

La gerencia y el aprendizaje organizacional

Steinar Askvik*

Este artículo se ha inspirado en las teorías del aprendizaje organizacional que hacen hincapié en la función de la gerencia en los procesos de aprendizaje. El propósito es usar teorías y modelos que se refieran a cómo aprenden las organizaciones a explorar perspectivas opcionales de la gerencia acerca de los procesos de adaptación organizacional. En primer lugar, examinaremos qué significa el aprendizaje en general, cuál es la distinción entre procesos individuales y colectivos de aprendizaje, y cuáles son las principales perspectivas del aprendizaje organizacional que se pueden identificar. Luego aclararemos en qué medida las distintas perspectivas del aprendizaje implican modelos diferentes de la función de la gerencia en los procesos de adaptación y cambio en la organización.

El aprendizaje y sus niveles

Tradicionalmente son los psicólogos y los pedagogos quienes con más frecuencia se han preocupado por el concepto de aprendizaje. Se han propuesto unas cuantas definiciones autorizadas de lo que debe significar el aprendizaje. Una asociación común es la establecida entre el aprendizaje y el *cambio* (Moxnes, 1981 y 1981a). Se puede definir el aprendizaje como una modificación más o menos continua del comportamiento que

* Profesor de la Universidad de Bergen en Noruega. Traducción del inglés de Nora A. de Allende.

no es producto del proceso natural de maduración (Hildgard y Bower, 1975). Otras definiciones subrayan que el aprendizaje es “un cambio relativamente permanente del comportamiento potencial como resultado del refuerzo” (Kimble, 1961; Hergenhahn, 1982). No obstante, también se ha intentado definir el aprendizaje como “un proceso donde se adquieren conocimientos mediante la experiencia” (Kolb, 1971), señalando que “por medio del aprendizaje se llega a saber algo que no se sabía anteriormente” (Honey y Mumford, 1986).

La debilidad de muchas definiciones reside en que son tan amplias que transmiten muy poca información concreta o práctica. Algunos autores han destacado en especial que el aprendizaje es un cambio en el comportamiento como producto de la interacción entre un individuo y su entorno (por ejemplo, King, 1965; Nord, 1972; Bjørvik, 1972). Señalan que el aprendizaje capacita al individuo para adaptarse a las dinámicas exigencias de su entorno. Esto apunta a una perspectiva del aprendizaje orientado hacia el usuario, que encontramos cuando Dalin (1974) define el aprendizaje como un “proceso caracterizado como la experiencia individual de un mayor conocimiento de las relaciones y la resultante capacidad de realizar ciertas tareas”.

El aprendizaje puede ser más o menos fundamental. Carl Rogers (1969) habla de un aprendizaje significativo y por él entiende el tipo de aprendizaje que abarca algo más que una simple acumulación de conocimientos. El aprendizaje significativo implica que el individuo cambia sus escalas básicas de valores y la orientación de su desarrollo en la medida en que cambia su personalidad.

También es interesante distinguir entre niveles de aprendizaje. Bateson (1973) se refiere a ellos: el “aprendizaje de nivel cero” es el más primitivo. El término implica que no se produce ningún cambio, pues describe una situación donde hay una estrecha relación entre el estímulo y la respuesta: el mismo estímulo produce siempre la misma respuesta, como cuando el perro siempre viene cuando su amo hace sonar el silbato. En principio, no se produce ningún aprendizaje una vez que se ha establecido por primera vez la conexión. Sin embargo, el establecimiento de la conexión puede ser considerado un proceso tradicional de aprendizaje, donde la corrección de errores es la estrategia principal. Éste es el nivel I de aprendizaje según Bateson. Una manera más avanzada es el nivel II, que implica un cambio de las estrategias de aprendizaje y a menudo es llamado metaaprendizaje. El perro está aprendiendo a conocer las señales de su amo cuando se da cuenta que se encuentra en una situación de aprendizaje.

El aprendizaje organizacional

En la teoría moderna de la organización se ha difundido la idea de que las organizaciones aprenden gradualmente. Este concepto se basa en que las organizaciones modifican sus metas y procedimientos ordinarios sobre la base de las experiencias que tienen (Cyert y March, 1963). Una pregunta importante es si el sujeto del aprendizaje es la organización misma o son los miembros de la organización quienes adquieren nuevas maneras de pensar y actuar. Cyert y March afirman que es ingenuo pensar que las organizaciones aprenden del mismo modo que los individuos. Encuentran útil investigar los procesos de aprendizaje en la organización, independientemente de las características individuales de sus miembros.

Hedberg (1981) adopta una perspectiva de sistemas acerca del aprendizaje organizacional. Aprendizaje es un término común para designar todos los tipos de procesos mediante los cuales un sistema adquiere características de sus entornos. Hedberg subraya que las organizaciones aprenden a través de sus miembros. Sin embargo, el aprendizaje organizacional implica algo más que el individual. Una organización no tiene cerebro, pero incluye sistemas cognoscitivos y rutinas que continuamente evolucionan. Aunque se anexen o se vayan algunos o varios miembros, sus sistemas colectivos permanecerán estables, en gran medida independientes de esos flujos de personal.

Aun cuando los individuos desempeñan una función importante en los procesos de aprendizaje organizacional, están condicionados e influidos por los límites que establecen los sistemas de la organización. Un supuesto básico en la teoría moderna de la organización es que los individuos son formados por los procedimientos ordinarios de operación y aprenden de ellos (March y Simon, 1958; Cyert y March, 1963). Por otra parte, con frecuencia también se observa que existe una diferencia entre lo que ellos piensan y hacen y la manera en que actúan las organizaciones (March y Olsen, 1976). Ambos aspectos son realidades de la vida organizacional que justifican un enfoque diferente de las organizaciones como unidades independientes de aprendizaje.

Comprensión y acción

En la teoría de la organización ha existido una tendencia a formular distintas definiciones del aprendizaje haciendo referencia a conceptos

como comprensión, estructuras, sistemas, rutinas y comportamientos (Fiol y Lyles, 1985). Algunos autores, como Hedberg (1981), han hecho hincapié en la obtención de nuevos conocimientos y en la comprensión como un criterio para determinar que se está produciendo un proceso de aprendizaje activo. Otros se han preocupado por la manera en que el aprendizaje se materializa en estructuras y comportamientos. Sin embargo, muchos teóricos de la organización no establecen una distinción explícita entre los aspectos cognoscitivos y del comportamiento del aprendizaje.

Simon (1965) definió en cierta ocasión el aprendizaje organizacional como un mayor conocimiento y la reestructuración eficaz de los problemas de la organización —a través de los individuos— que se reflejan en los elementos estructurales y en los resultados de la organización. Levitt y March (1988) consideran que las rutinas constituyen un instrumento para el aprendizaje, y que son transformadas y adaptadas según el tipo de experiencias que tienen las organizaciones. Las rutinas, según Levitt y March, tienen una connotación amplia. Comprenden fenómenos sociales tan diferentes como las normas, los procedimientos, las convenciones, las estrategias y las tecnologías que forman parte de toda organización. En un sentido más amplio, también abarcan el conjunto predominante de supuestos y valores, las maneras de pensar y los tipos de conocimiento que apoyan las normas oficiales de una organización o se oponen a ellas.

Sin embargo, puede ser útil establecer una distinción entre comprensión y acción para aclarar el concepto de aprendizaje organizacional. Las ideas convencionales de racionalidad tienden a suponer que la acción sucede a la comprensión y que todos los conocimientos nuevos dan como resultado acciones nuevas. Éste es un mensaje importante en la literatura sobre las estrategias (Chandler, 1962; Williamson, 1975). Del mismo modo, las perspectivas de inspiración fenomenológica subrayan la contribución de la cognición humana y organizacional en relación con los entornos del hombre (Weick, 1979). En esas perspectivas el aprendizaje organizacional es concebido básicamente como una nueva comprensión y nuevos conocimientos. Los cambios en las estructuras y el comportamiento son consecuencias naturales del aprendizaje cognoscitivo que se produce.

Por otra parte, también hay teorías que afirman que la acción es más importante. En definitiva, es en la práctica donde se pone a prueba la capacidad para realizar una tarea (Luthans y Kreitner, 1985). Además, los conocimientos y la racionalidad por sí mismos no consti-

tuyen una garantía de mejores acciones. March (1981) usa el término “tecnología de la insensatez” para expresar que las organizaciones a menudo cambian sin ningún propósito o intención específicos. Las organizaciones también tienen funciones simbólicas que cumplir: se preocupan por proyectar una imagen positiva de sí mismas hacia sus entornos. Esa preocupación puede contribuir a una concentración excesiva en los aspectos positivos de sus actividades y a un menor interés en los aspectos negativos.

En lugar de usar uno u otro criterio, supondremos que el aprendizaje organizacional tiene que ser considerado a la luz de ambas dimensiones. El aprendizaje organizacional implica que las organizaciones, sobre la base de nuevos conocimientos y comprensión, cambian sus estructuras y sus programas de acción. En esta perspectiva, los episodios donde no se producen cambios prácticos derivados de conocimientos nuevos pueden ser considerados como ejemplos de procesos incompletos de aprendizaje, pero no como un aprendizaje si los cambios en las estructuras y los programas de acción de la organización se producen sin que los preceda una nueva comprensión.

Niveles de aprendizaje

Como se mencionó antes, el aprendizaje individual puede ser más o menos fundamental; esto se aplica también a las organizaciones. Hedberg (1981) establece una distinción entre tres tipos de aprendizaje:

- El aprendizaje de ajuste implica cambios que no son demasiado profundos. La comprensión que tiene la organización de su tarea es relativamente estable. Se ponen en práctica modificaciones dentro del marco del conjunto establecido de programas de acción que la organización ya conoce.
- El aprendizaje de renovación implica cambios más importantes. La nueva comprensión e interpretación de los entornos lleva a las organizaciones a aplicar nuevas combinaciones de acciones como respuesta.
- El aprendizaje de cambio completo incluye cambios radicales en la estructura de las definiciones de la organización acerca de su situación y en el conjunto de acciones de que dispone la organización como respuesta.

Por consiguiente, el aprendizaje de ajuste produce modificaciones menores en los conocimientos y en los programas de acción de la organización. Son ejemplos de esto los tipos de ajuste que Cyert y March (1963) describen en su teoría del comportamiento de la empresa: ajustes en las normas de búsqueda, las normas de atención, los objetivos y los procedimientos para la toma de decisiones, sobre la base de las experiencias que tienen las organizaciones.

Por el contrario, el aprendizaje de renovación y el aprendizaje de cambio completo implican modificaciones cada vez más cualitativas en los conocimientos y el comportamiento. Entrañan variaciones fundamentales de las estrategias organizacionales, como sucede cuando las organizaciones se dan cuenta de su necesidad de nuevos productos y nuevos mercados (Tronsmo, 1987; Greve, 1985). También pueden incluir cambios revolucionarios de un tipo a otro de maneras de organización (Miller y Friesen, 1984). En el caso del aprendizaje de cambio completo, el proceso implicará una ruptura total con los modos anteriores de pensar y actuar. Esto no ocurre con mucha frecuencia porque existen fuerzas poderosas que actúan para mantener la idea tradicional de lo que deben ser y hacer las organizaciones (Weick, 1979; Pfeffer y Salancik, 1978).

Supondremos que la mayoría de las organizaciones tienen cierta capacidad para el aprendizaje de ajuste, el cual se produce en el marco de una estructura organizacional establecida y un determinado conjunto de rutinas. Argyris y Schön (1978) hablan de un "aprendizaje de ciclo único" cuando describen esos procesos. El aprendizaje de ciclo único es característico de situaciones en que la organización trata de corregir errores en el marco de un conjunto establecido de objetivos, valores y supuestos básicos. Sin embargo, también existen muchas organizaciones que son tan rígidas que no pueden efectuar ni siquiera ajustes menores. Los estudios de los tipos burocráticos y mecánicos de organizaciones ofrecen ejemplos de esa incapacidad (Crozier, 1964; Burns y Stalker, 1961).

El aprendizaje de renovación y el de cambio completo suponen que las organizaciones pueden llevar a cabo cambios muy amplios relacionados con modificaciones fundamentales de los patrones de valores, con los marcos predominantes de interpretación y con los programas de acción. Argyris y Schön (1978) llaman a esto aprendizaje de ciclo doble. Si el aprendizaje significa la corrección de errores, el de ciclo doble implica la transformación del marco de referencia de lo que se consideran errores y corresponde a lo que Bateson (1973) llamó aprendizaje

de nivel II. Este tipo de aprendizaje presupone que la organización está abierta a la información y a las señales que se pueden experimentar como amenazadoras y contradictorias en relación con las verdades y valores establecidos.

Existen distintas maneras de clasificar el tipo de relaciones que influyen en los procesos de aprendizaje organizacional, tanto de bajo como de alto nivel. En las secciones siguientes presentaremos algunas perspectivas importantes.

El estilo de aprendizaje

El enfoque se basa en la manera en que los miembros de las organizaciones se relacionan con sus propias experiencias y con sus entornos. Kolb (1971) desarrolló un modo de interpretar las diferencias entre los estilos individuales de aprendizaje de los gerentes. Otros autores han generalizado su sistema de clasificación y lo han usado para analizar procesos de aprendizaje organizacional (Carlsson, Keane y Martin, 1979). El sistema se basa en una distinción entre cuatro aspectos diferentes de los procesos de aprendizaje.

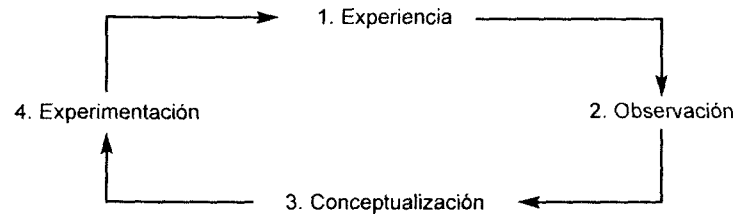
Las fases individuales de todo proceso de aprendizaje pueden ser descritas de la siguiente manera:

1. Comience con una experiencia aquí y ahora.
2. Siga con la recopilación de datos y la sistematización de las observaciones.
3. Continúe con la formulación de conceptos y la elaboración de teorías.
4. Ensaye el nuevo comportamiento.

Juntas, estas cuatro fases constituyen un ciclo de aprendizaje como el que se muestra en la figura 1.

En su modelo original, Kolb y colaboradores subrayan que los individuos son propensos a adoptar uno u otro tipo de comportamiento. Una persona puede estar más interesada en desarrollar y formular teorías acerca de lo que observa y experimenta; otra puede preocuparse más por el proceso de sentir y experimentar como un fin en sí mismo. De manera similar, podemos pensar que las organizaciones están básicamente orientadas hacia uno u otro tipo de actividades; en una organización el propósito esencial es el aprendizaje mediante la

Figura 1. Ciclo de aprendizaje de Kolb



elaboración de teorías; en otra, se hace hincapié en la acción mediante la producción o venta de cierto tipo de producto.

Honey y Mumford (1986) han aplicado el modelo de manera algo distinta de la de Kolb. Mediante sus tipos de aprendizaje ilustran cómo el modelo puede ser útil para analizar estilos diferentes de aprendizaje en las organizaciones. En principio, se pueden concebir tres estilos principales:

1. En la organización “activista” los miembros están orientados hacia la acción y la actividad. Buscan oportunidades de explorar nuevos tipos de experiencias, pero carecen de la paciencia y la perseverancia para contraer compromisos de largo plazo.

2. En la organización “observadora” se hace hincapié en elaborar conceptos y modelos para explicar ciertas condiciones dentro de la organización y en su entorno. Se da gran valor a la lógica y a la racionalidad. Por el contrario, es difícil tolerar las experiencias subjetivas y ambiguas y relacionarse con ellas.

3. En la organización “experimentadora”, los miembros continuamente buscan ideas nuevas para hacer las cosas de manera diferente. La exigencia más importante es comprobar esas ideas en la práctica. Cuando se plantean cuestiones teóricas, crece la impaciencia y rara vez hay tiempo para evaluar y resumir los experimentos.

La teoría de las diferencias en los estilos de aprendizaje no está tan bien documentada de manera empírica (Hunsaker, 1981), a pesar de los instrumentos para establecer las diferencias entre los estilos de aprendizaje, creados primero por Kolb (1971) y, más recientemente, por Honey y Mumford (1986). Sin embargo, la perspectiva teórica proporciona una tipología sencilla y precisa para

identificar las diferencias en el comportamiento de aprendizaje individual y organizacional.

El aprendizaje de rutinas

Ya nos hemos referido a la obra clásica de Cyert y March (1963), donde presentan su teoría del comportamiento de la empresa. Desde el inicio, ésta se formula como una teoría de la toma de decisiones en las organizaciones empresariales. Está inspirada en trabajos anteriores de Simon (1965), y March y Simon (1958).

En su análisis del comportamiento de la empresa, Cyert y March crean conceptos tales como “búsqueda problemística” y “aprendizaje organizacional” para describir los ajustes en el proceso de toma de decisiones. Ambos conceptos ilustran componentes importantes de una perspectiva de las rutinas en el aprendizaje organizacional. La búsqueda problemística supone, como norma, que la empresa básicamente busca soluciones nuevas cuando se considera que las condiciones actuales son problemáticas. Además, se caracteriza la búsqueda como sencilla, lo que implica que las organizaciones buscan soluciones con las cuales se sienten hasta cierto punto cómodas y que saben cómo manejar. El proceso de búsqueda es selectivo en tanto que es influido por las características del personal de la organización. También influye en la búsqueda el conjunto establecido de valores. Olsen y Wagtskjold (1979) han mostrado en un estudio posterior cómo esas condiciones afectan a los servidores de la administración pública noruega cuando desean reunir información concerniente a las repercusiones de las políticas públicas.

Para Cyert y March el aprendizaje organizacional significa que continuamente se ajustan los objetivos y las rutinas conforme al tipo de experiencias que tienen las organizaciones. Se baja o eleva el nivel de las ambiciones según lo que se considere realista en un determinado momento. Las organizaciones aprenden a subrayar ciertas señales, según sean positivas o negativas, en una evaluación global del programa de acción. Las normas de búsqueda son modificadas en la medida en que proporcionen o no soluciones positivas para el tipo de problemas que inician el proceso de búsqueda.

Esta perspectiva presupone de muchas maneras que el aprendizaje de rutinas implica un proceso de mejoramiento continuo. Las rutinas cambian conforme al tipo de experiencias que se tienen; se aban-

donan las poco eficientes y se sustituyen por programas de acción más eficientes cuando así lo requiere la situación. Sin embargo, no existen garantías de que el aprendizaje tenga siempre esas consecuencias positivas. Por el contrario, hay bastantes causas posibles de fracaso.

March y Olsen (1978) señalan la posibilidad de que puedan producirse las llamadas “interrupciones” en el ciclo de aprendizaje.

- En primer lugar, pueden presentarse situaciones donde los miembros individuales de la organización adquieran conocimientos que no puedan traducir en acciones a causa de las restricciones en sus funciones.
- En segundo lugar, los individuos con una comprensión correcta de la situación tal vez carezcan de la influencia necesaria para transformar su propia comprensión en acciones de la organización.
- En tercer lugar, las consecuencias de las acciones de la organización pueden ser interpretadas de manera equivocada. Pueden presentarse situaciones donde se atribuya a la organización un cierto tipo de efecto que tenga su origen en los entornos de la organización.
- En cuarto lugar, tal vez los individuos hagan interpretaciones erróneas porque actúan a partir de sus propios prejuicios. Esto se aplica en particular a las situaciones caracterizadas por la ambigüedad, pero también abarca situaciones donde existen datos relativamente objetivos.

Según March (1976 y 1981), no se debe sobreestimar el componente racional en el proceso de aprendizaje. En todos los tipos de aprendizaje y desarrollo hay elementos irracionales importantes que es preciso tener en cuenta. March (1976) recurre a la metáfora del niño que descubre valores y objetivos mediante el juego y la experimentación. De manera similar, afirma March, en el desarrollo de las organizaciones existen situaciones en las cuales es racional ser irracional. Se dejan de lado las normas establecidas para ensayar otras nuevas, aun cuando al principio éstas no parezcan muy razonables.

Una cuestión interesante es en qué medida algunas rutinas gobiernan el aprendizaje de las rutinas organizacionales. Levitt y March (1988) suponen que esas “rutinas de aprendizaje” se establecen sobre la base de las experiencias positivas o negativas, en la misma manera que otras rutinas. El aprendizaje eficaz da como resultado la acep-

tación de las rutinas del aprendizaje, mientras que los resultados infructuosos producen su rechazo. Los autores también señalan que el uso frecuente de ciertas rutinas de aprendizaje conduce a un aprendizaje más eficiente conforme aumenta la competencia organizacional para el aprendizaje. Por otra parte, también existe el peligro de caer en la obcecación. Por ejemplo, una organización pequeña puede aprender que es eficaz imitar a otra más grande, pero tal vez se vuelva tan hábil para imitar que ya no vea otras posibilidades.

Los modelos de aprendizaje

Una tercera perspectiva del aprendizaje organizacional tiene como punto de partida las teorías comunes de acción que los miembros de toda organización aplican en su vida cotidiana. Argyris y Schön (1974 y 1978) han desarrollado una perspectiva de la teoría de la acción. Afirman que en las organizaciones el comportamiento es gobernado por las “teorías en uso” que siguen los miembros en relación con las que se consideran estrategias eficientes de acción en distintas condiciones. Sin embargo, esas teorías en uso deben ser inferidas del comportamiento real de los individuos, no de lo que ellos dicen que hacen. El aprendizaje implica que continuamente se pongan a prueba las teorías en uso, que son corregidas mediante secuencias de ensayo y error.

Para Argyris y Schön, el aprendizaje organizacional es una metáfora para el tipo colectivo de procesos de aprendizaje que se producen cuando los miembros de la organización examinan y crean sus teorías en uso compartidas. Esto sucede cuando los individuos descubren una diferencia entre lo que en realidad experimentan y lo que esperan experimentar según las teorías en uso establecidas en la organización. El descubrimiento de esas diferencias entre la teoría y la práctica puede dar como resultado la corrección de errores. Se buscan las fuentes de los errores y se comienzan a desarrollar teorías y patrones nuevos de comprensión. Esto a su vez puede generar nuevas estrategias para la acción, basadas en supuestos nuevos que proporcionan la base para poner en práctica las teorías. Si se desea que las organizaciones sean capaces de lograr un aprendizaje real, es importante que el tipo de ciclo de aprendizaje por el que pasan los individuos se manifieste en teorías en uso y estrategias de acción colectivas que influyan en la organización. Como se mencionó, Argyris y Schön distinguen

entre el aprendizaje de ciclo único y el aprendizaje de ciclo doble. El primero se produce básicamente cuando la corrección de errores está orientada al cambio de las estrategias de acción de la organización en el marco de determinados objetivos y valores. Se establece que el origen del fracaso en esas situaciones son los medios: los fines no se modifican en esas situaciones. Por el contrario, el aprendizaje de ciclo doble implica el cuestionamiento crítico de los objetivos, los valores y las normas de la organización. En estas condiciones, el proceso de aprendizaje se orienta hacia una transformación de los supuestos básicos en las teorías en uso existentes en la organización. Se descubre que los objetivos y las normas de valores fundamentales no son válidos y deben ser sustituidos por otros.

En general, en la mayoría de las organizaciones puede aplicarse el aprendizaje de ciclo único, pero es difícil lograr el aprendizaje de ciclo doble. La razón es que los miembros de las organizaciones siguen las teorías en uso para colaborar con otras personas que siguen la lógica de lo que Argyris y Schön (1978: 61) llaman "supuestos del modelo I". La mayoría de las personas sigue estos supuestos, que se manifiestan en los siguientes valores:

- Cada uno de nosotros trata de manera unilateral de controlar el propósito de la interacción con otros.
- Para lograr el propósito, cada persona trata de aumentar al máximo los triunfos y reducir al mínimo las derrotas.
- Nos comportamos como si toda condición que genere sentimientos negativos deba ser suprimida.
- Nos comportamos como si la racionalidad, no los sentimientos, fuera el único tipo de exigencia que permitiremos que gobierne nuestras acciones.

Argyris y Schön suponen que la mayoría de las personas están socializadas para seguir los valores rectores del modelo I como consecuencia de lo que ya aprendieron en la niñez. Por consiguiente, es muy difícil liberarse de ellos, aun cuando tengan efectos negativos en muchas áreas de la interacción social.

Los supuestos del modelo I se vuelven destructivos en las situaciones en que es necesario el aprendizaje de ciclo doble. En este caso, las normas y los valores de la organización pueden ser ambiguos y contradictorios, y el miembro experimentará incertidumbre e inseguridad. Los supuestos del modelo I producen un comportamiento

defensivo y los miembros de las organizaciones suelen evitar poner a prueba sus teorías en uso. Ni éstas ni las teorías colectivas de acción se convierten en objeto de discusiones públicas. Por el contrario, muy frecuentemente se torna importante ocultar todo problema o incertidumbre. Además, también es fundamental esconder las actividades de ocultamiento, y las organizaciones establecen un conjunto de "rutinas defensivas" a fin de evitar que se planteen problemas críticos.

Las rutinas defensivas inhiben el aprendizaje organizacional. En primer término, implican normas que definen ciertas cuestiones como polémicas. En segundo lugar, implican otras normas según las cuales las cuestiones polémicas no deben discutirse en público. Por último, otras normas establecen que no es posible discutir los criterios que definen ciertos asuntos como no controvertibles. Por consiguiente, se crea un sistema cerrado donde los temas de mayor importancia para el aprendizaje organizacional no pueden tratarse en una atmósfera de franqueza entre los miembros de la organización.

Argyris y Schön también han intentado establecer un conjunto de teorías normativas de acción que no se basen en los supuestos del modelo I. Afirman que se puede crear un conjunto de teorías normativas en uso de ese tipo mediante lo que respectivamente llaman "ciencia de la acción" (Argyris, Putnam y Smith, 1985) o "investigación reflexiva" (Schön, 1983). El aprendizaje de doble ciclo requiere ámbitos sociales específicos donde los actores puedan liberarse de las teorías en uso que se basen en un modelo diferente de aprendizaje. Éste es el modelo II, cuyas orientaciones básicas son las siguientes:

- Cada actor debe contribuir a crear situaciones donde cada individuo se pueda sentir seguro de proporcionar información válida.
- Las elecciones libres y bien fundadas son esenciales en las situaciones donde la gente controla las tareas de manera conjunta.
- El compromiso interno con las elecciones se genera mediante la protección mutua y conjunta de cada persona.

La perspectiva de Argyris y Schön es práctica y normativa: se preocupan por mejorar los ciclos de aprendizaje de las organizaciones. Mediante análisis e interpretaciones de los procesos reales de aprendizaje, los autores muestran las limitaciones para producir casos de aprendizaje de ciclo doble en las organizaciones. Por último, remontan las limitaciones en la capacidad de aprendizaje de las organiza-

ciones a las características compartidas de las teorías en uso de los actores, que producen un comportamiento defensivo.

En contraste con otras teorías del aprendizaje organizacional, Argyris y Schön no se conforman con describir y analizar procesos de aprendizaje (Argyris, 1976). Intentan activamente crear teorías en uso alternativas y afirman que los miembros de las organizaciones sólo pueden adoptar nuevas teorías en uso en la práctica mediante procesos de ensayo y error.

Los sistemas de aprendizaje

El concepto de sistema se usa con frecuencia en la teoría de la organización. En relación con el fenómeno de su aprendizaje, muchos teóricos han propuesto considerar que las organizaciones están constituidas por uno o más sistemas de aprendizaje. Shrivastava (1983) entiende por sistema de aprendizaje el conjunto de mecanismos que coadyuvan al aprendizaje organizacional. Afirma que esos sistemas proporcionan información importante para las decisiones de manera tanto formal como informal.

Los sistemas de aprendizaje de las organizaciones abarcan distintos niveles y áreas y no se limitan a partes específicas de la organización. En una dimensión, varían según su orientación hacia el plano individual o el organizacional. Los orientados a lo individual se basan esencialmente en las características personales de los individuos como sujetos del aprendizaje organizacional; los orientados hacia la organización tienen un carácter impersonal y existen de manera independiente de los miembros. En otra dimensión, los sistemas de aprendizaje varían en la medida en que sean el producto de una planificación o que hayan surgido como un resultado no buscado de ciertos procesos.

En su estudio, Shrivastava identifica seis tipos principales de sistemas de aprendizaje:

1. *La institución de un solo hombre.* Esto corresponde a una situación de aprendizaje en la cual una sola persona es el coordinador máximo o gerente general de una organización, es decir, a una organización con una estructura simple según la tipología de Mintzberg (1979). La persona principal es –sobre la base de su posición, su experiencia y sus conocimientos– aceptada como la fuente esencial de toda información

importante en la organización. En esta situación, el aprendizaje organizacional se vuelve idéntico al aprendizaje del personaje principal.

2. *Los sistemas mitológicos de aprendizaje.* Gran parte del aprendizaje en las organizaciones se logra gracias al surgimiento de mitos y al intercambio de mitos y relatos. Los mitos constituyen la base para las normas y los valores compartidos, influyen en el desarrollo de la cultura de la organización y crean héroes y villanos (Schein, 1985; Deal y Kennedy, 1982). Cuando ingresan nuevos miembros en la organización, enfrentan los mitos y, por medio de ellos, se socializan para incorporarse a la cultura de la organización.

3. *La cultura que busca información.* En virtud del tipo de actividad que realizan, algunas organizaciones estarán más orientadas que otras a la búsqueda activa de información. Son ejemplos de esas organizaciones las empresas que corren acciones, las de consultores y los periódicos. Esas organizaciones a menudo tienen una especie de red para el intercambio de información importante, de tal modo que la mayoría de los miembros pueden participar de lo que reúne cada individuo.

4. *Los sistemas participativos de aprendizaje.* Estos sistemas se refieren a formas de trabajo basadas en comités y grupos de proyectos para resolver problemas estratégicos y de gestión. Reflejan un estilo de gestión donde se ha institucionalizado la participación en la toma de decisiones. El aprendizaje organizacional y la recopilación e intercambio de información se producen dentro de distintas esferas colectivas y entre ellas. Además del intercambio de información, las reuniones de los grupos de proyectos y los comités brindan oportunidades para un contacto periódico entre los actores fundamentales, de tal modo que se pueden comparar y discutir puntos de vista y opiniones opcionales. Los sistemas participativos estimulan la franqueza y el espíritu de equipo y crean un entorno de apoyo y confianza. Sin embargo, la toma de decisiones tiende a avanzar con lentitud. La variedad de los comités también puede crear problemas de calendarización y una situación que no es fácil visualizar globalmente.

5. *Los sistemas formales de gestión.* Los métodos más comunes para perpetuar el aprendizaje y los flujos de información en las organizaciones son los sistemas formales de gestión, es decir, los procedimientos sistemáticos y los mecanismos de control para fijar los presupuestos, elaborar planes estratégicos, establecer bases de información, efectuar con regularidad la exploración de los entornos, etcétera. Esos sistemas se basan en la experiencia y la práctica administrativas y se inspiran en las técnicas de la ciencia moderna de la gestión.

6. *Los sistemas burocráticos de aprendizaje.* En las organizaciones burocráticas, en especial en el ámbito de la administración pública, existe un amplio conjunto de métodos y disposiciones para controlar el flujo de información entre los miembros. Las normas especifican con exactitud quién recibirá cuál información. También especifican el tipo y la presentación de la información que se puede reunir y almacenar en un determinado momento. Se da gran valor a una presentación objetiva y neutral y no hay mucho espacio para las opiniones personales y subjetivas. Esos sistemas a menudo son más rígidos que los sistemas formales de gestión descritos antes.

Según Shrivastava, esta presentación de sistemas opcionales de aprendizaje debe entenderse como una descripción preliminar y es preciso perfeccionar la tipología. Se requieren otras investigaciones empíricas sobre cada uno de los sistemas, la naturaleza exacta de sus resultados, sus aspectos positivos y sus debilidades, y la manera en que pueden interactuar y funcionar juntos en la misma organización.

El clima de aprendizaje

Los tipos de aprendizaje organizacional también pueden relacionarse con las ideologías básicas de acción que caracterizan las actividades de toda organización. Teniendo especialmente en cuenta la administración pública, Røvik (1985) ha identificado cuatro modelos principales de ideologías de acción y afirma que influirán en el clima de aprendizaje de las organizaciones.

El primer modelo es la ideología de seguir normas, la cual constituye el modelo clásico de la burocracia según fue originalmente descrito en la obra de Max Weber. Se clasifican los casos y se comparan con un conjunto de normas que determinan cómo serán manejados. Entre las condiciones más importantes para que el modelo burocrático tenga éxito se incluyen las siguientes:

- Burócratas adiestrados con conocimiento del sistema de normas,
- Comunicación eficiente de las leyes a quienes usan las normas, y
- Que no haya cambios demasiado rápidos en el sistema de normas.

La ideología de seguir las normas se orienta a la estabilidad y la coherencia del sistema de normas. Tradicionalmente, se tienen muy

poco en cuenta las repercusiones de las normas y leyes (Eckoff y Dahl Jacobsen, 1960). En la ideología de seguir las normas, existen pocos incentivos que estimulan el aprendizaje mediante experiencias.

Otro modelo importante es la ideología de la planificación racional. Este modelo se basa en el desarrollo de una administración planificadora y profesiones orientadas hacia la planificación, que acompañó la evolución histórica del Estado benefactor moderno (Osterud, 1972). La característica principal de esta ideología es una racionalidad de medios y fines. Los acontecimientos futuros constituyen la preocupación predominante. Es importante predecir de la manera más exacta posible las consecuencias de los distintos cursos de acción. Con esta perspectiva, parece razonable esperar que la ideología de planificación racional se preocupe por los fenómenos del aprendizaje. Al confrontar sus ideas acerca de los acontecimientos futuros con los hechos reales que se producen, los planificadores se comportarán en concordancia con el concepto de ciclo de aprendizaje racional (Kolb *et al.*, 1971; March y Olsen, 1976). Sin embargo, también es posible que no se produzca ese proceso. Por distintas razones, se puede estar más concentrado en lo que se desea experimentar que en lo que en realidad se experimenta. También es posible que los resultados fructíferos repetidos hagan "olvidar" la observación de los cambios que se producen en los entornos de la organización.

Una tercera ideología de acción es el modelo competitivo, tal como aparece en el sistema político (Røvik, 1985). La idea es que el aprendizaje y el cambio en el sector público siguen una especie de lógica política (Lindblom, 1968), en lugar de una racionalidad deductiva hipotética. Desde la perspectiva de la lógica política, lo que cuenta es la competencia entre los partidos políticos por el apoyo de sus electorados. Siempre se evalúan las implicaciones políticas que las acciones alternativas tienen para el partido. Los criterios de éxito o fracaso dependen de las tendencias políticas existentes y del tipo de actores y símbolos que predominan en un momento dado. En el modelo competitivo político, el aprendizaje real es sustituido por los altibajos de los movimientos ideológicos. En principio, no es difícil imaginar un modelo similar que funcione en el sector privado. No obstante, aquí la competencia entre políticos es reemplazada por la competencia entre miembros de la coalición dominante dentro de la corporación empresarial (Thompson, 1967; Pfeffer y Salancik, 1978).

El cuarto modelo que propone Røvik es experimental. En él es esencial el método racional de ensayo y error, en concordancia con los

ideales de la investigación científica. En el marco de un modelo experimental, las condiciones para el aprendizaje serán muy favorables. Toda acción administrativa será considerada un experimento. Un ingrediente importante es evaluar siempre los efectos y tratar de corregir los errores. Sin embargo, rara vez se utiliza el modelo experimental. Supuestamente no existe una aceptación muy amplia en cuanto a considerar las políticas públicas y las acciones administrativas como experimentos, usando el método básico de ensayo y error.

Con la posible excepción del modelo experimental, parece razonable suponer que las ideologías opcionales de acción puedan encontrarse en distintas partes de la administración pública. La hipótesis principal es que estarán conectadas con áreas administrativas particulares, según el grado de burocratización o independencia de un área en relación con las autoridades políticas centrales. Algunas de las ideologías se vinculan con ciertas profesiones. Son supuestos clásicos el que los abogados adoptarán una ideología de seguir normas, mientras que los economistas sociales seguirán una ideología de planificación racional (Eckhoff y Dahl Jacobsen, 1960). Se pueden concebir diferencias similares en el sector privado. Por ejemplo, podemos suponer que las instituciones financieras, como los bancos de ahorro, tendrán una ideología de seguir normas y que en la industria de la construcción predominará la ideología de la planificación.

El aprendizaje y la administración

Hemos presentado cinco perspectivas principales del aprendizaje organizacional, que no son igualmente claras ni están elaboradas en su forma actual. Esto puede indicar que el aprendizaje organizacional hasta el momento no ha sido abordado con frecuencia como tema de investigación. Las cinco perspectivas varían según la manera como se defina el aprendizaje, las características de la organización que se subrayen y el tipo de concepto de administración que se transmita. A continuación examinaremos esas variaciones y las usaremos como base para identificar las hipótesis subyacentes en la literatura profesional concerniente a las relaciones entre los conceptos de administración y las perspectivas sobre el aprendizaje organizacional.

La primera perspectiva, la del estilo de aprendizaje, representa en muchas formas el modelo más sencillo de aprendizaje organizacional. El punto de partida es la concepción del proceso de aprendizaje en cua-

tro etapas: *a)* la elaboración de teorías, *b)* la formulación de estrategias, *c)* las acciones y *d)* la evaluación de las acciones. Idealmente, el aprendizaje organizacional, tal como el aprendizaje individual, implica que se pone el mismo énfasis en cada una de las cuatro etapas. No obstante, la teoría del estilo de aprendizaje nos dice que los actores frecuentemente se inclinan por una de las etapas, y también a ser más competentes en ella. En la perspectiva del estilo de aprendizaje, el concepto de organización implica básicamente una colección de individuos. La administración no tiene una función definida en esta perspectiva.

La perspectiva del aprendizaje de rutinas puede ser considerada como muy general, con diferentes subteorías, modelos e hipótesis (Levitt y March, 1988). Es difícil identificar cierto modelo de tipología como el más importante. Por ejemplo, el modelo clásico de Cyert y March (1963) definía el aprendizaje organizacional como un conjunto de tres tipos de adaptación en las situaciones de toma de decisiones: el nivel de las aspiraciones se modifica conforme al nivel de desempeño, la base de información se reorganiza según el carácter positivo o negativo del contenido, y las normas de búsqueda se ajustan según su grado de éxito. Formulaciones posteriores apuntan a distintas formas de aprendizaje de rutinas. El punto principal es que las rutinas son esenciales para comprender el comportamiento de la organización y que las organizaciones pueden ser comprendidas correctamente sólo si se tienen en cuenta las rutinas predominantes en ellas. En esta perspectiva, el grupo gerencial frecuentemente aparece como la coalición dominante. Por consiguiente, una pregunta importante dentro de esta perspectiva es cuáles son las rutinas que sigue la coalición dominante. Otra pregunta pertinente es si existe un conjunto de rutinas que determine cuáles siguen el grupo gerencial.

En la tercera perspectiva, la del modelo de aprendizaje, las características de las teorías en uso de los individuos proporcionan el punto de partida. La principal aseveración es que esas características a su vez influyen en las teorías en uso de las organizaciones, es decir, las ideas predominantes en la organización acerca de lo que es un comportamiento correcto y eficiente. En la medida en que las teorías en uso de los individuos sigan los valores rectores del modelo I, habrá ciertas repercusiones destructivas en la interacción y el aprendizaje de los miembros de la organización. En consecuencia, se crean rutinas defensivas en la organización que representan obstáculos adicionales para el aprendizaje. Aun cuando el punto de partida sea el individuo, el conjunto de individuos crea una realidad organizacional que en sí

misma se vuelve antagónica a todo aprendizaje. Por consiguiente, resulta interesante investigar las características de las rutinas defensivas de la organización. En esta perspectiva, la gerencia constituye un actor fundamental que desempeña una función importante en el establecimiento y en la abolición del sistema de rutinas defensivas (Argyris, 1982 y 1985).

La perspectiva del sistema de aprendizaje identifica componentes o mecanismos importantes de la organización que encauzan los procesos de aprendizaje e influyen en ellos. Según Shrivastava (1983), los distintos sistemas de aprendizaje contribuyen al acopio y almacenamiento de información de tal manera que tenga una existencia independiente de las experiencias subjetivas de los individuos. Sin embargo, en diversos grados el sistema está situado en el nivel individual u organizacional. El llamado sistema de una sola persona es el que más depende del individuo. Los distintos sistemas, también en diversos grados, se han desarrollado como resultado de esfuerzos y decisiones conscientes o inconscientes. Los sistemas constituyen un marco conceptual para clasificar los mecanismos de aprendizaje en diferentes contextos, donde tienen gran importancia las características de la estructura, la cultura y las técnicas gerenciales de la organización. Más concretamente, supondremos que la función de la gerencia es muy prominente en el proceso de aprendizaje del sistema de una sola persona y en aquellos sistemas que son producto de esfuerzos conscientes de diseño.

El quinto enfoque, la perspectiva del clima de aprendizaje, tiene como punto de partida una tipología clásica de la organización que hace referencia a la administración pública. Las ideologías de acción corresponden a actitudes fundamentales en los distintos tipos de organizaciones. La hipótesis fundamental es que la orientación hacia las normas lleva a una falta de interés por el aprendizaje, mientras que una ideología de planificación se orienta más hacia la experiencia, y especialmente, se supone que la orientación experimental crea interés por el aprendizaje organizacional. Dentro del modelo competitivo político, el aprendizaje depende de los procesos políticos y su contenido está determinado por lo que preocupa a los políticos. Este último modelo implica que la responsabilidad del aprendizaje se transfiere al liderazgo político. Además, en esta perspectiva no hay una concentración particular en el nivel gerencial de las organizaciones.

A partir de este panorama, parecería que las distintas perspectivas varían según el tipo de concepto que tienen acerca de la función de la

Cuadro 1. Perspectivas e ideales del aprendizaje

<i>Perspectiva y foco</i>	<i>Ideal gerencial</i>
<i>Estilo de aprendizaje:</i> Actitudes individuales hacia la experiencia	Orientación equilibrada hacia todas las etapas del ciclo de aprendizaje, poniendo énfasis en un estilo experimental
<i>Aprendizaje de rutinas:</i> Cambio en los programas normales de acción de la organización	Orientación hacia la experiencia y las situaciones, hacia lo que son alternativas de éxito/fracaso, ajustes parciales, un elemento de insensatez
<i>Modelo de aprendizaje:</i> Características básicas de las teorías en uso individuales	Valores del modelo II: información válida, elecciones libres y bien fundadas, compromiso interno, implementación de las elecciones
<i>Sistema de aprendizaje:</i> Componentes de la organización que encauzan los conocimientos	Dependencia de las situaciones, conciencia de los sistemas no diseñados, participación y descentralización
<i>Clima de aprendizaje:</i> Ideología básica de acción de la organización	Cultura experimental con una orientación hacia la experiencia y las repercusiones de las acciones

organización y la gerencia en los procesos de aprendizaje. Estamos especialmente interesados en identificar las condiciones que son favorables o nocivas para el aprendizaje. La mayoría de las perspectivas parecen tener una o más ideas comunes acerca de cómo se debe realizar el aprendizaje. En el cuadro 1 se muestra una lista sistemática en la que intentamos reconocer cuáles ideales son específicos de cada una de las cinco perspectivas principales del aprendizaje organizacional.

No todas las perspectivas son igualmente claras en cuanto a lo que consideran componentes positivos del aprendizaje y cuáles ideales gerenciales los acompañan. De hecho, las más explícitamente normativas son las perspectivas de los estilos de aprendizaje y los modelos de aprendizaje. Desde la perspectiva del estilo de aprendizaje, hay ciertas ideas normativas sobresalientes que indican que el aprendizaje debe abarcar las cuatro fases principales del ciclo de aprendizaje. Asimismo, hay preferencias explícitas en la perspectiva del modelo de

aprendizaje en cuanto a que, para contribuir al aprendizaje de ciclo doble, es necesario ayudar a los miembros de las organizaciones a liberarse de los valores del modelo I y elaborar teorías en uso del modelo II.

En la perspectiva del clima de aprendizaje, es evidente que se prefiere una ideología experimental la mayor parte del tiempo. Además, esa perspectiva implica que una ideología de seguir normas no es muy favorable para el aprendizaje organizacional porque las interpretaciones y aplicaciones de las normas reemplazan a la evaluación de los resultados.

En la perspectiva del aprendizaje de rutinas y en la del sistema de aprendizaje es más difícil identificar ideales bien definidos porque, probablemente, no se ha considerado un problema importante proporcionar ideales de aprendizaje. La preocupación fundamental ha sido identificar de manera empírica las distintas circunstancias en las que se produce el aprendizaje. Lo que es un procedimiento ideal en una situación tal vez no lo sea en otra. Aun así, también se pueden detectar algunas escalas de valores implícitas en las dos perspectivas.

En ambas perspectivas parece haber una preocupación por las circunstancias específicas de cada situación, que lleva a formular una "recomendación". Además, la perspectiva de las rutinas tiende a recomendar la experimentación parcial e incremental, acompañada de cierta insensatez, es decir, un elemento de curiosidad. La perspectiva del sistema de aprendizaje hace hincapié en la participación y la comunicación franca. Sin embargo, también señala que en las organizaciones oficiales y burocráticas es importante que la gerencia también se esfuerce por la documentación minuciosa y la precisión en los canales de información.

Conclusiones

En este trabajo hemos revisado distintas teorías del aprendizaje organizacional, poniendo el acento en la función de la gerencia en el proceso de aprendizaje. En la introducción subrayamos tres condiciones importantes relacionadas con el aprendizaje organizacional. En primer término, destacamos que las teorías al respecto deben ir más allá de los modelos de aprendizaje de los individuos y partir de una idea de la organización como unidad independiente de aprendizaje. En segundo lugar, señalamos que el aprendizaje organizacional básicamente implica que las organizaciones, sobre la base de nuevos

conocimientos y comprensión, cambian sus estructuras y programas de acción. Por último, establecimos que el aprendizaje organizacional puede ser más o menos fundamental y que podemos hablar de distintos niveles de aprendizaje según el grado de amplitud de éste.

Luego se presentaron cinco perspectivas principales del aprendizaje organizacional. El foco de estas perspectivas es, respectivamente, el estilo de aprendizaje, el aprendizaje de rutinas, el modelo de aprendizaje, el sistema de aprendizaje y el clima de aprendizaje. Cada una de las perspectivas acentúa aspectos distintos de la manera en que aprenden las organizaciones e identifica ciertas condiciones que influyen en los actos de aprendizaje. Se concluyó que las distintas perspectivas tienen implicaciones diferentes para la gestión de los procesos de aprendizaje. En la perspectiva del *estilo* de aprendizaje, el ideal de la gerencia es encontrar cierta orientación equilibrada hacia todas las fases del proceso: experiencias concretas, observación, elaboración de teorías, experimentación. En la perspectiva del aprendizaje de *rutinas*, hay una concepción más vaga del enfoque ideal del aprendizaje. Aun así, ciertos valores se relacionan con el conocimiento de las características de la situación y las experiencias, combinado con cierta curiosidad y la experimentación parcial y cuidadosa. En la perspectiva del modelo de aprendizaje, el ideal gerencial está muy explícitamente formulado en los tres valores rectores de la acción social, que contribuyen al aprendizaje de ciclo doble: a) buscar información válida, b) hacer elecciones libres y bien fundadas y c) comprometerse con las elecciones.

Un elemento común a todas las perspectivas es el énfasis en la experiencia. Además, la mayoría de las perspectivas parecen subrayar la importancia de cierto enfoque práctico de experimentación y exploración del cambio en las organizaciones. No obstante, la mayoría de las perspectivas nos advierten del peligro de una concentración unilateral en técnicas formales y racionales de acopio de información. Otra característica compartida es que las distintas perspectivas de aprendizaje han sido muy poco exploradas y ensayadas mediante la investigación empírica.

Referencias bibliográficas

- Argyris, Cris (1976), "Single-Loop and Double-Loop Models in Research on Decision-Making", *Administrative Science Quarterly*, vol. 21, pp. 363-377.

- Argyris, Cris (1982), *Reasoning, Learning and Action: Individual and Organizational*, San Francisco, Jossey-Bass.
- (1985), *Strategy, Change and Defensive Routines*, Boston, Pitman.
- Argyris, C., R. Putnam y D. M. Smith (1985), *Action Science*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Argyris, C. y D. A. Schön (1974), *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco, Jossey-Bass.
- (1978), *Organizational Learning*, Reading, Mass., Addison-Wesley.
- Bateson, G. (1972), *Steps to an Ecology of Mind*, Nueva York, Ballantine.
- Berger, P. L. y T. Lukmann (1966), *The Social Construction of Reality*, Garden City, N.Y., Doubleday.
- Bjørvik, K. I. (1972), *Arbeids- og lederpsykologi*, Oslo, Bedriftsøkonomens Forlag.
- Burns, T. y G. Stalker (1961), *The Management of Innovation*, Londres, Tavistock.
- Carlsson, Barbara, P. Keane y J. B. Martin (1979), "R & D Organizations as Learning Systems", en D. Kolb, I. M. Rubin y J. M. Mcintyre (eds.), *Organizational Psychology*, Prentice-Hall.
- Chandler, A. D. (1962), *Strategy and Structure*, MIT Press.
- Crozier, M. (1964), *The Bureaucratic Phenomenon*, University of Chicago Press.
- Cyert, R. M. y J. G. March (1963), *A Behavioral Theory of the Firm*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.
- Dalin, A. (1974), *Voksenopplæring i framtiden*, Oslo, Universitetsforlaget.
- Deal, T. E. y A. E. Kennedy (1982), *Corporate Cultures*, Reading, Mass., Addison-Wesley.
- Eckhoff, Torstein y Knut Dahl Jacobsen (1960), *Rationality and responsibility in administrative and judicial decision-making*, Copenhagen, Munksgaard.
- Fiol, C. M. y M. A. Lyles (1985), "Organizational Learning", *Academy of Management Review*, vol. 10, núm. 4, pp. 603-613.
- Greve, Arnt (1985), "Omstilling og foretakskultur I Arndt, Johan og Friman, Alfred (Red.)", *Forandringsledelse*, Tano.
- Hedberg, Bo (1981), "How Organizations Learn and Unlearn", en P. C. Nystrom y W. H. Starbuck (eds.), *Handbook of Organizational Design*, vol. 1, Nueva York, Oxford University Press.
- Hergenhan, B. R. (1982), *An Introduction to Theories of Learning*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.
- Hildgard, E. R. y G. H. Bower (1975), *Theories of Learning*, 3a. ed., Nueva York, Appleton-Century-Crofts.

- Honey, Peter y Alan Mumford (1986), *The Manual of Learning Styles*, Maidenhead, Inglaterra.
- Hunsaker, Johanna Steggart (1981), "The Experiential Learning Model and the Learning Style Inventory: An Assessment of Current Findings", *Journal of Experiential Learning and Simulation*, vol. 2, pp. 145-152.
- Kimble, G. A. (1961), *Hildgard and Marquis' Conditioning and Learning*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.
- King, S. D. M. (1965), *Opplæring i bedriften*, Oslo, Universitetsforlaget.
- Kolb, D., I. M. Rubin y J. M. Mcintyre (1971), *Organizational Psychology: An Experiential Approach*, Prentice-Hall.
- Levitt, B. y J. G. March (1988), "Organizational Learning", *Annual Review of Sociology*, vol. 14.
- Lindblom, Charles (1968), *The Policy-Making Process*, Nueva York, Elsevier.
- Luthans, Fred y Robert Kreitner (1985), *Organizational Behavior Modification and Beyond*, Londres, Scott, Foresman.
- March, James G. (1976), "The Technology of Foolishness", en J. G. March y J. P. Olsen, *Ambiguity and Choice in Organizations*, Bergen, Universitetsforlaget.
- (1981), "Footnotes to Organizational Change", *Administrative Science Quarterly*, vol. 26, núm. 4, pp. 563-577.
- March, J. G. y J. P. Olsen (1976), "The Uncertainty of the Past", en J. G. March y J. P. Olsen, *Ambiguity and Choice in Organizations*, Bergen, Universitetsforlaget.
- March, J. G. y H. A. Simon (1958), *Organizations*, Nueva York, Wiley.
- Miller, D. y P. H. Friesen (1984), *Organizations: A Quantum View*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall.
- Mintzberg, Henry (1979), *The Structuring of Organizations*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall.
- Moxnes, P. (1981), *Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet*, Oslo, Institutt for Sosialvitenskap.
- (1981a), *Opplæringsmetoder i arbeidslivet: En sammenligning og evaluering*, Oslo, Institutt for Sosialvitenskap.
- Nord, W. R. (1972), "Personality and Organizations", en W. R. Nord (ed.), *Concepts and Controversy in Organizational Behavior*, Pacific Palisades, Goodyear.
- Olsen, Johan P. y Berit Wagtskjold (1979), *Organisering av læringshorisonter, Avdeling for offentlig administrasjon og organisasjonskunnskap*, Universitetet i Bergen.

- Østerud, Øyvind (1972), *Samfunnsplanlegging og politisk system*, Oslo, Gyldendal.
- Pfeffer, Jeffrey y Gerald R. Salancik (1978), *The External Control of Organizations*, Nueva York, Harper & Row.
- Rogers, Carl (1969), *Freedom to Learn*, Columbus, Ohio, Merril.
- Røvik, K. A. (1985), "Meningsskaping, læring og læringsbetingelser Paper til møtet i (re) organiseringsgruppen og gruppen for studier av tilbakeføring i forvaltningen", Ustaoset, 19-29 de junio de 1985.
- Schein, E. H. (1985) *Organizational Culture and Leadership*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Schön, Donald (1983), *The Reflective Practitioner*, Nueva York, Basic Books.
- Shrivastava, Paul (1983), "A Typology of Organizational Learning Systems", *Journal of Management Studies*, vol. 20, núm. 1, pp. 7-28.
- Simon, Herbert A. (1965), *Administrative Behavior*, Nueva York, Free Press.
- Thompson, James D. (1967), *Organizations in Action*, Nueva York, McGraw-Hill.
- Tronsmo, Per (1987), *Omstilling og organisasjonskultur*, Oslo, Bedriftsøkonomens Forlag.
- Weber, M. (1971), *Makt og byråkrati, Essays i utvalg ved Egil Fivelsdal*, Oslo, Gyldendal.
- Weick, K. (1979), *The Social Psychology of Organizing*, Reading, MA, Addison-Wesley.
- Williamson, O. E. (1975), *Markets and Hierarchies*, Nueva York, Free Press.