



DELTA
PUBLICACIONES

La presente obra se ha confeccionado como guía de estudio e investigación, con la intención de aportar a los estudiantes universitarios que cursan asignaturas relacionadas con la dirección de los recursos humanos elementos de análisis y profundización en aquellas cuestiones emergentes y fundamentales relacionadas con la gestión de personas en empresas y organizaciones y que afectan a sus resultados y competitividad. Asimismo, se dirige a directivos y profesionales en activo, para quienes aporta interesantes argumentos para la práctica cotidiana, la reflexión y la actualización de conocimientos. La orientación del libro proporciona una innovadora combinación entre libro de texto y ensayo científico, que recoge las más recientes aportaciones de la investigación especializada sobre la materia. La finalidad es enfatizar el papel que juega el factor humano en el análisis del actual marco de las relaciones laborales, dando una visión integrada de todos los aspectos clave que permiten a la dirección mejorar la competitividad laboral, bajo el hilo conductor de la gestión por competencias.

Ignasi Brunet Icart es catedrático de Universidad de Sociología de la Universidad Rovira i Virgili. Coordinador del Grupo de Trabajo de Sociología de las Organizaciones de la Federación Española de Sociología (FES). Las actuales líneas de investigación en que trabaja son: gestión por competencias; dirección de recursos humanos; pymes y modelos de organización, y mercados de trabajo.

Antoni Vidal Suñé es profesor Titular de Universidad de Organización de Empresas de la Universidad Rovira i Virgili. Miembro de la Academia Europea de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM). Las actuales líneas de investigación en que trabaja son: dirección estratégica y competitividad de empresas y organizaciones; diseño y comportamiento organizativo; dirección de recursos humanos; gestión por competencias, y gestión del conocimiento y aprendizaje organizativo.

EL GOBIERNO DEL FACTOR HUMANO

Ignasi Brunet Icart • Antoni Vidal Suñé

EL GOBIERNO DEL FACTOR HUMANO

Ignasi Brunet Icart • Antoni Vidal Suñé

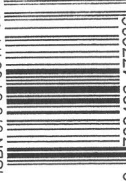


DELTA
PUBLICACIONES

c/ Luarca, 11
28230 Las Rozas de Madrid
Madrid Tel. 91 637 16 88

www.deltapublicaciones.com

ISBN 978-84-96477-63-6



9 788496 477636

EL INTELLECTO Y LA EMOCIÓN DEL FACTOR HUMANO

OBJETIVOS DEL APRENDIZAJE

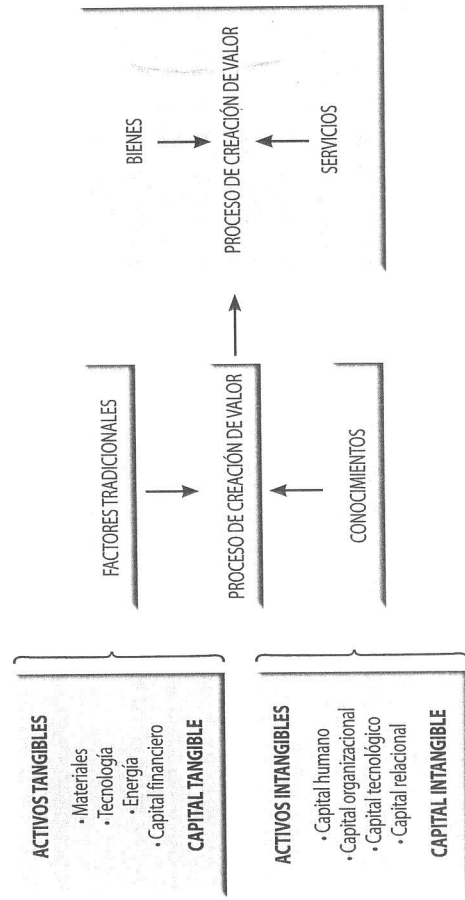
- Analizar la economía del conocimiento y su potencial para crear valor a partir de los activos intangibles, especialmente de los recursos humanos.
- Comprender el concepto de conocimiento, distinguiéndolo de los datos, la información y el aprendizaje, sus características definitorias y tipologías.
- Familiarizarse con los elementos y modelos de la gestión del conocimiento como fundamento de la dirección de recursos humanos y como clave competitiva de las organizaciones excelentes y de éxito.
- Conocer los componentes del capital intelectual y del capital emocional, y su influencia en la gestión de personas y en la generación de ventajas competitivas sostenibles.
- Valorar el funcionamiento y la gestión de personas en las organizaciones inteligentes.

4.1. Economía del conocimiento

La *sociedad de la información y del conocimiento* o “era de los intangibles” surge con el advenimiento de una economía del conocimiento. Como pone de manifiesto Avalos (1998), el Banco Mundial calcula que los 29 países que concentran el 80% de la riqueza total del planeta deben su bienestar al capital intelectual en un 67%, al capital natural en un 17% y a su capital productivo en un 16%. De esta manera, en los países avanzados el crecimiento económico, la generación de riqueza y empleo procede cada vez más de la economía de las ideas, industria del conocimiento, o también denominada como sector quinario (Recio, 2005). Dicho sector se articula alrededor de todas aquellas actividades que se fundamentan en la creatividad, la experimentación, la in-

novación, la ciencia y el saber, es decir, en las facultades cognitivas de las personas. En cualquier caso, el sector quinario acentúa el hecho de que estamos en una economía donde la única certeza es la incertidumbre y en donde la única fuente de ventaja competitiva duradera es el conocimiento. Lo que pone de manifiesto que para poder seguir siendo competitiva es preciso que la empresa genere continuamente nuevas ideas y conocimientos, es decir, innovación. Como indican Davenport y Prusak (2001: XIX), "la única ventaja sostenible de una empresa proviene de lo que conoce en forma colectiva, la eficiencia con que utiliza lo que sabe, y cuán rápidamente adquiere y usa conocimiento nuevo". Todo ello, junto con la transformación productiva y la incorporación de tecnologías y conocimientos nuevos, está provocando una nueva forma de llevar a cabo la creación de valor en la empresa, y que, como señala Leonard-Barton (1995), es el fundamento para la obtención de unos resultados superiores.

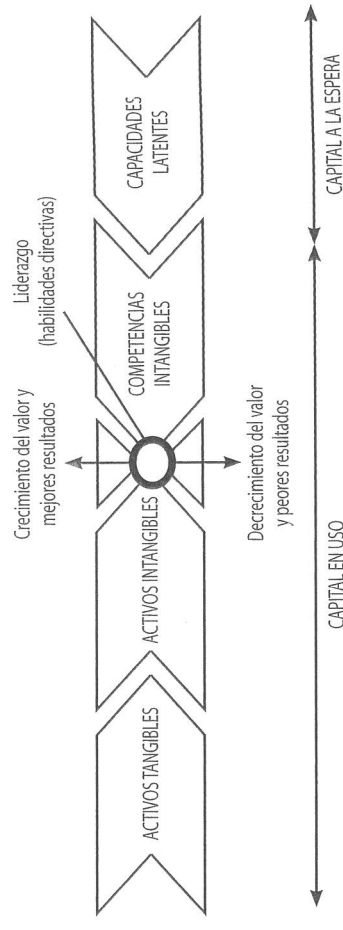
Figura 26. Las nuevas fuentes de creación de valor.



Fuente: Bueno (en línea).

En la figura 26, pueden apreciarse claramente dos conceptos de capital: a) el *capital tangible* o conjunto de activos tangibles que representan los recursos tradicionales para la elaboración de bienes y servicios, y b) el *capital intangible* o conjunto de activos intangibles. Precisamente, en la actualidad, los activos intangibles (capital intelectual y emocional) son los "recursos críticos" de los que depende el éxito de la empresa (Pfeffer y Salancik, 1978), y que generan el conjunto de competencias básicas distintivas, de carácter intangible, que permiten crear y sostener la ventaja competitiva. Para Eustace (2000), la creación de valor se produce en la interacción entre las personas (capital humano), los procesos organizativos (capital estructural) y las redes (capital relacional), a partir de una combinación para la creación de valor.

Figura 27. La combinación para la creación de valor.



Fuente: Eustace (2000).

En la figura 27, a la derecha encontramos los activos tangibles e intangibles, que presentan un carácter fijo, y sobre los cuales la empresa tiene derechos de propiedad. Los tangibles se corresponden con los activos físicos incorporados en el inmovilizado material. Los intangibles se corresponden con los activos inmateriales (marcas, patentes, licencias, conocimientos, derechos, etc.). A la izquierda encontramos, en primer lugar, las competencias intangibles, que engloban el capital humano, el capital estructural (infraestructura organizativa) y los contactos externos (capital relacional); y, en segundo lugar, las capacidades latentes o capital a la espera, que representan la potencialidad futura de la empresa para generar nuevas fuentes de valor. En el centro, el liderazgo ejercido a partir de las habilidades directivas se enfrenta al reto de potenciar los recursos y competencias en uso y las potenciales para generar valor económico. Si dicho liderazgo se realiza eficazmente puede llevar a la creación de valor y a unos mejores resultados empresariales; o, si se desarrolla ineficazmente, a una destrucción de valor y a unos peores resultados. De esta manera, la creación de valor empresarial radica en la inteligencia directiva para gestionar los recursos y capacidades surgidos del conocimiento, y en sus capacidades de contacto en una constelación de relaciones externas en red.

Los activos intangibles presentan una serie de propiedades económicas, las cuales, según Recio (2005), son: a) su carácter no rival (o de no escasez), es decir, pueden ser utilizados o disfrutados por más de un usuario, incluso simultáneamente y de manera reiterada, sin que ello les reste disponibilidad para otros usuarios; b) unos elevados costes fijos (o hundidos), pero a la vez un coste marginal insignificante o prácticamente nulo; c) con lo que la no rivalidad se convierte en el determinante de sus rendimientos crecientes a escala (en otras palabras: su utilización sólo queda limitada por el tamaño del mercado), y d) lo que a su vez se ve potenciado por la retroalimentación positiva o economías de red, entendidas como el beneficio cre-

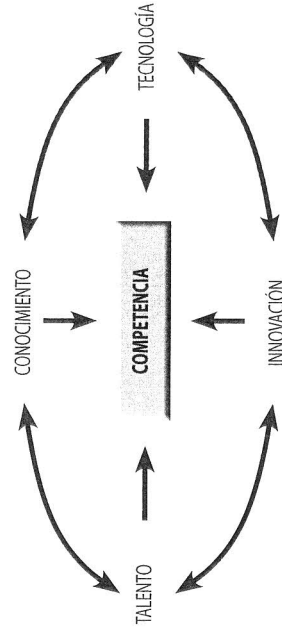
ciente que se obtiene al formar parte de una red (en la que generalmente se compar- ten conocimientos, aprendizajes y tecnologías) cuyo número de integrantes está en constante aumento. Todo ello provoca que los activos intangibles presenten un gran potencial de creación de valor económico.

Además, Recio (2005) comenta también aquellas otras características específicas que los diferencian respecto a los activos tangibles, y que son: a) los intangibles, normalmente, no pueden ser percibidos directamente (no tienen forma física); b) los intangibles no pueden ser medidos directamente (y presentan una gran dificultad para ser medidos indirectamente); c) los intangibles no se pueden calibrar por las transacciones financieras, es decir, presentan grandes problemas para ser valorados; d) los intangibles crean valor de futuro, es decir, tienen una gran influencia sobre la generación de los resultados futuros; e) los intangibles no pueden ser poseídos, lo cual genera importantes problemas de apropiabilidad de las rentas que proporcionan; f) los intangibles no pueden extinguirse voluntariamente, es decir, no tienen, en principio, una vida útil como los tangibles, sino que pueden perdurar indefinidamente (y en consecuencia, por lo general, no se deprecian ni necesitan amortizarse); g) los intangibles no disminuyen con el tiempo, sino que aumentan, es decir, actúan en contra de la ley de la utilidad marginal decreciente, ya que cuanto más se tiene de un intangible (por ejemplo, conocimiento) más capacidad se tiene para ampliarlo y mejorarlo; h) los intangibles son normalmente presentidos cuando están ausentes, no cuando están presentes, es decir, advertimos el valor de los intangibles cuando carecemos de ellos; i) el impacto de los intangibles no es comprendido o reconocido hasta que se produce su impacto en la demanda derivada (aquella "creada" a partir de una nueva tecnología, producto o servicio), es decir, resulta imposible de predecir *a priori* su comportamiento en el mercado, y j) los intangibles pueden ser utilizados simultáneamente sin perder por ello su valor; al contrario, puede darse el caso de que su valor aumente al ser utilizado y compartido por una cantidad cada vez mayor de los trabajadores y empleados. Además, cada una de las competencias surgidas del capital intangible (intelectual y emocional) se compone, a su vez, de tres conceptos básicos: a) actitudes o valores; b) recursos o activos intangibles (conocimientos explícitos incorporados a activos empresariales), y c) capacidades (conocimientos tácitos, habilidades, destrezas, pericias y experiencias). Conceptos que se relacionan con el factor humano, con la organización (en su estructura y comportamiento), con la tecnología (visión, conocimiento y capacidad de gestión tecnológica) y con la forma de relacionarse con el entorno.

El conocimiento, la gestión del mismo, tanto en su naturaleza explícita como tácita, es la clave de la competencia actual. De hecho, hay autores que conciben el conocimiento que reside en el factor humano, en los procesos y en los productos o

servicios de la organización como el activo competitivo crítico (Drucker, 1993). Así, la identificación de las categorías de conocimiento necesarias para apoyar la estrategia, competitiva y corporativa, y ampliar con ese fin la base de conocimientos de la organización, son el centro de la competitividad en la actualidad, significando el eje en el que pivota el éxito de la empresa (Gopal y Gagnon, 1995; Barclay y Kaye, 2000; De la Rica y Arbonies, 2003). De esta manera, la generación de competencias básicas distintivas se propone como un proceso dinámico en el que se involucran tres conceptos relacionados con el conocimiento, según la etapa en que se encuentren en su ciclo transformador, que son: el talento, la tecnología y la innovación. Los dos primeros son estados temporales de la dinámica del conocimiento, mientras que el último recoge la esencia de los dos anteriores.

Figura 28. La generación de competencias básicas distintivas a partir de la gestión del conocimiento.



Fuente: Bueno (en línea).

Donde cada uno de los conceptos se define como:

- **Competencia:** Capacidad de competir o de igualar o la combinación de actitudes, conocimientos y capacidades (querer + saber + saber hacer).
- **Conocimiento:** Inteligencia o combinación de idea, aprendizaje y modelo mental.
- **Talento:** Capacidad intelectual para el desempeño o combinación de imaginación, arte y conocimiento.
- **Tecnología:** Combinación de estocs de conocimientos creados y métodos de aplicación técnica para combinar activos tangibles e intangibles en procesos productivos.
- **Innovación:** Combinación de tecnología, creatividad y capacidad de desarrollar algo nuevo.

Estas definiciones, relacionadas entre sí, ponen el acento en la imaginación, en la creatividad y en la capacidad de aprender, de aplicar y de desarrollar. Sobre todo, el proceso de aprendizaje se convierte en una necesidad para que esta dinámica sea

las actividades propias de la empresa. Es un recurso intangible (individual u organizacional), que puede ser defendido desde un punto de vista legal. En ciertos casos, es un recurso escaso y relevante o valioso estratégicamente para la organización. También las empresas difieren en términos del conocimiento que utilizan para elaborar sus bienes y servicios, es por tanto un recurso heterogéneo, esencial para el logro y mantenimiento de ventajas competitivas. Además, el conocimiento tiene una gran capacidad para generar sinergias (puede extenderse con un coste reducido a otros productos o mercados sin disminuir su valor); no se deprecia con el uso; y su réplica puede ser difícil a causa de su propia naturaleza tácita y compleja. Por otro lado, el conocimiento es también una *capacidad*, ya que ofrece una explicación sobre la naturaleza y estructura de las capacidades organizativas, es decir, se puede observar como un número elevado de individuos combinan su conocimiento para crear una capacidad organizativa (Lloria, 2000). El conocimiento también puede entenderse como *proceso* efectuado por personas, transformación de la información a conocimiento mediante la adición de creencias, experiencias, etc., Y, finalmente, como *activo*, de carácter eminentemente intangible.

En cualquier caso, como recurso, como capacidad, como proceso o como activo, el conocimiento que necesita toda empresa para ser competitiva debe distinguirse de los conceptos de datos, información y aprendizaje (Fernández Sánchez, 2005):

- 1) Los *datos* son un conjunto de observaciones, hechos discretos, objetivos, no estructurados y carentes de significado, sobre acontecimientos que las personas realizan por sí mismas o utilizando instrumentos, se trata pues de un mero registro de sucesos descontextualizados. Incluyen tanto descripciones cualitativas como medidas cuantitativas, pudiéndose representar de cuatro formas diferentes: números, letras, sonidos e imágenes. Una vez registrados, son fáciles de almacenar y de transmitir. Se pueden entender como información en su estado bruto.
- 2) La *información* se elabora a partir de los datos y es transmitida por el emisor a un receptor; es, pues, un mensaje que apunta a la formación o modificación de los criterios o las representaciones del sujeto receptor, modificando su conducta y comportamiento. Se trata de datos a los que se les ha dotado de relevancia y significado; es decir, que han sido interpretados, estructurados, organizados para algún propósito, con lo que, como resultado, alteran o refuerzan la comprensión de un acontecimiento. Los datos se transforman en información cuando su emisor les agrega algún significado contextual. No existe un acuerdo sobre como se transforman los datos en información, aunque se tiende a pensar que los datos se procesan a partir de la experiencia, conocimientos previos, emociones y contexto del sujeto en cuestión (Sveiby, 1997). En consecuencia,

efectiva; la cual presenta siempre diferentes niveles: individual, grupal, y organizacional. Este aprendizaje siempre facilitará que la innovación se incorpore como una función para desarrollar competencias esenciales. Este proceso de desarrollo de competencias esenciales permite calificar a la empresa como organización inteligente, es decir, como un sistema socio-técnico abierto capaz de aprender y de transformarse permanentemente para adaptarse a los cambios externos e internos (Brunet y Vidal, 2004). Una organización inteligente es la consecuencia de la integración efectiva del aprendizaje individual y del organizativo. El primero, permitirá que las personas cultiven y desarrollen conocimientos nuevos o construyan patrones nuevos de pensamiento con los que podrán lograr los resultados que desean. El segundo, permite que las personas continúen aprendiendo en equipo. Es donde se diseña una organización en la que las aspiraciones colectivas quedan en libertad y pueden modificar las actitudes, donde se facilita la puesta en práctica de ideas nuevas o se crea innovación y donde, finalmente, se pueden modificar las actitudes gracias a la incorporación de “rutinas organizativas” o a la internalización de determinadas capacidades. Para Prahalad (1998), esta necesidad de crear y de sostener la ventaja competitiva o las competencias básicas distintivas de la empresa es la consecuencia de un nuevo enfoque para dirigir las discontinuidades de nuestro tiempo y, sobre todo, de observar cómo se progresa en la forma de crear competencia.

Figura 29. La construcción y desarrollo de competencias básicas distintivas.

TECNOLOGÍA	X	APRENDIZAJE	“COMPARTIR SIN FRONTERAS”
Individuos		Equipos	Organización
Conocimiento tácito/explicito		Conocimiento tácito/explicito	Conocimiento tácito/explicito
Excelencia personal		Equipos expertos	Capacidad organizativa
Conocimiento científico		Comprensión de aplicaciones específicas	Creación de competencias
Creatividad e imaginación		Proyectos/capacidades especiales	Nueva forma de crear negocios y competir

Fuente: Bueno (en línea), a partir de Prahalad (1998).

4.2. Pero, ¿qué es el conocimiento?

Se puede entender el conocimiento como un recurso, como una capacidad, como un proceso y como un activo. El conocimiento es un *recurso* necesario para realizar

la información tiene un carácter subjetivo, por lo que habitualmente surgen discrepancias sobre su validez, utilidad e importancia.

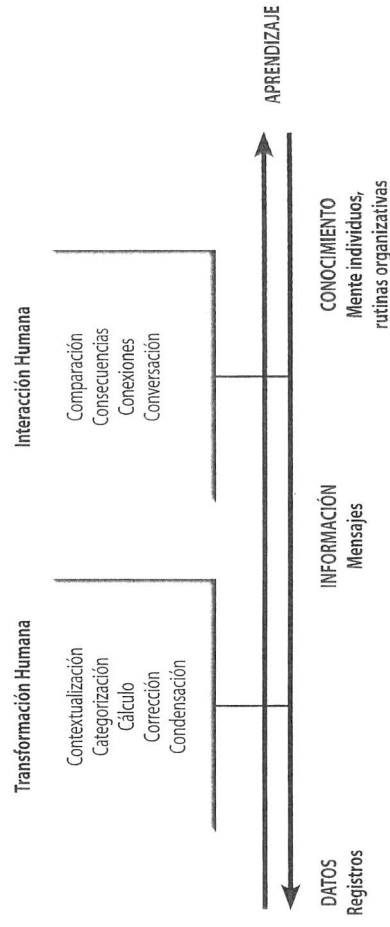
- 3) El *conocimiento* es, para algunos, una mezcla fluida y acumulada de experiencia estructurada, valores, creencias, intuición, creatividad, información contextual, comunicación, inferencia e internalización experta que proporciona un marco para la evaluación e incorporación de nuevas experiencias e información; que se origina y se aplica en la mente humana. Así, el valor agregado por las personas (interpretación, reflexión, perspicacia, síntesis, emoción, valores, etc.) es lo que transforma los datos y la información en conocimiento. En cambio, para otros, es una creencia verdaderamente justificada que un individuo tiene y sostiene acerca de las relaciones causa-efecto entre fenómenos y variables.
- 4) El *aprendizaje* no es más que el proceso mediante el cual se adquiere el conocimiento, esto es, los flujos que llevan a un cambio en los estocs o inventarios de saberes, valores y creencias. Es decir, hace referencia a la capacidad de cambio sostenido en el estado del conocimiento de un individuo, grupo u organización. Cambio que se refiere tanto a las cualidades del conocimiento que se posee, como al grado de maestría con el que se sabe y se puede actuar sobre lo que se sabe. El aprendizaje engloba, por tanto, los componentes cognitivos y de comportamiento vinculados al conocimiento; con lo que representa la transformación tanto del modo de pensar (aspectos cognitivos) como del modo de hacer (aspectos comportamentales), y cuyo resultado es la aparición de un conocimiento nuevo o mejorado.

Veamos un ejemplo para aclarar dichos conceptos: imaginemos un pequeño negocio de restauración en el cual se lleva un registro diario del número de comensales (clientes); ahí tenemos los datos, los cuales son una mera cuantificación de los hechos acaecidos. Cuando el gerente analiza dichos datos y observa que todos los miércoles en la cena disminuye drásticamente el número de clientes sin explicación aparente surge la información; se han organizado y relacionado los datos para extraer un comportamiento implícito. Cuando se le pregunta al camarero el por qué puede suceder dicho comportamiento cada miércoles y éste razona que puede deberse a la retransmisión por televisión de partidos de fútbol de la *Champions League*, se produce el conocimiento, al interpretarse los datos y la información basándose en la experiencia e intuición, o como en este ejemplo sobre la base de la asociación de informaciones inconexas. Cuando dicho conocimiento se transmite al resto de miembros de la organización, modificándose los comportamientos (por ejemplo, al decidir que el miércoles sea el día que se cierre por descanso semanal), se produce el aprendizaje. De ahí se desprenden cuatro conclusiones interesantes:

- a) El conocimiento puede producirse en cualquier lugar de la organización, no es patrimonio de la alta dirección, sino que cualquier empleado puede generar nuevo conocimiento; el problema es saber quién lo posee y dónde encontrarlo.
- b) El conocimiento que posee una organización se produce por la interacción entre sus miembros, de forma colectiva; así, hay que buscarlo no sólo en las personas, sino también en las bases de datos, las rutinas organizativas, los procedimientos, las prácticas y las normas, en definitiva en la cultura de la empresa.
- c) No se debe confundir el conocimiento, y su gestión, con las tecnologías de la información, éstas son útiles para almacenar y distribuir datos e información, incluso, en ocasiones, conocimiento, pero no producen por sí solas el conocimiento; la generación de conocimiento es patrimonio de las personas, ya que se requiere interpretación y raciocinio para ello.
- d) La importancia de difundir y transmitir, siempre que sea posible, el conocimiento adquirido al resto de la organización, con la finalidad de modificar conductas y comportamientos que optimicen la toma de decisiones y las tareas en su impacto con el entorno y el mercado y se alcancen, así, los objetivos perseguidos de forma satisfactoria.

Conocimiento, datos, información y aprendizaje son, por tanto, conceptos claramente interrelacionados, aunque no idénticos, tal como se muestra en la figura siguiente.

Figura 30. La transformación de datos e información en conocimiento.



Fuente: Cascón y Vidal (2002).

Operativizando la misma idea en una fórmula tendríamos:

Conocimiento = Información + (Habilidades + Experiencias + Capacidades Personales)

El segundo sumando, indicado entre paréntesis, ha de aplicarse de forma específica a los contenidos y contextos de los problemas; es esta aplicación la que genera conocimiento, por eso el conocimiento va unido a la acción. Todos los componentes de esta expresión son importantes y determinan la riqueza o pobreza de su output, el conocimiento; así, a pesar de tener un gran capital humano en la organización, si la información de partida es pobre o poco fiable el resultado no podrá traducirse en aprendizaje que añada valor a la sabiduría organizativa. Podemos afirmar, por tanto, que el conocimiento es información transmitida que ha sido interiorizada por el sujeto y adecuadamente integrada en su estructura cognoscitiva, de manera que el individuo es capaz de capitalizarlo para que incremente su valor. Es decir, no se puede concebir la adquisición de conocimiento sin que éste se aplique en el quehacer del sujeto, incrementando el valor de su trabajo. Como indica Bück (2000), la adquisición y utilización del conocimiento implica un determinado proceso evolutivo, en el cual se sigue una secuencia concreta en cinco fases: a) investigación; b) experimentación; c) madurez; d) explotación, y e) obsolescencia.

Para Davenport y Prusak (2001), el conocimiento presenta una serie de características a tener en cuenta para comprender su naturaleza:

- 1) El conocimiento se desarrolla a lo largo del tiempo, es decir, requiere la acumulación de experiencia por parte de los empleados sobre la base de su aprendizaje formal e informal en la realización de sus tareas y en la resolución de los problemas o situaciones que les hayan ido surgiendo. Así, se fundamenta en la "sabiduría" adquirida "al pie del cañón", en el conocimiento de lo cotidiano, de lo "vivido".
- 2) El conocimiento es complejo, es decir, no excluye lo que no encaja, sino que trata de averiguar y comprender todas las circunstancias y factores esenciales que se relacionan con el problema a resolver. Así, el conocimiento es también la conciencia de lo que no se sabe, para poderlo aprehender.
- 3) El conocimiento implica criterio, es decir, una evaluación de las nuevas situaciones e informaciones a la luz del conocimiento preexistente. De esta manera, el conocimiento es autocrítico, lo que permite desaprender lo viejo y aprender lo nuevo, siempre que se considere pertinente sobre la base del criterio subjetivo del individuo. Ello facilita una constante evolución del conocimiento, tanto del poseído por las personas como por las organizaciones.
- 4) El conocimiento se rige por la heurística y la intuición, es decir, utiliza reglas flexibles para la acción que se desarrollan mediante el método de prueba y error (experiencia y observación) y que en el caso de que funcionen para resolver un determinado problema se interiorizan y se utilizan en el futuro de manera automática e intuitiva. Se genera, así, nuevo conocimiento.

5) El conocimiento queda delimitado por los valores y las creencias y los principios, tanto individuales como organizativos. Así, en el ámbito organizativo, la cultura organizativa, los principios éticos y la filosofía de gestión determinan la percepción de las personas y de las organizaciones, lo que absorben y concluyen de sus observaciones. Por lo que la organización, selección, aprendizaje y evaluación de nuevos conocimientos proviene tanto de los valores y creencias como de la información y la lógica.

A las cuales se pueden añadir las siguientes:

- a) El conocimiento es frecuentemente *acumulativo*, particularmente cuando éste es un insumo intelectual a través del cual nuevos conocimientos permiten producir, crear, ampliar el espectro de nuevas investigaciones y, en definitiva de nuevo conocimiento.
- b) El conocimiento no es *fácilmente controlable ni fácilmente separable*. Esto es, un bien difícil de mantenerlo controlado en términos habituales como otros bienes económicos. Cuando se habla de control, se está refiriendo a la posibilidad de hacerlo a bajo costo y fácilmente, porque, entre otras cosas, el conocimiento fluye de las propias personas u organizaciones que lo generan.
- c) El conocimiento es un bien *no rival*. En efecto puede ser entendido y poseído por un número muy grande de personas y hacer del mismo un uso bien diverso. Muchas son las tipologías que han aparecido sobre el conocimiento. Por ejemplo, la de Collins (1993), para quien existen cuatro categorías de conocimiento:
 - a) *Simbólico*, el cual representa el conocimiento que puede ser transferido sin pérdidas y de forma codificada mediante documentos.
 - b) *Corporal*, que indica el conocimiento que se encuentra dentro del cuerpo humano (como, por ejemplo, las habilidades para jugar al golf).
 - c) *Cerebral*, que representa el conocimiento cognitivo localizado en el cerebro.
 - d) *Cultural*, relacionado con el conocimiento de los grupos sociales.

Por otra parte, Sveiby (2000) define el conocimiento organizacional como información que posee valor y que es retenida en los sistemas de la empresa, a pesar de las "idas y venidas" de los individuos que colectivamente constituyen el sistema. De esta definición se desprenden los dos tipos de conocimiento que existen en una organización:

- 1) El *conocimiento individual*, esto es, el *know-how* (conocimientos, habilidades y aptitudes) que efectúa un trabajador en su desempeño y que puede estar, para este autor, documentado en procedimientos, normas, manuales, o bien puede estar solamente en la cabeza del trabajador (son conocimientos tácitos).

informes, libros, bases de datos, documentos, etc. Su principal problema de transmisión, y por tanto su inhibidor más fuerte, es la ausencia de tecnología para hacer accesible y transmitir el conocimiento codificado. Existe una gran coincidencia entre los autores en otorgar a este tipo de conocimiento la característica de comunicabilidad y susceptibilidad de ser compartido. La terminología escogida para definirlo no presenta tanta unanimidad: conocimiento articulado (Hedlund, 1994), conocimiento articulable (Winter, 1997), conocimiento explícito (Nonaka, 1994), entre otras.

4.3. La gestión del conocimiento

La gestión del conocimiento se puede definir, siguiendo a Marshall (1997), como el esfuerzo por desentrañar y afianzar el conocimiento individual de manera que esté disponible como recurso organizativo. Abarca, por tanto, cualquier proceso o práctica de creación, adquisición, captura, intercambio y uso de conocimientos en cualquier parte en la que se encuentre o que se le necesite, y que mejora el aprendizaje y el rendimiento de las organizaciones (Prusak, 1997; Quintas et al., 1997). De acuerdo con Bueno (1999a), se trata de la función que planifica, coordina y controla los flujos de conocimiento que se producen en la empresa en relación con sus actividades y con su entorno, con el fin de crear unas competencias esenciales. Estas competencias hacen referencia a las competencias básicas de carácter personal (de los miembros de la empresa), tecnológicas y organizativas. En este sentido, estamos asistiendo a una creciente complejidad social, económica y tecnológica, con lo que resulta extremadamente difícil integrar adecuadamente el conocimiento que se va generando y necesitando a la actividad cotidiana de los trabajadores y de las empresas. Y ello por los problemas de lenguaje y de falta de hábito que suponen los nuevos conocimientos, con lo que se dificulta su comunicación, difusión y aprendizaje entre el factor humano, de manera que ayude a este factor a entender su contexto, a convivir y a saber afrontar los retos del nuevo siglo. Motivo por el cual el conocimiento debe gestionarse, administrarse.

Cuestión, que en el caso de la empresa, tal como afirma Bueno (1999a:3), se convierte en vital, "ya que una de las tareas más importantes que actualmente debe afrontar la empresa es la de liderar la creación de conocimiento como base de su ventaja competitiva sostenible; es decir, tiene que aprender a saber gestionar lo que saben las personas que integran la empresa y, también, conseguir que la organización aprenda, que se haga más "inteligente", desarrollando el conocimiento de todos, interactivamente, generando nuevas formas de "aprender a aprender", de, en suma, ir potenciando los "intangibles" que hoy en día constituyen los conocimientos de la

2) El *conocimiento organizacional*, esto es, el documentado en procedimientos, normas, objetivos y estrategias..., y que es compartido y transferible (explícito).

Aunque seguramente la tipología más utilizada, y generalmente aceptada, es la que estableció Polanyi (1962; 1966):

a) *Conocimiento tácito, implícito o no codificable*: Es el conjunto de saberes acumulados por los empleados de la empresa en su mente, por lo que resulta difícil de codificar y de transmitir al resto de miembros mediante documentos, por lo que no puede ser captado de forma completa ni significativa. Se articula mediante el *know-how*, las actitudes, las habilidades y las competencias personales de los trabajadores. El conocimiento tácito es personal, subjetivo, intangible y no se puede expresar fácilmente, está profundamente enraizado en la acción y en el oficio en un determinado contexto. Como indica Polanyi (1966), "podemos saber mucho más de lo que podemos expresar", es decir, las personas poseen un conocimiento tácito que subyace a su actuación y que no pueden explicar fácilmente. Otra característica que presenta el conocimiento tácito es que es práctico y describe un proceso (Sternberg, 1994); ello en el ámbito de la Teoría de Recursos y Capacidades se corresponde más con una capacidad que con un recurso. Así, Nonaka (1994) expresa que, en este sentido, es sinónimo del *know-how* como conjunto de habilidades técnicas. Ambrosini y Bowman (2001) lo conciben como habilidades tácitas, ya que tiene una importante vinculación práctica y de acción, de forma que se refiere más a "hacer algo" que a "conocer algo". En este sentido, algunos autores han llegado a distinguir dos modalidades de conocimiento tácito (Nonaka, 1994; Quinn et al., 2000; Alavi y Leidner, 2001): a) una *modalidad técnica*, relativa a las habilidades y destrezas individuales y colectivas, aplicables en contextos específicos y difíciles de comunicar, y b) una *modalidad cognitiva*, consistente en creencias, ideales, valores y, en definitiva, relativa a las actitudes personales; que, para Nonaka (1991), consiste en modelos mentales, creencias y perspectivas internalizadas que consideramos como hechos ciertos y que no son fáciles de expresar, pero que influyen y determinan la forma de percibir el mundo que nos rodea.

b) *Conocimiento explícito o codificado*: Es aquel que puede ser expresado, comunicado o compartido con precisión por medio del lenguaje o cualquier otro tipo de símbolos con el resto de miembros de la organización de forma rápida y colectiva. Es pues un conocimiento consciente, impersonal, objetivo, formalizado, sistematizado y que, en consecuencia, resulta fácil de transmitir y de almacenar, dada su facilidad para ser codificado en procedimientos, normas,

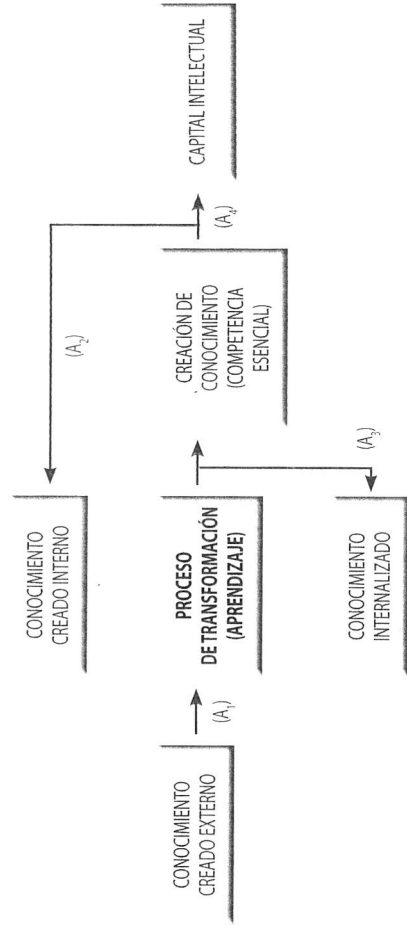
sociedad, los nuevos productos de su actividad económica, y que llevan a la empresa a alcanzar cotas más elevadas en sus resultados.

Para Prieto (2005), la obtención regular de unos resultados superiores a partir del conocimiento no ocurre automáticamente, sino que exige la instauración de unas condiciones de gestión adecuadas, orientadas tanto a la reunión de conocimientos relevantes como a su movilización activa. Precisamente, el valor del conocimiento reside en su integración con las actuaciones y prácticas cotidianas de la organización (y especialmente de sus integrantes), de tal forma que se preste atención al conjunto de factores, instrumentos y precondiciones que facilitan la generación, absorción, difusión y utilización del conocimiento. Todos estos mecanismos que debe contemplar la organización con la finalidad de alienar el conocimiento y los procesos de aprendizaje son los que integran la gestión del conocimiento, la cual incorpora todas aquellas actuaciones orientadas a identificar y procurar los criterios e instrumentos que necesitan los empleados para enfrentarse a la tarea de optimizar el factor de producción más importante: su propio conocimiento. Es decir, la gestión del conocimiento debe asegurar la disponibilidad del conocimiento necesario para las personas correctas, en el momento oportuno y en el lugar adecuado, ayudando a los miembros de la organización a compartir y poner en acción el conocimiento de manera que conduzca a mejorar el rendimiento organizativo.

La gestión del conocimiento, como dispositivo de optimización en la utilización de las competencias y recursos, está directamente relacionada con el dominio de unas competencias organizativas y personales. A través de las primeras, "se buscarán las soluciones más adecuadas y las combinaciones de factores más favorables (procesos de aprendizaje, equipos multidisciplinarios, análisis de valor, círculos de calidad y de creatividad, políticas de motivación y de incentivos); mientras que con las segundas se garantizará el máximo aprovechamiento de las actitudes, aptitudes y capacidades de los empleados" (Morcillo, 1997:114). En consecuencia, la gestión del conocimiento se orienta, en la práctica, hacia la clasificación y almacenamiento de los conocimientos que los empleados de la empresa han acumulado en el pasado, de forma que puedan ser compartidos, lo que constituye un ejercicio de introspección que mira al interior de la empresa. De esta manera, siguiendo a Foray (2004), podemos entender la gestión del conocimiento como todo aquel proceso intencional y sistemático para adquirir, capturar, compartir y usar conocimiento productivo, allí donde éste se encuentre, y con la finalidad de mejorar el aprendizaje y la *performance* en la organización.

Como indica Bueno (1999a), existen tres conceptos de la gestión del conocimiento que están íntimamente relacionados: conocimiento, gestión y aprendizaje. Las relaciones entre estos tres conceptos se expresan de forma gráfica en la figura siguiente.

Figura 31. La gestión del conocimiento.



Fuente: Bueno (1999a).

Según dicho autor, en la figura 31, se pueden detectar cuatro actividades, tres flujos de conocimiento (A_1 , A_2 y A_3), así como la evaluación del conocimiento creado o del conjunto de competencias esenciales (A_4). El primer flujo (A_1) representa la adquisición de conocimientos del exterior, necesarios para llevar a cabo la actividad económica de la empresa, según cual sea su cartera de negocios "algo" necesario para justificar la gestión); se trata de un conjunto de conocimientos que suelen ser explícitos. El segundo flujo (A_2) indica que la organización es capaz de crear su propio conocimiento, el cual se utilizará como recurso para llevar a cabo su transformación en determinada competencia esencial; este conocimiento puede ser explícito o tácito. Por último, el tercer flujo (A_3) representa la internalización del conocimiento o de las capacidades desarrolladas que se incorporan como "rutinas organizativas" o "procesos de acción" que hacen a la empresa inteligente, es decir, dotada de capacidad para aprender; suele ser, normalmente, un conocimiento tácito. Los flujos A_2 y A_3 son posibles debido a la existencia de un determinado proceso de *aprendizaje*, el cual expresa la capacidad de la organización, tanto a nivel individual como grupal o de equipo, de incorporar nuevas ideas, nociones, saberes o competencias en las personas y en los sistemas y procedimientos que desarrollan y aplican. Por último, el *capital intelectual* representa el valor creado por el sistema que representa la gestión del conocimiento. Es la medida de las competencias esenciales en que se puede concretar el nuevo conocimiento (A_4). Se trata de "valor capital" en un momento del tiempo y que integra tres elementos fundamentales: a) el *capital humano* o valor del conocimiento creado en las personas; b) el *capital estructural* o valor del conocimiento creado en la organización y que se materializa en sus sistemas, procedimientos y desarrollos tecnológicos, y c) el *capital relacional* o valor del conocimiento creado por la em-

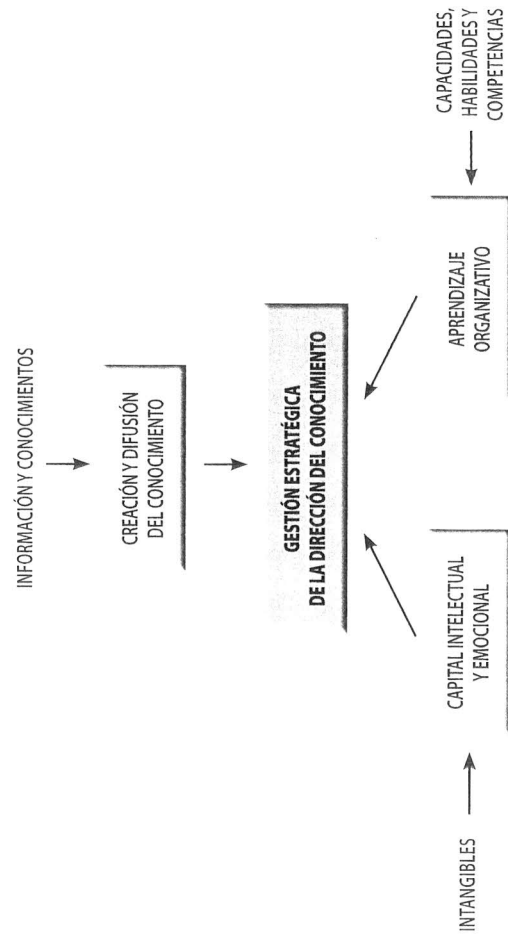
presa, en relación con su entorno, con sus agentes frontera, reconociéndole aquél un valor inmaterial o intangible, que puede ser diferente y superior al de la competencia, como resultante final de las competencias esenciales generadas.

Se puede indicar, pues, que la *gestión del conocimiento* es una función dinámica relacionada con la dirección o administración de un conjunto de flujos de conocimiento (externos e internos, captados o creados, explícitos o tácitos). Por otra parte, el *aprendizaje* es el proceso de transformación y de incorporación del conocimiento tanto en el ámbito personal, como de grupo o de organización en su conjunto. El *aprendizaje en equipo* se basa en procesos de observación interpersonal y en compartir el grupo sus conocimientos individuales, para ello es fundamental trabajar en red y son, por lo tanto, elementos facilitadores las tecnologías de la información y de la comunicación. Finalmente, el *capital intelectual* es la medida del valor creado, es una "variable fondo" que permite explicar la eficacia del *aprendizaje organizativo* y evaluar, en suma, la eficiencia de la gestión del conocimiento.

La gestión del conocimiento se deriva de la perspectiva basada en los recursos y las capacidades. En este sentido, Bueno (1998) afirma que la creación de competencias distintivas (suma de lo que la empresa quiere ser, lo que hace o sabe hacer, y lo que es capaz de saber y hacer), es decir, el reflejo de sus valores o actitudes, de sus conocimientos (básicamente explícitos) y de sus capacidades (conocimientos tácitos, habilidades y experiencia) es un requisito importante para crear y sostener una ventaja competitiva. Pero para ello no basta con gestionar el conocimiento, sino que hay que crearlo, es decir, innovar y desarrollar nuevas ideas (Machlup, 1980). En el primer caso, estamos ante una *gestión operativa* del conocimiento y, en el segundo, ante una *gestión estratégica* del conocimiento. Tissen et al. (2000) diferencian entre gestión funcional del conocimiento y función estratégica del conocimiento. Una *gestión estratégica del conocimiento*, a diferencia de la gestión funcional, es lo que establece un equilibrio al vincular la creación del conocimiento de una empresa con su estrategia empresarial, prestando atención al impacto de la informática y a la necesidad de diseñar la estructura de la organización en conformidad. Para estos autores, el problema real al que se enfrentan la mayoría de las empresas no es la información inadecuada, sino su resistencia a cambiar de comportamiento ante la buena información. Por ello, las empresas utilizan la gestión estratégica para gestionar relaciones dentro de la empresa y para asentar las condiciones adecuadas para que se establezca la colaboración entre los profesionales del conocimiento. A este objetivo, la primera condición es la creación de una dirección y un entendimiento común de los objetivos y las oportunidades. Una estrategia del conocimiento es la que guía la creación de conocimiento que puede transformarse en valor de mercado. La segunda condición hace referencia al tratamiento adecuado de los profesionales del conocimiento, para lo cual hay que motivarlos y proporcionarles las competencias adecuadas. La tercera condición im-

plica crear una estructura transparente que permita a los profesionales ver exactamente donde se encuentran con relación al entorno de su empresa y qué valor supone su trabajo para ésta. Una estructura basada en el proceso y el equipo y debe orientar a que cualquier nuevo conocimiento que crea la empresa cuente con el siguiente requisito: añadir valor. Sólo así será un conocimiento con ventaja estratégica, y todo ello bajo la finalidad de conseguir una organización con un elevado componente de capital intelectual y emocional que proporcione ventajas competitivas difíciles de imitar y de sustituir.

Figura 32. Conceptos básicos de la gestión del conocimiento.



Fuente: Elaboración propia, a partir de Bueno (2000).

La gestión estratégica del conocimiento incluye la creación de nuevo conocimiento y su difusión por toda la organización, práctica mediante la cual se debe propiciar un aprendizaje organizativo constante. A lo largo de la década de los años noventa del siglo XX, y hasta la actualidad, se han desarrollado diversos marcos de trabajo para comprender y ayudar a gestionar el conocimiento en las organizaciones. Holsapple y Joshi (2002) identifican los principales y más representativos modelos de gestión del conocimiento surgidos en los últimos años, entre los que cabe destacar los siguientes (exceptuando el modelo del capital intelectual, el cual se analiza posteriormente con mayor detenimiento):

a) *Modelo de los pilares del conocimiento:*

El modelo que propone Wiig (1993) se fundamenta en tres elementos o pilares para gestionar el conocimiento, cada uno de los cuales representa un conjunto de

funciones necesarias para la creación, manifestación, uso y transmisión del conocimiento: a) *exploración del conocimiento*, incluye el estudio y clasificación del conocimiento, su análisis y las actividades relacionadas con su obtención, codificación y organización; b) *evaluación del valor del conocimiento*, y c) *gestión y utilización del conocimiento*, consiste en sintetizar las actividades relacionadas con el conocimiento, lo que incluye el manejo, uso, control, afianzamiento, distribución y automatización del conocimiento.

b) *Modelo de la conversión del conocimiento:*

Nonaka y Takeuchi (1995) entienden la gestión del conocimiento como un activo estratégico valioso, y analizan algunos factores de diseño organizativo, con implicaciones directas en los procesos de creación del conocimiento, con el objetivo de establecer cómo las empresas con procesos de generación de conocimiento deben ser estructuradas, y qué prácticas deben utilizar para trasladar su visión a nuevas tecnologías y productos. Los factores propuestos, de carácter holístico, son:

- 1) *Intención organizativa*, definida como el conjunto de aspiraciones de la organización para alcanzar sus metas; es la visión de futuro de la empresa tal y como es establecida por la gerencia.
- 2) *Autonomía*, definida como un elemento para que los individuos creen el conocimiento y un factor que da impulso y sentido al compromiso personal, el cual debe ser gestionado en la empresa; los equipos autoorganizados constituyen la herramienta para dar a los individuos la posibilidad de actuar autónomamente como colectivo o grupo, y en ellos los miembros colaboran y trabajan con un alto grado de autonomía para crear nuevos conceptos.
- 3) *Caos creativo*, definido como un estado que posee una fuerza inherente capaz de accionar e impulsar los procesos de la empresa, y, concretamente, los procesos de creación de conocimientos organizativos.
- 4) *Redundancia*, definida como un principio fundamental de diseño de la empresa como superposición o solapamiento de forma consciente de información, funciones, actividades y responsabilidades en la empresa. Nonaka (1994) señala tres mecanismos para crear redundancia: 1) dividir los equipos de desarrollo de productos de la empresa en grupos que compitan, generando diferentes perspectivas para un mismo proyecto; 2) desarrollo de estrategias de rotación del personal entre diferentes áreas tecnológicas y funcionales, favoreciendo la perspectiva multidisciplinaria, fluidez del conocimiento y, en consecuencia, una mayor facilidad para su puesta en práctica, y 3) que diferentes departamentos funcionales trabajen juntos en el desarrollo de un producto o proyecto nuevo en una división solapada del trabajo.

5) *Variabilidad requerida*, connota la idea que la diversidad de un sistema autoorganizado debe coincidir en variedad y complejidad con el entorno que le rodea para maximizar la eficiencia; principio que impone la necesidad de la frecuente modificación de la estructura organizativa de forma que se capacite al personal para adquirir conocimiento que le ayude a enfrentarse a la complejidad del entorno y a situaciones adversas.

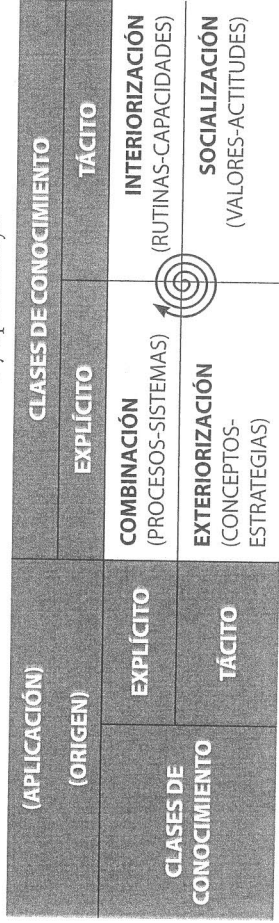
Para Nonaka y Takeuchi (1995), las organizaciones han de transformar el conocimiento individual en organizacional, a fin de resolver los problemas a los que les someten día a día el mercado y los competidores. El proceso de transformación del conocimiento individual en organizacional supone:

- a) *La explicitación del conocimiento tácito*. En algunos casos esto requiere que el empleado escriba lo que sabe y su lectura por otro empleado opera como transferencia. En otros casos es complicado porque el empleado hace lo que sabe, no por medio de un proceso lógico, sino usando su intuición. Podemos explicar los pasos, pero siempre habrá "algo" que haga que el resultado pueda ser distinto. A veces es casi imposible, porque el individuo posee habilidades distintivas que lo hacen único para un desempeño determinado.
 - b) *La disponibilidad del conocimiento explícito* ("aprendible") para toda la organización. Esto supone la existencia de bases de datos y otros sistemas vivenciales, a los que los miembros de la empresa puedan acudir en cualquier momento, y una cultura de comunicación abierta donde "compartir" sea un valorpreciado por todos los miembros. Éste es el paso más importante que tienen que dar las organizaciones para aprovechar el capital intelectual latente en su personal, a causa de que la clave del éxito de una empresa no depende sólo de cómo maneje sus recursos materiales (trabajo, capital, energía, etc.), sino de cómo aproveche sus activos intangibles (*know-how*, conocimiento del mercado, imagen de marca, fidelidad de los clientes, etc.), y que el correcto desarrollo de estos últimos dependa de que exista un adecuado flujo de información entre la empresa y su entorno, por un lado, y entre las distintas unidades de la empresa, por otro.
- Gestionar el conocimiento como un proceso estratégico supone, para Nonaka y Takeuchi (1995), emplear el conocimiento como fuente de innovación en la empresa mediante el aprendizaje organizacional y la creación de conocimiento, ya que la única forma de transmitir el conocimiento tácito es mediante aprendizaje basado en la experiencia (aprender haciendo). La gestión del conocimiento consiste en evaluar el conocimiento actual, identificar las categorías de conocimiento necesarias para apoyar la estrategia global y ampliar con este fin la base de conocimiento. Básicamente, la gestión del conocimiento constituye una estrategia consciente desarrollada en la empresa como un proceso de consolidación del conocimiento tácito, por el cual se hace

accesible y se fomenta su continua creación, ya que el incremento continuo del conocimiento tácito mejora la competitividad. En otras palabras, cuando el conocimiento tácito es transformado en colectivo se convierte en la base de la ventaja competitiva, ya que cumple las condiciones de imperfecta movilidad y es difícil de imitar puesto que incluye conocimientos específicos, habilidades y experiencias compartidas de los equipos. En consecuencia, la gestión del conocimiento determina los conocimientos necesarios para la competitividad empresarial al sistematizarlos, al hacerlos disponibles para el resto de la empresa y distribuirlos a los puntos de acción más relevantes dentro de ella.

En consecuencia, tanto el conocimiento explícito como el tácito pueden actuar como origen en la creación de nuevo conocimiento. El conocimiento explícito se compone, fundamentalmente, de conocimientos técnicos, de algunas capacidades o habilidades y de pocas actitudes, siendo por lo tanto de fácil transmisión con las actuales tecnologías de la información y de las comunicaciones. De otra parte, el conocimiento tácito está más cercano al talento, al arte o a determinado modelo mental, aspectos de difícil transmisión interpersonal, por lo que se compone, básicamente, de actitudes, de la mayoría de las capacidades y de determinados conocimientos abstractos y complejos o sofisticados. Las posibles combinaciones de estos conocimientos son claras, produciendo determinadas concreciones de procesos para la creación de nuevos conocimientos y su aprendizaje, tal y como se recoge en la figura siguiente.

Figura 33. Procesos de creación de conocimiento y aprendizaje.



Fuente: Bueno (1998), a partir de Nonaka y Takeuchi (1995).

Nonaka (1994) y Nonaka y Takeuchi (1995) distinguen las siguientes cuatro modalidades de creación interna de conocimiento, a través de la siguiente serie de procesos de conversión del mismo:

- 1) *Socialización*, proceso con la finalidad de generar conocimiento tácito a partir del conocimiento tácito de cada uno de los individuos, así los empleados adquieren conocimientos directamente del saber hacer de otros. De esta manera, todos los miembros de la organización comparten unos mismos valores, creen-

cias y actitudes determinadas, lo que confiere a la empresa elementos distintivos frente a los competidores, motivo por el cual facilitan su competitividad.

- 2) *Exteriorización*, conversión del conocimiento tácito en posesión de los individuos y de los grupos en conocimiento explícito, mediante el diálogo o la codificación, si ello es posible, del conocimiento tácito que poseen los individuos o grupos. Hace referencia a conceptos y estrategias ideados individualmente pero que se convierten en colectivos.
- 3) *Combinación*, transformación de determinados conocimientos explícitos en otros del mismo tipo, los cuales van a ser fruto de la combinación de los conocimientos iniciales mediante determinados procesos o sistemas, como la utilización de documentos y bases de datos.
- 4) *Interiorización*, generación de nuevo conocimiento tácito (tanto individual o capacidad, como organizacional o rutina organizativa) a partir de la interiorización del conocimiento explícito, fundamentalmente a partir del aprendizaje por experiencia. Ello implica internalizar determinadas pautas o patrones de actuación y llevar a cabo unos procesos de aprendizaje específicos (Levitt y March, 1988).

En general, la transmisión del conocimiento explícito no presenta grandes dificultades, debido a su facilidad para ser codificado y, en consecuencia, compartido. Otra cosa bien distinta es la transmisión del conocimiento tácito, respecto a la que podemos encontrar dos líneas de pensamiento dispares: 1) una que cree que el conocimiento tácito ha de hacerse explícito para poder ser compartido, y 2) otra que cree que parte del conocimiento tácito sigue siendo tácito y que, por tanto, el único modo de transmitirse es en esta forma. Para la primera escuela es necesario encontrar alguna forma de exteriorización del conocimiento tácito para que se dé su transmisión (Nonaka y Konno, 1998). Para la segunda escuela, la exteriorización no es necesaria para la transmisión de este tipo de conocimiento, ya que existe conocimiento tácito del que no somos conscientes, y a pesar de ello logramos transmitirlo. Así, para Polanyi (1976), explicitar todo el conocimiento tácito puede ser destructivo para el conocimiento, pues le llevaría a perder parte de su valor. Por nuestra parte, consideramos que no todo el conocimiento tácito puede hacerse explícito y que este hecho no tiene porqué impedir su transmisión; con lo cual nos identificamos con la postura de esta segunda escuela.

c) *Modelo de las capacidades básicas de conocimiento:*

El modelo propuesto por Leonard-Barton (1995) se compone de dos elementos fundamentales: a) las capacidades básicas organizativas, y b) las actividades de creación de conocimiento. Las actividades de creación de conocimiento tienen por

finalidad la generación de nuevos conocimientos y su transmisión en el seno de la organización. Dichas actividades son: 1) resolución de problemas, de manera compartida y creativa con la intención de mejorar los sistemas y los productos o servicios; 2) implantación e integración de nuevas metodologías y herramientas para mejorar las operaciones internas; 3) experimentación e innovación para crear las capacidades empresariales del futuro, y 4) importación y absorción de conocimiento (tecnologías, métodos, procedimientos, ideas, etc.) del exterior de la empresa. Por su parte, las capacidades básicas de la organización están orientadas a facilitar y dirigir las actividades de creación de conocimiento, y son: 1) sistemas físicos, es decir, las competencias acumuladas en sistemas materiales como, por ejemplo, bases de datos, maquinaria y software; 2) conocimientos y aptitudes de los empleados; 3) sistemas de gestión, es decir, las rutinas organizativas destinadas a la acumulación y difusión de recursos, así como a la creación de vías de acceso a los stocks de conocimiento y a facilitar los flujos de conocimiento, y 4) valores y normas culturales de la organización, en el sentido de determinar que tipos de conocimiento se precisan, incentivan y permiten y cuáles no. Las dos primeras capacidades representan conjuntamente la reserva de conocimientos o "memoria" de la organización; mientras que las otras dos representan mecanismos de control y de encauzamiento del conocimiento.

d) Modelo de la transferencia de conocimiento:

Szulanski (1996) presenta un modelo de gestión del conocimiento a partir del análisis de la estructura interna de la organización, especialmente de aquello que supone una dificultad o impedimento para la transferencia del conocimiento. El modelo se articula a través de dos componentes: 1) etapas de transferencia del conocimiento, que son cuatro: a) inicio (que reconoce la necesidad de conocimiento), b) implantación (en la que tiene lugar la transferencia), c) incremento (en la que se utiliza el conocimiento transferido), d) integración (en la que se interioriza el conocimiento), y 2) factores que influyen la transferencia del conocimiento, y que también son cuatro: a) características de la transferencia del conocimiento (ambigüedad causal y falta de comprobación), b) características de la fuente de conocimiento (falta de motivación e inestabilidad comprobada), c) características del destinatario del conocimiento (falta de motivación, falta de capacidad de asimilación y de retención), d) características del contexto (contexto organizativo estéril y relaciones difíciles).

La etapa de inicio de la transferencia del conocimiento supone el reconocimiento de la necesidad de un determinado conocimiento que no se posee, lo cual motiva su búsqueda para satisfacer esa carencia y la exploración de la posibilidad de, una vez adquirido, transferirlo. La etapa siguiente de implantación da comienzo una vez que se ha tomado la decisión de transferir el conocimiento, dando lugar a un flujo

de recursos informativos de la fuente al destinatario (mediante la comunicación y el diálogo entre ambos), y que establece ataduras sociales entre ellos. En la etapa de incremento, un destinatario comienza a utilizar el conocimiento recibido, identificando y resolviendo el problema que dio lugar a la necesidad de ese conocimiento, así como aquellos que puedan surgir durante la aplicación de dicho conocimiento; se satisface de esta manera la expectativa de resultados perseguida con la búsqueda (o generación) y transferencia de ese conocimiento. La última etapa consiste en la integración del conocimiento, que se ha revelado como útil y valioso, en las rutinas organizativas, institucionalizándose.

e) Modelo del proceso de gestión del conocimiento:

Este modelo, desarrollado por la consultora KPMG Peat Marwick, define la gestión del conocimiento como la creación, apoyo e intercambio del saber hacer y de los activos intelectuales de todos los individuos de la empresa para mejorar la atención al cliente (Alavi, 1997). Para ello este modelo divide el proceso de gestión del conocimiento en seis etapas secuenciales: adquisición, indización, filtrado, enlace, distribución y aplicación. La adquisición hace referencia a la generación de conocimiento y al desarrollo de contenidos, extraídos de las experiencias y aprendizajes adquiridos con anterioridad al recopilar, sintetizar e interpretar informaciones diversas. Las etapas de indización, filtrado y enlace se refieren a actividades relacionadas con la organización del conocimiento en una base de datos, "biblioteca" o memoria organizativa, es decir, a tareas como emisión, clasificación, catalogación, ordenación, interconexión, etc. La etapa de distribución implica la agrupación y entrega del conocimiento a aquellos empleados que lo puedan necesitar (según propone este modelo, ello se consigue fácilmente mediante una intranet corporativa). Finalmente, la etapa de aplicación se dedica al uso efectivo del conocimiento recopilado y capturado para la elaboración de productos y servicios que aporten un mayor valor añadido y satisfacción a los clientes.

f) Modelo de las etapas de la gestión del conocimiento:

Desarrollado por Van der Spek y Spijkervet (1997), este modelo describe la gestión del conocimiento como un ciclo de cuatro etapas basado en la resolución de problemas: conceptualización, reflexión, actuación y retrospectiva. La primera etapa de conceptualización se centra en la elaboración de un inventario del conocimiento disponible, mediante la recopilación del conocimiento existente, así como en su análisis (determinación de los puntos fuertes y débiles que presenta para su utilización). Durante la etapa de reflexión, el conocimiento se evalúa, estableciéndose los requisitos y la planificación para su mejora. A continuación, la etapa de actuación se

dedica a llevar a cabo las acciones de mejora diseñadas, con la finalidad de optimizar el conocimiento. Ello supone desarrollar, distribuir, combinar y mantener los nuevos conocimientos generados en esta etapa. En la etapa de retrospectiva se evalúan los resultados conseguidos con el conocimiento adquirido y se compara la nueva situación con la precedente. Además, las cuatro etapas del ciclo se ven influenciadas por los desarrollos internos y externos. En particular, los desarrollos internos engloban la cultura, la motivación de los empleados, el estilo de gestión y liderazgo, la estructura organizativa y las tecnologías de la información y de la comunicación. Sobre la influencia externa, todo y que se conoce que existen, los autores no proporcionan ninguna evidencia ni ejemplo.

No hay duda, en base a los modelos que acabamos de exponer, que la capacidad de la empresa para crear nuevo conocimiento y potenciar su aprendizaje se fundamenta en los activos o capital intangible, es decir la combinación de capital intelectual y emocional que poseen sus miembros (tanto individualmente como colectivamente). En este sentido, en la literatura habitualmente sólo se hace referencia al concepto de capital intelectual; pero, a nuestro juicio, ello es incompleto, ya que deja de lado a una parte imprescindible del ser humano: las emociones. Es por ello, que proponemos utilizar el concepto de *capital conocimiento*, ya que parece más acorde a la realidad de los procesos de creación de valor en las empresas, al permitir añadir al capital intelectual el capital emocional, es decir, la combinación de intelecto y de emoción, “de cerebro y de corazón”, en íntima y recíproca interacción. Según Fernández Aguado (2004), si se acepta un modelo antropológico de las organizaciones, su gestión debe prestar atención a tres esferas interrelacionadas: el *Will Management* (gestión de la voluntad), el *Knowledge Management* (gestión del conocimiento) y el *Feeling Management* (gestión de los sentimientos o de las emociones). En este sentido, el capital intangible basado en el conocimiento, o capital conocimiento, se compone de los elementos siguientes, donde la voluntad juega el papel de catalizador o impulsor de todo el proceso, expresados como fórmula básica de la gestión del conocimiento:

$$CC = CI + CE = (CH + CO + CT + CR) + CE$$

Donde:

CC = *Capital conocimiento*, conjunto de competencias básicas distintivas de carácter intangible basadas en el conocimiento.

CI = *Capital intelectual*, conjunto de competencias para transformar el conocimiento. Que a su vez incluye:

CH = *Capital humano*, conjunto de habilidades o competencias personales (que incluye: saber, saber hacer y saber estar y saber ser).

CO = *Capital organizacional o estructural*, conjunto de competencias organizativas o estructurales.

CT = *Capital tecnológico*, conjunto de competencias tecnológicas.

CR = *Capital relacional*, conjunto de competencias relacionales, tanto internas como con agentes del entorno.

CE = *Capital emocional*, conjunto de recursos sentimentales que son los motores de la actuación y comportamiento, tanto de las personas como de las organizaciones.

4.4. El capital intelectual

El capital intelectual es la habilidad para transformar el conocimiento y el resto de activos intangibles en recursos generadores de riqueza (Bradley, 1997). Brookings (1997) justifica la importancia del capital intelectual en la creación de valor empresarial a partir de la relación entre el valor de capitalización bursátil o de mercado de las empresas respecto al valor contable de su patrimonio neto, expresión esta última basada en el valor de los activos tangibles, físicos y financieros de la empresa. Para esta autora, el capital intelectual de una empresa puede dividirse en cuatro categorías:

- 1) *Activos del mercado*, representados por las potencialidades de los clientes, su fidelidad, capacidad de crecimiento y los canales de distribución, licencias, marcas y patentes.
- 2) *Activos de propiedad intelectual*, representados por los secretos de fabricación y derechos exclusivos sobre elementos de fabricación o comercialización.
- 3) *Activos centrados en el individuo*, son el conjunto de pericias colectivas, capacidad creativa, habilidad para resolver problemas, el liderazgo y la capacidad empresarial y de gestión encarnada en los empleados de la organización.
- 4) *Activos de infraestructuras*, compuestos por el conjunto de medios, documentos y métodos que la empresa posee.

El capital intelectual, según el modelo *Intellectus* (IADE-CIC, 2003), como combinación de activos intangibles derivados de la formalización, captura e integración del conocimiento que permite a la empresa alcanzar una posición competitiva en el mercado, está compuesto por cuatro elementos:

- a) *El capital humano*, comprende el conjunto de recursos intangibles que poseen los miembros de la empresa que les permiten incrementar su productividad y el valor de su contribución a ella, pudiendo diferenciar entre competencias (conocimientos, habilidades, liderazgo), actitudes y agilidad mental. Esta consuetudino por los conocimientos, aptitudes, motivaciones, formación, inventiva, capacidad laboral (competencias de los empleados), valores, etc., poseídos por las personas y los grupos, que generan valor para la empresa por su capacidad de aprendizaje y de generar nuevo conocimiento. Es de difícil apropiación co-

lectiva y es utilizado bajo la forma contractual del arrendamiento de servicios o contrato laboral. Representa, por tanto, el valor del conocimiento (explícito o tácito) que posee el factor humano y los grupos que componen la organización. Para Viedma (2000), el capital humano es un activo de competencia individual que se refiere a la educación, experiencia, *know-how*, conocimientos, habilidades, valores y actitudes de las personas que trabajan en la empresa. No son propiedad de la empresa, sino que ésta contrata el uso de estos activos a sus trabajadores, quienes, al marcharse a casa, se llevan consigo estos activos. Los elementos genéricos que componen el capital humano son:

- **Aptitudes (*saber*):** es el conocimiento que tiene la persona y que le permite alcanzar un buen desempeño en su empleo o tarea a ejecutar.
- **Capacidades (*saber hacer*):** es el conocimiento relacionado con la forma práctica de hacer las cosas, las tareas. Se compone de talento, habilidades y destrezas que se desarrollan como consecuencia de la experiencia práctica (competencias laborales).
- **Valores y actitudes (*saber ser y saber estar*):** hacen referencia a las causas que llevan a los individuos a adoptar un determinado comportamiento. Los modelos mentales, esquemas, paradigmas, creencias y disposición de ánimo condicionan la percepción del mundo que tienen los individuos.

b) **El capital estructural**, es el fruto de la explicitación, sistematización e internalización organizativa de los conocimientos latentes en las personas y grupos, que han sido estructurados por la empresa y recogidos en la cultura corporativa, los sistemas de gestión, los procesos de trabajo y los sistemas de información y comunicación, es decir, en la infraestructura organizativa. El modelo *Intellectus* subdivide el capital estructural en dos componentes: el *capital organizativo* y el *capital tecnológico*. Sin embargo, dada la importancia actual de los sistemas de innovación tecnológica, abordamos su análisis como conceptos separados, centrándonos aquí en el capital organizativo como sinónimo de capital estructural. Según Viedma (2000), el capital estructural hace referencia a la estructura organizativa formal e informal, a los métodos y procedimientos de trabajo, al software, a las bases de datos, a los sistemas de dirección y gestión, y a la cultura de la empresa. Estos activos son propiedad de la empresa, incorporando: a) el *capital de procesos internos*, relacionado con los procedimientos de trabajo para la elaboración de bienes y servicios de calidad, y b) el *capital comunicacional*, relacionado con los recursos y esfuerzos realizados por la empresa para comunicar, interna o externamente, sus actividades, que a su vez incluye, desde la perspectiva interna, la difusión de la misión, objetivos, valores, creencias, conocimientos, etc.; y, desde la perspectiva externa, la publicidad, promocio-

nes, relaciones públicas, etc. Los elementos genéricos que componen el capital organizativo o estructural son:

- **Cultura:** conjunto de valores, normas y formas de actuación compartidos y asumidos por todos los miembros de la organización, y que condicionan su comportamiento.
- **Estructura:** modos y procesos de organización formal.
- **Aprendizaje organizativo:** capacidad organizacional para adquirir nuevas competencias y conocimientos colectivos.
- **Procesos:** conjunto de actividades que configuran las operaciones de transformación.

c) **El capital tecnológico o de innovación**, que a pesar que el modelo *Intellectus* lo engloba dentro del capital estructural, consideramos que debe tratarse de forma separada. Hace referencia al stock de conocimientos científicos y tecnológicos poseídos por la organización y sus miembros, así como a la capacidad de desarrollo de nuevos proyectos de I+D+i, aplicados a la consecución de nuevos productos y/o servicios, mejoras en los procesos y en los sistemas, etc., vitales para la obtención de nuevas competencias básicas distintivas, a partir de las cuales establecer el *core business* del futuro. Para Dosi (1988), la producción del conocimiento para la innovación esta ligada a la práctica de la producción que se apoya en innovaciones radicales en producto o en proceso, o en la innovación incremental, la cual se apoya, a su vez, en la mejora de los componentes actuales del producto y/o proceso manteniendo la misma estructura de relaciones. Por otra parte, toda innovación tecnológica en el ámbito productivo implica una revolución no únicamente en las relaciones de producción sino también una revolución en la relación con los clientes y los mercados. Los elementos genéricos que componen el capital tecnológico o de innovación son:

- **Esfuerzo en I+D+i:** realización de trabajos creativos que se emprenden sistemáticamente para aumentar el stock de conocimientos, incorporar los en la concepción de nuevas aplicaciones y en el diseño, lanzamiento y difusión de productos y servicios novedosos.
- **Dotación tecnológica:** conjunto de conocimientos, métodos y técnicas que la organización incorpora a los procesos para que éstos sean más eficaces y eficientes.
- **Propiedad intelectual e industrial:** conjunto de conocimientos protegidos legalmente que otorgan la explotación exclusiva durante un cierto tiempo y espacio.
- **Resultados de innovación:** mejoras incorporadas en los productos, procesos y sistemas de gestión, percibidas en términos de costes, calidad, rendimiento y tiempo.

d) *El capital relacional*, se refiere al conjunto de conocimientos derivados de las relaciones y conexiones que la empresa mantiene con los agentes de su entorno (clientes, competidores, proveedores, socios, instituciones...), o los miembros o empleados de la organización entre ellos en el ámbito interno; y que se vinculan estrechamente con la imagen y notoriedad de la marca y la reputación corporativa. El capital relacional suele subdividirse en dos componentes: el capital negocio y el capital social. El *capital negocio* está compuesto por el conjunto de activos intangibles surgidos de las relaciones de la organización con los agentes del negocio. Los elementos genéricos que componen el capital negocio son: 1) relaciones internas, formales e informales, entre empleados de la propia organización; 2) relaciones con clientes; 3) relaciones con accionistas e inversores; 4) relaciones interorganizativas con aliados; 5) relaciones con competidores, y 6) relaciones con instituciones de mejora de la calidad. El *capital social*, en cambio, representa el valor de las conexiones humanas centradas en la confianza y en las redes personales con vocación de comunidad. Los elementos genéricos que componen el capital social son: 1) relaciones con las administraciones públicas; 2) relaciones con medios de comunicación; 3) relaciones con organizaciones de defensa del medio ambiente; 4) relaciones sociales (sindicatos, organizaciones empresariales, etc.), y 5) relaciones con otros agentes sociales (ciudadanos, consumidores, entidades diversas, etc.). El capital relacional constituye, pues, una arquitectura interna y externa de contratos relacionales basados en la confianza mutua. Para Viedma (2000), el capital relacional se refiere a la cartera de clientes que recibe el nombre de fondo de comercio, a las relaciones con los proveedores, bancos y accionistas, a los acuerdos de cooperación y alianzas estratégicas, tecnológicas, de producción y comerciales, a las marcas comerciales y a la imagen de la empresa. Estos activos son propiedad de la empresa y algunos de ellos pueden protegerse legalmente (marcas comerciales, etc.). En definitiva, se trata de los contactos y relaciones, esporádicas o permanentes, que los miembros de la organización mantienen bien internamente entre ellos o bien con agentes externos, y mediante las cuales obtienen información, captan y generan nuevos conocimientos.

4.5. El capital emocional

Si el *capital intelectual* es la mente de la organización, el *capital emocional* es su corazón. Uno no tiene sentido sin el otro. Así, toda decisión o actuación racional, basada en el capital intelectual, queda influida siempre por los sentimientos del individuo o del colectivo, por el capital emocional. Por tanto, no se genera ni

se transmite ni se utiliza conocimiento sin que haya alguna o varias emociones asociadas. Son inseparables. Por ello preferimos hablar de *capital conocimiento*, como la combinación armónica e indisoluble entre intelecto y emoción, cerebro y corazón, razón y sentimiento, capital intelectual y capital emocional; dando a las personas todo su auténtico y verdadero significado humano. No debe extrañar pues que en la actualidad se hable constantemente de inteligencia o capital emocional, ya que las normas que gobiernan el mundo laboral están cambiando. Sin embargo, la inteligencia o capital emocional, a pesar que se trata de un concepto que se presenta como novedoso, tal como señala Blanco (2005), está relacionado con el concepto de "inteligencia social" enunciado por Thorndike en 1920, quien lo entendía como la habilidad para comprender y dirigir a las personas y actuar con certeza en las relaciones humanas. En este sentido, Goleman (2006) sostiene que cualquier encuentro con otra persona, incluso los más rutinarios, prefigura, tanto positiva como negativamente, nuestra respuesta emocional; y es que cuanto mayor es el vínculo emocional que nos une a esa persona, mayor es también el efecto emocional de su impacto, debido a que se produce un contagio emocional, es decir, cualquier persona puede "provocar cualquier emoción en otra persona o viceversa, lo que pone de relieve la existencia de un poderoso mecanismo energético que facilita la transmisión interpersonal de los sentimientos" (p. 30).

La inteligencia o capital emocional está íntimamente relacionado con el concepto de competencias, ya que McClelland (1973) definió éstas como las características esenciales de las personas que son la causa de su rendimiento eficiente en el trabajo, y que incluyen las razones, los enfoques, las habilidades y el conjunto de conocimientos utilizados. Competencias que también pueden definirse como el conjunto de comportamientos causalmente relacionados con un desempeño laboral bueno o excelente (Boyatzis, 1995; Spencer y Spencer, 1993; Pereda y Berrocal, 1999). En este sentido, existen diversos estudios que evidencian la relación entre las emociones y el rendimiento laboral; así, por ejemplo, Wagner y Sternberg (1985) demostraron que las emociones y las habilidades sociales juegan un papel importante en el desarrollo profesional. Por su parte, la investigación efectuada por la *American Society for Training & Development* concluyó que las competencias emocionales eran las características más valoradas en la contratación de nuevos empleados, especialmente la autoestima, la motivación, el establecimiento de metas, la autogestión, el liderazgo personal y las habilidades sociales (Carnevale et al., 1988).

Así, no sólo se juzga a los individuos o candidatos a un puesto de trabajo por su inteligencia, formación y experiencia, sino también por la forma que tienen de relacionarse con otros individuos, es decir, por su capacidad emocional. Se trata de un criterio que se aplica cada vez más, y que, en el futuro inmediato, acabará

determinando quién será contratado y quién no. Al respecto, como indica Valls (1997:11), "hasta hace unos pocos años... cuanto más quería crecer una empresa, más importancia concedía a los estudios y a la formación básica de sus empleados... pero en nuestro entorno competitivo actual este enfoque ha resultado insuficiente... personas con impecables historiales académicos han resultado un fracaso como directivos o empleados. La formación básica sigue siendo un ingrediente para el éxito profesional, pero ya no es suficiente... así, se precisa, cada vez más, de la vertiente emocional de los empleados".

Para Thomson y Rodríguez (2000), el capital emocional está constituido por un conjunto de recursos (sentimientos, creencias, percepciones, valores, visiones, pasiones, impulsos, inspiraciones, etc.) que son los motores de la actuación y del comportamiento, tanto de las personas como de las organizaciones, los cuales son activos intangibles capaces de hacer variar el rumbo de la organización, dado su poder para aumentar o destruir su riqueza. De esta manera, el capital intelectual y el capital emocional trabajan conjuntamente para generar nuevos conocimientos y construir ventajas competitivas: *el conocimiento, guiado por las emociones, es la base del éxito*. Estos mismos autores consideran que dentro de las organizaciones se desarrollan emociones, cuya proporción e intensidad influyen de manera determinante en la configuración de la personalidad corporativa y, por ende, en su cultura y funcionamiento interno. Identifican diez *emociones positivas o dinámicas*: empeño, reto, pasión, compromiso, determinación, disfrute, amor, orgullo, deseo y confianza; así como diez *emociones negativas o demoleedoras*: temor, ira, apatía, estrés, ansiedad, hostilidad, envidia, gula, egoísmo y odio. Es evidente, que una organización donde predominen las emociones negativas estará llena de resentimiento, desilusión y descontento, lo cual dificultará la armonía y la comunicación interna necesarias para gestionar adecuadamente el conocimiento, con lo que verá perjudicada la generación de competencias básicas distintivas y, por ende, su competitividad.

En cambio, una empresa con emociones positivas poseerá un activo intangible que aglutinará esas energías en pos de un mejor desempeño colectivo; energías que facilitarán una correcta generación y difusión del conocimiento y el aprendizaje, al guiar un comportamiento solidario e innovador entre sus miembros que explore nuevas posibilidades ante nuevos retos. En definitiva: generará excelencia en la gestión y en el desempeño estratégico. En este sentido, Peters (1995) afirma que todas las empresas mejor gestionadas persiguen hoy la excelencia, y para lograr la excelencia es necesario que los líderes y empleados utilicen su inteligencia o capital emocional, esto es, sus competencias emocionales, ya que el efecto de las emociones repercute en

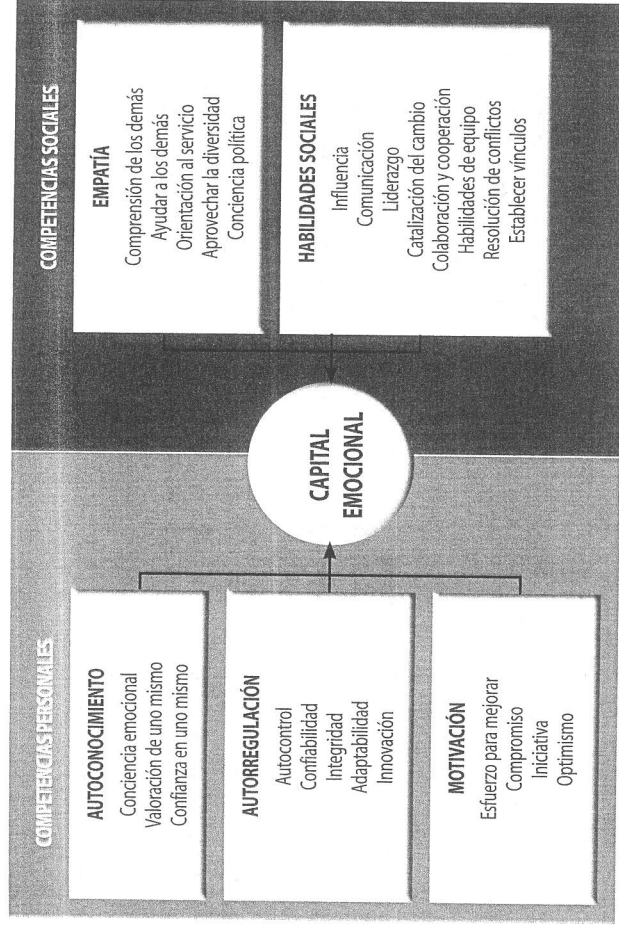
la consecución de competencias básicas distintivas y ventajas competitivas, esto es, en los resultados de la empresa.

Sapolsky (1995) y Seligman (2003) consideran que cuanto más sometidos están los trabajadores y empleados a las decisiones ajenas en el seno de una escala jerárquica (es decir, cuantas más personas estén por encima), mayor es su estrés y ansiedad y, por tanto, menor su felicidad y compromiso; una razón más para reducir los niveles jerárquicos y hacer más humanas las organizaciones actuales. De este modo, el control centralizado y jerárquico de la gestión presenta elevados efectos perniciosos, los cuales son la fuente de la mayor y más grave de las ineficiencias empresariales: la disminución de la creatividad y de la innovación.

Para Fernández Aguado (2004), el principio del mando y ordeno se ha quedado obsoleto, ya que la mayoría de trabajadores y empleados no están dispuestos a vivir y trabajar bajo el dictado de otros. En ocasiones, algunos directivos consideran que "su palabra es la ley", olvidando que es preciso respetar las opiniones de los demás, las cuales, además, pueden ser, si se escuchan con atención, un buen punto de partida para el aprendizaje; así, lo que los superiores jerárquicos entienden por justicia generalmente suele ser un mero capricho o, en el mejor de los casos, la creencia ciega en que su modo de contemplar la realidad es el correcto y el único posible. La consecuencia es clara, las organizaciones actuales deben abandonar y sustituir el *potestas* (es decir, la obediencia ciega al superior jerárquico porque no queda más remedio) por el *auctoritas* (la orientación y guía en base al ejemplo por personas que convienen nuestros mejores deseos y sentimientos), es decir, se debe entender el éxito de la organización como el triunfo del colectivo, y no el de uno de sus miembros (salvo si éste es el jefe... un mal jefe, claro está).

Según Goleman (1996), la inteligencia o capital emocional es la capacidad de reconocer tanto nuestros propios sentimientos como los de los extraños, así como la capacidad de motivarnos y manejar bien nuestras emociones y las de los demás; de forma que dichas emociones trabajen para nosotros utilizándonos de manera que nos ayuden a guiar nuestra conducta y nuestros procesos de pensamiento y alcancemos, así, mejores resultados. La inteligencia o capital emocional, por tanto, es una forma de interactuar que tiene muy en cuenta los sentimientos y engloba habilidades muy diversas como el control de impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la empatía, la autodisciplina, el altruismo, etc., que son indispensables para una buena adaptación social. Estas habilidades y competencias son las que diferencian a un trabajador excelente del resto. Para Goleman, los componentes o aptitudes de la inteligencia o capital emocional son cinco, las cuales pueden clasificarse en dos grandes grupos, las competencias personales y las competencias sociales.

Figura 34. Habilidades personales y sociales que componen el capital emocional.



Fuente: Elaboración propia, a partir de Goleman (1996).

Las competencias personales, definidas como competencias o habilidades que determinan la forma en que nos relacionamos con nosotros mismos, comprenden los tres siguientes tipos de aptitudes:

a) *Conciencia de uno mismo o autoconocimiento*: consiste en conocer los propios estados internos, preferencias, recursos e intuiciones. Sabiendo lo que pensamos en un momento determinado podemos utilizarlo de guía en un proceso de toma de decisiones: las emociones proporcionan los criterios esenciales sobre los que basar el proceso racional de toma de decisiones sobre las acciones y comportamientos que emprendemos. El conocer y controlar nuestras emociones es muy importante para poderemos enfrentar a la vida diaria, escuchar lo que nos dice nuestro interior, aunque pueda ser desagradable o doloroso, nos ayudará a menu- do a escoger el camino correcto. Las experiencias y sensaciones acumuladas nos proporcionan lo que denominamos *sabiduría*, la cual, nos permitirá tener pre- ferencias sobre nuestros pensamientos y acabará transformándose en vital para nuestro proceso de toma de decisiones. A partir de ello, se trata de conseguir un grado elevado de confianza en uno mismo, lo cual, a su vez, implica:

1) *Conciencia emocional*: reconocer las propias emociones y sus efectos sobre nuestras acciones. Serán las interrelaciones entre los sentimientos y lo que

pensamos, decimos o hacemos. Conociendo nuestros sentimientos, y aque- llo que los guía, podremos influir sobre ellos y resaltar aquello que nos in- teresa más y ver cómo afecta esto en nuestro rendimiento y consecución de nuestros objetivos. Como señala Richard Abdo, director general de *Wisconsin Energy* (citado en Goleman, 1996): "tienes que obligarte a ti mismo a pasar algún tiempo alejado del trasiego y del ajeteo del trabajo para poder conectar de nuevo con la realidad". Ello nos permitirá determinar el grado de equilibrio en la vida laboral, salud, cuestiones familiares, habilidades para ajustar el trabajo a nuestros propios valores y objetivos.

2) *Valoración adecuada de uno mismo*: conocer las propias debilidades y for- talezas. Nos tendremos que someter a un proceso de autoevaluación para conocer los propios límites personales. Así, mantener una postura reflexiva posibilita aprender de la experiencia y abrirse a la regeneración, a nuevas perspectivas, al aprendizaje continuo y al autodesarrollo. Debemos saber po- nernos en el lugar de los demás y ver cómo nos sentiríamos si nos dijésemos lo que debemos decirle a él; es decir, antes de estar en condiciones de poder dirigir a los demás, antes de poder ayudar a los demás, uno tiene que haberse descubierto a si mismo. Es un proceso que sirve para hacer coincidir los va- lores y aspiraciones personales con los de la empresa. Esto nos lleva a la exce- lencia empresarial. De esta manera, un directivo o empleado puede fracasar en sus tareas, por el hecho de no ser capaz de conocerse; cuestiones como una ambición ciega, unos objetivos poco realistas, un esfuerzo desmesurado, la intrusión, la necesidad insaciable de reconocimiento, la preocupación por la apariencia y la necesidad de parecer perfecto, etc., limitan el campo de acción de cualquier profesional, ocasionando pérdidas de competitividad a la empresa.

3) *Confianza en uno mismo*: seguridad en la valoración que hacemos sobre no- sotros mismos y nuestras capacidades. Se trata de manifestar confianza en uno mismo y que aquellos que nos rodean lo perciban. Se trata de poseer *presencia*; firmeza y capacidad de tomar decisiones legítimas en situaciones de incertidumbre y bajo presión, proyectar convicción en la exposición de medidas impopulares, resaltando lo necesario que son para obtener resulta- dos positivos, aunque no contemos con el apoyo de nadie. Ello nos dará la energía suficiente para sumir el rol de líder. Podemos hablar, así, de autoefi- cacia, o sea la confianza en la capacidad de actuar propia (lo que podemos llegar a realizar). Si nosotros mismos pensamos que no conseguiremos un objetivo determinado, seguro que fallaremos. La propia conciencia de error es la que nos paraliza.

b) *Autoregulación*: implica controlar nuestros estados, impulsos y recursos internos. Cuando la mente está en calma, el rendimiento de la memoria es óptimo. Debemos aprender a controlar las sensaciones como el miedo, la ansiedad, el pánico, la frustración, la irritación, la ira o la rabia. En este sentido, es importante que seamos capaces de evaluar nuestro estado emocional, por eso cuanto más fuertes son los sentimientos o emociones que sentimos, más fácil es que nos dominen, que no nosotros a ellas. Por eso es bueno notarlas cuando se comienzan a desarrollar y así actuar sobre ellas en aquel momento. De esta forma se transformará en una ventaja. Podemos decir que transformamos un defecto en una virtud. El conocimiento y control de nuestras emociones nos permitirá fingirlas cuando sea necesario. Como decía Aristóteles, en su *Ética a Nicomaceno*: "Todo el mundo es capaz de enfadarse, esta al alcance de cualquiera, esto es sencillo. Pero enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno, con el propósito justo y del modo correcto, esto, ciertamente, ya no resulta tan sencillo" (citado en Valls, 1997:139). Por eso, debemos escoger la forma de actuar y no dejarnos llevar por las fuertes emociones negativas y saber reconducirlas; y ello a pesar que el intentar eliminarlas no es mejor que dejarlas brotar libremente, por tanto se trata de saber aprovecharlas o como mínimo saber sacarlas sin que nos causen ningún perjuicio. La autorregulación comprende:

1) *Autocontrol*: capacidad de manejar adecuadamente las emociones y los impulsos conflictivos. Requiere un pensamiento claro, integridad y una actitud positiva en momentos de prueba o bajo presión. Las personas que tienen esta habilidad son capaces de pensar con claridad y mantenerse concentrados aunque estén bajo presión. Son capaces de estar equilibrados, positivos e imperturbables en los momentos más difíciles. Podemos decir que el autocontrol es la ausencia de explosiones emocionales. El acto de saber controlar y superar los diferentes estados de ánimo nos permitirá realizar un trabajo productivo. También nos podemos encontrar con el caso contrario, la denominada *implosión emocional*, que consiste en controlarse demasiado los sentimientos y sufrirlos en silencio, de forma que también afecta negativamente a la productividad, y a menudo al carácter personal.

2) *Confiablez*: fidelidad al criterio de sinceridad, integridad y honestidad. Se trata de la facilidad de enfatizarse en los compromisos adquiridos y en el cumplimiento de las promesas acordadas; lo cual da credibilidad delante de terceras personas. Debemos aprender a ser responsables y actuar de acuerdo con un código ético personal. De esta forma no nos costará aceptar los errores que cometemos y nos será más fácil reconocer los problemas de los demás.

3) *Integridad*: aceptar la responsabilidad del cumplimiento personal. Hemos de ser fieles a nuestros propios principios y también a los de los demás. Es también necesario ser honesto y saber reconocer los errores que podamos producir. Se trata de saber ser responsables de nuestros propios objetivos y actos, y saber llevarlos a término de forma precisa. Nos debe permitir que la gente conozca nuestros valores de tal forma que una persona pueda decirnos que nos hemos equivocado, o nosotros decirselo a otros, sin esconder nada. Nos permitirá adoptar actitudes éticas en el trabajo y sabernos hacer responsables de nuestros actos y asumir las consecuencias. El problema puede venir por el hecho de que estas personas acostumbren a exigirse mucho de sí mismos, entonces puede suceder que hagan lo mismo a los otros miembros del grupo o de la empresa, lo que puede provocar problemas de relación.

4) *Adaptabilidad*: flexibilidad para ver, analizar y afrontar los cambios, y saber escoger la prioridad de la información que debemos atender. Debemos buscar constantemente nuevas ideas y ser capaces de adaptarnos rápidamente a los cambios que puedan provocar.

5) *Innovación*: capacidad para sentirse cómodo y abierto ante nuevas ideas, nuevos planteamientos, enfoques o nueva información y conocimientos. Es decir, estar mentalmente abiertos a nuevos aprendizajes. Además, implica la generación, por nosotros mismos, de nuevas ideas y encontrar soluciones originales ante problemas nuevos, aceptando los riesgos que ello comporta. Estas competencias son clave en momentos delicados en los cuales la empresa puede estar en peligro. Así pues, la innovación debe ser constante para poder adaptarnos al mercado, no nos podemos quedar nunca parados, por tanto es clave tener gente con iniciativa capaz de ver tendencias de mercado o de crearlas. Para ello, es mucho más importante la intuición que los procesos racionales, debido a que los métodos quedan rápidamente atrasados, obsoletos. Esto provoca dificultades en los directivos y empleados de las empresas, las cuales a menudo tienen problemas para adaptarse a los cambios del entorno, a los nuevos estilos de dirección, a delegar responsabilidad, etc.

c) *Motivación*: son las tendencias emocionales que siguen o facilitan la obtención de nuestros objetivos. Así, la motivación es lo que nos permite realizar elevados esfuerzos físicos o mentales sin que nadie nos obligue a hacerlo, simplemente porque queremos. Nos ayudará a ser más eficaces y mantenernos constantes a pesar de contratiempos y frustraciones que nos podamos encontrar por el camino. Se trata de saber qué queremos conseguir y como; por tanto es necesario saber fijarnos objetivos y que estos estén bien definidos y sean realizables.

Debemos adecuar las tendencias emocionales que posibiliten conseguir los objetivos marcados y realizar un seguimiento de la información para reducir la incertidumbre y encontrar formas de mejorar. Cuando hablamos de motivación siempre debemos tener muy en cuenta que el dinero es bueno para mantener la productividad de los trabajadores, pero que falla como fuente de motivación. Las personas son más productivas cuando trabajan a gusto, más bien que cuando esperan una recompensa a cambio. Así, las emociones son, literalmente hablando, lo que impulsa a alcanzar nuestros objetivos, aquello que moviliza nuestra energía, y a su vez impulsa nuestras percepciones y modela nuestras acciones. La motivación incluye:

- 1) *Motivación por mejorar o afán de superación*: se trata de esforzarse para mejorar o conseguir un determinado criterio de excelencia. Saberse orientar hacia los resultados para cumplir nuestros propios objetivos y exigencias. Nos permitirá afrontar objetivos desafiantes y asumir riesgos calculados. Nos ayudará a buscar información para poder reducir la incertidumbre y encontrar formas mejores de actuar en nuestro trabajo. Nos ayudará a aprender y mejorar nuestro desarrollo profesional. Esto permite a las personas que lo poseen ser más comunicativas, asumir más riesgos laborales, dar soporte a las innovaciones, presentar objetivos interesantes y dar soporte a las ideas de los demás.
- 2) *Compromiso*: alinearse con los objetivos de un grupo u organización. Buscaremos oportunidades para incentivar la misión del grupo y recorreremos a los valores esenciales del grupo para clarificar las alternativas y tomar las decisiones adecuadas. Su esencia consiste en que los empleados sintonicen con las metas de la organización mediante un fuerte compromiso o identificación emocional. Esto lleva a los empleados con estas capacidades a hacer sacrificios personales cuando la empresa lo requiere. Así, los trabajadores que están inspirados con una finalidad común muestran niveles de compromiso más elevados. Ello facilita una sensación de identidad con la empresa y ayuda a crear un ambiente de trabajo mucho más favorable y cohesionado, un sentimiento de equipo, un sentido compartido de misión.
- 3) *Iniciativa*: disposición para aprovechar las oportunidades en el momento adecuado e ir más allá de los objetivos que se nos marcan o proponen (teoría de la rosquilla invertida de definición de los puestos de trabajo, analizada en el capítulo 7) y conseguir motivar y hacer que los demás nos sigan (liderazgo) y hagan esfuerzos que por su cuenta no harían. Son personas que no dudan en saltarse las rutinas del trabajo cuando sea necesario para poder conseguir un objetivo determinado. Las personas con iniciativa actúan antes

de que se produzcan los hechos y así pueden aprovechar las oportunidades antes que sus competidores. Las personas que no tienen iniciativa creen que sus esfuerzos no sirven para nada y entonces quedan al servicio de lo que podríamos llamar "lo que la vida les depara".

- 4) *Optimismo*: tenacidad por conseguir los objetivos a pesar de los obstáculos y los contratiempos. Trabajaremos con esperanza de éxito y veremos los retrocesos en circunstancias controlables como insuficiencias y oportunidades y no como errores. Se trata de enfocar nuestros propósitos desde la perspectiva del éxito más bien que desde el miedo al fracaso. Los optimistas consideran el fracaso como una oportunidad para hacer mejor las cosas en el futuro. Podemos decir que el optimismo está relacionado con la esperanza. Se trata de conocer los pasos que debemos saber seguir para llegar a un objetivo determinado.

Las competencias sociales, definidas como competencias que determinan la forma en que nos relacionamos con los demás, comprenden los siguientes tipos de aptitudes:

- a) *Empatía*: que es la captación de sentimientos, necesidades e intereses de las demás personas, es decir, el ponernos en su lugar, contexto y situación. En otras palabras, la capacidad de entender a los demás y saber el porqué de su comportamiento sin que éstos nos lo lleguen a decir, ya que el tono de voz, la expresión facial y otros canales de expresión no verbal nos explican todo aquello que nosotros dicen las palabras pero que resulta significativo. Para poder plasmar todo este conjunto de sensaciones hace falta que nosotros dispongamos de competencias emocionales básicas. Podemos decir que se trata de ver el asunto desde el punto de vista de los demás, sentir sus sentimientos y escuchar lo que él siente como si realmente nos estuviera pasando a nosotros mismos. La empatía incluye:

- 1) *Comprensión de los demás*: tener la capacidad de captar los sentimientos y puntos de vista de otras personas e interesarnos activamente por las cosas que les preocupan. Se trata de sentir lo que sienten los demás e interpretar adecuadamente las señales emocionales no verbales, así como comprender los pensamientos, sentimientos e intenciones de los demás. Las personas dotadas de esta competencia tienen la virtud de estar atentas a las señales emocionales de los demás y escucharlos bien, son sensibles y entienden lo que piensan los demás, y a partir de esta base intentan ayudarlos. La conducta de otra persona nos da pistas sobre como debemos actuar hacia ella; es decir, nos manda un mensaje emocional que tenemos que ajustar a nuestra conducta. La empatía, pues, resulta esencial para gestionar y desarrollar mejor

nuestro trabajo, y resulta esencial en trabajos que requieran de una relación personal, como el trabajo en equipo. Podemos decir que esta habilidad incluye saber ponerse en el lugar de los demás, ser capaces de imaginarnos qué piensa o siente la persona con la que nos estamos comunicando, de esta forma sabremos como enfocar mejor la conversación. También es muy importante saber escuchar, o sea, que cuando otros nos hablen tendremos la capacidad de mantenernos atentos y entender lo que nos dicen. Se trata de escuchar de manera totalmente receptiva, de conectar con los demás, dejando de lado las propias preocupaciones. El hecho de escuchar es uno de los componentes fundamentales de la empatía y resulta esencial para el éxito en el mundo laboral. Una visión inteligente de las ventas de una empresa considera que la función del vendedor consiste en saber escuchar, entender lo que el cliente necesita y encontrar la forma de satisfacer sus necesidades. Como les dijo en una ocasión Nick Zeniuk, director de nuevos productos de *Ford Motor Company*, a sus colaboradores (citado en Goleman, 1996): "Olvídense de los datos de investigación de mercado. Hablen directamente con las personas con las que estamos trabajando. Escúchenles, siéntanles, mírenles a los ojos y capten visceralmente lo que desean".

2) *Ayudar a los demás a desarrollarse*: percibir las necesidades de desarrollo de los demás y fomentar sus capacidades. Consiste en saber reconocer y recomendar tiempo a la formación y a la asignación de trabajos que pongan a prueba y muestren las habilidades de éstos. La formación incrementa el rendimiento de los trabajadores al mismo tiempo que son más leales y están más satisfechos con el trabajo que realizan, y esto hace que se incrementen los ascensos y los salarios, y disminuyan los abandonos y la rotación de trabajadores de la empresa. La clave es que los directivos muestren un auténtico interés por los trabajadores, sean empáticos y les comprendan. Las personas necesitan un *feedback* sincero y permanente con su superior para que su rendimiento no disminuya. Se debe procurar asignar a cada trabajador las tareas adecuadas, y una buena manera de conseguirlo es asignando a cada trabajador su propia autogestión, o sea, que sea él quien se imponga sus objetivos, la forma de conseguirlos, los límites de tiempo, etc.

3) *Orientación al servicio*: anticipar, reconocer y satisfacer las necesidades de los demás (compañeros, superiores, subordinados, proveedores, clientes, etc.), de forma que encontremos la manera de incrementar su satisfacción. Así las personas que tienen esta competencia comprenden las necesidades de los demás y tratan de satisfacerlas con sus servicios o productos, buscando el

modelo que aumente la satisfacción y la fidelidad de los clientes u otras personas. Son capaces de asumir el punto de vista del cliente de forma que para éste son como un asesor en quien se puede confiar. Personas que prestan una ayuda totalmente desinteresada y dan a la otra parte toda la información que pueda serle útil, pero para ello se requiere disponer indispensablemente de capacidades de empatía. Aspecto que está directamente relacionado con la Teoría del Servidor o *Stewardship Theory*, propuesta por Davis et al. (1997), la cual aboga por un comportamiento de servicio a los demás por parte de los directivos, sobre la base del desarrollo de las habilidades y potencialidades personales de los subordinados y no en su control. Se trata de comportarse como un líder que impulse, facilite y estimule el trabajo de los demás, un mentor, un entrenador, un tutor, un orientador, y no un vigilante que sólo emite órdenes y controla su cumplimiento estricto. En consecuencia, la Teoría del Servidor se opone a la Teoría de la Agencia, en el sentido de sustituir la relación principal-agente, basada en el control y la vigilancia de comportamientos oportunistas, por la relación servidor-colaborador, basada en la confianza mutua y la cooperación entre las dos partes.

4) *Aprovechamiento de la diversidad*: aprovechar las oportunidades que nos brindan diferentes tipos de personas; lo cual cosa nos permite entender los diferentes puntos de vista, identificar las diferencias y resaltar las similitudes. Se trata de ver la diversidad como una oportunidad, creando un ambiente en el que se puedan desarrollar personas muy diferentes, evitando prejuicios e intolerancia, es decir, crear equipos multifuncionales y multidisciplinarios. Se debe destacar, sin embargo, que los estereotipos preconcebidos que tiene una persona o un colectivo sobre los demás pueden tener un impacto emocional negativo sobre el rendimiento. Al respecto, Claude Steele (citado en Goleman, 1996) afirma que: "Para tener éxito en un trabajo, las personas deben sentir que pertenecen a él, que son aceptadas y valoradas y que disponen de las habilidades y recursos para lograrlo y prosperar". Surge así el término *amenaza del estereotipo* para referirse a una expectativa de bajo rendimiento que puede impregnar una organización, creando una atmósfera que influye negativamente en el rendimiento laboral del implicado. El hecho de ser blanco, negro, amarillo, joven, viejo, hombre, mujer... puede hacer variar el rendimiento de una persona según el ambiente donde se mueva, en función del trato, basado en el estereotipo preconcebido que tengan las personas con quienes se relaciona. En un mundo globalizado, la diferencia supone una ventaja que convierte el aprovechamiento de la diversidad en una competencia cada vez más esencial. Del aprovechamiento de la diversidad se pueden extraer numerosos beneficios, como un incremento

de la productividad, la generación de nuevos conocimientos, una mejora del aprendizaje, un incremento de la flexibilidad para adaptarnos rápidamente a las variaciones del mercado, etc. Así, las personas diferentes aportan perspectivas y conocimientos diferentes, importantes y competitivos.

5) *Conciencia política*: capacidad para darse cuenta de las corrientes emocionales y de las relaciones de poder y conflicto subyacentes en un grupo u organización. Se trata de entender el funcionamiento del mundo social, es decir, saber como comportarse en la mayoría de las situaciones sociales y conocer la semiótica, es decir, saber descodificar las señales sociales. Consiste en la capacidad de tomar conciencia de las reglas de las corrientes sociales y políticas subterráneas. Las personas dotadas de esta habilidad son capaces de intuir las relaciones claves de poder, ver los retos sociales más importantes y comprender las fuerzas que modelan los grupos, sean internos o externos (competidores, clientes, etc.). Todo va encaminado a conocer mejor las personas que nos rodean para poder incidir sobre ellas. La posibilidad de conseguir conciencia de las corrientes que influyen sobre los que toman decisiones depende de la capacidad de enfatizar no solo en el ámbito personal, sino también en el colectivo. En este sentido, la empatía organizativa consiste en un contacto con el clima y la política de una determinada organización.

b) *Habilidades Sociales*: son las capacidades para introducir respuestas deseadas en el resto de la gente; lo cual implica manejar bien las emociones en las relaciones interpersonales, interpretando las situaciones y los retos sociales. Estas habilidades nos servirán para persuadir, dirigir, negociar y resolver asuntos, cooperar y trabajar en equipo. Los trabajadores estrella tienen mucha facilidad para transmitir señales emocionales, lo cual los convierte en comunicadores capaces de influir en las personas que los rodean, o sea, en líderes. Todo esto radica en que cada uno de nosotros influye en el estado de ánimo de los demás, por tanto las emociones son contagiosas. La economía emocional es el sumatorio total de los intercambios de sentimientos que tienen lugar entre las personas. Los factores emocionales desarrollan un papel fundamental en el mundo laboral sin importar de que trabajo se trate. Los mismos mecanismos de la empatía que permiten la sintonización emocional con los demás, facilitan el camino para el contagio emocional. Las habilidades sociales implican:

1) *Influencia*: utilizar tácticas de persuasión eficaces, consiguiendo despertar los comportamientos, acciones, decisiones y emociones esperadas y deseadas en los demás, como puede ser, por ejemplo, el entusiasmo para llevar a término un objetivo determinado. Se trata de dar forma adecuada a las interacciones sociales utilizando el tacto y el autocontrol. Las personas que tienen esta ha-

bilidad son muy persuasivas, tienen facilidad para captar la atención de los que los rodean y saben conseguir el consenso y el apoyo de éstos. Se trata de organizar adecuadamente la información más relevante para exponer mejor su opinión. Esta competencia emocional es la cualidad más característica de las personas que mejor desarrollan su trabajo, especialmente directivos, jefes y supervisores. Algunas estrategias utilizadas por los trabajadores estrella son el control de la impresión que causan en los demás, la capacidad de asistir a la razón y a los hechos, los razonamientos contundentes,... para despertar la atención y la emoción de los demás. La empatía es esencial para promover la influencia, ya que resulta imposible impactar positivamente sobre los demás sin saber lo que sienten y sin intentar comprender sus puntos de vista. Las personas que no consiguen conectar emocionalmente con los demás son las que consiguen un nivel bajo de influencia.

2) *Comunicación*: emitir mensajes claros y convincentes, así como saber escuchar. Las personas dotadas de esta habilidad saben dar, recibir y captar las señales emocionales y armonizarlas con su lenguaje, lo cual les permite afrontar situaciones difíciles con mayor facilidad. Se trata de la capacidad para relacionarse fácilmente tanto a nivel verbal como no verbal para alcanzar un estado de sincronía con el interlocutor, el cual permite "leer" instantáneamente los indicios no verbales (desde la sonrisa o el asentimiento hasta la orientación del cuerpo hacia los demás) y actuar en consecuencia, sin pensar siquiera en ello. Estas personas tendrán la capacidad de saber escuchar, buscar la comprensión mutua y no tendrán problemas en compartir la información de que disponen, alimentan la comunicación sincera y están abiertos a buenas y malas noticias. Cuando un directivo consigue con su empleado una comunicación fluida consigue lo mejor de sus empleados, su energía y su creatividad, pero por esto también es necesario que los directivos valoren el trabajo de sus subordinados, o sea, la clave de todas las habilidades sociales recae en ser un buen comunicador y esto es lo que diferencia a los directivos estrella de los directivos más mediocres. La ausencia de esta facultad puede acabar afectando la moral de los que realmente son la esencia de la empresa: los trabajadores.

3) *Liderazgo*: inspirar y dirigir a grupos y personas. Es un factor clave en el clima emocional de la organización y su fuerza debe ser capaz de movilizarla. Las personas dotadas de esta competencia articulan y estimulan el entusiasmo por los objetivos compartidos, son capaces de tomar decisiones independientemente de su posición y guiar la evolución de los demás. El líder debe ser capaz de captar los sentimientos no expresados por los demás

y saber orientarlos en beneficio del grupo, por tanto debe conseguir una fuente de retroalimentación la cual le permita comprobar si su tarea es correcta. El líder debe tener muy presente que es la figura de referencia en una organización y que cualquier error, sea en el tono de voz o en la expresión de la cara o en cualquier otro aspecto comunicativo puede afectar a todo el grupo. El carisma de un líder depende de tres factores: a) la experiencia clara de las emociones; b) la capacidad de expresar estas de forma convincente, y c) el hecho de ser más un emisor de emociones que no un receptor. Los líderes más eficaces acostumbra a ser cordiales, sociables, honrados, etc., y no tienen necesidad de recurrir a la dureza; de todas formas debemos ser enérgicos cuando la situación lo requiere. La habilidad del líder se debe centrar en su capacidad para crear un clima emocional que influya positivamente sobre los demás.

4) *Catalización del cambio*: iniciar o dirigir los cambios. Para ello se debe identificar correctamente la necesidad de cambio, para evitar poner obstáculos y ser capaces de desafiar los equilibrios actuales. También deberemos ser capaces de motivar a los demás para conseguir resultados óptimos. Para llevar a término esta tarea correctamente necesitaremos una persona que esté en contacto real con el problema y vea como está el problema en realidad, no puede ser una persona puramente teórica, por tanto los más adecuados serán la dirección intermedia. Serán personas con un elevado nivel de autoconfianza, influyentes, etc. A estas personas se les denomina *líderes transformadores*, y su función es impulsar a los que les rodean a innovar y saber llevarlo a la práctica, no es necesario que él mismo sea quien innove.

5) *Resolución de conflictos*: es la capacidad de saber llevar a término los conflictos y resolverlos. Las personas dotadas de esta habilidad saben tratar con personas y situaciones difíciles con tacto y diplomacia, son capaces de prevenir los conflictos, sacar luz a los desacuerdos y relajar el ambiente. Buscan la manera de llegar a soluciones que satisfagan a todos. Entonces, para poder resolver un conflicto, es necesario que nosotros mismos estemos tranquilos y busquemos la forma correcta de expresarnos y de conectar con nuestro interlocutor, mostrando una postura abierta y voluntad de arreglar el problema por las buenas. Las personas capaces de resolver conflictos y de solventar problemas resultan imprescindibles para cualquier organización.

6) *Establecer vínculos*: es la habilidad de establecer contratos relacionales basados en la confianza mutua con otros. Las personas dotadas de esta habilidad serán personas que saben crear relaciones de grupo provechosas y buscan establecer una relación de amistad con aquellas personas que les envuelven.

Para ello resulta fundamental saber presentarse a los demás, es decir, poseer la capacidad de despertar en los demás las emociones que uno mismo experimenta y de conectarlos con esa franja del espectro emocional (característica de las personas con carisma). Además, son personas capaces de combinar la vida privada y la profesional, sin que esto les afecte en el ámbito personal, o sea, han de ser capaces de diferenciar cuando están en el trabajo y cuando están fuera, todo y estar con la misma gente. Las relaciones que estas personas establecen no son nunca al azar, sino que son escogidas con mucho cuidado, y normalmente cada persona que forma parte de esta red despuntará en unas habilidades determinadas. Esto nos debe permitir conseguir todo un tejido o arquitectura de relaciones a las que podremos recurrir cuando nos haga falta, independientemente de en qué o con quién trabajemos. Lo que buscamos con estos vínculos es establecer unas relaciones basadas en la cooperación y la confianza, pero podemos decir que siempre con un interés personal de trasfondo, así pues, sino escogemos las personas adecuadas podemos encontrarnos que estemos constantemente ayudando a los demás y se quede por hacer nuestro trabajo (comportamiento oportunista), mientras que si escogemos las personas adecuadas el intercambio será mutuo y provechoso para todas las partes.

7) *Colaboración y cooperación*: capacidad para trabajar con otras personas para conseguir objetivos comunes. Se trata de interesarse por las necesidades de los demás y actuar en consecuencia. Las personas que poseen esta capacidad serán capaces de equilibrar la atención a las relaciones con otras personas y su trabajo, sin que una cosa afecte a la otra, compartirán los planes y la información y conocimientos que poseerán y promoverán un clima de amistad y cooperación, potenciando todas las situaciones que lo apoyen. De este modo, hay que sacar provecho a los buenos momentos que las personas puedan pasar juntas, y fomentar un ambiente agradable y cómodo. En el mundo laboral, la preocupación que lleva a asumir la responsabilidad de lo que se tiene que hacer genera buenos empleados, ya que las personas que se interesan en los demás son las más dispuestas a tomarse el tiempo y hacer los esfuerzos necesarios para echarles una mano; con lo que no sólo se ocupan de realizar su trabajo, sino que entienden la necesidad de cooperar con los demás a fin de conseguir los objetivos grupales. Los vínculos que se generan y el buen ambiente dentro del grupo son muy importantes ya que harán que el rendimiento del grupo sea muy superior al rendimiento que tendrían todas las personas que lo integran por separado. Los grupos que no tienen capacidad para colaborar tienen mucha más posibilidad de hundirse en momentos difíciles que no de encontrar soluciones adecuadas a los

problemas que les hayan podido provocar. En el momento de estudiar esta habilidad se debe tener en cuenta que las personas que forman parte de un grupo o equipo de trabajo pasan muchas horas juntas, a esto se debe añadir la relación jerárquica que se produce entre directivo y subordinado, al cual se denomina pareja vertical, y entre los cuales es muy necesario que exista una buena relación, para evitar más tensiones y enfrentamientos que los que la propia dinámica de trabajo puede proporcionar. Si somos capaces de crear un ambiente de trabajo favorable, o mejor dicho emocionalmente inteligente, conseguiremos un desarrollo evolutivo, creativo y comprometido, mientras que si fallamos en este proceso o lo dejamos de lado, podemos entrar en una tendencia de rigidez, de estancamiento y finalmente de fracaso.

8) *Habilidades de equipo*: capacidad para crear sinergias en el grupo, en la consecución de metas colectivas. Las personas dotadas de esta competencia tienen actitud de respeto, disponibilidad y cooperación, tienen la facultad de despertar la participación y el entusiasmo de los otros miembros y consolidan la identidad del grupo y el compromiso que éste tiene. Todas estas habilidades ayudarán a cohesionar la conciencia de grupo de las personas que lo forman. El buen funcionamiento de un equipo nos proporcionará un incremento de la productividad, un alto rendimiento y desempeño, una disminución del estrés de sus miembros y una consecuente reducción del absentismo laboral. Todas estas causas, junto a la complejidad que adquiere el mundo laboral actual y la gran cantidad de información que es necesaria procesar, ha provocado que los equipos de trabajo estén en la vanguardia de las formas de organización del trabajo y que muchas empresas hayan adaptado estos métodos. Estos equipos permitirán avanzarnos a los acontecimientos, y lograr una ventaja sobre la competencia, cuanto más alto es el nivel jerárquico donde se encuentra el equipo más grande será la ventaja que consigamos, sobretudo en periodos muy dinámicos como son los que hoy en día vivimos. Debemos conseguir que los trabajadores del equipo se diviertan trabajando juntos y estén motivados de forma que su rendimiento será superior, a la vez que fidelizamos unos buenos trabajadores a la empresa y evitamos la huida de capital humano hacia la competencia.

Se puede afirmar, siguiendo a Goleman (1996), que no es suficiente con el eficiente intelectual y la pericia para conseguir el éxito, sino que también es imprescindible el dominio de la inteligencia o capital emocional. Las empresas impulsan y demandan que sus trabajadores sean emocionalmente inteligentes, y para conseguirlo, deben cambiar las estructuras de las organizaciones empresariales así como la aptitud de sus dirigentes de una forma lenta, pero sostenida. En el cuadro siguiente

se sintetizan, a forma de resumen, todos los componentes o aptitudes que acabamos de comentar, y que configuran el capital emocional.

Cuadro 18. Componentes de la inteligencia o capital emocional.

<p>Conciencia de uno mismo Capacidad de reconocer y comprender nuestros propios estados de ánimo, sentimientos e impulsos, así como sus efectos en los demás</p>	<ul style="list-style-type: none"> o Conciencia emocional: reconocer las propias emociones y sus efectos o Valoración acertada de uno mismo: conocer las propias fortalezas y debilidades o Confianza en uno mismo: seguridad en la valoración que hacemos sobre nosotros mismos
<p>Auto-regulación Capacidad de controlar o gestionar nuestros impulsos y estados de ánimo</p>	<ul style="list-style-type: none"> o Autocontrol: capacidad de manejar adecuadamente las emociones y los impulsos o Confiabilidad: fidelidad al criterio de sinceridad e integridad o Integridad: asumir la responsabilidad de nuestra actuación personal o Adaptabilidad: reflexionar para afrontar los cambios o Innovación: sentirse cómodo y abierto ante las nuevas ideas, enfoques e información
<p>Motivación Las tendencias emocionales que guían el logro de nuestros objetivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> o Motivación de logro: esforzarse por mejorar o satisfacer un determinado criterio de excelencia o Compromiso: secundar los objetivos de un grupo u organización o Iniciativa: prontitud para actuar cuando se presenta la ocasión o Optimismo: persistencia en la consecución de los objetivos a pesar de los obstáculos y los contratiempos
<p>Empatía Coincidencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones de los demás</p>	<ul style="list-style-type: none"> o Comprensión de los demás: tener la capacidad de captar los sentimientos y los puntos de vista de otras personas e interesarnos activamente por las cosas que les preocupan o Desarrollo de los demás: darse cuenta de las necesidades de desarrollo de los demás y ayudarles a fomentar sus habilidades o Orientación hacia el servicio: anticiparse, reconocer y satisfacer las necesidades de los clientes o Aprovechamiento de la diversidad: aprovechar las oportunidades que nos brindan diferentes tipos de personas o Comprensión organizativa: capacidad de darse cuenta de las corrientes emocionales y de las relaciones de poder subyacentes en un grupo
<p>Habilidades sociales Capacidad para inducir respuestas deseables en los demás</p>	<ul style="list-style-type: none"> o Influencia: utilizar tácticas de persuasión eficaces o Comunicación: emitir mensajes claros y convincentes o Liderazgo: inspirar y dirigir a grupos y personas o Impulso del cambio: iniciar o dirigir los cambios o Resolución de conflictos: capacidad de negociar y resolver conflictos o Desarrollo de relaciones: establecer y mantener relaciones instrumentales o Colaboración y cooperación: ser capaces de trabajar con los demás en la consecución de una meta común o Habilidades de equipos: ser capaces de crear la sinergia grupal en la consecución de metas colectivas

Recientemente, Goleman (2006) profundiza en el análisis de las competencias sociales, es decir, aquellas que se fundamentan en la gestión de las emociones que surgen de las relaciones e interacciones con los demás. Estas relaciones pueden ser de dos tipos. La modalidad de *relación "yo-ello"* se caracteriza porque la persona carece de empatía y de la correspondiente conexión con la realidad subjetiva del otro, y que abarca un amplio espectro de relaciones que van desde el simple distanciamiento hasta la manipulación, en la que no se trata a los demás como personas, sino como cosas, convirtiéndolos en meros objetos, en medios para el logro de nuestros objetivos. Este tipo de relación surge cuando nos despreocupamos de los sentimientos de los demás y prestamos únicamente atención a lo que nos interesa de ellos, manteniendo una relación instrumental, egocéntrica y desconectada de los demás. Frente a ella, en el polo opuesto, se encuentra la *relación "yo-tú"*, un estado de "comunidad" de alta empatía en el que no sólo nos interesamos por los sentimientos de los demás, sino que nos vemos transformados por ellos, ya que se produce un *feedback* que permite conectar con los demás intersubjetivamente, es decir, se funden los mundos internos de dos personas, que se convierten en un fin en sí mismo. La empatía constituye la antecámara de la relación "yo-tú", en cuyo caso el compromiso entre los interlocutores es elevado, hasta el punto de producirse una "sensación sentida", es decir, la sensación clara de ser objeto de la empatía de la otra persona, con lo que no existe ninguna duda de que la otra persona sabe lo que estamos sintiendo y, por ello mismo, nos sentimos reconocidos; ya que ambos interlocutores "oscilan al mismo ritmo" a medida que se intensifica su conexión emocional, estableciéndose un vínculo íntimo entre ambos. Ahora bien, "la frontera que separa el "ello" del "tú" es muy permeable y fluida. Por ello, del mismo modo que cualquier "tú" puede convertirse, en ocasiones, en un "ello", cualquier "ello" puede acabar convirtiéndose también en un "tú". Pero lo cierto es que, cuando esperamos ser tratados como un "tú", la modalidad "yo-ello" se experimenta muy negativamente, ya que el tratamiento "tú" se diluye subitamente en un "ello" (Goleman, 2006:150); dando lugar al sufrimiento emocional (sentimientos heridos, corazón roto, rechazo, ansiedad, estrés, depresión). La vida cotidiana transcurre entre ambas modalidades de relación, donde, si bien el "tú" aparece en los momentos de mayor conexión, pasamos la mayor parte de nuestra vida en la modalidad "ello", ya que nos permite hacer las cosas que hay que hacer, estableciendo la distancia necesaria para llevar a cabo nuestras actividades más rutinarias y desempeñar eficazmente nuestro rol social.

Estas dos modalidades de relación tienen su contrapartida en plural, es decir, en las relaciones entre grupos sociales, como, por ejemplo, las que se producen, dentro de la empresa, entre los miembros de una división y los de otra, un departamento respecto a otro, los sindicatos con los patronos, un equipo de trabajo con relación a otro, una subcultura con otra, un grupo de accionistas con otro o, puertas hacia fuera,

la empresa con sus competidores o con el resto de agentes con los que interactúa, etc. Así, el "yo-tú" se convierte en el "nosotros-vosotros", y el "yo-ello" en el "nosotros-ellos", los cuales comparten la misma dinámica subyacente y características que las respectivas relaciones a nivel individual, con la particularidad que ahora se trata de relaciones entre grupos. De esta manera, el abismo que separa el "ellos" del "nosotros" sólo puede crearse en un clima de ausencia de empatía que permite proyectar sobre "ellos" cualquier cosa que queramos. La bondad, la inteligencia, la humanidad y la victoria son prerrogativas del "nosotros", mientras que la maldad, la estupidez, la hipocresía y la derrota forman parte del "ellos". Se subrayan así las pequeñas diferencias que nos separan de otros grupos ignorando, al mismo tiempo, las grandes similitudes que nos unen, lo que facilita que grupos semejantes pasen del "nosotros" al "ellos" y, una vez ubicados a cierta distancia psicológica, se conviertan en presa fácil de nuestra hostilidad; ya que una vez activados los prejuicios, nuestra visión se enturbia y tendemos a aferrarnos a aquello que los confirma y a ignorar lo que los refuta. Basta una leve sensación de ansiedad o el simple desasosiego generado por la ignorancia para que surja la distorsión sobre el otro grupo, momento a partir del cual cada nueva inquietud o sensación de haber sido maltratados pasa a engrosar nuestro pliego de acusaciones contra los otros, es entonces cuando la desconfianza deja paso a la antipatía, y ésta con el tiempo deriva en antagonismo, el cual cataliza la transformación del "nosotros y ellos" (la mera percepción de la diferencia) en "nosotros contra ellos" (la actividad manifiestamente hostil). En este sustrato emocional entre grupos está el origen de las luchas de poder y de los movimientos políticos en el seno de las organizaciones.

A pesar de que los planteamientos de Goleman son los que más fortuna han alcanzado, existen otros autores que tienen una forma distinta de comprender la estructura de las aptitudes emocionales en la empresa, los cuales se comentan a continuación. Así, Wechsler (1958) definió la inteligencia como la agregación o la capacidad global del individuo para actuar con un objetivo, pensando de forma racional y con la capacidad para desarrollarse efectivamente en su entorno. Este autor ya se había referido anteriormente a los elementos "no-inteligentes" (o emocionales) como "inteligencia", al afirmar que las habilidades "no-inteligentes" son esenciales para predecir quién tiene éxito en la vida (Wechsler, 1940).

Una visión sobre las características de los líderes centrados en principios, que se pueden relacionar con el desarrollo de las competencias emocionales en la empresa, nos la aporta Maslow (1954), para quien las características psicológicas del líder deben ser: a) percepción más eficiente de la realidad y relaciones más acordes con ella; b) aceptación de sí mismo y los demás; c) espontaneidad; d) enfoque del problema; e) necesidad de superación; f) novedad continua de expresión, g) experiencia mis-

tica; h) sentimientos hacia la humanidad de identificación, simpatía; i) relaciones interpersonales; j) estructura de carácter democrático; k) distinción entre medios y objetivos; l) sentimiento filosófico del humor, y m) creatividad.

Por su parte, Rogers (1979) estableció las características psicológicas de la personalidad del "hombre del mañana", que, dado el tiempo transcurrido, ya es el "hombre actual", para el cual ya no es suficiente la inteligencia (entendida como coeficiente intelectual) sino que es imprescindible que domine, también, el mundo psicológico de la inteligencia emocional. Las características del nuevo hombre, y que pueden aplicarse a los líderes empresariales, según este autor son: a) abertura interna y externa al cambio, a nuevas formas de ver, sentir y ser; b) deseo de autenticidad y rechazo de la hipocresía y la falsedad; c) escepticismo hacia la ciencia y la tecnología que no lleven a la autoconciencia y al autocontrol, es decir, aquellas que pretendan la conquista y el control de la naturaleza y de las personas, apoyando el resto; d) deseo de armonía, que evite la dicotomía entre energías psíquicas y físicas y, por tanto, busque la totalidad de pensamiento y sentimiento; e) deseo de intimidad, buscando nuevas formas de acercarse y comunicarse con los demás, tanto intelectual como emocionalmente; f) persona en proceso, cambio constante en una vida dinámica que supone el asumir riesgos para crecer como persona; g) capacidad de querer y brindar ayuda a los demás, preocuparse por los otros; h) contacto con la naturaleza, conciencia ecológica; i) anti-institucionalidad, antipatía por las estructuras inflexibles y burocratizadas, y por las instituciones que no están al servicio de las personas; j) autoridad interna, es decir, confianza en uno mismo, en la propia experiencia y, a la vez, desconfianza de las autoridades externas impositivas, con lo que es libre para desobedecer las leyes, normas y órdenes que considere injustas; k) desapego a los bienes materiales, el dinero y el estatus social no son objetivos, se valora más el ser que el tener, y l) tendencia al desarrollo espiritual, encontrar el significado y el propósito de la vida buscando la paz interior y los valores y las fuerzas que permiten trascender al ser humano.

Gardner (1983) opinaba que el ser humano tiene un potencial para desarrollar diferentes tipos de inteligencia, es decir, posee "inteligencias múltiples". Según este autor, se pueden identificar los siguiente tipos de inteligencia: a) *lingüística*, habilidad para comprender el significado y el uso de las palabras mediante la expresión verbal y escrita; b) *espacial*, capacidad para orientarse correctamente en el espacio y reconocer, reproducir o crear formas geométricas; c) *musical*, capacidad para codificar y decodificar melodías, para transformar sentimientos o pensamientos en música; d) *lógico-matemática*, habilidad para proponer o solucionar problemas, y para razonar bajo criterios lógicos estableciendo relaciones de causa-efecto; e) *kinestésica*, habilidad para realizar movimientos corporales coordinados y equilibrados con una finalidad concreta; f) *interpersonal*, capacidad para ponerse en el lugar de otras personas

y comprender sus estados de ánimo y mantener relaciones sociales satisfactorias, y g) *intrapersonal*, habilidad para comprender nuestros propios sentimientos y pensamientos y poder controlarlos y dirigirlos hacia el logro de objetivos. Los dos últimos tipos de inteligencia hacen referencia a aspectos emocionales. De esta manera, una persona puede estar muy dotada en uno de los tipos de inteligencia, pero limitada en los otros.

Salovey y Mayer (1990) describieron la inteligencia emocional como la forma de inteligencia social que envuelve las habilidades para controlar nuestros sentimientos y los de los demás, para discriminar entre ellos, y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y actuación. Hacen referencia a la inteligencia emocional como aquella que permite conocernos y desenvolvernos adecuadamente en sociedad, la cual incluye cinco dimensiones: a) *conocimiento de las propias emociones*, capacidad para conocerse a uno mismo; b) *capacidad para controlar las propias emociones*, habilidad para regular las emociones y adaptarlas a las diferentes situaciones, momentos y necesidades; c) *capacidad de automotivación*, habilidad para el desarrollo creativo de la persona con la finalidad de alcanzar un logro u objetivo; d) *capacidad de reconocimiento de las emociones de otros*, empatía o capacidad para reconocer los sentimientos de los demás y adaptarse a sus necesidades y demandas, y e) *control de las relaciones sociales*, habilidad para establecer y mantener relaciones interpersonales. Estos autores encontraron que los individuos que tienen una alta habilidad para percibir con exactitud, entender y apreciar emociones de los demás eran más hábiles para responder flexiblemente a los cambios en sus ambientes sociales y eran capaces de crear una red de soporte.

Whetten y Cameron (1991), basándose en un análisis mediante entrevistas a más de cuatrocientos directivos empresariales de alto rendimiento, identificaron las habilidades directivas directamente relacionadas con su desempeño laboral, las cuales clasificaron en dos grandes tipos: 1) *habilidades personales*: a) *autoconciencia*, capacidad para establecer una escala de valores y prioridades, identificar los estilos de pensamiento propio y el proceso de desarrollo y cambio de actitudes; b) *gestión del estrés*, habilidad para gestionar el tiempo, delegar tareas y hacer frente a los estímulos y factores estresantes; c) *resolución de problemas*, capacidad para resolver problemas y tomar decisiones mediante criterios racionales y creativos, favoreciendo el pensamiento innovador, y 2) *habilidades interpersonales*: d) *relaciones y comunicación de apoyo*, habilidad para comunicarse, escuchar activamente, asesorar y prestar ayuda para que los otros desarrollen todo su potencial; e) *influencia y poder*, capacidad para obtener poder en el grupo o en la organización y ejercer influencia, al mismo tiempo que se otorga poder a sus subordinados y equipo de trabajo; f) *motivación*, capacidad para crear un entorno de trabajo motivador y detectar problemas de bajo rendimien-

to y solucionarlos, y g) *gestión del conflicto*, habilidad para identificar las causas del conflicto y solucionar los enfrentamientos. Estos autores consideran que dichas habilidades no forman parte de la inteligencia de las personas, ni siquiera que sean rasgos de personalidad, sino que son comportamientos observables caracterizados por su elevada carga emocional.

Covey (1996) considera que la inteligencia o capital emocional está totalmente integrado en el mundo de la empresa, estableciendo unas características distintivas de las personas y líderes de la organización: a) *aprenden continuamente*, son proactivos, es decir, asumen nuevos desafíos en un ambiente de libertad individual y de responsabilidad social; b) *tienen un fin en mente*, una visión que refleja el liderazgo personal y satisface plenamente la necesidad de encontrar un sentido a su trabajo; c) *establecen primero lo primero*, facilitando la gestión del propio trabajo, lo que posibilita que puedan encontrar la diferencia entre lo importante y lo urgente para ser más efectivos, y así dotar de calidad las decisiones y acciones que emprenden; d) *piensan en ganar-ganar*, es decir en el beneficio mutuo en sus relaciones con los colaboradores, lo que ayuda poderosamente a encontrar el equilibrio en las relaciones humanas con un sentido de bien común, de equidad y de satisfacción compartida; e) *procuran primero comprender y después ser comprendidos*, que describe la comunicación efectiva para el desarrollo de los beneficios de la inteligencia emocional y obtener un clima social de respeto y convivencia armoniosa; se fundamenta en la necesidad de comprender con empatía al otro para después ser comprendido y poder edificar relaciones interpersonales más constructivas; f) *son sinérgicos*, que implica la interdependencia y es el producto social de individuos, equipos de trabajo y organizaciones bien integradas, productivas y creativas; se fundamenta en los logros sinérgicos del trabajo en equipo, y g) *intentan mejorar continuamente*, lo que ofrece un horizonte de superación personal en todas y cada una de las áreas de personalidad (física, mental, social, emocional y espiritual).

4.6. El capital intelectual y el capital emocional trabajando juntos

El capital intelectual y el emocional de una empresa están poseídos, generalmente, por sus empleados. Son los recursos humanos quienes acumulan en su memoria los conocimientos aprehendidos a lo largo de su *formación inicial* (reglada y no reglada), así como en la *formación continuada* en el puesto de trabajo, de las *informaciones* que les llegan tanto del *interior* de la empresa (órdenes de sus superiores, cursos de entrenamiento, circulares, comunicación de objetivos y estrategias, normas de comportamiento, conversaciones informales, etc.) como del *exterior* (televisión, radio,

prensa, internet, conversaciones familiares y con amigos, etc.), y también de sus *experiencias laborales* (capacidades tecnológicas, técnicas de trabajo, procedimientos estandarizados, cultura y filosofía de la empresa, asimilación del funcionamiento organizativo, conocimiento de los gustos de los clientes, acciones de los competidores, etc.) y *vitales* (problemas familiares, visión del mundo, estilo de vida, percepción de la realidad social, política y económica, etc.). Sobre la base de todo ello, cada empleado, de manera individual, se constituye en un factor clave para la competitividad empresarial, al aportar su "inteligencia" (capital intelectual) y su "no-inteligencia o sentimiento" (capital emocional) al esfuerzo colectivo de la organización con el fin de obtener, con su participación activa e innovadora, competencias básicas distintivas difíciles de imitar por la competencia y sobre la base de las cuales establecer ventajas competitivas sostenibles.

De ahí la importancia de realizar una correcta gestión del conocimiento en las empresas, la cual implica una gestión eficaz de los recursos humanos y del capital intelectual y emocional que éstos aportan a la organización. Gestión que debe considerar dos aspectos diferenciados, aunque imbricados el uno en el otro. En primer lugar, la capacidad de cada individuo para ser emocionalmente inteligente. Y, en segundo, la capacidad de la empresa para ensamblar las capacidades individuales de todos sus recursos humanos en un único proceso coordinado, sobre la base del trabajo en equipo, que haga útil esas capacidades y conocimientos para la generación, en el ámbito organizativo, de una empresa inteligente.

Seguindo a Grove (1989), las posibilidades que tiene una empresa de sobrevivir en la situación amenazadora del entorno cambiante dependen exclusivamente de la capacidad de reacción emocional que tengan los empleados que ocupan los puestos de mayor responsabilidad. Los empleados poco adaptables se ven asaltados por el miedo y la ansia cuando se tienen que enfrentar al cambio, y cabe destacar que son muchos los directivos que tienen problemas serios para adaptarse al cambio y al nuevo estilo de delegar responsabilidades y diversificar la toma de decisiones por toda la empresa. Cabe aquí destacar por tanto que la "capacidad de adaptación" es una competencia necesaria en los trabajadores para disfrutar de los cambios y sacar provecho de la innovación. Los innovadores se encuentran a gusto con la originalidad y con la creatividad, y esto implica que están dispuestos a aceptar un abanico mayor de impulsos y acciones (al contrario de los menos innovadores). Esto es lo que da aire al espíritu emprendedor.

Por tanto, la empresa, sus directivos, debe fomentar las competencias emocionales de sus empleados en un proyecto común que permita una adaptación rápida e inteligente a los nuevos retos competitivos que se plantean. En un mundo basado en la información, el conocimiento y las relaciones personales, aquella empresa que no disponga

de trabajadores emocionalmente inteligentes integrados en unas rutinas organizativas de participación, donde las ideas fluyan y circulen libremente, y, por tanto, que incorporen elevados niveles de autocontrol, confianza, integridad, adaptación e innovación, difícilmente podrán alcanzar el éxito en los mercados globales. Para ello es fundamental llevar a cabo una gestión de las habilidades, de las competencias, de que dispone la empresa basándose en los conocimientos y emociones poseídos por sus empleados.

La relación entre el individuo y la organización es incuestionable. Entre ellos existe una relación económica a través del trabajo. La organización, sin embargo, debe establecer un tipo de relación que le permita extraer una gran productividad a su trabajador, la cual no sólo se consigue por el conocimiento y la pericia (debido a la experiencia) sino también mediante las relaciones interpersonales de carácter emocional. Es tan importante tener en cuenta la formación académica como la formación emocional. Los trabajadores de empresas tecnificadas no tendrán las mismas motivaciones que un obrero de línea de producción tradicional. Esto obliga a los responsables de las empresas a buscar nuevas formas de dirección y liderazgo que permitan transmitir entusiasmo, energía y creatividad. A partir de aquí, en las empresas intensivas en conocimiento se están imponiendo los diseños organizativos más planos (con menos niveles jerárquicos) donde las personas deben ser polivalentes y con capacidad para tomar sus propias decisiones.

4.7. Conocimiento y organizaciones inteligentes

Como indica Bueno (1998:211), "es evidente que si la empresa externaliza una determinada estrategia frente al mercado, en correspondencia, deberá llevar a cabo otra estrategia interna de gestión de los flujos de conocimiento que circulan y se desarrollan en el seno de la entidad". En la sociedad actual el nuevo reto es como gestionar este conocimiento, y es una tarea *ardua, compleja y emergente*: a) ardua, porque tiene que intentar liberar la energía mental acumulada en la organización, la que hay encerrada en las mentes de las personas que la componen; b) compleja, porque hay que saber convertir dicho intelecto en activo empresarial, en conocimiento organizativo, al que pueda acceder todas las personas de la organización, con el fin de que pueda ser utilizado en la creación de nuevo conocimiento, lo que nos lleva a la definición de la "organización que aprende" (Bueno, 1996) o de la "organización inteligente" (Senge, 1992; Nonaka, 1994 y Quinn, 1992), y c) emergente, ya que se trata de un proceso que apenas se está iniciando. De esta manera, la creciente importancia del aprendizaje en las organizaciones ha generado una corriente normativa que pretende indicar los requisitos necesarios para que una organización sea calificada como una organización que aprende o inteligente (*learning organization*).

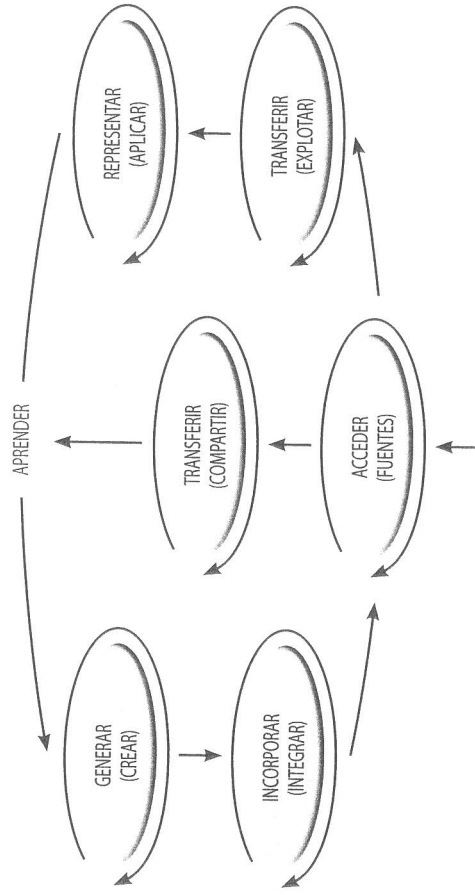
Para Senge (1992), la organización inteligente es una empresa donde las personas expanden continuamente sus conocimientos o aptitudes para crear los resultados que desean, donde se cultivan nuevos y expansivos patrones de pensamiento, donde la aspiración colectiva queda en libertad y en donde las personas continuamente aprenden a aprender conjuntamente. Además, como ya hemos señalado en otro lugar (Brunet y Vidal, 2004), este autor identificó cinco disciplinas para encontrar el camino para construir este tipo de organizaciones: 1) el pensamiento sistémico; 2) el dominio personal; 3) los modelos mentales; 4) la visión compartida, y 5) el aprendizaje en equipo. Las tres primeras serían individuales, y las dos últimas colectivas. El pensamiento sistémico sería "la quinta disciplina", ya que aúna el resto de disciplinas, las integra fusionándolas en un cuerpo coherente de teoría y práctica.

El pensamiento sistémico es un marco conceptual que propone ver interrelaciones en vez de cadenas casuales, a la vez que percibir los procesos en lugar de "fotografías" de los sucesos y de las cosas. El dominio personal es la disciplina que permite aclarar u ahondar continuamente nuestra visión personal, concentrar las energías, desarrollar paciencia y ver la realidad objetivamente; representa el cimientto espiritual de la organización inteligente, ya que todo miembro de esta organización debe estar deseoso de aprendizaje y de autorrealización. La disciplina de trabajar con modelos mentales pretende aprender a exhumar nuestras imágenes internas del mundo, para llevarlas a la superficie y someterlas a un riguroso escrutinio. La visión compartida supone aptitudes para configurar "visiones del futuro" compartidas que propicien un compromiso genuino, en vez de mero acatamiento. El aprendizaje en equipo implica el dominio del diálogo y la discusión. El diálogo es la capacidad de los miembros de un grupo de apartar sus presunciones y entrar en un auténtico pensamiento conjunto. Al respecto, Dixon (1997) afirma que los pasillos en las organizaciones son los lugares donde se crea el significado colectivo; significado que no sólo es intercambiado sino que es construido a través del diálogo entre los miembros de la organización. Además, es únicamente en dichos "pasillos" donde el aprendizaje puede tener lugar en el ámbito organizativo. Para esta autora, los "pasillos" rompen con la idea de jerarquía, ya que sus características son el diálogo (no de expertos), la participación igualitaria, la tolerancia de distintas perspectivas, las experiencias compartidas y la disposición de datos de primera mano.

Para Nonaka (1996), la organización inteligente es aquella en la que inventar un nuevo conocimiento no es una actividad especial, es la manera en que funcionan, es de hecho, una forma de ser, de actuar, en la que todos son trabajadores del conocimiento. Por su parte, para Quinn (1992), la empresa inteligente es aquella que básicamente gestiona y coordina información e intelecto con el propósito de satisfacer las necesidades del cliente, tanto el externo como el interno. Al respecto, la

tarea directiva en la gestión del conocimiento debe, para convertir la organización en inteligente, facilitar la difusión, transferencia y diseminación del conocimiento, tanto individual como organizativo, por toda la empresa e incorporarlo a los productos, a los servicios, a los sistemas, a los procesos, etc.; en definitiva, convertirlos en “competencias distintivas”. Con el fin de centrar estas ideas, Bueno (1998) propone un modelo de análisis del “ciclo de gestión del conocimiento”, el cual se recoge en la figura siguiente.

Figura 35. El ciclo de gestión del conocimiento.



Fuente: Bueno (1998).

Son varias las fases que componen el citado “ciclo” y que sirven para explicar su interactividad y su capacidad de aprender, así como para crear el conocimiento, las competencias y los activos intangibles; cuestiones que son las que harán que las empresas puedan ser calificadas de “inteligentes”. Dichas fases, aunque de manera somera, se pueden explicar de la forma siguiente:

- 1) *Acceder* a las fuentes del conocimiento externo o interno a la empresa, tanto explícito como tácito.
- 2) *Facilitar* o *explotar* el conocimiento a través de unos valores, de una cultura y de un liderazgo transformador que lo potencie y dinamice.
- 3) *Transferir* o *compartir* formalmente los conocimientos mediante la formación o informalmente mediante el trabajo en grupo o en equipo.
- 4) *Representar* o *aplicar* a través de las tecnologías facilitadoras del proceso (TIC) bien en uno u otro soporte, sistema o técnica y siempre que permitan un acceso lo más sencillo posible y ayuden al aprendizaje individual y organizacional.

- 5) *Generar* o *crear* el nuevo conocimiento gracias a la interacción de estas fases y a la “capacidad de aprender a aprender”, tanto al nivel de personas como de grupos organizativos.
- 6) *Incorporar* o *integrar* el conocimiento como un activo empresarial o como un nuevo valor añadido en los productos, servicios, sistemas y procesos, en suma, logrando crear el conjunto de activos o capitales intangibles que definen las competencias básicas distintivas de la empresa.

Estos procesos se suceden de forma continua, generando una espiral que emerge de la interacción entre el conocimiento tácito y el conocimiento explícito en el ámbito individual y dentro de los distintos grupos. Así, para Nonaka (1994), la clave para la creación del conocimiento está en la movilización y conversión del conocimiento tácito en codificado y viceversa, ya que el recurso de más valor que poseen los individuos son sus conocimientos tácitos, dado que la eficiencia en costes depende no únicamente del precio de los factores, el control, la planificación, las economías de escala y la utilización efectiva de la capacidad, sino que también implica la creación de nuevos conocimientos por los trabajadores de producción, su participación en la solución de los problemas, una cierta autonomía para la toma de decisiones en lo referente a su tarea y un trabajo orientado al cliente.

MÓDULO DE APRENDIZAJE ASPECTOS A RETENER

Sociedad del conocimiento	Capital conocimiento
Gestión del conocimiento	Capital intelectual
Activos intangibles	Capital emocional
Competencias básicas distintivas	Capital humano
Conocimiento tácito	Capital organizacional
Conocimiento explícito	Capital tecnológico
Gestión de la voluntad	Capital relacional
Gestión de los sentimientos	Organizaciones inteligentes

PREGUNTAS PARA EL DEBATE Y LA REFLEXIÓN

1. ¿Qué factores han impulsado la aparición de la sociedad del conocimiento? ¿Cuáles son las principales características de la economía basada en el conocimiento? ¿Cómo pueden adaptarse las empresas a esta nueva situación competitiva? ¿Qué propiedades presentan los activos intangibles? ¿Qué deben hacer las empresas para gestionar eficazmente dichos activos intangibles?

2. ¿Qué es el conocimiento? ¿Cómo lo definiría? ¿Qué características presenta? ¿Cómo se diferencia de los conceptos de datos, información y aprendizaje? ¿Qué diferencias fundamentales existen entre el conocimiento tácito y el explícito? ¿En qué consiste la gestión del conocimiento? ¿Cómo se crea y transmite el conocimiento?
3. ¿En qué consiste el capital intelectual? ¿Cuáles son sus componentes? ¿Cómo, y por qué, genera ventajas competitivas sostenibles? ¿Cómo deben gestionarse los recursos humanos para potenciar el capital intelectual y sus diferentes componentes?
4. ¿En qué consiste el capital emocional? ¿Cuáles son sus componentes? ¿Cómo, y por qué, genera ventajas competitivas sostenibles? ¿Cómo deben gestionarse los recursos humanos para potenciar el capital emocional y sus diferentes componentes? ¿Cómo interactúa con el capital intelectual? ¿Por qué el capital intelectual y el capital emocional deben trabajar juntos e interrelacionadamente?
5. ¿Qué es una organización inteligente? ¿Cómo describiría su funcionamiento interno? ¿De qué manera utiliza el capital intelectual y el capital emocional para alcanzar la excelencia y el éxito competitivo? ¿Cómo gestiona a sus recursos humanos para lograrlo?

LECTURAS RECOMENDADAS

- DAVENPORT, T. H. y PRUSAK, L. (2001). *Conocimiento en acción. Cómo las organizaciones manejan lo que saben*. Buenos Aires: Prentice Hall.
- GALLEGO, D. J. y ONGALLO, C. (2004). *Conocimiento y gestión: La gestión del conocimiento para la mejora de las personas y las organizaciones*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- NONAKA, I. y TAKEUCHI, H. (1995). *The knowledge creating company: How japanese companies create the dynamics of innovation*. Nueva York: Oxford University Press. [Existe versión en castellano: "La organización creadora de conocimiento: Cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación". México: Oxford University Press, 1999].
- SENGE, P. M. (1992). *La quinta disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.
- THOMSON, K. y RODRÍGUEZ, A. (2000). *El capital emocional*. Madrid: Esic.



CAPÍTULO 5

COMPARTIR EL CONOCIMIENTO: APRENDIENDO A APRENDER

OBJETIVOS DEL APRENDIZAJE

- Comprender el concepto de aprendizaje y los diversos enfoques para su análisis.
- Entender los mecanismos y modelos que actúan en el proceso de aprendizaje individual, grupal y organizacional, como elementos claves para fomentar la creatividad e innovación de los empleados y generar ventajas competitivas sostenibles.
- Captar la importancia del desaprendizaje de los conocimientos obsoletos, con la finalidad de aprender otros nuevos que sirvan para hacer frente a los nuevos retos.
- Determinar y saber aplicar las diversas perspectivas y modelos existentes de gestión del aprendizaje organizativo, así como los factores técnico-estructurales y socioculturales que lo condicionan, analizando el impacto de todo ello sobre la gestión de los recursos humanos en las organizaciones inteligentes o que aprenden a aprender.

5.1. Significado y enfoques del aprendizaje

No hay ninguna duda de que el aprendizaje organizativo está tomando una creciente importancia en la gestión empresarial, aunque las razones para ello difieren según los autores. Al respecto, Dodgson (1993:376) apunta tres aspectos: 1) el concepto de organización que aprende está incrementando sus adeptos en las grandes organizaciones, consiguiendo que se desarrollen estructuras y sistemas con mayor capacidad de adaptación al cambio y de flexibilidad; 2) la influencia del rápido cam-

bio tecnológico sobre las organizaciones está aumentando la necesidad de que las empresas aprendan más rápidamente y de una forma más radical, y 3) el concepto de aprendizaje tiene un amplio valor analítico, lo que se puede apreciar al comprobar en la cantidad de disciplinas académicas en las que se está utilizando. Además, el concepto de aprendizaje es dinámico y su utilización teórica enfatiza la naturaleza continuamente cambiante de las organizaciones. Pero, ¿qué significa aprender? Tres son las perspectivas desde las que se puede responder a esta pregunta:

- a) La primera alude al hecho de adquirir una habilidad a través de determinadas actividades o experiencias que facilitan o dificultan las interacciones con el ambiente. Tiene que ver, a menudo, con saber hacer, y se relaciona con las corrientes conductistas. El resultado del aprendizaje suele ser algo observable, que se puede manejar en entornos reales. Si se compara el estado previo y el actual, se ha producido una modificación de habilidades constatable en el sujeto. Además, los resultados de este aprendizaje son adquisiciones estables en la medida en que han sido adquiridas (Catania, 1992).
- b) La segunda hace referencia a memorizar algo que debe ser recordado, es decir, se memorizan determinados conocimientos. Media un modelo funcional de la mente que opera con la metáfora de una máquina que procesa, retiene y facilita información. Bajo esta concepción, se subraya que el aprendizaje es un proceso cognitivo que acaece en el fuero interno del individuo, reteniendo hechos, conceptos, procedimientos, procesos y principios. El sujeto capta y retiene los conocimientos sin necesidad de contextualizarlos en la realidad cotidiana. Aprende creando representaciones de lo aprendido a través del almacenamiento y la recuperación de la información que resulta relevante en un momento dado (Gardner, 1988; Navarro, 1993; Puentes, 1998).

- c) La tercera se refiere a hallarle el sentido profundo a algo, su razón de ser, es decir, el aprendizaje es el resultado de un proceso interno que requiere la involucración activa del individuo implicado dándole un significado subjetivo a lo que acontece. La persona origina y da forma a sus conocimientos que evolucionan y se ajustan a los cambios o exigencias que tengan lugar. Da pie a un modo de organizar y ordenar el mundo real a partir de las experiencias y de las vivencias protagonizadas por la persona que aprende (Barrón Ruiz, 1991; Coll, 1992).

Desde el punto de vista técnico, son seis los enfoques en el estudio del aprendizaje que se han asentado (Lovell, 1980; Tennant, 1988):

- a) *El aprendizaje conductual*: Cuatro son las aportaciones más relevantes de los enfoques conductistas, que tienen que ver con (Catania, 1992): 1) el énfasis en que el aprendizaje se pone de manifiesto a través de conductas observables y de los cambios en la dirección deseada; 2) el importante papel del entorno a la hora de

dar forma a las conductas no adecuadas, de modo que el aprendizaje está mediado por las circunstancias y restricciones que rodean al sujeto; 3) la influencia que tienen los principios de la contigüidad y del refuerzo en las relaciones interpersonales de transmisión de conocimientos, y 4) las posibilidades que dan las estrategias de condicionamiento operante, de suerte que se refuerza lo que resulta pertinente y se presta muy escasa atención a lo que se tiene que dejar de hacer.

- b) *El aprendizaje cognitivo*: Tiene que ver con la manera que tienen las personas de captar, comprender, generalizar y adelantarse a las situaciones. Así, las personas piensan e interpretan sus sensaciones y procuran hallarle un sentido a los hechos y acontecimientos, vinculándose el aprendizaje individual con el flujo del pensamiento individual consciente. Se promueve el cambio y perfeccionamiento intencionado de las cogniciones. El propósito perseguido es que la persona conozca, aprehenda, capte, memorice y recuerde aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que se consideren solventes. De esta manera, detentan una importante función en el aprendizaje humano la percepción, la visión de conjunto, la perspicacia, la intuición y la búsqueda de un significado. La mente humana no opera como mero intercambiador de estímulos y respuestas, sino que la persona interpreta sus sensaciones, intenta hallar la razón de ser de cuantos acontecimientos e informes llegan a su conciencia. Se aprende de también dándole vueltas a las experiencias y vivencias hasta entender qué nexos subyacen tras las relaciones que se observan selectivamente entre una amplia variedad de estímulos y una gama de respuestas viables.

- c) *El aprendizaje social*: Los modelos de aprendizaje social pueden agruparse en dos grandes vertientes: a) aquellos enfoques que subrayan la importancia de la observación y de la imitación, y b) aquellos que subrayan que el trabajo en equipo es el contexto natural de las interacciones y del aprendizaje. Los enfoques más consensuados son aquellos que analizan la manera como el individuo adecua su propia manera de pensar, querer y actuar a partir de las observaciones que lleva a cabo sobre el funcionamiento de otras personas a las que asigna el papel de modelo. A través de tales modelos el sujeto asume o rehúsa como normales ciertos comportamientos según los vea presentes o ausentes en la persona de referencia. De esta manera, las personas aprenden observando a otras personas (los compañeros de trabajo, el superior jerárquico, un directivo de éxito, etc.), que generalmente se tratará del líder de su grupo de referencia. Fue Bandura (1987) quien incorporó la vertiente cognitiva a este enfoque y deslindó la observación de la imitación; así puede aprenderse observando sin tener que imitar.

El segundo enfoque se ocupa del funcionamiento de los grupos como agentes activos en el aprendizaje. Bion (1990) postuló que siempre que un grupo se

comporta de modo interactivo, dando por sentados unos supuestos básicos de modo implícito, de modo que se procede a explicitarlos, se genera un aprendizaje social sobre el propio grupo. Para el éxito de esta forma de aprendizaje dicho autor identificó tres supuestos básicos recurrentes: a) dependencia de un líder que dé protección; b) emparejamiento para hacer surgir un líder, y c) luchar (o huir) contra el líder o contra otro grupo. Los miembros del grupo aprenden y desarrollan aquellas habilidades que el grupo (ellos mismos) les asigna para la consecución de los propósitos comunes, con lo que se incrementan la valencia y la cooperación entre ellos.

d) *El aprendizaje constructivista*: El constructivismo se nutre de dos corrientes: una cognitiva y otra social. Básicamente, en la corriente cognitiva se recalca que el proceso de aprendizaje consiste en reconstruir las informaciones y las actividades hasta darles un sentido propio, hasta convertirlas en un marco de referencia de hechura propia. El aprendizaje viene a ser una actividad individual a través de la cual el sujeto adapta progresivamente sus esquemas mentales a los nuevos conocimientos que va adquiriendo, actualizando así sus argumentos.

La corriente social resalta que el conocimiento se construye a través de las actitudes e interacciones sociales que mantiene regularmente el individuo al analizar y conversar sobre las cuestiones que le preocupan; forma parte, así, del proceso de socialización cultural. La cuestión clave consiste en conectar el desarrollo personal con la autoconcienciación del sujeto a través del proceso de conocer. Este enfoque de aprendizaje tiene éxito cuando: a) se produce un diálogo horizontal entre personas que se tratan de igual a igual; b) el sujeto elabora y codifica, con una mínima interferencia, aquellos aspectos y contenidos que considera pertinentes; y c) se consigue que las personas se cuestionen el sentido y la razón de lo que están haciendo hasta que logren formularlo, con lo que el grupo se apropia de las aportaciones, dudas, progresos y estancamientos de sus integrantes.

e) *El aprendizaje vivencial*: Tiene que ver con el proceso de aquilatar las vivencias generadas por la experiencia anterior del individuo para articular pautas de acción solventes que requieren su implicación efectiva. Las vivencias combinan ingredientes cognitivos y afectivos de índole subjetiva en las relaciones que mantiene el individuo con otras personas. Así, los programas de formación movilizan vivencias personales y profesionales para introducir posibilidades de cambio y perfeccionamiento. Las vivencias están presentes en las relaciones interpersonales, expresándose a través de expectativas que marcan las interacciones viables, las cuales conllevan vivencias diferenciadas, según la percepción subjetiva de la relación, facilitando o interfiriendo en el proceso de aprendizaje, es decir, determinando su sentido positivo o negativo. Ello se fundamenta en

el concepto de crecimiento personal, mediante el cual se subraya que el único aprendizaje que incide de modo efectivo en el individuo es aquel que se genera a partir de las vivencias y, que, por tanto, se descubre y consolida por cuenta propia. Los contenidos de tales vivencias no pueden ser transmitidos directamente de persona a persona, ya que se trata de conocimientos tácitos (Rogers, 1982). Otra modalidad es el aprendizaje experiencial, cuya pieza clave es el aprender haciendo, ya que marca el toque de distinción respecto al aprendizaje escuchando; así, el aprendizaje es más profundo y duradero si se consigue combinar una comprensión intelectual y emocional de lo que se está abordando, lo cual se consigue al aplicar directamente el nuevo conocimiento.

f) *El aprendizaje organizacional*: Como ya se ha señalado, las organizaciones, a través de las personas, crean y transforman conocimientos, reglas, procedimientos y estrategias eficientes analizando determinadas experiencias de éxito o de fracaso para mantener o incrementar su posición competitiva y, por ende, su penetración en los mercados. Es decir, creando conocimiento estratégico sobre su propia manera de funcionar como entidad que perdura en un sector económico competitivo (Nonaka, 2000). Se persigue que las personas efectúen una puesta en común de cuantos conocimientos, habilidades o actitudes permitan a la organización crear lo que conviene crear, situándose y manteniéndose en una realidad donde el personal aprende a aprender con los demás para que la organización sea más competitiva y exigente (Schön, 1983).

Argyris y Schön (1978, 1996) dividen la literatura concerniente al aprendizaje organizativo en dos categorías. La primera, orientada a la práctica, y más bien prescriptiva, es la denominada "organización que aprende" (*learning organization*), la cual está siendo promulgada por consultores y miembros de organizaciones y empresas. La segunda, más escéptica, es la denominada como "aprendizaje organizativo" (*organizational learning*), la cual está siendo producida mayoritariamente por académicos. En este sentido, de acuerdo con Cook y Yanow (1993), las teorías del aprendizaje organizativo han tomado tradicionalmente dos orientaciones que comparten características comunes, pero que difieren en el enfoque: unas que se centran en el aprendizaje de los individuos en contextos organizativos, y otras en el aprendizaje individual como modelo para la acción organizativa.

5.2. El aprendizaje en el nivel individual

El proceso de aprendizaje de los miembros de una organización a escala individual se traduce en la actividad mental del sujeto que aprende, posibilitando la adquisición de nuevos conocimientos de todo tipo, así como la retención, asimilación

y utilización de los mismos. Todo ello comporta un proceso de reorganización consistente, debido a que estos nuevos conocimientos van influyendo y modelando al sujeto, originando una progresiva adaptación y modificación de su conducta. Es decir, surge una conexión o relación entre pensamiento y acción; o en otras palabras, se produce aprendizaje cuando el nuevo conocimiento adquirido se convierte en un nuevo comportamiento del sujeto o se incrementa su capacidad para llevar a cabo acciones eficaces.

Al respecto, hay que recordar las diferencias existentes entre información y conocimiento, aunque no siempre es fácil desligar estos conceptos. La información no tiene utilidad para el individuo si no es sometida a un proceso de aprendizaje; además, se caracteriza por tener asociado un proceso de selección y preferencia, que es el que determina si dicha información es relevante para el sujeto y, por lo tanto, si es susceptible de ser utilizada en una determinada acción (Selva, 2001). Para poner de manifiesto este hecho se puede argumentar que dos personas ante la misma información pueden realizar interpretaciones totalmente diferentes, obteniendo como resultado un conocimiento distinto. Esto se debe al conocimiento previo con el que cuenta cada sujeto que interioriza la información. El conocimiento, pues, se distingue de la información, ya que aquel es el resultado de un proceso de transformación e interpretación en la mente del individuo, es decir, de un proceso de aprendizaje. De aquí se desprende que la información existe independientemente del sujeto, mientras que el conocimiento precisa del individuo, convirtiéndolo de este modo en una actividad inherente al ser humano. Así, el aprendizaje, la transformación de información en conocimiento, "es el proceso mediante el cual se producen cambios relativamente estables en la forma en que vemos las cosas y nos comportamos en la consecución de nuestros objetivos" (Williams, 2001:68). Con lo que el aprendizaje puede ejercer una influencia tanto en la acción como en los procesos cognitivos.

Hay que poner de manifiesto que las personas asimilamos el nuevo conocimiento de formas muy distintas, es decir, en función de la personalidad, la ideología, los valores culturales heredados, etc., por lo que presentamos estilos y maneras diferentes de aprender. Ello es así ya que los seres humanos pensamos, captamos la información, la procesamos, la almacenamos y la recuperamos de la memoria de formas muy dispares. Quizá por ello, como afirman Gallego y Ongallo (2004), todos, cada uno de nosotros, en algún momento, debemos enseñar a otros y aprender de otros; aspecto que resulta de vital importancia en la vida organizativa, especialmente cuando: a) nos incorporamos a un nuevo puesto de trabajo; b) realizamos presentaciones a otras personas (informes, nuevos productos, resultados, etc.); c) persuadimos a los demás para que tomen una decisión en un determinado sentido; d) pedimos aclaraciones (o las damos), y e) solicitamos información a los demás.

Para gestionar el conocimiento en las organizaciones hay que tener en cuenta los estilos de aprendizaje, es decir, cómo la mente procesa la información y cómo ésta es influida por las percepciones de cada individuo. De esta manera, el aprendizaje se produce a partir de la disposición natural de cada sujeto y a partir de los resultados de experiencias y aprendizajes anteriores. Así, los estilos de aprendizaje proporcionan orientaciones para guiar las interacciones del individuo con las realidades existenciales que le rodean. Veamos a continuación los principales modelos de estilos de aprendizaje.

El modelo experimental de Kolb (1984) supone un proceso continuo de ensayo y error, representado en forma cíclica. Modelo que describe el ciclo de aprendizaje como la traducción de la experiencia en conceptos, lo que a su vez se utiliza como guía en la elección de nuevas experiencias. El aprendizaje es entendido como un ciclo de cuatro etapas: a) *experiencia concreta*: se trata de llevar a cabo algo, de "explorar"; b) *observación reflexiva* sobre lo que hemos hecho: permite ponderar, analizar y evaluar las diferentes situaciones o alternativas; c) *formación de conceptos abstractos y generalizaciones*: compara la observación reflexiva con las teorías, y d) *experimentación activa*: prueba de dichos conceptos en nuevas situaciones, es decir, contrastación del resultado del aprendizaje alcanzado con la realidad. Para este autor, además, existen cinco factores que condicionan el estilo de aprendizaje que aplica cada individuo al discurrir por las cuatro etapas de su modelo, los cuales influyen en la configuración de las actitudes de aprendizaje: 1) el *tipo psicológico*: la personalidad del sujeto; 2) la *especialidad*: los estudios y formación previa del sujeto; 3) la *carrera profesional*: las tareas específicas que debe ejecutar el sujeto en su devenir laboral; 4) el *puesto de trabajo actual*: la función laboral que se desempeña, y 5) la *capacidad de adaptación*: las destrezas, competencias y habilidades que requiere la tarea o problema específico al que se enfrenta en un determinado momento el sujeto. A partir de todo ello, Kolb identifica cuatro estilos de aprendizaje:

- a) *Acomodador*: Su punto fuerte es la experimentación, la ejecución. Se trata de un individuo con tendencias al riesgo, que se adapta rápidamente a las circunstancias inmediatas, es decir, cuando las teorías o programas no concuerdan con la realidad, simplemente las deja de lado. Es impaciente y presiona a sus compañeros.
- b) *Divergente*: Su punto fuerte es la imaginación. Confronta situaciones desde múltiples perspectivas, sobresale como torbellino de ideas. Es emotivo y está interesado en las relaciones personales.
- c) *Asimilador*: Su punto fuerte es la creación de modelos teóricos. El razonamiento inductivo es su herramienta de trabajo preferida, ya que tiende a integrar las observaciones e informaciones dispersas. Lo importante para él es que la teoría sea lógica y precisa. Esta más interesado en las abstracciones que en las personas.
- d) *Convergente*: Su punto fuerte es la aplicación práctica de las ideas. Sobresale en situaciones en que se precisan respuestas concretas y correctas. Enfoca los proble-

mas a través del razonamiento hipotético deductivo. Es poco emotivo y prefiere tratar con objetos que con personas. Tiene intereses básicamente técnicos.

En una organización deben existir individuos de los cuatro estilos, ya que, según Kolb, el proceso de aprendizaje empieza con una experiencia concreta (ejecutada por un individuo acomodador), que es seguida por la observación y la reflexión (realizada por un individuo divergente), que conduce a la formación de conceptos abstractos y generalizaciones (por parte de un individuo asimilador), que desembocan en hipótesis que deben ser comprobadas en futuras acciones (por parte de un individuo convergente), que a su vez conducen a nuevas experiencias, iniciándose de nuevo el ciclo. De esta manera, el aprendizaje organizativo queda estrechamente vinculado al aprendizaje individual.

Juch (1987) propone un modelo de estilos de aprendizaje también cíclico en cuatro etapas, sobre la base del propuesto por Kolb, pero cambiando las denominaciones: a) la experiencia concreta, *percibir*; b) la observación reflexiva, *pensar*; c) la conceptualización abstracta, *planear*; y d) la experimentación activa, *hacer*. El esquema conceptual se centra en poner el foco mental del sujeto que aprende en recorrer continuamente el círculo del proceso de aprendizaje, al tiempo que se activan y guían actividades específicas y seleccionadas de las que resultan cuatro categorías de habilidades que se adquieren a lo largo de toda la vida (percibir, pensar, planear, hacer), pero con las restricciones al aprendizaje que hay que superar y que regulan la velocidad, el estilo y la intensidad del aprendizaje.

Honey y Mumford (1986) aceptan el proceso cíclico de aprendizaje de Kolb en cuatro etapas, pero tratan de aumentar su efectividad en la mejora del aprendizaje. Para ello redefinen el modelo de Kolb, y afirman que lo ideal sería que todo el mundo fuera capaz de experimentar, reflexionar, elaborar hipótesis y aplicar a partes iguales; es decir, que todas las actividades de aprendizaje estuvieran repartidas equilibradamente en cada individuo. Sin embargo, ello resulta difícil, ya que los individuos son más capaces de una cosa que de otra, con lo que, para estos autores, el aprendizaje sería como la interiorización por parte de cada sujeto de una etapa determinada del ciclo. En consecuencia, los cuatro estilos de aprendizaje que proponen son:

- 1) *Activos*: personas que se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias. Son de mente abierta, nada escépticos y acometen con entusiasmo las nuevas tareas que se les encargan. Son personas de grupo, se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades. Se corresponden con los acomodadores.
- 2) *Reflexivos*: les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Recogen datos, y los analizan con detenimiento antes de llegar a una conclusión. Son personas que contemplan todas las alternativas posibles antes de realizar un movimiento. Disfrutan observando la actuación de los de-

más, escuchan y no intervienen hasta que se han adueñado de la situación. Se corresponden con los divergentes.

3) *Teóricos*: adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Tienen a ser perfeccionistas. Integran los hechos en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar. Son profundos en su sistema de pensamiento, a la hora de establecer principios, teorías y modelos. Se corresponden con los asimiladores.

4) *Pragmáticos*: aplican en la práctica las ideas. Descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas. Les gusta actuar rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que les atraen. Se corresponden con los convergentes.

Es evidente que cada persona presenta unas ciertas preferencias por un estilo u otro de aprendizaje, las cuales se han ido desarrollando a lo largo de su vida. Como señala Kolb (1984), los estilos de aprendizaje se desarrollan a partir de factores hereditarios, las experiencias previas y las exigencias del ambiente. Cafferty (1980) pone de manifiesto este hecho al identificar las preferencias individuales en el ambiente organizacional de aprendizaje: a) *condiciones*: trabajar solo o en grupo, preferencias por la organización, la atención al detalle, postura ante la autoridad; b) *contenido*: preferencias por lo numérico, lo verbal, los objetos o la gente; c) *modo de recibir la información*: preferencia por escuchar, por leer, por observar, o por la experiencia directa; y d) *expectativas*: respecto al éxito en una tarea de aprendizaje o en un trabajo. De esta manera, la identificación del estilo de aprendizaje que presenta cada empleado puede ser de gran ayuda para orientar la gestión de carreras profesionales o el cambio de puesto de trabajo en la organización.

En cualquier caso, parece evidente que los individuos aprenden por medio de los procesos de generación y de resolución de problemas por prueba y error. Para aprender, el individuo debe reconocer un problema y estar determinado a superarlo. Un problema surge con la intuición de una falta de adaptación entre la acción del individuo y la respuesta que recibe del entorno en el que actúa. Esta situación obedece a la falta de constatación en la realidad de las expectativas que se había creado el individuo, lo que provoca el cuestionamiento de las formas tradicionales de actuar, induciendo a plantearse nuevas formas de comportamiento, las cuales deben ser operativizadas y contrastadas mediante su implantación, y que en el caso de que funcionen constituyen el núcleo de la resolución del problema, lo que supone el cambio (enriquecimiento, transformación) en los estoc de conocimientos del individuo, quien modifica sus percepciones de la realidad y, por tanto, modifica sus reglas de decisión y su comportamiento. O sea, la resolución del problema implica un proceso de aprendizaje que propicia la aparición de nuevos conocimientos. Surge así un ciclo de aprendizaje individual que consta de cuatro etapas (Kim, 1993):

- 1) *Observar*, los individuos experimentan con determinadas acciones o soluciones para después observar de forma activa que es lo que sucede.
- 2) *Analizar*, a continuación analizan, tanto consciente como inconscientemente, la experiencia adquirida, reflexionando sobre sus observaciones.
- 3) *Diseñar*, en base a dicho análisis, se diseña un concepto abstracto que permita la explicación razonable de la acción o comportamiento a seguir (construcción de una teoría de la acción).
- 4) *Implantar*, posteriormente se evalúa el concepto abstracto o teoría de la acción a través de su implantación, que a su vez conduce a una experiencia específica u observación nueva, que permite averiguar si la acción era la adecuada o no, iniciándose otra vez el ciclo de aprendizaje para corregir las posibles desviaciones del objetivo o para mejorar su consecución en el futuro.

Kim (1993) parte de la base de que este ciclo consta de dos subprocesos, en los que los empleados de la organización deben poseer o adquirir: a) habilidades de saber hacer o *know-how*, que implica la consecución de una habilidad o conocimiento físico o corporal para realizar un determinado tipo de acción (aprendizaje operativo), y b) habilidades de saber estar o *know-why*, que supone la habilidad de articular un entendimiento conceptual a partir de la experiencia (aprendizaje conceptual). Sin embargo, este ciclo de aprendizaje individual resulta insuficiente, ya que no contempla la influencia que ejercen en el aprendizaje otro tipo de variables: los valores, la experiencia y la educación del sujeto (Hamel y Prahalad, 1993; Mintzberg, 1994; Fondas y Weirsema, 1997). Además, Kim (1993) hace una importante distinción entre aprendizaje y memoria: el primero tiene que ver con la adquisición, mientras que el segundo con la retención de lo adquirido. Sin embargo, añade, ambos están profundamente interconectados, ya que lo que tenemos en nuestra memoria afecta lo que aprendemos y lo que aprendemos afecta a nuestra memoria. Este autor reconoce la necesidad de diferenciar entre una memoria de almacenaje y otra de estructuras activas que afecta a nuestro proceso de pensamiento así como a las acciones que realizamos, lo cual implica denotar la importancia de esta memoria en el propio proceso de aprendizaje. Para entender estas estructuras activas propone el concepto de "modelo mental", basado en Senge (1995), el cual representa la visión de una persona acerca del mundo, bien sea explícita o implícitamente. Dichos modelos mentales proveen el contexto según el cual vemos e interpretamos las cosas, así como determinan qué información almacenada es relevante para cada momento. Los modelos mentales que utilizan los individuos en su proceso de aprendizaje se pueden definir como "un marco interno de referencia, que recrea en la mente del individuo un modelo de la realidad externa" (Picken y Dess, 1998:42).

La utilización de los modelos mentales se debe a la capacidad limitada de la mente humana para procesar información; lo que implica, como sostienen Day y Nedungadi

(1994), reconocer que: a) el entorno no es una realidad inequívoca, dado que constructos como las barreras de entrada, las fuerzas competitivas y los segmentos de mercado, entre otros, adquieren su sentido a través de un proceso interpretativo, y b) los individuos deben reducir o absorber en la medida de lo posible la incertidumbre que se genera en el entorno, sirviéndose para ello de los modelos mentales. De esta manera, a partir del proceso de aprendizaje individual se generan una serie de modelos mentales, que son los que finalmente forjan la forma en que se interpreta el mundo que nos rodea (Daft y Weick, 1984; Kim, 1993; Markides, 1997). Así, para Kim (1993), el aprendizaje operativo es capturado en lo que se conoce como rutinas, que recogen los pasos a llevar a cabo para ejecutar tareas; aprendizaje que es acumulativo y puede a su vez cambiar las rutinas previamente adquiridas, las cuales también, a su vez, pueden condicionar el aprendizaje operativo. El proceso de interacción descrito se produce de forma similar en el caso del aprendizaje conceptual; el cual cuestiona el por qué se llevan a cabo las acciones de una determinada forma. Este tipo de aprendizaje, por su propia naturaleza, puede alterar los marcos en los modelos mentales, generando nuevos marcos que pueden aportar una óptica diferente en la resolución de problemas.

El aprendizaje individual se completa con los procesos de aprendizaje implícito, es decir, la intuición. Este fenómeno es fundamental para comprender cómo las personas son capaces de entender algo nuevo sin que haya existido una explicación previa. Si bien la intuición ha sido definida de diferentes formas, los elementos comunes a todas estas perspectivas son: a) la intuición ocurre a un nivel inconsciente; b) implica una interpretación holística de la información, y c) lleva aparejada un sentimiento afectivo de que es correcto el pensamiento o la idea surgida (Shapiro y Spence, 1997). En este sentido, Simon (1987) defiende que la intuición es un proceso de reconocimiento de patrones. Así, para Hayashi (2001) las personas que tienen una experiencia más variada y con antecedentes más diversos son más valiosos, puesto que aprenden de forma más rápida al ser capaces de reconocer más patrones. De esta forma, la experiencia es la que permite a los individuos organizar la información de tal forma que puedan almacenarla y recuperarla fácilmente. No obstante, hay que tener muy presente la advertencia que, a este respecto, realiza Ohmae (1989), al afirmar que la fórmula del éxito se basa en la combinación del método analítico y de la elasticidad mental; ambos se complementan, con lo que la mente creativa necesita del estímulo de un buen análisis, es decir, la intuición sólo es efectiva y útil cuando se ve respaldada por la reflexión surgida del análisis de la situación.

Hedberg (1981) entiende que el aprendizaje puede acumular, mantener y reestructurar el conocimiento, dependiendo del entorno. Si el entorno es estable, el aprendizaje es acumulativo, manteniendo el conocimiento existente o adquirido anteriormente. Cuando el entorno es cambiante, tendremos que olvidarnos de los viejos conocimientos (desaprender) y aprender de nuevos. Otro aspecto que resalta este

autor es que el aprendizaje involucra los procesos a través de los cuales los individuos crean sus entornos, si el propósito es mejorar la actuación y dominar el entorno y la realidad se construye cada vez que se adquiere un nuevo concepto o idea, el aprendizaje debería enfatizar procesos generativos a través de los cuales las personas puedan crear el entorno adecuado para que éste pueda ser dominado.

El proceso de aprendizaje individual viene determinado fundamentalmente por tres factores determinantes que influyen directamente en la capacidad de aprendizaje: la inteligencia, el interés y la personalidad. El grado de inteligencia que presenten los empleados les dota de mayores o menores, según los casos, capacidades de comprensión y asimilación; lo cual, a su vez, influye en su desempeño laboral. En este sentido, Krieger (2001) plantea cuatro tipos de inteligencia, que expresan los recursos que utilizan las personas en su quehacer cotidiano, en la vida grupal, en las organizaciones y en sociedad:

- 1) *Inteligencia Analítica (A)*: permite evaluar, juzgar, comparar, contrastar. El pensamiento analítico se utiliza para resolver problemas y juzgar la calidad de las ideas (Sternberg, 1997).
- 2) *Inteligencia Creativa (C)*: es necesaria para inventar, descubrir, imaginar. Se utiliza para formular bien los problemas y generar buenas ideas (Sternberg, 1997).
- 3) *Inteligencia Práctica (P)*: se precisa para usar, implementar, activar. Se utiliza para hacer operativas las dos anteriores. Permite el aprendizaje por prueba y error (*learning by doing*) y genera conocimiento experiencial (Sternberg, 1997).
- 4) *Inteligencia Emocional (E)*: consiste en la capacidad de manejar sentimientos, relaciones, etc. (Goleman, 1996).

Todo tipo de desempeño, individual, grupal, organizacional o social, requiere de la combinación eficaz, según las circunstancias, de estos cuatro tipos de inteligencia. En el cuadro siguiente se muestran unos ejemplos de ello.

Cuadro 19. Ejemplos de combinación de los tipos de inteligencia.

	POLÍTICO	EMPRESARIO	INVESTIGADOR	DOCENTE
Inteligencia Analítica	Analizar el efecto de una ley	Analizar si el producto tiene éxito	Comparar hipótesis y teorías	Desentrañar a los alumnos las relaciones causa-efecto
Inteligencia Creativa	Formular la estrategia electoral	Crear nuevos productos o servicios	Formular una nueva explicación	Estimular las capacidades de los alumnos de pensar por sí mismos

Cuadro 19. Ejemplos de combinación de los tipos de inteligencia. (Continuación)

	POLÍTICO	EMPRESARIO	INVESTIGADOR	DOCENTE
Inteligencia Práctica	Conseguir un consenso entre partidos	Generar estrategias competitivas efectivas	Realizar una investigación	Ejercitar en los alumnos su capacidad su capacidad práctica
Inteligencia Emocional	Conducir equipos, liderazgo	Dar incentivos a los empleados	Liderazgo referencial de equipos de investigación	Internalizar en los alumnos habilidades relacionales

Fuente: Elaboración propia, a partir de Krieger (2001).

En cualquier caso, cualquier individuo, como consecuencia de una experiencia, se conduce, reacciona y responde de manera diferente de como lo haría antes de esa experiencia; de ahí se infiere que se ha producido un aprendizaje. El aprendizaje se da cuando cambian los actos como fruto de los cambios en los procesos de reflexión y de razonamiento en el que están implicados los cuatro tipos de inteligencia descritos. Ahora bien, cada individuo presenta diferentes niveles de capacidad en cada una de ellas, por lo que los líderes y superiores jerárquicos de la organización deben intentar adaptar el proceso de aprendizaje a las características propias de cada empleado, estimulándole aquellos aspectos en los que presenta mayores carencias, sin descuidar, obviamente, los otros.

Un segundo factor hace referencia a los intereses de los individuos. Los intereses tienen que ver con las actividades que agradan y desagradan a las personas, con la tendencia a absorberse en una experiencia y continuar en ella. Ello permite afirmar que aspectos cognitivos como la atención, aspectos comportamentales como la experiencia, y aspectos afectivos como la satisfacción están implicados en la intensidad con la que los empleados manifiestan su interés o motivación por aprender nuevos conocimientos útiles a la organización, y el tiempo que están dispuestos a dedicar a dicha tarea. Un buen resultado del proceso demanda la atención del sujeto, meterse de lleno en las experiencias y actividades, hallar cierta satisfacción, dedicarse al dominio de los contenidos con cierta intensidad y durante un cierto tiempo.

El tercer factor se relaciona con los rasgos de personalidad de cada empleado, los cuales, evidentemente, influyen sobre sus posibilidades de éxito en el aprendizaje, ya que condicionan diversos aspectos del proceso. En este sentido, Barrick y Muton (1991) consideran cinco dimensiones de personalidad, conocidas como "las cinco grandes": extraversión, apertura, responsabilidad, amabilidad y neuroticismo (ansiedad). Otras dimensiones que pueden considerarse son: locus de control, ne-

cesidad de logro, ajuste y formalidad (Hough, 1992). Las dimensiones extroversión-introversión, locus de control, motivación de logro y ansiedad son las dimensiones de personalidad más correlacionadas con el éxito del aprendizaje individual (Bermúdez, 1991; Jonassen y Grabowski, 1993).

5.3. El aprendizaje en los niveles de grupo y organizativo

Diversos son los métodos de adquisición de nuevos conocimientos que puede utilizar una organización:

- 1) *Adquisición*, la manera más directa de obtener conocimiento es comprándolo, es decir, comprando una organización que posea el conocimiento que precisamos (de ahí el auge de fusiones y acuerdos de colaboración que se están dando en las últimas décadas), o bien contratando a los individuos que lo tengan (fugas de cerebros). En cualquier caso, se está comprando el talento de las personas (Badaracco, 1991).
- 2) *Alquiler*, se puede obtener conocimiento alquilando temporalmente alguna de sus fuentes: financiar una investigación universitaria a cambio del derecho de utilizar sus resultados en primer lugar o, incluso, en exclusiva; contratar a un consultor con reputación, etc.
- 3) *Grupos de generación de conocimiento*, se trata de crear grupos formales específicos para que generen nuevo conocimiento; el ejemplo típico es el departamento de I+D+i.
- 4) *Equipos multidisciplinarios*, se trata de reunir a personas con distintas perspectivas, aptitudes, ideas, valores y formación para que trabajen conjuntamente en la resolución de un problema o proyecto. Los distintos enfoques que aporta cada uno enriquecen el debate y, por tanto, la generación de conocimiento. Como afirma Leonard-Barton (1995), la innovación se produce en las fronteras entre los modos de pensar, y no en el territorio provincial de una base de conocimiento y aptitudes. De esta manera hay que fomentar la diversidad cognitiva de la empresa, con personal de distintas disciplinas, conocimientos, experiencias y aptitudes (analíticas, racionales, intuitivas, artísticas,...) que trabajen juntos. Es lo que Nonaka y Takeuchi denominan como "caos creativo".
- 5) *Adaptación*, se puede aprender y generar nuevo conocimiento mediante la necesidad de adaptación de la empresa a los cambios del entorno, lo cual requiere encontrar nuevas soluciones a nuevos problemas. Para que ello sea posible, la empresa requiere, en primer lugar, contar con recursos y capacidades internas que puedan ser utilizadas de nuevas maneras y, en segundo lugar, tener una mentalidad abierta al cambio, es decir, contar con personal con una alta capacidad de absorción (empleados capaces de adquirir nuevos conocimientos y aptitudes).

6) *Redes*, el conocimiento también se genera y aprende a través de las redes informales y autoorganizadas (Nohria y Eccles, 1994). Se trata de grupos de empleados que comparten prácticas laborales, intereses u objetivos comunes que se inter-cambian experiencias para resolver problemas en conjunto. Cuando en estas redes se comparte suficiente conocimiento para que sus miembros colaboren con eficacia, entonces sus conversaciones generan nuevo conocimiento. El potencial de generación de nuevas ideas a partir de los estocs de conocimiento en cualquier empresa es prácticamente ilimitado, especialmente si sus miembros tienen la oportunidad de pensar, aprender y hablar entre sí (Romer, 1993). O como afirma Webber (1993:28), "en la nueva economía, las conversaciones son la forma de trabajo más importante; las conversaciones son la manera en que los trabajadores descubren lo que saben, lo comparten con sus colegas y, en el proceso, crean conocimiento nuevo para la organización". Así, el intercambio espontáneo y no estructurado de conocimiento es vital para el aprendizaje organizativo y el éxito de la empresa. Con relación a las redes de conocimiento, una reciente novedad son las *comunidades virtuales*, las cuales intentan garantizar una permanente intercomunicación entre los generadores y gestores del conocimiento, quienes interactúan dentro del sistema creando relaciones dinámicas y no lineales entre ellos. Ello permite que se establezcan relaciones continuas entre los responsables del conocimiento en las organizaciones (personas, grupos), o a nivel interorganizativo, a la vez que se facilita la adquisición de habilidades, conocimientos y capacidades que serían imposibles de captar de otro modo. De hecho, tal como ya hemos indicado en otro lugar (Brunet y Vidal, 2004), están surgiendo nuevas formas organizacionales basadas en redes. Así, Nonaka y Takeuchi (1995) describen la estructura hipertexto, que facilita el proceso de creación de conocimiento, ya que incorpora el proceso de aprendizaje a su estructura organizativa. Y Rodríguez Antón et al. (2001) proponen la estructura hipertrébol, la cual sistematiza el aprovechamiento de toda la información que capta para convertirla en conocimiento y explotarla ofreciendo procesos, productos y servicios innovadores que le permitan conseguir las deseadas ventajas competitivas sostenibles que satisfagan sus objetivos estratégicos.

Todos estos métodos de adquisición de conocimientos, en mayor o menor grado, implican un proceso de aprendizaje colectivo en el seno de la organización. Ello supone considerar a los grupos y a la propia organización como una entidad capaz de aprender, de forma similar a la capacidad en tal sentido que tienen las personas (corriente de *organizational learning*). Incluso hay autores que consideran que el conocimiento existe en el nivel de grupo y con carácter colectivo como alternativa a las limitaciones del conocimiento en el nivel individual, debido a que surgen problemas

que requieren una resolución en grupo, es decir, la integración de los conocimientos individuales (Hedlund, 1994; Bontis, 1999).

El aprendizaje de grupo y organizativo implican la comunicación y transferencia del conocimiento adquirido al resto de integrantes del grupo o de la empresa. La transferencia de conocimiento implica, según Davenport y Prusak (2001), dos acciones: a) *transmisión*, que consiste en el envío o presentación del conocimiento a un receptor potencial, y b) *absorción* por parte de dicho receptor (persona o grupo). Si el conocimiento no es absorbido éste no ha sido transferido. El simple hecho de presentar el conocimiento no significa su transferencia. El acceso es necesario, pero de ningún modo suficiente para garantizar que el conocimiento se ha comprendido y se usará. Incluso el conjunto de transmisión y absorción no tiene ningún valor útil si el conocimiento nuevo no genera algún cambio de conducta o el desarrollo de alguna idea nueva que, a su vez, conduzca a una conducta nueva.

Es común que se comprenda y absorba el nuevo conocimiento, pero que no se use. Los motivos son diversos: orgullo, obstinación, falta de tiempo, temor a correr riesgos, resistencia al cambio, etc. Uno de los más frecuentes, no obstante, es la falta de confianza en la fuente de conocimiento, y es que la transferencia del conocimiento también es cuestión de grado: las personas juzgamos la información y el conocimiento que recibimos principalmente sobre la base de quién es la persona que nos lo proporciona; su reputación representa el valor que usamos para evaluar el flujo de información que nos llega, así, decidimos considerar (absorber), o no, dicho conocimiento en función de la reputación del emisor (además de por su coherencia con el conocimiento que hemos ido acumulando con el tiempo y del sistema de valores y creencias que poseemos). Es precisamente en este momento en que el capital emocional actúa como elemento de vital importancia para que el conocimiento se transfiera, se absorba y se use, favoreciendo el aprendizaje individual, grupal y organizacional.

Los grupos y equipos que se constituyen en el seno de la organización suelen estar formados por un conjunto de profesionales que se enfrentan a un mismo tipo de problemas, y que, en consecuencia, acumulan como grupo unos conocimientos propios asociados a su contexto particular dentro de la organización. Además, los empleados suelen pertenecer a más de un grupo y/o equipo, donde cada uno de ellos posee diferentes conocimientos y experiencias, y que generalmente se superponen. La existencia de un estoc de conocimiento de grupo no implica una mera recolección de dispositivos de acceso al conocimiento o de conocimientos individuales, sino que exige la absorción y asimilación de dicho conocimiento de forma compartida por todos los miembros del grupo, de manera que quede legitimado. Probst y Büchel (1997) sostienen que la acumulación de un estoc de conocimiento por los individuos, los grupos o la organización requiere la confluencia de al menos tres condiciones: a)

la *comunicación*, necesaria para alcanzar una percepción común de la realidad; b) la *transparencia*, ya que los procesos y resultados de la comunicación (cambios en los valores y estoc de conocimiento del grupo) deben ser accesibles y claros para todos los integrantes del grupo, y c) la *integración de conocimientos en el sistema social*, de manera que todos los conocimientos sean accesibles a todos los niveles del sistema organizativo y produzcan cambios aceptados por todos en los modelos normativos y de comportamiento del grupo.

El aprendizaje en el nivel de grupo precisa, por tanto, de la alineación de los procesos de aprendizaje individual de todos los integrantes del grupo. Éstos deben establecer estrechas relaciones entre sí mediante un lenguaje, una manera de pensar y de actuar común para poder coordinar y armonizar eficientemente sus respectivos procesos de aprendizaje individual. Es más, cuando el aprendizaje se da en un contexto social o de grupo, la propia dinámica del grupo y las experiencias compartidas originan conocimientos, generalmente de carácter tácito, que son compartidos colectivamente y que se encuentran integrados en las relaciones sociales dentro del grupo. Ello constituye el estoc de conocimiento del grupo (o "memoria" del grupo), el cual queda inmerso en una red de interrelaciones entre sus miembros y las acciones del sistema social que constituyen, y que refleja su habilidad para colaborar entre sí de forma efectiva. En consecuencia, el estoc de conocimiento del grupo representa las reglas y procedimientos que alinean las preferencias individuales con las del grupo, y cuya aceptación es facilitada por la relación de interconexión entre los distintos integrantes; conocimientos que pueden ser implícitos o explícitos, pero que en cualquier caso suponen los mecanismos de coordinación y los esquemas de decisión que caracterizan las actuaciones y las decisiones que adopta y utiliza el grupo, de manera que si uno o varios de sus miembros lo abandona no disminuye el conocimiento colectivo.

El aprendizaje organizativo representa la traslación de los estocs de conocimiento individuales y/o de grupo a todo el ámbito de la organización. Ello supone la absorción e institucionalización de dichos conocimientos con el fin de formar un estoc de conocimiento compartido al nivel de toda la organización, lo que Huber (1991) denominó como "memoria organizativa". Walsh y Ungson (1991:61) la definen como "la información almacenada procedente de la historia de la organización, que puede ser utilizada para apoyar las decisiones actuales", y Sherif (2002:253) como "un depósito de información que procede de la experiencia, que puede transmitirse a los miembros de una organización para su consulta". De esta manera, la información almacenada permite a los miembros de la organización tener acceso ilimitado a los conocimientos técnicos aplicados con anterioridad; lo que facilita el aprendizaje organizativo y, además, favorece la apropiación por parte de la organización del conocimiento individual y/o grupal, con lo que éste puede conservarse cuando el per-

sonal se renueva o abandona la organización. Sin embargo, dichas definiciones son limitadas, ya que únicamente hacen referencia a las bases de datos que almacenan información histórica, y no contemplan las aportaciones individuales de los miembros actuales, es decir, la memoria activa: los modelos mentales individuales compartidos en el aquí y ahora, y que son los que definen a qué se presta atención, cómo se va a actuar y qué debe recordarse en la organización (Kim, 1993).

Así, hacer explícitos los modelos mentales individuales favorece el desarrollo de los modelos mentales compartidos, por lo que el aprendizaje organizativo, desde esta perspectiva, es independiente de los sujetos que componen la organización en un momento determinado. Además, puesto que gran parte del conocimiento reside en la mente de los individuos, resulta imprescindible hacer evidentes sus modelos mentales para que sea accesible la memoria organizativa al resto de la organización. El aprendizaje organizativo no depende de ningún miembro específico de la organización, y a la vez es posible el aprendizaje individual sin que exista aprendizaje organizativo. El aprendizaje organizativo depende, pues, de la capacidad que tengan los individuos para hacer más eficientes sus modelos mentales. Ello supone que si las organizaciones pueden aprender, entonces pueden existir con independencia de los individuos que las forman, ya que atesoran conocimientos que pertenecen a la organización como un todo y que, al margen de los individuos y grupos, constituyen un activo específico acumulado a lo largo del tiempo que resulta extremadamente difícil de imitar y de negociar (Dierickx y Cool, 1989; Walsh y Ungson, 1991). Los conocimientos organizativos no se hallan localizados en ningún lugar concreto, sino que están esparcidos por diferentes partes de la organización; Walsh y Ungson (1991) consideran que se encuentran en los emplazamientos siguientes: a) en forma de rutinas, secuencias o procedimientos operativos estandarizados; b) en las estructuras de relaciones y los espacios físicos del lugar de trabajo; c) en los comportamientos, suposiciones, creencias y valores, y d) en forma de orientaciones estratégicas y decisiones.

5.4. Desaprender para seguir aprendiendo

No se puede olvidar en ningún momento que, si bien la memoria (individual, grupal o organizativa) debe estar encaminada a obtener un beneficio de la sabiduría del pasado, también puede suponer un peligro de que el estoc de conocimientos aprendidos se convierta en un obstáculo para configurar el futuro. Como señala Prieto (2005), la capacidad para olvidar lo aprendido es absolutamente necesaria en una sociedad cambiante, de tal forma que los conocimientos anticuados u obsoletos no lleguen a suponer una lacra para los nuevos. Este desaprendizaje frecuentemente se enfrenta a barreras físicas, emocionales y psicológicas, especialmente en las orga-

nizaciones con un pasado de éxito, pero constituye una actividad fundamental para evitar una “ceguera colectiva” que impida detectar las nuevas oportunidades. De esta manera, si para las personas y las organizaciones resulta importante aprender, quizá más importante aún es el desaprender, es decir, la capacidad para desprenderse de los conocimientos acumulados que se han convertido en inútiles, desfasados, innecesarios, irrelevantes o contraproducentes, renunciando a lo que se sabe. Hay que tener en cuenta, no obstante, que el desaprendizaje, tanto individual como organizativo, se sustenta en la existencia de un determinado nivel de conocimiento, es decir, sólo se puede aprender con relación a lo que ya se sabe o, en otras palabras, si no se sabe mucho la capacidad de aprendizaje no será muy grande.

Para ser competitivos debemos hacer las cosas de otra manera, reinventar, olvidarnos del pasado y provocar el futuro. Pero para conseguirlo, como sostiene Casado (2004), hay primero que desaprender, ya que el nuevo aprendizaje exige como requisito imprescindible la previa capacidad de olvidar. No obstante, hay que distinguir el desaprender del olvidar, ya que no son lo mismo. El olvidar es una acción, más o menos involuntaria, relacionada con la incapacidad para recuperar de la memoria aquellos conocimientos acumulados que deseamos llevar a la conciencia; mientras que el desaprender es una acción voluntaria de “borrado” de los conocimientos antiguos que se han quedado obsoletos y que, por tanto, ya no nos sirven. El desaprender, es decir, el dejar de lado ciertos conocimientos que sabíamos, pero que ya no valen y que sólo ocupan espacio, es vital para la correcta adaptación de las personas y de las organizaciones a los nuevos desafíos, y ello debido a que de esta manera se permite integrar en la memoria (personal u organizativa) nuevos conocimientos y aprendizajes, útiles y necesarios para hacer frente a esos nuevos retos. En el día a día, a cualquier persona en su quehacer (en cualquier ámbito de la vida, incluyendo, evidentemente, el organizativo) se le presentan diversas ocasiones para desaprender cosas “viejas” y aprender cosas “nuevas”, como, por ejemplo, la utilización de nuevas prestaciones de una versión actualizada de un programa informático, un nombramiento inesperado en la dirección de la empresa (con el consiguiente cambio en el estilo y quizá valores a seguir), un traslado a un puesto de trabajo diferente o un ascenso (quizás con tareas a desarrollar y responsabilidades distintas; en otra oficina, con otros compañeros y otras costumbres).

Según Casado (2004), aprender es saber adaptar nuestros esquemas a la realidad; y el aprender, igual que el cambio, empieza con el desaprendizaje. Según este autor, desaprender significa olvidar las imágenes sobre cómo concebíamos las cosas y adaptar nuestros esquemas mentales a las nuevas situaciones, lo cual implica cambiar nuestro modelo mental, es decir, el filtro con el que interpretamos la realidad de una forma u otra. Pero también advierte que las personas nos acostumbramos a los procedimientos, las normas, los estilos de mando, los comportamientos, etc., con lo que

nos volvemos rutinarios, haciendo cada día las mismas cosas y de la misma manera, es decir, nos institucionalizamos, especialmente al interiorizar las normas y valores de las organizaciones de que formamos parte. Por tanto, desaprender supone también el acabar con la institucionalización, es decir, despojarnos de las más arraigadas creencias para tomar otras que nos orienten en las nuevas situaciones.

Con relación a los procesos de institucionalización, García Monge (1998) propone el concepto de *introyecto* para hacer referencia a los mensajes, informaciones, valoraciones o interpretaciones que hemos aceptado e interiorizado sin ningún tipo de crítica discernidora por nuestra parte; con lo que en numerosas ocasiones hablamos “por boca de otros”, sin convencimiento, y sin ninguna contrastación de dichas ideas, condicionados por lo que es políticamente correcto o por lo que hemos simplemente oído, sin habernos parado a pensar si realmente dicha idea es acertada, válida o correcta. Conviene desaprender estas ideas “insertadas”, es decir, olvidar rápidamente todo aquello que pueda ser una rémora en nuestro pensamiento: conocimientos sesgados, no contrastados, manipulados o inconsistentes. El aprender significa también capacidad crítica de las informaciones y conocimientos que nos llegan, es decir, raciocinio para desechar aquello que nos supondrá un lastre y quedarnos sólo con aquello que nos enriquece como personas y como profesionales.

Como apunta Fernández Aguado (2004), la mayor parte de las decisiones que tomamos no son en sentido estricto lógicas, ni siquiera ilógicas, ya que habitualmente suelen ser alógicas o prelógicas; es decir, nuestro desaprendizaje es cuestión, hasta cierto punto, más del corazón que de la mente, más de las emociones que de la razón. Aprendemos lo que queremos aprender: en ocasiones de forma explícita, pero siempre de forma implícita, seleccionamos el objetivo de nuestro interés sobre la base de nuestras prioridades y gustos, y de ello depende nuestra capacidad para aprender y para desaprender. Ello supone, de alguna manera, remitirse a la voluntad personal (y corporativa) en cuanto al deseo racional de lograr un fin y la elección de los medios para alcanzarlo, lo que a su vez implica la búsqueda del difícil equilibrio que debe establecerse entre razón, voluntad y sentimientos. La fuerza de los hábitos o rutinas es grande, se trata de los medios que nos permiten hacer o no hacer, y actuar de una manera y no de otra. Deshacer, desaprender, los malos hábitos organizativos no es fácil, ya que cuentan con un potente aliado: el no pensar. Cuando una organización se limita a reiterar una y otra vez lo previamente hecho, no se plantea la pregunta sobre la conveniencia y pertinencia de esa actuación, simplemente la hace, con lo que la propia rutina del trabajo entorpece el pensamiento y, por supuesto, cualquier tipo de iniciativa. Es por ello que el desaprendizaje de estos hábitos o rutinas perniciosas exige un importante esfuerzo de la voluntad individual y organizativa. Este proceso de desaprendizaje organizativo debe estar liderado por la innovación, es decir, se tra-

ta de sustituir de manera planificada y organizada todo aquello que se piensa y hace y que por lo tanto se ha aprendido con anterioridad, con el fin de dirigir las capacidades y esfuerzos hacia la generación de nuevas ideas, métodos y procedimientos. Si se consigue y se es capaz de adquirir nuevos modos de hacer las cosas, la organización estará en condiciones de aprender, presentándosele oportunidades para llegar más lejos y superar nuevos desafíos.

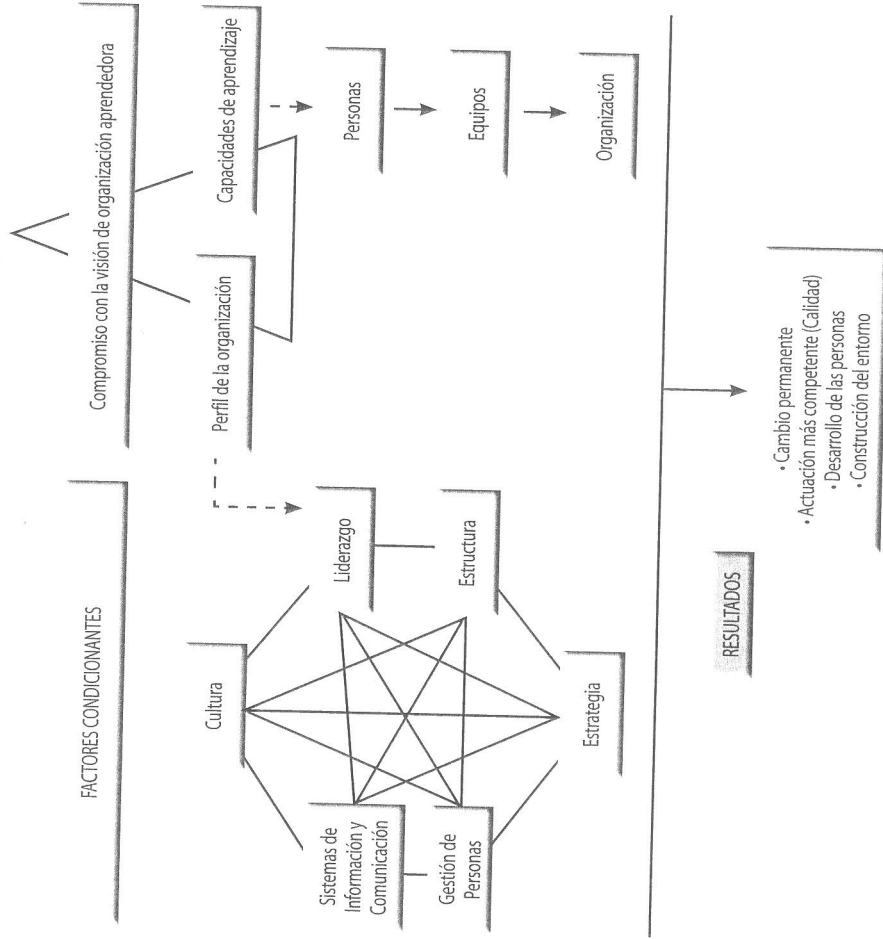
5.5. Perspectivas de gestión del aprendizaje organizativo

Para materializar el proceso de gestión del aprendizaje organizativo, uno de los modelos que pueden utilizarse es el propuesto por KPMG Peat Marwick, en el cual se define el aprendizaje como “el proceso mediante el cual se integran conocimientos, habilidades y actitudes para conseguir cambios y mejoras en la conducta” (Tejedor y Aguirre, 1998:235).

Dicho modelo concibe el aprendizaje en un sentido unidireccional, es decir, en el que los procesos cognitivos inciden sobre la acción, pero no al contrario. La estructura global del modelo se puede dividir en dos partes: 1) los factores condicionantes del aprendizaje, y 2) los resultados del aprendizaje. En cuanto a los factores condicionantes del aprendizaje, conforme a su naturaleza, se pueden agrupar en tres bloques: a) compromiso con la visión de una organización de aprendizaje; b) acciones y dispositivos que impulsan el aprendizaje en todos los niveles de la organización: la responsabilidad personal sobre el futuro, la habilidad de cuestionar los supuestos, la visión sistémica, la capacidad de trabajo en equipo, los procesos de elaboración de visiones compartidas, la capacidad de aprender de la experiencia, el desarrollo de la creatividad, la memoria organizativa, el desarrollo de mecanismos de aprendizaje de los errores, mecanismos de captación del conocimiento exterior, y los mecanismos de transmisión y difusión de conocimiento en la organización (Tejedor y Aguirre, 1998), y c) perfil de la organización. Con relación a este último bloque, cabe señalar que se identifican una serie de elementos de gestión que pueden condicionar el comportamiento organizativo. De esta forma, se puede argumentar, que el aprendizaje organizativo es un proceso idiosincrásico, por lo que cada organización tiene un perfil distinto sobre la base de las características que definen sus elementos de gestión, tales como: liderazgo, estructura, estrategia, gestión de personas, sistemas de información y comunicación y cultura; los cuales están fuertemente interrelacionados entre sí. Por consiguiente, se hace necesario actuar en cada uno de estos elementos si se quiere favorecer el aprendizaje organizativo. En lo que se refiere a los resultados del aprendizaje, se espera que de la interacción entre sus factores condicionantes se produzca una mejora del comportamiento organizativo, lo que significa: 1) que la organización

puede cambiar de forma continua, adaptándose para ello a un entorno en continuo estado de cambio y generando nuevas oportunidades de mercado; 2) una actuación más competente, al conferir el aprendizaje la posibilidad de mejorar las acciones con los distintos agentes que tienen una vinculación con la empresa, y 3) la posibilidad de que se desarrollen los sujetos de la organización, debido a que éstos se encuentran inmersos en un proceso de aprendizaje continuo.

Figura 36. Enfoque KPMG Peat Marwick de aprendizaje organizativo.



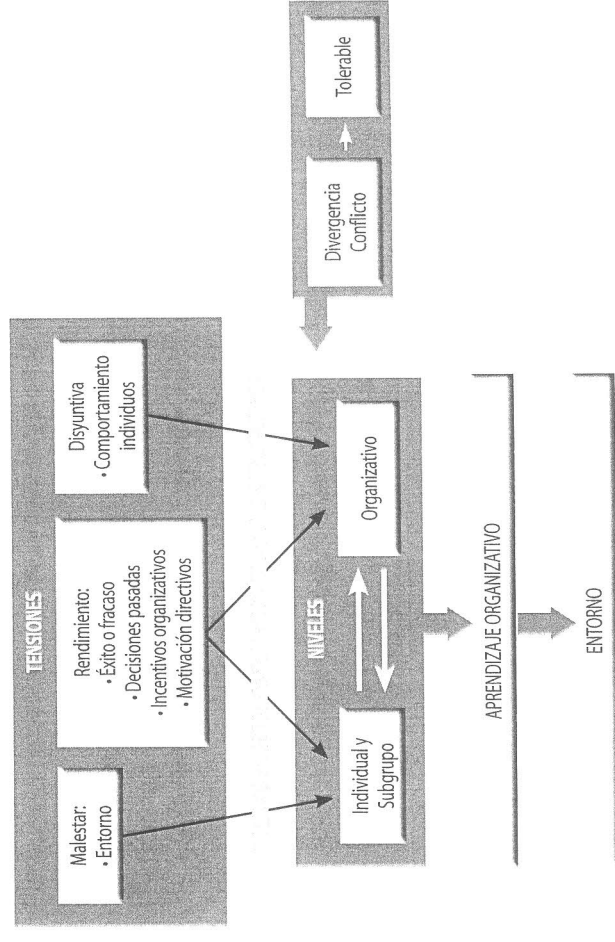
Fuente: Tejedor y Aguirre (1998).

No obstante, dado que la gestión del aprendizaje organizativo se encuentra en una etapa de desarrollo que podemos calificar de embrionaria, no existe un claro consenso en la literatura, motivo por el cual coexisten diversas perspectivas y puntos de vista sobre el significado y forma de abordar el tema. A continuación se comentan los enfoques más destacados (López Salazar y López Sánchez, 2003):

a) *Perspectiva basada en el aprendizaje adaptativo:*

Este enfoque concibe el aprendizaje organizativo como un proceso de interacción entre la adaptación que se produce en el ámbito individual y de grupo, y en el ámbito organizativo. Sus máximos exponentes son Cangelosi y Dill (1965), quienes equiparan el proceso de aprendizaje con la habilidad que tienen las organizaciones para adaptarse al entorno que les rodea, lo cual puede darse a dos niveles: a) los procesos de adaptación a escala individual o de grupo, y b) los que se producen en el nivel de la organización. La adaptación se entiende como el resultado de tres tipos diferentes de tensiones que operan en los dos niveles de aprendizaje. En el nivel individual y de grupo actúan: 1) la tensión de malestar, y 2) la tensión de rendimiento. El primer tipo de tensión está motivado por la complejidad e incertidumbre del entorno, mientras que en el segundo por el interés que pone la empresa en alcanzar el éxito frente al fracaso, por los resultados de las decisiones tomadas en el pasado, por los incentivos que pueden existir en la organización, y por la forma en que los directivos se sienten motivados en el desempeño de sus tareas. Es más, ambos tipos de tensiones ejercen su influencia primordialmente en el nivel de aprendizaje individual y de grupo, dejando en un segundo plano a la organización en su conjunto.

Figura 37. El aprendizaje organizativo de tipo adaptativo.



Fuente: López Salazar y López Sánchez (2003), basado en Cangelosi y Dill (1965).

En lo que concierne al nivel de aprendizaje organizativo, existen también dos tipos de tensiones: 1) la tensión de rendimiento, y 2) la tensión disyuntiva. La primera ejerce su influencia tanto en el nivel individual y de grupo como en el nivel organizativo. Sin embargo, el segundo tipo de tensión tan sólo lo hace en el ámbito organizativo. Esta última tiene como origen la divergencia y el conflicto sobre la forma en que se comportan los individuos. En consecuencia, las organizaciones al tener una serie de expectativas y normas, acerca del nivel en el que varias actividades deben ser coordinadas, y sobre el conflicto y desorden que puede ser tolerado, es probable que se produzca el aprendizaje organizativo cuando la adaptación individual y de grupo produce divergencia y conflicto, más allá de lo que la organización puede tolerar.

b) *Perspectiva del aprendizaje de doble bucle:*

Basándose en las teorías de la acción, Argyris (1977) intenta explicar por qué algunas organizaciones son incapaces de reconocer los errores que cometen en su adaptación al entorno. Dicho autor considera que ello es debido a un aprendizaje organizativo deficiente y que, por lo tanto, las organizaciones que identifiquen este problema, deben implantar para solucionarlo un método que denomina "aprendizaje organizativo de doble bucle", fundamentado en un proceso de detección y corrección de errores. Para Argyris, las personas tienen en su cabeza lo que se conoce como teorías de la acción; es decir, teorías sobre la forma en que deben comportarse y llevar a cabo las acciones. Dichas teorías se pueden clasificar en dos modelos:

1) *Modelo I o de bucle simple (aprendizaje adaptativo)*, que es el que se da con mayor frecuencia en las organizaciones. Las teorías de la acción que se fomentan pueden resultar extremadamente difíciles de corregir y cambiar, puesto que muchas de las personas que las utilizan no son conscientes de que actúan bajo sus esquemas y suposiciones, con lo que se convierten en prisioneras de sus propias teorías, al impedirles la identificación de los supuestos erróneos de su actuación, con lo que no pueden corregirlos. La idea fundamental de este modelo es la imposibilidad que tienen las personas para ser conscientes de sus debilidades y poder de este modo subsanarlas. El resultado para las organizaciones es que el aprendizaje alcanzado es limitado, lo que lleva a una disminución en su rendimiento.

2) *Modelo II o de bucle doble (aprendizaje generativo)*, en este caso el aprendizaje sí que es posible, debido a que las personas reconocen cuáles son las reglas de tipo cognoscitivo que están empleando para esbozar y ejecutar sus acciones. El desenlace es que las empresas ven a aprender y mejorar su rendimiento, al poder identificar y corregir los errores.

De esta manera, para los cibernéticos, el aprendizaje se basa en cuatro principios (Morgan, 1990): a) los sistemas deben ser capaces de sentir, controlar y explorar los

aspectos significativos de su entorno; b) deben ser capaces de comunicar esta información a las normas operativas que guían su comportamiento; c) deben ser capaces de detectar desviaciones significativas de las normas, y d) deben ser capaces de iniciar acciones correctivas cuando se detecten las discrepancias. Sin embargo, dichas habilidades de aprendizaje sólo permiten mantener el sistema dentro del rumbo o patrón fijado, lo cual no es válido cuando el entorno cuestiona dicho patrón. Es por ello que se distingue entre el proceso de aprendizaje y el de aprender a aprender. El *proceso de aprendizaje* supone la capacidad de aprender al detectar y corregir las desviaciones a las normas preestablecidas, pero sin cuestionar lo apropiado de su funcionamiento (aprendizaje de bucle simple). En cambio, el *proceso de aprender a aprender* sí tiene esa capacidad, ya que es capaz de detectar los errores de las normas e influir en los patrones que guían las operaciones; es decir, tienen la capacidad de cuestionar el funcionamiento del sistema y autoorganizarse (aprendizaje de bucle doble).

No obstante, ambos tipos de aprendizaje son necesarios para la competitividad de las empresas; ya que si se contase tan sólo con uno de ellos, la supervivencia de éstas se vería limitada en el tiempo. A pesar de ello, parece obvio que lo ideal sería implantar un sistema de aprendizaje de bucle doble, pero existen una serie de factores inhibidores que dificultan su correcta puesta en funcionamiento y restringen el aprendizaje de bucle doble o aprender a aprender alcanzado:

- 1) *La rigidez de las estructuras burocráticas y jerárquicas*, que imponen estructuras fragmentarias de pensamiento sobre sus empleados y estimulan que no piensen por ellos mismos, con lo que se limita la capacidad de las personas para descubrir o elaborar soluciones creativas a los problemas: información inaccesible o inconsistente, dinámicas de grupo contraproducentes de ganar o perder, conflictos, rivalidades y luchas por el poder entre grupos, etc.
- 2) *El premiar el éxito y castigar el error*, con lo que se incita a ocultar los fallos y se evita el aprendizaje. Ello lleva a los empleados a camuflar los errores cometidos y poner en marcha mecanismos de autoprotección de su comportamiento, con lo que la organización nunca aprenderá de las equivocaciones cometidas.
- 3) *La existencia de un vacío entre lo que se dice y lo que se hace*, es decir, la práctica de solucionar los problemas basándose en la racionalización o búsqueda de teorías que encajen con la línea de pensamiento prefijada (pensamiento único), lo cual evita comprender y tratar eficazmente los problemas.

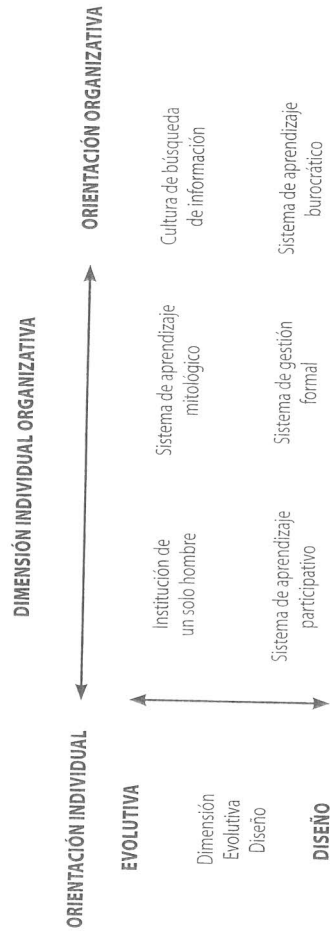
Por tanto, para que se produzca el aprendizaje organizacional se deben establecer conexiones entre la forma de pensar de la empresa y la acción, de manera que se puedan cuestionar los valores y normas vigentes, cambiándolas si es necesario para adaptarse a las nuevas realidades. Para ello se requiere una nueva filosofía de gestión que facilite la participación activa de los recursos humanos sobre la base de su co-

nocimiento tácito y explícito, individual y organizacional, que contemple: a) la aceptación del error y de la incertidumbre; b) la importancia de explorar abiertamente distintos puntos de vista; c) el evitar imponer estructuras fijas y límites a la acción, es decir, dejar libertad de movimientos y de pensamiento a los actores, y d) el desarrollar estructuras flexibles y polivalentes siguiendo los principios holográficos.

c) *Perspectiva basada en los sistemas de aprendizaje:*

Los principales exponentes de esta corriente de pensamiento son Shrivastava (1983), Daft y Weick (1984) y Blacker (1995), quienes clasifican las organizaciones en función del sistema de aprendizaje que utilizan. Shrivastava (1983:7) se refiere a los sistemas de aprendizaje como "los mecanismos por los que el aprendizaje se perpetúa e institucionaliza en las organizaciones", clasificándolos a partir de dos dimensiones: a) la individual-organizativa, y b) la evolutiva-diseño. En la *individual-organizativa*, se considera que el aprendizaje organizativo implica la transformación del conocimiento, siendo las ideas en el ámbito individual la base del conocimiento organizativo. Esta dimensión confiere al individuo un papel destacado, ya que se le considera como agente de aprendizaje. Así, las organizaciones pueden fundamentar en un extremo su proceso de aprendizaje en una sola persona, o en el otro extremo en una orientación colectiva de amplia participación. En lo que se refiere a la dimensión *evolutiva-diseño*, trata de recoger cómo los sistemas de aprendizaje surgen en las organizaciones, lo que puede darse de dos formas: a) como resultado de las normas socioculturales, las prácticas llevadas a cabo en el pasado y las tradiciones en gestión, o b) para satisfacer las necesidades específicas de información y aprendizaje que han sido identificadas por la dirección. Del cruce de ambas dimensiones surgen seis tipos de sistemas de aprendizaje: 1) institución de un solo hombre; 2) aprendizaje participativo; 3) aprendizaje mitológico; 4) sistema de gestión formal; 5) cultura informativa, y 6) aprendizaje burocrático.

Figura 38. Sistemas de aprendizaje organizativo.



Fuente: Shrivastava (1983).

El modelo conceptual de Daft y Weick (1984), por su parte, se fundamenta en cuatro supuestos: a) las organizaciones son sistemas sociales abiertos que procesan información del entorno; b) se distingue entre el proceso interpretativo individual y organizativo; c) los directivos de nivel estratégico son los que van a formular la interpretación de la organización, y d) se entiende que las organizaciones difieren considerablemente en el modo o en el proceso por el que interpretan el entorno. El proceso de interpretación, definido como el proceso de traducir los eventos y el proceso de desarrollar tanto una comprensión como unos esquemas conceptuales compartidos entre los miembros de la alta dirección, se puede entender como parte integrante del proceso global de aprendizaje organizativo. Dicho proceso de aprendizaje consta de diferentes fases o etapas: a) *etapa de exploración*, en la cual el énfasis se dirige hacia la recogida de información del entorno; b) *etapa de interpretación*, donde se da sentido a la información, y c) *etapa de aprendizaje*, en la cual "se desarrolla el conocimiento sobre las relaciones del resultado de la acción entre la organización y el entorno" (Daft y Weick, 1984:286). Del análisis sobre la forma que las organizaciones interpretan su entorno surge la clasificación que proponen estos autores, para lo cual también consideran dos dimensiones: a) las suposiciones sobre el entorno (distinguiendo entre si es analizable o no), y b) el comportamiento organizativo (distinguiendo entre si es activo o pasivo).

Figura 39. Tipos de interpretación organizativa.

No analizable	VISIÓN NO DIRIGIDA	REPRESENTAR
Analizable	VISIÓN CONDICIONADA	DESCUBRIR
SUPOSICIONES ACERCA DEL ENTORNO		Activo
		Pasivo
COMPORTAMIENTO ORGANIZATIVO		

Fuente: (Daft y Weick, 1984).

Del cruce de ambas dimensiones surgen cuatro tipos de interpretación organizativa o sistemas de aprendizaje:

- 1) La *forma representativa* se caracteriza por considerar el entorno como no analizable. Estas organizaciones construyen sus propios entornos, tratan de obtener información intentando nuevos comportamientos, e ignoran las reglas preexistentes y las expectativas tradicionales, buscando con ello construir nuevos mercados, dejando en un segundo plano el análisis de la demanda.
- 2) En el *modo de descubrimiento*, las organizaciones son activas en lo que concierne al análisis del entorno. No obstante, en el momento de competir, basan más sus acciones en el estudio formal de la demanda con lo que utilizan las actividades de investigación de mercados, estudio de tendencias, y predicciones, con el objetivo de detectar oportunidades.
- 3) En la *visión condicionada* se parte de la base de que el entorno es analizable. A pesar de ello las organizaciones aprenden del entorno de forma tradicional, debido a que los procedimientos para la recogida de la información y las interpretaciones se desarrollan dentro de los límites habituales, sin la utilización de procedimientos creativos e innovadores.

4) La *visión no dirigida* parte de la base de que el entorno no se puede analizar, a lo que habría que unir la actitud pasiva que se desarrolla en la obtención de información del entorno para la toma de decisiones, guiando de esta forma sus acciones a través de las señales de carácter subjetivo que están disponibles en el mercado.

Por su parte, Blacker (1995) identifica cinco conceptos distintos del conocimiento acumulado en la organización: el conocimiento mental o intelectual, el conocimiento adherido, el conocimiento cultural, el conocimiento sumergido, y el conocimiento codificado; dándose una fuerte relación entre todos ellos. A partir de estos distintos tipos de conocimiento, el modelo de Blacker distingue cuatro formas de ordenarlos en sistemas de aprendizaje, sobre la base de considerar dos dimensiones: a) si el proceso se centra en la resolución de problemas de carácter estructurado y repetitivo frente a los procesos basados en la resolución de problemas no estructurados e inéditos, y b) si la base de conocimientos de la organización tiene como principal soporte a determinados empleados clave o si, por el contrario, la capacidad de aprendizaje obedece fundamentalmente al esfuerzo colectivo.

Cuadro 20. Estilos de gestión de los sistemas de aprendizaje.

	ENFOQUE EN RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS ESTRUCTURADOS	ENFOQUE EN RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS NO ESTRUCTURADOS
MAYOR IMPORTANCIA DEL ESFUERZO COLECTIVO	Organizaciones basadas en la rutina Énfasis en el conocimiento sumergido en las tecnologías, reglas y procedimientos. Intensivas en trabajo, tecnología y capital, con fuerte división jerárquica y control. Escasas habilidades. Importancia de las competencias organizativas y de las estrategias corporativas. Desarrollo de sistemas de trabajo informatizado.	Organizaciones basadas en la comunicación Énfasis en el conocimiento cultural y el entendimiento colectivo. La comunicación y la colaboración son procesos clave. <i>Empowerment</i> por medio de la integración. La experiencia es dominante. Importancia de la creación de conocimiento, el diálogo y la interpretación. Desarrollo de sistemas de trabajo cooperativo informatizado.
	Organizaciones dependientes de expertos Énfasis en competencias adheridas a los miembros clave de la organización. El rendimiento de los especialistas expertos es crucial. El estatus y el reconocimiento proceden del prestigio profesional. Fuerte énfasis sobre la formación y las cualificaciones. Desarrollo de competencias individuales y desplazamiento informático de la acción.	Organizaciones dependientes de analistas-simbólicos Énfasis en el conocimiento y habilidades mentales de los miembros clave. Resolución de problemas emprendedora. El estatus y el reconocimiento proceden de la creatividad. La manipulación simbólica es una habilidad clave. Desarrollo de analistas simbólicos, apoyo a la información y diseño de sistemas expertos.
MAYOR IMPORTANCIA DE EMPLEADOS CLAVE		

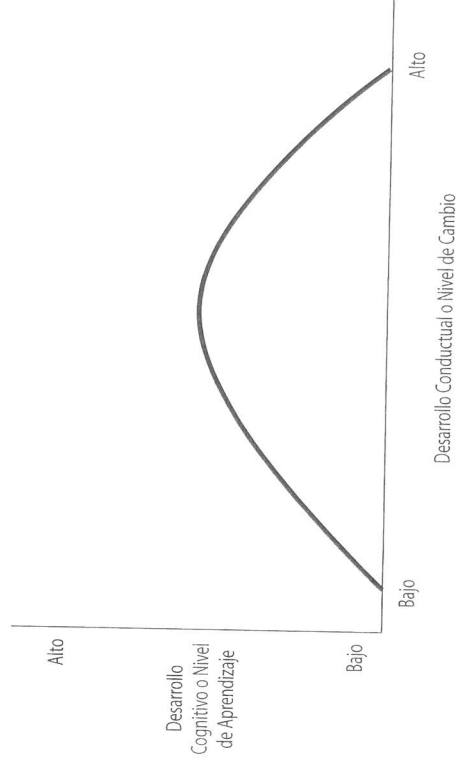
Las flechas indican la tendencia favorable hacia los conocimientos: intelectuales, culturales y codificados.
Fuente: Prieto (2005), adaptado de Blacker (1995).

d) *Perspectiva de aprendizaje basado en el cambio:*

En la actualidad se da por supuesto el hecho de que las empresas que tienen una orientación hacia el aprendizaje, mejoran su competitividad. Fiol y Lyles (1985) se-

ñalan, al respecto, que el alineamiento de las organizaciones con el entorno es lo que las hace ser competitivas y que puedan sobrevivir en el largo plazo, siendo éste quien determina el tipo de acción a ejecutar. Dicho alineamiento implica que las organizaciones tengan el potencial de aprender para poder así identificar y llevar a cabo las acciones que las haga ser competitivas. Para ello, además, hay que distinguir los niveles de aprendizaje individual y organizativo, en el sentido que el aprendizaje organizativo no debe concebirse como la suma del aprendizaje individual que existe en una organización. Estos autores argumentan que las organizaciones desarrollan sistemas cognitivos y memorias, que aunque no ejerzan una influencia en los miembros actuales, sí lo pueden hacer, por ejemplo, a través de historias y normas, sobre los que estén en un futuro; por lo que conciben el aprendizaje organizativo como el proceso de mejorar las acciones a través de un mejor conocimiento y comprensión. De esta manera, consideran que hay que distinguir entre cognición (conocimiento) y comportamiento; debido, por una parte, a que los cambios en el comportamiento pueden ocurrir sin que se produzca un desarrollo en la asociación cognitiva y, por otra parte, a que la adquisición de nuevo conocimiento puede tener lugar sin que se origine un cambio de comportamiento.

Figura 40. Relación entre aprendizaje organizativo y cambio en el comportamiento.



Fuente: Fiol y Lyles (1985).

e) *Perspectiva histórica del aprendizaje*

Levitt y March (1988) consideran que el aprendizaje organizativo es un proceso, es decir, que está integrado por un conjunto de fases sucesivas. La interpretación que se hace de este fenómeno se fundamenta en tres ideas básicas: 1) el comportamiento de las organizaciones se basa en rutinas, entendidas como formas, reglas, procedi-

mientos, convenciones, estrategias y tecnologías a partir de las cuales se construyen las organizaciones, y a través de la cuales operan. También incluye la estructura de pensamientos, marcos, paradigmas, códigos, culturas, y conocimiento que refuerza, elabora y contradice las rutinas formales. Las premisas de estos modelos son: 1) las rutinas se consideran independientes del individuo que las ejecuta y capaces de sobrevivir a una rotación considerable de individuos; 2) las acciones que llevan a cabo las organizaciones son dependientes de la historia, y 3) las organizaciones están orientadas por unos objetivos.

De esta manera, las organizaciones aprenden codificando las inferencias de la historia en rutinas que guían el comportamiento. Las lecciones que se derivan de la historia son capturadas de tal forma que son accesibles al resto de la organización. Las rutinas tienen un papel determinante para que se produzca el aprendizaje organizativo, ya que éstas se transmiten a través de la socialización, educación, imitación, traslado de empleados y fusiones y adquisiciones. Las rutinas además son grabadas en una memoria colectiva, organizacional; y éstas a su vez irán cambiando en base a la experiencia y las interpretaciones que se hagan de la historia. El aprendizaje basado en rutinas presupone que las lecciones adquiridas de la experiencia se mantienen y acumulan dentro de las rutinas, a pesar de la rotación de empleados y el paso del tiempo. Levitt y March, por tanto, centran el aprendizaje organizativo en tres elementos:

- 1) *El aprendizaje a partir de la experiencia*: distinguiéndose entre el aprendizaje que procede de la experiencia directa, y el aprendizaje que resulta de la experiencia de otros.
- 2) *La interpretación de la experiencia*: las lecciones que se desprenden de la experiencia se derivan de una serie de observaciones de una realidad compleja y cambiante; siendo aquello que acontece algo que no se puede observar con total "objetividad", al ser difícil en muchas ocasiones identificar la causalidad de los acontecimientos.
- 3) *La memoria organizativa*: la idea fundamental es que las lecciones que se derivan de la experiencia se mantienen y se acumulan dentro de las rutinas. Esto se produce a pesar de la rotación de empleados y el paso del tiempo, con lo que se facilita que puedan ser transmitidas al resto de la organización, y que puedan guiar su comportamiento futuro.

f) *Perspectiva de aprendizaje basada en el pensamiento sistémico*

Esta perspectiva parte de la consideración de que el aprendizaje organizativo es fuente de ventajas competitivas. Engloba diversos trabajos, pero todos ellos giran alrededor de la propuesta de Peter Senge y sus colaboradores. Es Stata (1989), miembro en esa época de un proyecto de investigación del MIT dirigido por Senge, quien

introduce la idea de que el aprendizaje organizativo es un medio de vital importancia para alcanzar una ventaja competitiva sostenible. Según este autor, ello es así ya que los problemas más serios a los que se enfrentan las organizaciones para ser competitivas, no se encuentran en una escasa innovación de producto o de tecnología, sino en una falta de innovación en la gestión, es decir, en el funcionamiento de los sistemas administrativos y de toma de decisiones, y en la ejecución de las tareas. Surge así el aprendizaje organizativo como elemento fundamental para favorecer la mejora y el cambio organizativo y, por consiguiente, la competitividad de las organizaciones.

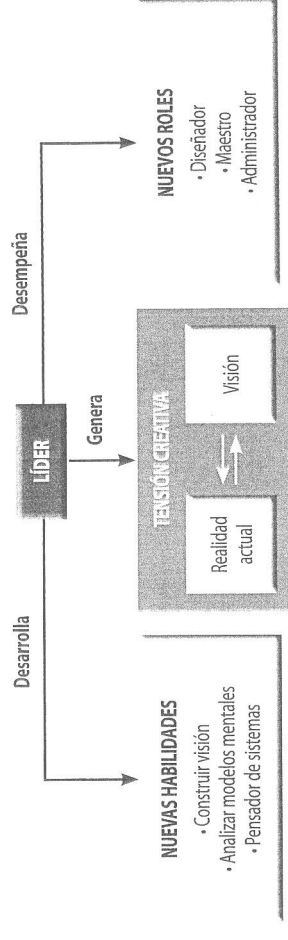
Por su parte, De Geus (1988), quien también formaba parte del proyecto del MIT dirigido por Senge, considera que la capacidad que las organizaciones tienen para sobrevivir en el largo plazo depende en gran medida de la capacidad de los directivos más veteranos, tanto para absorber aquello que se está produciendo en el entorno empresarial, como para generar acciones concretas basándose en dicha información. De acuerdo con ello, el aprendizaje organizativo se entiende como un proceso que supone nuevo conocimiento e ideas y la modificación del comportamiento. Además, se distingue entre el nivel de aprendizaje individual y el nivel de aprendizaje organizativo, considerando que si bien el aprendizaje que se produce en ambos niveles implica nuevas ideas y, de este modo, una modificación del comportamiento, el aprendizaje organizativo va más allá puesto que: a) se produce a partir de ideas, conocimiento y modelos mentales compartidos, y b) se construye a partir del conocimiento pasado y la experiencia, es decir, la memoria organizativa. Según Stata (1989), la memoria organizativa depende de mecanismos institucionales como las políticas, estrategias y modelos explícitos, que se utilizan para retener el conocimiento. Igualmente, aunque las organizaciones dependen de la memoria de los individuos no pueden basarse exclusivamente en ésta ya que se perderían importantes lecciones y experiencias, debido a que los empleados emigran de un trabajo a otro.

Por otra parte, Senge (1990), tratando de dar respuesta al interrogante: ¿qué tipo de persona puede liderar mejor las organizaciones de aprendizaje?, analiza cuáles son los roles que tendrán que desempeñar este tipo de personas y qué habilidades deberán poseer. Para Senge, al igual que para Stata, el aprendizaje organizativo es fundamental para mantener la competitividad de las organizaciones, aunque su investigación se centra en el líder, argumentando que éste es la "pieza" fundamental para construir organizaciones de aprendizaje, debido a que: a) genera una tensión creativa; 2) desempeña nuevos roles, y 3) desarrolla nuevas habilidades.

En consecuencia, el proceso para la construcción de organizaciones de aprendizaje tiene su origen en el principio de la *tensión creativa*, lo que significa que el líder tiene que ser capaz de gestionar la tensión que se manifiesta, al tratar de aproximar la realidad actual de la organización (dónde estamos) hacia su visión-misión (dón-

de queremos ir). El espacio que separa ambas posiciones genera una tensión que se puede solventar por dos procedimientos: a) aproximando la realidad a la visión, y b) acercando la visión hacia la realidad actual de la organización. A esto habría que añadir que para gestionar dicha tensión creativa el líder, además, tiene que ser capaz de desempeñar nuevos roles, tales como: ser diseñador, ser maestro y ser administrador del proceso. Al mismo tiempo tendrá que desarrollar nuevas habilidades: construir una visión compartida, analizar los modelos mentales y pensar de forma sistémica.

Figura 41. El líder de la organización como creador de organizaciones de aprendizaje.



Fuente: López Salazar y López Sánchez (2003:281), basado en Senge (1990).

Este planteamiento se fundamenta en el potencial humano de la empresa como fuente de ventajas competitivas para la organización, con lo que la dirección empresarial no puede ser entendida sin tener en cuenta los recursos humanos y su movilización permanente. Movilización en torno a la disciplina del aprendizaje en equipo que surge del lenguaje sistémico: "el pensamiento sistémico se necesita más que nunca porque la complejidad nos abruma. Quizá por primera vez en la historia, la humanidad tiene capacidad para crear más información de la que nadie puede absorber, para alentar mayor interdependencia de la que nadie puede administrar y para impulsar el cambio con una celeridad que nadie puede seguir. Esta escala de complejidad no tiene precedentes" (Senge, 1992:91-92). La respuesta a tanta complejidad pasa por desarrollar organizaciones de aprendizaje o inteligentes, donde las personas sean capaces de descubrir continuamente cómo crear y modificar su realidad. Ello requiere de una nueva visión del liderazgo que ejercen los directivos que deben centrarse en tareas más sutiles, ya que los líderes tienen que ser "diseñadores, mayordomos y maestros. Son responsables de construir organizaciones donde la gente expande de continuamente su aptitud para comprender la complejidad, clarificar la visión y mejorar los modelos mentales compartidos, es decir, son responsables de aprender. Esta nueva perspectiva es vital. A fin de cuentas, las organizaciones inteligentes serán sólo una buena idea, una visión interesante pero lejana, a menos que la gente tome la

decisión de construirlas. Adoptar esta postura constituye el primer acto de liderazgo, el principio para inspirar (literalmente insuflar vida) a la visión de las organizaciones inteligentes. En ausencia de esta postura, las disciplinas del aprendizaje serán meras compilaciones de herramientas y técnicas, medios para resolver problemas y no para crear algo genuinamente nuevo” (Senge, 1992:419). En las organizaciones inteligentes, los empleados han de ser profesionales. No deben estar atados a las mismas tareas y hacerlas de forma mecánica sino que deben contar con autonomía y libertad para realizarlas de la forma que consideren más adecuada, se trata de dar flexibilidad a la propia iniciativa en el puesto de trabajo.

Cuadro 21. Actividades a desarrollar por las organizaciones de aprendizaje.

1. Resolución de problemas de forma sistemática.

Confiar en el método científico, más que en el trabajo de adivinación.
Dar mayor importancia a los datos, que a las suposiciones, como punto de partida en la toma de decisiones.
Utilizar herramientas estadísticas simples para organizar los datos y hacer inferencias.

2. Experimentación.

Este tipo de actividad conlleva la búsqueda sistemática y el análisis de nuevo conocimiento. La utilización del método científico es esencial, y hay un paralelismo obvio con la resolución de problemas de forma sistemática. No obstante, la experimentación está normalmente motivada por la oportunidad y la expansión de horizontes, no por las dificultades actuales.

3. Aprender de la experiencia pasada.

Las empresas deben revisar sus éxitos y fracasos, analizarlos sistemáticamente, grabar las lecciones de tal forma que los empleados las encuentren accesibles.

4. Aprender de otros.

No todo el aprendizaje proviene de la reflexión y el análisis propio. En algunas ocasiones las ideas más poderosas provienen de observar fuera del entorno inmediato de uno mismo, para así obtener una nueva perspectiva.

5. Transferencia de conocimiento.

Para que el aprendizaje no sea una cosa a nivel local, el conocimiento debe expandirse rápidamente y de forma eficiente a lo largo de la organización.
Las ideas tienen un impacto máximo cuando son compartidas ampliamente, más que bajo el poder de unas pocas personas.

Fuente: López Salazar y López Sánchez (2003), adaptado de Garvin (1993).

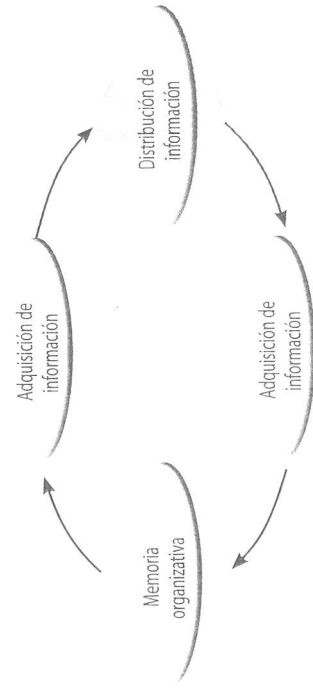
En una misma línea de razonamiento, Garvin (1993) considera que la supervivencia de las empresas está vinculada a una mejora continua y a un compromiso con el aprendizaje, ya que en ausencia de aprendizaje, las organizaciones al igual que los individuos repiten las prácticas más antiguas, lo que conlleva a que los progresos en la competitividad se conviertan en fruto de la casualidad y/o tengan una corta duración. Surge así la necesidad de desarrollar una definición de aprendizaje organizativo

que se pueda llevar a la práctica, y que consiste en ser hábil en la creación, adquisición, y transferencia de conocimiento, y en la modificación del comportamiento para reflejar nuevo conocimiento e ideas. Para que se produzca aprendizaje organizativo deben ir aparejados una serie de cambios en la forma en que se realiza el trabajo en las organizaciones. El énfasis se dirige a la gestión de los procesos de aprendizaje organizativo, es decir en las actividades en las que deben ser hábiles las organizaciones de aprendizaje o inteligentes: a) la resolución de problemas de forma sistemática; b) la experimentación; c) el aprender de la experiencia pasada; d) el aprender de otros, y e) la transferencia de conocimiento. En definitiva, las organizaciones que conciben sistemas y procesos que estimulen estas actividades podrán gestionar el aprendizaje, y por ende obtener competencias básicas distintivas y ventajas competitivas, de forma más efectiva y sostenible.

g) Perspectiva de aprendizaje basada en el procesamiento de la información

Huber (1991) presenta un enfoque del aprendizaje organizativo basado en el procesamiento de la información, el cual presenta cuatro conceptos que forman el proceso de aprendizaje organizativo: 1) la adquisición de información; 2) la distribución de la información; 3) la interpretación de la información, y 4) la memoria organizativa. De esta forma una entidad (una persona, un grupo de personas, una organización, una industria, o la sociedad) aprende si a través del procesamiento de la información cambia el alcance de sus comportamientos potenciales.

Figura 42. El proceso de aprendizaje organizativo.



Fuente: López Salazar y López Sánchez (2003), a partir de Huber (1991).

En la primera etapa del proceso, la *adquisición de información*, ésta se puede capturar a través de múltiples actividades organizativas, tanto formales como informales, por medio de: 1) Los individuos u organizaciones que crean nuevas organizaciones; 2)

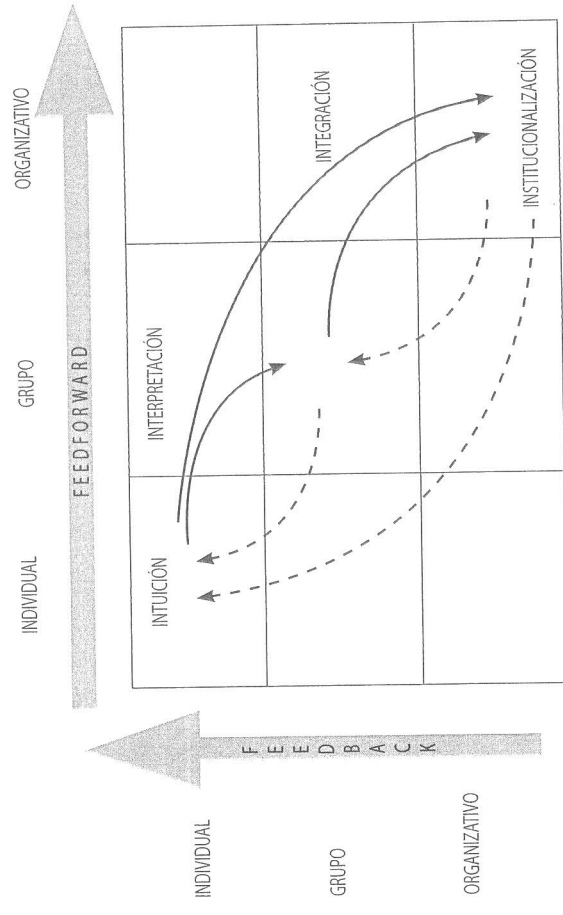
la experiencia directa; 3) otras organizaciones; 4) nuevos miembros de la organización, y 5) la búsqueda de información. La segunda etapa, la *distribución de información*, es un proceso determinante en la aparición y amplitud del aprendizaje organizativo, debido a que los individuos de una organización desarrollan nueva información a partir de la que obtienen de otras unidades organizativas y a que la distribución de información conduce a un aprendizaje organizativo más amplio, puesto que en muchas ocasiones las organizaciones "no saben lo que saben". En la tercera etapa, la *interpretación de la información*, ésta producirá un mayor aprendizaje cuanto más numerosas y variadas sean las interpretaciones que se llevan a cabo en una organización, debido a que éstas cambian el alcance de los comportamientos potenciales de la misma. También se puede argumentar que se origina un mayor aprendizaje cuando las unidades organizativas entienden la naturaleza y las distintas interpretaciones que otras unidades hacen de la información. En la cuarta y última etapa, la *memoria organizativa*, se destaca que el componente humano suele ser en la mayoría de las ocasiones menos que satisfactorio, ya que generalmente presenta una mala memoria como resultado de: 1) la rotación de los empleados; 2) la falta de anticipación de necesidades futuras de información, y 3) el desconocimiento, por parte de los miembros de la organización, de la posesión o almacenamiento de información por otros miembros. Para evitar estas dificultades, es preciso que la organización se dote de bases de datos (actualmente informáticas y accesibles mediante intranets) en las que se almacenen todos los conocimientos e informaciones, así como las mejores prácticas y soluciones a problemas adoptadas, que se han ido adquiriendo y elaborando a lo largo de su trayectoria histórica, y que constituyan una memoria organizativa y colectiva.

h) Perspectiva de aprendizaje basada en un proceso dinámico

Crossan et al. (1999) proponen un modelo conceptual de aprendizaje organizativo de gran poder explicativo, basado en las siguientes premisas: a) el aprendizaje organizativo implica una tensión entre la asimilación de nuevo conocimiento (exploración) y la utilización de lo que ya se ha aprendido (explotación); b) el aprendizaje organizativo se da en varios niveles: individual, grupal, y organizativo; los cuales están unidos por procesos sociales y psicológicos: intuición, interpretación, integración y institucionalización, y c) la cognición (conocimiento) influye en la acción, y viceversa. A partir de estas premisas, se construye el modelo de aprendizaje que integra los procesos de intuición, interpretación, integración e institucionalización a lo largo de los tres niveles de aprendizaje, considerando el aprendizaje organizativo como un proceso dinámico, que implica explorar nuevo conocimiento (*feedforward*) y explorar el que ya se ha adquirido (*feedback*). A través del proceso de *feedforward*, las ideas y acciones nuevas pasan, de forma sucesiva, desde los niveles individual y grupal al

nivel organizativo. En cambio, mediante el proceso de *feedback*, aquello que ya se ha aprendido se traslada desde el nivel organizativo a los niveles grupal e individual.

Figura 43. El aprendizaje organizativo como proceso dinámico.



Fuente: Crossan, Lane y White (1999).

i) Perspectiva de aprendizaje basada en los modelos mentales de cognición

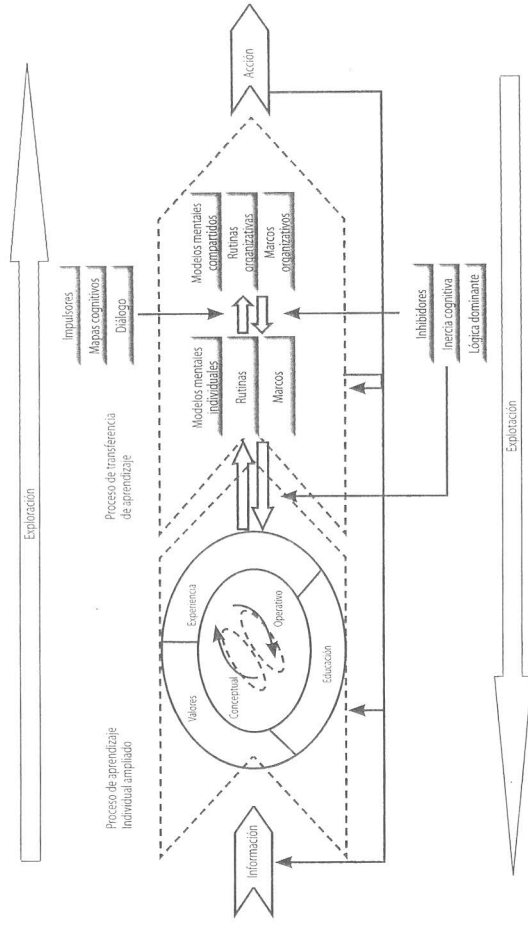
López Salazar y López Sánchez (2004) proponen un modelo de aprendizaje organizativo basado en los modelos mentales en el contexto de aprendizaje, tanto a nivel individual como organizacional, incorporando conceptos e ideas de las perspectivas anteriores. Las premisas del modelo son:

- 1) El aprendizaje organizativo es un recurso; así permite a la empresa producir eficientemente y/o eficazmente una oferta de mercado que tiene valor para uno o varios segmentos de mercado. Esto le posibilita alcanzar competencias básicas distintivas y posiciones de ventaja competitiva, lo que a su vez puede conducirle a obtener un rendimiento superior. Este recurso se caracteriza por ser idiosincrásico para cada empresa, y tener una movilidad imperfecta, lo cual le convierte en una ventaja competitiva sostenible difícil de imitar por parte de los competidores.
- 2) Los individuos, tanto de forma individual como colectiva, se sirven de modelos mentales para interpretar la realidad que les rodea; así los modelos mentales

ayudan al individuo a procesar gran cantidad de información y a poner en orden un todo fragmentado (Picken y Dess, 1998; Senge, 1992). Esto convierte a los modelos mentales individuales en una representación de la realidad a la que se enfrenta la persona; la cual le ayuda en su interpretación del entorno. En lo que concierne a la organización, también utiliza modelos mentales para guiar su acción; en este caso a partir de los modelos mentales compartidos u organizacionales que surgen del proceso de revelación e interacción con los modelos mentales individuales.

- 3) La transferencia de aprendizaje entre el ámbito individual y el organizativo se produce a través del proceso de interacción de los modelos mentales individuales y los modelos mentales organizacionales o compartidos. Buena parte del conocimiento de las organizaciones reside en la mente de los individuos; de ello se deriva, por una parte, que para que se produzca el aprendizaje organizativo es necesario la generación de modelos mentales compartidos que dirijan la acción de la organización y, por otra, que el aprendizaje organizativo será más eficiente cuanto más accesibles sean los modelos mentales de las personas.
- 4) La transferencia de aprendizaje, entre el ámbito individual y el organizativo puede estar influenciada por los mapas cognitivos, el diálogo, la inercia cognitiva y la lógica dominante. Los mapas cognitivos y el diálogo favorecen la transferencia de aprendizaje, mientras que la inercia cognitiva y la lógica dominante limitan dicha transferencia.
- 5) Los modelos mentales afectan a la acción, y viceversa. De esta forma, los modelos mentales pueden ejercer una influencia sobre la acción: orientándola, mejorándola, y de tipo afectiva (Menon y Varadarajan, 1992). Al mismo tiempo la acción puede ir por delante de los modelos mentales compartidos, esto significa que la organización a través de la experimentación puede iniciar su proceso de aprendizaje (Mintzberg y Westley, 2001).
- 6) El aprendizaje organizativo implica la tensión existente entre la exploración y la explotación del conocimiento. Este proceso de interacción mantiene la relación entre los procesos cognitivos y la acción. Así, la *exploración* se asocia a la transferencia de aprendizaje desde el ámbito individual al colectivo; mientras que la *explotación* se identifica con la utilización que se hace del aprendizaje que ha quedado institucionalizado, a través de los modelos mentales compartidos por parte de todos los miembros de la organización.

Figura 44. El aprendizaje organizativo como modelo mental de cognición.



Fuente: López Salazar y López Sánchez (2004).

A modo de resumen de las diferentes perspectivas analizadas sobre el aprendizaje organizativo, se pueden destacar algunas ideas hacia las que se está convergiendo en este campo de investigación:

- 1) Las organizaciones de aprendizaje o inteligentes presentan tanto un aprendizaje adaptativo o de bucle simple como generativo o de bucle doble, la combinación de los cuales, en definitiva, es uno de los principales elementos que, en la actualidad, proporciona competencias básicas distintivas y hace que las empresas sean competitivas. Relacionado con esta idea se encuentra también la trascendencia de formar líderes que cuenten con las habilidades necesarias para gestionar la tensión que surge entre ambos tipos de aprendizaje (Senge, 1990).
- 2) El conocimiento influye en la acción, y viceversa.
- 3) La competitividad a largo plazo de las empresas está estrechamente vinculada al aprendizaje organizativo, debido a que se considera que éste puede ser el medio para alcanzar ventajas competitivas (De Geus, 1988; Stata, 1989; Senge, 1990; Garvin, 1993).

5.6. Factores condicionantes del aprendizaje

La gestión del conocimiento o, lo que es lo mismo, la gestión del aprendizaje organizativo, ha de estimular la creación, transmisión, absorción y utilización del conocimiento; es decir, se trata de gobernar todas aquellas actividades que resultan esenciales para mejorar la capacidad de aprender de la organización y todos sus integrantes. Dicha gestión, como apuntan Vera y Crossan (2003), supone intervenir sobre los conocimientos y las experiencias de aprendizaje inmersos en el sistema organizativo (niveles individual, grupal y organizacional), moderando su relación con el rendimiento para incrementar la competitividad de la organización y, por ende, la obtención de resultados superiores, como fruto de los activos de conocimiento y la capacidad de aprendizaje. Sin embargo, gestionar el conocimiento y el aprendizaje resulta complejo, ya que difícilmente se puede ser preciso en la identificación de los factores o elementos que lo condicionan. Ello, para Nevis et al. (1995), se debe a que los sistemas de aprendizaje no se desarrollan de una única forma, por lo que consideran que lo más lógico es suponer que cada organización utiliza estilos y modos de gestión del conocimiento distintos, en función de su filosofía, valores, idiosincrasia, etc. De hecho, las diferentes perspectivas de aprendizaje expuestas en el apartado 5.5. son una buena muestra de la diversidad de estilos posibles de aprendizaje y de modos diversos de gestionarlo.

A pesar de ello, se han realizado cuantiosos esfuerzos para intentar establecer la naturaleza de los principales factores que facilitan el aprendizaje en las organizaciones. Así, se considera que todo sistema de aprendizaje entraña una conformación técnica y estructuración de los procesos de trabajo y, a la vez, una atención al elemento humano en el contexto organizativo; por lo que el sistema de aprendizaje de la organización se encuentra entretelado por el sistema de trabajo y por los agentes integrados en él, de manera que, por un lado, es el resultado de coordinar las políticas y procedimientos técnicos del trabajo pero, por otro, también depende de los individuos implicados en la progresión de esos sistemas (Van der Krogt, 1998). En consecuencia, el correcto funcionamiento de los sistemas de aprendizaje, mediante la gestión del conocimiento, requiere la alineación de dos facetas esenciales: a) una "tangibles", estructural, integrada por los factores mecanizados orientados al desarrollo de los procesos de trabajo, y b) otra "intangibles", sociocultural, integrada por aspectos del comportamiento de los individuos, como la intuición, la espontaneidad, la creatividad, los valores y creencias, etc., que pueden ser compartidos favoreciendo que los aspectos mecánicos produzcan un aprendizaje eficiente. Dado que hay autores que se decantan más por una de ellas, se han ido perfilando tres posturas claramente diferenciadas:

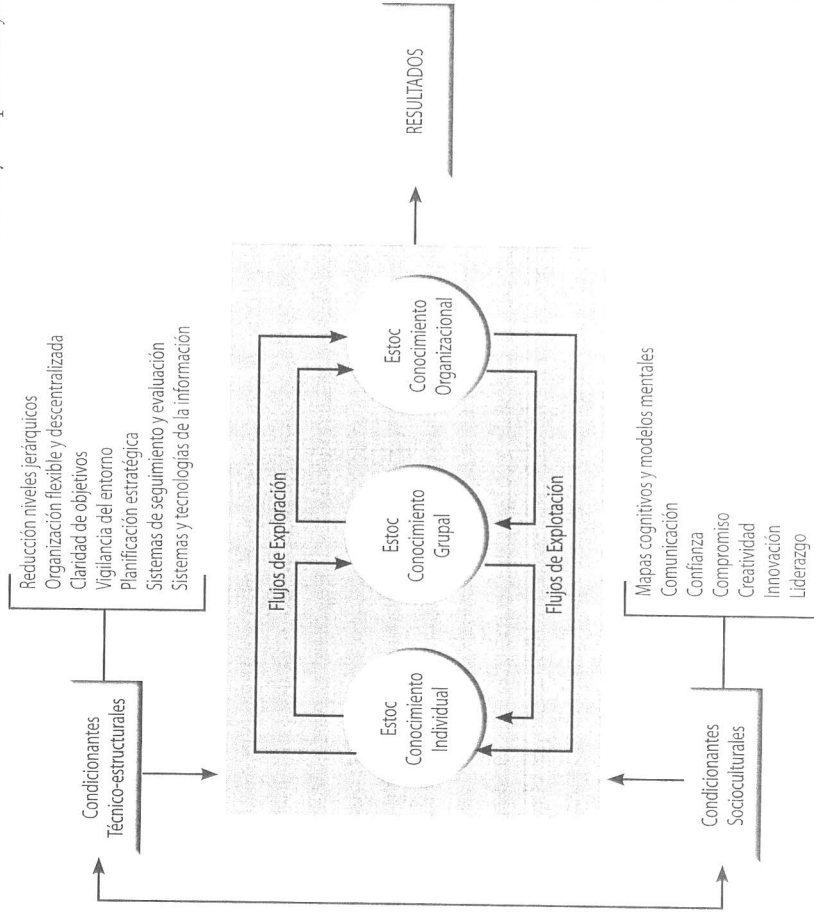
- 1) *Perspectiva técnico-estructural*: enfatiza el aprendizaje como un proceso técnico y objetivo. El aprendizaje es posible cuando las organizaciones desarrollan los requisitos formales necesarios para obtener y analizar la información interna y

externa relevante necesaria para sus procesos de decisión, coordinación y control de la actividad. Se trata de superar la ignorancia sobre la realidad estructurando los procesos de negocio y los sistemas de información; es decir, basa la gestión del conocimiento en los medios estructurales y tecnológicos como prioridad esencial. El conocimiento se considera como algo objetivo, estático, universal y representativo de la realidad; por lo que el aprendizaje sirve exclusivamente para alcanzar una comprensión lo más completa posible de esa realidad, mediante el procesamiento de la información, el razonamiento lógico y la toma de decisiones. De esta manera, cuanto más oportuna, relevante y exacta sea la información y el conocimiento que una organización adquiere, procese y analice más capacitada estará para conocer y aprender la relación entre sus acciones y los resultados que obtiene; con lo que para mejorar el potencial de aprendizaje es necesario que la información y el conocimiento fluyan por toda la organización sin ningún tipo de obstáculo. Las variables explicativas de la capacidad de aprendizaje serían: las características de la estructura organizativa, los sistemas de gestión internos, la vigilancia del entorno, la experiencia, la experimentación, los métodos formales de comunicación y coordinación, el entendimiento común en el trabajo y el almacenamiento de la información en una memoria informatizada.

- 2) *Perspectiva sociocultural*: considera el aprendizaje como un proceso subjetivo relacionado con el comportamiento social y humano, donde los individuos son los protagonistas. Se centra en los requisitos necesarios para generar un entendimiento compartido, siendo posible el aprendizaje, por tanto, sólo cuando los miembros de la organización interpretan adecuadamente la información por medio de su conducta, la interacción o la reflexión sobre la experiencia. Se trata de poner el énfasis en las formas de hacer frente a lo desconocido actuando sobre los miembros de la organización con el propósito expreso de modificar y alinear sus cogniciones, valores y comportamientos; es decir, basa la gestión del conocimiento en los aspectos vinculados con la cultura, el clima organizativo y el liderazgo. Desde la óptica de esta corriente, el conocimiento está íntimamente relacionado a los sentidos, emociones y experiencias de los miembros de la organización, donde cada individuo construye "su mundo" de manera exclusiva en lugar de intentar descubrir la realidad existente. Por tanto, el conocimiento es profundamente subjetivo, dinámico, específico del contexto, social y puesto en acción, motivo por el cual el aprendizaje no es controlado, ni intencionado, ni cierto. Las variables explicativas de la capacidad de aprendizaje serían: un clima organizativo que promueva la confianza, el compromiso, la creatividad, el emprendimiento, abierto a la generación y aplicación de nuevas ideas, a la iniciativa, la colaboración, el compartir, las reuniones, y las comunidades de interacción.

3) *Perspectiva integradora*: contempla el aprendizaje como la combinación de las dos posturas anteriores; cada una de las cuales conduce, por separado, a la gestión de mecanismos de intervención o factores facilitadores del aprendizaje distintos, relacionados con la faceta técnico-estructural (procesos de información, estructura organizativa, control del trabajo) y sociocultural (motivaciones ocultas, intuiciones, valores, emociones) respectivamente. Se trata, pues, de alinear los catalizadores procedentes de los comportamientos de los miembros de la organización con los procedentes de los procesos técnicos y estructurales para que se refuercen mutuamente y favorezcan armoniosa y combinadamente el proceso de aprendizaje como fuente de valor empresarial y de ventajas competitivas. Desde esta perspectiva, se reúnen los aspectos técnico-estructurales y socioculturales para basar la gestión del conocimiento y del aprendizaje en la adaptación de la organización a las exigencias de su entorno mediante la alineación de los estocs y flujos de conocimiento en concordancia con los requerimientos intelectuales y emocionales de la estrategia competitiva.

Figura 45. Marco de referencia para la transmisión del conocimiento y el aprendizaje.



Fuente: Elaboración propia, a partir de Cascón y Vidal (2002) y Prieto (2005).

Basándonos en estas tres corrientes, podemos identificar, siguiendo a Cascón y Vidal (2002) y Prieto (2005), los principales elementos facilitadores del aprendizaje, y situarlos en un esquema que hace evidente la implicación e interdependencia de los aspectos técnico-estructurales y de los aspectos socioculturales. De esta forma, intentamos resaltar que una buena gestión del conocimiento no implica sólo identificarlo en las personas, grupos u organización que lo posee, sino también en proporcionar los medios para poderlo transmitir. Este es el reto: trazar el camino que lleve del conocimiento que reside en la mente de las personas a la acción, a la que se llega mediante el conocimiento colectivo (grupal y organizacional). El factor central son las personas, porque es en la mente de éstas dónde el conocimiento se origina y reside. Pero a pesar de que las personas son condición necesaria, no son condición suficiente para crear una organización inteligente. Para que se generen las interacciones que son la base de la transferencia de conocimiento se debe proporcionar un clima o contexto adecuado que favorezca el intercambio y el aprendizaje, y éste clima sólo se puede conseguir potenciando los facilitadores de la estructura organizativa y de la cultura.

a) Factores técnico-estructurales

El modelo ideal de estructura organizativa que facilita la transmisión del conocimiento es la de una empresa con pocos niveles jerárquicos y cuyo trabajo no lo realizan los departamentos tradicionales, sino profesionales agrupados en equipos con un objetivo específico; es decir, una estructura de corte adhocrático, una estructura de corte adhocrático que facilita la comunicación, la confianza y el compromiso en las personas, y a través de ellos la transmisión del conocimiento (Brunet y Vidal, 2004). Los principales facilitadores del aprendizaje basados en los aspectos técnico-estructurales son:

1) *Reducción de niveles jerárquicos*. Ello hace referencia a la reducción del número de directivos, ya que hay niveles de dirección que ni toman decisiones ni dirigen, sino que simplemente actúan como “repetidores” o amplificadores humanos (Drucker, 1988). En este sentido, si la comunicación se sigue dando, en ausencia de estos niveles directivos, serían prescindibles, evitando así las distorsiones en la comunicación. Por lo tanto, el encargado de cada equipo rendiría cuentas directamente a la alta dirección, sin mandos intermedios. Aplazando las organizaciones y reduciendo la burocracia se consiguen canales de comunicación más rápidos y ágiles, lo que a su vez favorece la transmisión de conocimientos, el aprendizaje y la innovación. De esta manera, se observa que las empresas más innovadoras, organizaciones plenamente inteligentes y de aprendizaje, destacan por disponer unidades de pequeño tamaño, en las cuales

sus miembros trabajan en equipo; de forma que, a pesar de su crecimiento y su gran tamaño, su tendencia es ha subdividirse en unidades pequeñas y crecer lateralmente y no verticalmente.

- 2) *Organización flexible y descentralizada.* Supone la sustitución de los departamentos tradicionales por equipos autogestionados, interprofesionales e interdisciplinares, los cuales generen y transmitan conocimiento. Se abandona el concepto de especialización para dar paso a actividades multifuncionales que van dirigidas a un objetivo común. Estos equipos se convertirán en las principales unidades productoras de conocimiento, y darán lugar a una estructura organizativa más plana y a un nuevo funcionamiento organizativo más dinámico y flexible. Los equipos no serán siempre los mismos, sino que irán variando en función de las necesidades del entorno, designándose nuevos equipos para tareas o necesidades específicas que surgen en un momento determinado.
- 3) *Claridad de objetivos.* Debe lograrse un compromiso entre los objetivos personales y los organizativos. Los conocimientos están en la parte baja de la pirámide jerárquica, en la mente de los especialistas que realizan diversos trabajos y se dirigen a sí mismos. Todos los miembros de la organización deben poseer conocimientos; y, en ausencia de estos, han de poseer la capacidad para desarrollarlos. Estos conocimientos deben ser aplicados en la consecución de objetivos comunes, claros y sencillos que se traduzcan en acciones concretas. En una organización basada en el conocimiento, sus miembros son profesionales, por lo que no se les puede decir cómo han de realizar su trabajo; simplemente se les ha de guiar con unos objetivos comunes que marcarán la actuación que espera la dirección de la empresa, de modo que todos sus miembros puedan ejercer su propio autocontrol. La clave de un sistema así es que cada uno se pregunte: ¿quién depende de mi conocimiento dentro de la organización? ¿de quién dependo yo?. Ello exige que cada uno se responsabilice de su parte de conocimiento, en el sentido de cómo puede contribuir éste a los objetivos de la organización.
- 4) *Vigilancia del entorno.* Se trata del esfuerzo continuado para examinar y diagnosticar el entorno en que opera la organización mediante la adquisición, procesamiento y análisis de información interna y externa, para así obtener señales de las tendencias y sucesos que se están produciendo o que se puede estimar que se produzcan en un futuro inmediato. Este facilitador está directamente orientado a la captación de información para que la organización desarrolle la capacidad de adaptación a los cambios del entorno. En este sentido, se trata de un elemento desencadenante de los procesos de aprendizaje organizativo.
- 5) *Planificación estratégica.* La elección de la estrategia es una de las decisiones más cruciales para toda organización, y generalmente implica una asignación irre-

versible de recursos. Dicha elección se fundamenta en el estoc de conocimientos disponible en la organización en el momento de la toma de la decisión. De hecho, las decisiones estratégicas, como cualquier otro tipo de decisión, utilizan el conocimiento como input para generar diferentes alternativas o cursos de acción: pero a la vez permiten identificar los conocimientos que resultan necesarios para la ejecución e implantación de la propia estrategia, y que en comparación con los conocimientos disponibles revelan el *gap* de conocimiento estratégicamente relevante (Ribbens, 1997). Además, la ejecución e implantación de la estrategia pone en acción un importante conjunto de conocimientos, los cuales fomentan el acercamiento entre individuos al establecer relaciones de coordinación y favorecer así la adopción de una visión compartida (Senge, 1992). Ello nos conduce a considerar el proceso estratégico como un condicionante elemental de la capacidad de aprendizaje, ya que delimita dónde, cómo y cuándo ocurre el aprendizaje, y proporciona un sentido de dirección al mismo. En este sentido, el aprendizaje debe potenciar la innovación rupturista o radical, dejando la innovación incremental en segundo plano. Es decir, se trata de cambiar las reglas del juego en el sector a partir de generar nuevas ventajas competitivas, lo cual significa crear nuevos productos o servicios. Y, generalmente, dejar los propios productos o servicios actuales obsoletos, con lo cual hay que volver a empezar desde cero... y así una y otra vez. Para ello, los conocimientos que posee la empresa deben estar directamente enlazados con el mercado y los clientes, es decir, únicamente son útiles si pueden aplicarse en el desarrollo de nuevos productos o servicios que generen valor para los clientes. De hecho, el aprendizaje organizativo debe impulsar una cultura de innovación que mediante las sinergias generadas entre diferentes negocios, así como con los *partners* de un acuerdo de colaboración o alianza estratégica, genere competencias básicas distintivas con las cuales obtener ventajas competitivas sostenibles.

- 6) *Sistemas de seguimiento y evaluación.* Este elemento hace referencia a los mecanismos que utiliza la organización para valorar el grado de consecución de sus objetivos, la efectividad de sus acciones y el valor competitivo de todo ello. Incluye, por tanto, los sistemas de reconocimiento sobre el funcionamiento de los departamentos y funciones de la empresa, y la comprobación de los niveles de rendimiento y desempeño, tanto a nivel individual como grupal y organizacional. En líneas generales, los sistemas de evaluación permiten a la dirección desarrollar las funciones de seguimiento, medición y control de la utilización de los recursos bajo su responsabilidad, con la finalidad de identificar las posibles discrepancias entre el resultado obtenido y el esperado, generándose entonces la búsqueda de soluciones o cursos de acción para reducir esas discrepancias. Es precisamente dicha búsqueda la que estimula la consecución de un estoc de

conocimiento que sea idóneo para alcanzar el objetivo fijado, así como los flujos de explotación y exploración para su desarrollo, favoreciéndose el aprendizaje. Además, cuando los resultados se correspondan con los previstos, entonces se pueden identificar aquellas prácticas, habilidades y experiencias que deben retenerse mediante el aprendizaje como un estoc de conocimiento valioso.

7) *Sistemas y tecnologías de la información.* Aunque no debe confundirse la gestión del conocimiento con los instrumentos informáticos en que puede sustentarse, es evidente que cada vez más la capacidad de aprendizaje de los individuos, los grupos y las organizaciones está supeditada a las infraestructuras disponibles en tecnologías de la información y de la comunicación. Ello es así ya que dichas tecnologías proporcionan múltiples canales, de carácter permanente y muy veloces, para conectar entre sí los diferentes individuos, grupos y unidades de la organización, y la organización con su entorno. Conexiones, que bien en solitario o en redes, facilitan el aprendizaje al permitir el almacenamiento, retención, transformación, combinación de datos, información y conocimiento para ser convertidos en nuevos conocimientos y ser inmediatamente transmitidos al resto de la organización.

b) Factores socioculturales

Además de los aspectos técnico-estructurales, la capacidad de aprendizaje de cualquier organización también viene influenciada por los aspectos subjetivos, de carácter individual o social, relacionados con las motivaciones, los valores, las emociones y los atributos vinculados al comportamiento de los sujetos, es decir los aspectos socioculturales. De esta manera, los facilitadores técnico-estructurales deben potenciarse desde la cultura organizativa, ya que solamente si la cultura es coherente con ellos éstos pueden actuar; de lo contrario, y como ocurre en la mayor parte de las organizaciones, todo quedará en papel mojado, y los facilitadores no llevarán a la acción, a la transmisión del conocimiento, al aprendizaje.

La idea de compartir el conocimiento debe ser un valor profundamente arraigado en la cultura de la empresa, la cual debe dar mayor relevancia a aquellas personas que aporten más y mejores conocimientos útiles para la organización; promoviendo para ello el aprendizaje continuo que permita que los empleados se sientan cómodos en el cambio y preparados para afrontar nuevos retos. Una cultura que consiga que las personas aporten conocimientos más allá de lo estipulado por sus funciones, que genere un clima en el que cada persona pueda desarrollar todo su potencial y talento. Si es así, los facilitadores culturales del aprendizaje surgirán de forma espontánea, y actuarán potenciando los facilitadores de los aspectos técnico-estructurales. Pero para ello, y dado que el tiempo es un factor escaso en las organizaciones actuales, si realmente queremos

que nuestra organización se caracterice por la transmisión del conocimiento debemos priorizar la concesión de tiempo a nuestros profesionales para que realicen interacciones y puedan reflexionar. Debemos ampliar el concepto de productividad para incluir en él los momentos de reflexión, conversación y aprendizaje espontáneo.

Existe una creencia, ampliamente extendida, de que el conocimiento es poder. Este tipo de creencias deben ser combatidas por una cultura que promueva la transmisión del conocimiento y el aprendizaje, puesto que sólo lleva a un hermetismo individualista de los poseedores del conocimiento o de los que tienen un acceso privilegiado a él. Este tipo de actitudes son muy usuales en organizaciones que premian con reconocimiento y recompensas a los poseedores de conocimiento. La creencia de que el conocimiento es poder no es totalmente falsa, ya que el conocimiento es un activo muy valioso, pero debe prestarse a algunas matizaciones; si este poder es colectivo en una organización, entonces que el conocimiento sea poder resulta beneficioso, pero si este poder se refiere al que un individuo pueda tener por la acumulación de conocimiento para su uso individual no resulta beneficioso para la transmisión de conocimiento, sino que esta actitud se convertiría en un potente inhibidor. La solución a esta actitud se halla en la cultura organizacional, que debe desarrollar un sistema de recompensas que premie la actitud de compartir y que proporcione incentivos, no sólo monetarios, sino también de reconocimiento social, que en algunos casos pueden llegar a ser mucho más poderosos. En una cultura en la que uno de los valores clave es la transmisión del conocimiento, una actitud contraria a este valor será penalizada socialmente por los miembros de esta organización que comparten su cultura. En este sentido, se desarrollará la reputación de aquellos miembros que sí transmitan conocimiento y cuyo conocimiento sea de calidad y de utilidad para sus receptores.

En la cultura corporativa existen una dimensión tangible y una intangible. Los aspectos tangibles de la cultura serían la misión, filosofía, valores, edificios, historias, etc. La dimensión intangible sería la constituida por los valores clave o supuestos subyacentes de la organización, que están tan interiorizados que se "dan por sentado". Es precisamente la dimensión intangible de la cultura la realmente importante para la transmisión de conocimientos, motivo por el cual los principales facilitadores socioculturales del aprendizaje son:

- 1) *Mapas cognitivos y modelos mentales.* Los mapas cognitivos se pueden definir como "una descripción gráfica de las distintas formas en que los individuos ven un dominio concreto (campo de pensamiento o acción)" (Langfield-Smith, 1992:250). Los mapas cognitivos son capaces de representar las abstracciones que un individuo tiene de la realidad, es decir, sus modelos mentales. Hacer accesibles estos modelos facilita la transferencia de aprendizaje del ámbito individual al grupal y organizativo, lo que les hace ser una poderosa herramienta

de aprendizaje, ya que permiten operativizar el concepto de modelo mental. El uso de mapas cognitivos para examinar los modelos mentales tiene importantes repercusiones para el aprendizaje: a) ayuda a entender cómo se abordan cada una de las etapas del proceso de aprendizaje; b) permite valorar la calidad de las ideas generadas; c) facilita la determinación de si el sujeto, grupo u organización posee una perspectiva limitada sobre un determinado fenómeno, y d) ayuda a entender cuál es el proceso de selección y preferencia de información que siguen los modelos mentales. Ello convierte a los mapas cognitivos en una forma de representación que favorece el análisis y la comparación de modelos mentales (Spicer, 1998; Jenkins y Johnson, 1997; Clarke y Mackanes, 2001).

A partir de la explicitación de sus mapas cognitivos, el individuo participa de forma activa en la exploración de sus modelos mentales. Así, al perfeccionarse los modelos mentales individuales se facilita el aprendizaje grupal y organizativo, siempre y cuando estos modelos mentales sean de utilidad para el grupo y la organización, y además hayan sido explicitados. No obstante, los mapas cognitivos representan solamente un modelo mental para un ámbito concreto de actuación (Swan, 1995). Además, los mapas cognitivos o modelos mentales revelados son una representación aproximada del modelo mental, debido a que en este tipo de representaciones es imposible recoger el conjunto total de relaciones, al ser éstas muy complejas, ya que, como afirman Barr y Huff (1997), los mapas cognitivos, ya sean individuales o compartidos, no son más que interpretaciones sobre un determinado ámbito (por ejemplo, estructura de mercado, competidores, tipo de consumidores...) con lo que son altamente subjetivos e idiosincrásicos.

2) *Comunicación.* Partiendo de la base de que el conocimiento surge de la interacción entre las personas, resulta fundamental que éstas desarrollen competencias y habilidades de relación con los demás que les permitan interactuar. Para Ongallo (1998), existen cinco elementos claves para entender la comunicación en el seno de las organizaciones actuales: a) *impulso*: la dirección de la empresa debe impulsar la comunicación y el diálogo entre todos los miembros de la organización, dando ejemplo; b) *innovación*: la comunicación debe favorecer la innovación para el cambio y la consecución de mejores resultados; c) *implicación*: la comunicación debe favorecer la involucración de todos los miembros en la toma de decisiones para que se identifiquen en un proyecto común; d) *información*: la comunicación debe permitir la transmisión de informaciones y conocimientos entre los miembros de la organización, e) *identidad*: la comunicación debe identificarse y alienarse con los valores y creencias culturales de la empresa.

3) *Confianza.* La confianza nace de la comunicación, pero no de cualquier tipo de comunicación, sino de la comunicación a través del contacto personal. Como

señalo Gandhi (citado en Jericó, 2001), "nosotros compartimos información con las personas en quienes confiamos. ¿Cómo es que los líderes piden la confianza de sus seguidores si no están preparados para compartir información?". Esta frase refleja muy bien la necesidad de los líderes de predicar con el ejemplo para generar confianza, y con ella compromiso. La confianza es uno de los principales factores facilitadores del aprendizaje y de la transmisión del conocimiento, ya que induce a los miembros de la organización a creer o tener fe en las palabras, acciones y compromisos de los demás, favoreciendo los procesos de interacción, de comunicación y de acción que implica el aprendizaje. Ello es así debido a que las personas cuando sentimos que podemos confiar en los demás y, al mismo tiempo, que somos dignos de confianza, nos acrecentamos en nuestros sentimientos de seguridad, los cuales incrementan la predisposición a implicarnos en el intercambio de conocimiento y en las relaciones de cooperación y colaboración con la contraparte. La confianza puede definirse, siguiendo a Barney y Hansen (1994), como la convicción mutua de que ninguna parte en un intercambio explotará las vulnerabilidades de la otra parte; es decir, se trata de la voluntad de cooperación y credibilidad que surge de las siguientes convicciones: a) creer en la benevolencia y en la buena intención de la otra parte; b) creer en sus competencias y habilidades; c) creer en su integridad, y d) creer en su honradez y cordialidad.

En consecuencia, la confianza es un elemento de coordinación indispensable en los procesos de colaboración, al reducir la tensión existente entre la competencia y la cooperación y favorecer la cohesión social. Cuando en las comunidades de individuos reina la confianza, las tareas son delegadas sin escepticismo, los procesos de control son innecesarios y los individuos sienten que pueden comunicar sus ideas, pensamientos, sensaciones e intuiciones sin temores a través de la cooperación y el diálogo, transmitiéndose así de unos a otros los modelos mentales y los conocimientos y la información de manera abierta y sincera. El papel de la confianza en las transacciones de conocimiento explica por qué las iniciativas de conocimiento basadas exclusivamente en la creencia de que la infraestructura genera comunicación, pocas veces producen los beneficios esperados. La confianza debe establecerse de las dos maneras siguientes (Davenport y Prusak, 2001): a) *la confianza debe ser visible*: no sirve simplemente una declaración de principios sino que deben existir pruebas tangibles. Se debe hacer visible que las personas obtienen méritos por compartir sus conocimientos, y b) *la confianza debe comenzar en el nivel superior*: el personal directivo debe predicar con su ejemplo, para que la confianza fluya de forma descendente. Un inhibidor importante para la transmisión sería el proteccionismo excesivo de los directivos hacia su conocimiento, de forma que sólo lo usen para su beneficio personal.

4) *Compromiso*. Éste es el facilitador clave, porque produce las motivaciones necesarias para la transmisión del conocimiento. El compromiso es lo que induce a los trabajadores a permanecer en la organización y a dar lo máximo de sí mismos. El compromiso es diferente a la satisfacción: un profesional satisfecho no tiene por qué estar comprometido (Jericó, 2001). El compromiso es la motivación de aportar y de pertenecer a una organización, y sólo se consigue si la organización consigue aportar valor al trabajador, satisfaciendo sus motivos. Los motivos de los trabajadores pueden ser extrínsecos, intrínsecos y trascendentes (Pérez López, 1985). Estos motivos determinan el tipo de compromiso que adquiere el trabajador con la organización, y, por tanto, que exista transferencia de conocimiento o no:

- a) Los *motivos extrínsecos* son los que satisfacen el bienestar del profesional en su interacción con el mundo físico; que se materializan en el prestigio social y la retribución salarial. La ausencia de estos factores genera insatisfacción, pero su presencia es poco motivadora por sí misma. El compromiso que genera la satisfacción de estos motivos es contractual (los llamados mercenarios, según Thévenet, 1986). Este vínculo es el más vulnerable a la rotación, a la pérdida de conocimiento y a la fuga de cerebros. Los trabajadores guiados por estos motivos comparten información a cambio de reputación.
- b) Los *motivos intrínsecos* satisfacen las necesidades de aprendizaje derivadas de asumir responsabilidades y nuevos retos personales y profesionales. El tipo de compromiso que genera es profesional. Es el tipo de compromiso deseable para la transmisión de conocimiento, puesto que su fin es el enriquecimiento personal y el logro de los objetivos de la organización. Se satisfacen con el aprendizaje y la profesionalidad del trabajo bien hecho. Este compromiso es menos vulnerable a la rotación y a la pérdida de conocimiento.
- c) Los *motivos trascendentes* se refieren a los elementos afectivos de las personas cuando éstas son capaces de dar satisfacción a las necesidades de otras personas. Como indica Jericó (2001), "los motivos trascendentes intentan satisfacer el "yo social" y las "necesidades afectivas". El tipo de compromiso que se genera es de identificación, y su vínculo es el más fuerte y el menos vulnerable a la rotación y a la pérdida de conocimiento. De ahí la importancia que se concede actualmente al capital emocional. Pero también es el compromiso más difícil de conseguir, pues se requiere que el individuo se identifique con la organización, con sus propósitos, sus valores, sus equipos de trabajo y su cultura. Este es el tipo de compromiso idóneo para la transmisión de conocimiento y por tanto su facilitador clave.

Pero, para que este facilitador funcione, se deben tener en cuenta dos factores: 1) la selección de profesionales con la capacidad de generar este tipo preciso de

compromiso, mediante las políticas de captación, y 2) la generación de un entorno organizativo que cree valor al profesional y que le motive a transmitir su conocimiento, reforzando el compromiso, mediante las políticas de retención. Estas políticas de retención han de estar basadas en la generación de valor para los profesionales de la organización. ¿Cómo se genera dicho valor? Satisfaciendo los tres tipos de motivos anteriores, así como las expectativas que le fueron planteadas en el proceso de selección. Dentro de estos motivos, el salario, aunque no es altamente motivador, sí es un fuerte insatisfactor que puede reducir el compromiso con la organización y limitar la transferencia de conocimiento. Para transformar este inhibidor en un potente facilitador, se ha de recompensar la transmisión de conocimiento. Y para poder recompensarla previamente se ha de poder medir. Sin embargo, no se han desarrollado unos indicadores estandarizados para medir la transmisión de conocimiento y por tanto poderla retribuir.

- 5) *Creatividad*. Supone la generación de nuevas ideas y pensamientos originales, bien sean inéditas, diferentes o una recomposición de las ya existentes, potencialmente útiles y relevantes para la actividad de la organización. La creatividad es una consecuencia de la necesidad de adaptación al entorno, es decir, de proponer alternativas o ideas para adecuarse a sus condiciones cambiantes. Estas nuevas ideas son potencialmente ejecutables, lo que implica la activación de mecanismos de resolución de problemas, los cuales son uno de los principales instrumentos de generación de nuevos conocimientos y, por ende, de aprendizaje organizativo. Así, a mayor número de ideas creativas generadas, mayor será el número de opciones disponibles para su implantación y, por tanto, mayores las posibilidades de aprendizaje al estimular el desarrollo de los flujos de exploración y explotación y la acumulación de nuevos estoc de conocimiento. En consecuencia, la dirección empresarial debe procurar la incorporación de empleados creativos y originar un contexto de trabajo que refuerce la capacidad creativa. Para ello hay que tener en cuenta los aspectos siguientes: a) las personas creativas presentan unos rasgos específicos: intuición, inteligencia, originalidad, espontaneidad,... siendo igualmente importantes las vivencias pasadas, los estilos cognitivos, las motivaciones personales y la base de conocimientos previos (Woodman et al., 1993); b) la creatividad será mayor en la medida en que la resolución de problemas se base en la utilización de formas de pensar poco convencionales, y en la visualización de modelos de pensamiento que luego son modificados (Gundry et al., 1994); c) la creatividad depende también de la interacción del individuo con su trabajo y con el contexto organizativo, así características como la cohesión, el tamaño o la diversidad del grupo, la cultura, los recursos, la estrategia, la estructura organizativa o las recompensas son determinantes de los comportamientos creativos (Woodman et al., 1993), y d) la creatividad puede ser potenciada mediante las motivaciones in-

trínsecas (Amabile, 1996), entre las que se pueden citar: el estímulo organizativo mediante el reconocimiento de la creatividad, aceptación de riesgos, tolerancia de los errores, fomento de la participación, claridad de objetivos, comunicación abierta, disponibilidad de recursos (incluyendo el factor tiempo), el trabajo entendido como reto, la libertad y autonomía en el ejercicio del trabajo, y el trabajo en equipo. Por otro lado, la mayoría de personas son adversas a la incertidumbre y al cambio, pero desde la cultura deben fomentarse las actitudes proactivas y flexibles, huyendo de los estereotipos de cómo debe funcionar una organización y fomentando la creatividad. Se debe vencer la comodidad de la costumbre para aceptar el desafío de aprender. También se debe evitar desde la cultura el orgullo excesivo de algunos miembros de la organización, puesto que este egocentrismo puede dificultar la transmisión de conocimientos o el intercambio de ideas.

6) *Innovación*. Supone la cristalización de las ideas creativas en formas y componentes concretos, y su aplicación mediante nuevos productos o servicios, procesos productivos o sistemas de gestión. Esta aplicación implica una serie de decisiones que se combinan para transformar conceptos en realidades, es decir, se trata de un proceso vinculado al aprendizaje mediante la transformación del conocimiento. De esta manera, la gestión de las innovaciones es un factor facilitador de la transmisión de conocimiento, ya que gestionar las innovaciones equivale a gestionar el cambio inductor de la capacidad de aprendizaje. Evidentemente, ello será así cuando las innovaciones que se emprendan sean aquellas relevantes para la resolución de problemas fundamentales para la competitividad de la organización. Al respecto, Zahra et al. (1999) afirman que las iniciativas innovadoras de las organizaciones (formales o informales) en función de su mayor o menor radicalidad presentan diferentes impactos sobre la capacidad de aprendizaje y, por ende, sobre la competitividad, tal como se refleja en la figura siguiente.

Figura 46. Relación entre innovación, aprendizaje y competencias organizativas.

COMPETENCIAS DE LA ORGANIZACIÓN	EFECTO DE LA INNOVACIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE	
	INCREMENTAL	RADICAL
EXISTENTES	Extensión Sostener-Ventajas	Cambio Radical Salto Competitivo
EMERGENTES	Desarrollo Regular Construir Fundamentos	Emprendimiento Cambio Innovador

Fuente: Adaptado de Zahra et al. (1999).

La *extensión* representa una innovación que pretende mejorar la eficiencia operativa de la organización y su capacitación para mantener su competi-

vidad con sus actividades y mercados actuales. Se trata de extender las competencias organizativas, basadas en el estoc de conocimiento existente, para mantener los niveles de rentabilidad en el futuro. En el *desarrollo regular* se producen mejoras progresivas que pueden permitir el paso de una situación de posición no diferenciada a la obtención de ventajas competitivas basadas en el perfeccionamiento progresivo de los estocs de conocimiento y, por ende, de las competencias básicas distintivas. El *cambio radical* representa un aprendizaje más intenso, fruto de innovaciones radicales que implican una ruptura de los esquemas competitivos previos de la organización, lo que a su vez supone la modificación de los estocs de conocimiento mediante la exploración de nuevas alternativas competitivas. Finalmente, el *emprendimiento* representa el mayor, aunque menos frecuente, salto en las competencias organizativas, ya que la organización puede obtener una rápida ventaja competitiva por medio del desarrollo de una innovación sobresaliente en un área en la que anteriormente no existían competencias, favoreciéndose un salto de aprendizaje hacia nuevos mercados.

En función de todo ello, la dirección debe adecuar las condiciones, el contexto y los recursos para favorecer la producción de innovaciones, facilitando la resolución de problemas, la implicación personal y la competitividad. Ello queda condicionado a la libertad de las personas que potencialmente originan las innovaciones. En consecuencia, para mejorar la capacidad de aprendizaje la organización deberá adoptar un clima de trabajo en el que se promueva el compromiso hacia la experimentación, procurando que la mayoría de los empleados, sino todos, piensen y actúen como niños que juegan, sientan curiosidad y aprendan mientras trabajan (DiBella y Nevis, 1998); o, como afirma Leonard-Barton (1995), la organización debe comportarse como un verdadero laboratorio de aprendizaje, donde los individuos puedan experimentar sin temor a ser penalizados por los errores que cometan, con lo que la predisposición hacia la innovación se fundamenta en la tolerancia de los fallos, la proactividad, la apertura al cambio y la agresividad competitiva. En este clima organizativo de emprendimiento, el directivo debe predicar con el ejemplo y ser el primer innovador, pero además debe alentar a los demás a innovar, a hacer las cosas de forma distinta y a que aprendan los conocimientos que permitan generar y utilizar nuevas competencias básicas distintivas, mediante mensajes que traten de convencer y no de imponer. La innovación no debe considerarse como una moda, sino convertirse en el eje central y prioritario de la estrategia a largo plazo de la empresa. Para ello se requiere la estabilidad laboral de los empleados claves (ya que así se centran en aprender e innovar y no tanto en conservar su puesto de trabajo).

7) *Liderazgo democrático, transformacional o servidor*. Si la idea subyacente es la de compartir conocimiento, el estilo de liderazgo que surgirá espontáneamente será democrático y el papel del líder será el de cohesionador del grupo y estimulador de la creación de conocimiento. La visión del líder debe actuar como fuente de inspiración, impulsión y catalización del aprendizaje y la innovación de la empresa; sin esa guía que aúne los esfuerzos y oriente la acción difícilmente se lograrán progresos en el aprendizaje. De esta manera, el líder debe fomentar el compromiso con los objetivos de la organización predicando con el ejemplo, esa es la máxima. Si queremos que en nuestras organizaciones se dé transmisión de conocimiento, el líder no puede ser proteccionista respecto a su conocimiento, ni puede reservarse privilegios de información, porque esto restaría credibilidad a sus palabras. El líder debe depender de la sinergia del grupo para determinar cuál es el mejor curso de acción, y debe basarse en la delegación de responsabilidades. Este liderazgo debe estar caracterizado por el apoyo a la generación de nuevas alternativas de acción, proporcionando un clima abierto al pensamiento positivo, a la asunción de riesgos, al emprendimiento, a la cooperación, en definitiva a que el conocimiento surja y se comparta libremente. Se trata de un liderazgo transformacional, incluso servidor.

MÓDULO DE APRENDIZAJE ASPECTOS A RETENER

Aprendizaje conductual	Aprendizaje organizativo (<i>organizational learning</i>)
Aprendizaje cognitivo	Estocs de conocimiento
Aprendizaje social	Flujos de conocimiento
Aprendizaje constructivista	Flujos de exploración
Aprendizaje vivencial	Flujos de explotación
Aprendizaje organizacional	Perspectivas de aprendizaje organizativo
Desaprendizaje	Condicionantes técnico-estructurales
Organización que aprende (<i>learning organization</i>)	Condicionantes socioculturales

PREGUNTAS PARA EL DEBATE Y LA REFLEXIÓN

1. ¿Qué significa aprender? ¿Cuáles son las diferencias existentes entre los diversos enfoques del aprendizaje? ¿En qué consiste el aprendizaje organizativo? ¿Cómo se relaciona el aprendizaje organizativo con la gestión del conocimiento?
2. ¿Cuáles son los mecanismos que llevan a los individuos a aprender en un contexto organizativo? ¿Qué dificultades o impedimentos pueden surgir? ¿Cómo los solucionarías?

3. ¿Pueden los grupos y las organizaciones aprender, o sólo los individuos: afirmativo, ¿cómo? ¿Qué diferencias existen entre el aprendizaje individual y el organizativo? ¿Qué papel juega en ello, y cómo actúan, los conocimientos y los flujos de conocimiento? Respecto a los flujos, ¿qué cosas hay entre los flujos de exploración y los de explotación? ¿Para qué sirven de ellos? ¿Qué es, cómo actúa y para qué sirve la memoria organizativa?
4. ¿Qué similitudes y diferencias existen entre las distintas perspectivas del aprendizaje organizativo? ¿Cuáles son, y cómo actúan, los diferentes condicionantes del aprendizaje organizativo?

LECTURAS RECOMENDADAS

- ARGYRIS, C. y SCHÖN, D. (1978). *Organization learning: A theory of a practice*. Reading: Addison-Wesley.
- ARGYRIS, C. y SCHÖN, D. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading: Addison-Wesley.
- JERICÓ, P. (2001). *Gestión del talento*. Madrid: Pearson Educación.
- LEONARD-BARTON, D. (1995). *Wellspring of knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- PRIETO, I. M.^a (2005). *Gestión del conocimiento para el desarrollo de la empresa: de aprendizaje en las organizaciones*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial, Universidad de Valladolid.