre las correlaciones observadas y reproducidas. Hay 56 (46.0%) residuales no redundantes con valores absolutos mayores que 0,05.

b. Comunalidades reproducidas

**Anexo 6: Estadísticos descriptivos para cada variable de Capacidad de Aprendizaje Organizativo**

COA\_1

Estadísticos	
Recuento	74
Media	4.541
Mín.	3
Máx.	7
Rango	4
Varianza	1.786
Desviación típica	1.336
Error típico de la media	0.155

COA\_2

Estadísticos	
Recuento	74
Media	3.324
Mín.	2
Max	6
Rango	4
Varianza	1.044
Desviación típica	1.022
Error típico de la media	0.119

## COA\_3

Estadísticos	
Recuento	74
Media	4.135
Mín.	2
Máx.	6
Rango	4
Varianza	1.434
Desviación típica	1.197
Error típico de la media	0.139

## COA\_4

Estadísticos	
Recuento	74
Media	4.432
Mín.	2
Max	7
Rango	5
Varianza	2.304
Desviación típica	1.518
Error típico de la media	0.176

## COA\_5

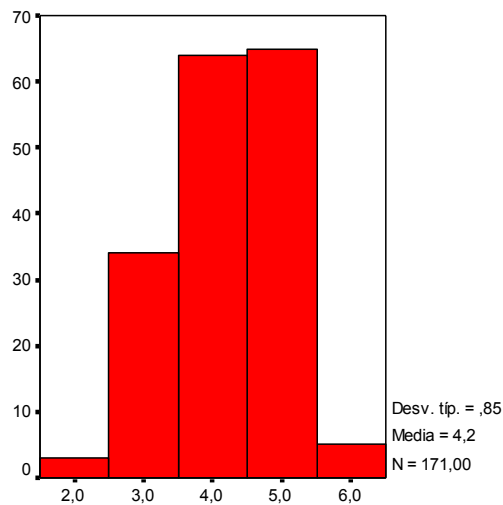
Estadísticos	
Recuento	74
Media	3.014
Mín.	1
Máx.	7

Rango	6
Varianza	2.041
Desviación típica	1.429
Error típico de la media	0.166

## COA\_6

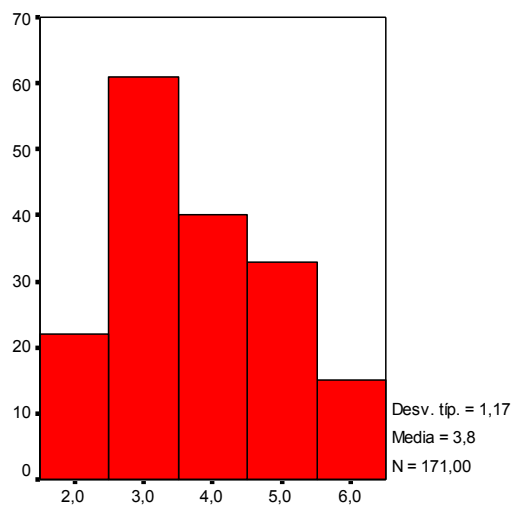
Estadísticos	
Recuento	74
Media	3.527
Mín.	1
Max	6
Rango	5
Varianza	1.294
Desviación típica	1.137
Error típico de la media	0.132

**Anexo 7: Histograma para la afirmación “Los gerentes (directivos) frecuentemente involucran a su personal en los procesos importantes de toma de decisiones”.**



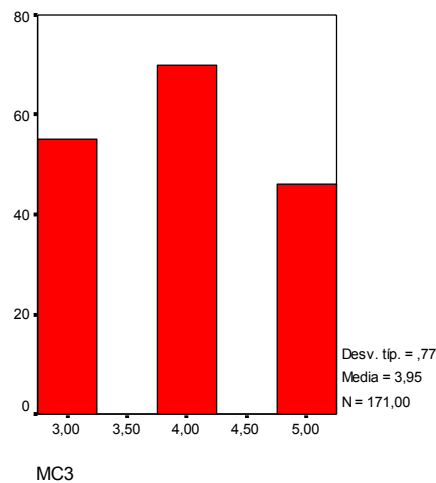
MC1

**Anexo 8: Histograma para la afirmación “El aprendizaje del empleado se considera más como una inversión que como un gasto”.**

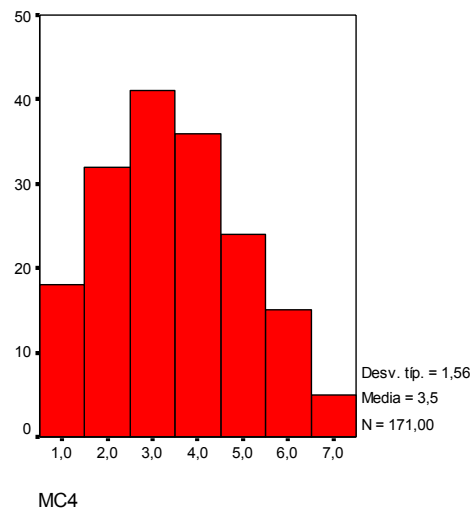


MC2

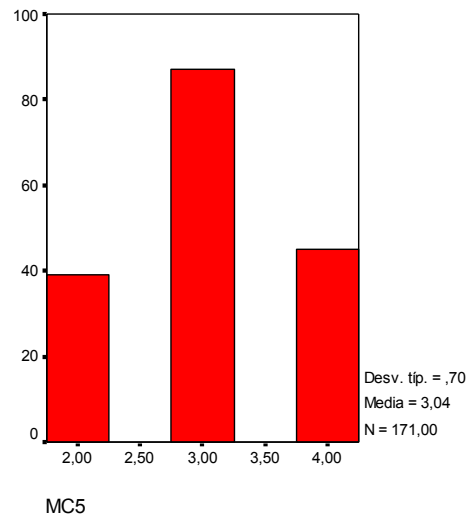
**Anexo 9: Histograma para la afirmación “El manejo gerencial de la firma ve favorable el hacer cambios en cualquier área, para adaptarse o continuar trabajando ante cualquier situación presentada por el entorno”.**



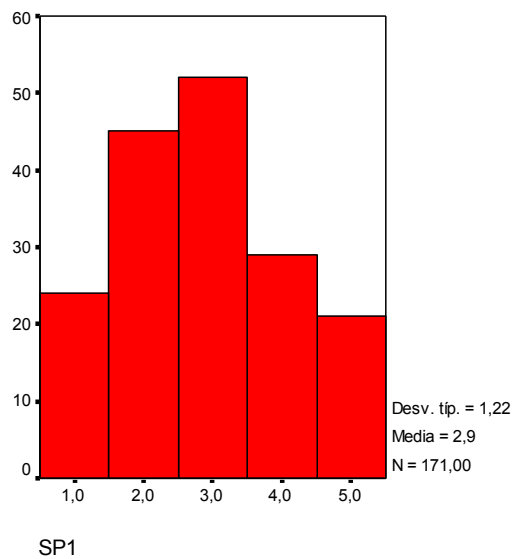
**Anexo 10: Histograma para la afirmación “La capacidad de aprendizaje del empleado se considera como un factor clave en esta firma”.**



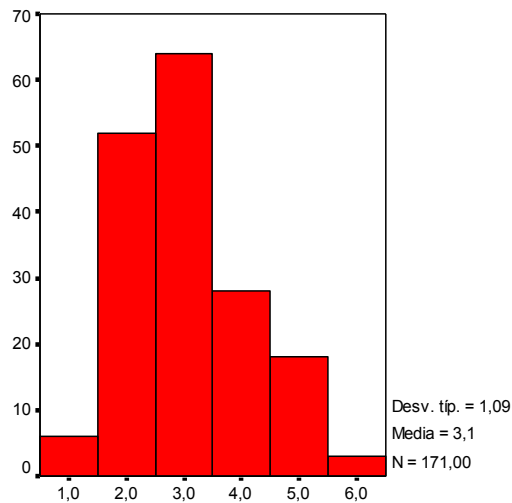
**Anexo 11: Histograma para la afirmación “En esta firma, se premian las ideas innovadoras”.**



**Anexo 12: Histograma para la afirmación “Todos los empleados tienen una idea concerniente a los objetivos de la firma”.**

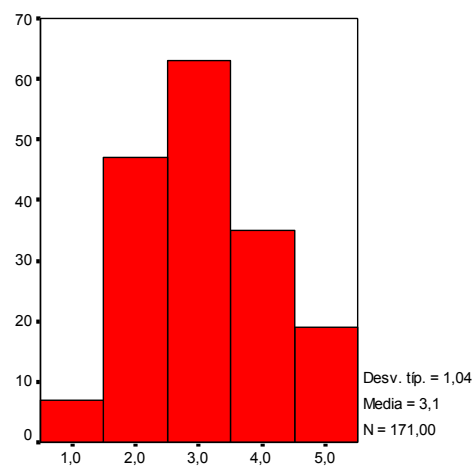


**Anexo 13: Histograma para la afirmación “Todas las partes que componen esta firma (Departamentos, secciones, equipos de trabajo e individuos) están conscientes de cómo ellos contribuyen a lograr todos los objetivos”.**



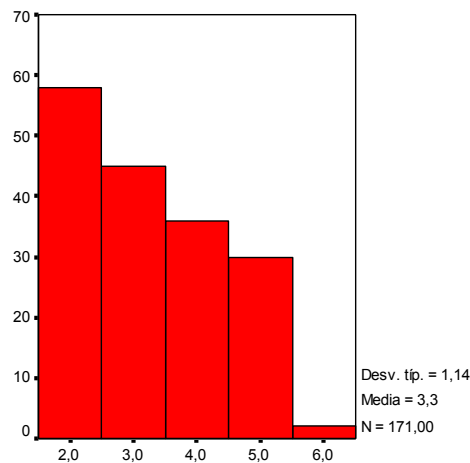
SP2

**Anexo 14: Histograma para la afirmación “Todas las partes que componen esta firma están interconectadas, trabajando juntas de una manera coordinada”.**



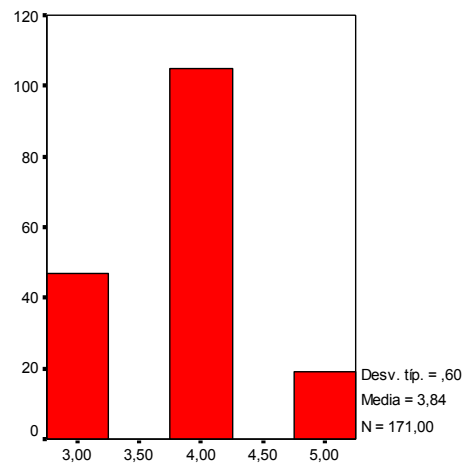
SP3

**Anexo 15: Histograma para la afirmación “Esta firma promueve la experimentación y la innovación como una forma de mejorar los procesos de trabajo”.**



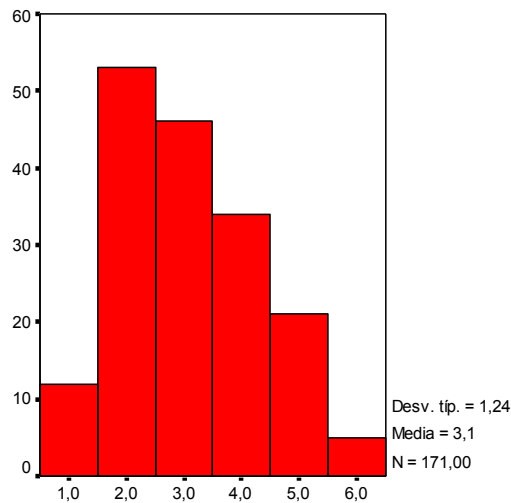
EX1

**Anexo 16: Histograma para la afirmación “Esta firma está al tanto de los que otras firmas en el sector están haciendo, adoptando aquellas prácticas y técnicas que se crea que son útiles e interesantes”.**



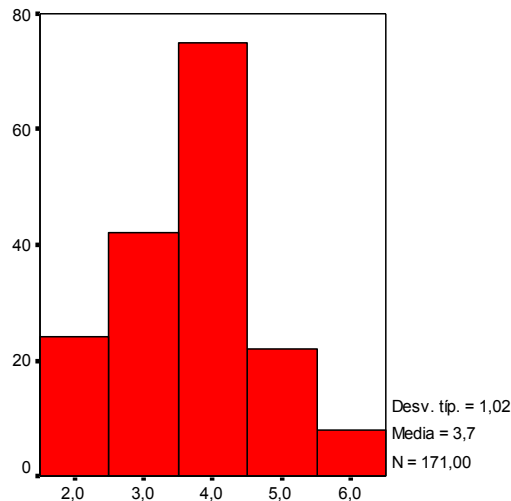
EX2

**Anexo 17: Histograma para la afirmación “Las ideas y experiencias que provienen de fuentes externas (asesores, clientes, agencias de capacitación, etc.) son consideradas como instrumentos valaderos para el aprendizaje de la firma”.**



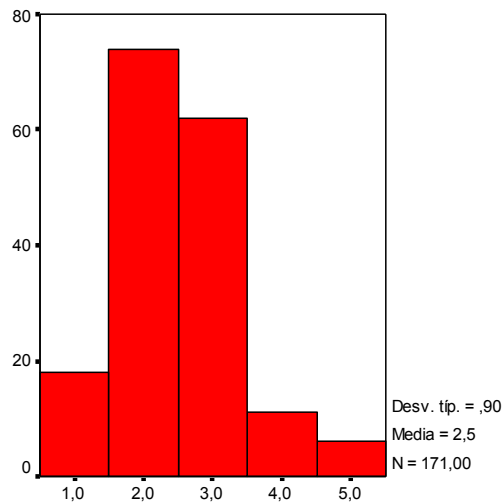
EX3

**Anexo 18: Histograma para la afirmación “Parte de la política de esta empresa es que los empleados puedan expresar sus opiniones y hacer sugerencias concerniente a los procedimientos y métodos actuales para realizar las tareas”.**



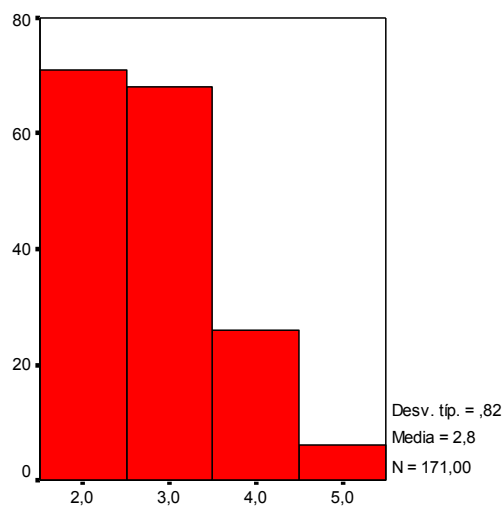
EX4

**Anexo 19: Histograma para la afirmación “En el área o departamento en que Ud., se desempeña, los errores y fallas son siempre conversados y analizados”.**



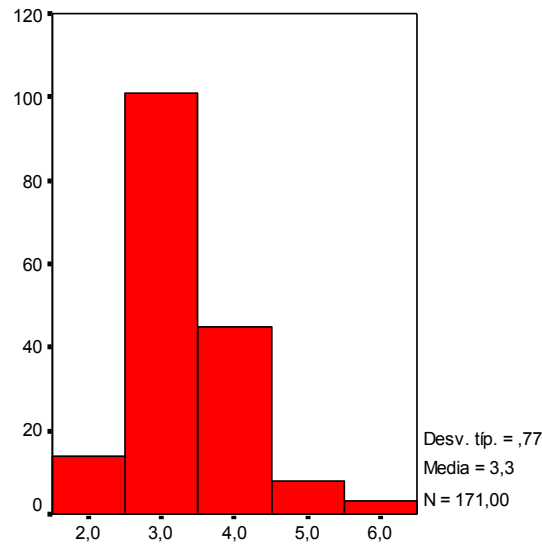
TR1

**Anexo 20: Histograma para la afirmación “Los empleados tienen la oportunidad de conversar entre ellos acerca de las ideas nuevas, programas y actividades que podrían ser de utilidad para la firma”.**



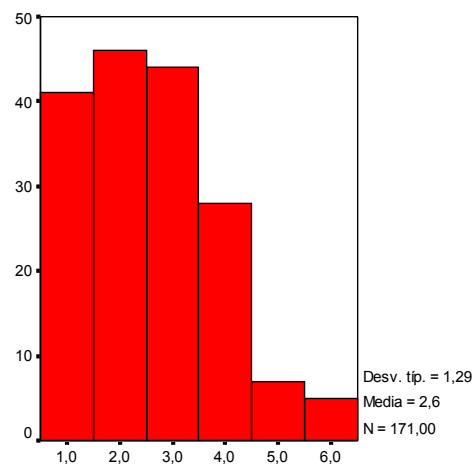
TR2

**Anexo 21: Histograma para la afirmación “En esta firma, el trabajo en equipo es una forma usual de trabajo”.**



TR3

**Anexo 22: Histograma para la afirmación “La firma tiene instrumentos (manuales, base de datos, archivos, rutina Organizativo, etc.) , que permite que lo que ha sido aprendido en situaciones anteriores permanezcan validas, aunque los empleados no sean los mismos”.**



TR4