



Sustento del uso justo
de Materiales Protegidos
derechos de autor para
fines educativos



UCI

Universidad para la
Cooperación Internacional

UCI
Sustento del uso justo de materiales protegidos por
derechos de autor para fines educativos

El siguiente material ha sido reproducido, con fines estrictamente didácticos e ilustrativos de los temas en cuestión, se utilizan en el campus virtual de la Universidad para la Cooperación Internacional – UCI – para ser usados exclusivamente para la función docente y el estudio privado de los estudiantes pertenecientes a los programas académicos.

La UCI desea dejar constancia de su estricto respeto a las legislaciones relacionadas con la propiedad intelectual. Todo material digital disponible para un curso y sus estudiantes tiene fines educativos y de investigación. No media en el uso de estos materiales fines de lucro, se entiende como casos especiales para fines educativos a distancia y en lugares donde no atenta contra la normal explotación de la obra y no afecta los intereses legítimos de ningún actor.

La UCI hace un USO JUSTO del material, sustentado en las excepciones a las leyes de derechos de autor establecidas en las siguientes normativas:

- a- Legislación costarricense: Ley sobre Derechos de Autor y Derechos Conexos, No.6683 de 14 de octubre de 1982 - artículo 73, la Ley sobre Procedimientos de Observancia de los Derechos de Propiedad Intelectual, No. 8039 – artículo 58, permiten el copiado parcial de obras para la ilustración educativa.
- b- Legislación Mexicana; Ley Federal de Derechos de Autor; artículo 147.
- c- Legislación de Estados Unidos de América: En referencia al uso justo, menciona: "está consagrado en el artículo 106 de la ley de derecho de autor de los Estados Unidos (U.S, Copyright - Act) y establece un uso libre y gratuito de las obras para fines de crítica, comentarios y noticias, reportajes y docencia (lo que incluye la realización de copias para su uso en clase)."
- d- Legislación Canadiense: Ley de derechos de autor C-11– Referidos a Excepciones para Educación a Distancia.
- e- OMPI: En el marco de la legislación internacional, según la Organización Mundial de Propiedad Intelectual lo previsto por los tratados internacionales sobre esta materia. El artículo 10(2) del Convenio de Berna, permite a los países miembros establecer limitaciones o excepciones respecto a la posibilidad de utilizar lícitamente las obras literarias o artísticas a título de ilustración de la enseñanza, por medio de publicaciones, emisiones de radio o grabaciones sonoras o visuales.

Además y por indicación de la UCI, los estudiantes del campus virtual tienen el deber de cumplir con lo que establezca la legislación correspondiente en materia de derechos de autor, en su país de residencia.

Finalmente, reiteramos que en UCI no lucramos con las obras de terceros, somos estrictos con respecto al plagio, y no restringimos de ninguna manera el que nuestros estudiantes, académicos e investigadores accedan comercialmente o adquieran los documentos disponibles en el mercado editorial, sea directamente los documentos, o por medio de bases de datos científicas, pagando ellos mismos los costos asociados a dichos accesos.

Modelo teórico de aprendizaje organizacional

Manuel Alfonso Garzón Castrillón

castrillonm,@uninorte.edu.co

Post Ph.D in curs of School of Economics, Business and Accounting
of the University of São Paulo.

Correspondencia: Avenida Professor Luciano Gualberto, 908, Cidade
Universitária, CEP - 05508-900, São Paulo (Brasil), Profesor asociado
División de Ciencias Administrativas Universidad del Norte.

Andre Luiz Fisher

afischer@usp.br

Ph.D, Professor of the School of Economics, Business and Accounting
of the University of São Paulo.

Correspondencia: Avenida Professor Luciano Gualberto, 908 sala E-118,
Cidade Universitária, CEP - 05508-900, São Paulo (Brasil).

Resumen

Este artículo desarrolla una propuesta de modelo teórico del aprendizaje organizacional. Forma parte de un trabajo dentro de la línea de investigación del conocimiento, y específicamente, del proyecto de investigación en aprendizaje organizacional. Esta propuesta de modelo intenta predecir la incidencia de las variables independientes: fuentes de aprendizaje organizacional, sujetos del aprendizaje organizacional, cultura para el aprendizaje organizacional y condiciones para el aprendizaje organizacional. Por lo tanto fue necesario determinar cómo el aprendizaje organizacional es una variable de la perdurabilidad de las organizaciones a través de ventajas competitivas; lo contrario acontecerá para aquellas organizaciones que todavía arrastran características estructurales añejas. Para ubicar las implicaciones administrativas del aprendizaje organizacional fue preciso caracterizar brevemente el contexto con el que se inicia éste.

Palabras claves: Aprendizaje organizacional, modelo teórico, capacidad de aprendizaje.



Abstract

The current work proposes a learning organization in the theoretical model. This presentation paper makes a part of the work of investigation that is developed inside the line of investigation in management of the knowledge, in the project Organisational Learning. This model proposal tries to predict the independent denominated "sources of organizational learning, subjects of organizational learning, culture for organizational learning and conditions for organizational learning, In such reason, this was necessary to determine the organizational learning as a variable of the staying power of the organizations through competitive advantages, the opposite will occur for those organizations who still drag aged structural characteristics. In order to locate the administrative implications of the organizational learning it is precise to briefly characterize the context with which this one begins.

Key words: Organizational learning, theoretical models, learning capacity.

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje organizacional es un campo de investigación académica y de práctica profesional con un desarrollo relativamente reciente. En los últimos años se han planteado, desde diversas disciplinas, modelos teóricos explicativos del fenómeno. Para Brasil, según Loila (2003), desde 1997 se han realizado publicaciones con cuatro características: la primera, asociada al desempeño competitivo de las organizaciones; la segunda, sobre la relación aprendizaje en las organizaciones y cultura organizacional; la tercera, en temas de menor frecuencia de asociación como liderazgo, proceso decisorio, procesos interpersonales y conflictos, y la cuarta aborda el uso de los términos más usados por los investigadores de aprendizaje organizacional, aprendizaje individual, organizaciones de aprendizaje, memoria organizacional y aprendizaje de equipo, que buscan avalar el estado de arte en términos teóricos o empíricos. En este artículo se realiza específicamente una contribución; el resultado es una integración de las capacidades humanas y de los subprocesos de aprendizaje, más allá de la mera intuición, que excluye otros procesos cognoscitivos y formas de aprendizaje consciente.

Esta disciplina se sitúa en la confluencia de numerosos campos de investigación, como afirma Dogson (1993): la psicología, la sociología, la economía y la administración; en esta última, el aprendizaje tiene un papel importante en la innovación, la estrategia, la productividad, la toma de decisiones y el cambio organizacional.

La capacidad de aprendizaje es considerada y valorada como una variable multidimensional en la que las fuentes, los niveles de aprendizaje, la cultura y las condiciones para de aprendizaje constituyen las dimensiones representativas. A partir de estos planteamientos, la capacidad de aprendizaje de una organización está determinada por cuatro variables fundamentales (Garzón, 2005): las fuentes, los niveles de aprendizaje, la cultura y las condiciones para de aprendizaje.

Estas se caracterizan en dos dimensiones (Bontis, 1999; Vera y Crossan, 2000): 1) Una dimensión estática, constituida por los *stocks* de conocimiento –tácitos o explícitos– inmersos en la organización y que residen en los

individuos, los grupos y en la propia organización, y 2) una dimensión dinámica, determinada por los procesos de aprendizaje que hacen posible la evolución de los *stocks* por medio de la activación de “flujos” de generación, absorción, difusión y utilización del conocimiento. Así, los *stocks* de conocimiento son el *input* y el *output* de un conjunto de flujos o procesos de aprendizaje que, en la terminología de March (1991), hacen posible la exploración y la explotación de los conocimientos.

En definitiva, la interacción dinámica entre las fuentes, los niveles de aprendizaje, la cultura y las condiciones para el aprendizaje, los conocimientos y los procesos de aprendizaje que los desarrollan determinan la capacidad de aprendizaje de las organizaciones, cuyos efectos sobre los resultados de la organización son moderados por la gestión del conocimiento.

Con estas premisas, en este trabajo de investigación se plantea: ¿la capacidad de aprendizaje con las fuentes, los sujetos, la cultura y las condiciones para de aprendizaje son determinantes en los resultados organizacionales?

La capacidad de aprendizaje organizacional se caracteriza por establecer qué es lo que conocemos, dónde está ese conocimiento, cómo lo podemos utilizar y mejorar nuestra productividad; de la misma forma, cuáles son los aspectos que se deben tener en cuenta en el aprendizaje organizacional, qué tan desarrollado está conceptual y operativamente el aprendizaje en las organizaciones y determinar cómo influyen sobre los resultados de la organización.

Por consiguiente, aún persiste la necesidad de dar una respuesta explícita a cuestiones tan relevantes como: ¿El aprendizaje en la organización se asocia con un rendimiento superior?; ¿en qué condiciones es más factible que así sea?; ¿en qué niveles es más factible que así sea?; ¿qué fuentes hacen que sea más factible que así sea?; ¿en qué cultura organizacional es más factible que así sea?; ¿conduce el aprendizaje organizacional a la obtención de beneficios u otros resultados que refuerzan las posiciones de competitividad sostenida?; ¿es la capacidad de aprendizaje organizacional una de las que mayores posibilidades para realizar contribuciones a la dirección de empresas y su perdurabilidad?

Es importante considerar que el rendimiento organizacional es un concepto multidimensional no siempre desarrollado adecuadamente, y a lo mejor más complejo en términos de descripción que en términos de medidas agregadas o razones financieras. Conforme a ello, no existe una medida única o superior que describa de manera puntual el impacto y la efectividad de la gestión del aprendizaje organizacional sobre los resultados.

2. JUSTIFICACIÓN

La respuesta al problema de investigación planteado requiere el estudio de los factores internos y externos que inciden en el aprendizaje organizacional, debido a que este nuevo enfoque no está claramente establecido en las organizaciones, pues su situación actual se caracteriza por recursos disminuidos, que en lugar de ser una amenaza son una oportunidad para promover ambientes de aprendizaje en donde el diálogo sea la herramienta que agregue valor, con personas dispuestas a compartir conocimientos.

Por lo tanto, ocuparse del aprendizaje organizacional tiene sentido por los siguientes motivos:

- La tendencia actual que con más fuerza está cambiando a las organizaciones es la creación y valoración del conocimiento.
- El conocimiento, encarnado en las personas, es decisivo para el desarrollo económico y la productividad.
- El incremento de las capacidades de los empleados, la promoción y fomento del aprendizaje organizacional son armas estratégicas al servicio de las organizaciones.
- El capital humano ha adquirido protagonismo como fuente de diferenciación de una organización frente a otra, pues el conocimiento de las personas hace la diferencia.
- El proyecto es válido en la perspectiva de los objetivos planteados, porque permitirá:
 - Validar los instrumentos para caracterizar la capacidad de aprendizaje

organizacional y determinar cómo influyen sobre los resultados de la organización.

- Proporcionar instrumentos confiables para determinar la incidencia de los factores que determinan las fuentes, los sujetos, la cultura y las condiciones para el aprendizaje, en el contexto del marco teórico elaborado por el proyecto y su impacto en el aprendizaje organizacional.
- Generar conocimiento para el estudio del aprendizaje organizacional y su influencia sobre los resultados de la organización y la incidencia en la perdurabilidad de las empresas

3. ANTECEDENTES

En la revisión documental realizada se observó que el interés sobre el aprendizaje organizacional y la creación del conocimiento en las empresas se derivó en buen porcentaje de las investigaciones sobre los procesos de gestión administrativa, los sistemas inteligentes basados en la informática, en las plataformas de sistemas computarizados y en la investigación para el desarrollo de la inteligencia artificial. Esto es evidente en los conceptos expresados por Krogh, Ichijo y Nonaka (2000). En muchas organizaciones, el legítimo interés en la creación del conocimiento se ha reducido a un excesivo hincapié en la tecnología de información u otros instrumentos de medición [...] se le puso en marcha y sigue su curso, sin ninguna razón teórica sustancial.

Mary Parker Follet et al. (1960) afirman que en las organizaciones las personas son susceptibles de tratamiento científico; en los seres humanos, los principios científicos pueden ser la clave del éxito junto con el conocimiento coordinado, ordenado y sistematizado; por lo tanto, si podemos acumular el conocimiento logrado mediante la observación, la experimentación y el razonamiento sistemáticos, de la misma forma podemos coordinar, ordenar y sistematizar ese conocimiento con un mayor aporte a la concepción de la organización y la cooperación de sus componentes.

Los síntomas iniciales de la llamada “nueva economía”, en palabras de Peluffo et al. (2002), surgen en la década de los sesenta, especialmente con la aparición de los primeros computadores, la expansión de las mul-

tinacionales y la formación de un mercado internacional de capitales. En la década de los ochenta, algunos de estos hechos se centraron en las variaciones que se iban presentando en la forma en que se organizaban los procesos, tales como:

- El cambio del modelo fordista a una organización más flexible.
- Los cambios internos en las empresas japonesas y sus resultados en la competitividad internacional.
- La aparición de los distritos industriales en el norte italiano.
- La consolidación del mercado internacional de capitales.
- Las innovaciones en materia de tecnologías sobre la gestión de la información y de las comunicaciones.
- Y por último, la consolidación de los viejos bloques económicos y la formación de nuevas áreas de integración económica.

Todo lo descrito anteriormente se constituye en nuevas formas de enfrentar las crisis mundiales de las últimas tres décadas, que marcaron una nueva dinámica en los mercados internacionales y en las respuestas de algunas economías nacionales a estos contextos.

El término “aprendizaje organizacional” apareció por primera vez en una publicación de Miller y Cangelotti (1965). Los autores, basados en la Teoría de Contingencias*, propusieron el modelo conceptual “adaptación-aprendizaje” para explicar por qué sólo algunas instituciones sobreviven a las exigencias de sus entornos a través del tiempo.

En la última década del siglo XX, el término aprendizaje organizacional y las teorías sobre la gestión del conocimiento conquistaron las portadas y los mejores espacios de las publicaciones especializadas en teoría organizacional, en negocios y en administración.

* Las investigaciones pioneras son las de la socióloga inglesa Joan Woodward (1965), quien a finales de los años cincuenta estudió cien firmas industriales en la región de South Essex, enfocándose en la relación entre tecnología y estructura organizacional, el contingente o situacional sostiene que la estructura organizacional y el sistema administrativo dependen o son contingentes respecto de factores del medio ambiente, de la organización, la tarea y la tecnología. No existe entonces una mejor estructura organizacional que sirva para todas las circunstancias, lo cual contradice lo que había sido un supuesto central de cada teoría (Desler, 1976).

Para ubicar las implicaciones administrativas del aprendizaje organizacional es preciso caracterizar brevemente el contexto con el que se inicia éste. En opinión de la revista *Strategic Management Journal* (1995), en términos generales, cuatro factores pueden distinguir al nuevo milenio: el incremento en la tasa de difusión y cambio tecnológico, la era de la información, el incremento en la intensidad del conocimiento y la emergencia de una re-orientación positiva de la industria.

Por tanto, el aprendizaje organizacional es un fenómeno compuesto y complejo, con investigaciones desarrolladas sobre este campo dispar y sus resultados poco acumulativos. A pesar de la complejidad, la cantidad de investigaciones que toman el aprendizaje organizacional como eje central o que hacen referencia al concepto ha ido en aumento desde los inicios de los años noventa.

De los autores analizados se desprende que a partir del desarrollo del aprendizaje organizacional durante el siglo XX, y especialmente en los ochenta, las empresas norteamericanas, en su proceso de competir con las japonesas, que les provocaron serios problemas en su disputa por el mercado, se dedicaron a estudiar las actividades o acciones que llevaban a cabo las empresas niponas para ser más efectivas en el desarrollo de sus productos, en la solución de sus problemas de calidad y en satisfacer las necesidades de los consumidores.

Las investigaciones les permitieron conocer el mejoramiento continuo de los procesos empresariales, como una de las grandes fortalezas de las empresas japonesas y a descubrir que en buena parte el éxito partía de la experiencia, conocimientos y relaciones dentro de las personas que trabajan en las organizaciones, cuyo valor es incalculable. Este descubrimiento llevó a una serie de estudiosos norteamericanos a buscar la forma de poner el conocimiento propio de ellas, individual y colectivo, que estaba en poder de unos pocos a disposición de toda la organización.

La incorporación del conocimiento de la empresa a la generación de estrategias que la hicieran más competitiva creó un nuevo concepto en las ciencias administrativas conocido como Gestión del Conocimiento o *Knowledge Management*. Este concepto se puede definir como un proceso

sistemático de buscar y encontrar; tamizar y seleccionar; organizar, disponer y almacenar; recuperar y compartir la información que se genera por la dinámica propia de la empresa, para transformarla a través de la cooperación de las personas involucradas en el proceso de conocimiento. Si se comprenden mejor los procesos claves y las situaciones específicas, se aprovecha la experiencia y el conocimiento acumulados por la comunidad para beneficio de los miembros de la organización y de los objetivos que ella persigue.

4. IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL

La importancia del aprendizaje parece haber sido “descubierta” recientemente, tanto por el mundo de la práctica como por el académico. La idea de que las ventajas competitivas de las empresas se sustentan sobre sus recursos y capacidades ha hecho de la adquisición y explotación de conocimientos un punto nuclear que lleva a diseñar estructuras y sistemas de incentivos capaces de favorecer el flujo de conocimientos dentro y fuera de la organización, así como que aquellas personas que lo poseen estén dispuestas a compartirlos con otras. Un elemento crucial de este aporte se centra en el hecho de que gran parte de los conocimientos residen tanto en los individuos como en los diferentes equipos que conviven en la empresa, pero no pertenecen propiamente a ésta (Tarín, 1997). Ello obliga a desarrollar estructuras que faciliten la implicación de los empleados de la firma en la toma de decisiones; en este mismo sentido, la necesidad de utilizar una gran variedad de conocimientos poseídos por diferentes personas obliga a la utilización de equipos de trabajo en la empresa (González de Rivera, 1997).

5. CAPACIDAD DE APRENDIZAJE

Se puede definir la *capacidad de aprendizaje* de las organizaciones como el potencial dinámico de creación, asimilación, difusión y utilización del conocimiento por medio de numerosos flujos de conocimiento que hacen posible la formación y evolución de las memorias organizacionales de conocimiento que capacitan a las organizaciones y sus agentes de conocimiento para actuar intencionalmente en entornos cambiantes (Prieto, 2004).

6. PROPUESTA DE MODELO DE APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL (ver anexo 1)¹:

En el modelo de aprendizaje organizacional de Garzón (2006), las variables se denominan “fuentes de aprendizaje organizacional, sujetos del aprendizaje organizacional, cultura para el aprendizaje organizacional y condiciones para el aprendizaje organizacional”.

Definición de *aprendizaje organizacional*

Es la capacidad de las organizaciones de crear, organizar y procesar información desde sus fuentes, para generar nuevo conocimiento individual, de equipo, organizacional e interorganizacional, generando una cultura que lo facilite y permitiendo las condiciones para desarrollar nuevas capacidades, diseñar nuevos productos y servicios, incrementar la oferta existente y mejorar procesos orientados a la perdurabilidad.²

Tipologías de conocimiento

- *Conocimiento Tácito*

Es un saber en acción individual o social, de alta trascendencia en la creación de conocimiento, que determina el *know-how*, es difícil de imitar, copiar o medir, por estar fundamentado en las relaciones humanas, en hábitos comunes, en los símbolos y metáforas, así como en las creencias, intuiciones y realidades particulares. Es producto de la experiencia y fru-

¹ Gore (1998), Argyris, C. & Schön, S. (1978), Argyris (1999), Muñoz-Seca et al. (2003), Isikawa (2001), Nonaka et al. (1999), Rugles (2000), Fuir (2002), Chao (1998), Kleiner (2000), Norman et al. (2002), Peluffo et al. (2004), Wagner (2002), Méndez (2004), Senge (2002, 2003), Palacio (2000), López (1996), Davenport (2001), Jeffrey (1994), Muñoz-Seca (2003), Crossan & Guatto (1996), Crossan, Lane & White (1999), De Souza et al. (2002), Garvin (2000), March (1991), Zenick, 1999, Schein (1990), Krogh, Ichijo y Nonaka (2000), Miller y Cangelloti (1965), McDermott (2000), Shön (1992), Kono (1998), Wenger y Snyder (1998), McDermott (2000), Fiol y Lyles (1985).

² Choo (1999), Gore (1998), Argyris (1999), Muñoz-Seca et al. (2003), Nonaka et al. (1999), Rugles (2000), Fuir (2002), Kleiner (2000), Norman et al. (2002), Peluffo et al. (2004), Wagner (2002), Méndez (2004), Garzón (2005).

to de la manera en que se comprende lo que se ve, se toca, se siente y se escucha.³

- *Conocimiento Explícito*

El conocimiento explícito es comúnmente tangible, se encuentra en manuales, libros, políticas, procedimientos, reglas de trabajo y es aquel conocimiento que se puede expresar con palabras y números, que puede transmitirse y compartirse fácilmente, en forma de datos, fórmulas científicas, procedimientos codificados o principios universales (Nonaka y Takeuchi, 1999).

- *Conocimiento Virtual*

Es un momento de comprensión compartida, que es provocado por interacciones dirigidas hacia un cierto propósito, tanto individual como colectivamente. Es un momento de unificación en un proceso de dinámica de grupo en el cual el conocimiento tácito se vuelve explícito y adopta forma aplicables. Es un grupo de conocimientos que existe sólo mientras el grupo o la organización es capaz de mantener su base cognoscitiva, puede expandirse, disminuir o modificarse con los cambios en el conjunto de personas participantes (Cutcher et al., 2000).

Conversión del conocimiento

La conversión del conocimiento se basa en Nonaka et al. (1999) y Choo (2003).

- La *Socialización*: Es la transmisión o creación de conocimiento tácito entre dos o más personas, compartiendo modelos mentales, desarrollando habilidades mutuas y transmitiendo los elementos para la creación de aptitudes a través de una interacción cercana.

³ Krogh et al. (2001:123), Etkin (1999), Nonaka y Takeuchi (1999), Polanyi y Dixon (2001), Cutcher - Gershenfeld (2000).

- La **Exteriorización**: Para que el conocimiento tácito tenga un efecto en la organización, debe hacerse conocer por las personas que lo requieren para el desempeño de su trabajo, en un lenguaje claro, útil y universal. Espacio en el que hace aparición el conocimiento virtual.
- La **Combinación**: Es el proceso de combinar o reconfigurar cuerpos desiguales de conocimiento explícito; tiene lugar cuando los miembros de una organización intercambian información, realizan memorandos, controlan y analizan datos a fin de revelar tendencias y patrones, entre otras actividades.
- La **Interiorización**: Supone la transformación del conocimiento recién creado a través de la socialización, la exteriorización y la combinación, en un nuevo conocimiento tácito, eminentemente práctico, lo cual le permite consolidarlos dentro de sus elementos cognitivos, modelos mentales y tecnológicos, *know - how* y habilidades.

7. FUENTES DEL APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL

Son las distintas situaciones que deben ser consideradas y utilizadas en las empresas para generar aprendizajes, las cuales se clasifican así:⁴ Las crisis y los problemas, los clientes, las unidades especializadas, las adquisiciones, la competencia, la experiencia y los practicantes, la tecnología, las redes, la historia, los supuestos.

Beazley (2003) ha establecido que el conocimiento derivado de fuentes, tanto humanas como inanimadas, es crítico para la productividad, la innovación y el desempeño de los empleados. Por tanto, es importante

⁴ Vargas (2002), Prieto et al. (2004), March (1991), Slater y Narver (1995), Vera y Crossan (2000), Knight (1999), Drucker (2002), Choo (1999), Valdés (2002), Quintero et al. (2003), Beazley (2003), Senge (2002), Atkin, (2003), Thurbin et al. (2004), Gold (1994), Argyris (1999), Weick (1995), Schein, Medina et al. (1996), Mister (1999), Beer (1972), Duncan y Weiss (1979), Thompson y Hunt (1996), Papert (1980), Schön (1983), Sotaquirá et al. (2001), Ruggles et al. (1999), Fruin (1996), Etkin (2003), Peluffo et al. (2002), Thurbin, (1994), Muñoz-Seca (2003), Nonaka et al. (1999), Prieto (2004), Knight (1999), Davenport (2001), Senge (2002), Peluffo (2002), Gore (1998), Kleiner (2000).

el acceso a ambas formas, garantizando que el conocimiento operativo crítico requerido para un desempeño de nivel superior sea conservado para ser transmitido a los empleados que vengan en el futuro, trátase de conocimiento tácito, virtual o explícito.

En este aspecto, Davenport et al. (2001) indican que en cada fuente las convenciones del idioma nos obligan a analizar el conocimiento como un objeto que se puede “gestionar”. Sin embargo, queremos volver a destacar que el conocimiento es tanto un acto o proceso como un artefacto u objeto.

La propuesta de Senge (2002) identifica que una fuente de aprendizaje físico es el *Aikido*, el arte marcial de la paz. El *Aikido* fomenta movimientos deliberados, lentos, atentos; con el tiempo y la experiencia se desarrolla una actitud relajada, balanceada, dentro del propio organismo, que ni se excita para chocar con una resistencia, ni tampoco cede. Las personas desarrollan una gentil manera de comportarse, que les permite comprometer la confianza de los demás en tiempos de crisis. Sea mediante *Aikido* u otra disciplina orientada a la atención cuidadosa, se puede aprender a servirse del cambio que nos rodea, como fuente de poder, así como los marinos aprovechan las corrientes marítimas y los vientos.

Las organizaciones orientadas al aprendizaje actúan sobre las crisis y los problemas, como variables fundamentales para el aprendizaje; es hacer llegar a la persona que resuelve los problemas aquellos conocimientos que le ayuden a realizar mejor cada una de las facetas del proceso. La actividad de resolución de crisis y problemas produce aprendizaje, siempre y cuando el reto que plantea el problema a la persona que debe resolverlo se sitúe dentro de unos determinados límites, y el aprendizaje máximo ocurre cuando el reto inherente a la crisis y al problema está acorde con las capacidades de la persona que resuelve el mismo.

Las organizaciones deben preparar la producción a gusto del cliente, poniendo de relieve la variedad y el volumen de los productos, acortando la respuesta al mercado y concentrándose en el aprendizaje, como el máximo afán de la organización.

Una manera tradicional de fuente de aprendizaje y generación de conocimientos en una organización consiste en establecer unidades o equipos

específicamente asignados para dicho fin. Los departamentos de investigación y desarrollo son el ejemplo habitual.

La manera más directa y con frecuencia más eficaz de adquirir conocimiento consiste en comprarlo; es decir, comprar una organización o contratar individuos que lo tengan. El conocimiento crítico especializado es el conocimiento tácito de los empleados de línea, quienes no fueron transferidos a la nueva operación.

La importancia de la experiencia y la verdad práctica en el conocimiento son un indicio de la capacidad del conocimiento para tratar la complejidad, por tanto la experiencia es una fuente esencial de aprendizaje organizacional.

Aprovechar el aprendizaje experimental como fuente es a encontrar formas de integrar la conciencia del yo, la competencia interpersonal, el logro de tareas significativas en el trabajo.

Ante la ausencia de políticas y procesos de conocimiento formales, las redes actúan como conductos críticos para gran parte del pensamiento innovador. El papel de los trabajadores de red interna o creadores de comunidad es tangible pero difícil de especificar, porque pertenece más a las redes sociales de interconexión que a la jerarquía de la empresa.

El uso de la historia del aprendizaje como parte de la transformación requiere de un índice adicional para que los líderes puedan relacionarlo con las iniciativas asociadas con la transformación.

Los valores centrales son fundamentales, y para el desarrollo de esta imagen dependerán de qué tan importante es para los interesados mantener un conjunto central de valores y creencias.

La visión compartida es vital para el aprendizaje de las organizaciones que quieren proveer una dirección o sentido y energía a sus empleados. Las personas aprenden mejor cuando sienten que sus expectativas se reflejan en las de la organización, ya que las visiones compartidas crean una comunión que da sentido, propósito y coherencia a todas las actividades que lleva a cabo la organización.

8. CONDICIONES PARA EL *APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL*

El conocimiento debe ser transmitido y conservado a través de las diferentes condiciones que brinden las organizaciones para la generación del mismo:⁵ Competencias, Comunidades de práctica, Comunidades de compromiso, Comunidades de aprendizaje, Memoria organizacional.

El *concepto de competencia* integra capacidades y recursos. La competencia se refiere tanto a los recursos organizacionales como a las capacidades que permiten el empleo efectivo de tales recursos. Sony es competente en la miniaturización, no sólo por su tecnología de producción de avanzada, sino por su capacidad para hacer algo.

Las *competencias*⁶ cognitivas permiten generar nuevos conocimientos y pueden ser de dominio, de tarea, de inferencia, de autocrítica, de visión compartida a través de coincidir en sus modelos mentales, de pensamiento sistémico, de aprender a aprender, que incluye aprender a desaprender, de aprender a escuchar, de aprender a confiar, laborales, básicas, genéricas o transversales, específicas

Las *comunidades de aprendizaje* son unidades autónomas de trabajo generadas en un ambiente que estimula la autonomía y la toma de responsabilidades de cada uno en los resultados (visión del poder individual como multiplicador de los efectos de las intervenciones) (Nonaka et al., 1999); que no están delimitadas por fronteras grupales, departamentales o divisionales, sino que, afirma Krogh et al. (2001), pueden superponerse

⁵ Prieto et al. (2004), Palacio (2000), Senge (2002), Argyris (1999), Polanyi (1966), Peluffo et al. (2002), Hawkins, (1994), Boyatzis (1982), Hornby y Thomas (1989), Woodruffe (1992), Quintero et al. (2003), Bogoya (2000), Muñoz-Seca et al. (2003), Krogh et al. (2001), Meister (1999), Drucker (2002), Nonaka et al. (1999), Krogh et al. (2001), Medina et al. (1996), Argyris y Schön (1978), Hedberg (1981), Hedberg, Nystrom y Starbuck (1976), Thurbin (1994), Senge (2003), Hamel y Prahalad (1994), Choo (1999), Ruggles et al. (1999).

⁶ Fiol y Lyles (1985), Cohen y Levinthal (1990), Baudrillard (1993), Thurbin (1994), Gold (1994), Gore (1998), Ruggles et al. (1999), Nonaka et al. (1999), Meister (2000), Palacios (2000), Senge (2002), Drucker (2002), Peluffo et al. (2002), Muñoz-Seca et al. (2003), Beazley et al. (2003), Quintero et al. (2003), Prieto et al. (2004).

dentro de estos ámbitos y entre ellos. Todas las comunidades de aprendizaje poseen rituales, lenguaje, normas y valores propios. Nuestra idea de comunidad se caracteriza por la interacción frente a frente, así como por el gradual y creciente conocimiento entre sí de los participantes en la creación de conocimiento. El conocimiento social que éstos adquieren a través de esta experiencia es la clave para la eficaz creación de conocimiento y la formación del contexto facilitador adecuado.

Las comunidades de aprendizaje⁷ permiten el tratamiento del conocimiento colectivo, para optimizarlo y saber cómo se produce, cómo se utiliza y su interacción; son equipos capaces de aprender y actuar más allá de los mandatos iniciales. Se pueden impulsar para conservar las redes de conocimiento, permitan a los individuos de la organización adquirir conocimientos de manera flexible y sin restricciones de tiempo y lugar y la formación de la generación de relevo.

Las *comunidades de compromiso* se caracterizan por ser un equipo de individuos que crean un sentido de compromiso colectivo; desarrollan imágenes del futuro que todos desean crear, junto con los valores que serán importantes para llegar allá y las metas que esperan alcanzar por el camino (Senge, 2002: 87).

Se sustentan en los mapas cognitivos de sus miembros,⁸ requieren la construcción de una visión del conocimiento compartida y la de un espacio de diálogo abierto y exento de riesgos. Necesita lograr sentido de identidad de los empleados para con su organización, así como su compromiso personal. Permiten generar una capacidad de aprendizaje sobre el concepto de una idea compartida. Requieren de un contrato psicológico en el cual acuerdan qué se debe hacer para convertir en realidad las expectativas

⁷ Gold (1994), Medina et al. (1996), Gore (1998), Meister (1999), Nonaka et al. (1999), Palacios (2000), Krogh et al. (2001), Peluffo et al. (2002), Muñoz-Seca et al. (2003), Quintero et al. (2003).

⁸ Thurbin (1994), Gold (1994), Medina et al. (1996), Gore (1998), Meister (1999), Nonaka et al. (1999), Palacios (2000),

Krogh et al. (2001), Peluffo et al. (2002), Muñoz-Seca et al. (2003), Quintero et al. (2003).

comunes. Deben ser construidas en torno a lenguajes compartidos para el direccionamiento de los procesos con base en diccionarios y mapas de conocimientos. Requieren de la creación de entornos favorables al conocimiento, basados en la confianza.

Una *comunidad de práctica* es algo que emerge, es la raíz de la competencia básica, el fundamento de donde fluirá la información, de donde se utilizará el conocimiento y existe el saber hacer las cosas. Hay cuatro atributos en que reparamos cuando tratamos de identificar el lugar donde se hallan las comunidades emergentes (Ruggles et al., 1999).

Las *comunidades de práctica*⁹ son equipos autoorganizados, iniciados por empleados que se comunican en razón a que comparten prácticas laborales, emergen, son el fundamento de donde fluirá la información, de donde se utilizará el conocimiento y existe el saber hacer las cosas. Se deben considerar como activos de la organización y buscar modos para preservarlas. Tienen un lenguaje y uso propios de la tecnología que surgen del hecho de trabajar juntos en ciertos contextos. Requieren de saber todos lo mismo que los demás miembros, para aprovechar sus conocimientos prácticos. Permiten alcanzar el más alto nivel de conocimientos y de competencia en las organizaciones. Son cajas de resonancia, como difusoras del conocimiento. Requieren de retos que atraigan a las personas y estimulen su curiosidad natural y profesional. Necesitan reconocimiento de los logros obtenidos y de espacios para que se reúnan y dispongan de elementos mínimos. Pueden y deben conformar redes de conocimientos y espacios virtuales.

Una *memoria organizacional*, según Muñoz-Seca et al. (2003), requiere complementar las bases de datos existentes con una base de datos de documentos para capturar la información documental relevante. Al capturar, almacenar y emplear el conocimiento, en los procesos organizacionales se genera valor agregado a las organizaciones, lo cual reduce, según Nonaka et al. (1999), el costo de aprendizaje se extiende a menudo para incluir

⁹Thurbin (1994), Gold (1994), Medina et al. (1996), Gore (1998), Meister (1999), Nonaka et al. (1999), Choo (1999), Ruggles et al. (1999), Palacios (2000), Krogh et al. (2001), Peluffo et al. (2002), Drucker (2002), Senge (2002), Muñoz-Seca et al. (2003), Beazly et al. (2003), Quintero et al. (2003).

también propiedad intelectual como patentes, marcas de fábrica, derechos de propiedad literaria, entre otras.

La *memoria organizacional*¹⁰ se fundamenta en el conocimiento; aumenta cuando aumenta el conocimiento perceptual de las personas, que se debe incorporar a una infraestructura física, transformándolo, almacenando, transmitiendo, recuperando y utilizando el conocimiento, para lo cual es necesario realizar un inventario de conocimientos, rastrear la evidencia existente, complementando las bases de datos existentes con una base de datos de documentos, y por tanto, se nutre del conocimiento pasado; por consiguiente, es necesario establecer la continuidad interna y externa, y tener la capacidad de recategorizarlo y reconceptualizarlo para que lo utilicen otras personas; incluye propiedad intelectual como patentes, marcas, propiedad intelectual y es necesaria la depuración, limpieza y actualización de contenidos.

Permite afrontar la crisis del vacío de conocimiento cuando se van los empleados, sirve para realizar el inventario de los recursos disponibles y cómo acceder a ellos. Por tanto requiere de espacio virtual y físico para su desarrollo; la arquitectura tecnológica debe abarcar escritorios digitales, portales, sistemas de almacenamiento, Web, uso de interfaces inteligentes, mensajería y colaboración electrónica Internet y comunidades virtuales. Se necesita generar una apertura organizacional, que facilite la comunicación en todos los sentidos y la difusión permanente de los conocimientos.

9. SUJETOS DEL APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL

Los sujetos del aprendizaje son: ¹¹individual, de equipo, organizacional e interorganizacional.

¹⁰ Thurbin (1994), Gold (1994), Medina et al. (1996), Gore (1998), Meister (1999), Nonaka et al. (1999), Choo (1999), Ruggles et al. (1999), Palacios (2000), Krogh et al. (2001), Peluffo et al. (2002), Drucker (2002), Senge (2002), Muñoz-Seca et al. (2003), Beazly et al. (2003), Quintero et al. (2003).

¹¹ Argyris (1999), Senge (2002), Nonaka et al. (1999), Maturana (2003), Kofman y Senge (1993), Medina et al. (1996), Fruin (1996), Prieto et al. (2004), Palacios (2000), Kolb (1995); Hedberg (1981), Fiol y Lyles (1985), Kim 1993 y Fiol (1994), Krogh et al. (2001), Drucker (2002), Thurbin (1999), Choo (1999), Muñoz-Seca et al. (2003), Gold (1994), Pedler et al. (1988), Finegold y Soskice (1988), Hall (1986), Matsushita (1979), Bandura (1977), Gist (1987), Conger y Kanungo (1988), Revans (1984), Meister (1999).

El *aprendizaje individual* se orienta hacia nuevas experiencias de conocimiento; las personas deben desarrollar la capacidad –no de llenarse de contenidos– sino de aprender a usar procesos que puedan modificar su acercamiento a las cosas, a olvidar información inútil y estar abiertos a nuevos conocimientos.

El aprendizaje, por tanto, es personal, ya que como hemos visto, se origina y reside en las personas. Nonaka y Takeuchi (1999) consideran que el criterio que se desarrolla como resultado de la experiencia particular de cada uno al contacto con los hechos y su inherencia con la realidad genera un conocimiento personal, que se fortalece al compartirlo con los demás.

El *aprendizaje de equipo* apunta a la necesidad de crear condiciones y mecanismos para la construcción de equipos orientados al aprendizaje. La experiencia de López (2003) muestra que el cociente intelectual del equipo desarrollado en ambientes de trabajo colaborativo, en pequeños equipos heterogéneos, es potencialmente superior al de los individuos. Es una instancia que permite, según López (2003), encauzar los nuevos conocimientos y habilidades adquiridas por cada uno de los miembros en la construcción de un aprendizaje colectivo, que sirva a los objetivos organizacionales.

El *aprendizaje organizacional* se produce como consecuencia del aprendizaje personal; sólo la intervención de los agentes, propone Muñoz-Seca, puede obtener deducciones. Por tanto, es cierto que, en un sentido más avanzado del aprendizaje, sólo los agentes que poseen un mecanismo de deducción pueden aprender. Las organizaciones aprenden en un sentido más degenerado, en el que hay simples cambios de reglas, pero éstas nunca se incorporan a un mecanismo de inferencia capaz de explotar el conocimiento común, en combinación con el conocimiento individual.

En las organizaciones, esto significa poder aumentar nuestras capacidades, no solamente acelerando la respuesta ante los requisitos variables de los clientes, o ante las nuevas tecnologías, sino también acelerando la innovación, utilizando al máximo las nuevas tecnologías y creando nuevos mercados.

El *aprendizaje interorganizacional* se produce en equipos de organizaciones de un corporativo. Mucha gente habla sobre ella, pero todavía

nadie ha declarado ser capaz de proporcionar un modelo de trabajo para la organización que aprende, o el aprendizaje de las organizaciones (Gold, 1994).

10. CULTURA PARA EL APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL

La *cultura organizacional* es la conciencia colectiva¹² que se expresa en el sistema de significados compartidos por los miembros de la organización que los identifica y diferencia de otros institucionalizando. Las subvariables de la cultura organizacional son: el concepto de hombre que tiene el líder de la organización, el sistema cultural y el clima organizacional.

La *cultura de una organización orientada al aprendizaje*, en palabras de Choo (1999), 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.

La *cultura para el aprendizaje organizacional* se caracteriza¹³ por que cada organización desarrolla suposiciones, conocimientos y reglas que permitan compartir el conocimiento, como oportunidad de desarrollo, creando sentido de pertenencia, facilitando la aclimatación de los empleados, permitiendo e incentivando la difusión del conocimiento tácito, explícito y virtual. Es el diálogo, el eje articulador, el cual requiere de una ideología que capte auténticamente lo que creen los integrantes de la organización. 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

¹² Mendez (2005), Schein (1993), Choo (1999), Argyris (1999), Nonaka et al. (1999), Senge (2002), Etkin (2003), Quintero (2003), Thurbin (1994), Hurbin (1996), Muñoz-Seca (2003), Davenport et al. (2001), Gold (1994), López (2003), Fiol y Lyles (1985), Dixon (1994), Diamond (1986), Harung y Harung (1995), Argyris y Schön (1978), McGill y Slocum (1993).

¹³ Schein (1993), Choo (1999), Argyris (1999), Nonaka et al. (1999), Senge (2002), Etkin (2003), Méndez (2003), Quintero (2003).

innovadoras, generando competencias individuales y colectivas orientadas al aprendizaje.

Los valores y la cultura de las personas y de la organización (el ser) para la innovación, ¿hacia adónde vamos?, se compone 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).

El *clima organizacional para el aprendizaje* está compuesto de variables físicas y psicosociales, percibidas de forma subjetiva, que determinarán la efectividad de un individuo para desarrollar su potencial de aprendizaje. Para Gold (1994), las formas en que estas variables pueden bloquear el aprendizaje afectarán en la medida en que la identificación, definición, medida y adaptación de las variables que componen el clima de aprendizaje de las organizaciones representen una contribución importante para convertirse en una organización que aprende.

El *concepto de hombre organización* para el aprendizaje se caracteriza por exigir que sepa aprovechar el entusiasmo y la capacidad de aprendizaje de la gente, en todos los niveles, contemplar competencias centrales o genéricas como: liderazgo, habilidades analíticas, sociabilidad, innovación, autonomía, considerar al hombre como una inversión rentable, para lo cual es necesario definir un conjunto de conceptos importantes, tácitos, explícitos, virtuales, adquiridos o transmitidos de la organización. Finalmente exige la definición de criterios aplicados a los procesos de gestión humana, reclutamiento, selección, inducción, promoción, nivelación, jubilación, y retiro personal.

CONCLUSIONES

Es evidente que las organizaciones pueden y deben beber de las diez fuentes del aprendizaje organizacional; también es necesario reconocer que hay tendencias muy definidas en las tres clases de conocimientos en las organizaciones: tácito, explícito y virtual. Mientras que las organizaciones occidentales tienden a enfatizar el conocimiento explícito, las japonesas dan mayor importancia al conocimiento tácito.

La noción de competencia en su acepción organizativa nos lleva a centrarnos en la identificación de capacidades colectivas, que permiten sacar provecho a las marcas, los espacios, el prestigio y otros recursos. Sin el reconocimiento de estas capacidades, una organización difícilmente puede ser competente; podrá contar con gente formada, con pericias, con contactos o con redes valiosas, pero éstos, de por sí, no se traducen en ventajas competitivas si la organización no sabe que los tiene o no sabe cómo utilizarlos.

Las comunidades de aprendizaje se deben impulsar en las organizaciones para conservar las redes del conocimiento. El valor del conocimiento se manifiesta a través de las interacciones humanas y de la red que las mueven; el conocimiento se mueve a través de estas redes constituidas por cientos de personas, que en últimas conectan a otras miles tanto adentro como afuera de la organización. En la conformación de comunidades de aprendizaje es necesario fortalecer los ambientes de aprendizaje; por lo tanto, la clave está en la implementación del ambiente, donde se generan los procesos de una organización. En este sentido, existen algunos aspectos importantes para la generación del conocimiento y la incorporación de conocimiento nuevo.

También es evidente que cuando la persona la acepta, elige compaginar sus intereses personales con los intereses de esa organización. De esta manera, la construcción de una visión compartida se convierte en la mayor aspiración de lo que hace el líder de una organización, es la capacidad para compartir una imagen del futuro que se procura crear. Cuesta concebir una organización que alcanzara alguna grandeza sin metas, valores o misiones que sean profundamente compartidos dentro de la misma. Cuando hay una visión genuina (algo que es totalmente opuesto a “formulación de visión”), la gente no sobresale ni aprende porque se lo ordenen sino porque lo desea.

Las comunidades de práctica exigen que ya no podemos confiarnos en la ventaja competitiva de los conocimientos. La tecnología viaja con una rapidez increíble. La única ventaja real que tiene Estados Unidos, tal vez para los próximos 30 o 40 años, es la abundancia de algo que no se puede crear de la noche a la mañana: personas que trabajan con el conocimiento.

Por consiguiente, el concepto de las comunidades de práctica se refiere a una parte importante del conocimiento de los individuos como integrantes de la organización, donde el conocimiento se dinamiza a través de procesos educativos, la interacción con el trabajo y las relaciones con el medio, creando habilidades y respuestas que no provienen del aula, sino que se desarrollan con el tiempo y la interacción social.

Podemos observar cuatro sujetos del aprendizaje, pero sin olvidar que quien aprende es el individuo inmerso en el proceso de aprendizaje y no el equipo, el equipo de trabajo o la organización en sí misma.

Cada uno de los sujetos de aprendizaje se ve mutuamente influenciado por lo que sucede en los otros niveles. Para aclarar lo antedicho pensemos, por ejemplo, en una orquesta de cámara. Cada uno de los integrantes tiene que contar con habilidades para trabajar en equipo, discutir interpretaciones y, tal vez, liderar rotativamente. Además, algunos tendrán habilidades para tocar el violín y otros la viola; algunos serán más hábiles en las relaciones con la prensa y otros en administrar el tiempo en los ensayos; algunos serán diestros en elegir el repertorio de acuerdo con el estilo del equipo, y otros, en dar contención emocional a los demás antes de los conciertos.

El aprendizaje de equipo apunta a la necesidad de crear condiciones y mecanismos para la construcción de equipos orientados al aprendizaje; la experiencia muestra que el cociente intelectual del equipo desarrollado en ambientes de trabajo colaborativos, en pequeños equipos heterogéneos, es potencialmente superior al de los individuos.

El aprendizaje organizacional debe ser visto desde un pensamiento sistémico; es decir, se debe comprender que todas y cada una de las partes que componen la organización son importantes, ya que afectan el proceso de aprendizaje. Esto es así porque la filosofía del aprendizaje organizacional está presente en cada decisión y en cada proceso, e involucra el talento y las competencias de todas las personas que integran la organización.

De esta manera, el aprendizaje organizacional favorece un modelo de gestión más participativo, procesos de descentralización, departamentos y unidades autónomas que facilitan la construcción de metas y sentido de responsabilidad compartida.

La cultura debe contribuir a derrumbar los egoísmos entre las personas y las secciones de la organización, para que, al compartir de forma libre y desinteresada, los conocimientos adquiridos nutran a toda la organización con el saber generado de forma individual, y se dé el salto al saber colectivo.

El rol que cumple la cultura organizacional en el proceso de aprendizaje, como lo vimos en el desarrollo del trabajo, es un conjunto de estructuras particulares y propias de una organización, con significado para las personas que la conforman y sobre las cuales se apoyan para interpretar la naturaleza de su entorno laboral y su interrelación en el trabajo.

Uno de los dilemas más importantes dentro de esta cultura particular, que debe resolver la organización para basar su éxito en el aprendizaje colectivo, es definir cómo puede establecer el entorno favorable para el aprendizaje de todos sus miembros y que así se transformen continuamente, con el fin de satisfacer las exigencias constantes del medio en que se desenvuelven.

Hoy es posible aprender, dentro de la organización o entidad, si existe la cultura del compartir, entendida como el intercambio de información y conocimiento; infortunadamente, aunque para unos compartir es una oportunidad de desarrollo, para otros es un riesgo asociado con la pérdida de poder.

Debemos concebir el clima de aprendizaje compuesto de variables físicas y psicosociales, percibidas de forma subjetiva, que determinarán la efectividad de un individuo para desarrollar su potencial de aprendizaje.

Este ambiente debe ser promovido desde la alta gerencia, y no sólo con palabras y folletos, sino con comportamientos que se conviertan en modelo para todos. Es muy probable que si la alta gerencia utiliza el diálogo como estrategia permanente de aprendizaje, este ejemplo sea seguido por otros.

La necesidad de flexibilidad es una consecuencia lógica del planteamiento que estamos realizando; hasta el punto de que si la dirección general de la organización no está convencida de que ésta sea una estructura natural para la misma, las ideas de la gestión del conocimiento poco le aportarán a la mejora de la organización.

Las redes, los sistemas y las relaciones han tomado el lugar de los procedimientos rígidos y de los protocolos estrictos en el desarrollo del trabajo. En esta clase de ambiente se ejerce el control a través del conocimiento y la pérdida del mismo puede causar un daño permanente a una organización.

La tendencia hacia organizaciones con poco personal también ha contribuido a intensificar el interés por el conocimiento, sobre la base del principio de que realmente se entiende el valor de algo una vez que se lo ha perdido.

Es necesario destacar que para lograr el máximo beneficio de la creación del conocimiento en la organización se debe generar una cultura que propicie el compromiso de todas las personas, con ser cuidadosas en la observación de los hechos que suceden, analizarlos y sacar conclusiones que permitan establecer patrones o referentes que, a través del aprendizaje individual y colectivo, ayuden a solucionar situaciones similares en el futuro.

Esta cultura igualmente debe contribuir a derrumbar los egoísmos entre las personas y las secciones de la organización, para que al compartir de forma libre y desinteresada los conocimientos adquiridos, nutran a toda la organización con el saber generado de forma individual, y se dé el salto al saber colectivo, como lo propone Nonaka et al. (1999).

Referencias

- Akgün, A.E., Lynn, G.S. & Byrne, J.C. (2003). Organizational learning: A socio-cognitive framework. *Human Relations*, 56 (7), 839-868.
- Argyris, C. & Schön, S. (1978). *Organizational learning: A theory in action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Argyris, Chris (1999). *Sobre el aprendizaje organizacional*. México D.F.: Oxford University Press.
- Bandura, A. (1965). Vicarious processes: A case of no-trial learning. En L. Berkowitz (Ed.). *Advances in Experimental Social Psychology* (vol. 2, pp. 1-55). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1969). Social-learning-theory of identificatory processes. En D. A. Goslin (Ed.). *Handbook of socialization theory and research* (pp. 213-262). Chicago: Rand McNally.

- Bandura, A. (1976). Social learning perspective on behavior change. En A. Burton (Ed.). *What makes behavior change possible?* (pp. 34-57). Nueva York: Brunner/Mazel
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bandura, A. (1983). Self-efficacy determinants of anticipated fears and calamities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 464-469.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-regulatory mechanisms. En R. A. Dienstbier (Ed.). *Nebraska Symposium on Motivation* (vol. 38, pp. 69-164). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A., Jeffery, R. W. & Bachicha, D. L. (1974). Analysis of memory codes and cumulative rehearsal in observational learning. *Journal of Research and Personality*, 7, 295-305.
- Bandura, A., Ross, D. & Ross, S. A. (1963). A comparative test of the status, envy, social power, and secondary reinforcement theories of identificatory learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 527-534.
- Broad, Mary L. (2000). Managing the Organizational Learning Transfer System: A Model and Case Study. En *Advances in Development Human Resources*, N° 8.
- Brontis, Nick (2000). *La gestión humana y el aprendizaje organizacional, Intellectual capital*. MC Master University, Canadá.
- Cangelosi, V. & Dill, W. (1965). Organizational learning: Observations toward a theory. *Administrative Science Quarterly*, 10 (2), 175-203.
- Castañeda Zapata, D. I. (2004). Estado del arte en aprendizaje organizacional, a partir de las investigaciones realizadas en Facultades de Psicología, Ingeniería Industrial y Administración de Empresas en Bogotá, entre los años 1992 y 2002. *Acta Colombiana de Psicología*, 11, 23-33.
- Choo Chu, Wein (1998). *La organización inteligente*. México: Oxford University Press.
- Crossan, M. M. & Berdrow, I. (2003). Organizational learning and strategic renewal. *Strategic Management Journal*, 24 (11), 1087-1105.
- Crossan, M. M. & Guatto, T. (1996). Organizational learning research profile. *Journal of Organizational Change Management*, 9 (1), 107-112.
- Crossan, M. M., Lane, H. W. & White, R. E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management Review*, 24, 522-537.

- Crossan, M. M., Lane, H. W., White, R. E. & Djurfeldt, L. (1995). Organizational learning: Dimensions for a theory. *International Journal for Organizational Analysis*, 3, 337-360.
- Cyert, R. & March, J. (1963). *A behavioral theory of the firm*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Davenport, Thomas et al. (2001). *Conocimiento en acción*. Brasil: Prentice Hall.
- Dorothy, Leonard et al. (2000) "Poner a trabajar todo el cerebro de la organización", en: *Harvard Business Review*. Madrid: Deusto.
- Drucker, Peter (1960). *La gerencia de empresas*. Editorial Suramericana.
- Drucker, Peter (1977). *El empresario de la nueva era*. México: Editorial Continental.
- Drucker, Peter (1986). *La innovación y el empresario innovador. Principios y prácticas*. Buenos Aires: Suramericana.
- Drucker, Peter (1992). *Gerencia para el futuro, el decenio de los noventa y más allá*. Bogotá: Norma.
- Drucker, Peter (1994). "The age of social transformation". En: *The Atlantic Monthly*, noviembre (53-80).
- Drucker, Peter (2000). "La disciplina de la innovación". En: *Harvard Business Review*. Madrid: Deusto.
- Drucker, Peter (2002). *La gerencia en la sociedad futura*. Bogotá: Norma.
- Easterby-Smith, M., Crossan, M. & Nicolini, D. (2000). Organizational learning debates: Past, present and future. *Journal of Management Studies*, 37 (6), 783-796.
- Easterby-Smith, M., Snell, R. & Gherardi, S. (1998). Organizational learning: Diverging communities of practice? *Management Learning*, 29, 259-272.
- Etkin, Jorge R. (2003). *Gestión de la complejidad en las organizaciones*. México: Oxford University Press.
- Garvin, D. (2000). Crear una Organización que Aprende. En Gestión del Conocimiento. *Harvard Business Review*.
- Gherardi, S. (1999). Learning as problem driven or learning in the face of mystery? *Organization Studies*, 20 (1), p. 101-124.
- Gibson, Ivancevich, Donnelly. *Las Organizaciones: comportamiento, estructura y procesos* (1ª edición). Santiago de Chile: McGraw-Hill.
- Gioia, D. A. & Sims, H. P. (1986). Introduction: Social cognition in organizations. En H. P. Sims & D. A. Gioia (Eds.) *The thinking organization: The dynamics of organizational social cognition* (pp. 1-11). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gold, Jeffrey (1994). "La empresa basada en el conocimiento". En: *Replantearse la empresa*. Madrid: Editorial Folio, Financial Times.
- Gore, Ernesto (1998). *La educación en la empresa, aprendiendo en contextos organizativos*. España: Granica.

- Hall, B. (2001). Claves para Embarcarse en el Aprendizaje Electrónico. *Gestión*, 4, 5.
- Handy, Charles (1995). *Managing the Dream*. Pórtland, Oregon; Productivity Press.
- Harrington, H.J. (1991). *Business Process Improvement: The Breakthrough Strategy for Total Quality, and Competitive*. New York: McGraw Hill.
- Harris, M. B. & Evans, R. C. (1973). Models and creativity. *Psychological Reports*, 33, 763-769.
- Hedberg, G. (1981). *How Organizations Learn and Unlearn. Handbook of Organizational Design*. Oxford University Press.
- Herreros de las Cuevas, Carlos (2002). Aprendizaje, cambio y cultura. En www.gestiondelconocimiento.com
- Hilgard, E. R. (1980). Consciousness in contemporary psychology. *Annual Review of Psychology*, 31.
- Hogarth, R. (2001). *Educating intuition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Huff, A. S. (1990). Mapping strategic thought. En A. S. Huff (Ed.). *Mapping strategic thought* (pp. 11-49). Chichester, UK: Wiley.
- Jalil Gilbrán, G. (2002). *Teoría del conocimiento y aprendizaje organizacional*. En: www.gestiondelconocimiento.com
- Keliner, Art. (2000). *El cambio basado en el aprendizaje. Realidades sobre la transformación*. México DF: Oxford University Press.
- Keliner, Art. (2003). Who really matters the Core Group Theory of Power Privilege on Succes, Electronic resource.
- Kim, D. (1993). A Framework and Methodology for Linking Individual and Organizational Learning . Tesis doctoral, MIT.
- Kleysen, R. F. & Dyck, B. (2001). Cumulating knowledge: An elaboration and extension of Crossan, Lane and White's framework for organizational learning. Best Paper Proceedings 4th International Conference for Organizational Learning and Knowledge Management. London, Ontario (Canadá).
- Klimecki, R. & Lassleben, H. (1998). Modes of organizational learning: Indications from an empirical study. *Management Learning*, 29, 405-30.
- Kolb, David, Rubin, Irwin, M., Mc.Intyre, James M. *Psicología de las Organizaciones. Experiencias*. Cap. 2: Aprendizaje y solución de problemas. Prentice May Hispanoamericana.
- Lahteenmaki, S., Toivonen, J. & Mattila, M. (2001). Critical aspects of organizational learning research and proposals for its measurement. *British Journal of Management*, 12, 113-129.
- Larson, J. R. & Christensen, C. (1993). Groups as problem-solving unities: Toward a new meaning of social cognition. *British Journal of Social Psychology*, 32, 5-30.

- Lawrence, T.B., Mauws, M.K., Dick, B. & Kleysen, R. (2005). The politics of organizational learning: Integrating power into the 4I framework. *Academy of Management Review*, 30 (1), 180-191.
- López, Carlos (2003). Aprendizaje organizacional. En: www.gestiopolis.com
- Maier, G., Prange, C. & Rosenstiel, L. V. (2003). Psychological perspectives of organizational learning. En M. Dierkes, A. Berthoin, J. Child & I. Nonaka (Eds.). *Handbook of organizational learning and knowledge*. Oxford: Oxford University Press.
- March, J.G. (1991). Exploration and exploitation in organizational learning. *Organization Science*, 2, 71.
- March, J. & Olsen, J. (1976). Organizational Learning and the Ambiguity of the Past. En March, J.G. y Olsen, J.P. (Eds.). *Ambiguity and Choice in organizations* p. 54-68 Universitets Forlaget Bergen- Noruega.
- Marín, Henry M. (1998). *Organización de aprendizaje, cultura y cambio*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- Marín, Lucas (2002). La comunicación en la empresa. En www.dorishcomunicacion.com
- Mayo, Andrew et al. (2003). *Las organizaciones que aprenden (The power of Learning)*. Madrid: Gestión 2000.
- Medina Salgado, César et al. (1996). “El aprendizaje organizacional: estado del arte hacia el tercer milenio”, UAM, Azcapotzalco, México D.F. En *Revista Gestión y Estrategia*, N° 10, edición aniversario.
- Meister, Jeanne (1999). *Universidades empresariales*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Muñoz-Seca, Beatriz et al. (2003). *Del buen hacer y el buen pensar*. Madrid: McGraw-Hill.
- Nonaka, Ikujiro & Takeuchi, Hirotaka (1999). *La organización creadora de conocimiento. Cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación*. Trad. Martín Hernández Kocka. México: Oxford University Press.
- Palacios Maldonado, Margarito (2000). “Organizational Learning Concept, Process and Strategic”. *Revista Hitos de Ciencias Económicas Administrativas*, México D.F.
- Peluffo, Martha et al. (2002). *Introducción a la gestión del conocimiento y su aplicación al sector público*. Santiago de Chile: Editorial ILPES.
- Poell Rob, F. & Van Der Krogt, Ferd (2003). Lin Program Creatiom in Work Organizations, en *Human Resource Development Review*, 2 (3), on the organization Chart. S Francisco: Jossey - Bass.
- Prieto, Isabel et al. (2004). “La naturaleza dual de la gestión del conocimiento: implicaciones para la capacidad de aprendizaje y sus resultados organizativos”. En *Revista Latinoamericana de Administración Cladea*, 32, 47-75.
- Quintero, Álvaro et al. (2003). La empresa que educa. Trabajo de grado de Maestría en Educación, Universidad de la Sabana, Bogotá D.C.

- Reed, S. K. (1982). *Cognition: Theory and applications*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Rosenthal, T. L. & Zimmerman, B. J. (1978). *Social learning and cognition*. New York: Academic Press.
- Ruggles, Rudy et al. (1999). *La ventaja del conocimiento*. México: CECSA.
- Rummler, G.A. & Branche A. P. (1995). *Improving Performance: How to Manage The White Space*. On the Organization Chart. San Francisco: Jossey-Bass.
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina*. Barcelona: Granica.
- Senge, P. (2002). *Escuelas que aprenden*. Bogotá: Norma.
- Senge, Peter (2000). *La danza del cambio*. Bogotá: Norma.
- Senge, Peter (2002). *La quinta disciplina*. Bogotá: Norma.
- Senge, Peter (2003). *El aprendizaje organizacional en el siglo XXI*. Conferencia impartida en Buenos Aires, MIT (traducción libre).
- Sotaquira, Ricardo et al. (2001). *Aprendiendo sobre el aprendizaje organizacional*. Bogotá: UNAB, Univalle.
- Stevens, E. & Dimitriadis, S. (2004). New service development through the lens of organizational learning: evidence from longitudinal case studies. *Journal of Business Research*, 57, 1074-1084.
- Sweringa, J. & Wierdsma, A. (1995). *La Organización que Aprende*. Addison-Wesley.
- Thurbin, Patrick (1994). *La empresa capaz de aprender*. Madrid: Biblioteca de la Empresa Folio, Financial Times.
- Valdés, Luigi (1995). *Conocimiento es futuro, Hacia la sexta generación de los procesos de calidad* (2ª edición). México: CCTC, CONCAMIN, FUNTEC.
- Virkkunen, J. & Kuuti, K. (2000). Understanding organizational learning by focusing on activity systems. *Accounting, Management and Information Technologies*, 10, 291-319.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zenick, Nick (1999). "Diez años del aprendizaje organizacional". MIT, SLOAN *Management Review*.
- Zietsma, C., Winn, M., Branzei, O. & Vertinsky, I. (2002). The war of the woods: Facilitators and impediments of organizational learning processes. *British Journal of Management*, 113, 61-74.