

APRENDIZAJE ORGANIZATIVO EN LA GESTIÓN EMPRESARIAL Y ESCUELAS DE PENSAMIENTO: EVIDENCIAS EMPÍRICAS*

José Ángel López Sánchez**

María Leticia Santos Vijande***

Juan Antonio Trespalacios Gutiérrez****

* Este artículo es un resultado de investigación del proyecto de investigación titulado *El aprendizaje organizativo: influencia en las relaciones comprador-vendedor*. Este proyecto se encuentra en fase de desarrollo. Se inició en el 2003 y continúa como línea de investigación activa. Se ha realizado con financiación propia de los autores. El artículo se recibió el 01-06-2007 y se aprobó el 07-11-2008.

** Doctor en Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Oviedo, Oviedo, España, 2007; Licenciado en Administración y Dirección de Empresas, Universidad de Extremadura, Badajoz, España, 1998. Profesor colaborador, Departamento de Dirección de Empresas y Sociología, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Extremadura. Correo electrónico: jangel@unex.es.

*** Doctora en Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Oviedo, Oviedo, España, 1997; Licenciada en Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Oviedo, 1993. Profesora titular, Departamento de Administración de Empresas, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Oviedo, Oviedo, España. Miembro del Grupo de Investigación de Mercados y Diseño de Políticas de Marketing de la Universidad de Oviedo. Correo electrónico: lsantos@uniovi.es.

**** Doctor en Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Oviedo, Oviedo, España, 1985; Licenciado en Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Oviedo, 1981. Catedrático, Departamento de Administración de Empresas, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Oviedo, Oviedo, España. Coordinador del Grupo de Investigación de Mercados y Diseño de Políticas de Marketing de la Universidad de Oviedo. Correo electrónico: jtrespa@uniovi.es.

Aprendizaje organizativo en la gestión empresarial y escuelas de pensamiento: evidencias empíricas

RESUMEN

El aprendizaje organizativo (AO) es ampliamente reconocido en la actualidad como un recurso estratégico para mejorar la competitividad de las organizaciones y, desde principios de la década de los noventa, constituye uno de los temas de investigación con mayor proyección en la disciplina de la dirección estratégica. Bajo esta premisa, el propósito de este trabajo es estudiar el concepto de AO. Para ello, en primer lugar, se analizan las distintas escuelas de pensamiento que definen el AO. Seguidamente, se identifican y definen cada una de las dimensiones esenciales del AO. Después se procede con el trabajo empírico, donde se analizan los datos de la muestra obtenida. Los resultados revelan que los límites entre la escuela de gestión y la escuela de proceso del aprendizaje no son tan claros como se ha defendido conceptualmente. Lo anterior se plasma en que el componente directivo tenga una mayor preponderancia en la escuela de proceso de la que se le había otorgado a priori desde la teoría.

Palabras clave: aprendizaje organizativo, recurso estratégico, escuelas de aprendizaje, dirección estratégica.

Organizational Learning in Business Management and Schools of Thought: Empirical Evidence

ABSTRACT

Organizational Learning (OL) is currently broadly acknowledged as a strategic resource for improving organizational competitiveness and, since the beginning of the 1990s, it has constituted one of the topics of research with most projection in the discipline strategic management. Under that premise, this paper proposes studying the OL concept. To do so, it first analyzes the different schools of thought defined in OL. Next, it identifies and defines each one of the dimensions essential to OL. Then, it proceeds with the empirical aspects, analyzing the data from the obtained sample. Results reveal that the limits between the management school of thought and the learning process school of thought are not as clear cut as the conceptual experts for each school advocate. The above conclusion is drawn based on the component management being more preponderant in the learning process school of thought than the importance the theory had first granted it.

Key words: Organizational learning, strategic resource, schools of learning, strategic management.

Aprendizagem organizativo na gestão empresarial e escolas de pensamento: evidencias empíricas

RESUMO

O aprendizado organizativo (AO) é amplamente reconhecido na atualidade como um recurso estratégico para melhorar a competitividade das organizações, e desde princípios da década dos noventa constitui um dos temas de pesquisa com maior projeção na disciplina da direção estratégica. Sob esta premissa, o propósito deste trabalho é estudar o conceito do AO. Para isto, em primeiro lugar analisam-se as diferentes escolas de pensamento que definem o AO. E como seguimento, identificam-se e definem-se cada uma das dimensões essenciais do AO. Depois, procede-se com o trabalho empírico, onde analisam-se os dados da amostra obtida. Os resultados revelam que os limites entre a escola de gestão e a escola de processo do aprendizado não são tão claros como conceptualmente tenha-se defendido. O anterior plasma-se em que o componente diretivo tenha uma maior preponderância na escola de processo, da qual se lhe tinha outorgado a priori desde a teoria.

Palavras chave: aprendizagem organizativo, recurso estratégico, escolas de aprendizagem, direção estratégica.

Introducción

El concepto de aprendizaje organizativo (AO) ha atraído la atención de multitud de investigadores desde la publicación del trabajo seminal de Cyert y March (1963), dado que se considera una variable clave para explicar por qué unas empresas obtienen mejores resultados que otras (Bapuji y Crossan, 2004; Cardona y Calderón, 2006; Spender, 2008). En algunos casos se ha llegado a afirmar, además, que el AO puede ser la única fuente de ventaja competitiva sostenible en el largo plazo (Kandemir y Hult, 2005; Kang, Morris y Snell, 2007; Kieser y Koch, 2008).

Sin embargo, todavía no hay un acuerdo generalizado acerca de lo que se entiende por AO y los esfuerzos para efectuar su medición empírica son relativamente recientes (Crossan y Guatto, 1996; Easterby-Smith, Crossan y Nicolini, 2000). Entre los factores que han motivado el interés creciente, académico y empresarial por el fenómeno del AO se pueden destacar (Harvey y Denton, 1999; Powell y Snellman, 2004): (1) importancia cambiante de los factores de producción, (2) ritmo de cambio acelerado en el entorno empresarial, (3) consumidores más exigentes y (4) aumento en la intensidad de la competencia.

La influencia de este conjunto de factores en la naturaleza del entorno empresarial ha contribuido a que este sea cada vez más complejo, dinámico e, incluso, impredecible. Todo ello refuerza la necesidad de que las empresas apuesten por una constante y clara vocación hacia el aprendizaje continuo, lo que permitirá desarrollar una respuesta orga-

nizativa adecuada (Weerawardena, O’Cass y Julian, 2006; Hsu y Pereira, 2008).

En la dirección estratégica se ha llegado a afirmar que el aprendizaje que tiene lugar en las organizaciones es un elemento de suma importancia, porque es capaz de potenciar:

- La orientación al cliente (Hult, Nichols, Giunipero y Hurley, 2000; Hult, Ketchen y Reus, 2001).
- El desarrollo de nuevos productos (Lynn, Skov y Abel, 1999; Baker y Sinkula, 1999a y 1999b).
- El compromiso en una relación (Hult et al., 2000; Johnson y Sohi, 2003; Santos, Sanzo, Álvarez y Vázquez, 2005a).
- El tiempo en completar las actividades involucradas en el proceso de abastecimiento estratégico (Hult, Ferrell y Hurley, 2002; Hult, Ketchen y Slater, 2002).
- La orientación al mercado (Santos, Sanzo, Álvarez y Vázquez, 2002 y 2005a; Mavondo, Chimhazi y Stewart, 2005).
- Otra serie de variables relacionada con las medidas tradicionales de rendimiento empresarial, como el beneficio, las ventas (Baker y Sinkula, 1999a y 1999b; Santos et al., 2002 y 2005a) o la cuota de mercado (Baker y Sinkula, 1999a y 1999b); asociadas al transcurso de un intercambio relacional, como la confianza en una relación (Santos et al., 2005a), o vinculadas con la ejecución de las estrategias comer-

ciales, como el dinamismo del programa de mercadotecnia (Sinkula, Baker y Noordewier, 1997).

Todas estas consideraciones sugieren que el AO puede entenderse como un *recurso* organizativo esencial para la supervivencia de una empresa. A este respecto, es posible considerar el AO un *recurso* estratégico de carácter intangible (Hult, Ketchen y Slater, 2002; Tippins y Sohi, 2003; Santos et al., 2005a). En concreto, el AO es *valioso*, porque contribuye a crear ofertas de mercado que son deseadas y consideradas importantes por los clientes, actuales y potenciales, de una empresa (Hult, Ketchen y Slater, 2002).

Igualmente, se puede afirmar que es un recurso *raro*, además de *complejo*, al combinar o aglutinar “el conocimiento y las habilidades específicas desarrolladas a lo largo del tiempo en la organización” (Santos et al., 2002, p. 14). Así mismo, la *intangibilidad* del proceso de AO, junto con las demás características, hace que este recurso sea complicado de *imitar*, lo cual implica su difícil *sustitución* o *transferencia* desde otras organizaciones (Zahay y Handfield, 2004).

Dentro de este marco, el objetivo del presente trabajo es estudiar el concepto de AO. Para ello, en primer lugar, se analizan las distintas escuelas de pensamiento que lo definen. Seguidamente, se identifican y definen cada una de las que consideramos dimensiones esenciales del AO. Después se analizan los datos obtenidos en el trabajo de campo. En este punto, primero, se examina la fiabilidad y validez del proceso de AO y la orientación al aprendizaje para, inmediatamente, estudiar

el vínculo causal que se establece entre ambos *constructos*. Por último, se presentan la discusión y las conclusiones más relevantes que se derivan de la investigación desarrollada.

1. Revisión de la literatura

En este apartado se estudian las escuelas de pensamiento en el AO, las etapas fundamentales del proceso de AO y los valores organizativos o facilitadores del proceso de AO. También se plantean las hipótesis de la investigación. A continuación se detalla cada una de estas cuestiones.

1.1 Escuelas de pensamiento sobre el aprendizaje organizativo

El marco teórico global utilizado para establecer la discusión sobre el concepto de AO ha sido el propuesto por los investigadores Bell, Whitwell y Lukas (2002). Esto supone considerar la existencia de cuatro escuelas de pensamiento en el AO: aprendizaje por acción, aprendizaje por evolución, aprendizaje a través de la gestión y aprendizaje mediante el procesamiento de la información.

1.1.1 Aprendizaje por acción

La literatura especializada sobre el aprendizaje por acción (*learning by doing*) es bastante extensa (Macher y Mowery, 2003). Se puede considerar que el papel de la experiencia en el incremento de la productividad fue observado por primera vez por el ingeniero aeronáutico Wright (1936), quien puso de manifiesto que “el número de horas de trabajo empleadas en la producción del arma-

zón de un avión es una función decreciente del número total de armazones del mismo tipo que se han producido con anterioridad” (Arrow, 1962, p. 156).

En este sentido, dicho patrón se ha denominado *curva de experiencia*, *curva de aprendizaje* o *curva de progreso*, a la vez que la mejora de la productividad a través de la experiencia se ha identificado con el aprendizaje por acción (Adler y Clark, 1991). Dentro de esta perspectiva de estudio, se argumenta que ante la ausencia de nuevas inversiones en tierra, trabajo y capital, se pueden dar situaciones en las que se produzcan mejoras en la productividad de las organizaciones (Bell et al., 2002).

En este contexto es donde interviene el aprendizaje por acción o el aprendizaje como resultado de la experiencia, entendido como “aquel tipo de aprendizaje que sólo puede tener lugar a través del intento de resolver un problema y que por lo tanto sólo tiene lugar durante la actividad” (Arrow, 1962, p. 155).

1.1.2 Aprendizaje por evolución

La perspectiva del aprendizaje por evolución (*learning by evolution*) entiende que las organizaciones atraviesan por una serie de etapas hasta que se convierten en organizaciones de aprendizaje (Van de Ven y Poole, 1995; Greiner, 1998). Es conveniente señalar que, desde sus orígenes, las empresas se encuentran sumidas en un estado continuo de aprendizaje (Huber, 1991). La diferencia fundamental reside en que durante las primeras etapas, antes de ser organizaciones de aprendizaje, el estilo de aprendizaje desarrollado es adap-

tativo o de bajo nivel, mientras cuando se alcanza dicho estado, además, tiene lugar un aprendizaje generativo o de alto nivel (Bell et al., 2002).

Es decir, en este tipo de organizaciones existe una orientación al aprendizaje (*learning orientation*), entendida como “un conjunto de valores que influyen en el hecho de que una organización esté satisfecha con sus teorías en uso y sus lógicas dominantes” (Baker y Sinkula, 1999a, p. 413) o, lo que es lo mismo, existe un grado de compromiso hacia aquellas actividades relacionadas con el aprendizaje generativo o de alto nivel (Slater y Narver, 1995; Santos et al., 2002). Se entiende que este fenómeno puede ser el resultado de la influencia ejercida, por una parte, por la edad y el tamaño empresarial, además de la tasa de crecimiento de la industria en la que opera (Greiner, 1998); por la otra, debido a la experiencia, a las condiciones medioambientales y al liderazgo existente en la gestión (Senge, 1998).

1.1.3 Aprendizaje a través de la gestión

El enfoque del aprendizaje a través de la gestión (*learning by management led change*) sostiene que el aprendizaje sólo puede tener lugar bajo determinadas condiciones (Kane y Alavi, 2007). El aprendizaje no se produce de forma casual o fortuita, sino que es el resultado de la intervención de la organización y sus directivos (Senge, 1998). En estas circunstancias, se produce el aprendizaje generativo o de alto nivel, frente al aprendizaje adaptativo o de bajo nivel, un estilo de aprendizaje que coincidiría en sus características con el aprendizaje por acción (*learning by doing*),

explicado en las secciones precedentes (Bell et al., 2002).

De esta forma, los directivos adquieren un papel destacado en esta escuela de aprendizaje, básicamente porque se les considera los impulsores del cambio en el camino hacia la consecución de una organización de aprendizaje (Barnett y Tichy, 2000). Estos planteamientos aparecen expresados, de una u otra forma, en los trabajos que han abordado el fenómeno del aprendizaje (por ejemplo, Sugarman, 2001).

1.1.4 Aprendizaje mediante el procesamiento de la información

Uno de los supuestos básicos del enfoque del aprendizaje basado en el procesamiento de la información (*learning by information processing*) es que el aprendizaje colectivo tiene su origen o se basa en los miembros que forman parte de una organización, es decir, en el aprendizaje que se produce en el ámbito individual (Huber, 1991; Simon, 1991; Weick y Roberts, 1993). No obstante, también es cierto que no todo el aprendizaje que se genera en el ámbito individual es transferido a la esfera colectiva, e igualmente lo es que no todo el AO se puede equiparar a la suma del aprendizaje individual existente en una empresa.

En otras palabras, una organización puede aprender de forma independiente a cualquier sujeto en particular, pero no puede hacerlo sin todos los sujetos que la componen (Kim, 1993). Precisamente, esta escuela de aprendizaje defiende la idea de que los procesos

que tienen lugar en la mente humana se pueden reproducir en un nivel superior, esto es, que al igual que los individuos, las organizaciones tienen la posibilidad de aprender y desarrollarse con el transcurrir del tiempo (Kolb, 1984).

Desde esta óptica, el AO se concibe como un amplio sistema de procesamiento que incorpora la adquisición, la distribución y la interpretación de la información, además de la memoria organizativa (Huber, 1991; Slater y Narver, 1995; Hult y Ferrell, 1997; Tippins y Sohi, 2003; Kandemir y Hult, 2005).

1.2 Proceso del aprendizaje organizativo

Una vez ubicado el proceso del AO en una escuela de pensamiento, la escuela de proceso, es importante recalcar que los fundamentos teóricos provienen en esencia del trabajo de Huber (1991), los cuales se han tratado de completar con aportes más recientes, puesto que “los investigadores interesados en el AO se enfrentan a la necesidad de desarrollar una teoría que sea acumulativa e integradora” (Lawrence, Mauws, Dyck y Kleysen, 2005, p. 180).

En esta investigación se opta por esta última escuela de pensamiento como modelo básico de referencia para definir y medir el proceso de AO. Con ello se trata de abordar el vacío de investigación existente que requiere la generación de escalas fiables y válidas acerca de este proceso, al tiempo que se incorporan los últimos avances al respecto (Bapuji y Crossan, 2004).

La literatura más influyente también argumenta que el AO es un amplio sistema de *procesamiento* de información, cuyo origen está en los miembros que componen la organización (Kandemir y Hult, 2005). Del mismo modo, supone un avance en el campo de la dirección estratégica, en cuanto el enfoque tradicionalmente empleado en el ámbito empírico ha sido el de la *escuela de gestión* (Baker y Sinkula, 1999a y 1999b). Seguidamente se especifican las cuatro etapas fundamentales de este proceso y los distintos agentes que contribuyen a su correcto desarrollo:

1.2.1 Adquisición de la información

En la adquisición de la información se identifican cinco elementos¹:

- El *aprendizaje congénito*: una fuente de información que proviene del(los) fundador(es) de la compañía, ya sean individuos u organizaciones (Lawrence, 1984).
- El *aprendizaje de la experiencia*: refleja la obtención de información en las empresas a través de su experiencia directa mediante los siguientes formatos: (1) la realización de experimentos organizati-

vos de manera sistemática y controlada (Spear, 2004), (2) la autoevaluación organizativa de las reglas de tipo cognoscitivo (Kim, 1993), (3) el actuar como una organización que se preocupa por mantener un estado continuo de experimentación (Senge, 1998), (4) el aprendizaje no deliberado y no sistemático (Ribbens, 1997) y (5) las curvas de aprendizaje basadas en la experiencia (Yelle, 1979).

- El *aprendizaje indirecto*: centrado en el aprendizaje de las acciones ejecutadas por las firmas competidoras (Spear, 2004).
- El *injerto*: cuando se busca información fuera de la empresa y se acude a la adquisición de otras organizaciones, para crear *joint ventures*, o a través de la incorporación de nuevos miembros organizativos procedentes de otras entidades (Daft y Weick, 1984).
- La *búsqueda*: elemento de la adquisición de información que tiene lugar por medio de tres formas distintas: (1) la exploración del entorno empresarial para identificar tendencias clave, cambios y acontecimientos (Harvey y Denton, 1999), (2) las búsquedas a través de las cuales se procura aprender de otras entidades para resolver problemas organizativos concretos (por ejemplo, nuevos métodos de fabricación) (Bontis, Crossan y Hulland, 2002) y (3) la comparación de los resultados propios con los de la competencia, para saber si la empresa es viable con el paso del tiempo (Dawes, Lee y Midgley, 2007).

¹ Estos elementos, a su vez, se pueden agrupar en dos bloques: (a) la adquisición de la información directa, que se produce cuando la organización consigue información de su experiencia directa, la cual queda caracterizada por el aprendizaje congénito y el aprendizaje de la experiencia, y (b) la adquisición de la información indirecta, que se refiere a la información que se obtiene de la experiencia de otras entidades y queda conformada por los siguientes elementos: el aprendizaje indirecto, el injerto y la búsqueda (Slater y Narver, 1995).

1.2.2 Distribución de la información

Para la distribución de la información se reconocen una serie de actuaciones que impulsan su desarrollo en la empresa:

- Las *reuniones interdepartamentales*: facilitan el acceso a información que puede ser difícil de transmitir a través de medios codificados (Jaworski y Kohli, 1993).
- Las *discusiones acerca de las necesidades futuras de la organización*: ayudan a promover una visión compartida en el ámbito interno acerca de dicho futuro (Hamel y Prahalad, 1994).
- Las *bases de datos y ficheros organizativos*: dispositivos de gran utilidad para diseminar de manera eficiente la información que se genera en la actividad empresarial (Weiss, Capozzi y Prusak, 2004).
- La *comunicación de los objetivos generales* de la organización a todos los empleados: destinada a impulsar la cohesión interna y una identidad que vaya más allá del individuo (Bontis et al., 2002).
- La *asignación de empleados* a otras partes de la organización con el propósito de que obtengan una *formación cruzada*: se posibilita así la transmisión de información difícilmente codificable entre el personal de la organización (Templeton, Lewis y Snyder, 2002).
- La existencia de individuos encargados de *recoger las propuestas* de los empleados para después *agregarlas y distribuir-*

las internamente: concebido como un sistema de transferencia de información que apoya el aprendizaje en la empresa (Van Dijk y Van den Ende, 2002).

- La *difusión rápida de la información* entre los distintos individuos y unidades organizativas: a través de los diversos mecanismos mencionados, de la manera más rápida posible, sobre todo cuando se trata de información trascendente para la organización (Bryan, 2004).

1.2.3 Interpretación de la información

En cuanto a la interpretación de la información, esta se compone de los siguientes elementos:

- Los *marcos interpretativos*: identificados como sistemas de conocimiento preexistentes, denominados esquemas o modelos mentales, con los que los miembros de la organización procesan los acontecimientos que tienen lugar en la empresa y fuera de esta (Daft y Weick, 1984).
- La *riqueza de los medios*: se refiere al conjunto de las diversas herramientas de comunicación con que cuentan los empleados para dar un sentido común a la información en el seno de la empresa (Kahai y Cooper, 2003).
- La *sobrecarga de información*: se produce cuando la información que van a interpretar las distintas unidades organizativas excede su capacidad para realizar dicha actividad de una manera efectiva (Schwab, 2007).

- El *desaprendizaje*: asociado con el hecho de descartar una fracción del conocimiento acumulado por una compañía a lo largo del tiempo y que puede inducir a error o es inadecuado para una toma de decisiones eficiente (De Holan y Philips, 2004).

1.2.4 Memoria organizativa

En lo que respecta a la memoria organizativa, el principal aporte del presente estudio reside en la forma como se ha especificado esta última etapa del proceso de AO. La atención se dirige preferentemente hacia la memoria activa, asociada a los individuos y redes sociales. Esto se debe a que esta parte de la memoria organizativa es la que en última instancia establece cómo se tienen que conseguir los objetivos fijados por la dirección de la organización. Los elementos que favorecen la existencia de la memoria activa son:

- La *generación de expertos*: refleja el hecho de que una compañía cuenta con una red propia de este tipo de individuos como dispositivos clave para la acumulación y almacenamiento del conocimiento organizativo (Simon, 1991).
- La *rotación del personal*: centrada en la gestión del fenómeno de las rupturas laborales en las organizaciones, de tal forma que no se ponga en riesgo la capacidad que tienen estas en la creación de nuevo conocimiento y resolución de problemas (Cross y Baird, 2000).
- Los *programas de formación*: dirigidos a los empleados con el objeto de favorecer la

generación y el mantenimiento de redes o lazos sociales entre ellos (Olivera, 2000).

- El *conocimiento de las habilidades de otros miembros de la organización*: resulta necesario si se quiere solicitar información en un momento dado a otros empleados para una toma de decisión lo más eficiente posible (Lewis, 2003).
- El *acceso en tiempo y forma a las personas de la compañía que poseen el conocimiento*: puede ser de utilidad cuando surge una oportunidad o problema empresarial (Cross, Parker, Prusak y Borgatti, 2001).
- El *compromiso de los miembros de la organización que cuentan con la experiencia o el conocimiento acumulado*: imprescindible para la búsqueda activa de soluciones factibles a los acontecimientos internos y externos a los que se enfrenta la empresa (Borgatti y Cross, 2003).
- La *atmósfera de trabajo*: refleja la existencia de relaciones profesionales entre los miembros organizativos, donde priman la confianza y la colaboración como mecanismos para ser más efectivos al afrontar y dar solución a las situaciones que surgen en su quehacer diario (Sydow y Windeler, 2003).

1.3 Facilitadores del proceso de aprendizaje organizativo

En esta investigación, el AO se ha conceptualizado como un comportamiento basado en procesar la información (Huber, 1991; Slater y Narver,

1995; Tippins y Sohi, 2003; Kandemir y Hult, 2005); no obstante, si el propósito es conseguir un aprendizaje generativo o de alto nivel, se necesita la existencia de unos valores organizativos o facilitadores del proceso de aprendizaje, esto es, una *orientación al aprendizaje* (Baker y Sinkula, 1999a, 1999b y 2002).

Esto se debe a que mientras el aprendizaje adaptativo o de bajo nivel puede tener lugar sin que exista una intervención directa por parte de los directivos de una empresa, para que se produzca el aprendizaje generativo “la dirección tiene que nutrir o alimentar la capacidad de procesamiento de la información retirando o eliminando aquellas barreras que impiden su ejercicio de una manera efectiva y eficiente” (Bell et al., 2002, p. 79).

La presencia de este conjunto de valores organizativos o facilitadores posibilita que una empresa aborde de forma proactiva la búsqueda de soluciones a los problemas que surgen en la relación de intercambio y permite cuestionar las creencias y prácticas fuertemente arraigadas en su quehacer diario —escuela de *gestión*— (Levinthal y Rerup, 2006; Dawes et al., 2007). Se puede afirmar así que “la orientación al aprendizaje ejerce una influencia sobre el tipo de información que se captura y cómo se interpreta, evalúa y comparte” (Calantone, Cavusgil y Zhao, 2002, p. 516).

En definitiva, de acuerdo con la revisión de la literatura, consideramos relevante la conveniencia de evaluar el papel desempeñado por el equipo directivo de las organizaciones en el fomento del aprendizaje generativo o de alto nivel donde operan. Ello supone introducir una referencia explícita a la naturaleza

normativa de la escuela de *gestión*, al sugerirse la posibilidad de que esta puede favorecer el proceso de AO.

En este sentido, adoptar este planteamiento significa reconocer: (1) que la escuela de *gestión* y la escuela de proceso no son compartimentos estancos, sino que ofrecen explicaciones complementarias y no excluyentes sobre un mismo fenómeno; (2) que el aprendizaje generativo en las organizaciones no surge de manera fortuita, sino que requiere la intervención de sus directivos, de tal forma que se establezcan las bases de una cultura que favorezca este tipo de aprendizaje, y (3) que los valores organizativos son un factor condicionante (interno) del *proceso* de AO (Slater y Narver, 1995; Kandemir y Hult, 2005; Schwab, 2007).

Así, las investigaciones más recientes en dirección estratégica han identificado con frecuencia tres valores organizativos esenciales, relacionados con la predisposición que tiene una empresa para crear aprendizaje generativo (Baker y Sinkula, 1999a y 1999b; Santos et al., 2005a):

- *Compromiso con el aprendizaje*: supone estimar la importancia que tiene el aprendizaje para la supervivencia a largo plazo de una organización. Es decir, conlleva que una empresa se preocupe por conocer cuáles son las causas y las consecuencias de sus acciones.
- *Mentalidad aperturista*: se asocia con la idea de que las empresas, con el paso del tiempo, deben ser capaces de poder cuestionarse, de forma crítica, las rutinas, los

supuestos y las creencias en las que se asienta la labor de gestión realizada. Sobre todo, cuando se tiene que competir en mercados muy dinámicos, donde los conocimientos adquiridos en el pasado pueden no ser suficientes para hacer frente a las necesidades del presente e incluso del futuro.

- *Visión compartida*: se refiere al hecho de que aunque exista una motivación por aprender en una organización, si no se dispone de una dirección común que marque la pauta que se va a seguir, parece difícil que se pueda determinar qué se tiene que aprender.

Precisamente, la consideración simultánea de los facilitadores del AO y del proceso de AO permite desarrollar una visión holística de este fenómeno. En otras palabras, existe una posible conexión entre los valores organizativos (escuela de gestión) y el proceso de AO (escuela de proceso), lo cual integra dos escuelas que, por lo general, se han estudiado de manera independiente en el ámbito de la dirección estratégica.

1.4 Planteamiento de la hipótesis

El análisis efectuado en los subepígrafes anteriores ha evidenciado que, si bien desde una óptica teórica se ha considerado el AO como un proceso basado en la adquisición, distribución, interpretación y recuperación de la información (escuela de proceso), en el momento de medirlo se ha preferido, en la mayoría de los casos, recurrir a estimadores indirectos. Es decir, mediante la evaluación de una serie de agentes facilitadores o valores organizativos esenciales con los que se

determina si se favorece el aprendizaje generativo o de alto nivel en una organización (escuela de gestión).

Se entiende imprescindible la necesidad de avanzar en este campo de investigación elaborando instrumentos de medida fiables y válidos sobre las distintas etapas del proceso de AO. De este modo, se posibilitará acotar con mayor precisión el grado de desarrollo de un fenómeno complejo e intangible que, sin embargo, está presente en mayor o menor medida en cualquier organización. Así mismo, también se posibilitará contrastar por qué se asocia el proceso de AO con una fuente de ventaja competitiva sostenible en el largo plazo, como se argumenta desde el enfoque basado en los recursos.

La identificación de las etapas del proceso de AO ha supuesto examinar multitud de referencias ligadas a las distintas escuelas de pensamiento, para poder conocer así las consecuencias de adoptar uno u otro enfoque conceptual. Finalmente, se optó por el concepto de aprendizaje (como proceso) desarrollado por Huber (1991), el cual ha tenido un notable impacto en el contexto de la dirección estratégica (Slater y Narver, 1995; Kandemir y Hult, 2005).

A su vez, con el propósito de ofrecer una visión lo más actualizada y completa posible del proceso de AO, también se revisó un amplio abanico de estudios que ultiman la propuesta original de Huber. La labor efectuada ha permitido desarrollar un estudio exhaustivo del proceso e identificar sus componentes, lo cual permite plantear la siguiente hipótesis de investigación:

H1. El proceso de AO consta de los siguientes componentes: adquisición de información, distribución de información, interpretación de información y memoria organizativa.

No obstante, es necesario tener presente que, de acuerdo con la escuela de gestión, el proceso de AO por sí sólo puede resultar incapaz de causar aprendizaje generativo o de alto nivel (Lähteenmäki, Toivonen y Mattila, 2001; Bell et al., 2002; Calantone et al., 2002). Para ello se entiende necesaria la actuación de la dirección de la compañía, a fin de crear unas condiciones propicias para que los comportamientos basados en el procesamiento de la información se puedan desarrollar de una manera eficaz.

Los agentes facilitadores o valores organizativos esenciales empleados con frecuencia para medir la predisposición de una empresa a ejecutar este tipo de comportamientos son: el compromiso con el aprendizaje, la mentalidad aperturista y la visión compartida (Baker y Sinkula, 1999a y 1999b; Santos et al., 2002 y 2005a). Las ideas precedentes se materializan en la hipótesis de trabajo que sigue:

H2. El proceso de AO está influido de manera directa y positiva por una serie de facilitadores o valores organizativos esenciales, como el compromiso con el aprendizaje, la mentalidad aperturista y la visión compartida.

2. Metodología

En este apartado se presentan el diseño de la investigación, el procedimiento empleado para la obtención de la información y las escalas de medición utilizadas en el trabajo

empírico. Del mismo modo, se estudian la fiabilidad y validez del proceso de AO y la orientación al aprendizaje para, seguidamente, analizar la relación causal que se establece entre ambos *constructos*. A continuación se explica con detalle cada una de estas cuestiones.

2.1 Diseño de la investigación

La base de datos Sistema de Análisis de Balances Ibéricos (SABI) sirvió para concretar una población final de 1.820 empresas con las siguientes características: (1) se trata de empresas fabricantes que están ubicadas en España, (2) cuentan con un tamaño mediano según el criterio de la Unión Europea de 2003 y (3) pertenecen a alguno de los siguientes sectores de actividad económica: alimentación (CNAE: 15), químico y plástico (24 y 25); siderurgia y metal (26, 27 y 28); otra maquinaria (29); maquinaria y equipo eléctrico, electrónico y óptico (30, 31, 32 y 33), y equipos de transporte (34 y 35).

Con relación a esta última cuestión, cabe mencionar que el empleo de más de un sector de actividad en la investigación empírica puede ser beneficioso en cuanto que los resultados obtenidos no se verán tan afectados por los efectos no controlables e idiosincrásicos de un sector en particular, lo cual puede favorecer el hecho de que el estudio disponga de un mayor grado de validez externa (González, Iglesias y Trespalcios, 2005).

Otro aspecto esencial es la persona de contacto o informante clave en las organizaciones. Se eligió al director general, gerente o director comercial, ya que entendíamos que

cualquiera de estos directivos tiene a su disposición información de una amplia variedad de departamentos o áreas de la empresa (Santos et al., 2005a).

2.2 Procedimiento para obtener información

La investigación empírica se sirvió de un cuestionario estructurado que se remitió a todos los informantes clave de la población objeto de estudio. Se debe recalcar que dicho instrumento de medida se construyó a partir de una importante labor de revisión de la literatura especializada. Tras el diseño inicial del cuestionario, y antes de proceder a su envío masivo a las empresas fabricantes, se realizó un *pretest* por medio de entrevistas en profundidad a tres altos directivos conocedores de la temática abordada en la presente investigación.

Estas entrevistas fueron de utilidad, debido a que la información obtenida nos sirvió para introducir modificaciones en la redacción de algunos ítems y determinar si el diseño del cuestionario lo hacía lo suficientemente atractivo para ser cumplimentado. Del mismo modo, nos permitió comprobar que el cuestionario se podía leer con facilidad y que tenía un formato de respuesta que no requería un gran esfuerzo para ser rellenado. Al finalizar el trabajo de campo se produjeron un total de 181 respuestas válidas, lo que equivale a una tasa de respuesta de $181/1.820=9,95\%$. Esta tasa se puede equiparar con la que se ha producido en otros estudios relacionados con el aprendizaje en el contexto de la dirección estratégica (Hult et al., 2000; Santos, Sanzo, Álvarez y Vázquez, 2005b).

Por otra parte, en el examen del sesgo potencial de no respuesta se ha seguido el procedimiento sugerido por Armstrong y Overton (1977). Los resultados obtenidos permiten afirmar que la muestra finalmente conseguida es representativa de la población objeto de estudio. La ficha técnica de la investigación empírica llevada a cabo se detalla en el Cuadro 1.

Cuadro 1

Ficha técnica de la investigación

Población objetivo	Empresas medianas fabricantes pertenecientes a los sectores de alimentación, químico y plástico, siderurgia y metal, otra maquinaria, maquinaria y equipo eléctrico, electrónico y óptico y equipos de transporte
Unidad muestral	Director general, gerente o director comercial
Ámbito	Nacional
Método de recogida de información	Cuestionario estructurado proporcionado a directivos a través de correo electrónico o por medio de fax
Censo poblacional	1.820
Tamaño muestral	181
Error muestral	6,91%
Nivel de confianza	95%; $Z=1,96$; $p=q=0,5$
Procedimiento de muestreo	La elección de los sectores fue discrecional; se contactó la totalidad de las 1.820 empresas fabricantes
Fecha de trabajo de campo	Entre marzo y junio de 2006

Fuente: elaboración propia.

2.3 Escalas empleadas en la investigación

Se han utilizado escalas tipo Likert de 7 puntos, donde 1 significaba “totalmente en desacuerdo”, y 7, “totalmente de acuerdo”.

Precisamente, en la medición del proceso de AO (Anexo) en lo concerniente a la *adquisición de información* (AI), la mayoría de los ítems son de nueva creación. Además, con el propósito de no duplicar esfuerzos, salvo que fuera estrictamente necesario, se consideró oportuno usar tres indicadores generados por Templeton et al. (2002).

Con relación a la *distribución de información* (DI), se partió de la base de que en la mayoría de las empresas dicha actividad está presente, bien de forma explícita o implícita, y se siguieron varios estudios en la construcción de las distintas variables observadas, como Jaworski y Kohli (1993); Kohli, Jaworski y Kumar (1993); Bontis et al. (2002); Templeton et al. (2002), y Pérez, Montes y Vázquez (2005). En lo que se refiere a la *interpretación de la información* (II), tres de los ítems son de nueva creación, mientras que el resto han sido desarrollados por Templeton et al. (2002).

Por su parte, en cuanto a la *memoria organizativa o recuperación de la información* (RI), cabe decir que no se ha basado en los planteamientos de Huber (1991). Esto se debe a que influyentes estudios han señalado la relevancia en la creación de ventajas competitivas de aquella parte de la memoria organizativa que reside en la mente de los individuos y las redes sociales o informales que estos generan: la memoria activa (Olivera, 2000; Cross y Baird, 2000; Cross, Liedtka y Weiss, 2005). Por esta razón se ha diseñado una nueva escala con la cual abordar esta cuestión.

La otra forma de concebir el aprendizaje que tiene lugar en las organizaciones, la orientación al aprendizaje, se ha medido utilizando la

adaptación que para las empresas fabricantes españolas han hecho Santos et al. (2002 y 2005a) de la escala propuesta por Sinkula et al. (1997) y Baker y Sinkula (1999a). De acuerdo con esta literatura, la orientación al aprendizaje queda conformada por los siguientes elementos: compromiso con el aprendizaje, mentalidad aperturista y visión compartida.

2.4 Fiabilidad y validez del proceso de aprendizaje organizativo

Al ser el proceso de AO una variable latente compleja, se ha tenido que acometer el análisis de su modelo de medida de manera progresiva. Por ello se han purificado a priori los constructos considerados de primer orden, como adquisición, distribución e interpretación de la información y la recuperación de la memoria organizativa, para con posterioridad estar en condiciones de poder examinar las propiedades psicométricas de la estructura factorial de orden superior².

Evaluada satisfactoriamente la fiabilidad³ y la validez convergente individual de los com-

² Se han utilizado dos programas estadísticos en el análisis de los datos. Así, en lo concerniente a la evaluación de la fiabilidad y validez de las escalas empleadas, se usó en la primera fase el paquete estadístico SPSS 14.0 para Windows, mientras en la segunda fase se ha recurrido al programa EQS 6.1 para Windows. Con relación a la evaluación del modelo estructural propuesto, también se ha acudido al programa EQS 6.1 para Windows.

³ A este respecto se entiende que el valor mínimo admisible para el alfa de Cronbach sea de 0,7 (Nunnally, 1978). Se prosigue con un análisis factorial exploratorio por el método de componentes principales con rotación varimax, con la intención de evaluar de manera preliminar la unidimensionalidad del concepto latente. En dicha valoración se han utilizado dos tipos de contrastes: (1) el test de esfericidad de Bartlett, que en el caso de tener un nivel de significación menor de 0,05,

ponentes del proceso de AO del fabricante, se procede a examinar si existe validez discriminante entre ellos. Con esta intención se efectúa un análisis factorial conjunto, cuyos resultados revelan una calidad del ajuste que está en los límites recomendados. El Bentler Bonnett Nonnormed Fit Index (BBNNFI) está por encima de 0,9; el Comparative Fit Index (CFI) e Incremental Fit Index (IFI)

están próximos a 1; y el Standardized Root Mean-Squared Residual (SRMR) tiene un registro bajo, cercano a 0. Por su parte, para la fiabilidad se tiene en todos los casos que el alfa de Cronbach y el índice de fiabilidad compuesta (IFC) exceden de 0,7, a la vez que la average variance extracted (AVE) lo hace de 0,5 (Cuadro 2).

Cuadro 2

Análisis factorial confirmatorio del proceso de AO del fabricante

Factor ítem	Lambda estándar	T-valor robusto	IFC	AVE	Alfa de Cronbach	Bondad del ajuste
AI directa						
AI1	0,834	14,027	0,853	0,660	0,849	S-B χ^2 (125)=174,360 $p=0,002$ BBNNFI=0,958 CFI=0,966 IFI=0,966 GFI=0,872 SRMR=0,047
AI2	0,788	9,833				
AI3	0,814	10,574				
AI indirecta						
AI9	0,715	9,417	0,825	0,612	0,824	
AI10	0,842	13,327				
AI11	0,785	10,722				
Distribución información						
DI2	0,745	10,183	0,883	0,655	0,881	
DI4	0,840	14,354				
DI5	0,842	16,577				
DI6	0,807	15,407				
Interpretación información						
II1	0,791	12,269	0,877	0,640	0,874	
II2	0,841	14,028				
II5	0,779	13,032				
II6	0,787	14,281				
Recuperación información						
RI4	0,795	12,529	0,866	0,619	0,864	
RI5	0,830	11,439				
RI6	0,768	9,297				
RI7	0,751	11,340				

Fuente: elaboración propia.

se puede decir que la estructura factorial subyacente a los datos es aceptable, y (2) la medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), para la cual se recomienda que este estadístico exceda de 0,7 (Trespalacios, Vázquez y Bello, 2005).

A efectos de establecer si existe validez discriminante, se ha adoptado la regla de que está presente, bajo una condición fuerte,

cuando la medida de la raíz cuadrada de la AVE para cualquier par de constructos de un modelo conceptual excede su correlación. En nuestro caso, los resultados obtenidos se pueden considerar aceptables, ya que se cumple esta condición en todo momento (Fornell y Larcker, 1981).

Después se realiza un análisis factorial confirmatorio de segundo orden para el proceso de AO. En búsqueda de simplificar la adquisición de información (AI), se utiliza en cada una de las variables latentes el promedio de las puntuaciones de sus indicadores (MacKenzie, Podsakoff y Ahearne, 1998). Con todo ello se persigue contrastar la primera hipótesis formulada en la presente investigación.

Los índices del modelo de medida revelan que este se ajusta de forma adecuada con los datos. La fiabilidad individual (R^2) de las variables latentes de primer orden oscila entre un valor mínimo 0,661 (RI) y otro máximo de 0,880 (DI). Los parámetros gamma estandarizados o, lo que es lo mismo, aquellos que relacionan los *constructos* exógenos de primer orden, AI, DI, II y RI con el *constructo* endógeno de segundo orden, AO, superan el valor de 0,6 y son significativos para un p de 0,05. En consecuencia, se puede aceptar la primera hipótesis acerca de la naturaleza de múltiples componentes del proceso de AO del fabricante, al converger los cuatro factores mencionados en otro de orden superior (H1).

2.5 Fiabilidad y validez de la orientación al aprendizaje

La orientación al aprendizaje, como factor de segundo orden, queda caracterizada por

los siguientes *constructos* de primer orden: el compromiso con el aprendizaje (CA), la mentalidad aperturista (MA) y la visión compartida (VC). Una vez analizadas las escalas de los componentes de la orientación al aprendizaje, que busca avalar su fiabilidad y validez convergente individual, se evalúa su validez discriminante. De este modo, se realiza un análisis factorial conjunto que resulta aceptable, al mostrar el modelo de medida un ajuste adecuado con los datos. El BBNNFI se sitúa por encima de 0,9; el CFI y el IFI tienen unos valores próximos a 1, y el SRMR es bajo, cercano a 0. Igualmente, a través de este análisis conjunto se corrobora la fiabilidad y la validez convergente de las escalas empleadas (Cuadro 3).

Al centrarnos en la existencia de validez discriminante entre las variables latentes objeto de estudio, se observa que está presente en los tres pares de relaciones posibles: MA-CA, VC-CA y VC-MA. Siendo más específicos, la raíz cuadrada de la AVE de los factores oscila entre un valor mínimo de 0,809 y otro máximo de 0,884. En cualquier caso, la correlación para cada par de conceptos latentes está siempre por debajo de la raíz cuadrada de la AVE.

Llegados a este punto, se propone un análisis factorial confirmatorio de segundo orden para el instrumento de medida precedente. Las medidas de bondad del ajuste revelan que la estructura factorial se acomoda de forma aceptable a los datos. La fiabilidad individual (R^2) de las variables latentes de primer orden fluctúa entre un valor mínimo de 0,668 (VC) y otro máximo de 0,795 (MA). Los coeficientes gamma estandarizados que relacionan

Cuadro 3

Análisis factorial confirmatorio de la orientación al aprendizaje del fabricante

Factor ítem	Lambda estándar	T-valor robusto	IFC	AVE	Alfa de Cronbach	Bondad del ajuste
Compromiso al aprendizaje			0,896	0,684	0,894	S-B χ^2 (51)=99,453 $p=0,000$ BBNNFI=0,920 CFI=0,938 IFI=0,940 GFI=0,879 SRMR=0,042
CA1	0,820	9,923				
CA2	0,833	9,600				
CA3	0,871	11,229				
CA4	0,782	9,183	0,883	0,655	0,883	
Mentalidad aperturista						
MA2	0,796	8,405				
MA3	0,853	11,641				
MA4	0,831	14,083				
MA5	0,753	12,208	0,934	0,781	0,933	
Visión compartida						
VC2	0,875	13,034				
VC3	0,879	13,743				
VC4	0,858	12,437				
VC5	0,921	15,932				

Fuente: elaboración propia.

los factores, CA, MA y VC con el factor de segundo orden, orientación al aprendizaje, están por encima de 0,6 y superan el valor crítico de 1,96. En síntesis, se coincide con las investigaciones previas que han especificado la orientación al aprendizaje como un *constructo* de segundo orden del cual emanan o surgen el CA, la MA y la VC.

2.6 Influencia de la orientación al aprendizaje en el proceso de aprendizaje organizativo

Antes de analizar la relación lineal, directa y causal de la orientación al aprendizaje sobre el proceso de AO resulta necesario verificar que existe validez discriminante entre estos dos instrumentos de medida. Con este propósito se simplifican ambos factores de segundo

orden, utilizando la media de las puntuaciones de los indicadores de cada una de sus variables latentes de orden inferior.

Los resultados del análisis factorial conjunto revelan una buena calidad del ajuste. Se confirma de este modo la fiabilidad de las estructuras factoriales sugeridas, puesto que el alfa de Cronbach, el IFC y la AVE se sitúan en el rango de valores, considerado como óptimo. En lo que se refiere a la validez convergente, todos los coeficientes lambda exceden de 0,6 y son significativos para un p de 0,05 (Cuadro 4).

La validez discriminante entre los modelos de medida se examina teniendo en cuenta que la raíz cuadrada de la AVE para el par de conceptos implicados excede su correlación.

Cuadro 4

Análisis factorial confirmatorio de las variables del modelo

Factor ítem	Lambda estándar	T-valor robusto	IFC	AVE	Alfa de Cronbach	Bondad del ajuste
Proceso de AO			0,903	0,699	0,896	S-B χ^2 (13)=28,003 $p=0,009$ BBNNFI=0,946 CFI=0,967 IFI=0,967 GFI=0,954 SRMR=0,026
AIPROM	0,843	11,833				
DIPROM	0,848	16,159				
IIPROM	0,852	15,078				
RIPROM	0,800	10,900				
Orientación al aprendizaje			0,865	0,682	0,860	
CAPROM	0,765	7,839				
MAPROM	0,877	11,797				
VCPROM	0,831	11,542				

Fuente: elaboración propia.

En estas circunstancias, la raíz cuadrada de la AVE para la orientación al aprendizaje es de 0,826, y la del proceso de AO, de 0,836, por lo que no se sobrepasa, en ningún caso, su correlación que es de 0,957. De acuerdo con los resultados obtenidos, se puede afirmar que si se acude a un procedimiento conservador en el análisis de la validez discriminante, se observa que la orientación al aprendizaje y el proceso de AO del fabricante no se pueden considerar factores distintos.

3. Discusión

Un aporte de esta investigación es el desarrollo de una escala del proceso, fiable y válida, de AO del fabricante. La depuración de la escala desvela que la adquisición de información (AI) incorpora dos tipos de procesos diferenciados: la AI directa y la AI indirecta. Del mismo modo se confirma empíricamente la existencia del resto de dimensiones propuestas en la escala del proceso de AO. Junto con esta medida se evalúa otra aproximación al fenómeno del aprendizaje que tiene lugar

en las empresas: la orientación al aprendizaje. El propósito es comprobar si los valores organizativos del aprendizaje ejercen un efecto directo y positivo en la información que se captura, interpreta, evalúa y comparte en una organización. La paradoja que surge al estudiar la conexión causal mencionada es que el proceso de AO y la orientación al aprendizaje del fabricante no presentan validez discriminante.

Sin embargo, una explicación acerca de esta circunstancia puede tener su origen en el hecho de que las escuelas de pensamiento del AO (económica, evolutiva, de gestión y proceso), propuestas en el trabajo seminal de Bell et al. (2002), no son del todo puras, sino más bien herramientas conceptuales que simplifican la realidad que nos ocupa. Es decir, aunque con esta clasificación de las escuelas de aprendizaje se facilita la comprensión que se tiene acerca de un fenómeno complejo, no se debe de olvidar que en la actualidad se están dando los “primeros pasos” con relación a esta cuestión.

Esto significa que no se puede considerar resuelto, y mucho menos con carácter definitivo, el debate acerca de los elementos definitorios en cada escuela de aprendizaje, sobre todo cuando la discusión que realizan estos autores sólo se sustenta en argumentos teóricos de los cuales todavía no se ha obtenido evidencia empírica.

En otras palabras, el análisis de los datos efectuado nos revela que posiblemente los límites entre la escuela de gestión o enfoque cultural del aprendizaje y la escuela de proceso o enfoque comportamental del aprendizaje no son tan claros como se ha defendido conceptualmente. Lo anterior se plasma en que el componente directivo tenga una mayor preponderancia en la escuela de proceso de la que se le había otorgado a priori desde la teoría.

Más en concreto, se puede señalar que en las empresas fabricantes de nuestra muestra, cuando estas desarrollan una cultura de aprendizaje, como consecuencia directa de la involucración de sus directivos, máximos responsables de la cultura empresarial, el proceso de AO siempre tiene lugar. En definitiva, este hecho en nuestro caso particular otorga una gran importancia al componente directivo en la escuela de proceso.

Con respecto a las implicaciones empresariales se debe señalar, como aspecto prioritario, que cuando una empresa se preocupa por aprender y mejorar en su quehacer diario, tiene una ventaja importante con relación a sus rivales más directos y que al mismo tiempo no comparten esta filosofía de trabajo. Es decir, será más probable que reconozca, en

el caso de que existan, sus propios errores y que pueda rectificar un determinado curso de acción cuando las circunstancias se lo permitan. También posibilita que se pueda ir más allá de la forma en que tradicionalmente se han hecho las cosas, aspecto que puede ser el punto de partida para desarrollar acciones innovadoras en el diseño y ejecución de las estrategias comerciales.

Los resultados obtenidos deben valorarse de acuerdo con las siguientes limitaciones: primero, se emplea un único informante clave por organización; en nuestro caso concreto la persona de interés es el director general o gerente o director comercial. A favor de este planteamiento se encuentra que cualquiera de los directivos contactados tiene a su disposición información de una amplia variedad de departamentos o áreas de la empresa.

Segundo, como en cualquier estudio de corte transversal, la información obtenida se refiere a un momento único e irrepetible en el tiempo, aspecto que nos impide tener la certeza de saber si es posible que las relaciones causales formuladas cambien o incluso dejen de tener sentido a largo plazo. Un estudio de carácter longitudinal superaría esta limitación y daría mayor solidez a los resultados conseguidos.

Por último, como líneas de investigación futuras se identifican dos campos de conocimiento especialmente atractivos: (a) determinar el papel que desempeña el AO en la creación de valor para el cliente y (b) examinar el efecto de la turbulencia del mercado como antecedente del AO.

Conclusiones

A la vista de la discusión precedente, esta investigación suscita, mientras no se demuestre lo contrario, un debate interesante ya que se ha argumentado recientemente que la orientación al aprendizaje influye de un modo directo y positivo en el proceso de AO. No obstante, se tiene que recordar que esta idea de causa-efecto ha adquirido “notoriedad” sin que por ahora se hubiera confirmado o rechazado con base en información empírica.

La investigación que nos ocupa se puede calificar, en este sentido, de pionera al evaluar de forma simultánea y cuantitativa dos de las aproximaciones al fenómeno del aprendizaje más influyentes en la dirección estratégica. Por lo tanto, en la práctica empresarial puede que no sea ni tan claro ni tan sencillo discernir o separar entre lo que se entiende por la orientación al aprendizaje y el proceso de AO.

Agradecimientos

Agradecemos los valiosos comentarios y sugerencias de los evaluadores anónimos de la revista *Cuadernos de Administración*.

Lista de referencias

- Adler, P. S. y Clark, K. B. (1991). Behind the learning curve: A sketch of the learning process. *Management Science*, 37 (3), 267-281.
- Armstrong, J. S. y Overton, T. S. (1977). Estimating no response bias in mail surveys. *Journal of Marketing Research*, 17 (3), 396-402.
- Arrow, K. J. (1962). The economic implications of learning by doing. *Review of Economic Studies*, 29 (3), 155-173.
- Baker, W. E. y Sinkula, J. M. (1999a). The synergistic effect of market orientation and learning orientation on organizational performance. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 27 (4), 411-427.
- (1999b). Learning orientation, market orientation, and innovation. *Journal of Market Focused Management*, 4 (4), 205-308.
- (2002). Market orientation, learning orientation and product innovation. *Journal of Market Focused Management*, 5 (1), 5-23.
- Bapuji, H. y Crossan, M. (2004). From questions to answers: Reviewing organizational learning research. *Management Learning*, 35 (4), 397-417.
- Barnett, C. K. y Tichy, N. M. (2000). Rapid cycle CEO development: How new leaders learn to take change. *Organizational Dynamics*, 29 (1), 16-32.
- Bell, S. J., Whitwell, G. J. y Lukas, B. A. (2002). Schools of thought in organizational learning. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 30 (1), 70-86.
- Bontis, N., Crossan, M. M. y Hulland, J. (2002). Managing an organizational learning system by aligning stocks and flows. *Journal of Management Studies*, 39 (4), 437-469.
- Borgatti, S. P. y Cross, R. (2003). A relational view of information seeking and learning in so-

- cial networks. *Management Science*, 49 (4), 432-445.
- Bryan, L. L. (2004). Making a market in knowledge. *The McKinsey Quarterly*, 3, 100-111.
- Calantone, R. J., Cavusgil, S. T. y Zhao, Y. (2002). Learning orientation, firm innovation capability, and firm performance. *Industrial Marketing Management*, 31 (6), 515-524.
- Cardona, J. A. y Calderón, G. (2006). El impacto del aprendizaje en el rendimiento organizativo. *Cuadernos de Administración*, 19 (32), 11-43.
- Cross, R. y Baird, L. (2000). Technology is not enough: Improving performance by building organizational memory. *Sloan Management Review*, 41 (3), 69-78.
- Cross, R., Liedtka, J. y Weiss, L. (2005). A practical guide to social networks. *Harvard Business Review*, 83 (3), 124-132.
- Cross, R., Parker, A., Prusak, L. y Borgatti, S. P. (2001). Knowing what we know: Supporting knowledge creation and sharing in social networks. *Organizational Dynamics*, 30 (2), 100-120.
- Crossan, M. y Guatto, T. (1996). Organizational learning research profile. *Journal of Organizational Change Management*, 9 (1), 107-112.
- Cyert, R. M. y March, J. G. (1963). *The behavioural theory of the firm*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Daft, R. L. y Weick, K. E. (1984). Toward a model of organizations as interpretations systems. *Academy of Management Review*, 9 (2), 284-295.
- Dawes, P. L., Lee, D. Y. y Midgley, D. (2007). Organizational learning in high-technology purchase situations. *Industrial Marketing Management*, 36 (3), 285-299.
- De Holan, P. y Philips, N. (2004). Remembrance of things past?: The dynamics of organizational forgetting. *Management Science*, 50 (11), 1603-1613.
- Easterby-Smith, M., Crossan, M. y Nicolini, D. (2000). Organizational learning: Debates past, present and future. *Journal of Management Studies*, 37 (6), 783-796.
- Fornell, C. y Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18 (1), 39-50.
- González, S., Iglesias, V. y Trespalacios, J. A. (2005). Exclusive territories and performance measures in industrial distribution channels. *Industrial Marketing Management*, 34 (5), 535-544.
- Greiner, L. E. (1998). Evolution and revolution as organizations grow. *Harvard Business Review*, 76 (3), 55-67.
- Hamel, G. y Prahalad, C. K. (1994). Competing for the future. *Harvard Business Review*, 72 (4), 122-128.
- Harvey, C. y Denton, J. (1999). The come of age: The antecedent of organizational learning. *Journal of Management Studies*, 36 (7), 897-918.
- Hsu, C. y Pereira, A. (2008). Internationalization and performance: The moderating effects of organizational learning. *Omega*, 36 (2), 188-205.

- Huber, G. P. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. *Organization Science*, 2 (1), 88-115.
- Hult, G. T. M. y Ferrell, O. C. (1997). A global learning organization structure and market information processing. *Journal of Business Research*, 40 (2), 155-166.
- Hult, G. T., Ferrell, O. C. y Hurley, R. F. (2002). Global organizational learning effects on cycle time performance. *Journal of Business Research*, 55 (5), 377-387.
- Hult, G. T., Ketchen, D. J. y Reus, T. H. (2001). Organizational learning capacity and internal customer orientation within strategic sourcing units. *Journal of Quality Management*, 6 (2), 173-192.
- Hult, G. T., Ketchen, D. J. y Slater, S. F. (2002). A longitudinal study of the learning climate and cycle time in supply chains. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 17 (4), 302-323.
- Hult, G. T., Nichols, E. L., Giunipero, L. C. y Hurley, R. F. (2000). Global organizational learning in the supply chain: a low versus high learning study. *Journal of International Marketing*, 8 (3), 61-83.
- Jaworski, B. J. y Kohli, A. K. (1993). Market orientation: antecedents and consequences. *Journal of Marketing*, 57 (3), 53-70.
- Johnson, J. L. y Sohi, R. S. (2003). The development of interfirm partnering competence: Platforms for learning, learning activities, and consequences of learning. *Journal of Business Research*, 56 (9), 757-766.
- Kahai, S. S. y Cooper, R. B. (2003). Exploring the core concepts of media richness theory. *Journal of Management Information Systems*, 20 (1), 263-299.
- Kandemir, D. y Hult, G. T. M. (2005). A conceptualization of an organizational learning culture in international joint ventures. *Industrial Marketing Management*, 34 (5), 430-439.
- Kane, G. C. y Alavi, M. (2007). Information technology and organizational learning: An investigation of exploration and exploitation. *Organization Science*, 18 (5), 796-812.
- Kang, S., Morris, S. y Snell, S. (2007). Relational archetypes, organizational learning, and value creation. *Academy of Management Review*, 32 (1), 236-256.
- Kieser, A. y Koch, U. (2008). Bounded rationality and organizational learning based on rule changes. *Management Learning*, 39 (3), 329-347.
- Kim, D. H. (1993). The link between individual and organizational learning. *Sloan Management Review*, 35 (1), 37-50.
- Kohli, A. K., Jaworski, B. J. y Kumar, A. (1993). MARKOR: A measure of market orientation. *Journal of Marketing Research*, 30 (4), 467-477.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Lähteenmäki, S., Toivonen, J. y Mattila, M. (2001). Critical aspects of organizational learning research and proposals for its measurement. *British Journal of Management*, 12 (2), 113-129.

- Lawrence, B. S. (1984). Historical perspective: Using the past to study the present. *Academy of Management Review*, 9 (2), 307-312.
- Lawrence, T. B., Mauws, M. K., Dyck, B. y Kleyesen, R. F. (2005). The politics of organizational learning: Integrating power into the 4I framework. *Academy of Management Review*, 30 (1), 80-191.
- Levinthal, D. y Rerup, C. (2006). Crossing an apparent chasm: Bridging mindful and less-mindful perspectives on organizational learning. *Organization Science*, 17 (4), 502-513.
- Lewis, K. (2003). Measuring transactive memory systems in the field: Scale development and validation. *Journal of Applied Psychology*, 88 (4), 587-604.
- Lynn, G. S., Skov, R. B. y Abel, K. D. (1999). Practices that support team learning and their impact on speed to market and new product success. *Journal of Product Innovation Management*, 16 (5), 439-454.
- Macher, J. T. y Mowery, D. C. (2003). Managing learning by doing: An empirical study in semiconductor manufacturing. *Journal of Product Innovation Management*, 20 (5), 391-410.
- Mackenzie, S. B., Podsakoff, P. M. y Ahearne, M. (1998). Some possible antecedents and consequences of in-role and extra-role salesperson performance. *Journal of Marketing*, 62 (3), 87-98.
- Mavondo, F. T., Chimhanzi, J. y Stewart, J. (2005). Learning orientation and market orientation. *European Journal of Marketing*, 39 (11-12), 1235-1263.
- Nunally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. 2a ed. New York: McGraw Hill.
- Olivera, F. (2000). Memory systems in organizations: an empirical investigation of mechanisms for knowledge collection storage and access. *Journal of Management Studies*, 37 (6), 811-832.
- Pérez, S., Montes, J. M. y Vázquez, C. J. (2004). Managing knowledge: The link between culture and organizational learning. *Journal of Knowledge Management*, 8 (6), 93-104.
- (2005). Organizational learning as a determining factor in business performance. *The Learning Organization*, 12 (3), 227-245.
- Powell, W. W. y Snellman, K. (2004). The knowledge economy. *Annual Review of Sociology*, 30, 199-220.
- Ribbens, B. A. (1997). Organizational learning styles: Categorizing strategic predispositions from learning. *International Journal of Organizational Analysis*, 5 (1), 59-73.
- Santos, M. L., Sanzo, M. J., Álvarez, L. I. y Vázquez, R. (2002). El aprendizaje organizativo y la orientación al mercado como recursos empresariales: interacciones y efectos sobre la competitividad. *Revista Española de Investigación de Marketing ESIC*, 6 (1), 7-37.
- (2005a). Organizational learning and market orientation: interface and effects on performan-

- ce. *Industrial Marketing Management*, 34 (3), 187-202.
- Santos, M. L., Sanzo, M. J., Álvarez, L. I. y Vázquez, R. (2005b). Effect of market orientation on business strategy behaviour. *Journal of Strategic Marketing*, 13 (1), 17-42.
- Schwab, A. (2007). Incremental organizational learning from multilevel information sources: Evidence for cross-level interactions. *Organization Science*, 18 (2), 233-251.
- Senge, P. M. (1998). *La quinta disciplina: cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Barcelona: Granica.
- Simon, H. A. (1991). Bounded rationality and organizational learning. *Organization Science*, 2 (1), 125-134.
- Sinkula, J. M., Baker, W. E. y Noordewier, T. (1997). A framework for market based organizational learning: Linking values, knowledge and behaviour. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 25 (4), 305-318.
- Slater, S. F. y Narver, J. C. (1995). Market orientation and the learning organization. *Journal of Marketing*, 59 (3), 63-74.
- Spear, S. J. (2004). Learning to lead Toyota. *Harvard Business Review*, 82 (5), 78-86.
- Spender, J. C. (2008). Organizational learning and knowledge management. *Management Learning*, 39 (2), 159-176.
- Sugarman, B. (2001). A learning based approach to organizational change: Some results and guidelines. *Organizational Dynamics*, 30 (1), 62-76.
- Sydow, J. y Windeler, A. (2003). Knowledge, trust, and control. *International Studies of Management & Organization*, 33 (2), 69-99.
- Templeton, G. F., Lewis, B. R. y Snyder, C. A. (2002). Development of a measure for organizational learning construct. *Journal of Management Information Systems*, 19 (2), 175-218.
- Tippins, M. J. y Sohi, R. S. (2003). It competency and firm performance: Is organizational learning a missing link? *Strategic Management Journal*, 4 (8), 745-761.
- Trespalcios, J. A., Vázquez, R. y Bello, L. (2005). *Investigación de mercados*. Madrid: Thomson-Paraninfo.
- Van De Ven, A. H. y Poole, M. S. (1995). Explaining development and change in organizations. *Academy of Management Review*, 20 (3), 510-540.
- Van Dijk, C. y Van Den Ende, J. (2002). Suggestion systems: Transferring employee creativity into practicable ideas. *R&D Management*, 32 (5), 387-395.
- Weerawardena, C., O' Cass, A. y Julian, C. (2006). Does industry matter?: Examining the role of industry structure and organizational learning in innovation and brand performance. *Journal of Business Research*, 59 (1), 37-45.
- Weick, K. E. y Roberts, K. H. (1993). Collective mind in organizations. *Administrative Science Quarterly*, 38 (3), 357-381.

- Weiss, L. M., Capozzi, M. M. y Prusak, L. (2004). Learning from the internet giants. *Sloan Management Review*, 45 (4), 79-84.
- Wright, T. P. (1936). Factors affecting the cost of airplanes. *Journal of Aeronautical Sciences*, 3, 122-128.
- Yelle, L. E. (1979). The learning curve: Historical review and comprehensive review. *Decision Sciences*, 10 (2), 302-328.
- Zahay, D. L. y Handfield, R. B. (2004). The role of learning and technical capabilities in predicting adoption of B2B technologies. *Industrial Marketing Management*, 33 (7), 627-641.

Anexo

Escala de medición del proceso de AO

Código	Descripción del ítem	Referencia
Adquisición de información (AI)		
AI1	Se informa a los nuevos empleados de cómo y para qué se creó la empresa y la filosofía de trabajo con la que opera	Nuevos ítems
AI2	Recogemos y utilizamos la información que se genera en los cambios organizativos llevados a cabo (por ejemplo: desarrollo de nuevos productos, modificación en los métodos de trabajo, desarrollo de servicios complementarios innovadores, etc.)	
AI3	Se fomenta la interacción y la participación de los empleados con el objetivo de recopilar información sobre posibles cambios	
AI4	Evaluamos permanentemente la necesidad de cambiar incluso cuando existe una adaptación óptima con el entorno empresarial	
AI5	Los miembros de la organización utilizan medios informales para enterarse de los acontecimientos más recientes sobre el mercado o el entorno	Templeton et al. (2002)
AI6	Como resultado de la experiencia adquirida con el paso del tiempo los empleados son más eficientes en el desempeño de sus responsabilidades	Nuevos ítems
AI7	Recopilamos información sobre lo que hacen nuestros competidores a través de distintos medios (por ejemplo: consultores)	
AI8	Cuando no disponemos de los conocimientos específicos necesarios los adquirimos por fuera de la organización	
AI9	Supervisamos periódicamente si hay un ajuste entre nuestra estrategia y el entorno empresarial (por ejemplo: la legislación)	Templeton et al. (2002)
AI10	Se abordan los problemas de forma proactiva, es decir, se aprehende de otras entidades con el propósito de poder responder a estos problemas antes de que se presenten	
AI11	Utilizamos procedimientos formales y reiterativos para evaluar nuestros resultados y compararlos con los de la competencia	Nuevo ítem
Distribución de información (DI)		
DI1	Se dispone de un calendario de reuniones entre departamentos con el propósito de integrar la información existente	Jaworski y Kohli (1993); Kohli et al. (1993)
DI2	Dedicamos tiempo a discutir sobre las necesidades futuras de la organización	
DI3	Utilizamos las bases de datos y los ficheros organizativos para apoyar nuestro trabajo	Bontis et al. (2002)
DI4	Comunicamos los objetivos generales que tenemos a lo largo de toda la organización	Bontis et al. (2002); Pérez, Montes y Vázquez (2004 y 2005)
DI5	Se favorece que todos los empleados tengan una visión global del funcionamiento de la empresa, incluso con la rotación de puestos	Templeton et al. (2002)
DI6	Existen personas que se encargan de recoger las propuestas que hacen los miembros organizativos para después agregarlas y distribuirlas internamente	Pérez, Montes y Vázquez (2004 y 2005)

Continúa

Código	Descripción del ítem	Referencia
DI7	La información que tiene una trascendencia se difunde rápidamente a todos los empleados	Nuevo ítem
Interpretación de información (II)		
II1	Examinamos y actualizamos sistemáticamente la opinión que tenemos sobre el entorno empresarial	Templeton et al. (2002)
II1	Procuramos que exista una interpretación lo más uniforme posible de la información que tiene trascendencia para la organización	Nuevo ítem
II3	Los empleados tienen a su disposición una amplia variedad de herramientas de comunicación (teléfono, correo electrónico, fax, intranet, etc.)	Templeton et al. (2002)
II4	Generamos informes concisos destinados a evitar que se produzca una sobrecarga de información que limite nuestra capacidad para interpretarla adecuadamente	Nuevo ítem
II5	Antes de tomar una decisión se analizan de forma rigurosa las distintas alternativas de actuación	Templeton et al. (2002)
II6	De forma periódica revisamos la información que tiene una trascendencia para la organización por si hubiera quedado obsoleta o indujera a error	Nuevo ítem
II7	No nos oponemos a cambiar la forma de hacer las cosas	Templeton et al. (2002)
Recuperación de información (RI)		
RI1	Contamos con personal propio experto en los aspectos más esenciales del funcionamiento organizativo	Nuevos ítems
RI2	La rotación de personal, es decir, el ritmo al que los empleados abandonan la empresa, no pone en peligro nuestra capacidad para crear nuevo conocimiento y resolver los problemas	
RI3	Realizamos programas de formación (por ejemplo: talleres, seminarios, etc.) dirigidos a los miembros de la organización	
RI4	Se tiene conciencia de quién tiene las habilidades específicas y la experiencia para intervenir cuando surge una oportunidad o problema	
RI5	Una vez que sabemos con quién tenemos que contactar en la organización, cuando surge una oportunidad o problema, es posible tener acceso a esta persona de una manera lo suficientemente oportuna	
RI6	Las personas contactadas en la organización, que son de ayuda cuando surge una oportunidad o problema, se comprometen de forma activa en la búsqueda de posibles soluciones	
RI7	Existe una atmósfera de confianza y colaboración entre el personal de la empresa para cooperar cuando surge una oportunidad o problema que necesita solución	

Fuente: elaboración propia.