

APRENDIZAJE ORGANIZATIVO EN UN CONTEXTO INTERNACIONAL: IMPLICACIONES PARA LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Ordóñez de Pablos, P.
Universidad de Oviedo

RESUMEN

En la Nueva Economía, el conocimiento organizativo adquiere un papel singular como fuente de ventaja competitiva sostenida para la organización. Por ello, las empresas deben saber cómo gestionar de modo eficaz y eficiente este recurso estratégico y cómo renovar su fuente de ventaja competitiva a través del aprendizaje organizativo. Por un lado, el estudio del aprendizaje organizativo comprende dos dimensiones. En primer lugar, el nivel epistemológico diferencia entre conocimiento tácito y explícito. En segundo lugar, el nivel ontológico distingue entre aprendizaje a nivel individual, de grupo y organizativo. Por otro lado, el aprendizaje organizativo representa un *multiproceso* donde se desarrollan determinados subprocesos basados en el conocimiento: la intuición e interpretación, la integración y la institucionalización de conocimiento. Finalmente, en un contexto internacional, el análisis del aprendizaje organizativo se torna más complejo aún cuando se añade un nivel adicional: el interorganizativo.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje organizativo, Gestión del conocimiento, Recursos intangibles.

ABSTRACT

In the New Economy, organizational knowledge plays a pivotal role as source of competitive advantage for the organization. Thus, firms must know how to manage in an effective and efficient way this strategic resource as well as how to renew their source of competitive advantage through organizational learning. On one hand, the analysis of organizational knowledge encompasses two dimensions. Firstly, the epistemological level differentiates between tacit and explicit knowledge. Secondly, the ontological level proposes learning at individual, group and organizational level. On the other hand, organizational learning represents a *multiprocess* where the following knowledge-related processes take place: intuition and interpretation, integration and institutionalization. Finally, in an international context, the analysis of organizational learning becomes even more complex when an additional level of analysis is added: the interorganizational level.

KEYWORDS: Intangible resources, Knowledge management, Organizational learning.

INTRODUCCIÓN

Dentro de la literatura de internacionalización de la empresa, cada vez con mayor frecuencia se está introduciendo el campo del aprendizaje organizativo. En la literatura de aprendizaje organizativo, nos encontramos con la utilización de una terminología inconsistente así como el empleo de definiciones diferentes para describir el mismo fenómeno. El resultado de esta situación es el bajo nivel de integración existente y el escaso desarrollo de la teoría alcanzado hasta el momento (Bontis, Crossan y Hulland, 2002; Crossan y Hulland, 1997; Crossan, Lane, White y Djurfeldt, 1995). En consecuencia, la elaboración de un marco conceptual del proceso de aprendizaje organizativo que permita clarificar conceptos y entender la importancia estratégica del aprendizaje para la empresa es fundamental.

Uno de los estudios pioneros en el campo del aprendizaje organizativo es el de Cangelosi y Dill (1965). De acuerdo con estos autores, el análisis del aprendizaje necesitaba más investigación, tanto teórica como empírica, que la existente en aquellos momentos. Esta investigación debería centrarse en los siguientes aspectos: 1) el estudio de las interacciones entre el aprendizaje individual y organizativo, 2) la identificación de aquellos rasgos del entorno y la

organización que definen la tarea de aprendizaje y el potencial organizativo para el aprendizaje y 3) la búsqueda de características de comportamiento que nos permitan anticipar e identificar el aprendizaje cuando se produzca.

Dos décadas más tarde, Fiol y Lyles (1985) afirman que los desafíos de investigación propuestos por Cangelosi y Dill no se han resuelto: "A pesar de que existe amplia aceptación del concepto de aprendizaje organizativo y su importancia para la actuación estratégica, ningún modelo o teoría del aprendizaje organizativo ha sido aceptada ampliamente" (p.803). En esta línea, Simon (1991) reconoce que "sin trabajar hacia un nivel superior de consistencia en la terminología que prevalezca en la actual Teoría de la Organización, será difícil o imposible acumular y ensamblar en una estructura coherente el conocimiento que adquirimos del estudio de casos individuales y experimentos" (p. 133). Además, Crossan y Hulland (1995) comparten esta opinión y afirman que la ausencia de un nivel superior de consistencia en la terminología nos lleva a gastar esfuerzos innecesariamente, buscando soluciones a problemas ya conocidos, "un lujo que no nos podemos permitir" (p. 133).

Avanzar en el campo del aprendizaje organizativo supone enfrentarse a las principales áreas de desacuerdo existentes en la literatura. De acuerdo con Inkpen y Crossan (1995), los aspectos críticos dentro del estudio del aprendizaje organizativo se refieren a: 1) si el aprendizaje organizativo sucede a nivel individual, de grupo u organizativo, 2) si el aprendizaje implica cambios cognitivos y/o de comportamiento y cómo se relacionan ambos, 3) si el aprendizaje se refiere a contenido o proceso, y 4) si el aprendizaje debería estar condicionado a resultados. En este sentido, Garvin (1993) afirma que el aprendizaje organizativo se puede estudiar a través de tres etapas solapadas: 1) cognitiva, 2) de comportamiento y 3) de mejora de resultados. Una evaluación completa del aprendizaje debería incluir las tres etapas, puesto que los cambios cognitivos y de comportamiento preceden a las mejoras en los resultados.

En esta situación, el desarrollo de un marco que integre las condiciones, procesos y fases relevantes para la transferencia internacional de conocimiento, al tiempo que se profundiza en el entendimiento del aprendizaje organizativo, para alcanzar un nivel de conceptualización más preciso de la gestión del conocimiento y de los procesos de gestión del conocimiento que lo posibilitan, se ha convertido en un objetivo clave dentro de la literatura (Tiemessen *et al.*, 1997: 372).

GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Introducción

La gestión del conocimiento se define como "las estructuras, sistemas e interacciones integradas conscientemente y diseñadas para permitir la gestión del conjunto de conocimiento y habilidades de la empresa" (Tiemessen *et al.*, 1997: 372). El conocimiento se ha convertido en un recurso de importancia estratégica para la empresa (Bueno, 1999, 2000; Hedlund, 1994; Nonaka y Takeuchi, 1995; 1994; Ventura, 1996; Wernerfelt, 1984). Sin embargo, muchas veces se infrutiliza y se despliega ineficientemente (Ordóñez, 1999, 2001).

En el contexto de la Nueva Economía, la gestión del conocimiento ha adquirido una relevancia especial como herramienta estratégica para la adquisición y sostenimiento de la ventaja competitiva de la empresa. Una de las áreas donde el estudio del aprendizaje y la gestión

del conocimiento se torna más complejo es en el contexto internacional (Hamel, 1991; Inkpen, 1997; Inkpen y Crossan, 1995; Kogut, 1998; Lyles y Salk, 1996; Parkhe, 1995; Pucik, 1991).

Dimensiones del conocimiento

De acuerdo con la literatura de aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento, es importante diferenciar dos dimensiones relevantes en el estudio del conocimiento organizativo. Por un lado, la dimensión epistemológica del conocimiento distingue entre conocimiento tácito y conocimiento explícito (Polanyi, 1966). El conocimiento tácito (Spender, 1996) es aquel que se adquiere a través de la experiencia. Es una forma de conocimiento con la que estamos todos familiarizados íntimamente, un tipo de conocimiento adquirido por “ósmosis” cuando entramos en una organización nueva o cuando iniciamos una actividad diferente a la que veníamos realizando hasta el momento. En cambio, el conocimiento explícito o codificado (Polanyi, 1966) es aquel transmisible mediante el lenguaje formal y sistemático, y puede adoptar la forma de programas informáticos, patentes, diagramas o similares (Hedlund, 1994). En esencia, el conocimiento tácito no debería ser considerado independiente del conocimiento explícito, pues hay una dimensión tácita en todas las formas de conocimiento (Polanyi, 1966). En la Tabla 1 se recogen las principales diferencias entre ambos tipos de conocimiento:

Tabla 1: Dos tipos de conocimiento

Conocimiento tácito (subjetivo)	Conocimiento explícito (objetivo)
Conocimiento a través de la experiencia (cuerpo)	Conocimiento a través de la racionalidad (mente)
Conocimiento simultáneo	Conocimiento secuencial (en el acto)
Conocimiento analógico (práctica)	Conocimiento digital (teoría)

Fuente: Nonaka y Takeuchi (1995:61).

Por otro lado, la segunda dimensión se refiere a la aplicación del conocimiento, que diferencia entre conocimiento específico a la empresa y conocimiento de mercado (Blodgett, 1991). Así, es posible realizar una categorización más exhaustiva de los tipos de aplicación de conocimiento. En primer lugar, el conocimiento específico recoge el *stock* de conocimiento acumulado en la empresa y generado a partir de la propia actividad empresarial (historia de la empresa, sistemas y estructuras de apoyo a las actividades internas de la empresa, gestión de los empleados, productos y operaciones y tecnología, entre otros).

En segundo lugar, el conocimiento específico de mercado está integrado por el conocimiento acumulado respecto a los factores que afectan a las actividades de la empresa dentro de una localización particular, como leyes y regulaciones que gobiernan las actividades empresariales, base de clientes y de proveedores, disponibilidad de materias primas, canales de distribución e influencias políticas (Tiemessen *et al.*, 1997: 380).

Además de estas dos aplicaciones de conocimiento, en un contexto internacional, hay otras dos aplicaciones relevantes: el conocimiento sobre el socio o *know how* requerido para trabajar con él (Gulati, 1995; Helleloid y Simonin, 1994) y el conocimiento de integración de

recursos, que integra el *know how* necesario para transformar los recursos disponibles de modo que puedan ser desplegados en un contexto internacional. Esta última dimensión implica conocer cómo integrar en una nueva configuración el conocimiento que es simultáneamente específico al mercado y a la empresa.

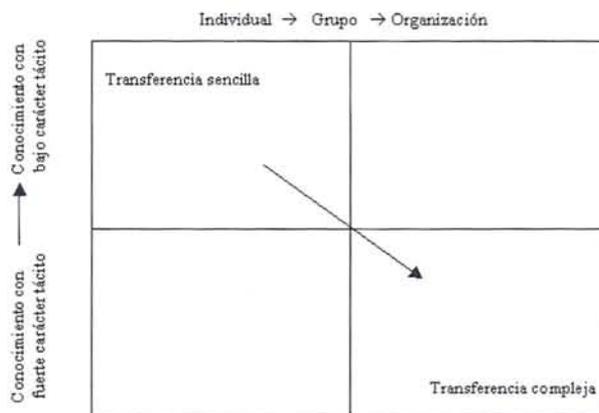
Etapas de la gestión del conocimiento

La aplicación del enfoque de aprendizaje organizativo a la empresa multinacional, exige diferenciar tres etapas fundamentales del proceso de gestión del conocimiento: la transferencia, la transformación, y por último, la recogida o cosecha de conocimiento.

La etapa de transferencia supone el movimiento de conocimiento entre la matriz y la filial, en ambos sentidos, y también entre las propias matrices. Este movimiento implica la aceptación del conocimiento procedente de la filial o matriz, la integración del mismo en el propio sistema de la empresa o la modificación de los recursos para imitarlo.

Además, el tipo de conocimiento que se transfiere influye en el grado de dificultad de la transmisión de conocimiento. La transferencia es más sencilla cuando el conocimiento se transporta, interpreta y absorbe fácilmente (Hamel, Doz, y Prahalad, 1989). Si el conocimiento es fácilmente articulable y perfectamente móvil, es decir, conocimiento explícito, la transferencia del mismo es sencilla. En cambio, si el conocimiento es tácito (Polanyi, 1966) entonces surgen dificultades para su transferencia y desarrollo.

Figura 1: Relación entre tipo de conocimiento y transferibilidad



Fuente: Elaboración propia

Adicionalmente al problema de la transferencia de conocimiento, está el problema de la integración del conocimiento transferido. La matriz o filial receptora se enfrenta a “integrar el conocimiento recibido con los sistemas existentes, en particular, con sistemas específicos de mercado basados en diferente conocimiento tácito” (Tallman y Shenkar, 1994).

Por otro lado, la transformación del conocimiento es la extensión del conocimiento existente y la creación de nuevo conocimiento (Tiemessen *et al.*, 1997). Dentro del contexto internacional, Casson (1983) destaca que si se quiere explotar con éxito una ventaja a nivel internacional es posible que haya que adaptar el conocimiento relativo a la gestión y la tecnología a

las características particulares del entorno local donde quiere operar la empresa. En este sentido, Beamish (1988) indica que la multinacional logra un *trade-off* entre el conocimiento específico a la empresa de marketing y producción, y el conocimiento específico de mercado relativo al entorno donde desea operar (aspectos políticos, económicos y culturales, entre otros).

Finalmente, la tercera etapa del proceso de gestión del conocimiento es la “cosecha de conocimiento”. Esta etapa es completamente diferente a los dos anteriores y no es ni sencilla ni automática (Tiemessen *et al.*, 1997). La “cosecha de conocimiento” supone recuperar conocimiento que ya ha sido creado y testado, e internalizarlo en la matriz o filial de modo que pueda ser utilizado en aplicaciones posteriores.

APRENDIZAJE ORGANIZATIVO

Introducción

En el apartado anterior se ha analizado la complejidad de la gestión del conocimiento en la empresa. Sin embargo, aún falta por abordar el proceso de creación de conocimiento. En este sentido, la literatura de aprendizaje organizativo constituye un marco adecuado para comprender cómo se genera el conocimiento en las organizaciones. Antes de avanzar en este análisis, es interesante revisar la investigación realizada hasta el momento sobre aprendizaje organizativo. Este campo de investigación está recibiendo un interés creciente como consecuencia de fuerzas internas y externas que impulsan a las organizaciones a incrementar sus capacidades de aprendizaje. Por un lado, estas fuerzas internas proceden de constatar que el aprendizaje organizativo es un medio para alcanzar y sostener la ventaja competitiva. Por otro, las fuerzas externas proceden del continuo ritmo de cambio en los factores políticos, económicos y sociales que influyen a la comunidad empresarial y crean la necesidad de formas organizativas basadas en el conocimiento (Schein, 1993).

Diversos autores sintetizan las contribuciones más importantes a la literatura de aprendizaje organizativo (Bontis *et al.*, 2002; Fiol y Lyles, 1985; Huber, 1991; Inkpen y Crossan, 1995; Levitt y March, 1988; Shrivastava, 1983; Tiemessen *et al.*, 1997; Ulrich, Jick y Von Glinow, 1993). En esta línea, Tiemessen *et al.*, (1997) proponen la siguiente figura que muestra los aspectos fundamentales del proceso de aprendizaje organizativo. En concreto, esta figura recoge los *microprocesos* básicos que suceden mediante interacciones intraorganizativas a diferentes niveles (individual, grupo y organización) y también como resultado de las interacciones interorganizativas entre la matriz y las filiales de la empresa multinacional.

Estos cuatro microprocesos son la *intuición*, *interpretación*, *integración* e *institucionalización*. A nivel individual, el aprendizaje está restringido por la habilidad de los individuos a la hora de interpretar la realidad compleja, es decir, aquí aparece el problema de la racionalidad limitada propuesto por Simon (1957). El aprendizaje individual se construye socialmente, del mismo modo que lo que se aprende está en estrecha conexión con las condiciones en que se aprendió (Dodgson, 1993). En este sentido, Simon (1991) afirma que “aquello que un individuo aprende en una organización es muy dependiente de los que otros miembros de la organización ya conocen o creen así como de los tipos de información presentes en el entorno organizativo” (p. 125). A este nivel, el proceso relevante es la interpretación, y su resultado es un cambio en las creencias individuales o esquemas y en los comportamientos individuales.

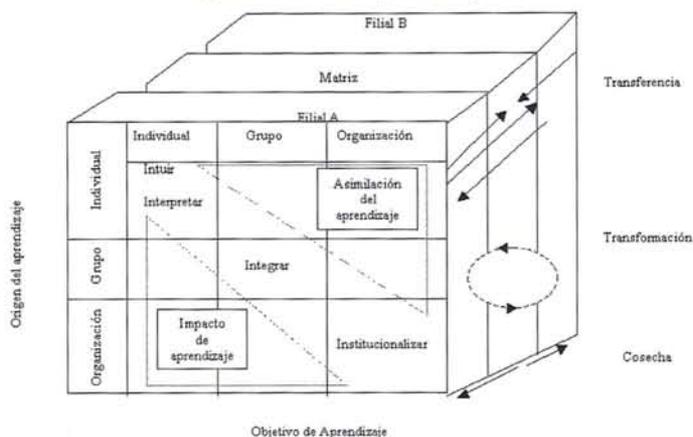
Figura 2: Red de Aprendizaje 4i³Fuente: Adaptado de Tiemessen *et al.*, (1997: 383)

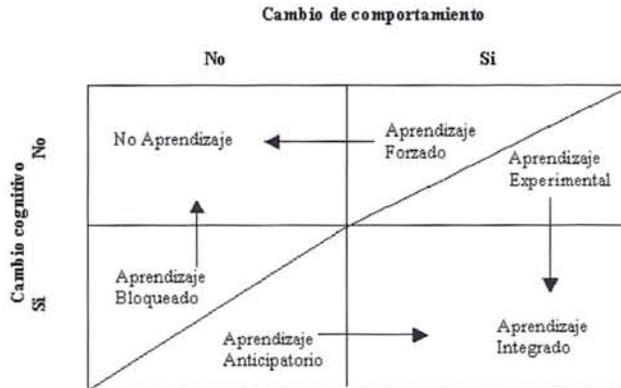
Tabla 2: Resumen de aprendizaje en organizaciones.

Nivel	Proceso	Resultado
Individual	Interpretar	Esquemas, mapas cognitivos
Grupo	Integrar	Estructuras de creencias compartidas
Organización	Institucionalizar	Estructura, sistemas, contexto organizativo

Fuente: Inkpen y Crossan (1995).

Por otro lado, un área de desacuerdo dentro de la literatura se refiere a si el aprendizaje organizativo debe traducirse en cambios de comportamiento o en cambios cognitivos y cuál es la relación existente entre los mismos. Es evidente la imposibilidad de observar el proceso cognitivo en las acciones de las organizaciones. Por ello, en la literatura se acepta ampliamente la hipótesis de que el aprendizaje organizativo ocurre cuando las acciones realizadas por individuos claves de la organización, que suponen aprendizaje, son seguidas de cambios observables en el modelo de actividades de la empresa.

En este sentido, Inkpen y Crossan (1995) afirman que el análisis del aprendizaje individual se refiere generalmente al resultado de los procesos de aprendizaje como “cambios en las creencias (cognición) o cambios en el comportamiento”. Por ello, se diferencian cuatro tipos de aprendizaje, clasificados en función de la existencia de un cambio cognitivo y/o de comportamiento: aprendizaje experimental, aprendizaje forzado, aprendizaje bloqueado, y finalmente, una categoría que recoge la ausencia de aprendizaje.

Figura 3: La relación entre cambio cognitivo y cambio de comportamiento.

Estos autores consideran que no hay aprendizaje cuando no se ha producido bien un cambio cognitivo o bien un cambio de comportamiento. En caso de que se produzca un cambio de comportamiento sin que haya cambio cognitivo, o viceversa, estaremos ante “estados transitorios”, cuyo rasgo principal es la creación de una tensión entre las creencias y las acciones de las personas. Esta tensión cognitiva se produce entre la interpretación de los comportamientos y las creencias.

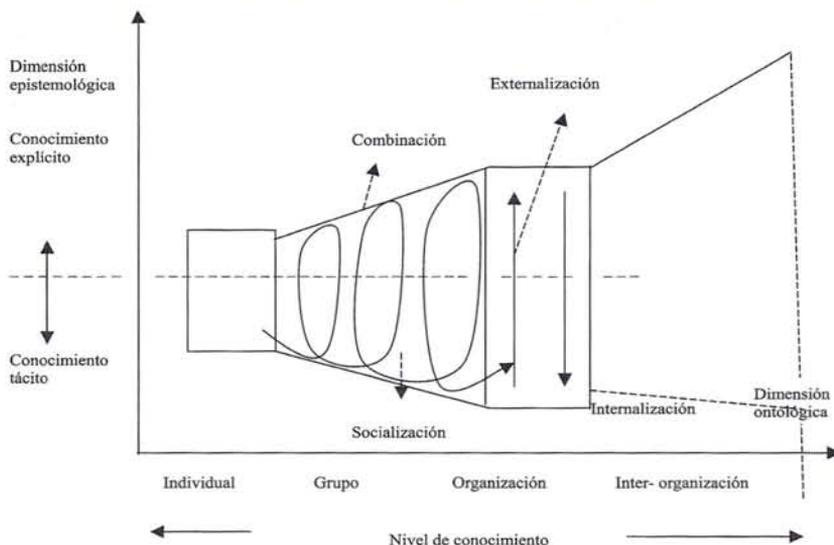
Cuando se observan cambios en el comportamiento sin que se produzcan cambios cognitivos (Inkpen y Crossan, 1995) nos encontramos ante las siguientes situaciones: 1) si el cambio en el comportamiento surge del aprendizaje forzado, estamos en el cuadrante de “no aprendizaje”. En esta situación, los individuos continúan interpretando los estímulos a través de sus sistemas actuales de creencias, reforzando las creencias ya existentes; y 2) si el cambio en el comportamiento surge del “aprendizaje experimental”, los individuos pueden probar nuevos comportamientos que resulten en cambios cognitivos, lo cual genera aprendizaje integrado. El aprendizaje experimental se caracteriza porque los individuos desean suspender su sistema de creencias y probar un nuevo comportamiento, y al tiempo que realizan esto, están abiertos a nuevas y diferentes interpretaciones de los resultados del comportamiento.

Si se producen cambios cognitivos sin que haya un cambio en el comportamiento, estamos ante una situación de “aprendizaje anticipatorio”, donde existe un “gap” entre el cambio cognitivo y el cambio esperado en el comportamiento. Finalmente, Inkpen y Crossan (1995) añaden un último tipo de aprendizaje: el “aprendizaje bloqueado”, que aparece cuando otras creencias superan la situación.

Algunos autores, como Fiol y Lyles (1985) afirman que ante un cambio cognitivo se produce aprendizaje pero cuando surge un cambio en el comportamiento, entonces lo que se genera es adaptación. Las empresas pertenecientes a industrias maduras que operan en entornos estables, se caracterizan por tener niveles de cambio cognitivo o de comportamiento bajo. En cambio, las empresas en crisis o sometidas a una rápida reestructuración, muestran cambios importantes de comportamiento mientras que los cambios cognitivos son escasos.

Por otro lado, es preciso señalar que la singularidad de estos cuatro microprocesos es que incorporan aspectos cognitivos y de comportamiento relacionados con el aprendizaje. Sin embargo, a pesar de la importancia de integrar ambos aspectos, dentro de la literatura existe una tendencia a centrarse exclusivamente en uno de ellos¹.

Figura 4: Espiral de creación del conocimiento organizativo



Fuente: Nonaka y Takeuchi (1995: 73)

Niveles de aprendizaje

A pesar de los diversos niveles de análisis recogidos en el marco de aprendizaje organizativo estudiado, los investigadores no están de acuerdo en cuál es la unidad (o unidades) de análisis más apropiada. A continuación se analizarán los siguientes niveles de análisis: individual, grupo y organizativo.

Dentro de las teorías de aprendizaje, la perspectiva individual supone que el aprendizaje se desarrolla a nivel individual, siendo la organización la suma de sus miembros individuales. Por tanto, cuando un individuo adquiere conocimiento nuevo o adapta el conocimiento existente, la organización ha aprendido (March y Olsen, 1975; Simon, 1991; Simonin, 1991). Sin embargo, el modelo de aprendizaje individual generalmente es una caja negra donde existe poco reconocimiento de los procesos cognitivos más sutiles que ocurren.

La perspectiva de aprendizaje de grupo asume que la organización no es simplemente la suma de sus miembros individuales, y que alguna comunicación e integración de aprendizaje individual debe suceder para que la organización aprenda. Estas interacciones de aprendizaje han sido definidas como procesos de diálogo (Daft y Weick, 1984; Huber, 1991; Isaacs, 1993; Senge, 1990) dentro de las comunidades de práctica (Seely Brown y Duguid, 1991) y en grupos que operan en la frontera entre el equilibrio y el caos (Tiemessen *et al.*, 1997: 383). En el contexto internacional, donde las diferencias culturales son importantes, es fundamental comprender los elementos que intervienen en el aprendizaje a nivel de grupo.

Desde la perspectiva del aprendizaje a nivel organizativo se afirma que el aprendizaje no surge simplemente de los individuos o grupos existentes en la organización, sino que la propia organización también tiene su rol (Argyris y Schon, 1978; Hedberg, 1981; Weick, 1979) y atribuye estructuras de conocimiento a las organizaciones (Duncan y Weiss, 1979). El rasgo fundamental del aprendizaje a nivel de organización es su integración en sistemas, estructuras y procedimientos que se mantienen en la organización, incluso si los individuos que la integran cambian.

Procesos de aprendizaje

Dentro del estudio del aprendizaje organizativo, un aspecto esencial es el análisis de los procesos desarrollados en cada uno de los niveles de aprendizaje. En concreto, en el nivel individual, el aprendizaje implican actividades de intuición e interpretación. En el nivel de grupo, el aprendizaje recoge el proceso de integración (Schrader, 1991). Finalmente, a nivel organizativo, el aprendizaje incorpora el proceso de institucionalización (Argote, Beckman, y Epple, 1990).

El enfoque de aprendizaje organizativo 4i³ (Tiemessen *et al.*, 1997) posee una característica única: la interacción entre los niveles y procesos, tal y como se refleja en la *Figura 2*. En ella, se recogen cada uno de los procesos desarrollados en cada nivel. Además, la representación gráfica de esta matriz recoge dos tipos de bucles. Así, el área localizada a la derecha y en la parte superior de la diagonal, representa el bucle “alimentación hacia delante” o de transferencia de aprendizaje desde el nivel de individuo, hacia los niveles de grupo y organización: la asimilación de aprendizaje dentro de la organización. El área localizada por debajo y a la izquierda de la diagonal, representa un bucle de *feedback*, o los modelos, rutinas, y sistemas de aprendizaje pasado institucionalizado que dirige a grupos e individuos en la organización: el impacto del aprendizaje. A nivel interorganizativo, funcionan los mismos procesos e interacciones, pero el proceso se complica porque participan dos o más organizaciones y personas procedentes de diversas culturas.

Aprendizaje y resultados organizativos

Otro aspecto destacado dentro de la literatura de aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento es la importancia de conocer el resultado de los procesos de gestión del conocimiento. En esta línea, el marco de aprendizaje 4i³ incorpora la variable resultado. En el contexto internacional, la formación de *joint ventures* se han relacionado con diversos objetivos estratégicos: la reducción de riesgos, las economías de escala y alcance y el acceso a tecnología o mercados (Beamish y Banks, 1987; Contractor y Lorange, 1988; Hennart, 1988). Recientemente, a estos objetivos se ha sumado otro: el aprendizaje organizativo (Inkpen y Crossan, 1995; Parkhe, 1995; Pucik, 1991). Cada empresa debe de analizar qué objetivo de estos tres genera una ventaja competitiva sostenida de mayor duración. En particular, en relación con el proceso de aprendizaje, la empresa debe lograr un equilibrio entre sus actividades de exploración y de explotación.

Por otro lado, numerosos investigadores afirman que las multinacionales que aprenden de sus filiales dispersas globalmente logran resultados superiores (Perlmutter y Heenan, 1986). Con relación al aprendizaje en multinacionales, Bartlett y Ghoshal (1991) destacan que el aprendizaje organizativo ampliado, generado a partir de la diversidad internalizada por la multinacional podría ser un factor explicativo clave de su continuo éxito, al tiempo que el *stock* inicial de conocimiento podría ser la fuerza que le permite crear tal diversidad organizativa en primer lugar.

A pesar de que el aprendizaje organizativo debería conducir a un incremento de los resultados a largo plazo, el aprendizaje a menudo requiere un paso hacia atrás antes de avanzar dos pasos: es decir, cometer errores. Sin embargo, también es preciso señalar que la mejora del resultado podría proceder de otros factores diferentes al aprendizaje, tales como cambios en los tipos de cambio o la disminución en el nivel de competitividad de una empresa competidora. De este modo, centrarse únicamente en los resultados organizativos como indicador del resultado del proceso de gestión del conocimiento es erróneo. Por tanto, en este contexto es preciso diferenciar entre resultados derivados del aprendizaje y otros resultados (Tiemessen *et al.*, 1997).

Por último, el proceso de aprendizaje puede encontrarse con obstáculos en las multinacionales, por tres razones básicas (Ghoshal, 1987). En primer lugar, la matriz o filiales pueden carecer de la habilidad necesaria para transferir entre unidades las competencias desarrolladas (Lyles y Salk, 1996). En segundo lugar, un excesivo control del poder de decisión por parte de la matriz, frente a una situación con más autonomía y flexibilidad, puede impedir que las filiales desarrollen una sensibilidad mayor hacia sus entornos específicos. Y finalmente, las filiales podrían carecer de la sensibilidad necesaria para aprender de sus entornos locales.

CONCLUSIONES

En la Nueva Economía, el conocimiento se ha convertido en un factor crítico para las organizaciones en tanto que constituye su fuente de ventaja competitiva. Por ello, las empresas no solo deben gestionar adecuadamente su conocimiento sino también deben comprender el proceso de aprendizaje organizativo con el fin de renovar su fuente de ventaja competitiva (Bueno, 1999, 2000).

El aprendizaje organizativo es siempre un complejo proceso que representa un auténtico desafío para cualquier empresa y más aún para aquellas que operan en un contexto internacional (Crossan *et al.*, 1995; Tiemessen *et al.*, 1997). En concreto, el análisis del proceso de aprendizaje organizativo aborda el estudio de diferentes dimensiones. Por un lado, la dimensión epistemológica diferencia entre conocimiento tácito y conocimiento explícito. Por otro, la dimensión ontológica distingue entre aprendizaje a nivel individual, de grupo, organizativo e interorganizativo. Además, el análisis del aprendizaje organizativo también implica el estudio de cuatro *microprocesos*: la intuición e interpretación, la integración y la institucionalización.

Sin duda, en un contexto internacional, como es el caso de las multinacionales, el proceso de aprendizaje se vuelve aún más complejo. Por un lado, la matriz o las filiales puede que no dispongan de la capacidad necesaria para transmitir conocimiento entre unidades. Por otro, una centralización en la matriz podría dificultar la capacidad de reacción de las filiales ante las demandas de sus entornos locales (Lyles y Salk, 1996). Por último, las filiales podrían carecer de la *capacidad de absorción* (Cohen y Levinthal, 1990) necesaria para aprender de estos entornos, es decir, podrían no disponer de la habilidad organizativa requerida para reconocer el valor del conocimiento externo nuevo, asimilarlo e aplicarlo con fines comerciales.

NOTAS

- (1) Por ejemplo, la conocida espiral de la creación de conocimiento propuesta por Nonaka y Takeuchi (1995) incorpora únicamente el aspecto cognitivo en la explicación de la socialización, externalización, internalización y combinación.

BIBLIOGRAFÍA

- ARGYRIS, C. y SCHÖN, D.A. (1978): *Organizational learning*. Reading, MA: Addison- Wesley.
- BADARACCO, J. (1991): *The knowledge link. Competitive advantage through strategic alliances*, Harvard Business School Press, Boston, Massachusetts.
- BARTLETT, C. A. y GHOSHAL, S. (1987a): "Managing across borders: New strategic requirements", *Sloan Management Review*, vol.28, 7-18
- BARTLETT, C. A. y GHOSHAL, S. (1987b): "Managing across borders: New organizational responses", *Sloan Management Review*, vol.29, 43-54.
- BARTLETT, C. A. y GHOSHAL, S. (1991): *Managing across borders*. Boston: Harvard Business School Press.
- BEAMISH, P.W. (1988): *Multinational joint ventures in developing countries*. London: Routledge.
- BEAMISH, P. W. y BANKS, J.C. (1987): "Equity joint ventures and the theory of the multinational enterprise", *Journal of International Business Studies*, Summer, 1-16.
- BEAMISH, P. W. y KILLING, J. P. (1997): *Cooperative strategies. North American perspectives*. The Cooperative Strategies Series. The New Lexington Press.
- BLODGETT, L. L. (1991): "Partner contribution as predictors of equity share in international joint ventures", *Journal of International Business Studies*, 22, (1): 63-78.
- BONTIS, N., CROSSAN, M. y HULLAND, J. (2002): "Managing an organizational learning system by aligning stocks and flows", *Journal of Management Studies*, en prensa.
- BUENO, E. (1998): "El capital intangible como clave estratégica en la competencia actual", *Boletín de Estudios Económicos*, Vol. LIII, Agosto, pp. 207-229.
- BUENO, E. (1999): *Gestión del conocimiento y capital intelectual: Experiencias en España*, Comunidad de Madrid-IU Euroforum Escorial Madrid.
- BUENO, E. (2000): "La dirección del conocimiento en el proceso estratégico de la empresa: información, complejidad e imaginación en la espiral del conocimiento", E. BUENO CAMPOS y M. P. SALMADOR (Eds.): *Perspectivas sobre dirección del conocimiento y capital intelectual*, I. U. Euroforum Escorial, pp. 55-66.
- CANGELOSI, V.E. y DILL, W.R. (1965): "Organizational learning: Observations toward a theory", *Administrative Science Quarterly*, 10, 175-203.
- CASSON, M. (1993): "Contractual arrangements for technology transfer: New evidence from business history", en JONES, G. (Editor): *Coalitions and collaboration in international business*, 18-50. Hants, England: E.Elgar.
- COHEN, W. y LEVINTHAL, D. (1990): "Absorptive capacity: A new perspective on learning and innovation", *Administrative Science Quarterly*, 35: 128-152.
- CONTRACTOR, F. J. y LORANGE, P. (1988): "Why should firms cooperate: The Strategy and economics basis for cooperative ventures", en F. Contractor y P. Lorange (eds): *Cooperative strategies in international business*, pp. 3-30. Lexington, MA: Lexington Books.
- CROSSAN, M. y GUATTO, T. (1996): "Organizational learning research profile", *Journal of Organizational Change Management*, 9, 1, 107-112.
- CROSSAN, M. y HULLAND, J. (1997): "Measuring organizational learning", *Presented at Academy of Management 1997*, Boston, MA, Ivey Working Paper.
- CROSSAN, M.M., LANE, H.W., WHITE, R.E. y DJURFELDT, L. (1995): "Organizational learning: dimensions for a theory", *The International Journal of Organizational Analysis*, Vol. 3, No. 4, (October), pp. 337-360.
- FIOL, C.M. y LYLES, M.A. (1985): "Organizational learning", *Academy of Management Review*, 10, 803-813.
- FERNÁNDEZ, E., MONTES, J. M. y VÁZQUEZ, C. J. (1997): "La teoría de la ventaja competitiva basada en los recursos", *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, Vol. 5, No. 3, pp. 73-92.
- GARVIN, D. A. (1993): "Building a learning organization", *Harvard Business Review*, July - August, pp 78-91.
- GHOHAL, S. (1987): "Global strategy: an organizing framework", *Strategic Management Journal*, 8: 425-440.
- HAMEL, G. (1991): "Competition for competence and inter-partner learning within international strategic alliances", *Strategic Management Journal*, 12: 83-103.
- HAMEL, G., DOZ, Y. L. y PRAHALAD, C. K. (1989): "Collaborate with your competitors and win", *Harvard Business Review*, January-February: 133-139.
- HEDBERG, B. (1981): "How organizations learn and unlearn", en P.C. NYSTROM y W.H. Starbuck (Eds.): *Handbook of organizational design*. New York: Oxford University Press, pp. 3-27.
- HEDLUND, G. (1994): "A model of knowledge management and the N-form corporation", *Strategic Management Journal*, Vol. 15, pp. 73-90.
- HELLELOID, D. y SIMONIN, B. L. (1994): "Collaborative know-how: The construct, measurement and theoretical links". Paper presented at the Academy of Management 1994 Annual Meeting Dallas. Organization and management Theory Division Program, AMA Proceedings.
- HENNART, J. (1991): "A transaction costs theory of equity joint ventures: An empirical study of Japanese subsidiaries in the United States", *Management Science*, 37 (4): 483-497.
- HUBER, G. (1991): "Organizational learning: The contributing processes and literatures", *Organization Science*, 2(1): 88 - 115.

- INKPEN, A. C. (1997): "An examination of knowledge management in international joint ventures", en P. W. Beamish y J. P. Killing (eds.): *Cooperative Strategies: North American Perspectives*. New Lexington Press, San Francisco. 337-369.
- INKPEN, A. y CROSSAN, M. (1995): "Believing is seeing: Organizational learning in joint ventures", *Journal of Management Studies*, Vol. 32:5, 595-618, Sept/Oct.
- ISSACS, W.N.(1993): "Taking flight: Dialogue, collective thinking and organizational learning", *Organizational Dynamics*, 22 (2), 24- 39.
- KOGUT, B. (1989): "The stability of joint ventures: Reciprocity and competitive rivalry"; *Journal of Industrial Economics*, 38(2): 183-198.
- LEVITT, B. y MARCH, J.G. (1988): "Organizational learning", *Annual Review of Sociology*, nº14, pp. 319-340.
- LYLES, M. A. y J. E. SALK (1996): "Knowledge acquisition from foreign parents in international joint ventures", *Journal of International Business Studies*, 27(5): 877-904.
- MACHLUP, F. (1980): *Knowledge: Its creation, distribution and economic significance*, Vol. 1, Princeton University Press, Princeton. N.J.
- MACHLUP, F. (1983): "Semantic quirks in studies of information" en F. MACHLUP y U. MANSFIELD: *The study of information*, New York: John Wiley & Sons, pp. 641-671.
- MARCH, J.G y OLSEN, J.P. (1975): "The uncertainty of the past: Organizational learning under ambiguity", *European Journal of Political Research*, Vol. 3, 141-171.
- NONAKA, I. (1994): "A dynamic theory of organizational knowledge creation", *Organization Science*, Vol.5 (1), pp. 14-37.
- NONAKA, I. y TAKEUCHI, H. (1995): *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press.
- ORDÓÑEZ DE PABLOS, P. (1999): *Gestión del conocimiento y medición del capital intelectual en la empresa internacional*. Proyecto de Doctorado, Universidad de Oviedo.
- ORDÓÑEZ DE PABLOS, P. (2001): *Capital intelectual, gestión del conocimiento y sistemas de gestión de recursos humanos: Influencia sobre los resultados organizativos*. Tesis Doctoral, Universidad de Oviedo.
- PARKHE, A. (1991): "Interfirm diversity, organizational learning and longevity in global strategic alliances", *Journal of International Business Studies*, Vol. 22, No. 4, pp. 579-601.
- PERLMUTTER, H. V.M y HEENAN, D. A. (1986): "Thinking ahead: Cooperate to compete globally", *Harvard Business Review*, 64(2): 136-152.
- PFEFFER, J. (1993): "Barrier to the advance of organization science: Paradigm development as a dependent variable", *Academy of Management Review*, 18(4): 599-620.
- POLANYI, M. (1966): *The tacit dimension*, Routledge & Kegan Paul, London.
- PUCIK, V. (1991): "Technology transfer in strategic alliances: Competitive collaboration and organizational learning", en AGMON, T. y VON GLINOW, M. A. (editors): *Technology transfer in international business*, 121-142. New York: Oxford University Press.
- SCHEIN, E. H. (1993): "On dialogue, culture and organizational learning", *Organizational Dynamics*, 22(2): 40-51.
- SCHRADER, S. (1991): "Informal technology transfer between firms: Cooperation through information trading", *Research Policy*, 20(2): 153-170.
- SEELY BROWN, J. y DUGUID, P. (1991): "Organizational learning and communities of practice: Toward a unifying view of working, learning and innovation", *Organization Science*, 2(1): 40-56.
- SENGE, P.M. (1990): *The fifth discipline*, New York, Doubleday.
- SHRIVASTAVA, P. (1983): "A typology of organizational learning systems", *Journal of Management Studies*, 20(1), 7-28.
- SIMON, H.A. (1991): "Bounded rationality and organizational learning", *Organization Science*, 2, 125-133.
- TALLMAN, S. B. y SHENKAR, O. (1994): "A managerial decision model of international cooperative venture formation", *Journal of International Business Studies*, 25(1): 91-113.
- TIEMESSEN, I., LANE, H.W., CROSSAN, M. M. y INKPEN, A. C. (1997): "Knowledge management in international joint ventures", en BEAMISH, P. W. y KILLING, J. P.: *cooperative strategies. North American perspectives*. The Cooperative Strategies Series. The New Lexington Press.
- ULRICH, D., JICK, T. y VON GLINOW, M.A. (1993): "High-impact learning: Building and diffusing learning capability", *Organizational Dynamics*, Vol. 22, Issue 2, Autumn, pp. 52-66.
- VENTURA VICTORIA, J. (1996): *Análisis dinámico de la estrategia empresarial: Un ensayo interdisciplinar*. Servicio de publicaciones. Universidad de Oviedo.
- WEICK, K.E. (1979): *The social psychology of organizing*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- WERNERFELT, B. (1984): "A resource based view of the firm", *Strategic Management Journal*, Vol.5, pp. 171-180.

La Revista *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa* recibió este artículo el 2 de mayo de 2002 y fue aceptado para su publicación el 17 de abril de 2003.