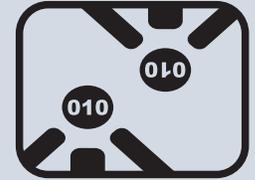


# EL APRENDIZAJE INDIVIDUAL EN LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO



## AUTOR

### DELIO IGNACIO CASTAÑEDA ZAPATA

Phd (c) en Comportamiento Organizacional  
 Universidad Autónoma de Madrid España.  
 Docente, Universidad Católica de Colombia  
[dicastaneda@ucatolica.edu.co](mailto:dicastaneda@ucatolica.edu.co)  
 COLOMBIA

Fecha de recepción del artículo: 15 de Julio de 2005  
 Artículo Tipo 1

Fecha de Aceptación del Artículo: 05 de Agosto de 2005

## RESUMEN.

*El aprendizaje organizacional y la gestión del conocimiento son campos de investigación académica y de práctica profesional con un desarrollo relativamente reciente. En los últimos años se han planteado, desde diversas disciplinas, modelos teóricos explicativos del fenómeno. Una de las propuestas más influyentes ha sido la de Crossan, Lane y White (1999), según la cual la transferencia del conocimiento organizacional pasa por cuatro procesos (intuir, interpretar, integrar e institucionalizar) en dos direcciones: desde el individuo hasta la organización (feed forward) y desde la organización hasta el individuo (feedback). En este artículo se hace una revisión conceptual de cómo ocurre el aprendizaje individual y su relación con la generación, transferencia y gestión del conocimiento organizacional. Adicionalmente se presenta una propuesta de mejoramiento de la propuesta de Crossan, Lane y White (1999), fortaleciendo conceptualmente el nivel individual del modelo, soportado en la teoría social cognoscitiva de Bandura (1982, 1986). El resultado es una integración del concepto de capacidades humanas y el de subprocesos de aprendizaje, que permite una comprensión mayor del aprendizaje humano. De esta forma se adiciona al aprendizaje por intuición, procesos cognoscitivos relacionados con el aprendizaje consciente. Finalmente se recomienda que toda iniciativa de aprendizaje organizacional y de gestión del conocimiento incorpore de manera explícita el aprendizaje individual. Se concluye que sin aprendizaje individual existe el riesgo que no exista gestión del conocimiento sino sólo gestión de información.*

## PALABRAS CLAVES

Gestión del conocimiento  
 Aprendizaje organizacional  
 Modelos teóricos  
 Aprendizaje individual  
 Teoría Cognoscitiva Social

## ABSTRACT

Organizational learning and knowledge management are academic research and professional practice fields with a relatively recent development. In the last years several

theoretical models of the phenomenon have been developed since diverse disciplines. One of the most influential proposal has been presented by Crossan, Lane and White (1999), according to which knowledge transference occurs through four processes (intuiting, interpreting, integrating and institutionalizing) in two ways: From the individual to the organization (feed forward) and from the organization to the individual (feedback). In this article a theoretical review of how individual learning occurs is done, and its relation with generation, transference and management of organizational knowledge. Additionally an improvement proposal of the Crossan, Lane and White (1999) model is presented, particularly at the individual level, adding to intuition,

concepts from the cognitive social theory of Bandura (1982, 1986). The result is an integration of human capacities and learning subprocesses concepts to the model, allowing a better comprehension of the human learning. Finally it is recommended that every initiative of organizational learning and knowledge management may consider in an explicit way the individual learning process. It is concluded that without individual learning the risk that organizations have is to do management of information without knowledge management.

## KEYWORDS

Knowledge management  
Organizational learning  
Theoretical Models  
Individual learning  
Social Cognitive Theory

## 1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje organizacional y la gestión del conocimiento son campos tanto de investigación académica como de práctica profesional, de origen reciente. En el caso del primero su origen se puederemontar a los trabajos de Cyert y March (1963) [13], Cangelosi y Dill (1965) [6] y Argyris y Schön (1978) [2]. A diferencia del aprendizaje organizacional, la conceptualización de la gestión del conocimiento es más reciente, 1995, y surge de la mano de los desarrollos que se han obtenido en las tecnologías de la información y de la comunicación.

La gestión del conocimiento tiene como objetivo aprovechar de forma óptima los conocimientos existentes, desarrollándolos y transformándolos en nuevos productos, servicios y procesos (Peluffo y Contreras, 2002) [21]. En resumen, como lo plantean Easterby y Lyles (2003) [15], dos de los autores más reconocidos en el área, el aprendizaje organizacional enfatiza en el "proceso" mediante el cual las organizaciones aprenden y la gestión del conocimiento en el "contenido", es decir, cómo se administra un conocimiento que ya existe. Los autores agregan que el aprendizaje organizacional es más teórico y la gestión del conocimiento más práctico.

A pesar de los grandes avances en el área, aún hay aspectos por desarrollar. Por ejemplo, una de las falencias identificadas es la poca investigación que se realiza, a partir de resultados previos relacionados (Easterby-Smith, Crossan y Nicolini, 2000 [16]; Zietsma, Winn, Branzei y Vertinsky 2002 [25]; Castañeda, 2004 [7]; Castañeda y Pérez, en prensa) [8]. De allí la necesidad de crear conocimiento a partir de los modelos existentes, énfasis de este trabajo.

## 2. LA GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO ORGANIZACIONAL

En una entidad, el desconocimiento del conocimiento clave que poseen sus miembros o su ubicación conduce a ineficiencia e ineficacia organizacional.

En contraposición, en una entidad que aprende, el conocimiento clave de las personas se socializa y posteriormente se institucionaliza, para que otras personas tengan acceso a él y continúen el proceso de aprendizaje.

Ahora, en un contexto de limitaciones de tiempo y de dinero, un conocimiento será relevante en la medida que se relacione con el logro de objetivos estratégicos de la organización.

Podría pensarse que existe una única forma como se adquiere conocimiento en una organización. Los estudios sobre estilos de aprendizaje individual muestran que no. Por ejemplo, está demostrado que algunas personas privilegian o prefieren aprender mediante información que se presenta visualmente, mientras que otras personas prefieren información presentada auditivamente o en forma cinestésica.

Si el aprendizaje organizacional está basado en el aprendizaje individual, entonces es útil saber cómo aprenden los individuos. A continuación se describen de forma breve los mecanismos principales: modelamiento, moldeamiento, ensayo y error, instrucciones e interacción social. Estos mecanismos no son independientes, lo que quiere decir que en una situación laboral, los mecanismos de aprendizaje pueden combinarse.

El modelamiento consiste en aprender observando un patrón y luego imitarlo. Si se quiere utilizar el modelamiento como estrategia de aprendizaje, además de observar un modelo y luego imitarlo, se recomienda incorporar un componente de feedback o retroalimentación, es decir, información positiva y correctiva. La persona que observa e imita una conducta mejora su ejecución cuando es informada sobre lo que hizo bien y sobre lo que debe mejorar.

En segundo lugar, el moldeamiento consiste en un aprendizaje por aproximaciones sucesivas. A diferencia del modelamiento se recomienda para el aprendizaje de acciones complejas que no pueden ser incorporadas por la persona simplemente observando. Consiste en descomponer el aprendizaje complejo en sus elementos, para luego ejecutarlos por separado hasta dominarlos y finalmente ejecutarlos de forma integrada.

El tercer mecanismo de aprendizaje individual se llama instrucciones. Consiste en secuenciar los pasos de una acción o tarea y de manera verbal o escrita comunicarla a quien va a aprenderla. En la medida que sea más clara, habrá una mayor probabilidad de que ocurra el aprendizaje. No se puede desconocer sin embargo, que una persona que tiene un estilo de aprendizaje predominantemente auditivo, no se sienta motivada para aprender una instrucción que le llega en un archivo electrónico o en un folleto, herramientas que fueron diseñadas para personas con un estilo de aprendizaje predominantemente visual. Ahora, si las instrucciones son complejas, existe una baja probabilidad de que se de el aprendizaje. Son muchos los ejemplos de fracasos en el aprendizaje por instrucciones en una entidad. Por ejemplo, el diligenciamiento preciso de formatos y la elaboración de tareas a partir de un instructivo o circular.

El cuarto mecanismo de aprendizaje se llama ensayo y error, el cual no se recomienda para aprendizajes riesgosos o costosos. A la vez es cierto que el ensayo y error es un excelente mecanismo para desarrollar la creatividad y la innovación de las personas. Por ejemplo, una técnica frecuente en ejercicios de planeación o de solución de problemas es la lluvia de ideas, una variación de ensayo y error, útil para enriquecer el resultado.

El quinto mecanismo de aprendizaje, propio de los seres humanos es la interacción social. Las personas aprenden dialogando con otras personas. Esta manera de aprender es generalmente subutilizada y mal entendida en las entidades. A veces por razones de cultura organizacional, cuando se ve a un grupo de personas dialogando en tiempo laboral se piensa que están perdiendo el tiempo, cuando una posibilidad es que estén construyendo conocimiento. En la medida en que una entidad cree espacios para el diálogo y facilite la organización de las personas en proyectos con alcances y recursos previamente definidos, la interacción social será un mecanismo de generación de conocimiento organizacional.

Hasta este momento se ha planteado la generación de conocimiento organizacional como un proceso que requiere de aprendizajes individuales. Sin embargo, desde una perspectiva global y no individual, Yeung, Ulrich, Nason y Glinow (2000) [24] plantean cuatro estilos de aprendizaje organizacional: adquisición de competencias, experimentación, marcas de referencia o benchmarking y mejoramiento continuo.

El primer estilo, adquisición de competencias plantea que algunas organizaciones para aprender se hacen la pregunta ¿Qué conocimiento se necesita?, y una vez identificado hacen una de dos cosas: contratar a una persona que ya lo tiene o capacitar a trabajadores ya contratados en el conocimiento que se requiere.

El segundo estilo, la experimentación, implica que una organización pruebe ella misma las ideas que desea desarrollar. Generalmente estas entidades cuentan con departamentos de investigación y desarrollo y están muy interesadas en la innovación.

El tercer estilo de aprendizaje traducido como marcas de referencia, en inglés benchmarking, consiste en identificar quiénes son los mejores en el conocimiento que se quiere aprender, para conocer cómo lo hacen y posteriormente realizar dos acciones: adaptación y adopción del conocimiento. Las diferencias entre entidades hace necesario que el conocimiento no se copie sino que se adapte, de tal forma que éste responda a las características particulares de una organización. La adopción permite que el conocimiento se institucionalice, mediante normas, documentos, procedimientos o prácticas institucionales.

El cuarto estilo, mejoramiento continuo, es el más frecuente y consiste en aprender revisando constantemente lo que se ha hecho antes, con el propósito de hacerlo mejor. Implica alta participación de los trabajadores de una entidad y énfasis en la experiencia directa.

### 3. LA TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO ORGANIZACIONAL

Una de las personas que más ha contribuido al tema de transferencia de conocimiento es Linda Argote (2000) [1]. A continuación se hace una presentación de su enfoque.

La transferencia de conocimiento en las organizaciones es el proceso a través del cual una unidad (grupo, departamento, división, etc.) Se beneficia con la experiencia de otra unidad. Se espera que con la transferencia de conocimiento de una dependencia a otra se contribuya al buen desempeño de la entidad.

De acuerdo con Argote el conocimiento se encuentra inmerso en tres partes fundamentales de la organización: miembros, herramientas (incluidos software y hardware) y tareas, y en las subredes formadas por las combinaciones de los tres. Los miembros son los componentes humanos, las herramientas los componentes técnicos y las tareas acciones que reflejan las metas, intenciones y propósitos organizacionales.

Desde otra perspectiva Davenport y Prusak (2001)[14], plantean que la forma ideal de facilitar la transferencia de conocimiento es contratar personas brillantes y facilitarles dialogar. Desafortunadamente, a veces se contratan o nombran personas muy capaces, que rápidamente están cargadas de tareas, aisladas de otras personas clave y sin tiempo para pensar colectivamente. Este es un ejemplo que ilustra como el conocimiento puede ser abundante en las organizaciones, pero su existencia no garantiza su uso, a menos que se transfiera.

Las conversaciones o el diálogo son la manera como los trabajadores de una entidad descubren lo que saben, lo transfieren a otros y crean nuevo conocimiento institucional. Es más probable que se resuelva un problema transfiriendo conocimiento entre personas que en la soledad de un escritorio.

La transferencia de conocimiento por lo tanto no es un tema solamente de tecnologías de información y de comunicación. La mejor base de datos o los mecanismos más sofisticados de comunicación pueden ser subutilizados o no usados si las personas no tienen la voluntad de transferir conocimiento. Cuando es necesario transferir conocimiento, los métodos siempre deben adaptarse a la cultura organizacional.

Cummings (2003) [12] en un trabajo del Banco Mundial hace una revisión de las variables que pueden influir para que se de o no la transferencia de conocimiento. A continuación se enuncian algunas de ellas.

La relación que existe entre la fuente del conocimiento y los receptores del conocimiento, por ejemplo, si existe confianza y credibilidad entre ellos; la forma como se presenta el conocimiento y dónde se encuentra ubicado; la predisposición de los actores para aprender; la capacidad de la fuente para compartir conocimiento; las características de la situación de transferencia de conocimiento; el tipo de actividades a través de las cuales ocurre la transferencia de conocimiento; la

naturaleza del conocimiento, la existencia o no de incentivos por compartir conocimiento. Existen diferentes estudios que muestran las dificultades que existen en las entidades relacionadas con la transferencia de conocimiento. Szulanski (1996) [22] encontró que una persona que no quiere recibir conocimiento puede mostrar una variedad de estrategias conductuales como dilación, pasividad, aceptación fingida o rechazo abierto. En la misma dirección, Husted y Michailova (2002) [18] hallaron que las personas presentan resistencias tanto para compartir el conocimiento que poseen, como para usar el conocimiento suministrado por otros. Este concepto recibe el nombre de "hostilidad para compartir conocimiento". En el caso del emisor, la hostilidad se relaciona con querer acaparar conocimiento, mientras que en el caso del receptor, con el rechazo al conocimiento de otros. Cabrera y Cabrera (2002) [5] respaldan dicha afirmación enfatizando que compartir conocimiento implica tiempo y consumo de recursos que no siempre igualan los beneficios.

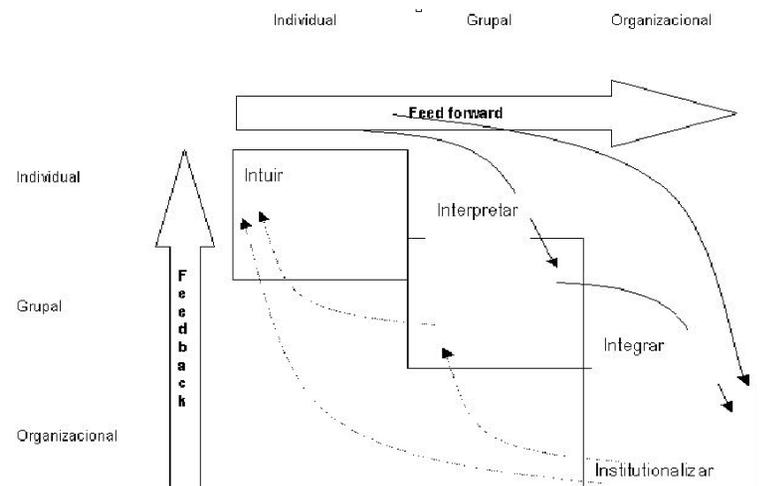
Chow, Deng y Ho (2000) [9] afirman que la tendencia de algunas personas a acaparar conocimiento está relacionada con variables como: naturaleza del conocimiento a compartir, cultura nacional o regional a la que pertenecen los trabajadores, cultura organizacional y la relación que existe entre los empleados. Gammelgaard, Husted y Michailova (2004) [17] plantean que si una organización promueve valores y normas que informan al individuo que será evaluado por lo que sabe y no por el conocimiento que comparte, el acaparamiento será una forma de mantener su ventaja competitiva. Adicionalmente, que algunas personas se resisten a ayudar a otras personas que no han tenido que esforzarse para obtener el conocimiento. Finalmente, llaman la atención sobre la incertidumbre que existe algunas veces en quien comparte conocimiento, respecto al propósito y el uso que dará al conocimiento quien lo recibe, en especial, si puede afectar sus intereses o metas personales.

En conclusión, una estrategia de transferencia de conocimiento además de preocuparse por la calidad de los contenidos y por las herramientas informáticas y de comunicación que la soportan, adicionalmente debe colocar especial atención en las variables humanas que facilitan o bloquean la experiencia de compartir conocimiento.

#### 4. MODELOS DE TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO

Quizás uno de los modelos más conocidos e influyentes en la literatura sobre aprendizaje organizacional y gestión del conocimiento es el de Crossan, Lane y White (1999) [11], el cual tiene dos características esenciales. La primera, identifica tres niveles en los que ocurre el aprendizaje: el individuo, el grupo y la organización; la segunda, propone dos rutas de aprendizaje: una desde el individuo hasta la organización, a la que llaman feed forward, y otra desde la organización hasta el individuo, a la que llaman feedback (ver Figura 1). La ruta feed forward permite que aprendizajes individuales se conviertan en institucionales y la ruta feedback hace que el conocimiento organizacional retorne a los individuos, para su posterior uso. Lo primero corresponde a lo que March (1991) [19] llama exploración y la segunda es equivalente a su concepto de explotación.

**Figura 1. Modelo Crossan, Lane y White (1999) de Aprendizaje Organizacional**



Mediante un proceso de aprendizaje las organizaciones adquieren conocimiento. Mediante un proceso de gestión del conocimiento éste se aplica y utiliza según las necesidades organizacionales. Sin aprendizaje no existe conocimiento que gestionar. Solamente habrá información. Aprendizaje es el proceso mediante el cual la información se convierte en conocimiento.

El modelo de Crossan, Lane y White (1999) [11] identifica cuatro procesos de aprendizaje: intuir (intuiting), interpretar (interpreting), integrar (integrating) e institucionalizar (institutionalizing).

El primer proceso, intuir, se produce en el nivel individual. Crossan et al. (1999), lo definen como "El reconocimiento preconscious del patrón y/o posibilidades inherentes en un torrente personal de experiencia" (p. 525). Una limitación del modelo es suponer que intuir es un proceso único que explica el aprendizaje individual y que todo aprendizaje individual es preconscious. Castañeda y Pérez (en prensa) [8] propusieron incluir en el modelo los procesos de aprendizaje conscientes (ver Figura 2). Adicionalmente incorporaron el concepto de capacidades de la Teoría Cognoscitiva Social de Bandura (1982, 1986) [3] [4].

El segundo proceso, interpretar, ocurre en los niveles individual y grupal. Está definido por Crossan et al. (1999) [11] como "La explicación a través de palabras y/o acciones, de un insight o idea, a uno mismo o a otros. Es un proceso que va desde lo preverbal a lo verbal resultando en el desarrollo del lenguaje" (p. 525). Los individuos piensan sobre sus intuiciones y las comparten con otros, comprometiéndose en interpretación individual y colectiva (Weick, 1995 [23]; Zietsma, et al., 2002) [25]. Las intuiciones preverbales son moldeadas y compartidas mediante conversación, imaginación y metáforas (Crossan, et al., 1999) [11]. De nuevo el modelo de Crossan, et al., (1999), parece proponer que la única fuente para el aprendizaje colectivo es la intuición. Castañeda y Pérez (en prensa) [8] incorporaron al modelo el concepto de socialización ampliamente usado en la literatura y presente en modelos como el de Nonaka y Takeuchi (1999) [20]. En este sentido el conocimiento grupal también surge de las



adicionan el atender (attending). Sin embargo, la atención en sí misma no explica el aprendizaje sino que es parte de un proceso más amplio y complejo.

La propuesta de Castañeda y Pérez (en prensa) [8] supera la falencia anterior incorporando al modelo de Crossan, Lane y White (1999) [11], particularmente en el componente de aprendizaje individual los conceptos: capacidades humanas para el aprendizaje y subprocesos que regulan el aprendizaje (ver Figura 2); estos conceptos son planteados por la teoría cognoscitiva social de Bandura (1982, 1986) [3] [4].

Incluir en el modelo un componente de capacidades humanas permite ampliar la visión del aprendizaje humano más allá de lo mecánico o misterioso, presentándolo como un proceso complejo, que es posible gracias a capacidades que le permiten a los individuos interactuar con el ambiente de manera activa. Un individuo aprende recurriendo a sus conocimientos previos y generando nuevos cursos de acción gracias a su capacidad simbólica. Un individuo que no sólo reacciona a su contexto inmediato sino que puede prever, prediciendo las consecuencias más probables de sus acciones futuras. Un individuo con una capacidad vicaria que puede aprender de lo que los demás hacen. Un individuo que no solo actúa para responder a las demandas del contexto sino que actúa con criterios propios y autorreguladores. Un individuo con la capacidad de autoconocerse, reflexionar sobre sus experiencias y modificar sus pensamientos (Castañeda y Pérez, en prensa) [8].

Además del concepto de capacidades humanas, otro concepto que Castañeda y Pérez (en prensa) [8], incorporaron en su propuesta de mejoramiento del modelo Crossan, Lane y White (1999) [11], particularmente en el componente de aprendizaje individual, fue el de los subprocesos del proceso de aprendizaje (Bandura, 1986) [4], los cuales son: atención, retención, producción y motivación.

Con relación al primer proceso, la atención, Bandura (1986) [4], la define como un proceso cognoscitivo que regula la exploración y la percepción de las acciones que son modeladas por otras personas. Los individuos no pueden aprender por observación si no atienden a los rasgos significativos de la conducta que les sirve de modelo o si no la perciben adecuadamente. Las percepciones están guiadas por preconcepciones, por lo tanto, las tendencias perceptivas de la persona lo guían a observar unas cosas y no otras, y a orientar lo que interpreta de ellas. Las capacidades del observador para procesar la información modelada, influyen en la cantidad de Aprendizaje por observación.

Retención es el segundo proceso y consiste en la transformación de la información para representarla en la memoria en forma de reglas y concepciones.

El tercer proceso, producción, consiste en la conversión de las representaciones simbólicas en acciones, las cuales requieren previamente la organización de las respuestas espacial y temporalmente, de acuerdo con las características de la actividad.

Finalmente, el cuarto proceso es la motivación. Bandura (1986) [4] considera útil distinguir entre adquisición cognoscitiva y ejecución conductual. Las personas no hacen todo lo que aprenden. La tendencia a adoptar una conducta aprendida dependerá de qué tan valiosas, gratificantes o punitivas sean sus consecuencias para él o ella.

## 6. CONCLUSIÓN

Cualquier iniciativa de aprendizaje organizacional o de gestión del conocimiento debe partir y llegar al aprendizaje de los individuos. Este artículo se propuso ampliar el entendimiento de cómo ocurre el aprendizaje a nivel individual y la relación de este proceso con la generación, transferencia y gestión del conocimiento organizacional. Para este propósito se documentó la forma como ocurre el aprendizaje individual, para posteriormente integrar estos conceptos en uno de los modelos predominantes en la literatura como es el de Crossan, Lane y White (1999) [11]. Se concluye que desconocer la dinámica del aprendizaje individual conlleva riesgos. Quizás el más saliente es gestionar información y no conocimiento. En el momento que la información está en personas se empieza a hablar de Conocimiento, mientras esto no ocurra, la organización cuenta con información valiosa que quizás no se conozca y por lo tanto no se aplique.

Se recomienda para futuras investigaciones estudiar en contextos organizacionales los componentes del modelo propuesto para contribuir a su validación.

## 7. REFERENCIAS

- [1] Argote, L. Knowledge basis for competitive advantage in firms. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 82, 150-169, 2000.
- [2] Argyris, C. & Schön, S. *Organizational learning: A theory in action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1978.
- [3] Bandura, A. *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe, 1982.
- [4] Bandura, A. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.
- [5] Cabrera, A., Cabrera, E. Knowledge sharing dilemas. *Organization Studies*, 23, 687-710, 2002.
- [6] Cangelosi, V. & Dill, W. *Organizational learning: Observations toward a theory*. *Administrative Science Quarterly*, 10 (2), 175-203, 1965.
- [7] Castañeda, D. I. Estado del arte en aprendizaje organizacional, a partir de las investigaciones realizadas en Facultades de Psicología, Ingeniería Industrial y Administración de Empresas en Bogotá, entre los años 1992 y 2002. *Acta Colombiana de Psicología*, 11, 23-33, 2004.
- [8] Castañeda, D. I., y Pérez, A. ¿Cómo ocurre el aprendizaje individual en el aprendizaje organizacional? Una revisión del modelo Crossan, Lane y White. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, en prensa.
- [9] Chow, Ch., Deng, J., y Ho, J. The Openness of knowledge sharing within organizations: A comparative study of the United States and The People's Republic of China. *Journal of Management Accounting Research*, 12, 65-95, 2000.

- [10] Crossan, M. M. & Berdrow, I. Organizational learning and strategic renewal. *Strategic Management Journal*, 24 (11), 1087-1105, 2003.
- [11] Crossan, M. M., Lane, H. W. & White, R. E. An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management Review*, 24, 522-537, 1999.
- [12] Cummings, J. Knowledge sharing: A review of the literature. Washington, D.C.: The World Bank, 2003.
- [13] Cyert, R. & March, J. A behavioral theory of the firm. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1963.
- [14] Davenport, T. y Prusak, L. Conocimiento en acción. Sao Paulo: Prentice Hall, 2001.
- [15] Easterby-Smith, M. Y Lyles (Ed.) The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management. Blackwell Publishing, 2003.
- [16] Easterby-Smith, M., Crossan, M. & Nicolini, D. Organizational learning debates: Past, present and future. *Journal of Management Studies*, 37 (6), 783-796, 2000.
- [17] Gammelgaard, J., Husted, K., y Michailova, S. Knowledge sharing and post-acquisition integration failure. Center for Knowledge Governance (CKG) working paper, 6, 2004.
- [18] Husted, K., Michailova, S., Diagnosing and fighting knowledge sharing hostility. *Organizational Dynamics*, 31 (1), 60-73, 2002.
- [19] March, J. G. Exploration and exploitation in organizational learning. *Organization Science*, 2, 71-87, 1991.
- [20] Nonaka, I., Takeuchi, H. La organización creadora de conocimiento. Título original The knowledge creating company (1995). México: Oxford, 1999.
- [21] Peluffo, M. Y Contreras, E. Introducción a la gestión del conocimiento y su aplicación al sector público. Santiago de Chile: CEPAL-ECLAC-ILPES, 2002.
- [22] Szulanski, G. Exploring internal stickiness: Impediments to the transfer of best practice within the firm. *Strategic Management Journal*, 17, 27-43, 1996.
- [23] Weick, K. E. Sensemaking in organizations. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.
- [24] Yeung, A., Ulrich, D., Nason S., Glinow, A., Las Capacidades de Aprendizaje en la Organización. México: Oxford, 1999.
- [25] Zietsma, C., Winn, M., Branzei, O. & Vertinsky, I. The war of the woods: Facilitators and impediments of organizational learning processes. *British Journal of Management*, 13 (Special Issue), 61-74, 2002.

