

Nuevos conceptos relacionados con el aprendizaje de las organizaciones

Mireia Tintoré Espuny

Universitat Internacional de Catalunya, España
mtintore@uic.es

Resumen

En el marco de las Ciencias Humanas y Sociales, el aprendizaje de las organizaciones es un tema cada vez más clave. Pretendemos ahondar en algunos conceptos relacionados con el aprendizaje organizativo que suelen aparecer en la bibliografía y que ayudan a situarlo y a orientar las investigaciones. Basado en una exhaustiva revisión bibliográfica, nuestro trabajo teórico define y explica los principales neologismos que ayudan a describir y entender las todavía jóvenes teorías organizativas. El origen de estos conceptos muestra la naturaleza multidisciplinar del aprendizaje organizativo. Su puesta en práctica, modifica la cultura y aprendizaje de las instituciones.

Palabras clave: Aprendizaje, Desaprendizaje, Aprendizaje organizativo, Organizaciones que aprenden, Cultura organizativa.

New Concepts Related to Organizational Learning

Abstract

In the context of Humanistic and Social Sciences, organizational learning is a subject of great interest. We want to explore some concepts related to organizational learning that usually appear in the scientific literature and that can help the approach to the subject and the orientation

of the research. Based in a complete review of the literature, our theoretical work defines and explains the main neologisms that can help us to describe and understand the young organizational theories. The origin of these concepts shows the multidisciplinary nature of organizational learning. Their implementation, modify the culture and learning of the organizations.

Keywords Learning, Unlearning, Organizational Learning, Learning Organizations, organizational culture.

1. Introducción

En el marco de las Ciencias Humanas y de las Ciencias Sociales, el aprendizaje de las organizaciones es un tema que se está abriendo paso con fuerza. El objetivo de este trabajo es ahondar en algunos conceptos básicos relacionados con el aprendizaje organizativo que suelen aparecer en la bibliografía habitual sobre el tema y que ayudan a situarlo.

Nuestra idea es definir todos esos conceptos organizativos y señalar cómo pueden ser utilizados en el camino hacia un mayor y mejor aprendizaje de las instituciones educativas y las empresas de todo tipo.

Hemos optado por llamar “nuevos” a estos términos para diferenciarlos de otros ya clásicos en la literatura organizativa y también por otra serie de motivos. En primer lugar porque muchas veces se trata de auténticos neologismos. En otros casos, porque son conceptos que se emplean en la literatura organizativa con una acepción que no es la habitual en otras disciplinas y – en fin – porque muchos de ellos adoptan una carga metafórica que hace nuevo su significado.

Cuando el investigador se introduce en el complejo mundo del aprendizaje organizativo y las “organizaciones que aprenden” suele empezar por analizar los conceptos clave en torno a estas dos teorías. Es habitual detenerse en términos como “aprendizaje”, “aprendizaje organizativo”, aprendizaje de bucle simple, de doble bucle o de bucle triple, “conocimiento” y otros conceptos de índole similar. Pero es posible que el investigador deje de lado otras palabras o imágenes que, a fuerza de ser utilizadas, se han introducido con fuerza en la bibliografía organizativa; o bien otros conceptos más humildes que sin embargo resultan extraordinariamente ilustrativos de la realidad que definen.

Vamos a realizar un comentario y definición de esos términos con los que nos hemos topado en el curso de nuestras investigaciones, y que nos parecen dignos de ser tenidos en cuenta porque ayudan a describir y entender el panorama a veces confuso de las todavía jóvenes teorías organizativas.

Algunos de estos términos tienen autores conocidos, de otros no somos capaces de rastrear el origen pero sí podemos señalar quién o quiénes han sido sus máximos difusores. En algún caso, ni siquiera podemos llegar a explicar ese aspecto pero en todos los casos se trata de terminología muy característica del ámbito de las “organizaciones inteligentes” y por eso hemos optado por una breve explicación de lo que significan estos conceptos.

Basado en una exhaustiva revisión de la bibliografía, estos son los resultados que a continuación exponemos.

2. Fundamento teórico: Nuevos conceptos organizativos

Casi todas las palabras, conceptos o expresiones que vamos a analizar aquí son términos habituales en la teoría de las organizaciones pero no son tan comunes en otras disciplinas. En algún caso, se trata de metáforas o imágenes para reflejar situaciones específicas del campo de las organizaciones aunque pueden tener significados distintos en otros ámbitos.

Un ejemplo sería el término “**barreras defensivas**”. Si lo entendemos en un sentido estricto se trata de algún tipo de obstáculo que se pone para defender un lugar. En el campo de las organizaciones, cuando se habla de barreras defensivas nos estamos refiriendo a “cualquier política o acción que previene a alguna persona o sistema de sufrir una situación embarazosa o amenazadora y que, simultáneamente, impide corregir las causas que han conducido a ese riesgo o a esas amenazas” (Argyris, 1986: 75). Las barreras defensivas de las organizaciones son, según Argyris y Schön, anti-aprendizaje y sobre-protectoras porque impiden un análisis en profundidad de las causas que llevan a una determinada situación.

En algunos estudios se sitúa el origen de las barreras en ciertas condiciones del contexto, que favorecen la creación de comportamientos defensivos (Senge, 1990; Edmonson y Moingeon, 2004; Suñé, Mundet, Sallán y Fernández Alarcón, 2004)¹. Argyris y Schön (1996) lo consideran una respuesta natural que las personas aprenden en su infancia para preservarse del fracaso. En lugar de aceptarlo y aprender de él, su-

perándolo, las barreras se colocan para demostrar que “lo que está pasando no está pasando” (Suñé, 2004: 17), con lo cual no se puede modificar ni discutir. De esta manera, continúa diciendo Suñé “se salvan las apariencias pero no se resuelven los verdaderos problemas” pues el objetivo no es evitar o superar el error sino evitar que se descubra. Así, se crean en las organizaciones comportamientos “políticamente correctos” que llevan a la distorsión y la supresión del aprendizaje porque impiden que la información veraz circule libremente.

Las barreras defensivas se pueden convertir en “**rutinas defensivas**” porque se llevan a cabo continuamente y de forma automatizada. Las rutinas defensivas “son acciones o prácticas que protegen a los individuos o partes de la organización de experimentar miedo o fracaso, a la vez que les impiden descubrir las causas de ese miedo o fracaso” (Argyris, 1994: 81). Según Argyris (1994, 1999) se enseñan a través de la socialización para tratar situaciones en las que las personas no se sienten seguras. Están apoyadas por la cultura de la organización y permanecen a lo largo del tiempo aunque las personas abandonen la empresa. Son también sobre-protectoras y anti-aprendizaje y se activan cuando pueden resultar más contraproducentes. Aparecen porque las personas que las activan creen que son necesarias para la supervivencia propia y de la organización, pero en realidad ocultan errores que hay que corregir con lo cual se entra en una espiral en la que se hace indiscutible lo indiscutible.

Argyris y Schön explican cómo se crean estas barreras y rutinas. Su argumento puede sintetizarse como sigue: “Las acciones que emprendemos para promover el aprendizaje organizativo productivo, muchas veces inhiben el aprendizaje” (1996: 100).

El objetivo es evitar que se descubra el error y la consecuencia negativa no buscada es que se logra un alto grado de incompetencia, lo que –con un nuevo concepto– Argyris llama la “incompetencia competente”, término que desarrollaremos más adelante.

La tolerancia institucional de estas medias verdades es letal para una organización que quiere aprender pues nada hay más característico de una organización inteligente que su “entusiasmo en la búsqueda de la verdad” (Llano, 1996: 16). Para romper el círculo vicioso Argyris propone que los individuos tengan coherencia entre lo que piensan y lo que dicen (“teoría expuesta”), y lo que hacen (“teoría en uso”), “así empezarán a interrumpir las rutinas organizativas defensivas y empezarán a crear

procesos de aprendizaje organizativo y sistemas que favorezcan el aprendizaje de doble ciclo, de forma que persista y se entre en el sistema de aprendizaje Modelo II” (Argyris, 1999: 60).

Para ello habrá que “aprender nuevas habilidades” (Argyris, 1986: 77. Argyris y Schön, 1996: 113) y:

- a. Reformular las asunciones equivocadas.
- b. Resolver incongruencias e incompatibilidades.
- c. Concretar lo que es vago.
- d. Evaluar.
- e. Pedir datos concretos que corroboren las informaciones.

Todo ello supone reflexionar sobre los patrones defensivos y reestructurarlos. Se han de describir todos los patrones defensivos que existen en los diversos niveles de la organización por medio de reuniones, “mapas de acción” o el instrumento que se desee. Después hay que diseñar formas de interrumpir la espiral (listar los problemas de la organización, preguntar cómo se pueden resolver) y por fin ayudar a los participantes a practicar en un modelo diferente y aumentar el razonamiento productivo frente al defensivo (Argyris y Schön, 1996).

De esta forma, se convierten las fuentes de la ineffectividad tácita en explícita, lo cual –según Argyris y también según Senge– sólo puede hacerse con ayuda de un asesor externo. Nosotros pensamos que una adecuada autoevaluación desde dentro de la empresa también puede servir para superar las barreras defensivas.

Senge considera que los modelos mentales o supuestos ocultos, pueden impedir el aprendizaje pero también lo pueden acelerar. Por eso cree que es necesario examinar nuestros modelos mentales para evitar que se vean afectados por “rutinas defensivas” que los aíslen (Senge, 1998). También hay que aprender a abordar las rutinas pues “para conservar su poder, las rutinas tienen que permanecer inexpresadas [y] si percibimos una rutina defensiva, es casi seguro que formamos parte de ella” (1998: 320). Para compensarlo, sugieren expresar lo inexpresable; por ejemplo, si una persona crea tensión a otra y ésta última es capaz de comunicárselo (“Me pones nervioso/a cada vez que actúas de esta manera”) posiblemente la situación esté en vías de solucionarse.

Senge propone que los miembros de la organización se sumerjan en un proceso de aprendizaje para entender su propio sistema y rutinas.

Para ello crea con su grupo SOL, “laboratorios de aprendizaje” en los que los individuos, asesorados por alguien ajeno a la organización, trabajan sus propios mapas cognitivos y los mejoran.

Suñé *et al.* (2004) describen tres tipos de comportamientos que evitan la aparición del auto-engaño y las barreras defensivas.

- a. Expresión de ideas, especialmente en asuntos que puedan resultar conflictivos, para lo cual se requiere un grupo abierto a diferentes puntos de vista.
- b. Apertura frente al error. Los errores son positivos en el sentido de que nos aportan una poderosa experiencia de aprendizaje si aprendemos de ellos. El aprendizaje en la organización puede mejorar si los errores se gestionan de forma apropiada o se reduce su efecto si no se pueden gestionar. Se trata de incorporar la “cultura de la ganancia en lugar de la cultura de la queja” (Pearn, Payne y Mulrooney, 1998: 106).
- c. Coherencia entre pensamiento y acción, entre los valores expuestos y los valores que conducen a la acción.

Otro concepto muy característico del campo organizativo es el “desaprendizaje”. Se atribuye a Hedberg (1981) la creación del término al plantear cómo aprenden y desaprenden las organizaciones. Luego el concepto fue popularizado por Nystrom y Starbuck y más adelante se hizo de uso común entre los teóricos de la teoría organizativa: Fiol y Lyles (1985) llegan a decir que el desaprendizaje puede ser una de las más importantes consecuencias del aprendizaje de nivel superior; Tom Peters (1997, citado por Casado, 2004: 176) señala que la capacidad de las empresas para olvidar es más importante que el propio aprendizaje organizativo. Actualmente, coincidimos con Sauquet (2006: 169) en que “la única forma de que una organización gane y conserve ventajas competitivas es aprender y desaprender con mayor rapidez que sus competidores”.

En la literatura organizativa se llama desaprendizaje al proceso por el cual los individuos y las organizaciones reconocen y abandonan aprendizaje anterior (incluyendo asunciones e imágenes mentales) para acomodar nueva información y comportamientos. Por lo tanto, el aprendizaje y el cambio requieren muchas veces un desaprendizaje previo porque las personas tendemos a acomodarnos a las rutinas y comportamientos propios de una organización y es necesario desinstitucionalizarnos para mejorar.

Alvin Toffler ya se había dado cuenta de la necesidad de desaprender al asegurar que: “el analfabeto del futuro no será aquél que no sepa leer o escribir sino aquél que no sea capaz de desaprender cosas viejas para aprender otras nuevas” (Toffler, citado por Casado, 2004: 32).

El desaprendizaje es una habilidad para adaptarse y gestionar el cambio. Es diferente a olvidar pero semejante a reemplazar, debido a que el conocimiento crece pero al mismo tiempo se vuelve obsoleto a medida que la realidad cambia. Comprender significa aprender nuevo conocimiento y descargarse del que ya no sirve, a este proceso de desprendimiento es al que llamamos desaprender.

Entender en qué consiste el desaprendizaje es importante porque muchas veces una organización que quiere aprender, “primero tiene que descargarse de aprendizaje previo y rutinas superadas que de otra forma representarían formidables barreras para el nuevo aprendizaje” (Tsang, 1997:82).). Sauquet (2006: 172) lo ilustra maravillosamente con la anécdota de los reservistas británicos que en 1940 se entrenaban junto a veteranos de la guerra de los Boers. Dichos reservistas, después de cargar la pieza,

Se situaban dando la espalda a la boca del cañón, uno a cada lado de la pieza, en el extremo más alejado del blanco. Durante los instantes que precedían al disparo, permanecían completamente inmóviles, y una vez efectuado procedían a retirar la vaina y las operaciones continuaban a partir de entonces con normalidad.

Ni ellos mismos sabían por qué lo hacían hasta que otro veterano de Sudáfrica comentó que era porque “sostienen los caballos” (dichos animales obviamente no se utilizaban ya en la II Guerra Mundial pero no se había producido el desaprendizaje necesario).

Existen algunas cuestiones pendientes relacionadas con el desaprendizaje, por ejemplo Becker (2005) señala que hay autores –como Hedberg– que consideran que desaprender es “sobreescribir” y por lo tanto el aprendizaje anterior se borra en el mismo momento en el que se incorpora el nuevo. Otros opinan que desaprender es “sustituir sin borrar” de manera que los conocimientos iniciales permanecen por si fueran necesarios en caso de apuro. Un ejemplo para ilustrar esto sería el de la secretaria que usa un ordenador pero guarda una máquina de escribir por si se quedara sin corriente eléctrica.

Algunos autores advierten que las organizaciones que están extraordinariamente adaptadas a un medio, o las organizaciones muy burocratizadas, suelen ser también extraordinariamente incompetentes para el cambio cuando las circunstancias varían. Es en este contexto en el que se necesita desaprender, es decir, reemplazar la teoría conocida que ahora ya no sirve, por una nueva más adecuada a las circunstancias. Por eso podemos concluir diciendo que el desaprendizaje organizativo es necesario no sólo como ventaja competitiva sino también para conseguir formas mejores de aprendizaje y reaprendizaje, para cambiar el entorno, para abrirnos al mundo con ojos nuevos y como base para la creatividad. En definitiva, como señala Espinosa Fernández (2004:177):“El desaprendizaje organizativo está íntimamente relacionado con otros conceptos, de entre los que cabe destacar aprendizaje de triple-bucle, aprendizaje transformacional y “aprender a aprender”.

Relacionado con este concepto están los **“dilemas de aprendizaje”** que según Levitt y March (1988) consisten en utilizar lo que se ha aprendido para reforzar las rutinas existentes. “El aprendizaje no siempre conduce a un comportamiento inteligente. Los mismos procesos que llevan a la sabiduría experiencial producen aprendizaje supersticioso, trampas de competencia e inferencias erróneas” (Argyris y Schön, 1996: 196).

Los dilemas de aprendizaje dan lugar a muchos nuevos conceptos, tal como mostramos en el siguiente gráfico.

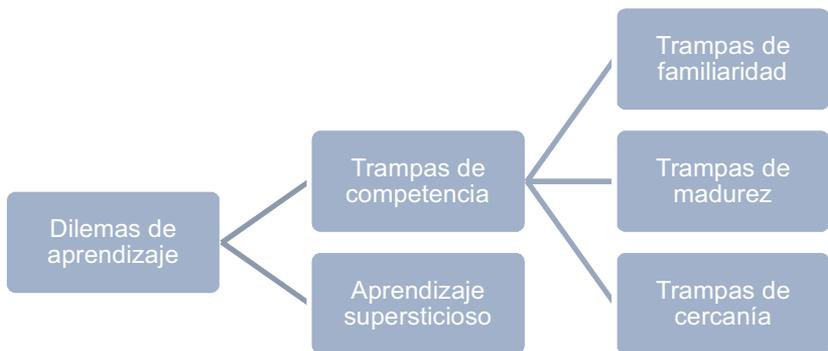


Figura 1. Esquema de los dilemas de aprendizaje

Fuente: Elaboración propia en base a la bibliografía consultada.

Las “**trampas de competencia**” son un concepto creado por March y citado por Argyris y Schön (1996: 196) que se producen cuando “una organización ha conseguido éxitos utilizando determinadas estrategias o rutinas con gran competencia”. Al cambiar las circunstancias, cree que esas prácticas son mejores que cualquier alternativa por lo que las mantienen aunque en realidad no son adecuadas para las nuevas circunstancias y suponen mantener procesos de trabajo que son inferiores (Edmonson y Moingeon, 2004). Las trampas de competencia equivalen entonces a incapacitarse para aprender, innovar o tomar riesgos.

Levitt y March (1988) señalan como ejemplo típico de trampa de competencia el teclado tradicional de las máquinas de escribir que resultó muy útil en un primer momento y desde entonces no se ha modificado.

Bapuji y Crossan (2004) también hablan de engaños similares a las citadas por March. En este caso señalan que las organizaciones pueden caer en tres trampas de aprendizaje:

- a. **trampa de familiaridad**, o tendencia a emplear soluciones conocidas
- b. **trampa de madurez**, o tendencia a emplear soluciones probadas
- c. **trampa de cercanía**, o tendencia a emplear soluciones cercanas a las conocidas

Por eso puede ser más difícil innovar en empresas más antiguas que en otras más nuevas a las que no condiciona la experiencia.

Otra imagen creada por Levitt y March (1988) y muy utilizada por Fiol y Lyles es la de las “**supersticiones de aprendizaje**”: las experiencias subjetivas de aprendizaje empujan a obrar de una manera determinada, sin que las conexiones entre acciones y resultados estén claras. Las supersticiones de aprendizaje son historias de éxitos organizativos que pueden hacer imposible el cambio. La superstición consiste en creer que, porque se han obtenido los resultados deseados, esto es debido a acciones organizativas bien razonadas, que se volverán a repetir muchas más veces aunque en realidad ellas no son las causantes de tal resultado (Edmonson y Moingeon, 2004). Debido a esta interpretación supersticiosa, una organización puede creer que sus acciones causan resultados positivos y las repite sin parar, lo cual produce resultados dañinos. Por ejemplo, una organización que habitualmente experimenta éxitos, tiende a no variar sus rutinas creyendo que el triunfo se debe a ellas; por el contrario, una organización que experimenta fracasos opta por cambiar sus rutinas,

creyendo subjetivamente que son la causa del fracaso. En ambos casos, no existe reflexión ni aprendizaje, no se revisan las causas más profundas y por lo tanto no se producen cambios.

El consultor y conferenciante Kart Albrecht, es también autor de un concepto que puede tener cabida dentro de nuestra investigación pues se refiere a los equipos que no producen aprendizaje. Su experiencia después de veinticinco años trabajando como consultor de organizaciones le permite enunciar lo que él llama la **“Ley de Albrecht”** y que describe así: “Las personas inteligentes unidas en una organización, suelen tender hacia la estupidez colectiva” (Albrecht 2002a: 4). Albrecht asume que muchas empresas no avanzan por su mala organización interna y su escaso aprovechamiento de los recursos humanos, y no por el acoso de la competencia.

Para que se cumpla la Ley de Albrecht no es necesario que las personas de la empresa sean poco inteligentes o incompetentes. Gente inteligente y con buenas intenciones puede contribuir a crear estupidez colectiva con la mejor de las intenciones.

Sin embargo, sea cuál sea el componente intelectual de una organización, la Ley de Albrecht no se cumple cuando la institución –a través de sus líderes– es capaz de movilizar el poder de las mentes de sus empleados, enfocándolo a conseguir la misión de la empresa.

La profesora Elena Antonacopoulou (1999) propone también dos conceptos interesantes para referirse al aprendizaje organizativo. Habla de la **mathofobia** y la **filomathia** que son, respectivamente, la actitud negativa o positiva hacia el aprendizaje. Los directivos filomáticos son aquellos que aprecian la necesidad de cambiar y se incorporan a un proceso de aprendizaje con iniciativa, entusiasmo y energía.

También en nuestro país se han creado términos interesantes en relación con el aprendizaje organizativo. Florentina Moreno Peláez habla del **“principio de negatividad organizativa”** muy ligado con el universo de Senge y Argyris. Este principio se sintetiza, según la autora, en la siguiente frase: “Si me arriesgo, pierdo yo, si no me arriesgo, pierde la empresa” (Moreno Peláez, 1997: 254). Tiene que ver con el hecho de que las organizaciones han de habilitar espacios para el debate y la crítica y las personas han de atreverse a opinar, el no hacerlo impide los cambios y por lo tanto el aprendizaje.

De lo visto hasta el momento se desprende que no siempre el aprendizaje conduce a la mejora. En ocasiones, el aprendizaje puede constituir el lastre mayor para que se produzca nuevo aprendizaje como muestra Kim (1993a: 46-47) al hablar de los “**ciclos de aprendizaje incompletos**”, que explicamos a continuación. Según este autor, existen tres ciclos de aprendizaje que no pueden ser aprovechados por la organización.

1. Aprendizaje situacional: ocurre cuando el individuo olvida o no codifica el aprendizaje para usarlo posteriormente. El ejemplo más claro sería el de la persona que encuentra un error, lo soluciona y pasa a otro tema sin “archivar” en su mente cómo lo ha realizado. Con este comportamiento, se rompe el vínculo entre aprendizaje individual y modelo mental individual. No cambia los modelos mentales de la persona y no tiene efecto a largo plazo. Como el modelo mental individual no cambia, la organización tampoco puede absorber el aprendizaje. En síntesis, se trataría de la típica situación de crisis en la que se resuelven los problemas pero no hay aprendizaje. Las técnicas de mejora de calidad serían el ejemplo contrario porque se focalizan en guardar, analizar y estandarizar todos los datos.

2. Aprendizaje fragmentado: el individuo aprende pero la organización no. Se rompe el lazo entre el modelo mental individual y los modelos mentales compartidos con lo que la pérdida de un individuo supone la pérdida de su aprendizaje. El ejemplo más típico que suele ponerse es el de las universidades. Pueden tener el mejor experto del mundo pero si se va y no ha creado escuela, la universidad pierde su aprendizaje. Lo mismo ocurre con organizaciones muy centralizadas en las que no hay redes conectoras.

3. Aprendizaje oportunista: se produce cuando las organizaciones intentan evitar los procedimientos habituales porque suponen un impedimento para una tarea particular. Tratan de saltar la relación entre modelos mentales compartidos y acción organizativa para aprovechar una oportunidad que no puede esperar a que cambie toda la organización (o no se desea que toda la organización cambie). Ocurre cuando las acciones organizativas se realizan basándose en las acciones de un individuo o pequeño grupo y no en los modelos mentales compartidos. (i.e. Crear una división especial para un determinado tema, *joint ventures*, etc.).

Senge también proporciona algunos términos a este apartado creativo. Por ejemplo, en *La Quinta disciplina* (1998: 247) habla de los

“**brincos de abstracción**”, que son generalizaciones o suposiciones que no verificamos y tratamos como un hecho. Podemos decir que “tal persona no se preocupa por los demás” porque en un momento determinado parece que no lo ha hecho. Esa suposición ya no vuelve a verificarse y se transforma en hecho con lo que obstaculiza el aprendizaje porque se vuelve axiomático. Para evitar comportamientos así hay que preguntarse siempre cuáles son los datos sobre los que se basa esa generalización, y luego si esa generalización puede ser inexacta. Un caso muy corriente en las organizaciones son los rumores que se generalizan bajo el epígrafe de “todo el mundo piensa que...”. Lo que se inicia como un rumor que sólo suscriben algunos puede acabar tratándose como un hecho sobre el que se toman decisiones.

También son obra de Senge, otros muchos conceptos o imágenes, algunos de los cuales se han hecho famosos y sirven para ilustrar la falta de aprendizaje de las organizaciones. Por ejemplo, la “**parábola de la rana hervida**”², el problema de la “**fijación en los hechos**”³, el problema de “**yo soy mi puesto**”⁴, el problema del “**enemigo externo**”⁵ y otros muchos (Senge, 1998:28 a 37).

En otras ocasiones, los términos nuevos corresponden a nuevas metodologías para mejorar el aprendizaje organizativo. Podemos señalar como ejemplo, la “**técnica de la columna izquierda**” de Argyris que utiliza para ver cómo operan nuestros modelos mentales en situaciones particulares. Consiste en analizar una situación en la cual haya interacción entre personas y escribir en la columna derecha el diálogo tal como se ha producido. En la izquierda, se anota lo que la persona piensa sobre la situación pero no se atreve a decir. Sirve para revelar supuestos ocultos o imágenes distorsionadas que podemos tener sobre los otros; el hecho de ponerlo de manifiesto ayuda a mejorar.

Argyris también incorpora una imagen nueva, la “**incompetencia competente**” (ver figura 2), que, según este autor, es la incompetencia más difícil de erradicar pues comienza a nivel individual pero impregna toda la organización. Introduce este término de forma oficial en un artículo publicado en la *Harvard Business Review* de septiembre-octubre de 1986 al darse cuenta de que muchas veces los directivos utilizan su habilidad (competencia) para producir lo que no pretenden (incompetencia). Senge se refiere también a esta realidad y la llama “incompetencia calificada” (Senge, 1998: 232).

Una acción incompetente es aquella que produce los resultados no apetecidos y lo hace repetidamente. La “incompetencia competente” consiste en “la repetición de acciones incompetentes hasta hacerlas automáticamente, sin ensayar, producidas en milisegundos, espontáneas” (Argyris, 1999: 139). Estas acciones derivan de mensajes mixtos, rutinas defensivas y actuaciones similares.

Hemos encontrado también numerosos términos que tienen su origen en la física, en la mecánica o en las teorías de sistemas, pues las teorías relacionadas con el aprendizaje organizativo son multidisciplinares y abarcan campos tan diversos como la gestión o la ingeniería. A este respecto podemos señalar varios términos, con diversos orígenes que han cambiado o expandido su significado a la vez que eran utilizados en disciplinas científicas distintas a las iniciales.

Suñé, en su tesis doctoral no publicada habla de la “**capacidad de absorción**” que tienen las empresas y lo define en términos organizativos como la “habilidad de evaluar, asimilar y aplicar nuevo conocimiento” (Suñé, 2004: 103). Es un término que también habían utilizado Crossan, Lane y White en 1999 cuando se refieren a que en determinados momentos el aprendizaje individual no puede pasar al grupo y la organización—o viceversa—debido a la existencia de ciertos cuellos de botella que impiden el flujo del aprendizaje y hacen que la capacidad de absorber aprendizaje que tiene una organización disminuya.

Karl Albrecht, introduce el término “**sintropía**” que, aplicado al aprendizaje organizativo, supone la “puesta en común de ideas, personas, recursos, sistemas y liderazgo de tal forma que se capitalizan totalmente las posibilidades de cada uno” (Albrecht, 2002b: 9). Utiliza este término para mostrar que la organización aumenta su energía, conocimiento e inteligencia a través del alineamiento o integración de todos los recursos y capacidades que puede tener. De alguna manera, la sintropía es más que la creación de sinergias positivas. Supone la integración de todas las sinergias posibles y define la organización inteligente.

Albrecht enuncia también el principio de la “**entropía**”, que mide el desorden en un sistema. En ingeniería se considera que la entropía es la cantidad de energía del sistema que se malgasta. Para el mundo de las organizaciones, este principio supone que cada decisión mal tomada o cada falta de liderazgo elevan el nivel de entropía y supone una pérdida de recursos. Aunque sea difícil de medir, el gasto de energía en una orga-

nización supone menos beneficios que Albrecht llama “impuesto entrópico” (Albrecht: 2002a: 6-7). La principal característica de la entropía organizacional es que se ve como algo imposible de controlar y por lo tanto no se lucha por hacerla menor.

Siguiendo con el campo de la ingeniería, Bratianu *et al.* (2006) hablan de los “**integradores**”, que son poderosos campos de fuerzas capaces de combinar dos o más elementos en una nueva entidad basada en la interdependencia y la sinergia. Estos elementos han de ser de naturaleza física o virtual y deben poseer la capacidad de interactuar de forma controlada. Actúan sobre el conocimiento individual y lo transforman en organizacional. El resultado final depende en gran parte de la potencia del campo de fuerzas integrado. Para ilustrarlo, nos remite a una piragua de remeros:

La sinergia puede generarse sólo cuando existe un campo de fuerzas capaz de alinear todos los esfuerzos de los remeros, en una perfecta sincronización de tiempos y ritmos que dirige el capitán. El campo de fuerzas es capaz de integrar el conocimiento individual sobre remo, la energía individual y la potencia generada durante la carrera, y la motivación individual para ganar. La energía final y el efecto motivador representan mucho más que la suma de la energía individual y la contribución a la motivación de cada remero (Bratianu, Jianu y Vasilache, 2006: 196).

En este caso, los elementos fundamentales son la interdependencia, necesaria para combinar todos los elementos en un mismo sistema; y la sinergia que hace posible generar una energía extra del sistema no-lineal⁶. Para obtener sinergia se necesita además un buen jefe de equipo que gestione bien al grupo.

Consideraciones finales

Como síntesis de todo lo escrito hasta ahora merece la pena destacar que la bibliografía sobre aprendizaje organizativo ha generado numerosos términos nuevos, de origen variado y connotaciones metafóricas, para poder ilustrar conceptos necesarios de una forma mucho más expresiva. El origen de estos conceptos –que sintetizamos en la siguiente Tabla por orden alfabético– muestra además la naturaleza multidisciplinar del aprendizaje organizativo. Su puesta en práctica, está modificando la cultura y aprendizaje de las instituciones.

Tabla 1. Nuevos conceptos sobre aprendizaje organizativo

Concepto	Autor-es	Definición
Aprendizaje fragmentado	Kim	Consiste en no traspasar el aprendizaje del individuo a la organización.
Aprendizaje oportunista	Kim	Consiste en que sólo una parte de la organización aprende.
Aprendizaje situacional	Kim	Consiste en no aprender ni almacenar el aprendizaje a nivel individual.
Barreras defensivas	Argyris y Schön	Cualquier política o acción que previene a alguna persona o sistema de sufrir una situación embarazosa o amenazadora y que, simultáneamente, impide corregir las causas que han conducido a ese riesgo o a esas amenazas.
Brincos de abstracción	Senge	Suposiciones que no se verifican y se dan por hecho en una organización, condicionando la toma de decisiones.
Capacidad de absorción	Crossan, Lane y White. Suñé	Habilidad que tienen las empresas para evaluar, asimilar y aplicar nuevo conocimiento.
Desaprendizaje	Hedberg	Proceso por el cual los individuos y las organizaciones reconocen y abandonan aprendizaje anterior para acomodar nueva información y comportamientos.
Dilema de aprendizaje	Levitt y March	Proceso que consiste en utilizar lo que se ha aprendido para reforzar las rutinas existentes sin cuestionarlas.
Entropía	Albrecht	Mide la pérdida de energía en la organización como resultado de decisiones mal tomadas, faltas de liderazgo, empleados poco comprometidos, mala organización, inercias estratégicas, etc.
Filomathia	Antonacopoulou	Actitud positiva frente al aprendizaje.
Incompetencia competente	Argyris Senge	Repetición de acciones incompetentes hasta llegar a realizarlas con gran rapidez y perfección.
Integradores	Bratianu	Poderosos campos de fuerzas capaces de convertir el conocimiento individual en organizacional. Son ejemplos de integradores el buen liderazgo o el trabajo en equipo.
Ley de Albrecht	Albrecht	Las personas inteligentes reunidas en una organización suelen tender hacia la estupidez colectiva por mala organización interna o mal uso de los recursos, más que por la competencia externa.

Tabla 1 (Continuación)

Concepto	Autor-es	Definición
Mathofobia	Antonacopoulou	Actitud negativa hacia el aprendizaje.
Principio de negatividad organizativa	Moreno Peláez	“Si me arriesgo (y digo las cosas que no funcionan) pierdo yo, si no me arriesgo, pierde la empresa”.
Sintropía	Albrecht	Consiste en la suma de todas las sinergias positivas en una organización.
Supersticiones de aprendizaje	March	Consiste en creer que los éxitos se deben a una determinada actuación (lo cual no es cierto) y seguir realizando lo mismo.
Técnica de la columna izquierda	Argyris	Consiste en ir apuntando en una columna los supuestos e ideas que se tienen sobre un hecho o una persona y que no nos atrevemos a expresar.
Trampas de competencia	March	Consiste en seguir utilizando las mismas estrategias que habían producido éxito, aunque las circunstancias hayan cambiado. Pueden ser trampas de familiaridad, de madurez o de cercanía (Bapuji y Crossan).

Fuente: Elaboración propia en base a los autores consultados. Ordenación alfabética.

Notas

1. Estos autores españoles demuestran empíricamente que ciertos contextos condicionan la aparición de comportamientos defensivos: aspectos de satisfacción, confianza, comunicación, distancia jerárquica y estabilidad laboral.
2. Incapacidad para ver los cambios lentos y graduales pues el sistema para detectar amenazas está sólo preparado para cambios repentinos y no para lo sutil y gradual.
3. Prestar atención sólo a lo inmediato cuando las amenazas a las organizaciones no provienen de hechos repentinos sino de procesos lentos y graduales.
4. Persona-s de la organización que sólo se preocupa-n de su tarea concreta, no del objetivo de la empresa de la cual forman parte (pican piedras, no hacen catedrales). No se responsabiliza-n del efecto de su actividad en otras partes de la organización.

5. Todos los problemas tienen un origen externo, nada es por culpa propia sino que se debe a otros departamentos, los clientes, o a otros países.
6. En el caso de un sistema lineal, el resultado es la suma de los resultados individuales (por ejemplo un trabajo en grupo). En un sistema no-lineal, el resultado es superior a la suma de los resultados individuales (por ejemplo, el trabajo en equipo).

Referencias Bibliográfica

- ALBRECHT, Karl. 2002a. **The power of minds at work: Organizational intelligence in action**. AMACOM Div. American Mgmt Assn. New York, NY (USA).
- ALBRECHT, Karl. 2002b. "Organizational intelligence and knowledge management. Thinking outside the silos. The executive perspective". **Executive white paper**.
- ANTONACOPOULOU, Elena. 1999. "Developing learning managers within LO: The case of three major retail banks" en EASTERBY-SMITH, M., ARAUJO, L. y BURGOYNE, J. (Eds.), **Organizational learning and the learning organization. Development in theory and practice**. pp. 217-238. Sage Publications Incorp. Londres (Reino Unido).
- ARGYRIS, Chris. 1986. "Skilled incompetence". **Harvard Business Review**, Vol. 64. N° 5: pp.74-79.
- ARGYRIS, Chris. 1994. "Good communication that blocks learning". **Harvard Business Review**. Vol. 72. N° 4: pp.77-85.
- ARGYRIS, Chris. 1999. **On organizational learning**. (2ª edición, 1ª 1993). Blackwell Publishers. Oxford.
- ARGYRIS, Chris y SCHÖN, Donald. A. 1996. **Organizational learning. 2. Theory, method, and practice**. Addison-Wesley. Reading, Massachusetts (USA).
- BAPUJI, Hari y CROSSAN, Mary. 2004. "From questions to answers: Reviewing organizational learning research". **Management Learning**. 35. N° 4: pp. 397-417.
- BECKER, Karen. 2005. "Individual and organizational unlearning: Directions for future research". **International Journal of Organizational Behavior**. 9. N° 7: pp. 659-670.
- BRATIANU, Constantin; JIANU, Ionela y VASILACHE, Simona. (2006). "Integrators for organizational intellectual capital". Disponible en

- http://www.knowledgedynamics.ro/wpcontent/uploads/2008/02/11_best_paper_award.pdf [Consultado 27 enero de 2015].
- CASADO, José Manuel. 2004. "La necesidad de desaprender" en J.M Casado (Coord.), **Desaprendizaje organizativo**. pp. 11-336. Editorial Ariel. Barcelona (España).
- CROSSAN, Mary M.; LANE, Henry W. y WHITE, Roderick. E. 1999. "An organizational learning framework: From intuition to institution". **Academy of Management Review**. Vol. 24. N° 3: 522-537.
- EDMONSON, Amy C. y MOINGEON, Bertrand. 2004. "From organizational learning to learning organization" en Grey, C., y Antonacopoulou, E. (Eds.), **Essential readings in management learning**. pp. 21-37. Sage Publications Inc. Londres (Reino Unido).
- FIOL, C. Marlene y LYLES, Marjory. A. 1985. "Organizational learning". **Academy of Management Review**. Vol. 10. N° 4: 803-813.
- HEDBERG, Bo. 1981. "How organizations learn and unlearn" en Nystrom, P.C. y Starbuck, W.H. (Eds.), **Handbook on organizational design (vol. I)**. Oxford University Press. Oxford (Reino Unido).
- KIM, Daniel. H. 1993. "The link between individual and organizational learning". **Sloan Management Review**. Fall 1993: 37-50.
- LEVITT, Barbara y MARCH, James. 1988. "Organizational learning". **Annual Review of Sociology**. N° 14: 319-340.
- LLANO, Alejandro. 1996. "*Organizaciones inteligentes en la sociedad del conocimiento*". **Cuadernos Empresa y Humanismo**. N° 61. Universidad de Navarra, Facultad de Filosofía y Letras. Pamplona.
- MORENO PELÁEZ, Florentina. 1997. "Aprendizaje organizativo y generación de competencias". **Reis: Revista Española De Investigaciones Sociológicas**. N° 77-78: 247-262.
- NYSTROM, Paul C. y STARBUCK, William. 1984. "To Avoid Organizational Crisis, Unlearn". **Organizational Dynamics**. Vol. 12 N° 4 S: 53-65.
- PEARN, Michael; PAYNE, Tim y MULROONEY, Chris. 1998. **Ending the blame culture**. Glower Publishing Ltd. Aldershot (GB).
- SAUQUET, Alfons. 2006. "Aprender a desaprender", en SOTO, E. y SAUQUET, A. (eds.), **Gestión y conocimiento en organizaciones que aprenden**. pp. 169-184. Thomson. Madrid (España).
- SENGE, Peter M. 1998. **La quinta disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente**. 2ª ed., [1ª edición española 1992, 1ª edición inglesa 1990]. Ediciones Juan Granica. España.

- SUÑÉ TORRENTS, Albert. 2004. **El impacto de las barreras de aprendizaje en el rendimiento de las organizaciones**. Tesis doctoral no publicada. Universitat Politècnica de Catalunya. Barcelona (España).
- SUÑÉ TORRENTS, Albert; MUNDET, Joan; SALLÁN, José María y FERNÁNDEZ ALARCÓN, Vicens. 2004. “¿Qué condiciones favorecen la aparición de comportamientos defensivos en las organizaciones?”. Comunicación presentada en el VIII Congreso de Ingeniería de organizaciones, Reproducido en las **Actas del VIII de Ingeniería de organizaciones**. pp. 975-985. Leganés (España).
- TSANG, Eric W. K. 1997. “Organizational learning and the learning organization: A dichotomy between descriptive and prescriptive research”. **Human Relations**. Vol. 50. Nº1: 73-89.