

6

APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL COMO BASE DE LOS PROCESOS DE CAMBIO

María Alejandra Gómez Vélez*

Verónica Andrade Jaramillo**

Universidad Pontificia Bolivariana

Introducción

El aprendizaje organizacional (AO) es cimiento para lograr cambios en las organizaciones (Elliott, 2020), al menos cuando se pretende que sean profundos y duraderos, llamados por Argyris (2001) como *de doble bucle*, y que son tan necesarios en los entornos turbulentos como los que la humanidad atraviesa hoy por cuenta de la pandemia generada por el COVID-19 (Avgar et al., 2020; International Organisation of Employers e International Trade Union Confederation, 2020). La incertidumbre bien gestionada puede conducir a la creatividad colectiva o a la innovación, siempre y cuando los sistemas de gestión de los recursos humanos en las organizaciones las favorezcan (Jeong y Shin, 2017; Jyoti, Chahal y Ranl, 2017).

Este capítulo tiene como propósito retomar aspectos esenciales del aprendizaje tanto desde lo organizacional, como desde lo individual, aportados por diversos autores para comprender cómo promover el cambio en las organizaciones de trabajo. Se parte de la importancia de comprender la complejidad del cambio como consecuencia esencialmente de un sistema en el que se aprende y se comparten modelos mentales, creencias, valores, incertidumbres, tecnología, información, etc., y que tiene por visión el concretar objetivos que le permitan a la organización sobrevivir, crecer, desarrollarse y lograr utilidades, a través de innovación, procesos eficientes, liderazgo, desarrollo de personas y una cultura organizacional fortalecida.

El aprendizaje organizacional, y las denominadas organizaciones inteligentes, constituyen un campo de práctica profesional y de investigación que interesa a directivos, consultores

alejandra.gomez@upb.edu.co

* <https://orcid.org/0000-0002-8179-2411>

** <https://orcid.org/0000-0002-1352-3551>

y profesionales, enfocado en la transformación de las organizaciones. Para Yeung et al. (1999, p. 10) “en un contexto organizacional, aprendizaje significa que el conocimiento ha sido transferido a través de los aprendizajes individuales a otras personas, unidades y funciones”. Ahumada (2002, p. 144) indica que el AO “es un proceso mediante el cual se incorporan nuevas distinciones, que traen como consecuencia un cambio en la lógica dominante de la organización [...] que implica una apertura o modificación del margen de posibilidades viables y/o significativas del decidir organizacional”.

De acuerdo con Swicringa y Wierdsma (1995), el aprendizaje organizacional se trata de un cambio en el comportamiento organizacional que es reflejo de un aprendizaje colectivo, lo que de acuerdo con Senge (1995) implica poner el conocimiento al alcance de toda la organización. Para Andrade (2008), el AO es “la capacidad de la organización para generar e implementar conocimiento de manera constante y fluida, involucrando a todos los niveles, e inmersa en los distintos procesos organizativos” (p. 23). Se puede decir, de acuerdo con Willems et al. (2018) que el AO se refleja “como un cambio en la comprensión compartida del problema a abordar, que también se puede ver en las estrategias desarrolladas posteriormente” (p. 1090).

El aprendizaje organizacional requiere ser entendido como un elemento clave dentro de las organizaciones por ser dinamizador del comportamiento organizacional en sus tres niveles: individual, grupal y organizacional (Crossan, Lane y White, 1999). Y además de ser multidimensional, y estar articulado a diversos aspectos de la organización, incluyendo el sector al que pertenezca (Shukla, Kumar y Dubey, 2018; Willems, Busscher, Van den Brink y Arts, 2018), es fundamental reconocer que influye en la forma en que los trabajadores perciben el cambio (García-Rubiano y Forero-Aponte, 2016), se desempeñan (Perlo y De la Riestra, 2005; Weinzimmer y Esken, 2017), y por tanto, aportan al logro de los objetivos organizacionales.

Para Angulo (2017), al estar el escenario empresarial caracterizado por la incertidumbre, la complejidad y el constante cambio, el conocimiento logra un protagonismo vital porque posibilita un desarrollo en las organizaciones que finalmente se convierte en fuente de riqueza. Para Nonaka y Takeuchi (1999), es el conocimiento el que brinda una ventaja competitiva sostenible para las organizaciones, y según Garzón y Fisher (2008), es vital para la toma de decisiones, productividad, innovación y estrategia; es decir, que el conocimiento es un factor clave que añade valor a las organizaciones. ¿Cómo lograr entonces que este sea parte de la vida cotidiana dentro de ellas?

Los cambios, una realidad ineludible

Los cambios son inexorables incluso allí donde la tradición tiene mayor arraigo, por lo que no queda otra opción que medir las consecuencias de las transformaciones y

dar respuesta a ellas (Ordóñez, 2010), ya que las organizaciones se encuentran en un escenario que las presiona, exige cambios y ajustes continuos, relativos a la apertura a mercados globales, a la tecnología cambiante y al surgimiento de conocimientos que permiten hacerse competitivos para responder con eficiencia y con capacidad de adaptación, en un entorno voluble (Montealegre y Calderón, 2007). Ordóñez (2010) sugiere identificar las cualidades del cambio para tratar de afrontarlo de mejor manera; entre estas destaca la velocidad, la dirección y su nivel de trascendencia.

Para Ordóñez (2010), los cambios presentan diversos ritmos (velocidad), algunos llevan décadas y, otros, años en instaurarse en las generaciones venideras; sin embargo, destaca que en tiempos de crisis la innovación aumenta su velocidad. Respecto a la dirección, el autor afirma que las transformaciones son multidireccionales, ya tienen un origen impredecible al igual que sus impactos. Las fuentes de los cambios son diversas, como por ejemplo, los provenientes de la competencia, de un organismo del Estado, de la acción de un otro.

Acosta (2002) señala que el cambio también se produce por el desarrollo de nuevos productos y servicios, las nuevas directrices administrativas, las exigencias del entorno, las dificultades financieras, los ajustes en el mercado, las alianzas estratégicas, las innovaciones en tecnología, las transformaciones en el entorno social, político y económico, las políticas mundiales, el papel del Estado, la competencia global y las catástrofes naturales.

Para Ramírez Arango (2007), los tiempos de crisis son también motivo de cambio y pueden ser de oportunidad. Estos requieren un esfuerzo ante los retos que se presentan, y su dificultad depende de la oportunidad que se tenga de convertir las amenazas y problemas en oportunidades. Según Elliott (2020), las crisis que implican austeridad son una buena fuente de aprendizaje organizacional profundo; sin embargo, puede ocurrir que, en medio de la contingencia, las organizaciones opten por aprendizajes superficiales, de corto plazo y de impacto principalmente individual, más que organizacional.

Sobre la cualidad de trascendencia del cambio planteada por Ordóñez (2010), respecto a si este es estructural o coyuntural, el autor afirma que es difícil prever los efectos que ocasionará un cambio y discernir las profundidades que conlleva una transformación, ya que sus efectos no son siempre predecibles, incluso pueden pasar inadvertidos en un primer momento. Agrega que las modificaciones no siempre son estructurales y los efectos definitivos, provocando solo cambios momentáneos, los que Argyris (2003) llamaría de bucle simple. Lo complejo aquí es poder detectar si se trata de un cambio estructural en el momento oportuno, para tomar las decisiones que se ameritan a tiempo.

Para Martínez Villaverde (2006), si bien los cambios llevan a vivir momentos de mucha incertidumbre para las organizaciones, que implican buscar personal cada vez más cualificado, herramientas de trabajo que simplifiquen las tareas diarias y la gestión de la información, también las obliga a alcanzar una cultura organizacional más innovadora.

Tres modelos clásicos para comprender el aprendizaje organizacional

Los inicios del constructo “Organizaciones que aprenden” pueden rastrearse en Peter Senge, a partir de su libro *La quinta disciplina*, que el autor retoma en obras posteriores (Senge, 1992, 1995). Este momento marca el inicio de un interés por comprender la naturaleza compleja del aprendizaje organizacional, las dificultades que lo limitan, las posibilidades de innovar y las de afrontar los cambios que se generan de forma continua en el contexto organizacional.

A partir de este momento se crean modelos para explicar cómo ocurre el AO; algunos de ellos ya considerados clásicos siguen vigentes para la comprensión actual del fenómeno. Entre estos pueden destacarse los aportes de Senge (1992), Nonaka y Takeuchi (1995) y Crossan, Lane y White (1999), entre otros. Para Basten y Haamann (2018), las teorías y modelos disponibles en la actualidad sobre AO refieren tres tendencias cuyos elementos esenciales pueden rastrearse en los modelos clásicos de los autores mencionados: centrarse en las personas, aquellos que de manera individual gestionan o favorecen que el conocimiento se dé y se incorpore en toda la organización; fijarse en los procesos, concentrarse en lo que realizan los equipos de trabajo, la formación de comunidades de práctica y cómo estas resuelven problemas, el análisis sobre situaciones de manera transversal, y la formación requerida por parte de los trabajadores para afrontar las situaciones. Y, por último, considerar el uso de la tecnología tanto para almacenar información, como para favorecer la interacción a través de la virtualidad.

Senge (1992) señala que las organizaciones son inteligentes cuando aprenden, es decir, que lo son cuando cuentan con la capacidad de aprender de su propia experiencia para poder convertir lo aprendido en una fuente de ventaja competitiva y admitir que todas las prácticas organizacionales son susceptibles de mejora, incluidas las que han sido exitosas. Para lograr una organización inteligente esta requiere orientarse a formar a sus integrantes en cinco disciplinas según lo indica Senge: dominio personal, modelos mentales, visión compartida, aprendizaje en equipo y pensamiento sistémico.

El dominio personal (Senge, 1992) se refiere al crecimiento y el aprendizaje a través del que las personas buscan expandir continuamente su aptitud para crear los

resultados que quieren en su vida. Trasciende las competencias y las habilidades, y requiere además crecimiento espiritual para vivir la vida de una forma creativa y no solo reactiva. Cuando este dominio se integra como actividad a la vida se clarifica continuamente lo que es importante para sí, siendo un proceso que dura toda la vida: “[...] consiste en aprender a generar y sostener la tensión creativa en nuestras vidas” (p. 182), estar de cara a la realidad actual y actuar en función de la visión y de la dirección deseada por uno mismo.

Senge (1992) denomina la segunda disciplina *modelos mentales*, los cuales se refieren a “profundas imágenes internas acerca del funcionamiento del mundo, imágenes que nos limitan a modos familiares de pensar y actuar [...] en la mente llevamos imágenes, supuestos e historias” (p. 222). Los modelos mentales se traducen en generalizaciones que moldean las acciones; su poder afecta la forma en que se ve el mundo, y son de naturaleza tácita, por lo que cambiarlos se hace más difícil. De acuerdo con Willems, Busscher, Van den Brink y Arts (2018), estos esquemas mentales pueden verse reflejados en los enfoques que usan los administradores para gestionar las organizaciones cotidianamente.

De acuerdo con Senge (1982), para modificar los modelos mentales se requiere llevar estos supuestos básicos a la superficie, aquellos supuestos compartidos por quienes toman las decisiones en la organización; y lo segundo, desarrollar aptitudes de aprendizaje para entender el contexto empresarial y desarrollar un aprendizaje interpersonal que posibilite reflexionar e indagar. Cuando esto sucede [...] la gente de todos los niveles deja aflorar sus modelos mentales y los desafía antes que las circunstancias externas impongan nuevos razonamientos (p. 238). Este proceso, según Covey (2003), trae detrás la noción de cambio de paradigma usada por Thomas Kuhn, que implica rupturas con las tradiciones, con los habituales modos de pensar y con los antiguos paradigmas en los que “alguien finalmente ‘ve’ de otro modo” (p. 20) y, por tanto, puede actuar diferente.

La tercera disciplina es la *visión compartida* (Senge, 1992) que responde a la pregunta ¿qué deseamos crear? Es una imagen que convoca a la gente y crean por ello un vínculo común que embebe a la organización y da pie a la cohesión a través de una aspiración común. La visión compartida crece a partir de las visiones individuales y se hacen compartidas cuando se dan conversaciones permanentes en las que las personas pueden expresar sus sueños y aprender a escuchar los sueños de los demás.

La cuarta disciplina que Senge (1992) formula para que una organización sea inteligente es el *aprendizaje en equipo*. Este consiste en el proceso de alinearse para crear los resultados que los integrantes del equipo desean. Para lograrlo se requiere plantear la necesidad de pensar agudamente en torno a los problemas complejos,

aprovechando el potencial de todos integrantes como si fueran uno solo; así mismo, se necesita de una acción innovadora y a la vez coordinada, en la que cada integrante sea consciente de los demás y se comporte de tal forma que se complementen.

Por último, el aprendizaje en equipo requiere de la participación de los miembros en otros equipos de los cuales se aprenda y a los que se aporte lo aprendido. Para Jeong y Shin (2017) “cuando se alienta a los empleados a participar en interacciones sociales, habrá más variaciones, combinaciones y validaciones de ideas para una mayor creatividad organizacional” (p. 910).

La quinta disciplina es la piedra angular de la propuesta de Senge (1992), y se refiere al pensamiento sistémico que integra a las otras cuatro disciplinas mencionadas. Señala el autor que esta es una disciplina para ver totalidades, patrones e interrelaciones en vez de observar imágenes instantáneas o desconectadas. Es un conjunto de principios generales retomados de diversas ciencias y/o profesiones como la física, las ciencias sociales, la ingeniería y la administración de empresas.

Senge (1992) argumenta que el pensamiento sistémico es una disciplina que contribuye a ver las estructuras que subyacen a las situaciones complejas, y que también aporta para comprender los cambios de alto y bajo apalancamiento. Se trata de un cambio de enfoque, ver las totalidades en vez de las partes. Para Senge, la práctica del pensamiento sistémico se inicia con la comprensión del concepto de retroalimentación o *feedback*, porque permite ver cómo los actos se pueden reforzar o contrarrestarse. De lo que se trata es de aprender a identificar los tipos de estructuras que son recurrentes, ver los patrones más profundos que subyacen a los acontecimientos para intervenir de manera más atinada en los fenómenos.

Por su parte, Nonaka y Takeuchi (1995) proponen el modelo de conversión del conocimiento dentro del proceso de aprendizaje organizacional. De acuerdo con los autores existen dos tipos de conocimiento, el tácito y el explícito; según indican, gran parte del conocimiento organizacional se encuentra en el nivel tácito. Este se refiere al conocimiento que tiene el individuo, pero al que no tiene acceso por medio del lenguaje por lo que usarlo y gestionarlo se hace difícil. El conocimiento tácito puede ser de naturaleza técnica (saber hacer) y cognoscitiva (la representación que se tenga de ese saber, creencias y percepciones arraigadas no necesariamente conscientes, similares a los modelos mentales en Senge [1992]). Por su parte, el conocimiento explícito se puede expresar a través del lenguaje, puede escribirse, formularse y, por lo tanto, intercambiarse y gestionarse; es este tipo de conocimiento que se consigna en los procedimientos, instructivos y manuales, entre otros documentos organizacionales.

Según el modelo de Nonaka y Takeuchi (1995), el conocimiento puede convertirse o transformarse de cuatro maneras; conocerlas ayuda a gestionarlo para favorecer el aprendizaje organizacional. En primer lugar, se convierte (intercambiar en este caso) de conocimiento tácito a conocimiento tácito, es decir, lo que se conoce como el proceso de socialización. En segundo lugar, puede convertirse de conocimiento tácito a conocimiento explícito, denominado exteriorización para favorecer que sea gestionable racionalmente. La tercera manera es el conocimiento que va de explícito a explícito, llamado combinación. Finalmente, la cuarta forma de conversión del conocimiento es la interiorización que implica que el conocimiento pase de ser explícito a ser tácito, es decir, que el individuo lo aprenda haciéndolo parte de sí. Según Basten y Haamann (2018), la interiorización es un proceso que tiende a estar descuidado en las organizaciones. Para que todos los mecanismos de conversión se den, se requiere conocimiento, sin embargo, solo los de socialización y de interiorización implican la existencia de otra persona distinta de quien tiene el conocimiento para que ocurra.

El modelo propuesto por Crossan, Lane y White (1999) es conocido como el modelo de las cuatro íes, que además plantea cuatro premisas de base. Primero, parte de que el AO envuelve una tensión entre la asimilación de nuevo conocimiento (exploración) y el uso de lo ya aprendido (explotación). Segundo, se asume que el AO es multinivel: se da desde lo individual, pasando por lo grupal, hasta llegar a lo organizacional, y viceversa. La tercera premisa se refiere a que los tres niveles de AO (individual, grupal y organizacional), están asociados a procesos psicológicos y sociales que son la base del modelo: intuición, interpretación, integración e institucionalización (las cuatro íes), y que están relacionados entre sí.

Por último, en el modelo se considera que la cognición afecta la acción y viceversa: No pueden separarse, ya que el conocimiento es importante para el éxito de la organización, y, de acuerdo con Argyris (2003), esta es la mayor evidencia de aprendizaje, la acción eficaz. El modelo de Crossan, Lane y White (1999) ha contado con complementos propuestos por Zietsma, Winn, Branzei y Vertinski (2002), al agregar dos elementos más, el atender en el nivel individual, y el experimentar en el nivel grupal. Por su parte, Castañeda y Pérez (2005) plantean otros cambios a partir de la teoría cognoscitiva social de Bandura entre los cuales incluyen otros dos elementos: las capacidades humanas —refiriéndose a la capacidad simbólica, previsiva, vicaria y autorreflexiva—, y los procesos individuales que regulan el aprendizaje —la atención, retención, producción y motivación— que pasan a ser grupales a través de la socialización.

Entre los aspectos que se destacan de los modelos presentados se encuentra la interrelación entre los niveles de la organización (individuo, grupo y organización en su

nivel institucional como tal), el carácter sistémico de los niveles y los componentes, la importancia de la construcción del conocimiento a través de esquemas compartidos que da cuenta de cómo el conocimiento se transforma, y que este pase de ser individual a tener impacto organizacional.

Senge, Smith, Kruschwitz, Laur y Schley (2009) explican que hay tres capacidades básicas de aprendizaje que deben desarrollarse continuamente en las organizaciones y en los individuos, porque son las que brindan una mayor promesa de lograr un cambio sistémico y son ver los sistemas, colaborar a través de fronteras y crear futuros deseados. Añaden que se deben desarrollar juntas porque sin una orientación a la creatividad no se logra un compromiso sobre las visiones de largo plazo, las metas y los resultados deseados. Sin destrezas para colaborar, las personas no logran aprender a desarrollar la inteligencia de los sistemas colectivos, que son los que enfrentan los problemas complejos. Y sin la capacidad de ver los sistemas, las personas y las organizaciones se enfocarán solo en una parte en vez de lograr una comprensión compartida y una visión más grande.

Barreras y facilitadores del aprendizaje

Cortés Ramírez y Pérez Zapata (2008) exponen que el aprendizaje organizacional requiere comprenderse en su rol estratégico en la dirección de organizaciones y como un elemento previo a la gestión del conocimiento, porque primero se presenta el proceso de aprendizaje y después de generado el conocimiento se gestiona. Para esto es vital considerar las barreras que inhiben el aprendizaje, las cuales pueden servir para sensibilizar y ser intervenidas en las organizaciones con el fin de reflexionar y mejorar la disposición y apertura a los nuevos aprendizajes. Los autores hacen una síntesis de algunas barreras que se exponen en la tabla 1.

Tabla 1. Barreras para el aprendizaje en las organizaciones

Autor(s)	Barrera	Descripción
Senge (1993)	Yo soy mi puesto	Hace referencia a cuando los integrantes de una organización se enfocan en sus propias tareas sin sentirse comprometidos o interesados con el efecto de sus acciones en otras partes de la organización. No tener una visión sistémica dificulta el intercambio entre sus integrantes para que se pueda dar el aprendizaje organizacional.
	El enemigo externo	Es frecuente ubicar la culpa de los errores propios en los demás y no reconocerlos. Esto impide su mudanza y la autorreflexión sobre las propias acciones, lo cual dificulta el aprendizaje.
	La ilusión de hacerse cargo	Hace referencia a que considerar que responder con agresividad a las dificultades es proactivo. Esto bloquea el aprendizaje porque la agresividad puede estar disfrazando la reactividad y una postura defensiva.
	La fijación en los hechos	Esta barrera ilustra que la atención se puede estar dando solo a lo inmediato, sin ir más allá de las dificultades evidentes, por lo que se da un desconocimiento de procesos ocultos que, en el largo plazo, se traducen en causa de nuevas dificultades. Dicha limitación pone a la organización en una postura de reactividad que no le permite adoptar soluciones creativas y comportamientos proactivos ante los problemas.
	La parábola de la rana hervida	Esta parábola representa la incapacidad de ver cambios lentos y graduales, y estar solo receptivo a los cambios rápidos y agitados. Esta incapacidad le impide a la organización adoptar las medidas requeridas para ajustarse y cuando se percata de los cambios ya se le hace imposible adaptarse, por ser demasiado tarde.
	La ilusión de que se aprende con la experiencia	Es frecuente que en muchas organizaciones opinen que se aprende mejor de la experiencia, sin tener en cuenta que no siempre es posible experimentar directamente las consecuencias de situaciones o decisiones que pueden tener consecuencias a muy largo plazo. Esta presunción dificulta la capacidad que necesita la organización de aprendizaje.
	El mito del equipo administrativo	Hace referencia a la creencia que consiste en concebir al equipo directivo como personas con todas las capacidades para resolver todos los tipos de problemas que se presentan en la organización, y es más fructífero reconocer las propias limitaciones con la finalidad de hacer frente a los problemas que se plantean y poder aprender de ellos.
March y Leavitt citados por Argyris (1999)	El aprendizaje supersticioso	Este se refiere a creer que ciertas rutinas o maneras de actuar son las que permiten alcanzar los resultados deseados, sin que por ello se tenga ninguna evidencia de que es cierto, pueden incluso existir pruebas de lo contrario. Esta creencia imposibilita la revisión de tales rutinas e impide el aprendizaje de la organización.
	Las trampas de competencia	Las personas se muestran resistentes a cambiar las rutinas que dominan, y a verse en la situación de tener que realizar un esfuerzo para un nuevo aprendizaje de otras. El tener un alto grado de competencia puede dificultar un nuevo aprendizaje.

Aprendizaje organizacional como base de los procesos de cambio

Autor(s)	Barrera	Descripción
Geranmayeh (1992)	El mito de la infalibilidad	Esta es una la idea que hace referencia a que los directivos no cometen errores, y que promueve a que no se realicen cuestionamientos a sus decisiones y acciones, lo que lleva a equivocaciones y, frena el impulso del aprendizaje y mejoramiento de las organizaciones.
	Matar al mensajero	La barrera reside en sancionar a quien da las malas noticias. Es así que se logra que las personas eviten narrar los fracasos o errores, y esto lleva a que no se logren identificar las causas, para plantear cambios. Se constriñe el cuestionamiento y el compartir de las acciones que han podido posibilitar un aprendizaje.
Argyris (1993)	La incompetencia calificada	Con frecuencia las personas cometen errores sin ser conscientes de ellos, no los cuestionan y tampoco son capaces de descubrir qué los ha llevado a la equivocación. Es así que, en dichos casos, las personas son incompetentes por aplicar competentemente lo que creen que está bien.
	Las rutinas defensivas	Estas consisten en acciones o prácticas que no les permiten a las personas o a partes de la organización experimentar miedo o confusión por lo que no están dispuestos a nuevos modos de proceder. Esto lo hacen para protegerse de los efectos de situaciones amenazadoras.
	El autoengaño	Hacer el trabajo mal de una manera adecuada (incompetencia calificada), manteniendo rutinas defensivas, se relaciona con el hecho de engañarse a sí mismo, al negarse a las inconsistencias derivadas de las propias acciones. Esto lleva a que culpen a otras personas de ser las causantes de los equívocos. De este modo, el aprendizaje, tanto individual como organizativo, no se ve favorecido por no aceptar la posibilidad de mejorar las propias acciones e inconsistencias.
Probst y Büchel (1995) identificaron las mismas barreras que Argyris (1999) y agregaron dos más	Los privilegios y tabúes	Esto sucede cuando el autoengaño es una práctica extendida en la organización, se crea un clima de malestar generalizado. Si bien la gente no se siente bien, al mismo tiempo, es incapaz de cambiar la situación que se presenta en la organización y que se caracteriza por: 1) criticar a la organización, pero sin aceptar la responsabilidad de corregir los errores; 2) acentuar lo negativo, minimizando lo positivo; 3) aceptar los valores que se sabe que son irrealizables, pero actuando como si no lo fueran.
	La patología de la información	Los privilegios que tienen algunos miembros de la organización pueden constituir factores de bloqueo del aprendizaje, porque algunos de ellos manifiestan resistencia para abandonar sus privilegios. De forma similar, los tabúes en la organización pueden traducirse en resistencia al aprendizaje. Como ejemplo, se pueden observar algunas normas que no son cuestionadas por el sentimiento de amenaza e inseguridad que genera en muchas personas, por lo que no se favorece el aprendizaje de normas o patrones nuevos de comportamiento.
		Un tratamiento deficiente de la información puede conducir a la toma de decisiones equivocadas, o bien, a la adopción de comportamientos que no son apropiados, por el hecho de no contar con una base de conocimiento suficiente o más preciso de la realidad. Con cierta frecuencia, los bloqueos al aprendizaje se derivan de la falta de capacidad para manejar la información.

Autor(s)	Barrera	Descripción
Lounamaa y March (1987)	El dilema del aprendizaje	Consiste en pensar que resolver problemas de corto plazo solucionará los de largo plazo sin proyectar estratégicamente las acciones al futuro.
Watkins y Marsick (1993)	La incapacidad aprendida	Hace referencia a las situaciones que se caracterizan por la total pasividad y desmotivación de los individuos ante las oportunidades de aprendizaje. Esto sucede con frecuencia cuando durante mucho tiempo los individuos han sido acostumbrados a no tomar iniciativas propias, o incluso han sido reiteradamente recompensados por no asumir responsabilidades o castigados por tomarlas.
	La visión de túnel	Se identifica con la propia incapacidad para verse a sí mismo o ver una situación desde un punto de vista sistémico y actuar en consecuencia. Las personas son conscientes de su propia perspectiva, pero no de la complejidad de la situación en su conjunto.
	El aprendizaje truncado	Esto sucede en situaciones en las que el proceso de aprendizaje es interrumpido o solo parcialmente implantando. Ocurre en organizaciones que no han asumido su necesidad real de aprender y realizan operaciones de “maquillaje” que incorporan pequeños cambios, pero sin llegar a implicarse de forma profunda para cambiar en lo que requieren hacer de forma radical. Esta forma imposibilita que el proceso de aprendizaje se logre al más alto nivel.
Van de Ven y Polley citados por Argyris (1999)	Suavizar la verdad	Es cuando los implicados en el proceso presentan unas proyecciones más optimistas de lo real, con el objetivo de no enfrentar cuestionamientos que obstaculicen el proceso en curso, conduciendo a situaciones que limitan el aprendizaje por seguir desconociendo la situación real y dejarse orientar por percepciones erróneas.

Fuente: adaptado de Pérez Zapata y Cortés Ramírez (2007)

Para mencionar algunos facilitadores del aprendizaje, se consideró apropiado retomar las propuestas de autores como Gagné (1985), Vall (1996) y Driscoll (2002), respecto al aprendizaje desde el nivel individual, y algunos elementos del modelo de generación y generalización de ideas con impacto de Yeung, Ulrich, Nason y Von Glinow (1999) que aportan aspectos para facilitar el aprendizaje organizacional propiamente dicho.

Gagné (1985), centrado en el enfoque cognoscitivo del aprendizaje, ha aportado a la comprensión sobre la manera en que se recibe, se procesa y se estructura la información en el sistema de la memoria de las personas, lo que lleva finalmente al aprendizaje, a través de cinco fases (véase tabla 2). Esta explicación sobre el aprendizaje es un modelo híbrido del conductismo y el cognoscitivismismo que se propone para entender cómo se aprende y cómo se pueden tomar decisiones cuando se van a realizar las acciones para la formación y modificación del comportamiento o el desarrollo de habilidades.

Tabla 2. Fases del proceso de aprendizaje de Robert Gagné

Fases	Descripción
Motivación	Es la fase inicial que consiste en crear una expectativa que mueva al aprendizaje; esta expectativa puede tener un origen externo o interno.
Comprensión	Se denomina así a la atención de quien aprende sobre lo que es importante, y consiste en el proceso de percepción de aquellos aspectos que ha escogido y que le interesa aprender.
Adquisición y retención	Marca la transición del no-aprendizaje al aprendizaje. Se refiere a lo que la persona ha decidido almacenar como información importante para sí.
Recuerdo y transferencia	Estas son las fases del perfeccionamiento del aprendizaje. El recuerdo hace viable que la información se recupere y la transferencia posibilita que se pueda generalizar lo que se ha aprendido y se pueda transmitir la información aprendida a diversos contextos y otros intereses.
Respuesta y retroalimentación	La fase de respuesta concierne al momento del desempeño, que se establece como un parámetro vital del aprendizaje. La retroalimentación reside en el proceso de confrontación entre las expectativas y lo alcanzado en el aprendizaje. Así el aprendizaje se verifica, afirma, corrige y avanza.

Fuente: adaptado de Gottberg de Noguera, Noguera Altuve y Noguera Gottberg (2012)

El enfoque cognoscitivo piensa el aprendizaje como un proceso activo que logra modificar el sistema cognoscitivo de las personas con el objetivo de generar un cambio en el comportamiento o en sus habilidades. De lo que se trata es de crear formas nuevas para el aprendizaje que se enfoque en quien aprende, al permitir mayor libertad y participación, estimulando el recuerdo, proporcionando retroalimentación y favoreciendo el aprendizaje. Esto, aplicado al marco de las organizaciones, implicaría el involucramiento en los procesos en los que se pretende AO donde se pongan en juego las capacidades y se cuente con retroalimentación.

Para Vaill (1996), en el ritmo actual de cambio y turbulencia, se necesita un proceso de aprendizaje que incorpore múltiples aspectos del ser como lo cultural, lo emocional, lo recreativo y lo espiritual. Para ello, sugiere considerar siete maneras diferentes de aprender, lo que resultan modos de ser respecto al aprendizaje: el aprendizaje autodirigido, el creativo, el expresivo, el aprendizaje donde se siente aprendiendo, el aprendizaje en línea, el continuo y el reflexivo.

El primero es el aprendizaje autodirigido, que está en contraste con el adocctrinamiento masivo, rígido y estructurado. Una autodirección sistemática es crucial para comprender los problemas que deben abordarse y que el aprendizaje aporta en el proceso de resolverlos. Este primer aspecto plantea la entrada a los otros seis procesos formativos, que son clave. Este tipo de aprendizaje puede relacionarse con la primera disciplina de Senge (1992), el dominio personal.

Un segundo modo de aprender es el aprendizaje creativo, entendido como un proceso de aprendizaje exploratorio e inventivo que se permite nuevos caminos para hacer las cosas. La tercera manera es el aprendizaje expresivo, que se refiere a la experimentación en contexto pudiendo mostrar las capacidades con las que se cuenta. Vaill (1996) argumenta que en la experimentación real hay un encuentro con la complejidad, dado que no se sabe lo que va a suceder y se tiene la posibilidad de mirar cómo las diferentes partes de los procesos de aprendizaje se relacionan entre sí y con el todo. El cuarto modo de aprendizaje es sentirse aprendiendo; este valida sentimientos como la curiosidad, la paciencia, el coraje, la incertidumbre, la autoestima y el sentido de control que surgen en el proceso de aprendizaje, y así, se reconoce que hacen parte de la experiencia, además por colocar en duda una falsa dicotomía entre lo cognitivo y lo afectivo respecto al hecho de aprender.

El quinto modo es el aprendizaje en línea referido a que no requiere estar circunscrito a espacios exclusivamente formales o institucionalizados. En la actualidad, el aprendizaje se produce a través de comunidades de práctica, redes personales, y por medio de la realización de las tareas laborales en los puestos de trabajo.

Por su parte, el aprendizaje continuo (Vaill, 1996) se refiere a que aprender es un proceso continuo de toda la vida, que ocurre constantemente en medio del trabajo y las demás dimensiones de la vida por lo que todas estas pueden aportar a ello. Y, por último, el aprendizaje reflexivo, que significa pensar en el propio proceso de aprendizaje (Vaill, 1996), qué se aprende, cómo se aprende, qué se quiere aprender, qué no se conoce, etc.

Vaill (1996) sustenta que el aprendizaje debe lograr constituirse como una forma de ser, como un conjunto permanente de actitudes y acciones que las personas y los colectivos utilizan para tratar de mantenerse al tanto de las circunstancias y situaciones sorprendidas, novedosas, caóticas, inevitables y recurrentes. En esta medida, las necesidades y los modelos de aprendizaje organizacional estarían orientados a reflejar cada vez más la importancia de innovar, aprender y reinventarse continuamente, y evitar la sanción sobre la manifestación del error derivado de la creatividad y la experimentación.

La tolerancia al error puede promoverse al vincular la evaluación del desempeño, la gestión de la información y la retroalimentación al trabajo, porque permite dar cuenta del proceso y reduce situaciones intempestivas (Edwards, 2017), dando confianza para trabajar de manera creativa. De acuerdo con Weinzimmer y Esken (2017) tolerar el error y usarlo para aprender a nivel organizacional, favorece el desempeño organizacional por lo que es recomendable tratar de gestionar dentro de la cultura organizacional que esto ocurra.

Para Driscoll (2002), por su parte, aprender se produce como resultado de la experiencia de quien aprende y de su interacción con el mundo. Este resultado puede ser perdurable y se obtiene a través de las experiencias e interacciones con información o con otras personas. El autor realiza la pregunta acerca de cómo las personas aprenden, y para responderla plantea cuatro principios generales que dan un marco que facilita el proceso de instrucción: se aprende en contexto, se requiere acción —involucrarse—, se desarrolla de manera social y es un proceso reflexivo derivado de la retroalimentación.

El primer principio que plantea Driscoll (2002) es que el aprendizaje ocurre en contexto, es decir que, sin un contexto apropiado, la comprensión y el aprendizaje son difíciles, y es poco probable que se tenga éxito. Señala que cuando las personas están aprendiendo tratarán de darle sentido a cualquier cosa que no les resulte familiar, y para hacerlo van a recurrir a experiencias y conocimientos previos. Sin un contexto apropiado los significados que construyen pueden ser diferentes de lo que se pretende aprendan.

Acerca del segundo principio, señala Driscoll (2002) que el aprendizaje es activo, haciendo énfasis en la importancia de involucrar mentalmente a quienes están en las actividades de aprendizaje con la finalidad de que se generen conexiones entre lo que ya saben y lo que se les pide que aprendan para poder, paulatinamente, ir construyendo el significado a partir de sus experiencias, y se conviertan en participantes activos en el proceso de construcción del conocimiento. Este enfoque del aprendizaje pasa de cubrir el contenido de lo que se quiere enseñar a que quienes están aprendiendo trabajen con sus ideas.

El tercer principio señala que el aprendizaje es social, es decir que aprender equivale a aumentar la participación y la contribución en las prácticas de una comunidad social. Significa que una visión social del aprendizaje centra la atención en establecer conexiones entre los aprendices y la comunidad en general. Así, la construcción de conocimiento, el aprendizaje y la tutoría se vuelven primordiales porque se concibe a los aprendices bajo la tutela de compañeros o instructores más experimentados (Driscoll, 2002).

El cuarto y último principio consiste en que el aprendizaje es reflexivo. Driscoll (2002) plantea que el aprendizaje se facilita cuando los aprendices obtienen retroalimentación sobre su pensamiento, ya sea que provenga de sí mismo o de otros, porque esto les brinda la oportunidad de revisión y observación, lo que conduce a alcanzar niveles más altos de aprendizaje y de entendimientos más profundos.

Sobre los aspectos que facilitan el aprendizaje en el nivel organizacional propiamente, se pueden retomar las dos primeras dimensiones del modelo para la capacidad del AO de Yeung, Ulrich, Nason y Von Glinow (1999), generación y generalización de ideas; la tercera dimensión se refiere a incapacidades para aprender, que ya fueron trabajadas iniciando este apartado. La generación de ideas se refiere a modos que pueden promoverse para que se produzca nuevo conocimiento, para luego ser expandido y absorbido por toda la organización. Lo anterior, mediado además por las características de la cultura organizacional (Yeung et al., 1999; Edwards, 2017; Basten y Haamann, 2018).

Dentro de los modos para generar ideas, o lo que los autores llaman estilos de aprendizaje, se encuentran la experimentación, la adquisición de competencias, la referenciación o *benchmarking*, y el mejoramiento continuo. La experimentación se refiere a que los trabajadores de la organización se atreven a buscar nuevos caminos para llevar a cabo las actividades y conseguir las metas; está relacionada con organizaciones innovadoras, y para que se dé este estilo se requiere contar con los sistemas de recompensa, comunicación, recursos económicos de la organización, e incluso la misma práctica gerencial y una cultura organizacional que la favorezca.

La adquisición de competencias se refiere a que la organización adquiera competencias nuevas según sus necesidades, a través del desarrollo de estas por parte de los individuos y grupos que se encuentran dentro, o con la contratación de personas que las hayan desarrollado, asociadas siempre a la planeación estratégica, buscando conectar lo que se quiere que la organización aprenda para el cambio que se está buscando hacer.

Las organizaciones que tienen el estilo de aprendizaje de referenciación dan evidencia de aprender de otras organizaciones, implementar nuevos procesos y productos solo hasta que han sido completamente probados, aprender de los desarrollos, conocimientos y actividades específicas llevadas a cabo por otras organizaciones, y referenciarse con las organizaciones consideradas competencia.

Por último, el estilo de aprendizaje continuo se encuentra en las organizaciones que priorizan los sistemas de gestión, que se destacan por la revisión y seguimiento a todos los procesos organizacionales; procuran mejorar las maneras de realizar el trabajo hasta que sea óptimo y medirse a sí mismos con base en su desempeño anterior. Identificar el o los estilos de aprendizaje de la organización y promoverlos de manera sistemática ayudará a que la generación de ideas sea una constante.

Para generalizar las ideas, es decir, lograr que lleguen a toda la organización y tengan impacto en ella desde el AO, Yeung et al. (1999) recomiendan considerar cinco

principios: reconocer la existencia de límite o fronteras para la organización, anclar las ideas a la estrategia, pensar de manera contingente, concatenar las ideas e impactar. La existencia de límites se refiere a reconocer los límites de distinta naturaleza que pueden favorecer o no que el conocimiento se generalice en la organización, entre ellos está el tiempo, la jerarquía, la división entre las áreas, el nivel de conexión y relaciones de la organización con el entorno y los límites geográficos.

Anclar las ideas a la estrategia se trata de que las ideas que se generen apunten a fomentar la estrategia organizacional para que tengan impacto, si no, sencillamente serán buenas ideas, pero transitorias, con poco efecto. El pensamiento contingente consiste en considerar el contexto en el que se encuentra embebida la organización en el momento, durante y después de la implementación de las nuevas ideas. Este tipo de pensamiento facilita la adaptación de la organización al medio cambiante, implica imaginar escenarios posibles de acuerdo con las decisiones que se lleven a cabo para tomar las medidas necesarias para su funcionamiento. Este principio es similar al pensamiento sistémico que propone Senge (1992) como quinta disciplina.

Concatenar las ideas se relaciona con que las capacidades más importantes de la organización vayan más allá de experimentos aislados, tratando de implementar medidas conectadas entre sí basadas en necesidades organizacionales, que cobren sentido a través del seguimiento y la relación con el funcionamiento de la organización.

Por último, el impacto se refiere al hecho de llevar el conocimiento a la acción, aplicar las ideas novedosas o renovadas que la organización desarrolló u obtuvo a través de su particular estilo de aprendizaje. Para ello se requieren modificaciones en distintos niveles que los autores listan principalmente desde aspectos formales como los sistemas de recompensa, entrenamiento, capacitación, evaluaciones de desempeño, medios de comunicación de la información y tecnología que sea necesaria de acuerdo con lo requerido. Para Edwards (2017), entre más rígidas sean las estructuras organizacionales, menos se promoverá el aprendizaje organizacional, por lo que promover su flexibilización para que funcionen distinto puede ser la clave (Willems, Busscher, Van den Brink y Arts, 2018).

Además de los aspectos formales, para lograr que el conocimiento generado se vuelva de carácter organizacional y beneficie a la organización, se hace vital considerar aspectos de naturaleza informal como son las relaciones de poder asociadas a las jerarquías (Collien, 2018), ya que pueden reproducir estructuras de dominación en el nivel micro o individual, que favorecen o desfavorecen el proceso de AO. En este mismo sentido, Valentine (2017) destaca la importancia del rol de quienes dirigen o administran las organizaciones para estos efectos, ya que si ellos cuentan con claridad sobre hacia dónde se dirige la organización, qué necesita cambiar y por tanto qué

requiere aprender, pueden reconfigurar su manera de gestionar y dirigir, e impactar positivamente en la dirección deseada.

Algunas conclusiones

Para favorecer cambios organizacionales profundos y duraderos que les permitan a las organizaciones mantenerse motivados en tiempos de incertidumbre como los actuales, es necesario gestionar la capacidad de estas para aprender, considerando no solo aspectos del nivel organizacional propiamente, sino también del nivel grupal y del individual. El aprendizaje organizacional implica que el conocimiento y la experiencia de naturaleza individual pase a ser de dominio organizacional e impacte toda la organización en función de sus objetivos estratégicos. En este proceso no solo se beneficia la organización, sino también las personas que aprenden en su interior, ya que siguen en desarrollo y pueden ver directamente las implicaciones de su hacer a través de un trabajo cualificado.

Los tiempos de crisis, gestionados adecuadamente y acompañados por la gestión de los recursos humanos, son una excelente oportunidad para la creatividad y la innovación, lo que puede marcar la diferencia para una organización respecto a su permanencia o visibilización en el mercado. Es fundamental reconocer que el aprendizaje organizacional es un proceso que hace posible el cambio, en el que la adaptación a la incertidumbre hace efectivo el desarrollo de renovadas capacidades orientadas al mejoramiento organizacional y brinda el ambiente para la creación de nuevas oportunidades.

Se trata de promover organizaciones inteligentes que reconozcan la urgencia de incentivar un modo de pensamiento sistémico para alentar y fortalecer unas relaciones que son necesariamente interdependientes; buscar formas de aprendizaje enfocadas en quien o quienes aprenden, permitir una mayor autonomía y participación, en las que se promueva la retroalimentación asertiva y se estimule el aprendizaje.

Lo anterior, considerando que las personas aprenden cuando le encuentran sentido a lo que están aprendiendo y logran vincularlo con conocimientos anteriores, se involucran activamente en el proceso, cuentan con retroalimentación sobre lo interiorizado, pueden pensar de manera creativa sin ser sancionados, se potencian los espacios formales e informales para el aprendizaje, se valoran todas las dimensiones de la vida además del trabajo como fuentes de aprendizaje y crecimiento personal, se promueve la interacción con otros, dentro y fuera del trabajo como fuente de creación y espacio de compartir conocimiento, y se tiene la oportunidad de reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje a través de la retroalimentación.

Se podría decir que la capacidad de las organizaciones para aprender está determinada por la forma en que construyen ventajas competitivas que persistan en el tiempo, y para ello requieren propiciar un ambiente en el que converjan las competencias individuales que multipliquen el conocimiento, la visión compartida que alienta la acción colectiva, la renovación de los modelos mentales que se recrean ante los nuevos conceptos, el trabajo colaborativo que produce las sinergias que multiplican las opciones, el pensamiento sistémico que va más allá de lo superficial e identifica lo estructural, y el liderazgo que se renueva en posturas más enfocadas al desarrollo. Solo así se hace realidad el aprendizaje organizacional que permita a las organizaciones redefinirse en los momentos de crisis y disponerse continuamente para el cambio y la innovación.

Referencias

- Acosta, C. (2002). Cuatro preguntas para iniciarse. *Revista Colombiana de Psicología*, 11, 9-24.
- Ahumada, L. (2002). El aprendizaje organizacional desde una perspectiva evolutiva y constructivista de la organización. *Revista de Psicología*, 11(1), 139-148.
- Andrade, V. (2008). *Aprendizaje Organizacional en un ingenio azucarero del Valle del Cauca, reconocido y autopercebido como exitoso* [trabajo de grado de maestría Universidad del Valle].
- Angulo, R. (2017). Gestión del conocimiento y aprendizaje organizacional: una visión integral. *Informes Psicológicos*, 17(1), 53-70.
- Argyris, C. (2001). *Sobre el aprendizaje organizacional*. Oxford University Press.
- Argyris, C. (2003). A life full of learning. *Organization Studies*, 24(7), 1178-1192.
- Avgar, A., Eaton, A., Kolins, R. y Seth, A. (2020). Paying the price for a broken healthcare system: Rethinking employment, labor, and work in a post-pandemic world. *Work and Occupations*, 47(3), 1-13. <https://doi.org/10.1177/0730888420923126>
- Basten, D. y Haamann, T. (2018). Approaches for organizational learning: A literature review. *Sage Open*, jul.-sep., 1-20. doi.org/10.1177/2158244018794224
- Castañeda, D. y Pérez, A. (2005). ¿Como se produce el aprendizaje individual en el aprendizaje organizacional? *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 24, 1-15.
- Collien, I. (2018). Critical-reflexive-political: Dismantling the reproduction of dominance in organisational learning processes, *Management Learning*, 49(2), 131 -149.
- Cortés Ramírez, J. y Pérez Zapata, J. (2008). El aprendizaje organizacional: reflexión desde la investigación aplicada en el grupo de estudios empresariales. *Cuadernos de Administración*, (39), 29-36. <http://www.redalyc.org/pdf/2250/225020360003.pdf>
- Covey, S. (2003). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva: la revolución ética en la vida cotidiana y en la empresa*. Paidós.
- Crossan, M., Lane, H. y White, R. (1999). An Organizational Learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management Review*, 24(3), 522-537.

- Driscoll, M. P. (2002). How people learn (and what technology might have to do with it). *ERIC Digest*, 1, 8. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470032.pdf>
- Edwards, M. (2017). An organizational learning framework for patient safety. *American Journal of Medical Quality*, 32(2), 148-155. <https://doi.org/10.1177/1062860616632295>
- Elliott, I. (2020). Organisational learning and change in a public sector context. *Teaching Public Administration*, 38(3), 270-283. <https://doi.org/10.1177/0144739420903783>
- Gagné, R. (1985). *Las condiciones del aprendizaje*. 4.ª edición. McGraw-Hill.
- García-Rubiano, M. y Forero-Aponte, C. (2016). Calidad de vida laboral y la disposición al cambio organizacional en funcionarios de empresas de la ciudad de Bogotá-Colombia. *Acta Colombiana de Psicología*, 19 (1), 79-90. http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v19n1/es_v19n1a05.pdf
- Garzón, M. y Fisher, A. (2008). Modelo teórico de aprendizaje organizacional. *Revista Científica Pensamiento y Gestión* (24), 195-224.
- Gottberg de Noguera, E. Noguera Altuve, G. y Noguera Gottberg, M. (2012). El aprendizaje visto desde la perspectiva ecléctica de Robert Gagné y el uso de las nuevas tecnologías en educación superior. *Universidades* (53), 50-56.
- International Organisation of Employers e International Trade Union Confederation. (2020). Joint statement on COVID-19. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---actrav/documents/genericdocument/wcms_739522.pdf
- Jeong, I. y Shin, S. (2017). High-performance work practices and organizational creativity during organizational change: A collective learning perspective. *Journal of Management*, 45(3), 909 -925. <https://doi.org/10.1177/0149206316685156>
- Jyoti, J., Chahal, H. y Ranl, A. (2017). Role of organizational learning and innovation in between high-performance HR practices and business performance: A study of telecommunication sector. *Vision*, 21(3), 259-273. <https://doi.org/10.1177/0972262917716766>
- Martínez Villaverde, L. (2006). *Gestión del cambio y la innovación en la empresa. Un modelo para la innovación empresarial*. Ideas Propias Editorial.
- Montealegre, J. y Calderón, G. (2007). Relationships between attitude towards change organisational culture: A study of medium —and large— scale clothing industry companies in Ibagué, Colombia. *Innovar*, 17(29), 49-70.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1999). *La organización creadora de conocimiento. Cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación*. Oxford University Press.
- Ordóñez, R. (2010). *Cambio, creatividad e innovación. Desafíos y respuestas*. Granica.
- Pérez Zapata, J. y Cortés Ramírez, J. A. (2007). Barreras para el aprendizaje organizacional: estudio de casos. *Pensamiento & Gestión*, 22, 256-282.
- Perlo, C. L. y De la Riestra, M. del R. (2005). Enfoques y perspectivas del aprendizaje organizacional. Acerca de las posibilidades de concebir la organización como entidades

- que aprenden. XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Ramírez Arango, J. S. (2007). *El liderazgo del cambio en periodos de crisis*. Panorama.
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Ediciones Juan Granica.
- Senge, P. (1995). *La quinta disciplina: cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Ediciones Granica.
- Senge, P., Smith, B., Kruschwitz, N., Laur, J. y Schley, S. (2009). *La revolución necesaria. Cómo individuos y organizaciones trabajan por un mundo sostenible*. Norma.
- Swicinga, J. y Wierdsma, A. (1995). *La organización que aprende*. Adison-Wesley Iberoamericana.
- Shukla, A., Kumar, S. y Dubey, A. (2018). Determinants of organizational learning in a firm: An empirical analysis of Indian IT industry. *Global Business Review*, 21(3) 1-14. <https://doi.org/10.1177/0972150918779162>
- Vaill, P. B. (1996). *Learning as a way of being: strategies for survival in a world of permanent white water*. CA, Jossey-Blass Inc.
- Valentine, M. (2017). Renegotiating spheres of obligation: The role of hierarchy in organizational learning. *Administrative Science Quarterly*, 63(3), 570-606. <https://doi.org/10.1177/0001839217718547>
- Weinzimmer, L. y Esken, C. (2017). Learning from mistakes: How mistake tolerance positively affects organizational learning and performance. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 53(3) 322-348. <https://doi.org/10.1177/0021886316688658>
- Willems, J., Busscher, T., Van den Brink, M. y Arts, J. (2018). Anticipating water infrastructure renewal: A framing perspective on organizational learning in public agencies. *Environment and Planning, Politics and Space*, 36(6), 1088-1108. <https://doi.org/10.1177/2399654417733993>
- Yeung, A., Ulrich, D., Nason, S. y Von Glinow, M. A. (1999). *Organizational learning, capability, generating and generalizing ideas with impact*. Oxford University Press.
- Zietsma, C., Winn, M., Branzei, O. y Vertinsky, I. (2002). The war of the woods: Facilitators and impediments of organizational learning processes. *British Journal of Management*, 13, 61-74.