

## Demarcación conceptual del Aprendizaje Organizacional. Implicaciones para su medición

María Isabel Camio

UNICEN, Facultad de Ciencias Económicas, Centro de Estudios en Administración (CEA), Argentina.  
[camio@econ.unicen.edu.ar](mailto:camio@econ.unicen.edu.ar)

Silvia Irene Izquierdo

UNICEN, Facultad de Ciencias Económicas, Centro de Estudios en Administración (CEA), Argentina.  
[izquierdo@econ.unicen.edu.ar](mailto:izquierdo@econ.unicen.edu.ar)

María Belén Álvarez

CEA, CONICET, FCE – UNICEN (Pinto 399) Tandil, Buenos Aires, Argentina.  
[maria.alvarez@econ.unicen.edu.ar](mailto:maria.alvarez@econ.unicen.edu.ar)

Constanza María Diaz Bilotto

CEA, CONICET, FCE – UNICEN (Pinto 399) Tandil, Buenos Aires, Argentina.  
[constanza.diazbilotto@econ.unicen.edu.ar](mailto:constanza.diazbilotto@econ.unicen.edu.ar)

### Resumen

Al momento de evaluar la innovación y la *performance* organizacional, el Aprendizaje Organizacional (AO) se presenta como un aspecto a evaluar. En este contexto, delimitar las fronteras de estos conceptos resulta precondition para su medición. Este trabajo se propone conceptualizar el fenómeno del AO desde una perspectiva multidimensional.

Se realiza una revisión sistemática de la literatura en las bases de datos Scopus y Google Scholar. Los 36 artículos resultantes se analizan en profundidad en un proceso iterativo de lectura, codificación y análisis comparativo. De lo anterior emergen 8 elementos centrales, descriptos y articulados en la definición del AO propuesta, la cual representa una postura ontológica y epistemológica para el abordaje del fenómeno. Se señalan además sus implicancias en términos metodológicos para la medición del AO.

**Palabras clave:** Aprendizaje Organizacional; Conceptualización; Revisión bibliográfica

### 1 Marco Teórico

Si bien el AO ha 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, y se trata de un campo que no ha sido claramente delimitado.

El AO es un concepto utilizado con frecuencia, valorado en la literatura del management por su impacto en la innovación (Alegre & Chiva, 2008; Huber, 1991; Stata, 1989; entre otros) y en otras medidas de *performance* (Bapuji & Crossan, 2004; Templeton, Lewis & Snyder, 2002; Dimovski, Skerlavaj, Kimman & Hernaus, 2008; Jamali, Sidani & Zouein, 2009; Lähteenmäki, Toivonen & Mattila, 2001; Tippins & Sohi, 2003), y sin embargo no ha sido tan claramente delimitado (Fasio y Rutty, 2017).

De acuerdo con Ulrich, Jick & 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. Existen pocos conjuntos de conceptos bien aceptados y bien definidos que describen los medios por los cuales

las organizaciones aprenden (Shrivastava, 1983). Ninguna teoría o modelo de AO tiene una aceptación generalizada (Fiol & Lyles, 1985) y la mayoría de las definiciones son parciales, al tratar al AO desde una sola perspectiva teórica, sin tener en cuenta la visión conceptual holística (Hernaus, Škerlavaj & Dimovski, 2008).

No es sorprendente, entonces, que Prange (1999) caracterice el campo del AO como una jungla “progresivamente impenetrable” (p. 24), Easterby-Smith (1997) como fragmentado, y Chiva (2004, p. 233) hable de su “confusión teórica y desorden”, consecuencias del proceso evolutivo natural de un concepto dinámico tan complejo (Chiva, Alegre & Lapiedra, 2007). Recientemente Örtenblad (2018) sugiere que la fragmentación en el campo aún es un tema de debate y da lugar a nuevas discusiones.

En el contexto de diferentes debates teóricos, algunos autores proponen una agrupación de estudios y enfoques del AO. El trabajo seminal de Senge (1990) dio lugar a una primera división en el campo: una orientada a la práctica y de naturaleza prescriptiva, centrada en el desarrollo de modelos normativos de creación de un “tipo ideal” de organización 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, 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 considerando seis perspectivas disciplinares: 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.

Bell, Whitwell & Lukas (2002) proponen una agrupación en cuatro escuelas de pensamiento: la escuela económica, caracterizada por identificar mejoras en la productividad a través de las experiencias; la de desarrollo, que propone al AO como un estado en la evolución de la empresa; la de gestión, que destaca el papel de los directivos en la creación de un entorno o una cultura de aprendizaje; y la de aprendizaje por procesos, enfocada en constructos como la generación y difusión de información, comunes a todas las organizaciones.

Aludiendo a la evaluación de que los investigadores de AO no se ubican epistemológicamente y ontológicamente, Popova-Nowak & Cseh (2015) proponen analizar los debates de AO a través de la lente del marco teórico del meta-paradigma, basado en la tensión y la complementariedad de cuatro paradigmas (funcionalista, crítico, construccionista y posmodernista). 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 a nivel de análisis colectivo al prestar atención a las prácticas y las relaciones sociales dentro de la organización. Para los posmodernistas, la nueva información se convierte 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 dentro de las organizaciones (Popova-Nowak & Cseh, 2015).

Los académicos no se mantienen dentro de un solo paradigma y realizan investigaciones que se basan en diferentes enfoques. Por ejemplo, Popova-Nowak y Cseh (2015) localizan el marco de trabajo AO propuesto por Crossan, Lane & 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 afectadas por la dinámica dentro de la organización.

Un tema clave en el abordaje del AO, es el desarrollo de un instrumento de medición válido y confiable (Easterby-Smith & Lyles, 2003). Cada estudio y medición empírica que apunta a capturar el fenómeno del AO generalmente se restringe a un solo modelo teórico (Lloria & Moreno-Luzon, 2013). En este sentido, varios estudios reconocen la necesidad de tener en cuenta la multidimensionalidad del AO al momento de medirlo (Chiva *et al.*, 2007; Goh y Richards, 1997; Jerez-Gómez, Céspedes-Lorente & Valle-Cabrera, (2005). Crossan, Lane, White & 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 evitando las aplicaciones superficiales de AO que disminuyan su valor a los ojos de los gerentes.

Los investigadores usan distintas metodologías como reflejo de sus presunciones ontológicas y epistemológicas respecto de sus campos de investigación. Reflexionar respecto de su postura metodológica y su posición filosófica podría ayudar a entender en qué grado los diseños de investigación implican decisiones más profundas. Además, apreciar las diferentes posiciones presentes en la literatura puede aportar a la creación de posturas novedosas desde las cuales definir y abarcar el fenómeno (Hatch & Yanow, 2008).

## 2 Metodología

Se realiza una revisión sistemática de la literatura que abarca la selección y análisis en profundidad de artículos, en pos de extraer elementos centrales para elaborar una definición propia de AO. Dos bases de datos fueron consultadas: Scopus y Google Scholar, de forma complementaria. En ambos casos se utilizaron las expresiones: “*Organizational learning AND measurement*”.

En la búsqueda realizada en Scopus se procuró asegurar la calidad científica de las publicaciones en función del número de citas, para lo cual se identificaron aquellas con 15 citas o más. Documentos que no cumplieran ese criterio pero fueran publicados desde 2014, se analizaron para identificar aquellos considerados recientes y relevantes. De ellos se obtuvieron 466 resultados.

En primer lugar se rechazaron artículos duplicados y se analizó el título y *abstract* de cada uno, resultando 29 artículos preseleccionados. Además se realizó una búsqueda intencional a partir de la cual se agregaron siete artículos relevantes, arribando a un total de 36 artículos. Estas publicaciones fueron analizadas en profundidad a fin de extraer fragmentos donde constaran las definiciones de AO y OA expuestas en cada una de ellas. Simultáneamente, se realizó un proceso de etiquetamiento o “*labeling*” (Vasilachis de Gialdino, 2006, p.163) de los elementos centrales identificados en cada fragmento.

En un segundo paso se sintetizaron los elementos identificados en ocho categorías de mayor nivel, que incluyen 21 artículos posteriormente considerados para construir una definición propia de AO.

### 3 Resultados

A continuación la Tabla 1 expone los ocho elementos centrales resultantes de la metodología propuesta, acompañados de las citas que les dan fundamento, transcritas en su idioma original.

*Tabla 1: Síntesis de elementos centrales identificados*

<b>Proceso psicosocial</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nicolini &amp; Meznar (1995): Learning (...) is socially constructed in organizations in order to transform acquired cognition in action into accountable abstract knowledge (...).</li> <li>▪ Lähteenmäki <i>et al.</i>, (2001): Collectivity refers to a social structure which contains both anormative structure, i.e. values, norms and role expectations and a behavioural structure, i.e. activities, interactions and sentiments (Scott, 1992).</li> <li>▪ Crossan <i>et al.</i>, (1999): (...) The three levels of organizational learning are linked by social and psychological processes: intuiting, interpreting, integrating, and institutionalizing (4I's).</li> <li>▪ Shrivastava (1983): (...) organizational learning has a collective nature that goes beyond the individual learning of persons.</li> </ul>
<b>Proceso dinámico (sistema)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Jerez-Gómez <i>et al.</i>, (2005): Organizational learning is seen as a dynamic process based on knowledge (...).</li> <li>▪ Bontis <i>et al.</i>, (2002): They suggest that organizational learning is a dynamic process.</li> <li>▪ Crossan <i>et al.</i>, (1999): Organizational learning (...) creates a tension between assimilating new learning (feed-forward) and exploiting or using what has been learned (feed-back).</li> <li>▪ Jamali <i>et al.</i>, (2009): It is also the long-term and dynamic nature of this evolutionary crafting and molding process that has invited various scholars to refer to the learning organization as a journey, rather than a destination (Burdett, 1993), a dynamic quest, rather than a concrete outcome (Gardiner and Whiting, 1997; Örtenblad, 2004), a “tentative road map, still indistinct and abstract” (Watkins and Golembiewski, 1995, p. 99) and a metaphor, which must be interpreted by each organization to suit its particular context (Pedler <i>et al.</i>, 1989, Smith, 1999).</li> <li>▪ Appelbaum &amp; Goransson (1997): Organizational learning must be understood both as continuous ongoing change of organizational cognitive structures as well as a self-reflective process that serves to validate the phenomena of organizational learning.</li> <li>▪ Templeton <i>et al.</i>, (2002): Organizational learning is as an organizational-level construct and an ongoing process.</li> <li>▪ Nicolini &amp; Meznar (1995): Learning can refer both to the process of unending cognitive modification (in the sense that learning is a never-ending process), and to the result of the process (what is achieved in the process of learning).</li> <li>▪ Fiol &amp; Lyles (1985): Learning: The development of insights, knowledge, and associations between past actions, the effectiveness of those actions, and future actions.</li> <li>▪ Wang &amp; Ahmed (2003): (...) organisational learning is not simply a collectivity of individual learning processes, but engages interaction between individuals in the organisation, and interaction between organisations as an entity, and interaction between the organisation and its contexts.</li> <li>▪ Hult &amp; Ferrell (1997): Each subprocess of learning takes place on a continuum defined by two cognitive levels of learning- single-loop and double-loop.</li> </ul>
<b>Multinivel</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Jerez-Gómez <i>et al.</i>, (2005): Organizational learning is seen as a dynamic process based on knowledge, which implies moving among the different levels of action, going from the individual to the group level, and then to the organizational level and back again (Huber, 1991; Crossan <i>et al.</i>, 1999) (...)</li> <li>▪ Crossan <i>et al.</i>, (1999): Organizational learning is multilevel: individual, group, and organization. The three levels of organizational learning are linked by social and psychological processes: intuiting, interpreting, integrating, and institutionalizing. (...) Not only does learning occur over time and across levels, but it also creates a tension between assimilating new learning (feed-forward) and exploiting or using what has been learned (feed-back).</li> <li>▪ Jamali <i>et al.</i>, (2009): It is useful to conceive of learning organizations as comprising interdependent building blocks at the individual, group, organizational and global levels, which are mutually reinforcing with multiple interactions and spillover effects.</li> </ul>

### Capacidades

- Garvin (1993): A learning organization is an organization skilled at creating, acquiring, and transferring knowledge, and at modifying its behavior to reflect new knowledge and insights.
- Chiva *et al.*, (2007): (...) organisational learning capability, considered as the organizational and managerial characteristics that facilitate the organisational learning process or allow an organisation to learn, plays an essential role in this process.
- Alegre & Chiva (2008): (...) we understand organizational learning capability (OLC) as a bundle of tangible and intangible resources or skills the firm uses to achieve new forms of competitive advantage. These skills enable the process of organizational learning.
- Voolaid & Ehrlich (2017): (...) all authors identify similar aspects of the learning organization: continuously learning individuals; learning expressed in transformation being a natural part of the organization; learning is a strategic and knowledgeably conducted process; an organization has structures and systems that promote learning and knowledge sharing; an organization has learning capacity; knowledge as a competitive advantage.
- Jamali *et al.*, (2009): (...) there is increasing consensus in the literature on the differentiating dimensions or attributes of learning organizations, encompassing elements of leadership, strategy, participative policy making, continuous learning, dialogue and inquiry, team learning, empowerment, and facilitating processes and structures (...)

### Procesos de información / conocimiento

- Garvin (1993): A learning organization is an organization skilled at creating, acquiring, and transferring knowledge, and at modifying its behavior to reflect new knowledge and insights.
- Huber (1991): An entity learns if, through its processing of information, the range of its potential behaviors is changed. (...) Knowledge acquisition is the process by which knowledge is obtained. Information distribution is the process by which information from different sources is shared and thereby leads to new information or understanding. Information interpretation is the process by which distributed information is given one or more commonly understood interpretations. Organizational memory is the means by which knowledge is stored for future use.
- Alegre & Chiva (2008): Organizational learning is the process by which organizations learn. (...) The organizational learning process consists of acquisition, dissemination and use of knowledge (Argote *et al.*, 2003; Lemon & Sahota, 2004).
- Dimovski *et al.*, (2008) y Hernaus, Škerlavaj & Dimovski (2008): Dimovski (1994) [...] defines it [aprendizaje organizacional] as a process of information acquisition, information interpretation and resulting behavioural and cognitive changes, which should, in turn, have an impact on organisational performance.
- Jerez-Gómez *et al.*, (2005): (...) to conceptualize organizational learning as the capability of an organization to process knowledge—in other words, to create, acquire, transfer, and integrate knowledge, and to modify its behavior to reflect the new cognitive situation, with a view to improving its performance.
- Pérez López *et al.*, (2004): (...) allow us to identify the existence of four constructs which are integrally linked to the learning process: acquisition of knowledge (...); distribution (...); interpretation (...); and, finally, organizational memory.
- Easterby-Smith (1997): [...] Huber (1991) who offers a “behavioral” definition: “An entity learns if, through its processing of information, the range of its potential behaviors is changed...an organization learns if any of its units acquires knowledge that it recognizes as potentially useful to the organization” (p. 89). He elaborates this through a review of literature around four main processes: knowledge acquisition, information distribution, information interpretation, and organizational memory.
- Wang & Ahmed (2003): [...] Organisational learning is the changes in the state of knowledge (Lyles, 1992, 1998). It involves knowledge acquisition, dissemination, refinement, creation and implementation (...).
- Tippins & Sohi (2003): (...) Extant literature indicates that organizational learning consists of four components: information acquisition, information dissemination, shared interpretation, and development of organizational memory.
- Templeton *et al.*, (2002): Organizational learning is the set of actions (knowledge acquisition, information distribution, information interpretation, and organizational memory) within the organization that intentionally and unintentionally influence positive organizational change.

### **Cambios cognitivos y comportamentales**

- Garvin (1993): A learning organization is an organization skilled at creating, acquiring, and transferring knowledge, and at modifying its behavior to reflect new knowledge and insights.
- Nicolini & Mezner (1995): Learning, is socially constructed in organizations in order to transform acquired cognition in action into accountable abstract knowledge (...)
- Fiol & Lyles (1985): Two basic dimensions appear with some consistency in the literature. One has to do with the content of learning (...) The other (...) refers to the extent of cognitive development, and it has to do with the level at which this development takes place.  
(...) Changes in behavior may occur without any cognitive association development; similarly, knowledge may be gained without any accompanying change in behavior.
- Dimovski *et al.*, (2008): If no behavioural or cognitive changes occur, organizational learning has not in fact occurred and the only thing that remains is unused potential for improvements (Fiol & Lyles, 1985; Garvin, 1993). Sanchez (2005) supported this notion by saying that 'knowledge has a value to organisations only when it is applied in action within an organisation's processes' (p. 12) and that 'organisational learning can be said to occur when there is a change in the content, conditionality, or degree of belief of the beliefs shared by individuals who jointly act on those beliefs within an organisation' (p. 16).
- Huber (1991) Finally, learning need not result in observable changes in behavior (...) Change resulting from learning need not be visibly behavioral (...) the crucial element in learning is that the organism be consciously aware of differences and alternatives and have consciously chosen one of these alternatives. The choice may be not to reconstruct behavior but, rather, to change one's cognitive maps or understandings (Friedlander 1983).

### **Proceso intencional y no intencional**

- Templeton *et al.*, (2002): Organizational learning is the set of actions (...) within the organization that intentionally and unintentionally influence positive organizational change.
- Robey *et al.*, (2000): We define organizational learning as an organizational process, both intentional and unintentional, enabling the acquisition of, access to, and revision of organizational memory, thereby providing direction to organizational action (...).
- Wang & Ahmed (2003): a learning organisation should consciously and intentionally devote to the facilitation of individual learning in order to continuously transform the entire organisation and its contexts (Pedler *et al.*, 1991; Moris, 1996; Scarbrough *et al.*, 1998).
- Huber (1991): Consequently, it seems important to highlight that learning need not be conscious or intentional.

### **Performance**

- Bapuji & Crossan (2004): Research employing a learning perspective has found that learning impacts the performance of the firm and/or moderates the effect of other variables on firm performance in a number of ways. (...) The empirical research has progressed past the question of whether learning automatically leads to performance to focus on when and why learning leads to performance.
- Templeton *et al.*, (2002): Organizational learning is the set of actions (...) within the organization that intentionally and unintentionally influence positive organizational change.
- Dimovski *et al.*, (2008): Dimovski (1994) (...) defines it [aprendizaje organizacional] as a process of information acquisition, information interpretation and resulting behavioural and cognitive changes, which should, in turn, have an impact on organisational performance.
- Jamali *et al.*, (2009). It is the dynamic process of carefully crafting these basic ingredients into organizational archetypes and corporate DNAs that gives organizations an edge in terms of agility, adaptation and innovation (Jarshapara, 1994).
- Alegre & Chiva (2008): The organizational learning process consists of acquisition, dissemination and use of knowledge, and is thereby closely related to product innovation performance (Argote *et al.*, 2003; Lemon & Sahota, 2004) (...) Innovation is therefore closely related to organizational learning.
- Lahteenmaki *et al.*, (2001): (...) It is simply seen as something that increases an organization's ability to implement planned change and reach its objectives (...) we view learning as a mediating factor between change objectives and business results.
- Tippins & Sohi (2003): The contention of our model is that IT competency's effect on firm performance is mediated by organizational learning.

**Fuente:** Elaboraci3n propia.

Distintos autores coinciden en considerar al aprendizaje como un *proceso social* (Lähteenmäki *et al.*, 2001), socialmente construido (Nicolini & Meznar, 1995) o de naturaleza colectiva (Shrivastava, 1983).

Otros autores comparten la definición del AO como *proceso dinámico* (Jerez-Gómez *et al.*, 2005; Bontis, Crossan & Hulland, 2002; Crossan, Lane & White, 1999; Jamali *et al.*, 2009), continuo (Templeton *et al.*, 2002; Appelbaum & Goransson, 1997; Nicolini & Meznar, 1995) o que nunca termina (Nicolini & Meznar, 1995). Wang & Ahmed (2003) consideran que el AO involucra la interacción entre individuos, entre organizaciones, y entre éstas y sus contextos. Por su parte, para Hult & Ferrell (1997) cada subproceso de aprendizaje tiene lugar en un continuo definido por dos niveles cognitivos de aprendizaje: un solo ciclo y un doble ciclo (ver Argyris y Schon, 1978, 1996; Slater y Narver, 1994). 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 de lo aprendido (*feedback*) (Crossan *et al.*, 1999).

Jerez-Gómez *et al.*, (2005) ven al AO como un proceso dinámico basado en el conocimiento, lo que implica moverse entre los diferentes niveles de acción. Esta idea es tomada de Crossan *et al.*, (1999) quienes establecen que el AO es *multinivel* y que sus tres niveles (individuo, grupo y organización) están conectados por procesos sociales y psicosociales de intuición, interpretación, integración e institucionalización. A su vez, el aprendizaje fluye entre los tres niveles mediante procesos de *feed forward* y *feedback*.

Considerando al aprendizaje como multinivel, Jamali *et al.*, (2009) mencionan que es útil concebir a las organizaciones que aprenden como bloques de construcción interdependientes a nivel individual, grupal, organizacional y mundial, que se refuerzan mutuamente con interacciones y efectos de *spillover*.

Garvin (1993) también se ubica desde la corriente de organización que aprende, definiéndola como aquella capacitada para crear, adquirir y transferir conocimientos, y para modificar su comportamiento a fin de reflejar nuevos conocimientos e *insight*. En esta definición se identifican tres elementos también considerados centrales por otros autores: las capacidades de la organización, los procesos informacionales y de conocimiento y la referencia a los cambios cognitivos y de comportamiento.

La *capacidad de AO* es considerada como un conjunto de características organizacionales y de gestión que facilitan el AO o permiten que una organización aprenda (Chiva *et al.*, 2007). En ella se incluyen recursos y habilidades (Alegre & Chiva, 2008).

Esta capacidad se suele relacionar con la literatura prescriptiva sobre el AO (Tsang, 1997, citado por Alegre & Chiva, 2008) que analiza las variables contextuales que facilitan el aprendizaje (Hult y Ferrell, 1997; Jerez-Gómez *et al.*, 2005; Alegre & Chiva, 2008). Para Voolaid & Ehrlich (2017) o Jamali *et al.*, (2009) existe un consenso cada vez mayor sobre las dimensiones diferenciadoras de las organizaciones que aprenden (factores culturales, procesos y facetas estructurales que sostienen el aprendizaje).

Otro elemento central refiere a los *procesos informacionales y de conocimiento* (Alegre & Chiva, 2008; Dimovski *et al.*, 2008; Hernaus *et al.*, 2008; Jerez-Gómez *et al.*, 2005; Pérez López, Montes Peón & Vázquez Ordás, 2004; Easterby-Smith, 1997; Garvin, 1993, entre otros). El principal exponente es Huber (1991) quien afirma que una entidad aprende si, a través de su procesamiento de información, cambia su rango de comportamientos potenciales. Estos involucran la adquisición de conocimientos, la distribución e interpretación de la información y la memoria organizacional.

No todos los autores comparten la misma clasificación de procesos. Mientras que, por ejemplo, Tippins & Sohi (2003) o Templeton *et al.*, (2002) definen al AO con los procesos de Huber (1991), Garvin (1993) hace referencia a la creación, adquisición y transferencia de conocimiento y Alegre & Chiva (2008) mencionan la adquisición, diseminación y uso del conocimiento.

*Los cambios cognitivos y de comportamiento* derivados del aprendizaje es otro elemento identificado en la definición de Garvin (1993). Este autor sugiere que una organización que aprende es aquella capaz de modificar su comportamiento, reflejando nuevos conocimientos e *insight*. En esta línea Nicolini & Mezner (1995) definen al aprendizaje como socialmente construido para transformar el conocimiento adquirido en acción, evidenciándose el aprendizaje a través del cambio organizacional.

Dimovski *et al.*, (2008) sugieren que si no se producen cambios conductuales o cognitivos, el AO no se ha producido. El conocimiento tiene valor cuando se aplica en procesos organizacionales y 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 & Lyles (1985) indican que existen dos dimensiones básicas que aparecen con cierta consistencia en la literatura: el contenido del aprendizaje y la extensión del desarrollo cognitivo, la que remite al nivel en el que este desarrollo 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 (Duncan & Weiss, 1979; Hedberg, 1981; Jelinek, 1979; Pfeffer & Salancik, 1978; Weick, 1979, citados por Fiol & Lyles, 1985) o ser visto como los resultados conductuales que reflejan los patrones desarrollados (Daft & Weick, 1984, citado por Fiol & Lyles, 1985). Indican, 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.

De forma similar Huber (1991) expone que el aprendizaje no necesariamente deriva en cambios observables en el comportamiento. Los individuos pueden ser conscientes de las alternativas y elegir conscientemente, implicando un cambio en sus mapas cognitivos.

Otro elemento recurrente 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) que intencional o no intencionalmente influyen positivamente en el cambio organizacional. Robey, Boudreau & Rose (2000) entienden que el aprendizaje puede ocurrir guiado por una acción intencional o no. Huber (1991), por su parte, reconoce la existencia de un aprendizaje no intencional o no sistemático al incluirlo como ítem del subproceso “aprendizaje experiencial”, dentro del proceso de adquisición del conocimiento. Desde otra perspectiva, Wang & Ahmed (2003) consideran que una organización que aprende debe dedicarse consciente e intencionalmente a facilitar el aprendizaje individual para transformar a la organización y sus contextos.

Una última cuestión responde a las *medidas de performance* a las que contribuiría el AO. Bapuji & Crossan (2004) mencionan que la investigación que emplea una perspectiva de aprendizaje ha encontrado que éste impacta en la *performance* y/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) donde se entiende que el aprendizaje influye positivamente en el cambio organizacional, o Dimovski (1994, citado por Dimovski *et al.*, 2008) donde se considera que los



cambios conductuales y cognitivos generados por el aprendizaje deberían tener un impacto en la *performance*.

Otros estudios identifican otras medidas de *performance* como Jarshapara (1994, citado por Jamali *et al.*, 2009) donde se plantea que el aprendizaje da a las organizaciones una ventaja en términos de agilidad, adaptación e innovación, o el de Alegre & Chiva (2008, en referencia a los de Argote *et al.*, 2003; Lemon & Sahota, 2004) que plantea que el AO está estrechamente relacionado con la innovación de productos y que ésta dependería de la capacidad de la empresa para aprender.

Bapuji & 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 & Sohi (2003) donde 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) donde el aprendizaje es visto como un factor mediador entre los objetivos de cambio y los resultados del negocio.

A la luz del análisis realizado se construye una conceptualización propia del AO desde una perspectiva multinivel, la que pretende capturar los aportes de la literatura existente y constituir la base del enfoque desde el cual abordar la medición del fenómeno.

Se define entonces al AO como: *Proceso psicosocial, de información / conocimiento, dinámico y multinivel, mediante el cual una Organización que Aprende (OA), desarrolla y explota las capacidades para generar cambios cognitivos y de comportamiento con impacto positivo en la performance.*

#### **4 Conclusión**

A partir de considerar el impacto del AO en la innovación y la *performance*, surge la importancia de definir el AO con una visión holística (Hernaus *et al.*, 2008), integral y multidimensional. En un campo fragmentado y compuesto por diversas perspectivas (Chiva, 2004; Prange, 1999; Easterby-Smith, 1997), resulta crítico conceptualizar el fenómeno para delimitar sus fronteras, ante el interés por medirlo.

Intentos de conceptualizar el AO deben reflejar esta complejidad y multidimensionalidad a través de la interrelación de “miradas” que permitan superar el reduccionismo. En respuesta a este desafío se extraen elementos centrales de la literatura sobre su medición, a partir de los cuales se construye una definición de AO, con una mirada ontológica y epistemológica del fenómeno.

La definición propuesta puede ubicarse en la zona de transición entre los paradigmas funcionalista y constructivista (Popova-Nowak & Cseh, 2015), al reconocer su complementariedad. Los estudios de management se ubican mayormente en el paradigma funcionalista, el que considera que el aprendizaje a nivel individual se agrega a nivel colectivo, pero no se discuten aspectos específicos de dicha agregación.

Considerar el proceso de información desde el paradigma funcionalista implica entenderlo como actividades intencionales de recopilación de información y, sumarle una mirada constructivista, implica considerar que la fuente de información puede ser extra e intraorganizacional, y que su procesamiento incluyen la construcción de sentido precognitivo y la interacción del conocimiento tácito y explícito de los miembros de la organización.

Adoptar una perspectiva construccionista, considera 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, prestando atención a las prácticas y relaciones sociales dentro de la organización, y condiciona las metodologías de investigación a aplicar.

En virtud de lo anterior, se propone una definición de AO que lo entiende como un proceso psicosocial, que reconoce la interacción entre niveles de aprendizaje (de los individuos hacia la organización y viceversa), que señala su dinamismo como un proceso social y psicológico que ocurre simultáneamente y no secuencialmente, y que considera que podría estar tanto condicionado por como 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, involucró el desafío de articular las contribuciones de las perspectivas funcionalista y constructivista, y señalar los elementos distintivos que surgen de ellas. Este camino elegido condiciona la selección de estrategias metodológicas que atiendan a la complejidad y multidimensionalidad del fenómeno, requiriéndose resolver la articulación de las perspectivas de un sesgo más funcionalista y la capacidad de captar los procesos psicosociales (paradigma constructivista, a la vez que sienta las bases para el diseño de un instrumento de medición confiable y válido del fenómeno.

## 5 Referencias

- Alegre, J., & Chiva, R. (2008). Assessing the impact of organizational learning capability on product innovation performance: An empirical test. *Technovation*, 28(6), 315–326.
- Appelbaum, S., & Goransson, L. (1997). Transformational and adaptive learning within the learning organization: a framework for research and application. *The Learning Organization*, 4(3), 115–128.
- Bapuji, H., & Crossan, M. (2004). From questions to answers: Reviewing organizational learning research. *Management Learning*, 35(4), 397–417.
- Bell, S., Whitwell, G. & Lukas, B. (2002). Schools of Thought in Organizational Learning. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 30(1), 70–86.
- Bontis, N., Crossan, M., & Hulland, J. (2002). Managing an Organizational Learning System by aligning stocks and flows. *Journal of Management Studies*, 39(4), 437-469.
- Chiva, R. (2004). The facilitating factors for organizational learning in the ceramic sector. *Human Resource Development International*, 7(2), 233–249.
- Chiva, R., Alegre, J., & Lapiedra, R. (2007). Measuring organisational learning capability among the workforce. *International Journal of Manpower*, 28(3/4), 224–242.
- Crossan, M. M., Lane, H. W., White, R. E., & Djurfeldt, L. (1995). Organizational learning: Dimensions for a theory. *The international journal of organizational analysis*, 3(4), 337-360.
- Crossan, M., Lane, H., & White, R. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management Review*, 24(3), 522-537.
- Dimovski, V., Skerlavaj, M., Kimman, M. & Hernaus, T. (2008). Comparative analysis of the organisational learning process in Slovenia, Croatia, and Malaysia. *Expert Systems with Applications*, 34 (2008), 3063–3070.
- Easterby-Smith, M. (1997). Disciplines of Organizational Learning: Contributions and Critiques. *Human Relations*, 50(9), 1085-1113
- Fasio, A. y Rutty, M. (2017). Hacia la identificación de dimensiones relevantes relacionadas con el aprendizaje organizacional. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 9(16), 85- 99
- Fiol, C. & Lyles, M. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review*, 10(4), 803-813.
- Garvin, D. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 71(4), 78-91.
- Goh, S., & Richards, G. (1997). Benchmarking the learning capability of organizations. *European Management Journal*, 15(5), 575-583.

- Hatch, M., & Yanow, D. (2008). Methodology by metaphor: Ways of seeing in painting and research. *Organization Studies*, 29(1), 23–44.
- Hernaus, T., Škerlavaj, M., & Dimovski, L. (2008). Relationship between organisational learning and organisational performance: The case of Croatia. *Transformations in Business and Economics*, 7(2), 32–48.
- Huber, G. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. *Organization science*, 2(1), 88-115.
- Hult, G., & Ferrell, O. (1997). Global organizational learning capacity in purchasing: Construct and measurement. *Journal of Business Research*, 40(2), 97–111.
- Jamali, D., Sidani, Y., & Zouein, C. (2009). The learning organization: tracking progress in a developing country. *The Learning Organization*, 16(2), 103–121.
- Jerez-Gómez, P., Céspedes-Lorente, J., & Valle-Cabrera, R. (2005). Organizational learning capability: A proposal of measurement. *Journal of Business Research*, 58(6), 715–725.
- Lähteenmäki, S., Toivonen, J. & Mattila, M. (2001). Critical Aspects of Organizational Learning Research and Proposals for Its Measurement. *British Journal of Management*, 12 (2), 113–129.
- Lloria, M., & Moreno-Luzon, M. (2014). Organizational learning: Proposal of an integrative scale and research instrument. *Journal of business research*, 67(5), 692-697.
- Nicolini, D., & Meznar, M. (1995). The Social Construction of Organizational Learning: Conceptual and Practical Issues in the Field. *Human Relations*, 48(7), 727-746.
- Örtenblad, A. (2018). What does “learning organization” mean? *The Learning Organization*, 25(3), 150-158.
- Pérez López, S., Montes Peón, J., & Vázquez Ordás, C. (2004). Managing knowledge: the link between culture and organizational learning. *Journal of Knowledge Management*, 8(6), 93–104.
- Popova-Nowak, I. & Cseh, M. (2015). The meaning of organizational learning: A meta-paradigm perspective. *Human Resource Development Review*, 3 (3), 299-331.
- Prange, C. (1999). Organizational learning—Desperately seeking theory? In M. Easterby-Smith, L. Araujo, & J. Burgoyne (Eds.), *Organizational learning and the learning organization: Developments in theory and practice* (pp. 23-43). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Robey, D., Boudreau, M., & Rose, G. (2000). Information technology and organizational learning: a review and assessment of research. *Accounting, Management and Information Technologies*, 10(2), 125-155.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline*, Currency Doubleday, New York: NY.
- Shrivastava, P. (1983). A typology of organizational learning systems. *Journal of Management Studies*, 20(1), 7-28.
- Stata, R. (1989). Organizational learning: The key to management innovation. *Sloan Management Review*, 30(3), 63-74.
- Templeton, G., Lewis, B., & Snyder, C. (2002). Development of a Measure for the Organizational Learning Construct. *Journal of Management Information Systems*, 19(2).
- Tippins, M. J., & Sohi, R. S. (2003). IT competency and firm performance: is organizational learning a missing link? *Strategic Management Journal*, 24(8), 745-761.
- Ulrich, D., Jick, T., & Glinow, M. (1993). High-impact learning: Building and diffusing learning capability. *Organizational Dynamics*, 22(2), 52-66.
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006) Ameigeiras, A.; Chernobilsky, L.; Giménez BÉliveau, V.; Mallimaci, F; Mendizábal, N.; Neiman, G.; Quaranta, G. y Soneira, A, *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa
- Voolaid, K., & Ehrlich, Ü. (2017). Organizational learning of higher education institutions: the case of Estonia. *The Learning Organization*, 24(5), 340-354.
- Wang, C., & Ahmed, P. (2003). Organisational learning: a critical review. *The Learning Organization*, 10(1), 8-17.