



Aprendizaje organizacional: una demarcación conceptual para su medición*

María Isabel Camio^a ■ Constanza María Díaz Bilotto^b ■ Silvia Irene Izquierdo^c
■ María Belén Álvarez^d

Resumen: El aprendizaje organizacional (AO) ha sido estudiado como una capacidad o proceso que permite mejorar la *performance* de las organizaciones. Sin embargo, el campo de estudio del AO se caracteriza por contar con posturas y definiciones heterogéneas o no explicitadas, a partir de las cuales se construyen diversos modelos de medición. El objetivo de este trabajo es proponer una conceptualización del fenómeno del AO desde una perspectiva multidimensional que articule aportes y elementos de las distintas definiciones, y señalar sus implicancias metodológicas para la medición del fenómeno. Para cumplir con ese objetivo, se realiza una revisión sistemática de la literatura en las bases de datos Scopus y Google Scholar. Los 36 artículos seleccionados se analizan en profundidad en un proceso iterativo de lectura, codificación y análisis comparativo. De lo anterior se extraen ocho elementos centrales, descritos y articulados en una propuesta de definición de AO. Finalmente, se discute la postura ontológica y epistemológica que sustenta la conceptualización del fenómeno propuesta y se señalan las implicancias en términos metodológicos para la medición del AO. La principal contribución de este artículo es el desarrollo de una definición multidimensional de AO con una mirada ontológica y epistemológica del fenómeno, con vistas a su medición. De esta manera se busca superar definiciones reduccionistas, y reconocer su complejidad.

-
- a** Doctora en Administración de la Universidad Nacional del Rosario, Argentina. Codirectora del Centro de Estudios en Administración y profesora asociada exclusiva de la Facultad de Ciencias Económicas de la Unicen. Correo electrónico: camio@econ.unicen.edu.ar. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1595-008X>
 - b** Licenciada en Administración. Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (Conicet) y ayudante graduada de la Facultad de Ciencias Económicas de la Unicen. Correo electrónico: constanza.diaz.bilotto@econ.unicen.edu.ar. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9459-7335>
 - c** Magíster en Administración de Negocios de la Facultad de Ciencias Económicas de la Unicen y Licenciada en Turismo de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Jefe de Trabajos Prácticos de la Facultad de Ciencias Económicas de la Unicen. Correo electrónico: silvia.izquierdo@econ.unicen.edu.ar. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7593-6290>
 - d** Magíster en Ciencia, Tecnología y Sociedad de la Universidad Nacional de Quilmes (Argentina) y Licenciada en Administración de la Facultad de Ciencias Económicas de la Unicen. Jefe de Trabajos Prácticos de la Facultad de Ciencias Económicas de la Unicen. Correo electrónico: maria.alvarez@econ.unicen.edu.ar. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1562-0432>

Palabras clave: aprendizaje organizacional; conceptualización; revisión bibliográfica

Código JEL: M10, M19.

Recibido: 01/06/2020 **Aceptado:** 01/10/2020

Disponible en línea: 22/12/2020

Cómo citar: Camio, M. I., Díaz Bilotto, C. M., Izquierdo, S. I., & Álvarez, M. B. (2020). Aprendizaje Organizacional: una demarcación conceptual para su medición. *Revista Facultad De Ciencias Económicas*, 28(2). <https://doi.org/10.18359/rfce.4785>

Organizational Learning: A conceptual Demarcation for Measurement

Abstract: Organizational learning (OL) has been studied as a capability or process for improving organizations' performance. However, this field of study is characterized by heterogeneous or unspecified positions and definitions from which various measurement models are built. This paper aims to propose an OL conceptualization from a multidimensional perspective that brings together insights and elements from the different definitions and point out its methodological implications for measuring the phenomenon. For this, literature is reviewed systematically in the Scopus and Google Scholar databases. The 36 selected articles are examined in depth in an iterative reading, coding, and comparative analysis process. Eight central elements are extracted, described, and assembled in a proposed definition of OL. Finally, the ontological and epistemological position that supports the proposed conceptualization is discussed, pointing out its methodological implications for OL measurement. The main contribution is the development of a multidimensional definition of OL with an ontological and epistemological view for its measurement. Thus, it seeks to overcome reductionist definitions and recognize its complexity.

Keywords: organizational learning; conceptualization; literature review

Aprendizagem organizacional: uma delimitação conceitual para sua medição

Resumo: A aprendizagem organizacional (AO) vem sendo estudada como uma capacidade ou processo que permite melhorar a performance das organizações. Contudo, o campo de estudo da AO é caracterizado por contar com posicionamentos e definições heterogêneos ou não explícitos, a partir dos quais são construídos diversos modelos de medição. O objetivo deste trabalho é propor uma conceituação do fenômeno da AO sob uma perspectiva multidimensional que articule contribuições e elementos das diferentes definições, e indicar suas implicações metodológicas para avaliar o fenômeno. Para atingir esse objetivo, é realizada uma revisão sistemática da literatura nas bases de dados da Scopus e do Google Scholar. Os 36 artigos selecionados são analisados em profundidade em um processo iterativo de leitura, codificação e análise comparativa. A partir disso, são extraídos oito elementos centrais, descritos e articulados em uma proposta de definição de ao. Por último, é discutido o posicionamento ontológico e epistemológico que subsidia a conceituação do fenômeno proposta e são apresentadas as implicações em termos metodológicos para avaliar a AO. A principal contribuição deste artigo é o desenvolvimento de uma definição multidimensional da AO com um olhar ontológico e epistemológico do fenômeno, com vistas à sua medição. Dessa maneira, pretende-se superar definições reducionistas e reconhecer sua complexidade.

Palavras-chave: aprendizagem organizacional; conceituação; revisão bibliográfica

Introducción

En la actualidad las empresas se desenvuelven en ambientes complejos donde el cambio es permanente, por lo que el uso de la información y el conocimiento son elementos clave para su desarrollo. En este contexto, el aprendizaje organizacional (AO) resulta esencial por su potencial para ser utilizado estratégicamente como fuente de ventajas competitivas (Garza, De la Garza Martínez, Castro y Sánchez, 2016; Oh y Han, 2018).

No obstante haber sido considerado por muchos de los autores del análisis organizacional y del *management* como un aspecto estratégico en las organizaciones, persisten múltiples interpretaciones del fenómeno del AO que permitirían afirmar que se trata de un campo aún no claramente delimitado.

En virtud de lo expuesto, el presente trabajo tiene como objetivo proponer una conceptualización del AO con una perspectiva multidimensional, explicitar su postura ontológica y epistemológica y señalar sus implicancias metodológicas para la medición del fenómeno.

Para ello, se realiza un análisis en profundidad de artículos seleccionados a partir de una revisión sistemática en dos bases de datos: Scopus y Google Scholar. Se analizan los trabajos seleccionados, y se consideran sus perspectivas teóricas y paradigmas ontológicos-epistemológicos, así como sus objetivos y metodologías aplicadas en el caso de los estudios empíricos.

Luego de un proceso iterativo de lectura, codificación y análisis comparativo de los textos, se extraen ocho elementos centrales a partir de los cuales se propone una definición de AO y se señalan sus implicancias para la medición del fenómeno de AO en función de la perspectiva ontológica-epistemológica y sus dimensiones componentes.

Este estudio pretende contribuir a la conceptualización del AO captando su complejidad y multidimensionalidad a través de la interrelación de “miradas” que permitan superar el hecho de desconocer la necesidad de definir una postura ontológica y epistemológica del fenómeno, o de definirlo en una forma reduccionista, sin reconocer toda su complejidad. Este trabajo responde a lo anterior, al construir una definición de AO, con base

en la revisión de autores referentes en la literatura sobre su medición, y destacar elementos centrales, como paso fundamental previo para la definición de las implicancias para su medición.

El presente trabajo se estructura en cuatro partes. En la primera se delinean los antecedentes al estudio y medición del AO; en la segunda se detalla la metodología de revisión de la literatura y en la tercera se muestran los hallazgos obtenidos del análisis y la sistematización de los aportes extraídos de la literatura y se proponen los elementos constitutivos de la definición de AO. Por último, se formulan las conclusiones.

Marco teórico

El AO resulta un fenómeno compuesto y complejo (Chiva, Alegre y Lapiedra, 2007), y ha sido objeto de estudio de investigaciones con hallazgos dispares y poco acumulativos (Garzón-Castrillón y Fisher, 2008). No obstante, se trata de un concepto ampliamente utilizado y valorado en la literatura del *management* por su impacto en los resultados y en la *performance* (Alegre y Chiva, 2008; Bapuji y Crossan, 2004; Imovski, Škerlavaj, Jamali, Sidani y Zouein, 2009; Kimman y Hernaus, 2008; Lähteenmäki, Toivonen y Mattila, 2001; Tippins y Sohi, 2003). Sin embargo, el concepto del AO no ha sido tan claramente delimitado (Fasio y Ruddy, 2017; Örtenblad, 2018).

De acuerdo con Ulrich, Jick y Von Glinow (1993), la investigación de AO se ha caracterizado por la falta de coherencia entre los marcos teóricos existentes en términos de la definición del AO y la interacción de sus niveles de análisis, por lo que no existe un significado común de este constructo. Más allá de las extensas teorías sobre el AO que dieron lugar a muchas definiciones (Dimovski, Škerlavaj, Kimman y Hernaus, 2008), existen pocos conjuntos de conceptos bien aceptados y definidos que describan los medios por los cuales las organizaciones aprenden (Shrivastava, 1983). Ninguna teoría o modelo de AO tiene una aceptación generalizada (Fiol y Lyles, 1985) y la mayoría de las definiciones resultan parciales, debido a que refieren al AO desde una sola perspectiva teórica sin abordar el fenómeno con una visión conceptual holística (Hernaus, Škerlavaj y Dimovski, 2008).

Habida cuenta de lo anterior, no es sorprendente que Prange (1999) se haya referido al campo del AO como una jungla “progresivamente impenetrable” (p. 24), que Easterby-Smith (1997) lo haya caracterizado como un campo fragmentado y que Chiva-Gómez (2004, p. 233) haya destacado la “confusión teórica y desorden” presente en él, consecuencias del proceso evolutivo natural de un concepto dinámico tan complejo (Chiva *et al.*, 2007). Trabajos más recientes como el de Örtenblad (2018) sugieren que la fragmentación en el campo aún es un tema de debate y que sigue motivando nuevas preguntas y discusiones. Además, según Field (2020) aunque se ha realizado un gran esfuerzo para aclarar conceptos y procesos, el apoyo de estudios confiables basados en el trabajo de campo ha sido limitado.

En el contexto de los diferentes debates teóricos surgidos en el campo, algunos autores proponen una agrupación de estudios y enfoques del AO. La publicación del trabajo seminal de Senge *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje* (1990) dio lugar a una primera división en el ámbito: una corriente orientada a la práctica y de naturaleza prescriptiva, centrada en el desarrollo de modelos normativos de creación de un “tipo ideal” de organización que aprende (OA) basada en ciertos factores facilitadores, y una más cercana a la academia, basada en la disciplina, analítica, de naturaleza descriptiva y enfocada en conocer la naturaleza y los procesos del AO (Chiva-Gómez, 2004; Easterby-Smith, 1997).

Easterby-Smith (1997) argumenta en contra de los intentos de crear un marco único para la comprensión del AO y revisa la literatura al considerar seis perspectivas disciplinarias: psicología y desarrollo organizacional (OD), ciencia de la gestión, sociología y teoría de la organización, estrategia, gestión de la producción y antropología cultural. Dada la diversidad de propósitos y perspectivas, sugiere que es mejor considerar el AO como un campo multidisciplinario que contiene contribuciones y agendas de investigación complementarias.

Por su parte, López, Santos y Trespalacios (2008) y Bell, Whitwell y Lukas (2002) proponen una clasificación de las perspectivas en cuatro escuelas de pensamiento. La escuela económica (*learning by doing*), que se caracteriza por identificar mejoras en

la productividad a través de las experiencias. La escuela de desarrollo (*learning by evolution*) propone que el AO es un estado en la evolución de la empresa. En tercer lugar, la escuela de gestión (*learning by management-led change*), destaca el papel de los directivos en la creación de un entorno o una cultura de aprendizaje. El cuarto enfoque es el aprendizaje por procesos (*learning by information processing*), que se enfoca en el aprendizaje a través de constructos comunes a todas las organizaciones, como la generación y difusión de información.

Popova-Nowak y Cseh (2015) están de acuerdo con Edmondson y McManus (2007) y sugieren que el campo del AO está en el estado de una “teoría naciente” o una investigación abierta con múltiples respuestas tentativas a preguntas novedosas. Aludiendo a la evaluación de que los investigadores de AO no se ubican epistemológica y ontológicamente, Popova-Nowak y Cseh (2015) proponen analizar los debates de AO a través de la lente del marco teórico del metaparadigma, basado en la tensión y la complementariedad de cuatro paradigmas (funcionalista, crítico, construccionista y posmodernista).

A partir de un análisis crítico de la tipología “positivista” de Burrell y Morgan (1979), y algunas cuestiones del enfoque posmodernista de Alvesson y Deetz (1996), Popova-Nowak y Cseh (2015) consideran las dos divisiones propuestas por los referentes posmodernistas: la ontología de *being/becoming* de Chia (1995) y Lee (2014), y la epistemología de *consensus/dissensus* de Deetz (1996) y Alvesson y Deetz (1996).

En términos de división epistemológica, la dicotomía de consenso y disenso de Deetz (1996) define la primera como una reproducción no problemática del orden social existente en las descripciones de fenómenos sociales estables. El disenso considera que “la lucha, el conflicto y las tensiones son el estado natural” de las organizaciones y la investigación (Deetz, 1996, p. 197).

Popova-Nowak y Cseh (2015) proponen la distinción de paradigmas a partir de un modelo que integra la ontología del *ser (being)*, que considera la realidad como “hecha de cosas, entidades y experiencias aislables” y que consiste en “fenómenos discretos, estáticos y, por lo tanto, describibles” (Chia, 1995, p. 586), con la ontología de convertirse

(*become*), que ve la realidad como emergente, incompleta y que consiste en microprácticas de organización que crean realidades organizacionales.

En este marco, el paradigma funcionalista, dominante en los estudios organizacionales y de AO, conceptualiza la realidad como externa y objetiva. Los construccionistas enriquecen la comprensión del AO en el análisis colectivo al prestar atención a las prácticas y las relaciones sociales dentro de la organización. Para los posmodernistas, la nueva información se transforma en conocimiento cuando se convierte en parte del discurso organizacional, y para los teóricos críticos, la información se convierte en conocimiento cuando refleja las relaciones de poder en las organizaciones (Popova-Nowak y Cseh, 2015).

Los académicos no se mantienen dentro de un solo paradigma y realizan investigaciones que se basan en diferentes paradigmas, por ejemplo, Popova-Nowak y Cseh (2015) localizan el marco de trabajo AO propuesto por Crossan, Lane y White (1999) sobre la transición entre los paradigmas funcionalista y construccionista, porque los procesos AO identificados por Crossan *et al.* (1999) ocurren simultáneamente en lugar de secuencialmente y se ven afectados por la dinámica en la organización.

En este contexto de fragmentación teórica del campo, el desarrollo de un instrumento de medición válido y confiable resulta un tema clave (Easterby-Smith y Lyles, 2003). Como reflejo de la heterogeneidad de conceptualizaciones, cada estudio y medición empírica que apunta a capturar el AO por lo general se restringe a un solo modelo teórico (Lloria y Moreno-Luzon, 2014).

A este respecto, varios estudios reconocen la necesidad de tener en cuenta la multidimensionalidad del constructo del AO (Chiva *et al.*, 2007; Goh y Richards, 1997; Jerez-Gómez, Céspedes-Lorente y Valle-Cabrera, 2005; Do y Mai, 2020). En este contexto, Crossan, Lane, White y Djurfeldt (1995) recomiendan a los investigadores en AO no “dejarse absorber” por la complejidad del fenómeno, y buscar cerrar la brecha entre la teoría y la práctica, así como evitar las aplicaciones superficiales de AO que disminuyan su valor a los ojos de los gerentes.

Los investigadores usan distintas metodologías como reflejo de sus propias presunciones ontológicas

y epistemológicas respecto de sus campos de investigación. En este sentido, reflexionar en cuanto a su postura metodológica y por lo tanto su posición filosófica, podría ayudar al investigador a entender en qué grado los diseños de investigación implican decisiones más profundas. Además, apreciar las diferentes posiciones presentes en la literatura puede aportar al camino de la creación de posturas novedosas a partir de las cuales definir y abarcar el fenómeno (Hatch y Yanow, 2008).

Metodología

Para cumplir con el objetivo del presente trabajo, se propone una metodología sistemática de revisión bibliográfica que incluye la selección de un cuerpo de literatura y su análisis en profundidad. Sobre esa base, se elabora una propuesta de definición de AO construida a partir de la articulación de los elementos centrales identificados en las publicaciones analizadas.

La búsqueda de publicaciones a los fines de la revisión fue realizada entre septiembre y diciembre del 2018. Se definieron dos bases de datos en línea a las cuales consultar: Scopus (debido a su relevancia, amplitud en términos de las fuentes de datos que incluye y precisión en el filtrado de los resultados) y, de forma complementaria, Google Scholar. Para garantizar que las búsquedas fueran consistentes y comparables entre ambas fuentes (Edison, Bin Ali y Torkar, 2013) y repetibles (Kitchenham y Charters, 2007), se utilizaron en ambos casos las expresiones: *organizational learning AND measurement*¹.

1 Específicamente, luego de la aplicación de los distintos filtros, la clave de búsqueda en Scopus fue la siguiente: (TITLE-ABS-KEY (*organizational AND learning*) AND TITLE-ABS-KEY (*measurement*)) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , “ar”) OR LIMIT-TO (DOCTYPE , “re”)) AND (LIMIT-TO (PUBSTAGE , “final”) OR LIMIT-TO (PUBSTAGE , “aip”)) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE , “English”) OR LIMIT-TO (LANGUAGE , “Spanish”)). En Google Scholar, a efectos de dar mayor precisión a las búsquedas, los términos fueron escritos de la siguiente manera: “organizational learning” and measurement.

En el caso particular de Scopus, se decidió limitar la presencia de los términos de búsqueda a título, resumen y palabras clave de las publicaciones, lo que permite obtener una mayor precisión en los resultados de las búsquedas. Esta opción no se encuentra disponible en Google Scholar.

Como primer criterio de selección, se definió la consideración de artículos publicados, artículos en prensa o revisiones, por cuanto se entiende que estos han atravesado un riguroso proceso de revisión. Dado que este filtro no está disponible en Google Scholar, el cumplimiento de este requisito se verificó de forma manual.

En segundo lugar, se decidió considerar únicamente publicaciones en idioma inglés o español. Al igual que en el caso anterior, este filtro no se halla disponible en Google Scholar, por lo cual se realizó la selección de artículos de manera manual.

En la búsqueda realizada en Scopus se procuró asegurar la calidad científica de las publicaciones en función del número de citas (Cañedo, 1999), para lo cual se identificaron aquellas con quince citas o más. Los documentos que aunque no cumplían ese criterio tuvieran una fecha de publicación posterior a 2014, fueron analizados para identificar aquellos que podrían ser considerados tanto recientes como relevantes.

Derivado de la aplicación de cada uno de los criterios anteriores en Scopus, se arribó a la preselección de un total de 416 artículos: 257 de ellos con al menos quince citas y 159 con menos de quince citas publicados a partir de 2015.

En cuanto a la búsqueda en Google Scholar, se decidió tener en cuenta los primeros cincuenta resultados debido a que esta base de datos ordena las publicaciones de acuerdo con su nivel de relevancia.

Como fue mencionado, Google Scholar no cuenta con los distintos filtros que presenta Scopus, de allí que la preselección de artículos según los criterios de exclusión definidos se realizó fundamentalmente de manera manual, y se rechazó en el proceso aquellos duplicados con los resultados obtenidos en Scopus. Producto de la aplicación de los pasos descritos se obtuvieron veintiséis artículos.

Dado el propósito de este estudio, el primer análisis de relevancia de los artículos se decidió sobre la base del título y el resumen. Cuando la decisión no fue clara, se realizó una revisión general del texto completo. Se identificó un conjunto amplio de artículos que fueron rechazados porque los autores no abordan la conceptualización de AO. Otros autores centran el estudio del aprendizaje en un nivel de análisis específico (por ejemplo, grupo o individuo) o proponen debates en torno al AO, sin realizar aportes en términos conceptuales.

En consecuencia, se seleccionaron un total de veintinueve artículos: diecinueve provenientes de Scopus (de los cuales diecisiete superaban las quince citas y dos que no lo hacían, pero su publicación había sido reciente) y diez obtenidos de Google Scholar.

A partir de la identificación de referentes del AO derivados de estudios previos, y con el objetivo de que sus consideraciones sean incluidas en la presente revisión de la literatura, se incluyeron de manera intencional siete artículos adicionales: los trabajos de Huber (1991), Levitt y March (1988) y Crossan *et al.* (1999), considerados referencias obligatorias en los temas en estudio y que no surgieron en las consultas a las bases de datos debido, posiblemente, a que la clave de búsqueda contenía la palabra *measurement* en título, resumen o palabras clave. Además, teniendo en cuenta el estudio de Popova-Nowak y Cseh (2015) se incorporaron cuatro revisiones valoradas fundamentales en la literatura de AO: Bapuji y Crossan (2004), Nicolini y Mezner (1995), Dodgson (1993) y Shrivastava (1983).

Derivado de los procesos anteriores, la suma de los artículos seleccionados de las búsquedas en las bases de datos electrónicas con aquellos incluidos a través de la búsqueda manual, hace un total de 36 artículos que se aceptaron para la presente revisión de la literatura.

El detalle del número de publicaciones preseleccionadas en cada paso de la búsqueda puede observarse en la Tabla 1.

Tabla 1. Detalle del proceso de selección de artículos

Crterios de seleccin	Publicaciones resultantes
Scopus	
Artculos resultantes de la bsqueda de los trminos en ttulo, resumen y palabras clave	1027
Artculos completos o revisiones, publicados o en prensa	855
Artculos en ingls o espaol	822
Artculos seleccionados segn el nmero de citas	416
Artculos con al menos quince citas	257
Artculos recientes con menos de quince citas	159
Artculos resultantes de la revisin final del texto completo	19
Artculos con al menos quince citas	17
Artculos recientes con menos de quince citas	2
Google Scholar	
Artculos iniciales considerados (ordenados por relevancia)	50
Artculos preseleccionados a partir de los criterios de exclusin y eliminacin de duplicados	26
Artculos resultantes de la revisin final del texto completo	10
Incluidos de manera intencional	7
Total artculos seleccionados	36
Scopus	19
Google Scholar	10
Incluidos de manera intencional	7

Fuente: elaboracin propia.

A medida que se realiz la lectura en profundidad de cada artculo, se llev a cabo un proceso de etiquetamiento o *labeling* (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 163). El proceso consisti en la extraccin de pasajes de los artculos y la identificacin de los elementos centrales de cada fragmento mediante la utilizacin de cdigos. En un segundo paso, se sintetizaron los elementos centrales identificados en todos los artculos a travs de la creacin de categoras de mayor nivel. Es importante destacar el carcter iterativo de este proceso a travs del cual se realiz la lectura de los primeros artculos, su codificacin, lectura de nuevos artculos, surgimiento de nuevos cdigos y ajuste de los existentes, y as sucesivamente.

En tercer lugar, del anlisis individual y comparativo de los artculos, veintiuno de ellos fueron finalmente considerados para la construccin de una definicin propia. Entre los quince artculos restantes, algunos hacen referencia directa a conceptualizaciones expuestas en otros de los artculos que conforman la presente revisin. Por ejemplo, Goh y Richards (1997) adoptan explcitamente la definicin de Garvin (1993).

Resultados de la revisin

En la Tabla 2 se sintetizan los principales aspectos teóricos y metodolgicos de los 36 artculos que componen la presente revisin.

Tabla 2. Artículos revisados

Estudios conceptuales				
Nombre del autor	Año	Revista	Abordaje teórico y paradigma ontológico/epistemológico	
Appelbaum y Goransson	1997	<i>Journal of Management Studies</i>	AO-Procesos cognitivos y sociales (constructivista)	
Bapuji y Crossan	2004	<i>Management Learning</i>	Capacidades y procesos de aprendizaje (transición entre funcionalista y constructivista)	
Crossan <i>et al.</i>	1999	<i>Academy of Management Review</i>	Capacidades y procesos de aprendizaje (transición entre funcionalista y constructivista)	
Dodgson	1993	<i>Organization Studies</i>	Varias perspectivas teóricas (funcionalista)	
Easterby-Smith	1997	<i>Human Relations</i>	Varias perspectivas teóricas (funcionalista)	
Fiol y Lyles	1985	<i>Academy of Management Review</i>	AO (funcionalista)	
Garvin	1993	<i>Harvard Business Review</i>	Organización que aprende (funcionalista)	
Hill	1996	<i>Industrial and Commercial Training</i>	Organización que aprende (constructivista)	
Huber	1991	<i>Organization Science</i>	AO-Procesos de información (funcionalista)	
Levitt y March	1988	<i>Annual Review of Sociology</i>	AO a partir de la experiencia (funcionalista)	
Nicolini y Meznar	1995	<i>Human Relations</i>	Varias perspectivas teóricas (transición entre funcionalista y construccionista)	
Robey, Boudreau y Rose	2000	<i>Accounting, Management and Information Technologies</i>	AO-Procesos de información (funcionalista)	
Shrivastava	1983	<i>Journal of Management Studies</i>	Varias perspectivas teóricas	
Smith y Tosey	1999	<i>The Learning Organization</i>	Organización que aprende (funcionalista)	
Wang y Ahmed	2003	<i>The Learning Organization</i>	AO (funcionalista)	

Estudios empíricos				
Nombre del autor	Año	Revista	Abordaje teórico y paradigma ontológico/epistemológico	Objetivos y metodología
Alegre y Chiva	2008	<i>Technovation</i>	Capacidad de AO (posmodernista)	Objetivo: estudiar la capacidad de AO, examinar la <i>performance</i> de las innovaciones y analizar la relación entre ambos. Muestra: 182 empresas italianas y españolas fabricantes de cerámica. Método: modelos de ecuaciones estructurales.
Bontis, Crossan y Hulland	2002	<i>Journal of Management Studies</i>	Capacidades y procesos de aprendizaje (transición entre funcionalista y constructivista)	Objetivo: analizar la relación entre los flujos y <i>stocks</i> de aprendizaje individual, grupal y organizacional con la <i>performance</i> del negocio. Muestra: 480 empleados de 32 empresas de inversiones de fondos mutuos de Canadá. Método: regresión de mínimos cuadrados parciales.
Chiva <i>et al.</i>	2007	<i>International Journal of Manpower</i>	Capacidad de AO (posmodernista)	Objetivo: proponer y validar una escala de medición de la capacidad de AO. Muestra: 157 trabajadores de planta de ocho empresas españolas fabricantes de cerámica. Método: análisis factorial.

Estudios empíricos				
Nombre del autor	Año	Revista	Abordaje teórico y paradigma ontológico/epistemológico	Objetivos y metodología
Dimovski et al.	2008	<i>Expert Systems with Applications</i>	AO-Procesos de información (funcionalista)	Objetivo: estudiar cómo las empresas aprenden en distintos países. Muestra: 705 compañías con más de cincuenta empleados de Croacia, Eslovenia y Malasia. Método: análisis de diferencias de medias (ANOVA).
Goh	2003	<i>The Learning Organization</i>	Capacidad de AO (funcionalista)	Objetivo: proponer y aplicar una herramienta de diagnóstico de mejora de las capacidades de AO. Muestra: una empresa multinacional de R+D de alta tecnología y una empresa de telecomunicaciones de Canadá (en dos periodos). Método: diferencias de medias para contrastar las mediciones en los dos tiempos.
Goh y Richards	1997	<i>European Management Journal</i>	AO-Procesos de información (funcionalista)	Objetivo: proponer y aplicar una herramienta de evaluación de características y prácticas de gestión esenciales para el AO. Muestra: 632 individuos de cinco empresas de sectores intensivos en conocimiento de Canadá. Método: análisis factorial para construir el índice de aprendizaje.
Hernaes et al.	2008	<i>Transformations in Business and Economics</i>	AO-Procesos de información (funcionalista)	Objetivo: examinar el proceso de AO y su vínculo con la <i>performance</i> organizacional. Muestra: 202 empresas croatas con más de cincuenta empleados. Método: análisis de coeficientes de correlación de Pearson para estudiar la asociación entre dimensiones de aprendizaje y <i>performance</i> .
Hult y Ferrell	1997	<i>Journal of Business Research</i>	AO-Procesos de información (funcionalista)	Objetivo: desarrollar y probar una medición de la capacidad de AO a través de los procesos de compra de una empresa multinacional. Muestra: 167 representantes de ventas de unidades de negocio estratégicas de una corporación multinacional. Método: análisis factorial para la construcción del índice.
Jamali et al.	2009	<i>The Learning Organization</i>	Organización que aprende (funcionalista)	Objetivo: revisar varios instrumentos de evaluación de las organizaciones que aprenden y aplicar uno de ellos (cuestionario DLOQ) para analizar la potencialidad de aprendizaje de una muestra de empresas. Muestra: 227 empleados de doce organizaciones de <i>banking</i> e IT de Líbano. Método: análisis descriptivo de los puntajes para cada organización, y análisis de diferencias de medias para el estudio comparativo entre niveles de aprendizaje (individual, grupal y organizacional) entre sectores.
Jerez-Gómez et al.	2005	<i>Journal of Business Research</i>	Capacidad de AO (transición entre funcionalista y constructivista)	Objetivo: desarrollar una escala de medición de la capacidad de AO. Muestra: 111 empresas españolas de la industria química. Método: análisis de validez convergente y validez discriminante para probar la confiabilidad de la escala.
Lähteenmäki et al.	2001	<i>British Journal of Management</i>	AO y organización que aprende	Objetivo: realizar una revisión crítica de la literatura de AO y organización que aprende, discutir metodologías de evaluación del AO. Desarrollar una medición de AO. Muestra: 150 miembros de la alta y media gerencia de una empresa. Método: análisis factorial.
Leitch, Harrison, Burgoyne y Blantern	1996	<i>Journal of European Industrial Training</i>	Organización que aprende (transición entre funcionalista y constructivista)	Objetivo: analizar la presencia y el desarrollo de características de una empresa de aprendizaje y la <i>performance</i> . Muestra: diecisiete miembros de una compañía de distribución. Método: una etapa de análisis cuantitativo (aplicación del cuestionario) y una etapa de investigación de acción participativa (estudio de caso único).
Liao y Wu	2010	<i>Expert Systems with Applications</i>	AO (funcionalista)	Objetivo: estudiar la relación entre la gestión de conocimiento y el AO con la innovación. Muestra: 327 miembros de empresas de industrias intensivas en conocimiento de Taiwán. Método: modelo de ecuaciones estructurales.

Estudios empíricos				
Nombre del autor	Año	Revista	Abordaje teórico y paradigma ontológico/epistemológico	Objetivos y metodología
Massingham	2014	<i>Journal of Knowledge Management</i>	AO (funcionalista)	Objetivo: evaluar herramientas de mejores prácticas de gestión del conocimiento en cuanto a su potencial para solucionar barreras de aprendizaje. Muestra: 150 ingenieros y técnicos de una organización intensiva en conocimiento del sector público de Australia. Método: estudio de caso longitudinal (2008-2013).
Moilanen	2005	<i>The Learning Organization</i>	Organización que aprende (funcionalista)	Objetivo: explorar y analizar varias organizaciones de aprendizaje, y estudiar la variación entre organizaciones de aprendizaje de diferentes sectores. Muestra: 686 miembros de veinticinco organizaciones finlandesas. Método: comparación de medias de cada elemento del cuestionario.
Pérez, Montes y Vázquez	2004	<i>Journal of Knowledge Management</i>	AO (funcionalista)	Objetivo: analizar cómo la cultura organizacional impacta la gestión del conocimiento y la <i>performance</i> de la firma. Muestra: 195 empresas industriales y de servicios de España. Método: modelo de ecuaciones estructurales.
Song, Jeung y Cho	2011	<i>The Learning Organization</i>	Organización que aprende y AO (funcionalista)	Objetivo: probar empíricamente las relaciones entre organización de aprendizaje y AO. Muestra: doscientos casos de cincuenta empresas pymes de la región central de Corea. Método: modelo de ecuaciones estructurales.
Templeton et al.	2002	<i>Journal of Management Information Systems</i>	AO (funcionalista)	Objetivo: proponer un cuestionario para medir el AO. Muestra: 119 firmas basadas en conocimiento de Huntsville, Alabama (Estados Unidos). Método: análisis factorial de componentes principales.
Tippins y Sohi	2003	<i>Strategic Management Journal</i>	AO (funcionalista)	Objetivo: estudiar el rol del AO, las competencias de tecnologías de información y la <i>performance</i> organizacional. Muestra: 271 gerentes de empresas manufactureras de varios sectores. Método: modelo de ecuaciones estructurales.
Vohra y Thomas	2016	<i>Business Review</i>	AO (no claramente identificable)	Objetivo: medir dos subprocesos de AO, adquisición y distribución de información. Muestra: una empresa de consultoría de la India. Método: análisis de redes sociales.
Voolaid y Ehrlich	2017	<i>The Learning Organization</i>	AO (funcionalista)	Objetivo: examinar la tasa de AO de dos instituciones de educación superior en Estonia utilizando el instrumento de medición DLOQ. Muestra: dos IES de Estonia.

Fuente: elaboración propia.

De los artículos analizados, quince son estudios conceptuales, centrados en discusiones teóricas en torno del fenómeno del AO. Cuatro de ellos son revisiones de la literatura en las cuales se compilan los aportes de varias posturas teóricas. Seis de los restantes artículos corresponden a la literatura del AO, dentro de los cuales cinco lo hacen desde una postura funcionalista, mientras que uno hace referencia al AO como proceso cognitivo y social desde un enfoque constructivista (Appelbaum y Goransson, 1997).

Por su parte, tres artículos estudian características de las organizaciones que aprenden, dos desde perspectivas funcionalistas y uno con una postura constructivista (Hill, 1996). Finalmente, dos publicaciones proponen abordajes que complementan conceptos de capacidades y procesos de AO, y recogen elementos de las posturas funcionalistas y constructivistas.

De las investigaciones empíricas, puede afirmarse que la mayoría de ellas adopta un enfoque cuantitativo, a través de cuestionarios “testeados” con

modelos de ecuaciones estructurales (cinco), con la realización de una regresión de mínimos cuadrados parciales (uno), o análisis factorial confirmatorio (cinco). También llevan a cabo análisis de diferencia de medias (dos), o análisis de coeficientes de correlación (uno). Algunos de los trabajos empíricos recurren a cuestionarios ya validados como OLIMP (uno) y DLOQ (dos). Finalmente, otros estudios utilizan la metodología de análisis de redes sociales (uno), enfoque mixto cuali-cuantitativo (uno) y estudio de caso único (uno)².

A partir del análisis de las metodologías aplicadas en los veintinueve estudios empíricos, se desprende que catorce de ellos podrían ser encuadrados en posturas funcionalistas, según lo propuesto por Popova-Nowak y Cseh (2015), mientras que dos corresponden a enfoques posmodernos y cuatro podrían ubicarse en una zona de transición entre las posturas funcionalista y constructivista.

En términos generales, los artículos agrupados en la postura funcionalista proponen mediciones de capacidades de aprendizaje individual, los cuales son agregados con el objetivo de determinar el nivel de aprendizaje de las organizaciones en estudio, y en algunos casos vinculan los puntajes

de los indicadores propuestos con mediciones de *performance* (Hernaus *et al.*, 2008; Leitch *et al.*, 1996; y Tippins y Sohi, 2003, entre otros). Desde la perspectiva posmodernista, Alegre y Chiva (2008) y Chiva *et al.* (2007) destacan el diálogo como proceso generativo del AO. Propuestas como las de Crossan *et al.* (1999) y Jerez-Gómez *et al.* (2005) articulan premisas de los enfoques funcionalistas y constructivistas. Proponen medir el aprendizaje a través de procesos psicosociales entre distintos niveles de análisis, los cuales, según su perspectiva, permiten que el conocimiento fluya en toda la organización.

Elementos centrales de los artículos analizados

Para seguir la metodología descrita, se analizó individualmente cada uno de los artículos que componen la revisión y se extrajeron aquellos fragmentos en los cuales los autores exponen los elementos centrales para su conceptualización del AO.

Este procedimiento puede observarse en la Tabla 3, en la que, a modo ilustrativo, se presentan los principales fragmentos extraídos del estudio de Crossan *et al.* (1999).

Tabla 3. Fragmentos extraídos de los textos analizados (ejemplos)

Crossan *et al.* (1999)

Premisa 2: AO es multinivel: individual, grupal y organizacional; Premisa 3: los tres niveles de AO están vinculados a través de procesos sociales y psicológicos: intuición, interpretación, integración e institucionalización (las "4I") (p. 523).

Como se señaló en la premisa 2, el AO es multinivel. Una presunción básica es que los *insights* y las ideas innovadoras se les ocurren a los individuos, no a las organizaciones (Nonaka & Takeuchi, 1995; Simon, 1991) [...] Existe un grado razonable de consenso en que una teoría del AO necesita considerar los niveles grupal y organizacional (Crossan *et al.*, 1995, p. 524).

Los procesos de intuición e interpretación ocurren a nivel individual, la interpretación y la integración ocurren a nivel grupal, y la integración y la institucionalización ocurren a nivel organizacional. Existe una secuencia y progresión en estos procesos a través de los diferentes niveles, y aunque hay algunos "efectos de derrame" de un nivel a otro, no todos los procesos se producen en todos los niveles (pp. 524-525).

El AO es un proceso dinámico. No solamente ocurre a lo largo del tiempo y a través de los niveles, sino que también crea una tensión entre asimilar conocimiento nuevo (*feed-forward*) y explotar o utilizar el conocimiento adquirido anteriormente (*feed-back*). Mediante los procesos de *feed-forward*, las nuevas ideas y acciones fluyen desde los individuos hacia los niveles grupal y organizacional. Al mismo tiempo, lo aprendido retroalimenta, desde la organización, a los niveles grupal e individual e influye en cómo las personas actúan y piensan (p. 532).

Fuente: elaboración propia.

2 Los números entre paréntesis refieren a la cantidad de artículos que utilizan dicha metodología.

Simultáneamente a la selección de fragmentos relevantes, se realizó el proceso de *labeling* para representar los elementos centrales de cada cita a través de categorías. Luego se hizo el análisis comparativo de los fragmentos, y se identificaron puntos de contacto entre las propuestas de los autores. Como resultado de lo anterior emergen nuevas

categorías o se redefinen las existentes, en pos de agrupar los conceptos identificados en una serie de elementos centrales.

En la Tabla 4 se exponen, a modo ilustrativo, los fragmentos identificados en diferentes etiquetas preliminares que luego fueron agrupados como “proceso sistémico y dinámico”.

Tabla 4. Etiquetas iniciales y final del elemento “Proceso dinámico (sistema)”

Proceso dinámico (sistema)	
Cita textual	Etiqueta inicial
El AO debe ser entendido tanto como un cambio continuo de las estructuras cognitivas organizacionales como un proceso autorreflexivo que sirve para validar los fenómenos de AO (Appelbaum y Goransson, 1997, p. 119).	Proceso de cambio continuo y autorreflexivo
Un aspecto del artículo de Crossan <i>et al.</i> es de central importancia. Ellos sugieren que AO es un proceso dinámico (Bontis <i>et al.</i> , 2002, p. 440).	Proceso dinámico
El AO [...] crea una tensión entre asimilar el aprendizaje nuevo (<i>feed-forward</i>) y explotar o utilizar lo que ya ha sido aprendido (<i>feed-back</i>) (Crossan <i>et al.</i> , 1999, p. 532).	Feedback y feedforward
Aprendizaje: el desarrollo de <i>insights</i> , conocimiento y asociaciones entre acciones pasadas, la efectividad de esas acciones, y acciones futuras (Fiol y Lyles, 1985, p. 811).	Articulación de acciones en el tiempo
Cada subproceso de aprendizaje tiene lugar en un continuo definido por dos niveles cognitivos de aprendizaje, el bucle simple y el bucle doble (Hult y Ferrell, 1997, p. 98).	Tipos de aprendizaje (niveles)
Es también por la naturaleza dinámica y de largo plazo de su proceso evolutivo de confección y moldeado, que varios investigadores fueron motivados a referirse al AO como a un “viaje”, más que a un destino (Burdett, 1993), una búsqueda dinámica, más que a un resultado concreto (Jamali <i>et al.</i> , 2009, p. 105).	Proceso dinámico-holístico
El AO ha sido considerado como un proceso dinámico basado en el conocimiento (Jerez-Gómez <i>et al.</i> , 2005, p. 716).	Proceso dinámico
El aprendizaje puede referirse tanto al proceso sin fin de modificaciones cognitivas (en este sentido, aprender es un proceso que nunca termina), como al resultado de ese proceso (lo que se logra a partir del proceso de aprendizaje) (Nicolini y Meznar, 1995, p. 740).	Proceso sin fin
Además, esta definición describe al AO como un constructo de nivel organizacional y un proceso continuo (Templeton <i>et al.</i> , 2002, p. 189).	Proceso de cambio continuo
El AO no es simplemente un conjunto de procesos individuales de aprendizaje, sino que involucra la interacción entre los individuos en la organización, la interacción entre las organizaciones como una entidad y la interacción entre la organización y sus contextos (Wang y Ahmed, 2003, p. 15).	Proceso de interacción (interno y con el contexto)

Fuente: elaboración propia.

Construcción de una conceptualización de AO

Al concluir el proceso iterativo de *labeling* se arribó a la síntesis de ocho elementos centrales sobre los cuales se sostiene la conceptualización del AO

propuesta en el presente trabajo. En la Tabla 5 se presentan los elementos centrales de la definición y algunos de los fragmentos más representativos de cada uno (véase la Tabla A1 del Anexo para la versión ampliada).

Tabla 5. Síntesis de elementos centrales identificados (ejemplos)

Proceso psicosocial
La colectividad se refiere a la estructura social que contiene tanto una estructura normativa, como valores, normas y expectativas de rol, y una estructura de comportamientos, como actividades, interacciones y sentimientos (Scott, 1992) (Lähteenmäki <i>et al.</i> , 2001, p. 126).
Proceso dinámico (sistema)
El AO debe ser entendido tanto como un cambio continuo de las estructuras cognitivas organizacionales como un proceso autorreflexivo que sirve para validar los fenómenos de AO (Appelbaum y Goransson, 1997, p. 119).
Multinivel (a través de niveles y entre niveles)
No solamente ocurre a lo largo del tiempo y a través de los niveles, sino que también crea una tensión entre asimilar conocimiento nuevo (<i>feed-forward</i>) y explotar o utilizar el conocimiento adquirido anteriormente (<i>feed-back</i>). Mediante los procesos de <i>feed-forward</i> , las nuevas ideas y acciones fluyen desde los individuos hacia los niveles grupal y organizacional. Al mismo tiempo, lo aprendido retroalimenta, desde la organización, a los niveles grupal e individual y afecta cómo las personas actúan y piensan (Crossan <i>et al.</i> , 1999, p. 532).
Capacidades
Consecuentemente, la capacidad de aprendizaje organizacional, considerada como las características organizacionales y de gestión que facilitan los procesos de AO o permiten a una organización aprender, juega un rol esencial en este proceso (Chiva <i>et al.</i> , 2007, p. 225).
Procesos de información/conocimiento
Una entidad aprende si, a través de procesar información, el rango de sus comportamientos potenciales se ve cambiado (Huber, 1991, p. 89).
Cambios cognitivos y comportamentales
El contenido producido por el proceso de ajuste organizacional puede ser definido como los patrones de asociaciones cognitivas desarrollados por los miembros de la organización (Duncan y Weiss, 1979; Hedberg, 1981; Jelinek, 1979; Pfeffer y Salancik, 1978; Weick, 1979). Alternativamente, el contenido puede ser visto como un resultado comportamental que refleja los patrones y/o asociaciones cognitivas desarrolladas (Daft y Weick, 1984; Fiol y Lyles, 1985, p. 806).
Proceso intencional y no intencional
Definimos el AO como un proceso organizacional, tanto intencional como no intencional, que permite la adquisición, el acceso a y la revisión de la memoria organizacional y que, por lo tanto, provee dirección a la acción organizacional (Robey <i>et al.</i> , 2000, p. 130).
Performance
La investigación que emplea una perspectiva de aprendizaje ha encontrado que este impacta en la performance de la empresa y/o modera el efecto de otras variables en la <i>performance</i> de diversas maneras [...]. La investigación empírica ha avanzado más allá de la cuestión de si el aprendizaje conduce automáticamente al desempeño, para hacer foco en cuándo y por qué lo hace (Bapuji y Crossan, 2004, p. 402)

Fuente: elaboración propia.

En primer lugar, distintos autores coinciden en considerar al aprendizaje como un *proceso social* (Lähteenmäki *et al.*, 2001), socialmente construido (Nicolini y Mezner, 1995) o de naturaleza colectiva (Shrivastava, 1983) en el que se incluye el concepto de colectivismo, entendido como una estructura social que contiene tanto una estructura normativa como comportamental (Lähteenmäki *et al.*, 2001).

Otros autores comparten la definición del AO como *proceso dinámico* (Jerez-Gómez *et al.*, 2005; Bontis *et al.*, 2002; Crossan *et al.*, 1999; Jamali *et al.*, 2009), continuo (Appelbaum y Goransson, 1997; Nicolini y Mezner, 1995; Templeton *et al.*, 2002) o que nunca termina (Nicolini y Mezner, 1995), que incluye el desarrollo de *insights*, conocimiento y asociaciones entre las acciones pasadas, su efectividad y las acciones futuras (Fiol y Lyles, 1985). En

esta línea, Wang y Ahmed (2003) consideran que el AO involucra la interacción entre individuos en la organización, así como la interacción entre organizaciones como entidades y la interacción entre las organizaciones y sus contextos.

En el marco de esta concepción del aprendizaje como proceso sistémico y dinámico, se distinguen aprendizajes de bucle simple (bajo nivel de cognición) y de bucle doble (alto nivel de cognición). Hult y Ferrell (1997) expresan que cada subproceso de aprendizaje tiene lugar en un continuo definido por dos niveles cognitivos de aprendizaje: un solo ciclo y un doble ciclo (para una revisión de estos conceptos véase Argyris y Schön, 1996). Asimismo, emerge la idea de que el aprendizaje, además de tener lugar a través del tiempo y entre niveles, crea tensión entre la asimilación de conocimiento nuevo (*feedforward*) y la explotación o uso de lo que se ha aprendido (*feedback*) (Crossan *et al.*, 1999).

Jerez-Gómez *et al.* (2005) también ven al AO como un proceso dinámico basado en el conocimiento, y plantean que esto implica moverse entre los diferentes niveles de acción. Esta idea es tomada fundamentalmente de Crossan *et al.* (1999), quienes establecen como premisas que el AO es multinivel y que los tres niveles del AO (individuo, grupo y organización) están conectados a través de los procesos sociales y psicosociales de intuición, interpretación, integración e institucionalización. A su vez, estos autores (Crossan *et al.*, 1999) sugieren que a través de los procesos de *feedforward* y *feedback*, respectivamente, el aprendizaje fluye desde el nivel individual al grupal, y luego al nivel organizacional y viceversa.

Por su parte, para coincidir en la concepción del aprendizaje como proceso multinivel desde la corriente de la organización que aprende (OA), Jamali *et al.* (2009) mencionan que es útil concebir dichas organizaciones como bloques de construcción interdependientes en lo individual, grupal, organizacional y mundial, que se refuerzan mutuamente con múltiples interacciones y efectos de *spillover*.

Otro de los artículos analizados es el de Garvin (1993), quien también se ubica desde la corriente de organización que aprende y la define como aquella organización capacitada para crear, adquirir y transferir conocimientos, y para modificar

su comportamiento a fin de reflejar nuevos conocimientos e *insight*. Esta definición adquiere relevancia cuando se identifican los elementos que la componen, dado que estos también fueron considerados por otro conjunto de autores en sus conceptualizaciones de AO. Entre ellos se encuentra la referencia a las capacidades de la organización, a los procesos informacionales y de conocimiento, y a los cambios cognitivos y de comportamiento.

La capacidad de AO, u OLC por sus siglas en inglés (*organizational learning capability*), es considerada como un conjunto de características organizacionales y de gestión que facilitan el proceso de AO o permiten que una organización aprenda (Chiva *et al.*, 2007). En ella se incluyen recursos tangibles e intangibles y habilidades (Alegre y Chiva, 2008).

Como fue esbozado al exponer la conceptualización propuesta por Garvin (1993), y para coincidir con Alegre y Chiva (2008), la OLC se suele relacionar con la literatura prescriptiva sobre el AO (Tsang, 1997, como se cita en Alegre y Chiva, 2008) que analiza las variables contextuales que facilitan el aprendizaje (Nevis *et al.*, 1995; Hult y Ferrell, 1997; Jerez-Gómez *et al.*, 2005, como se citan en Alegre y Chiva, 2008). Trabajos como el de Voolaid y Ehrlich (2017) o Jamali *et al.* (2009) plantean que existe un consenso cada vez mayor en la literatura sobre las dimensiones o los atributos diferenciadores de las organizaciones que aprenden. Entre estos atributos pueden mencionarse, por ejemplo, factores culturales (liderazgo que fomente el aprendizaje, formulación participativa de estrategias y políticas, aprendizaje continuo, diálogo y búsqueda de información, aprendizaje en equipo y empoderamiento), procesos y facetas estructurales que sostienen el aprendizaje (Jamali *et al.*, 2009).

Otro de los elementos comprendidos en la definición de Garvin (1993) y presente en numerosas conceptualizaciones de AO (Alegre y Chiva, 2008; Dimovski *et al.*, 2008; Hernaus *et al.*, 2008; Jerez-Gómez *et al.*, 2005; Pérez *et al.*, 2004; y Easterby-Smith, 1997, entre otros), refiere a los procesos informacionales y de conocimiento.

El principal exponente en este sentido es Huber (1991), quien afirma que una entidad aprende si a través del procesamiento de la información cambia el rango de sus comportamientos potenciales. Estos

procesos involucran la adquisición de conocimientos, la distribución de información, la interpretación de la información y la memoria organizacional (Huber, 1991).

Cabe mencionar que si bien son múltiples los autores que hacen referencia a los procesos informacionales en sus conceptualizaciones de AO, no todos coinciden completamente en cuáles son esos procesos. Así, por ejemplo, mientras que Tippins y Sohi (2003) o Templeton *et al.* (2002) definen el AO a partir de los mismos cuatro procesos propuestos por Huber (1991), Garvin (1993) hace referencia a la creación, adquisición y transferencia de conocimiento. Por su parte, Alegre y Chiva (2008) citan a Argote *et al.*, 2003 y a Lemon y Sahota (2004) y mencionan la adquisición, disseminación y uso del conocimiento, y Wang y Ahmed (2003) a la adquisición, disseminación, refinamiento, creación e implementación de conocimiento.

Para considerar nuevamente la definición de AO propuesta por Garvin (1993), otro de los elementos identificados refiere a los cambios cognitivos y de comportamiento derivados de los procesos de aprendizaje. De acuerdo con este autor, una organización que aprende es aquella capaz de modificar su comportamiento a fin de reflejar nuevos conocimientos e *insight*. En esta misma línea, Nicolini y Mezner (1995) definen al aprendizaje como socialmente construido para transformar el conocimiento adquirido en acción, y se evidencia el aprendizaje a través del cambio organizacional.

Dimovski *et al.* (2008), por su parte, sugieren que, si no se producen cambios conductuales o cognitivos, el AO no se ha producido y lo único que queda es el potencial de mejora no utilizado (Fiol y Lyles, 1985; y Garvin, 1993 citados por Dimovski *et al.*, 2008). Se plantea la idea de que el conocimiento tiene valor cuando se aplica en los procesos de la organización y que el AO se produce cuando hay un cambio en el contenido, la condicionalidad o el grado en que se cree en las creencias compartidas (Sánchez, 2005, citado por Dimovski *et al.*, 2008).

Al abordar el concepto de aprendizaje, Fiol y Lyles (1985) indican que existen dos dimensiones básicas que aparecen con cierta consistencia en la literatura: la primera alude al contenido del aprendizaje mientras que la segunda remite a la

extensión del desarrollo cognitivo, y tiene que ver con el nivel en el que este desarrollo cognitivo se lleva a cabo.

Según los autores, el contenido del aprendizaje puede definirse como patrones de las asociaciones cognitivas desarrolladas por los miembros de la organización (Fiol y Lyles, 1985) o ser visto como los resultados conductuales que reflejan los patrones o asociaciones cognitivas que se han desarrollado (Fiol y Lyles, 1985). Se indica, además, que los cambios en el comportamiento pueden ocurrir sin ninguna asociación cognitiva, así como el conocimiento puede ser adquirido sin ningún cambio en el comportamiento.

En un sentido similar, Huber (1991) expone que el aprendizaje no necesariamente deriva en cambios observables en el comportamiento. Puede resultar en que los individuos logren ser conscientes de las alternativas y puedan elegir de forma consciente entre ellas, lo que implica en este caso un cambio en sus mapas cognitivos.

Otro de los elementos recurrentes en las conceptualizaciones de AO se relaciona con la intencionalidad o no intencionalidad del proceso de aprendizaje. Autores como Templeton *et al.* (2002) definen al aprendizaje como un conjunto de acciones (procesos informacionales) dentro de la organización que intencional o no intencionalmente influyen de manera positiva en el cambio organizacional. De forma similar, Robey *et al.* (2000) entienden que el aprendizaje puede ocurrir ya sea guiado por una acción intencional o no. Huber (1991), por su parte, reconoce también la existencia de un aprendizaje no intencional o no sistemático al incluirlo como un ítem del subproceso “aprendizaje experiencial”, dentro del proceso de adquisición del conocimiento. Desde otra perspectiva, Wang y Ahmed (2003) consideran que una organización que aprende debe dedicarse consciente e intencionalmente a facilitar el aprendizaje individual para transformar de forma continua a toda la organización y sus contextos.

Una última cuestión que requiere atención responde a las medidas de resultado o *performance* identificadas por los autores como aquellas que a las que contribuiría el AO. Bapuji y Crossan (2004) mencionan que la investigación que emplea una

perspectiva de aprendizaje ha encontrado que este impacta en la *performance* o modera el efecto de otras variables sobre la *performance* de la empresa de diferentes maneras.

Los hallazgos de la presente revisión dan cuenta de lo anterior al identificar trabajos como el de Templeton *et al.* (2002) en el cual se entiende que el aprendizaje influye positivamente en el cambio organizacional, o Dimovski (1994, como se cita en Dimovski *et al.*, 2008) que considera que los cambios conductuales y cognitivos generados por el aprendizaje deberían tener un impacto en la *performance* organizacional.

Otros estudios identifican otras medidas de *performance* como es el caso de Jarshapara (1994, como se cita en Jamali *et al.*, 2009), el cual plantea que el aprendizaje da a las organizaciones una ventaja en términos de agilidad, adaptación e innovación, o el de Alegre y Chiva (2008, en referencia a los de Argote *et al.*, 2003 y Lemon y Sahota, 2004) que propone que el proceso de AO está estrechamente relacionado con el desempeño de la innovación de productos. Según su estudio, Alegre y Chiva (2008) concluyen que la innovación depende de la capacidad de la empresa para aprender.

Bapuji y Crossan (2004) mencionan que algunos estudios identifican al aprendizaje como variable que modera el efecto de otras variables sobre la *performance*. Entre los artículos analizados se distingue lo anterior en el estudio de Tippins y Sohi (2003), en el cual el argumento del modelo propuesto es que el efecto de las competencias de TI en la *performance* de las empresas está mediado por el AO, o en el de Lähteenmäki *et al.* (2001) en el que el aprendizaje es visto como un factor mediador entre los objetivos de cambio y los resultados del negocio.

A la luz del análisis realizado y a fin de dar respuesta al objetivo propuesto, se construye una conceptualización propia del AO desde una perspectiva multinivel, la que pretende capturar los aportes de la literatura al considerar aquellos elementos emergentes de definiciones previas que se entiende resultan esenciales para definir el fenómeno.

Se define al AO como: proceso psicosocial, de información/conocimiento, dinámico y multinivel, mediante el cual una organización que aprende, desarrolla y explota las capacidades para generar

cambios cognitivos y de comportamiento con impacto positivo en la *performance*.

Esta forma de representar al fenómeno constituye asimismo la base del enfoque desde el cual abordar, en instancias futuras de investigación, la medición del AO a través de una metodología construida desde una postura epistemológica explicitada. Entender al AO como un proceso psicosocial (socialmente construido o de naturaleza colectiva) implica, en términos de variables para considerar, tener en cuenta procesos de esa naturaleza en cada uno de los niveles de análisis (multinivel), poder diagnosticar los procesos de intuición (nivel individual), interpretación (individual-grupal), integración (grupal, grupal-organizacional) y de institucionalización (organizacional), además de la articulación entre niveles. Para captar la complejidad del aspecto psicosocial, se entiende adecuado tener en cuenta un enfoque que transita hacia el constructivismo.

Analizar capacidades de AO desde el punto de vista metodológico implica identificar aspectos vinculados a variables como la cultura, la estructura y el desarrollo de los sistemas de apoyo a los procesos de AO. Sumar al abordaje el enfoque de procesos de información supone a partir de una perspectiva más cercana al funcionalismo, reconocer los procesos de adquisición, distribución e interpretación y la memoria organizacional. Se entiende necesario, además, “tender un puente” con los procesos psicosociales estudiados desde enfoques constructivistas, para considerar, por ejemplo, cómo se explicitan los conocimientos tácitos, e incluir el análisis de las dinámicas de *sensemaking* en la relación individuo-grupo o procesos de institucionalización organizacional.

El impacto en la *performance* en el AO requiere ser medido a través de análisis cuantitativos que analicen la asociación entre el nivel de aprendizaje alcanzado y el de otras variables de *performance*.

Conclusiones

A partir de considerar el impacto positivo del AO en la *performance* y las ventajas competitivas de las firmas (Alegre y Chiva, 2008; Bapuji y Crossan, 2004; Dimovski *et al.*, 2008; Garza *et al.*, 2016; Jamali *et al.*, 2009; Lähteenmäki *et al.*, 2001; Oh y

Han, 2018; Tippins y Sohi, 2003; Templeton *et al.*, 2002), surge claramente la importancia de definir el AO con una visión holística (Hernaus *et al.*, 2008), integral y multidimensional.

En un campo compuesto por diversas perspectivas y definiciones, asimilado a una “jungla” (Prange, 1999), o a un campo fragmentado (Easterby-Smith, 1997) y repleto de “confusión teórica y desorden” (Chiva-Gómez, 2004), conceptualizar el fenómeno de AO para delimitar sus fronteras, defendiendo la identidad propia, resulta una cuestión crítica en el interés por medirlo.

Intentos de conceptualizar el AO deben responder a este desafío, reflejando esta complejidad y multidimensionalidad a través de la interrelación de “miradas” que permitan superar el reduccionismo. Este trabajo responde a lo anterior al construir una definición de AO, con base en la revisión de autores referentes en la literatura sobre su medición, y destacar elementos centrales que permiten posicionar una mirada ontológica y epistemológica del fenómeno, como paso fundamental previo a cualquier propuesta de medición.

Los resultados del análisis de los artículos que componen esta revisión respaldan lo observado por Popova-Nowak y Cseh (2015), acerca de que la mayoría de los estudios de *management* se ubican en el paradigma funcionalista, desde el cual se considera que el aprendizaje individual se agrega en lo colectivo, pero no se discuten aspectos específicos de dicha agregación.

La definición propuesta en este artículo puede ubicarse en la zona de transición entre los paradigmas funcionalista y constructivista (Popova-Nowak y Cseh, 2015), a partir de reconocer la complementariedad de ambas perspectivas.

Tener en cuenta elementos del paradigma funcionalista, vinculados a aspectos de los procesos de información que llegan de un entorno externo como actividades intencionales de recopilación de información y sumarle una mirada constructivista, implica considerar que la fuente de información puede ser externa o intraorganizacional, y que su procesamiento incluye la construcción de sentido precognitivo y la interacción del conocimiento tácito y explícito de los miembros de la organización.

Adoptar una perspectiva construccionista contempla que las organizaciones evolucionan como entidades heterárquicas fragmentadas que se construyen y promulgan socialmente mediante interacciones mediadas simbólicamente a medida que sus miembros negocian, dan sentido a su experiencia y producen y reproducen estructuras organizativas. Esta perspectiva enriquece nuestra comprensión del AO en el nivel colectivo de análisis, y presta atención a las prácticas y a las relaciones sociales dentro de la organización, y condiciona las metodologías de investigación a aplicar, optando en especial por abordajes de tipo cualitativo que requieren la realización de estudios en profundidad.

En virtud de lo anterior, se propone una definición de AO que lo entienda como un proceso psicosocial, en el que se reconozca la interacción entre niveles de aprendizaje (de los individuos hacia la organización y viceversa), su dinamismo como un proceso tanto social como psicológico que ocurre simultáneamente y no de forma secuencial, y se considere que podría estar condicionado por y determinar el grado de capacidad de aprendizaje de la organización.

La necesidad de definir el camino conceptual a través del cual enfocar la medición del fenómeno de AO involucra el desafío de articular contribuciones de diferentes perspectivas teóricas y señalar los elementos distintivos que surgen de cada una de ellas.

A partir de la conceptualización planteada y sus dimensiones componentes, se señalan los niveles de análisis para tener en cuenta (individuo, grupo y organización) y los procesos psicosociales e informacionales que los articulan. La consideración de los procesos psicosociales conlleva la necesidad de integrar enfoques constructivistas para incluir el análisis de las dinámicas de *sensemaking* en la relación individuo-grupo o procesos de institucionalización organizacional.

Asimismo, se identifican variables que determinan la capacidad de AO (cultura, la estructura y sistemas). Se señala que el componente de impacto en la *performance* en el AO requiere ser medido a través de análisis cuantitativos que analicen la asociación entre ambas variables.

Esta propuesta requiere la selección de estrategias metodológicas que atiendan a la complejidad

y multidimensionalidad del fenómeno, y articulen herramientas de tipo positivistas (funcionalismo), con metodologías cualitativas (construccionistas) capaces de integrar las “realidades parciales” a partir de incorporar la voz de los actores de los procesos de aprendizaje, para el diseño de un instrumento de medición confiable y válido del fenómeno.

Referencias

- Alegre, J. y Chiva, R. (2008). Assessing the impact of Organizational Learning capability on product innovation performance: an empirical test. *Technovation*, 28(6), 315-326. doi: <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2007.09.003>
- Alvesson, M., y Deetz, S. (1996). Critical theory and postmodernism approaches to organizational studies. En S. R. Clegg, C. Hardy y W. R. Nord (Eds.), *Handbook of organization studies* (pp. 191-217). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Appelbaum, S. y Goransson, L. (1997). Transformational and adaptive learning within the learning organization: a framework for research and application. *The Learning Organization*, 4(3), 115-128. doi: <https://doi.org/10.1108/09696479710182803>
- Argyris, C. y Schön, D., (1996). *Organizational learning II: theory, method and practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bapuji, H. y Crossan, M. (2004). From questions to answers: reviewing Organizational Learning research. *Management Learning*, 35(4), 397-417. doi: <https://doi.org/10.1177/1350507604048270>
- Bell, S. J., Whitwell, G. J. y Lukas, B. A. (2002). Schools of thought in Organizational Learning. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 30(70), 70-86. doi: <https://doi.org/10.1177/03079459994335>
- Bontis, N., Crossan, M. y Hulland, J. (2002). Managing an Organizational Learning system by aligning stocks and flows. *Journal of Management Studies*, 39(4), 437-469. doi: <https://doi.org/10.1111/1467-6486.t01-1-00299>
- Burrell, G., y Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis: elements of the sociology of corporate life*. Portsmouth. NH: Heinemann
- Cañedo Andalia, R. (1999). Los análisis de citas en la evaluación de los trabajos científicos y las publicaciones seriadas. *Acimed*, 7(1), 30-39. Recuperado de: <https://bit.ly/34l3aa0>
- Chia, R. (1995). From modern to postmodern organizational analysis. *Organization Studies*, 16(4), 579-604. doi: <https://doi.org/10.1177/017084069501600406>
- Chiva-Gómez, R. (2004). The facilitating factors for Organizational Learning in the ceramic sector. *Human Resource Development International*, 7(2), 233-249. doi: <https://doi.org/10.1080/1367886042000243817>
- Chiva, R., Alegre, J. y Lapiedra, R. (2007). Measuring Organisational Learning capability among the workforce. *International Journal of Manpower*, 28(3/4), 224-242. doi: <https://doi.org/10.1108/01437220710755227>
- Crossan, M. M., Lane, H. W. y White, R. E. (1999). An Organizational Learning framework: from intuition to institution. *Academy of Management Review*, 24(3), 522-537. doi: <https://doi.org/10.5465/amr.1999.2202135>
- Crossan, M. M., Lane, H. W., White, R. E. y Djurfeldt, L. (1995). Organizational Learning: dimensions for a theory. *The International Journal of Organizational Analysis*, 3(4), 337-360. doi: <https://doi.org/10.1108/eb028835>
- Deetz, S. (1996). Describing differences in approaches to organization science: rethinking Burrell and Morgan and their legacy. *Organization Science*, 7, 191-207. doi: <https://doi.org/10.1287/orsc.7.2.191>
- Dimovski, V., Skerlavaj, M., Kimman, M. y Hernaus, T. (2008). Comparative analysis of the Organizational Learning process in Slovenia, Croatia, and Malaysia. *Expert Systems with Applications*, 34(4), 3063-3070. doi: <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2007.06.024>
- Do, T. T. y Mai, N. K. (2020). Review of empirical research on leadership and Organizational Learning. *Journal of Knowledge Management*, 24(5), 1201-1220. doi: <https://doi.org/10.1108/JKM-01-2020-0046>
- Dodgson, M. (1993). Organizational learning: a review of some literatures. *Organization Studies*, 14(3), 375-394. doi: <https://doi.org/10.1177/017084069301400303>
- Easterby-Smith, M. (1997). Disciplines of Organizational Learning: contributions and critiques. *Human Relations*, 50(9), 1085-1113. doi: <https://doi.org/10.1177/001872679705000903>
- Easterby-Smith, M. y Lyles, M. (2003). *Organizational learning and knowledge management: agendas for future research*. Oxford: Blackwell.
- Edison, H., Ali, N. bin y Torkar, R. (2013). Towards innovation measurement in the software industry. *Journal of Systems and Software*, 86(5), 1390-1407. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jss.2013.01.013>
- Edmondson, A. C., y McManus, S. E. (2007). Methodological fit in management field research. *Academy of Management Review*, 32(4), 1155-1179. doi: <https://doi.org/10.2307/20159361>

- Fasio, A. N. y Rutty, M. G. (2017). Hacia la identificación de dimensiones relevantes relacionadas con el Aprendizaje Organizacional. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 9(16), 85-99. doi: <https://doi.org/10.22430/21457778.179>
- Field, L. (2020). Using fieldwork to deepen understanding of Organizational Learning and/or the learning organization. *The Learning Organization*, 27(3), 211-222. doi: <https://doi.org/10.1108/TLO-11-2019-0166>
- Fiol, C. M. y Lyles, M. A. (1985). Organizational Learning. *Academy of Management Review*, 10(4), 803-813. doi: <https://doi.org/10.5465/amr.1985.4279103>
- Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 71(4), 78-91. Recuperado de <https://hbr.org/1993/07/building-a-learning-organization>
- Garza, Z., Garza Martínez, E. de la, Castro, N. y Sánchez, V. (2016). Análisis del desarrollo del aprendizaje en sus tres niveles: individual, grupal y organizacional y su relación con la ventaja competitiva percibida de la empresa. *Revista Internacional*, 9(6), 81-91. Recuperado de: <https://bit.ly/35orrv9>
- Garzón Castrillón, M. A. y Fisher, A. L. (2008). Modelo teórico de Aprendizaje Organizacional. *Pensamiento & Gestión*, 24, 195-224. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/646/64602408.pdf>
- Goh, S. C. (2003). Improving organizational learning capability: lessons from two case studies. *The Learning Organization*, 10(4), 216-227. doi: <https://doi.org/10.1108/09696470310476981>
- Goh, S. y Richards, G. (1997). Benchmarking the learning capability of organizations. *European Management Journal*, 15(5), 575-583. doi: [https://doi.org/10.1016/S0263-2373\(97\)00036-4](https://doi.org/10.1016/S0263-2373(97)00036-4)
- Hatch, M. J. y Yanow, D. (2008). Methodology by metaphor: ways of seeing in painting and research. *Organization Studies*, 29(1), 23-44. doi: <https://doi.org/10.1177/0170840607086635>
- Hernaus, T., Škerlavaj, M. y Dimovski, L. (2008). Relationship between Organizational Learning and organizational performance: the case of Croatia. *Transformations in Business and Economics*, 7(2), 32-48. Recuperado de <https://bit.ly/2TheOYI>
- Hill, R. (1996). A measure of the learning organization. *Industrial and Commercial Training*, 28(1), 19-25. doi: <https://doi.org/10.1108/00197859610105440>
- Huber, G. (1991). Organizational Learning: the contributing processes and the literatures. *Organization Science*, 2(1), 1-147. doi: <https://doi.org/10.1287/orsc.2.1.88>
- Hult, G. T. M. y Ferrell, O. C. (1997). Global Organizational Learning capacity in purchasing: construct and measurement. *Journal of Business Research*, 40(2), 97-111. doi: [https://doi.org/10.1016/S0148-2963\(96\)00232-9](https://doi.org/10.1016/S0148-2963(96)00232-9)
- Jamali, D., Sidani, Y. y Zouein, C. (2009). The learning organization: tracking progress in a developing country: a comparative analysis using the DLOQ. *The Learning Organization*, 16(2), 103-121. doi: <https://doi.org/10.1108/09696470910939198>
- Jerez-Gómez, P., Céspedes-Lorente, J. y Valle-Cabrera, R. (2005). Organizational Learning capability: a proposal of measurement. *Journal of Business Research*, 58(6), 715-725. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2003.11.002>
- Kitchenham, B. A. y Charters, S. M. (2007). *Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering*. EBSE Technical Report 2007-01. Recuperado de <https://userpages.uni-koblenz.de/~laemmel/ese/course/slides/slr.pdf>
- Lähteenmäki, S., Toivonen, J. y Mattila, M. (2001). Critical aspects of Organizational Learning research and proposals for its measurement. *British Journal of Management*, 12(2), 113-129. doi: <https://doi.org/10.1111/1467-8551.00189>
- Lee, M. M. (2014). Dilemmas in defining HRD. En N. E. Chalofsky, T. S. Rocco, y M. L. Morris (Eds.), *Handbook of human resource development*, 97-111. Hoboken, NJ: Wiley.
- Leitch, C., Harrison, R., Burgoyne, J., y Blantern, C. (1996). Learning organizations: the measurement of company performance. *Journal of European Industrial Training*, 20(1), 31-44. doi: <https://doi.org/10.1108/03090599610105264>
- Levitt, B., y March, J. G. (1988). Organizational learning. *Annual Review of Sociology*, 14(1), 319-338. doi: <https://doi.org/10.1146/annurev.so.14.080188.001535>
- Liao, S.-H. y Wu, C.-C. (2010). System perspective of knowledge management, Organizational Learning, and organizational innovation. *Expert Systems with Applications*, 37(2), 1096-1103. doi: <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2009.06.109>
- Lloria, M. B. y Moreno-Luzon, M. D. (2014). Organizational Learning: proposal of an integrative scale and research instrument. *Journal of Business Research*, 67(5), 692-697. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2013.11.029>
- López Sánchez, J. Á., Santos Vijande, M. L. y Trespalcios Gutiérrez, J. A. (2008). Aprendizaje organizativo en la gestión empresarial y escuelas de pensamiento: evidencias empíricas. *Cuadernos de Administración*, 21(37), 81-107. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/205/20503705.pdf>

- Massingham, P. (2014). An evaluation of knowledge management tools: Part 1 - managing knowledge resources. *Journal of Knowledge Management*, 18(6), 1075-1100. doi: <https://doi.org/10.1108/JKM-11-2013-0449>
- Moilanen, R. (2005). Diagnosing and measuring learning organizations. *The Learning Organization*, 12(1), 71-89. doi: <https://doi.org/10.1108/09696470510574278>
- Nicolini, D. y Meznar, M. B. (1995). The social construction of Organizational Learning: conceptual and practical issues in the field. *Human Relations*, 48(7), 727-746. doi: <https://doi.org/10.1177/001872679504800701>
- Oh, S.-Y. y Han, H.-S. (2018). Facilitating Organizational Learning activities: types of organisational culture and their influence on Organizational Learning and performance. *Knowledge Management Research & Practice*, 18(1), 1-15. doi: <https://doi.org/10.1080/14778238.2018.1538668>
- Örtenblad, A. (2018). What does “learning organization” mean? *The Learning Organization*, 25(3), 150-158. doi: <https://doi.org/10.1108/TLO-02-2018-0016>
- Pérez López, S., Montes Peón, J. y Vázquez Ordás, C. (2004). Managing knowledge: the link between culture and Organizational Learning. *Journal of Knowledge Management*, 8(6), 93-104. doi: <https://doi.org/10.1108/13673270410567657>
- Popova-Nowak, I. y Cseh, M. (2015). The meaning of Organizational Learning: a meta-paradigm perspective. *Human Resource Development Review*, 14(3), 299-331. doi: <https://doi.org/10.1177/1534484315596856>
- Prange, C. (1999). Organizational learning —desperately seeking theory? En M. Easterby-Smith, L. Araujo y J. Burgoyne (Eds.), *Organizational Learning and the learning organization: developments in theory and practice* (pp. 23-43). Thousand Oaks, CA: Sage. Recuperado de <https://bit.ly/35nS0AB>
- Robey, D., Boudreau, M.-C. y Rose, G. M. (2000). Information technology and Organizational Learning: a review and assessment of research. *Accounting, Management and Information Technologies*, 10(2), 125-155. doi: <https://doi.org/c5w4fj>
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. Nueva York, NY: Currency Doubleday.
- Shrivastava, P. (1983). A typology of Organizational Learning systems. *Journal of Management Studies*, 20(1), 7-28. doi: <https://doi.org/dv7dcn>
- Smith, P. A. C. y Tosey, P. (1999). Assessing the learning organization: part 1 - theoretical foundations. *The Learning Organization*, 6(2), 70-75. doi: <https://doi.org/10.1108/09696479910262596>
- Song, J. H., Jeung, C.-W. y Cho, S.-H. (2011). The impact of the learning organization environment on the Organizational Learning process in the Korean business context. *The Learning Organization*, 18(6), 468-485. doi: <https://doi.org/10.1108/09696471111171312>
- Templeton, G. F., Lewis, B. R. y Snyder, C. A. (2002). Development of a measure for the Organizational Learning construct. *Journal of Management Information Systems*, 19(2), 175-218. doi: <https://doi.org/10.1080/07421222.2002.11045727>
- Tippins, M. J. y Sohi, R. S. (2003). IT competency and firm performance: is Organizational Learning a missing link? *Strategic Management Journal*, 24(8), 745-761. doi: <https://doi.org/10.1002/smj.337>
- Ulrich, D., Jick, T. y Glinow, M. A. von. (1993). High-impact learning: building and diffusing learning capability. *Organizational Dynamics*, 22(2), 52-66. doi: [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(93\)90053-4](https://doi.org/10.1016/0090-2616(93)90053-4)
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa. Recuperado de <https://bit.ly/35tmFfO>
- Vohra, N. y Thomas, N. (2016). Investigating Organizational Learning through social network analysis: the case of a consultancy firm in India. *Thunderbird International Business Review*, 58(6), 587-600. doi: <https://doi.org/10.1002/tie.21777>
- Voolaid, K. y Ehrlich, Ü. (2017). Organizational Learning of higher education institutions: the case of Estonia. *The Learning Organization*, 24(5), 340-354. doi: <https://doi.org/10.1108/TLO-02-2017-0013>
- Wang, C. L. y Ahmed, P. K. (2003). Organizational Learning: a critical review. *The Learning Organization*, 10(1), 8-17. doi: <https://doi.org/10.1108/09696470310457469>

Anexo

Tabla A1. Síntesis de elementos centrales identificados (versión ampliada)

Proceso psicosocial

Los tres niveles de AO están vinculados por procesos sociales y psicológicos: intuición, interpretación, integración e institucionalización (4I) (Crossan *et al.*, 1999, p. 523).

La colectividad se refiere a la estructura social que contiene tanto una estructura normativa, como valores, normas y expectativas de rol, y una estructura de comportamientos, como actividades, interacciones y sentimientos (Scott, 1992) (Lähteenmäki *et al.*, 2001, p. 126).

El aprendizaje, por así decirlo, se construye socialmente en las organizaciones para transformar la cognición adquirida a través de la acción en un conocimiento abstracto evidente (Nicolini y Meznar, 1995, p. 739).

El AO tiene una naturaleza colectiva que va más allá del aprendizaje individual de las personas (Shrivastava, 1983, p. 16).

Proceso dinámico (sistema)

El AO debe ser entendido tanto como un cambio continuo de las estructuras cognitivas organizacionales como un proceso autorreflexivo que sirve para validar los fenómenos de AO (Appelbaum y Goransson, 1997, p. 119).

Un aspecto del artículo de Crossan *et al.* es de central importancia. Ellos sugieren que el AO es un proceso dinámico (Bontis *et al.*, 2002, p. 440).

El AO [...] crea una tensión entre asimilar el aprendizaje nuevo (*feed-forward*) y explotar o utilizar lo que ya ha sido aprendido (*feed-back*) (Crossan *et al.*, 1999, p. 532).

Aprendizaje: el desarrollo de *insights* (percepciones, entendimientos y comprensiones), conocimiento y asociaciones entre acciones pasadas, la efectividad de esas acciones, y acciones futuras (Fiol y Lyles, 1985, p. 811).

Cada subproceso de aprendizaje ocurre en un continuo definido por dos niveles cognitivos de aprendizaje, el bucle simple y el bucle doble (Hult y Ferrell, 1997, p. 98).

También es por la naturaleza dinámica y de largo plazo de su proceso de elaboración y moldeado, que varios investigadores fueron motivados a referirse al AO como a un "viaje", más que a un destino (Burdett, 1993), una búsqueda dinámica, más que a un resultado concreto (Jamali *et al.*, 2009, p. 105).

El AO ha sido visto como un proceso dinámico basado en el conocimiento (Jerez-Gómez *et al.*, 2005, p. 716)

El aprendizaje puede referirse tanto al proceso continuo de modificaciones cognitivas (en este sentido, aprender es un proceso que nunca termina), como al resultado de ese proceso (lo que se logra a partir del proceso de aprendizaje) (Nicolini y Meznar, 1995, p. 740).

Además, esa definición describe el AO como un constructo de nivel organizacional y un proceso continuo (Templeton *et al.*, 2002, p. 189).

El AO no es simplemente un conjunto de procesos individuales de aprendizaje, sino que involucra la interacción entre los individuos en la organización, la interacción entre las organizaciones como una entidad y la interacción entre la organización y sus contextos (Wang y Ahmed, 2003, p. 15).

Multinivel (a través de niveles y entre niveles)

Premisa 2: AO es multinivel: individual, de grupo y organizacional; Premisa 3: los tres niveles de AO están vinculados a través de procesos sociales y psicológicos: intuición, interpretación, integración e institucionalización (las "4 I") (p. 523).

No solamente ocurre a lo largo del tiempo y a través de los niveles, sino que también crea una tensión entre asimilar conocimiento nuevo (*feed-forward*) y la explotar o utilizar el conocimiento adquirido anteriormente (*feed-back*). Mediante los procesos de *feed-forward*, las nuevas ideas y acciones fluyen desde los individuos hacia los niveles grupal y organizacional. Al mismo tiempo, lo aprendido retroalimenta, desde la organización, a los niveles grupal e individual y afecta la manera en la que las personas actúan y piensan (p. 532).

Resulta útil concebir a las organizaciones que aprenden como componentes de bloques de construcción interdependientes de los niveles individual, grupal y global, los cuales se refuerzan mutuamente a través de múltiples interacciones y efectos de derrame (Jamali *et al.*, 2009, p.118).

Implica moverse entre diferentes niveles de acción, desde el nivel individual al grupal y al nivel organizacional, y de nuevo, en sentido inverso (Huber, 1991; Crossan *et al.*, 1999) (Jerez-Gómez *et al.*, 2005, p. 716).

Capacidades

Entendemos a la capacidad de aprendizaje organizacional (CAO) como el conjunto de recursos tangibles e intangibles o habilidades que la empresa utiliza para obtener nuevas formas de ventajas competitivas. Estas habilidades hacen posible el proceso de AO (Alegre y Chiva, 2008, p. 315).

Consecuentemente, la capacidad de aprendizaje organizacional, considerada como las características organizacionales y de gestión que facilitan los procesos de AO o que permiten que la organización aprenda, juega un rol esencial en este proceso (Chiva *et al.*, 2007, p. 225).

Una organización que aprende es una organización con habilidades para crear, adquirir y transferir conocimiento, y modificar sus comportamientos para reflejar su nuevo conocimiento e *insights* (percepciones, entendimientos, comprensiones) (Garvin, 1993, p. 3).

Existe un creciente consenso en la literatura en cuanto a la diferenciación de dimensiones o atributos de las organizaciones que aprenden, entre las cuales abarcan el liderazgo, la estrategia, la toma de decisiones participativa, el aprendizaje continuo, el diálogo e inquietudes, aprendizaje de equipo, empoderamiento y los procesos y estructuras facilitadoras (Jamali *et al.*, 2009, p. 105).

A partir del análisis de las definiciones de las organizaciones que aprenden (Senge, 1990; Nonaka, 1991; Pedler *et al.*, 1991; Garvin, 1993; Watkins y Marsick, 1993; Moilanen, 2001; Örténblad, 2002) se puede decir que todos los autores identifican aspectos similares de una organización que aprende: individuos que aprenden continuamente; aprendizaje expresado a través de considerar a la transformación como parte de la naturaleza de la organización; aprendizaje como un proceso estratégico y consciente; estructuras y sistemas que promueven el aprender y compartir conocimiento; capacidad de aprendizaje; conocimiento como ventaja competitiva (Voolaid y Ehrlich, 2017, p. 9).

Procesos de información / conocimiento

AO es el proceso mediante el cual las organizaciones aprenden (Alegre y Chiva, 2008, p. 315).

El proceso de AO consiste en la adquisición, diseminación y uso del conocimiento (Argote *et al.*, 2003; Lemon y Sahota, 2004) (Alegre y Chiva, 2008, p. 317).

Dimovski (1994) [...] lo define como un proceso de adquisición e interpretación de información, y los cambios de comportamiento y cognitivos resultantes, los cuales debieran tener, a su vez, un impacto en el desempeño organizacional (como se cita en Dimovski *et al.*, 2008, p. 3064; Hernaus *et al.*, 2008, p. 4).

Huber (1991) ofrece una definición "comportamental": una entidad aprende si, a través de procesar información, cambia el rango de sus comportamientos potenciales. Una organización aprende si cualquiera de sus unidades adquiere un conocimiento que reconoce como potencialmente útil para la organización. Él elabora esta definición a través de una revisión de la literatura alrededor de cuatro procesos principales: adquisición de conocimiento, distribución de información, interpretación de información y memoria organizacional (Easterby-Smith, 1997, p. 1090).

Una organización que aprende es aquella con competencias para crear, adquirir y transferir conocimiento, y modificar su comportamiento para reflejar su nuevo conocimiento y percepciones (Garvin, 1993, p. 3).

Una entidad aprende si, a través del procesamiento de información, modifica su rango de sus potenciales comportamientos (Huber, 1991, p. 89).

La adquisición de conocimiento es el proceso de obtener conocimiento. La distribución de información es el proceso a través del cual se comparte la información proveniente de diferentes fuentes y conduce a nueva información o entendimiento. La interpretación de la información es el proceso a partir del cual se le da una o más interpretaciones a la información distribuida. La memoria organizacional es el medio a través del cual el conocimiento se almacena para su uso futuro (Huber, 1991, p. 90).

Los aspectos mencionados anteriormente nos permiten conceptualizar el AO como la capacidad de una organización para procesar conocimiento, en otras palabras, de crear, adquirir, transferir e integrar el conocimiento, y de modificar su comportamiento para reflejar su nueva situación cognitiva, con vistas a mejorar su desempeño (Jerez-Gómez *et al.*, 2005, p. 716).

La revisión de los diferentes estudios de AO permiten identificar cuatro constructos que están integralmente vinculados con el proceso de aprendizaje: adquisición de conocimiento a través de fuentes externas o desarrollo interno; distribución, mediante la cual el conocimiento se difunde entre todos los miembros de la organización; interpretación, que permite a los individuos compartir e incorporar aspectos de sus conocimientos, que no son comunes a todos ellos, y lograr de esa manera un entendimiento compartido y coordinado para la toma de decisiones; y, finalmente, la memoria organizacional, que trata de almacenar conocimientos para su uso futuro, ya sea en sistemas organizacionales diseñados para tal fin o mediante reglas, procedimientos y sistemas (Pérez López *et al.*, 2004, pp. 94-95).

AO es el conjunto de acciones (adquisición de conocimiento, distribución e interpretación de información y memoria organizacional) dentro de una organización que intencional y no intencionalmente influye positivamente en el cambio organizacional (Templeton *et al.*, 2002, p. 189).

La literatura existente indica que AO consta de cuatro componentes: adquisición de información, diseminación de información, interpretación compartida, y el desarrollo de memoria organizacional (Tippins y Sohi, 2003, p. 749).

AO es los cambios en el estado de conocimiento (Lyles, 1992, 1998). Involucra la adquisición, diseminación, refinamiento, creación e implementación de conocimiento (Wang y Ahmed, 2003, p. 10).

Cambios cognitivos y comportamentales

Si no se producen cambios conductuales o cognitivos, el AO no se ha producido y lo único que queda es el potencial para mejoras no utilizado (Fiol y Lyles, 1985; Garvin, 1993). Sánchez (2005) apoyó esta noción al notar que el conocimiento tiene valor para las organizaciones solamente cuando es aplicado en los procesos de la organización (p. 12) y puede decirse que el AO ocurre cuando hay un cambio en el contenido, condicionalidad o grado de conformidad en las creencias compartidas por individuos, quienes de forma conjunta actúan de acuerdo a esas creencias dentro de la organización (p. 16) (Dimovski *et al.*, 2008, p. 3065).

El contenido producido por el proceso de ajuste organizacional puede ser definido como los patrones de asociaciones cognitivas desarrollados por los miembros de la organización (Duncan y Weiss, 1979; Hedberg, 1981; Jelinek, 1979; Pfeffer y Salancik, 1978; Weick, 1979). Alternativamente, el contenido puede ser visto como un resultado comportamental que refleja los patrones y/o asociaciones cognitivas desarrolladas (Daft y Weick, 1984)(Fiol y Lyles, 1985, p. 806).

Los cambios en el comportamiento pueden ocurrir sin un desarrollo de asociaciones cognitivas; de igual manera, el conocimiento puede ser obtenido sin ningún cambio de comportamiento que lo acompañe (Fiol y Lyles, 1985, p. 806).

Una organización que aprende es una organización con habilidades para crear, adquirir y transferir conocimiento, y modificar sus comportamientos para reflejar su nuevo conocimiento e insights (percepciones, entendimientos, comprensiones) (Garvin, 1993, p. 3).

Finalmente, el aprendizaje no necesariamente resulta en cambios observables del comportamiento [...]. Los cambios producidos por el aprendizaje no se reflejan necesariamente en comportamientos [...] el elemento crucial del aprendizaje es que el organismo sea consciente de las diferentes alternativas y elija conscientemente una de ellas. La elección puede no ser reconstruir un comportamiento, sino, cambiar sus mapas cognitivos o su comprensión (Friedlander 1983) (Huber, 1991, p. 89).

El aprendizaje, por así decirlo, se construye socialmente en las organizaciones para transformar la cognición adquirida a través de la acción en un conocimiento abstracto evidente (Nicolini y Mezner, 1995, p. 739).

Proceso intencional y no intencional

Consecuentemente, resulta importante resaltar que el aprendizaje no necesita ser consciente o intencional (Huber, 1991, p. 89).

Definimos el AO como un proceso organizacional, tanto intencional como no intencional, que permite la adquisición, el acceso a y la revisión de la memoria organizacional y que, por lo tanto, provee dirección a la acción organizacional (Robey *et al.*, 2000 p. 130).

Ya sea guiado por una acción intencional o no, puede haber aprendizaje (Robey *et al.*, 2000, p. 131).

AO es un conjunto de acciones [...] dentro de la organización que intencional o no intencionalmente influye sobre el cambio organizacional positivo (Templeton *et al.*, 2002, p. 189).

Una organización que aprende debe consciente e intencionalmente dedicarse a facilitar el aprendizaje individual, para así transformar toda la organización y sus contextos continuamente (Wang y Ahmed, 2003, p. 10).

Performance

El proceso de AO consiste en la adquisición, diseminación y uso del conocimiento y está estrechamente relacionado a la performance de innovación de productos (Argote *et al.*, 2003; Lemon y Sahota, 2004). (Alegre y Chiva, 2008, p. 317)

La investigación que emplea una perspectiva de aprendizaje ha encontrado que éste impacta en la performance de la empresa y/o modera el efecto de otras variables en la performance de diversas maneras [...] La investigación empírica ha avanzado más allá de la cuestión de si el aprendizaje conduce automáticamente al desempeño, para hacer foco en cuándo y por qué lo hace (Bapuji y Crossan, 2004, p. 402).

Dimovski (1994) [...] lo define como un proceso de adquisición e interpretación de información, y los cambios de comportamiento y cognitivos resultantes, los cuales debieran tener, a su vez, un impacto en el desempeño organizacional (como se cita en Dimovski *et al.*, 2008, p. 4).

Es el proceso dinámico de convertir cuidadosamente estos ingredientes básicos en arquetipos organizacionales y en el ADN corporativo, para obtener una ventaja en términos de agilidad, adaptación e innovación (Jarshapara, 1994). (Jamali *et al.*, 2009, p. 105).

[Ao] es visto simplemente como algo que incrementa la habilidad de una organización para implementar el cambio planificado y lograr sus objetivos [...] a nuestro parecer, el aprendizaje es un factor mediador entre los objetivos del cambio y los resultados organizacionales (Lähteenmäki *et al.*, 2001, p. 121).

Ao es el conjunto de acciones (adquisición de conocimiento, distribución e interpretación de información y memoria organizacional) dentro de una organización que intencional e inintencionalmente influye en el cambio organizacional positivo (Templeton *et al.*, 2002, p. 189).

El argumento de nuestro modelo es que el efecto de las competencias de IT sobre el desempeño de la empresa está mediado por el Ao (Tippins y Sohi, 2003, p. 750).

Fuente: elaboración propia.