

## **TITULO**

LA AUTOEVALUACIÓN SEGÚN LOS MODELOS DE GESTIÓN  
DE CALIDAD TOTAL Y EL APRENDIZAJE EN LA  
ORGANIZACIÓN: UNA INVESTIGACIÓN DE CARÁCTER  
EXPLORATORIO

## **AUTOR**

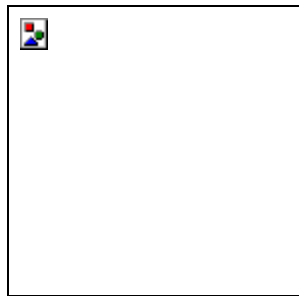
FRANCISCO BALBASTRE BENAVENT

## **DIRECTOR**

DRA. D<sup>a</sup>. MARÍA MORENO LUZÓN

## **ENTIDAD**

UNIVERSIDAD DE VALENCIA. FACULTAT d' ECONOMÍA  
DEPARTAMENT DE DIRECCIÓ DE EMPRESAS



VNIVERSITAT  
E VALÈNCIA  Facultat d'Economia

Departamento de Dirección de Empresas.  
*Juan José Renau Piqueras*  
TESIS DOCTORAL

**LA AUTOEVALUACIÓN SEGÚN LOS MODELOS DE  
GESTIÓN DE CALIDAD TOTAL Y EL APRENDIZAJE EN  
LA ORGANIZACIÓN: UNA INVESTIGACIÓN DE  
CARÁCTER EXPLORATORIO**

PRESENTADA POR:

Francisco Balbastre Benavent

DIRIGIDA POR:

Dra. D<sup>a</sup>. María Moreno Luzón

Departamento de Dirección de Empresas.

Juan José Renau Piqueras

Valencia, Junio 2001

*A todos los míos. A mis padres, hermanos y demás familia.*

*A María Elena.*

*A Roger y a Hana.*

*Y a todos mis amigos.*

*Muchas gracias a todos por haber estado siempre conmigo de manera incondicional, por vuestra paciencia, apoyo y cariño.*

## ***Indice.-***

INDICE .....	i
INDICE DE TABLAS .....	ix
INDICE DE FIGURAS .....	xi
INTRODUCCIÓN .....	1
<b>CAPITULO I- Aprendizaje y conocimiento: algunos aspectos necesarios .....</b>	<b>15</b>
I.1.- Antecedentes teóricos de la gestión del conocimiento .....	16
I.2.- Algunas distinciones y definiciones necesarias .....	24
I.2.1.- Información vs. conocimiento .....	24
I.2.2.- Aprendizaje vs. conocimiento .....	29
I.2.3.- Capital intelectual vs. conocimiento .....	33
I.3.- Tipologías de aprendizaje y conocimiento .....	38

I.3.1.- Algunas tipologías del aprendizaje .....	39
I.3.1.1.- Aprendizaje individual <i>vs.</i> Aprendizaje organizativo .....	42
I.3.1.2.- Aprendizaje de un solo bucle o de bucle sencillo <i>vs.</i> Aprendizaje de doble bucle .....	46
I.3.1.3.- Aprendizaje interno <i>vs.</i> Aprendizaje externo .....	52
I.3.2.- Algunas tipologías del conocimiento .....	55
I.3.2.1.- Conocimiento explícito <i>vs.</i> Conocimiento tácito .....	58
I.4.- El proceso de aprendizaje en la organización .....	61
I.4.1.- El proceso de aprendizaje individual .....	64
I.4.2.- El proceso de aprendizaje organizativo .....	67
I.4.3.- El proceso de aprendizaje organizativo teniendo en cuenta el nivel de grupo .....	72
<b>CAPITULO II- La creación de conocimiento en la organización .....</b>	<b>91</b>
II.1.- Concepto de creación de conocimiento organizativo .....	92
II.2.- El proceso de creación de conocimiento en la organización .....	94
II.2.1.- Modos de conversión del conocimiento .....	95
II.2.2.- Condiciones facilitadoras del proceso de creación .....	106
II.2.3.- Fases del proceso de creación de conocimiento organizativo .....	114
II.2.3.1.- Compartición de conocimiento tácito .....	114
II.2.3.2.- Creación de conceptos .....	121
II.2.3.3.- Justificación de conceptos .....	122
II.2.3.4.- Construcción de un arquetipo .....	123
II.2.3.5.- Impulso cruzado del conocimiento .....	124

II.3.- Relación entre la creación de conocimiento y el aprendizaje .....	131
II.4.- El nuevo contexto para la creación de conocimiento organizativo .....	134
II.4.1.- Algunas implicaciones para los miembros de la organización .....	135
II.4.2.- Algunas implicaciones para el concepto de organización .....	139
II.4.3.- Algunas implicaciones para el diseño organizativo .....	149
<b>CAPITULO III- La autoevaluación de la calidad en la gestión .....</b>	<b>159</b>
III.1.- Consideraciones previas .....	160
III.2.- Concepto y objetivos de la autoevaluación .....	164
III.3.- Los premios de calidad como impulsores de la autoevaluación .....	167
III.3.1.- El Premio Deming .....	174
III.3.2.- El Premio Nacional de Calidad Malcolm Baldrige .....	176
III.3.3.- El Premio Europeo a la Calidad .....	181
III.4.- El proceso de autoevaluación .....	193
III.5.- Autoevaluación orientada a la mejora vs. autoevaluación orientada a la solicitud de un premio de calidad .....	203
Anexo III.1.- Criterios de los premios Deming, Baldrige y Europeo .....	213
<b>CAPITULO IV- La autoevaluación y su capacidad para fomentar el aprendizaje y la creación de conocimiento en la organización .....</b>	<b>221</b>

IV.1.- Aspectos introductorios .....	222
IV.2.- Aspectos básicos para la relación entre autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento .....	225
IV.2.1.- Referidos al ámbito de la autoevaluación de la calidad en la gestión .....	226
IV.2.1.1.- Aportaciones realizadas en el marco de la European Foundation for Quality Management .....	226
IV.2.1.2.- Aportaciones realizadas por Conti .....	229
IV.2.2.- Referidos al ámbito del aprendizaje y la creación de conocimiento .....	234
IV.2.2.1.- Propios del aprendizaje organizativo .....	238
IV.2.2.2.- Propios de la creación de conocimiento .....	246
IV.3.- Contribuciones de la autoevaluación al aprendizaje y a la creación de conocimiento en la organización .....	249
IV.3.1.- Factores relacionados con la técnica en sí misma .....	251
IV.3.1.1.- Valores sobre los que descansa el modelo de referencia .....	251
IV.3.1.2.- Parámetros de evaluación .....	254
IV.3.1.3.- Globalidad del modelo de referencia .....	256
IV.3.2.- Factores relativos a la forma de aplicación de la autoevaluación .....	258
IV.3.2.1.- Recursos invertidos en el proceso .....	259
IV.3.2.2.- Frecuencia en la aplicación de la técnica .....	260
IV.3.2.3.- Cultura orientada hacia el diagnóstico .....	261
IV.3.2.4.- Grado de descentralización en el planteamiento seguido por la organización .....	267
IV.4.- Propuesta de un modelo inicial de autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento .....	277

<b>CAPITULO V- Metodología de investigación .....</b>	<b>285</b>
V.1.- La investigación empírica en el ámbito de la autoevaluación, el aprendizaje y la creación de conocimiento .....	286
V.1.1.- La investigación empírica en el marco de la autoevaluación .....	287
V.1.1.1.- Estudios cualitativos .....	287
V.1.1.2.- Estudios cuantitativos .....	289
V.1.2.- La investigación empírica en el marco del aprendizaje y la creación de conocimiento .....	290
V.1.2.1.- Estudios cualitativos .....	290
V.1.2.2.- Estudios cuantitativos .....	292
V.1.3.- La investigación empírica en el marco de la autoevaluación y el aprendizaje y la creación de conocimiento .....	292
V.2.- Metodología cuantitativa vs. cualitativa: algunas diferencias y condiciones para su utilización .....	293
V.3.- La metodología de investigación cualitativa .....	304
V.4.- El estudio de casos como forma de investigación cualitativa: definición, condiciones de utilización, características distintivas, críticas y tipología .....	310
V.5.- Diseño de la investigación .....	316
V.6.- Selección de los casos .....	322
Anexo V.1.- Protocolo del estudio de casos .....	331
<b>CAPITULO VI- Un análisis exploratorio de casos .....</b>	<b>345</b>



VI.1.- Beta S. A. ....	348
VI.1.1.- Perfil de la organización .....	348
VI.1.2.- La gestión de la calidad en Beta S. A. ....	350
VI.1.3.- La utilización de la autoevaluación en Beta S. A. ....	353
VI.1.3.1.- Evolución en la utilización de la técnica .....	353
VI.1.3.2.- Relación de la autoevaluación con el aprendizaje y la creación de conocimiento .....	360
VI.1.3.3.- Repercusiones sobre el modelo inicial de autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento .....	363
VI.2.- Alstom Transporte Servicios España .....	368
VI.2.1.- Perfil de la organización .....	368
VI.2.2.- La gestión de la calidad en ATSE .....	372
VI.2.3.- La utilización de la autoevaluación en ATSE .....	374
VI.2.3.1.- Evolución en la utilización de la técnica .....	374
VI.2.3.2.- Relación de la autoevaluación con el aprendizaje y la creación de conocimiento .....	382
VI.2.3.3.- Repercusiones sobre el modelo inicial de autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento .....	385
VI.3.- Ericsson España S. A. ....	389
VI.3.1.- Perfil de la organización .....	389
VI.3.2.- La gestión de la calidad en Ericsson España S. A. ....	395
VI.3.3.- La utilización de la autoevaluación en Ericsson España S. A. ....	399
VI.3.3.1.- Evolución en la utilización de la técnica .....	399
VI.3.3.2.- Relación de la autoevaluación con el aprendizaje y la creación de conocimiento .....	406

VI.3.3.3.- Repercusiones sobre el modelo inicial de autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento .....	411
<b>CAPITULO VII- Conclusiones</b> .....	<b>419</b>
VII.1.- Análisis conjunto de los casos estudiados .....	420
VII.1.1.- Respecto a la evolución en la utilización de la técnica de la autoevaluación .....	420
VII.1.2.- Respecto a la relación entre la autoevaluación y el aprendizaje y la creación de conocimiento .....	427
VII.2.- Propuesta de un modelo inducido de autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento .....	433
VII.2.1.- Relaciones entre elementos que no vinculan directamente la autoevaluación con el aprendizaje y la creación de conocimiento .....	437
VII.2.1.1.- Conexiones en las que intervienen elementos no directamente relacionados con la aplicación de la autoevaluación .....	437
VII.2.1.2.- Conexiones entre elementos directamente relacionados con la aplicación de la autoevaluación .....	444
VII.2.2.- Relaciones entre elementos que relacionan directamente la autoevaluación con el aprendizaje y la creación de conocimiento .....	450
VII.3.- Principales aportaciones, implicaciones y limitaciones del trabajo realizado .....	456
VII.4.- Futuras líneas de investigación .....	462
<b>BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA</b> .....	<b>465</b>

## ***Indice de tablas.-***

Tabla I.1: Algunas tipologías del aprendizaje .....	40-41
Tabla I.2: Algunas tipologías del conocimiento .....	56-57
Tabla I.3: Aspectos que impulsan y que dificultan el aprendizaje organizativo .....	82-84
Tabla II.1: Diferencias entre occidente y oriente en el ámbito de la creación de conocimiento organizativo .....	129
Tabla III.1.1: Criterios del Premio Deming .....	214-215
Tabla III.1.2: Criterios del Premio Baldrige .....	216
Tabla III.1.3: Criterios del Premio Europeo .....	217-218
Tabla IV.1: Algunos factores que contribuyen a explicar la interconexión entre la autoevaluación y el aprendizaje organizativo y la creación de conocimiento .....	251
Tabla V.1: Algunas diferencias entre la investigación cuantitativa y cualitativa .....	295
Tabla V.2: Componentes del diseño de la investigación .....	318
Tabla V.3: Criterios empleados en esta investigación .....	322

Tabla V.1.1: Planificación a priori de las entrevistas .....	338
--	-----

## ***Indice de figuras.-***

Figura 1: Estructura de la presente tesis doctoral .....	8
Figura I.1: El proceso de creación en la sociedad del conocimiento .....	26
Figura I.2: Un modelo integrado de aprendizaje organizativo .....	68
Figura I.3: El aprendizaje organizativo como un proceso dinámico .....	73
Figura I.4: El proceso de aprendizaje en la organización al incluir el nivel de grupo .....	75
Figura I.5: El aprendizaje organizativo como un ciclo que alterna entre la duda individual y la convicción/consenso colectivo .....	80
Figura I.6: El ciclo completo de la elección .....	87
Figura II.1: Dos dimensiones de la creación de conocimiento .....	95
Figura II.2: Modos de conversión del conocimiento .....	96
Figura II.3: Elementos asociados a la conversión de conocimiento .....	104
Figura II.4: La espiral de creación de conocimiento organizativo .....	106
Figura II.5: Modelo de cinco fases del proceso de creación de conocimiento organizativo .....	127

Figura II.6: La creación de conocimiento como un proceso de aprendizaje .....	133
Figura II.7: La empresa como ente integrador de conocimiento .....	143
Figura II.8: La relación conocimiento-capacidades-ventaja competitiva .....	145
Figura II.9: Jerarquía de las capacidades organizativas .....	147
Figura II.10: La organización hipertexto .....	155
Figura III.1: Paralelismo entre algunos hitos en la evolución de la gestión empresarial y los modelos de los premios de calidad .....	171
Figura III.2: Marco de trabajo del Premio Baldrige .....	179
Figura III.3: Modelo Europeo para la Gestión de la Calidad Total .....	183
Figura III.4: Modelo E.F.Q.M. de Excelencia .....	183
Figura III.5: Enfoque sistémico del Modelo E.F.Q.M. de Excelencia .....	187
Figura III.6: Modelo Europeo para Pequeñas y Medianas Empresas .....	189
Figura III.7: El proceso de autoevaluación .....	194
Figura III.8: Nexos entre la planificación estratégica de la organización, la autoevaluación y la planificación estratégica de la mejora .....	201
Figura III.9: Los inputs para la autoevaluación .....	202
Figura III.10: El modelo de autoevaluación .....	207
Figura IV.1: Modelo E.F.Q.M. de Excelencia .....	227
Figura IV.2: El proceso de autoevaluación .....	229
Figura IV.3: El modelo de autoevaluación .....	232
Figura IV.4: La creación de conocimiento como un proceso de aprendizaje .....	236
Figura IV.5: Un modelo integrado de aprendizaje organizativo .....	239
Figura IV.6: El aprendizaje organizativo como un proceso dinámico .....	241
Figura IV.7: El proceso de aprendizaje en la organización al incluir el nivel de grupo .....	243
Figura IV.8: Modelo de cinco fases del proceso de creación de conocimiento organizativo .....	247

Figura IV.9: El ciclo de mejora continua a partir de la autoevaluación .....	265
Figura IV.10: Implicaciones de un planteamiento centralizado de autoevaluación sobre el aprendizaje y la creación de conocimiento .....	272
Figura IV.11: Implicaciones de un planteamiento descentralizado de autoevaluación sobre el aprendizaje y la creación de conocimiento .....	275
Figura IV.12: Modelo teórico inicial de autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento .....	279
Figura V.1: Método del estudio de casos .....	328
Figura V.1.1: Algunos vínculos entre la autoevaluación, el aprendizaje y la creación de conocimiento .....	333
Figura VI.1: Componentes del análisis de datos: modelo interactivo .....	347
Figura VI.2: Estructura organizativa de Beta S. A. ....	350
Figura VI.3: Modelo inducido de autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento a partir del caso de Beta S. A. ....	364
Figura VI.4: Estructura organizativa del grupo ALSTOM .....	369
Figura VI.5: Estructura organizativa de ATSE .....	371
Figura VI.6: Estructura del Programa Líder .....	373
Figura VI.7: Modelo inducido de autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento a partir del caso de ATSE .....	386
Figura VI.8: Estructura del grupo internacional Ericsson .....	390
Figura VI.9: Estructura organizativa de Ericsson España S. A. ....	394
Figura VI.10: Modelo inducido de autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento a partir del caso de Ericsson España S. A. ....	412
Figura VII.1: Patrón de utilización de la técnica de la autoevaluación para las compañías estudiadas .....	423
Figura VII.2: Incidencia de la autoevaluación sobre el tipo de aprendizaje .....	429
Figura VII.3: Relación entre la autoevaluación y la dimensión ontológica del aprendizaje en las empresas estudiadas .....	430

Figura VII.4: Modelo inducido de autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento .....	434
Figura VII.5: Conexiones entre elementos que, no siendo propios de la forma de aplicar la autoevaluación, no vinculan directamente ésta con el aprendizaje y la creación de conocimiento .....	438
Figura VII.6: Conexiones entre elementos propios de la aplicación de la técnica de la autoevaluación .....	445
Figura VII.7: Conexiones entre elementos que relacionan directamente la autoevaluación con el aprendizaje y la creación de conocimiento .....	451



## ***Introducción.-***

Durante las décadas de los setenta y los ochenta, la variable *calidad* empezó a adquirir una enorme trascendencia en el ámbito de las organizaciones como una variable competitiva de primer orden, importancia que no ha disminuido con el transcurso del tiempo. A pesar de ello, la realización de estudios en el ámbito académico en torno al papel que desempeña esta variable en el marco de la gestión de las organizaciones no se ha producido hasta unos años más tarde, apareciendo el grueso de dichos trabajos a lo largo de la década de los noventa. Desde ese momento, trabajos que tratan aspectos relacionados con la gestión de la calidad en las organizaciones han sido cada vez más abundantes, lo cual se ha visto impulsado por la existencia, en el ámbito académico, de publicaciones especializadas como las revistas *International Journal of Quality and Reliability Management*, *Total Quality Management*, *TQM Magazine* o *Quality Progress*, así como por la difusión que otro tipo de publicaciones más genéricas, como las revistas *California Management Review*, *Academy of Management Review*, *European Management Journal* o *Harvard Business Review*, han dado a este tipo de estudios.

Dentro del marco que tanto a nivel teórico como empírico se establece en torno a la variable *calidad* y a su gestión en las organizaciones, la gestión de la calidad total constituye el estadio más avanzado en la evolución que este

concepto ha experimentado desde sus orígenes hasta nuestros días<sup>1</sup>. De la mano del interés que la gestión de la calidad total ha ido generando entre la comunidad empresarial, se han ido publicando numerosos trabajos en el ámbito académico sobre este concepto, si bien los mismos han ido apareciendo siempre con cierto retraso respecto a la puesta en práctica de la gestión de la calidad total por las propias empresas. Muchos de estos trabajos se han divulgado a través de publicaciones, tanto especializadas como de corte más general, como las enumeradas en el párrafo precedente, si bien la diversidad de temas que se han estudiado a través de los mismos es tan grande como amplio es el conjunto de perspectivas desde las cuales se puede abordar una investigación relativa a la gestión de la calidad total.

Dentro de este amplio conjunto de perspectivas, se encuadra la relativa al estudio de la técnica de la autoevaluación en las organizaciones. Como se desarrollará más tarde a lo largo del trabajo, la autoevaluación es una técnica que, utilizada por empresas que aplican la gestión de la calidad total, permite la mejora continua de la organización a través de la comparación de las actividades y resultados de la misma con un modelo de referencia. Tal y como se ha comentado, si gran parte de los trabajos que tratan aspectos relativos a la gestión de la calidad se han desarrollado a lo largo de la década de los noventa, el estudio de la técnica de la autoevaluación desde el ámbito académico es también bastante reciente —segunda mitad de la década de los noventa, básicamente—, canalizándose a través de publicaciones especializadas como las revistas *Total Quality Management* o *Quality Progress*, fundamentalmente.

No obstante lo anterior, la preocupación, dentro del ámbito empresarial, por el estudio de esta técnica, se manifestó con antelación a lo que lo hizo en el ámbito académico, y dicha preocupación estuvo impulsada, en gran medida, por la aparición de los premios a la calidad reconocidos a nivel internacional, y por el fomento, por parte de las organizaciones que dan soporte a dichos premios, de la utilización de los modelos de excelencia que subyacen a los mismos. Así, a pesar de la aparición del Premio Deming en Japón a mediados del siglo XX, no es hasta finales de la década de los ochenta y principios de la de los noventa cuando, con el establecimiento del Premio Baldrige en los Estados Unidos en 1987 y del Premio Europeo a la Calidad en 1991, comienza a desarrollarse un

---

<sup>1</sup> Esta evolución es tratada en trabajos como los de Dale, Boaden y Lascelles (1994), Garvin (1988), Moreno-Luzón, Peris y González (2001) y Omachonu y Ross (1994), entre otros.

cuerpo bibliográfico importante en relación a la técnica de la autoevaluación y a su utilización en el marco de estos premios. Dada la vinculación de la autoevaluación al ámbito empresarial, estos primeros trabajos estaban desarrollados, en numerosas ocasiones, por consultores de empresa o por las propias organizaciones encargadas de sustentar e impulsar la utilización de dicha técnica. Así, destacan las aportaciones que en este sentido realizaron Conti (1993a, 1993b, 1997a y 1997b), EFQM (1995a, 1995b y 1995c), George (1992) o Harvard Business Review Debate (1992), entre otros, aunque también son ampliamente valoradas las contribuciones que, en aquellos primeros momentos, realizó Garvin (1991) desde el ámbito académico.

De forma coincidente al creciente interés que ha despertado la investigación en torno a la utilización de la técnica de la autoevaluación a lo largo de la década de los noventa, otra línea de investigación ha ido ganando consistencia en el área de la dirección de empresas. Si bien temas relacionados con el aprendizaje ya habían sido analizados con cierta profundidad en otras áreas del conocimiento como, por ejemplo, la sociología o las ciencias de la educación, el estudio de aspectos vinculados al aprendizaje y a la creación de conocimiento en la empresa alcanzó una magnitud considerable, dentro del ámbito académico, a finales de la década de los noventa, manteniéndose dicho interés, si no acrecentándose, en los primeros años de la presente.

Las empresas actuales se enfrentan a un entorno caracterizado por mayores niveles de complejidad, globalidad y dinamismo, como consecuencia, fundamentalmente, del proceso de cambio tecnológico y del conocimiento cada vez mayor que éste incorpora. Con el fin de adaptarse y anticiparse a dichos cambios, las organizaciones necesitan, cada vez más, prestar atención al desarrollo y a la conservación de habilidades y capacidades internas, para lo cual parece imprescindible conocer el modo de generar conocimiento, cómo difundirlo en la organización y la manera de potenciarlo. Así, esta necesidad contribuye a justificar el interés al que hacíamos referencia en el párrafo anterior.

Esta mayor preocupación en las empresas por los aspectos relativos al aprendizaje y a la creación de conocimiento en la organización, ha capturado la atención de la comunidad científica, pero no sólo la de aquellos orientados a la investigación sino también la de aquellos otros dedicados a la divulgación. Así,

en los últimos tiempos numerosas publicaciones tales como las revistas *California Management Review*, *Strategic Management Journal*, *Organization Science*, *Organizational Dynamics* o *Long Range Planning*, se han dedicado a difundir trabajos relacionados con el estudio del aprendizaje y la creación de conocimiento desde la perspectiva de la dirección de empresas, dedicándose números monográficos en este sentido.

Conocedores de la enorme atención que, por separado, despiertan ambas líneas de investigación, nos planteamos hasta qué punto resultaría interesante, tanto para la comunidad científica como para la empresarial, intentar establecer nexos de unión entre los campos de la autoevaluación y del aprendizaje y la creación de conocimiento. Así, a mediados de 1998 empezamos a trabajar en esta idea, la cual se vio reforzada con la publicación, en abril de 1999, del Modelo E.F.Q.M. de Excelencia. Este modelo, utilizado, mayoritariamente, por las empresas de la Europa comunitaria como marco de referencia para llevar a cabo la autoevaluación, hace referencia explícita a la importancia que tienen el aprendizaje y la gestión del conocimiento para la mejora continua de la organización, lo que permite vincular la autoevaluación con el aprendizaje y la creación de conocimiento.

Sin embargo, a pesar del atractivo que ambas líneas de investigación poseen para la comunidad científica y de la publicación de dicho modelo, la existencia de trabajos en los que se vincule, de una forma rigurosa y con profundidad, la autoevaluación al aprendizaje y a la creación de conocimiento, es prácticamente nula<sup>2</sup>. Esta ha sido la principal motivación que nos ha impulsado a realizar la presente investigación, ya que el desarrollo de un trabajo en el que se relacione, por vez primera, con rigor científico y de forma detallada, el ámbito de la técnica de la autoevaluación y su aplicación con el ámbito del aprendizaje y la creación de conocimiento, considerábamos que podía resultar de elevado interés tanto al área empresarial como a la científica.

En el caso de la comunidad empresarial, la necesidad por parte de muchas organizaciones de tener capacidad de reacción y de innovación ante los cambios que se producen en su entorno competitivo, tal y como se comentaba

---

<sup>2</sup> Como se desarrollará con posterioridad en el capítulo IV de la presente tesis doctoral, en algunos trabajos se hace referencia a esta relación. Sin embargo, el tratamiento que en los mismos se da a la conexión entre autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento es muy superficial, excepción hecha del trabajo de Conti (1997b) en el que se trata dicha vinculación con un mayor grado de profundidad.

unas líneas más arriba, hace que las mismas muestren su preocupación por los aspectos vinculados al aprendizaje y a la creación de conocimiento. Este hecho no resulta una excepción para aquellas organizaciones que son gestionadas teniendo en cuenta los principios de la calidad total y que utilizan la autoevaluación como forma de mejorar dicha gestión. Así pues, la realización de un trabajo orientado a arrojar luz en torno a la cuestión de cómo se produce la conexión entre la aplicación de la autoevaluación y el aprendizaje y la creación de conocimiento podría ser valiosa para este tipo de organizaciones.

Por su parte, la realización de un estudio de estas características podría contribuir, en el ámbito académico, a llenar un vacío importante que existe en la literatura sobre dirección de empresas. Como se ha comentado, bastantes publicaciones están orientadas a analizar, entre otras cuestiones, aspectos relacionados con la autoevaluación y su utilización, al igual que la cantidad de escritos que tratan temas de aprendizaje y de creación de conocimiento en el marco de la organización también es muy abundante. No obstante lo anterior, hay una carencia casi total de trabajos que estudien ambas líneas de investigación de forma conjunta, por lo que el desarrollo de un trabajo en este sentido podría aportar, a la comunidad científica, un cuerpo teórico en el que se estudie la incidencia que la puesta en práctica de la técnica de la autoevaluación puede tener sobre el aprendizaje y la creación de conocimiento. El carácter novedoso de dicho cuerpo teórico podría resultar una fuente de inspiración para la realización de futuras investigaciones explicativas en esta línea, las cuales contribuirían a desarrollar una pequeña porción del área de conocimiento de la dirección de empresas que, hasta la fecha, ha permanecido prácticamente inexplorada y descuidada.

Partiendo de las consideraciones expuestas con anterioridad, la finalidad última de la presente tesis doctoral es la de profundizar en el estudio del modo en que la aplicación de la técnica de la autoevaluación puede contribuir a desarrollar el aprendizaje y la creación de conocimiento en una organización. Este propósito requiere, en primer lugar, conocer con detalle el proceso de autoevaluación, el de aprendizaje y el de creación de conocimiento, así como sus componentes y la forma en que éstos interactúan. A partir de este conocimiento, podremos establecer una serie de conexiones entre los ámbitos de la autoevaluación y del aprendizaje y la creación de conocimiento, las cuales nos servirán como punto de arranque para llevar a cabo el trabajo de campo. Así, en

segundo lugar, el propósito anterior precisa la realización de un estudio empírico que, con carácter exploratorio, permita enriquecer el conocimiento, obtenido con anterioridad, relativo a las conexiones entre aquellos ámbitos, lo cual dotará a esta investigación del rigor científico necesario.

Siendo el expuesto anteriormente el objetivo general de investigación, el mismo puede ser desglosado en una serie de objetivos más específicos que permiten su concreción y van a guiar el desarrollo de la investigación:

1. En primer lugar, a la hora de hablar de la técnica de la autoevaluación se ha de tener en cuenta que una cosa es la técnica en sí misma y otra cosa bien diferente es su modo de aplicación. Esta distinción da pie al establecimiento de dos objetivos distintos, siendo el primero de ellos averiguar de qué manera contribuye la técnica de la autoevaluación propiamente dicha a facilitar el aprendizaje y la creación de conocimiento en la organización.

2. En segundo lugar y en íntima relación con el objetivo anterior, es así mismo necesario analizar cómo la forma de aplicar la autoevaluación puede afectar al aprendizaje y a la creación de conocimiento en la organización. Es decir, a través de qué factores vinculados al modo en que la autoevaluación es utilizada en la organización se produce la conexión entre ambos ámbitos.

3. Con el fin de poder alcanzar el objetivo anterior, previamente es necesario conocer qué variables afectan al modo de aplicación de la autoevaluación en una organización. Así, el tercer objetivo hace referencia a identificar el conjunto de variables que pueden influir sobre la forma en que la técnica de la autoevaluación es aplicada en la organización, así como a conocer las relaciones que pueden producirse entre dichas variables.

4. En cuarto lugar y tomando en consideración los resultados que se obtengan en la investigación respecto a los tres objetivos anteriores, a través de la presente tesis doctoral pretendemos elaborar un modelo de autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento, el cual será inducido a partir de un estudio empírico realizado con carácter exploratorio.

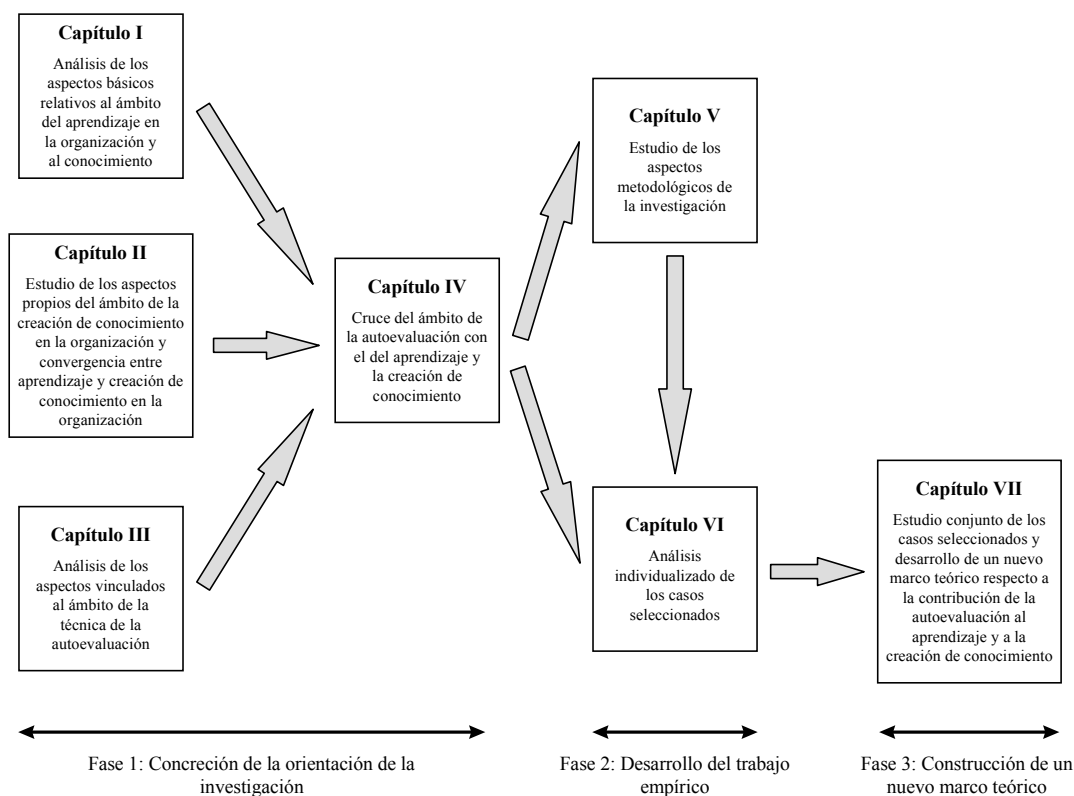
5. Por último, el establecimiento de un conjunto de proposiciones fundamentadas relativas a la aplicación de la autoevaluación y a su contribución al aprendizaje y a la creación de conocimiento en la organización, constituye el quinto objetivo específico de esta tesis doctoral.

Es oportuno señalar la clara correlación que existe entre los objetivos planteados con anterioridad. Así, con el fin de establecer un conjunto de proposiciones sólidas en torno a la relación existente entre los ámbitos de la autoevaluación y del aprendizaje y la creación de conocimiento —objetivo 5—, es útil partir de un modelo generado con rigor científico. Y a su vez, para la elaboración de un modelo inducido sobre autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento —objetivo 4—, es necesario conocer, previamente, las relaciones que se producen entre dichos ámbitos a través de conexiones entre diferentes variables —objetivos 1, 2 y 3—.

La investigación empírica realizada consiste en un estudio de carácter exploratorio, lo cual resulta coherente con el objetivo general a alcanzar. Con este tipo de estudios se intenta avanzar, como veremos en el capítulo dedicado a la metodología de investigación utilizada, en el desarrollo de un nuevo marco teórico, para lo cual es conveniente determinar, de manera previa, la dirección que han de seguir los esfuerzos que ha de realizar el investigador. Así, el desarrollo del marco teórico de la presente tesis doctoral tiene como propósito, precisamente, concretar la orientación de las actividades a realizar por el investigador durante el trabajo de campo, lo que constituye la primera fase de esta investigación. En la segunda fase, de marcado carácter empírico, la investigación estará encaminada a diseñar y desarrollar el trabajo de campo. Por último y partiendo de los resultados de la fase anterior, la tercera fase de la investigación se dedicará a construir un marco teórico fundamentado en el que se vinculan los ámbitos de la autoevaluación y del aprendizaje y la creación de conocimiento. Esta fase tiene un acentuado carácter teórico, reflejándose, de esta manera, el método inductivo de investigación que subyace a la presente tesis doctoral.

La siguiente figura ilustra la estructura de esta tesis doctoral, mostrando las tres fases anteriormente descritas y los capítulos correspondientes a cada una de ellas.

Figura 1: Estructura de la presente tesis doctoral



Como se puede comprobar, los cuatro primeros capítulos están orientados a presentar el marco teórico sobre el que se sustenta esta investigación. Así, el capítulo primero está dedicado al aprendizaje y al conocimiento, siendo considerado este último, tal y como se justifica a lo largo de dicho capítulo, resultado del primero. En este capítulo, se hacen distinciones conceptuales entre diversos elementos vinculados, todos ellos, a la literatura sobre aprendizaje y conocimiento. La comprensión inequívoca de estos elementos es fundamental para abordar las restantes partes del trabajo, por lo que, a estos efectos, se dedica la primera parte del capítulo. Del mismo modo, se establecen algunas tipologías de aprendizaje y de conocimiento que permiten al lector tener una idea clara de algunos conceptos tales como la distinción entre aprendizaje de bucle sencillo y de doble bucle, entre aprendizaje individual y aprendizaje organizativo, o entre conocimiento tácito y explícito, los cuales son utilizados con frecuencia a lo largo de todo el trabajo. Por último, la parte final del capítulo se dedica a describir el proceso de aprendizaje en la organización, prestando especial atención a la dimensión ontológica del mismo. La comprensión de este proceso es vital para proceder, en los capítulos sucesivos, a intentar establecer los nexos de unión entre el ámbito del aprendizaje y el de la creación de



conocimiento —capítulo II—, y entre éstos y el de la autoevaluación —capítulo IV—.

Por su parte, en el capítulo segundo se aborda el análisis de los aspectos relativos a la creación de conocimiento, utilizando como modelo de referencia para dicho análisis el presentado por Nonaka y Takeuchi (1995), si bien el mismo es enriquecido con las aportaciones de numerosos trabajos adicionales desarrollados en este ámbito. El enfoque de este capítulo va a girar en torno a la creación de conocimiento, y no en torno al conocimiento *per se*. Hay una clara diferencia: la creación de conocimiento que se puede materializar, por ejemplo, en forma de nuevos productos, procesos, servicios o sistemas, impulsa la innovación y la posibilidad de generar ventajas competitivas, mientras que el conocimiento *per se* no lo hace (Nonaka y Takeuchi, 1995).

Así, en este segundo capítulo se parte de una definición de creación de conocimiento y se describe este proceso, haciendo especial hincapié en los modos de conversión de conocimiento, en los impulsores del proceso y en las fases de este último. El análisis del proceso de aprendizaje así como el de creación de conocimiento pone de manifiesto numerosas analogías entre ambos, si bien en la literatura especializada parece existir una cierta divergencia entre los dos ámbitos. Por ello, dentro de este mismo capítulo se dedica un apartado a analizar esta cuestión, finalizando el capítulo con las implicaciones que la creación de conocimiento puede tener sobre los miembros de la organización, sobre el propio concepto de organización y sobre su diseño estructural.

Con el fin de conocer los elementos teóricos necesarios para llevar a cabo el cruce entre los ámbitos de la autoevaluación y del aprendizaje y la creación de conocimiento, el capítulo tercero está orientado al estudio de los aspectos vinculados a la técnica de la autoevaluación y a su utilización, y el mismo está estructurado en cinco partes muy definidas y un anexo aclaratorio. En la primera parte, se hace referencia a la gestión de la calidad total como contexto donde tiene sentido la aplicación de esta herramienta. En la segunda parte, se introduce el concepto de autoevaluación así como algunos de los objetivos que las organizaciones pretenden alcanzar a través de su utilización. Más tarde, en el tercer epígrafe se analiza el papel que los premios de calidad desempeñan como marcos de referencia en la aplicación de esta técnica, en el cuarto se describe un proceso tipo de autoevaluación y, por último, se cierra el capítulo distinguiendo

entre dos tipos de autoevaluación, aquella orientada a la mejora y aquella otra orientada a la solicitud de un premio de calidad.

Durante todo el capítulo se va haciendo mención a la conexión que la autoevaluación puede presentar con el aprendizaje y la creación de conocimiento, si bien esta relación se trata de manera explícita en el siguiente capítulo. Por su lado, el anexo aclaratorio al que antes hacíamos alusión recoge los criterios y subcriterios que conforman los marcos de trabajo subyacentes a los tres premios a la calidad de mayor reconocimiento a nivel internacional, esto es, el Premio Deming de Japón, el Premio Baldrige de los Estados Unidos y el Premio Europeo a la Calidad.

Para concluir con la presentación del marco teórico, el capítulo cuarto se dedica por completo a cruzar las dos líneas de investigación que se han presentado hasta ese momento. En la parte inicial del capítulo se hace referencia al estado del arte en cuanto a investigaciones que han estudiado, ya sea por separado o de forma conjunta, el aprendizaje y la creación de conocimiento y la autoevaluación. Con esta revisión se pretende identificar, primordialmente, el cuerpo teórico existente en relación al cruce entre ambas líneas de investigación, ya que el mismo ha de suponer el punto de partida para poder llevar a cabo dicha conexión.

En el segundo epígrafe del capítulo, se presentan los elementos que constituyen los pilares fundamentales sobre los que se cimienta el cruce entre los ámbitos de la autoevaluación y del aprendizaje y la creación de conocimiento. Teniendo en cuenta tanto la literatura existente que trata conjuntamente ambos ámbitos como los aspectos básicos del marco teórico introducido en los tres primeros capítulos de esta tesis —a los que nos referíamos unas líneas más arriba—, en el tercer apartado se señalan y describen los factores que, a priori, nos permiten relacionar ambas líneas de investigación. Finalmente, a partir de estos factores se presenta, en el cuarto epígrafe del capítulo, un modelo teórico inicial de autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento, el cual contribuirá a orientar la investigación durante el trabajo de campo.

Una vez establecido el modelo teórico inicial que vincula la autoevaluación con el aprendizaje y la creación de conocimiento, en el capítulo quinto se plantean los aspectos metodológicos de la investigación. Así, en primer lugar se realiza una revisión, desde el punto de vista metodológico, de algunos

trabajos empíricos relacionados con la autoevaluación, con el aprendizaje y la creación de conocimiento o con el cruce entre ambos, lo cual nos ayudará a determinar el método más apropiado para esta investigación. En el segundo apartado, se presentan los elementos característicos y diferenciadores de las dos metodologías de investigación más utilizadas en el área de la dirección de empresas, esto es, la cuantitativa y la cualitativa.

Partiendo de la descripción anterior y tomando en consideración la revisión realizada en el primer apartado del capítulo, se determina qué tipo de investigación es la más adecuada en el marco de esta tesis doctoral, por lo que el tercer apartado está dedicado exclusivamente a la investigación cualitativa. En la última parte del capítulo, se presenta el estudio de casos como forma de investigación cualitativa, si bien hay que señalar, tal y como se desarrolla con mayor profundidad en este capítulo, que el estudio de casos puede también combinar elementos propios de la metodología cualitativa y de la cuantitativa. Así mismo, se presenta el diseño de esta investigación y se hace referencia a la selección de los casos. Finalmente, se adjunta un anexo que contiene el protocolo seguido a la hora de realizar el estudio.

En el capítulo sexto se presenta el análisis exploratorio individualizado de los casos seleccionados para llevar a cabo la presente investigación. El objetivo final de este análisis es derivar, para cada caso, un modelo de autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento a partir del modelo teórico inicial expuesto en el cuarto capítulo y enriquecido con el conocimiento obtenido del caso. Por su parte, cada caso es presentado por separado en un apartado independiente, si bien la estructura de los tres epígrafes es idéntica para facilitar al lector el análisis cruzado entre los casos. De este modo, en un primer punto se muestra el caso de Beta S. A., en el segundo se describe el caso de la unidad de servicios ferroviarios que el grupo ALSTOM tiene en España y en el tercero se hace lo propio con la compañía Ericsson España S. A.

Finalmente, el capítulo séptimo recoge las conclusiones de la presente tesis doctoral, así como otros aspectos relativos a la misma y que resultan de interés. Con este propósito, el capítulo está estructurado en cuatro epígrafes claramente definidos, recogiendo el primero de ellos el análisis conjunto de todos los casos estudiados en la presente investigación. Este análisis, junto al análisis individualizado planteado en el capítulo precedente, es la base para el

establecimiento del modelo inducido de autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento en la organización, el cual es expuesto y desarrollado en el segundo apartado del capítulo. Del mismo modo, este segundo epígrafe recoge el conjunto de proposiciones que se derivan del modelo, las cuales hacen referencia a la forma de aplicación de la técnica de la autoevaluación y a la conexión entre ésta y el ámbito del aprendizaje y la creación de conocimiento.

Por su parte, en el tercer apartado se realizan algunas reflexiones en torno a las principales aportaciones, implicaciones y limitaciones de la presente tesis doctoral, mientras que en el último epígrafe se proporcionan algunas líneas de investigación futuras, que permitirán dar continuidad y complementar el trabajo aquí presentado.

Así mismo, no puedo finalizar esta introducción sin antes expresar mi agradecimiento a aquellas personas que han colaborado, contribuido o estimulado esta investigación. En primer lugar, estaré siempre agradecido a la Dra. María Moreno Luzón por su tiempo, su apoyo moral y sus abundantes y valiosas aportaciones durante el desarrollo de este trabajo. Ella ha sido la que siempre me ha guiado en mi faceta como investigador y la que me impulsó y alentó a continuar en el camino, incluso en los momentos más difíciles. De la misma forma, en estos momentos no puedo olvidarme tampoco del Dr. Juan José Renau Piqueras y de la Dra. Martina Menguzzato Boulard, ya que sin su ánimo y sin su consejo en los momentos iniciales probablemente estas líneas nunca habrían sido escritas.

En segundo lugar, quiero manifestar mi agradecimiento a todos los profesores y compañeros del Departamento de Dirección de Empresas, especialmente a aquellos que han tenido que compartir con el doctorando muchas de las labores docentes e investigadoras que la carrera en la Universidad exige. Su paciencia, su apoyo incondicional y, sobre todo, su amistad, han hecho posible que esta tesis doctoral saliera adelante. No puedo dejar de nombrar a la Dra. Clara Martínez Fuentes y a los profesores Tomás González Cruz y Sonia Cruz Ros, ya que con sus consejos, su respaldo y su afecto, el camino hasta llegar aquí se ha hecho mucho más llevadero. También quiero acordarme en este momento de una persona que, miembro de la

Universitat de València pero no del Departamento de Dirección de Empresas, ha hecho las veces de tutor, compañero y colega. Con él, el concepto de amistad adquiere todo su significado. Sin ti, Juan Ramón, esto no hubiera sido posible.

Por último, deseo dar las gracias a todas las empresas que han colaborado en esta investigación. En su nombre y de forma especial, quiero expresar mi agradecimiento a D. Antonio Martín Crespo, D. Luis Gil Alcázar, D. Miguel Udaondo Durán, D. José Manuel Sedes García, D. Aurelio Ulibarri Arechabala, D<sup>a</sup>. Esther Toledo del Castillo y D<sup>a</sup>. Carmen Casillas Hidalgo, por su ayuda, su tiempo, su conocimiento y las facilidades que me han dado para realizar el trabajo de campo. Y del mismo modo, estoy profundamente agradecido al Dr. Enric Genescà Garrigosa, profesor del Departament d'Organització d'Empreses de la Universitat Autònoma de Barcelona, por sus valiosas aportaciones e ideas en la fase final del presente trabajo.

## ***Capítulo I.- Aprendizaje y conocimiento: algunos aspectos necesarios***

El presente capítulo tiene por objeto presentar los elementos vinculados al ámbito del aprendizaje en la organización. Con ello se pretende disponer del conocimiento necesario para, en capítulos posteriores, plantear la conexión entre el proceso de aprendizaje en la organización, la creación de conocimiento y la autoevaluación. Para ello creemos que es necesario partir del marco teórico general en el cual está ubicada la gestión del conocimiento dentro del área de la dirección de empresas, así como llevar a cabo algunas observaciones que nos permitan, de forma clara, diferenciar conceptos tales como información, conocimiento y aprendizaje, tan íntimamente relacionados pero que pueden resultar bastante diferentes. Así mismo, consideramos fundamental desarrollar los aspectos básicos del proceso de aprendizaje, ya que la comprensión del mismo puede ayudarnos con posteridad a entender mejor el proceso de creación de conocimiento en la organización y a buscar puntos de encuentro entre ambos procesos.

No obstante, debemos realizar una importante matización. Coincidimos con Simon (1991) en señalar que el emplear un nivel agregado de discurso es un reconocimiento de que la mayoría de sistemas naturales tienen una estructura jerárquica, y de que a veces es posible decir bastantes cosas sobre componentes agregados sin especificar los detalles de los fenómenos que suceden dentro de estos componentes. Por ello, en el presente capítulo se hace poca referencia a aquellos mecanismos que permiten a un ser humano individual aprender, prestándose, sin embargo, la mayor parte de la atención a la forma en que el conocimiento es creado, adquirido, almacenado y transmitido, en el seno de las organizaciones.

### **I.1.- Antecedentes teóricos de la gestión del conocimiento**

El hecho de que prestemos nuestra atención al conocimiento y su gestión se deriva de la importancia que el mismo presenta en la actualidad dentro del ámbito tanto empresarial como académico. Para numerosos autores (Argyris, 1991a y 1991b; Leonard-Barton, 1995; Nonaka, 1994; Nonaka y Takeuchi, 1995; Quinn, 1992; Senge, 1990a; Spender, 1996a; Spender y Grant, 1996; Teece, 1998a; entre otros<sup>1</sup>), el aprendizaje y el conocimiento<sup>2</sup> están adquiriendo una relevancia significativa en nuestros días fuera de toda duda y constituyen la base para el éxito de la organización en el futuro próximo, si bien dicha importancia puede ser explicada básicamente por al menos tres factores externos (Easterby-Smith, Snell y Gherardi, 1998): la velocidad del cambio tecnológico, el avance de la globalización, y la creciente competencia entre las organizaciones. La velocidad del cambio tecnológico se traduce en una presión por reducir los tiempos ciclo desde la concepción hasta el lanzamiento al mercado del nuevo

---

<sup>1</sup> Además de los anteriores, se puede citar como autores que se manifiestan en este sentido a Barlett y Ghoshal (1998), Bennett y O'Brien (1995), Bierly y Chakrabarti (1996), Brooking (1997), Bueno (1998), Cole (1998), Crossan y Guatto (1996), Davenport, De Long y Beers (1998), De Geus (1988), Easterby-Smith, Snell y Gherardi (1998), Elkington y Trisoglio (1996), Fernández, Montes y Vázquez (1998), García Erquiaga (1996), Grant y Gnyawali (1996), Hammond (2000), Hebel y Van Doren (1997), Hiebeler (1996), Huber (1991), Inkpen (1996), Kim (1993), Lank (1997), Liebeskind (1996), Liedtka *et al.* (1998), Lipshitz, Popper y Oz (1996), Lloyd (1996), McGill, Slocum y Lei (1992), Nevis, DiBella y Gould (1995), Petrash (1996), Powell (1998), Prahalad y Hamel (1990), Roos y Von Krogh (1996), Ruggles (1998), Schein (1993a y 1993b), Teece, Pisano y Shuen (1997), Ulrich, Von Glinow y Jick (1993), Van der Bent, Paauwe y Williams (1999), Ventura Victoria (1996) o Whitehill (1997).

producto, lo que en última instancia hace que las organizaciones necesiten inventar nuevos procesos y nuevas tecnologías, es decir, que necesiten aprender nuevas formas de hacer las cosas. El avance en la globalización hace que para competir a escala global las organizaciones necesiten incrementar radicalmente sus escalas de operación para mantenerse al día en la evolución de las tecnologías y los negocios por todo el mundo, lo que hace que tengan que aprender más rápido que sus rivales. Por último, el factor que contribuye de forma más importante a la competitividad de las organizaciones en el futuro es su capacidad para capturar, desarrollar y aplicar la pericia y el conocimiento escaso, aspecto en el que también coinciden Barlett y Ghoshal (1998).

Además de lo anterior, la posibilidad de obtener ventajas competitivas sostenibles a raíz de una adecuada gestión del conocimiento y de la capacidad de aprender de la organización también constituyen razones de peso que para muchos autores (Cohen, 1998; Fiol, 1991; Grant, 1995, 1996a y 1997; Kogut y Zander, 1992 y 1993; Nonaka, 1989 y 1991b; Spender, 1989, 1993 y 1996a; Teece, 1998a y 1998b; entre otros<sup>3</sup>) subyacen a la importancia que esta materia está adquiriendo hoy en día.

No obstante y como señalan Jordan y Jones (1997), para mantener una ventaja competitiva las organizaciones necesitan poseer recursos que son únicos y difícilmente capturables por los competidores a través de la transferencia o la imitación. En este sentido, aunque algunas formas de conocimiento son fácilmente transferidas, el conocimiento que es tácito y basado en la organización es mucho más difícil de replicar, mientras que aquel conocimiento especializado de los empleados individuales no es probable que confiera una ventaja en el largo plazo debido a dos motivos fundamentales: en primer lugar,

---

<sup>2</sup> Si bien aprendizaje y conocimiento pueden ser dos conceptos distintos como veremos con posterioridad, los mismos están íntimamente ligados, por lo que los consideramos conjuntamente al hablar de la importancia que están teniendo en la actualidad.

<sup>3</sup> Appleyard (1996), Ayas (1996), Bierly y Hämäläinen (1995), Chiva y Camisón (1999), Cole (1998), De Geus (1988), Fernández, Montes y Vázquez (1998), Goh (1998), Hamel y Prahalad (1993), Hodgetts, Luthans y Lee (1994), Inkpen (1996), Itami (1987), Jordan y Jones (1997), Liebeskind (1996), Marshall, Prusak y Shpilberg (1996), McGill y Slocum (1993 y 1994), McGill, Slocum y Lei (1992), Mohrman y Mohrman (1993), Muñoz-Seca y Riverola (1997), Prokesch (1997), Prusak (1996), Quinn (1992), Roos y Roos (1997), Ruggles (1998), Senge (1990b), Slocum, McGill y Lei (1994), Spender y Grant (1996), Suso (1999), Stata (1989), Szulanski (1996), Teece, Pisano y Shuen (1997), Von Krogh (1998), Von Krogh, Nonaka e Ichijo (1997), Whitaker (1996), Whitehill (1997) o Wiig (1997), también apuntan en esta dirección.



los individuos son libres de cambiar de empresa y llevarse su conocimiento con ellos; y en segundo término, incluso si permanecen leales a la organización, pueden apropiarse de las ganancias de su conocimiento obteniendo un salario elevado.

Por consiguiente, de lo anterior se deriva que no es el conocimiento *per se* de los miembros individuales el que es de una importancia estratégica crítica para la organización, sino que es la habilidad de la organización para construir, integrar y utilizar dicho conocimiento lo que es vital. En otras palabras, la ventaja competitiva sostenible no proviene de la posesión de conocimiento individual especializado, sino de la capacidad de la organización para gestionar dicho conocimiento y transformarlo en conocimiento organizativo, aspecto en el que coincidimos con Demarest (1997). Según afirma Spender, “en la medida en que asumimos que los mercados son razonablemente eficientes y que la ventaja competitiva no es en su totalidad la consecuencia de la información asimétrica sobre estos mercados o la estupidez de otros, estas capacidades poseedoras de rentas se deben originar dentro de la organización si las mismas han de ser de valor. Desde que el origen de todos los recursos tangibles está en el exterior de la compañía, la ventaja competitiva es más probable que aparezca a raíz del conocimiento intangible específico de la organización, el cual le permite añadir valor a los factores de producción entrantes de una manera relativamente única. Por tanto, es el conocimiento de la compañía, y su habilidad para generar conocimiento, el que reside en el núcleo de una teoría de la firma más epistemológicamente sólida” (Spender, 1996a: 46)<sup>4</sup>.

La gestión del conocimiento es definida por Moreno-Luzón et al. (2000: 24 y 25) como “el conjunto de políticas y decisiones directivas que tienen por objeto impulsar los procesos de aprendizaje individual, grupal y organizativo con la finalidad de generar conocimiento acorde con los objetivos de la organización. Esta definición trata de enlazar la generación de conocimiento con los distintos procesos de aprendizaje y nos indica que la gestión del conocimiento no se constituye con una única línea de actuación sino con múltiples decisiones y acciones que, además, deben impregnar todas las áreas y niveles de la organización”. Así, asociadas a la gestión del conocimiento existen una serie de actuaciones y de decisiones que están encaminadas a fomentar, entre otros

---

<sup>4</sup> Traducción propia.

aspectos, la identificación, la recogida, el mantenimiento y la conversión, de información en conocimiento que resulta fácilmente accesible para mejorar el rendimiento de la organización (Brooking, 1997; Hammond, 2000; Whitehill, 1997; entre otros<sup>5</sup>).

No obstante, la gestión del conocimiento es una tarea compleja<sup>6</sup> porque implica tanto cambios fundamentales en la cultura de la organización (Demarest, 1997; Management Today, 1997) como convertir el conocimiento que hay encerrado en las mentes de las personas que componen la organización en activo empresarial, en conocimiento organizativo, al que pueden acceder todas las personas de la organización, con el fin de que pueda ser utilizado en la creación de nuevo conocimiento (Bueno, 1998; Hebel y Van Doren, 1997; Marshall, Prusak y Shpilberg, 1996). Además, para autores como Edvinsson (1997), Lank (1997), Quintas, Lefrere y Jones (1997) o Ruggles (1998), entre otros, su objetivo es mejorar la capacidad de creación de valor de la compañía a través de un uso más eficaz del conocimiento, de modo que permita a la organización no sólo crear una ventaja competitiva sino también hacer que ésta sea más duradera (Bueno, 1998).

Sin embargo, a pesar del amplio consenso respecto al hecho de que la gestión del conocimiento está fuertemente relacionada con el aprendizaje y la creación de conocimiento, autores como Bajarria (2000) se manifiestan en otro sentido distinto al considerar que la gestión del conocimiento no incluye la generación de conocimiento. Para este autor, la primera hace referencia a la sistematización del conocimiento existente en la organización, mientras que la segunda está relacionada con la actualización constante de la base de conocimiento de la organización —en otras palabras, la gestión del conocimiento enfatiza la eficiencia en usar lo que ya se sabe mientras que la creación de

---

<sup>5</sup> Otros autores que, en mayor o menor medida, coinciden en este extremo son Brown y Duguid (1998), Bueno (1998), Davenport y Klahr (1998), Davenport, De Long y Beers (1998), Demarest (1997), DiBella, Nevis y Gould (1996), Grant (1996a), Hiebeler (1996), Jordan y Jones (1997), Lank (1997), Leonard-Barton (1995), Marshall, Prusak y Shpilberg (1996), Quintas, Lefrere y Jones (1997), Ruggles (1998), Solla (1999) o Suso (1999).

<sup>6</sup> Para un amplio desarrollo de las dificultades inherentes a las actuaciones y decisiones vinculadas a la gestión del conocimiento pueden consultarse los trabajos de Allard-Poesi (1994), Langfield-Smith (1992), Leonard y Sensiper (1998), O'Dell y Jackson (1998), Solla (1999), Spender y Grant (1996) o Szulanski (1996), entre otros.

conocimiento se orienta hacia la generación de nuevo conocimiento<sup>7</sup>—. De este modo, la creación de conocimiento es vista como forma de hacer frente a problemas que permanecen sin resolver en el seno de la organización, y la ventaja estratégica tan sólo puede ser obtenida a través de la integración de ambos procesos (*ibid*).

Partiendo de las consideraciones anteriores a través de las cuales ha sido puesta de manifiesto la importancia del estudio del conocimiento y su gestión, si deseamos desarrollar un trabajo relacionado con la gestión del conocimiento, en general, y su creación, en particular, consideramos necesario avanzar, de forma previa, el marco teórico dentro del cual esta línea de investigación se encuentra ubicada. En este sentido, Grant (1996b) establece que las teorías de la firma son conceptualizaciones y modelos de empresas de negocios que explican y predicen su estructura y comportamientos. Hay muchas teorías de la firma, las cuales compiten en ofrecer explicaciones sustitutivas sobre el mismo fenómeno (Teece y Pisano, 1994) y se complementan mutuamente al explicar distintos fenómenos.

Así, se pueden destacar cuatro paradigmas que en las últimas dos décadas se han desarrollado en relación a la dirección estratégica (Teece, Pisano y Shuen, 1997) y que pretenden, precisamente, explicar el comportamiento de las empresas. El paradigma dominante durante la década de los 80 fue el enfoque de las fuerzas competitivas de Porter, que tenía sus raíces en el paradigma estructura-conducta-resultado de la organización industrial. Un segundo enfoque denominado enfoque del conflicto estratégico utiliza las herramientas de la teoría de juegos y, por tanto, ve, de forma implícita, los resultados competitivos como una función de la eficacia con la que las organizaciones mantienen a sus rivales fuera del equilibrio a través de inversiones estratégicas, estrategias de precios, la señalización y el control de la información. Ambos enfoques parecen compartir la idea de que las rentas fluyen a partir de posiciones privilegiadas en los mercados de producto.

Otra clase distinta de enfoques enfatiza la construcción de la ventaja

---

<sup>7</sup> Este esquema puede resultar muy divergente del planteado por autores como Nonaka y Takeuchi (1995), muy destacados en la literatura sobre creación de conocimiento, los cuales consideran, tal y como se expondrá en el siguiente capítulo del trabajo, que al proceso de generación de conocimiento subyacen tanto la creación de nuevo conocimiento como la explotación de conocimiento existente.

competitiva a través de la captura de las rentas que surgen de las ventajas fundamentales en eficiencia que se dan a nivel de la firma. Estos enfoques han tomado nueva vida a medida que la evidencia sugiere que las organizaciones construyen ventajas duraderas únicamente a través de la eficiencia y la eficacia, y a medida que desarrollos en la economía de la organización y el estudio del cambio organizativo y tecnológico llegan a aplicarse a cuestiones de estrategia. Uno de estos enfoques es conocido como la perspectiva basada en los recursos, la cual hace énfasis en los activos y capacidades específicos de la firma y la existencia de mecanismos de aislamiento y protección de los mismos como los determinantes fundamentales del resultado de la organización. Y otro de estos enfoques basados en la eficiencia es el que se denomina enfoque de las capacidades dinámicas con el fin de remarcar la explotación de las competencias específicas de la firma, internas y externas, para hacer frente a entornos cambiantes (Teece, Pisano y Shuen, 1997). Ni que decir tiene que estos enfoques son complementarios de muchas formas, y una comprensión total de la ventaja competitiva a nivel de la organización requiere de un análisis amplio de los cuatro enfoques y más.

Dentro de este contexto, los trabajos que versan sobre el conocimiento y su gestión son el producto de la convergencia de distintas corrientes y áreas de investigación que se han dirigido hacia las implicaciones que para la dirección de la empresa representa el conocimiento (Grant, 1996b y 1997; Spender y Grant, 1996; Teece, 1998b), incluyéndose entre estas áreas la gestión de la tecnología, las economías de la innovación y la información, la teoría basada en los recursos, las capacidades y competencias organizativas, el conocimiento directivo, la estrategia, la contabilidad, el marketing, la economía evolutiva, el aprendizaje organizativo, el comportamiento organizativo, la sociología, y la epistemología. Hay que considerar que cada una de estas corrientes y áreas de investigación proporciona visiones importantes en un aspecto u otro de la gestión del conocimiento, pero permaneciendo por separado ninguna suministra un marco de trabajo integrador. No obstante lo anterior, desde el momento en que se considera al conocimiento como el recurso estratégicamente más importante de la empresa, existe una clara tendencia entre numerosos académicos a afirmar que son la teoría basada en los recursos, las capacidades y competencias organizativas y la epistemología, las que mayor peso específico relativo poseen a la hora de sustentar la visión de la firma basada en el conocimiento (Conner y

Prahalad, 1996; Grant, 1996b y 1997; Medina, 1998; Whitehill, 1997; entre otros).

En los cimientos de la visión de la firma basada en el conocimiento existe un conjunto de asunciones básicas entre las que se pueden incluir las siguientes (Grant, 1997): a) el conocimiento es un recurso productivo sorprendentemente importante en términos de su contribución al valor añadido y a su significatividad estratégica (Medina, 1998); b) distintos tipos de conocimiento varían en su grado de transferibilidad. La distinción crítica es entre el conocimiento explícito que es capaz de ser articulado —y por tanto, transferido a un coste reducido—, y el conocimiento tácito que se manifiesta sólo en su aplicación y no es fácil de ser transferido. No obstante, la facilidad con la que el conocimiento puede ser transferido también depende de la capacidad del receptor para agregar unidades de conocimiento; c) los individuos son los agentes primarios de la creación de conocimiento y, en el caso del conocimiento tácito, son los principales depósitos de conocimiento. Si la capacidad de aprendizaje de los individuos es limitada, la creación de conocimiento requiere de especialización: una mayor profundidad de conocimiento normalmente requiere sacrificar amplitud de conocimiento. Al mismo tiempo, la producción típicamente requiere la aplicación de muchos tipos de conocimiento; d) la mayoría del conocimiento está sujeto a economías de escala y alcance. Este es, especialmente, el caso del conocimiento explícito el cual, una vez creado, puede ser desplegado en aplicaciones adicionales a un coste marginal reducido; y e) la razón fundamental de la existencia de la empresa es la creación y la aplicación de conocimiento (Demsetz, 1991; Grant, 1996a; Nonaka, 1994; Spender, 1994).

Bajo esta nueva perspectiva, ya no se trata a los directivos como *fabricantes de reglas* y a los empleados como *cumplidores de reglas* ni se considera a las organizaciones como depósitos de recursos tangibles. La nueva concepción hace que consideremos a las organizaciones como alianzas duraderas entre entidades independientes creadoras de conocimiento, ya sean personas individuales, equipos u otras organizaciones, quedando los recursos tangibles subordinados a los servicios que las mismas ofrecen (Spender, 1996a). Según la visión de la empresa basada en el conocimiento, tanto los directivos como los empleados han de llevar a cabo, como posteriormente veremos, nuevos papeles radicalmente distintos a los que han venido desempeñando durante los últimos tiempos.

En definitiva, la teoría de la empresa basada en los recursos y las perspectivas del conocimiento y del aprendizaje, representan, pues, tres corrientes de investigación cuyas aportaciones parecen estar siendo decisivas en el desarrollo reciente del campo de la dirección estratégica, si bien la perspectiva basada en el conocimiento se extiende más allá de la dirección estratégica al abarcar aspectos propios del diseño y del comportamiento organizativo tales como la coordinación intraorganizativa, la estructura organizativa, el papel de la dirección, la asignación de los derechos para tomar decisiones, los determinantes de los límites de la empresa y la teoría de la innovación (Grant, 1996b). Sin embargo, para algunos autores (Grant, 1996b; Medina, 1998; entre otros) la emergente visión de la firma basada en el conocimiento no es, al menos todavía, una teoría de la firma, ya que, por un lado, no hay suficiente consenso respecto a sus preceptos o propósito así como respecto a sus análisis y predicciones para que sea reconocida como una teoría, y por otro, es una perspectiva complementaria, y no alternativa, a la teoría de la empresa basada en los recursos y a la teoría de los costes de transacción. A pesar de ello, la perspectiva de la empresa basada en el conocimiento tiene capacidad suficiente para ayudar a entender otras teorías como la de los costes de transacción<sup>8</sup> (Brown y Duguid, 1998; Grant, 1996b) o la teoría evolutiva de

las corporaciones multinacionales<sup>9</sup> (Kogut y Zander, 1993), lo cual nos da una idea de su elevado potencial.

---

<sup>8</sup> Según la teoría de los costes de transacción, las empresas existen porque son capaces de evitar los costes asociados a las transacciones en el mercado. Sin embargo, la visión de la firma basada en el conocimiento simplemente se centra en los costes asociados a un tipo específico de transacción — aquellos costes que hacen referencia al conocimiento—, lo cual implica que la empresa existe porque los costes derivados de integrar el conocimiento de muchos individuos distintos en el proceso de elaboración de bienes y servicios son menores dentro de ella que los costes de dicha integración si ésta se produjera en el mercado —en este último caso habría que soportar costes derivados de la inmovilidad del conocimiento tácito, el comportamiento oportunista de los entes cooperantes, etc.—. Para un desarrollo mayor de la relación entre la perspectiva de la empresa basada en el conocimiento y la teoría de los costes de transacción puede consultarse el trabajo de Brown y Duguid (1998).

<sup>9</sup> La teoría evolutiva de las corporaciones multinacionales descansa sobre la consideración de la organización como un almacén de conocimiento social. Bajo esta perspectiva, se produce una acción cooperativa entre los miembros de la organización que conduce al desarrollo de un conjunto de capacidades —entre las que se incluye la capacidad de crecer y desarrollarse a través de la recombinación de elementos existentes del conocimiento de la firma y de sus miembros— que son más fáciles de transferir dentro de la firma que a otras organizaciones —debido precisamente a las

## I.2.- Algunas distinciones y definiciones necesarias

Dentro de la literatura existente sobre la perspectiva de la empresa basada en el conocimiento, existe un amplio abanico de conceptos e ideas que, a pesar de ser diferentes, al estar estrechamente vinculados son utilizados en multitud de ocasiones como sinónimos. Tal es el caso, por ejemplo, de los conceptos de información y conocimiento, de aprendizaje y conocimiento, o de capital intelectual y conocimiento. Esta confusión se deriva, como ya se ha comentado unas líneas más arriba, del hecho de que la visión de la empresa basada en el conocimiento se nutre de diferentes corrientes o áreas de investigación. Por ello, es nuestra intención en este apartado arrojar algo de luz sobre esta cuestión de modo que consigamos tener una idea clara de a qué nos estamos refiriendo cuando hacemos referencia a un término o a otro.

### I.2.1.- Información vs. conocimiento

A pesar de que autores como, por ejemplo, Glazer (1991) establecen que la información y el conocimiento son lo mismo, existe un amplio consenso dentro del ámbito académico respecto a que información y conocimiento son conceptos distintos. Siguiendo a Nonaka (1994) y Nonaka y Takeuchi (1995), la información constituye un flujo de mensajes, mientras que el conocimiento es creado y organizado por el mismo flujo de información, anclado en el compromiso y las creencias de su poseedor —aspecto en el que también coinciden Marshall, Prusak y Shpilberg (1996)—, lo cual enfatiza un aspecto esencial del conocimiento que lo relaciona con los sistemas de valores de los individuos. Así, se debe destacar la naturaleza activa y subjetiva del conocimiento, tal y como queda recogido en términos tales como *creencia* y *compromiso*.

De la definición anterior ya se desprende una diferencia clara: el conocimiento implica una ligazón a la acción humana. De ahí se deriva que

---

características propias del conocimiento—, lo que hace que en última instancia la organización tenga como opción más adecuada el desarrollo de filiales en otros países como forma más eficaz de transferir el conocimiento —evolucionando de este modo la organización hacia una corporación multinacional—.

existe un conjunto de factores contextuales subjetivos —como por ejemplo, la forma en que un ítem o información es recibido— que son los que dotan a un fragmento concreto de información de significado para el usuario de dicha información, transformando, por tanto, la información en conocimiento. Por eso, el término conocimiento implica la incorporación de conceptos tales como *contexto* e *interpretación subjetiva* (Glazer, 1998; Leonard y Sensiper, 1998). En otras palabras, se puede considerar la información como algo que carece de significado en sí mismo y de poco, o incluso negativo, valor comercial, y que la misma no tiene sentido hasta que ha sido interpretada, aceptada y retenida —ha sido contextualizada o asimilada— por seres humanos que la transforman mediante esos tres procesos en conocimiento (Glazer, 1998; Kress, 1993; Nevis, DiBella y Gould, 1995; Sveiby, 1996).

Así, el conocimiento está íntimamente relacionado con la información, pero se desarrolla en otro plano diferente. El conocimiento nos lleva a niveles superiores de empleo de la información, ya que al hablar de conocimiento estamos hablando de información unida a experiencia y capacidad de acción, de información contextualizada en su nivel de uso, operaciones o estrategia —contextos en los que toma significado— (Cowan, 1993; Leonard y Sensiper, 1998; Suso, 1999), deduciéndose de lo anterior que la información es un medio necesario para iniciar y formalizar el conocimiento (Nonaka, 1994).

Esta distinción entre información y conocimiento lleva a autores como Fahey y Prusak (1998: 265) a afirmar que “si el conocimiento no es algo que es diferente de los datos o de la información, entonces no hay nada nuevo o interesante en la gestión del conocimiento”. Del mismo modo, dicha distinción permite a autores como Barabba y Zaltman (1990) jerarquizar estos conceptos<sup>10</sup> y a autores como Bueno (1998) a establecer un proceso de creación que ilustra el tránsito de unos datos hacia la información y de ésta al conocimiento, proceso que finaliza con la generación de determinada competencia básica distintiva. En este proceso de creación hay tres etapas, tal y como ilustra la figura I.1: la primera está representada por el *proceso de datos*, es decir, por el uso de tecnologías que transforman los datos en información; la segunda etapa convierte la información en conocimiento gracias al *proceso de aprendizaje*; y por

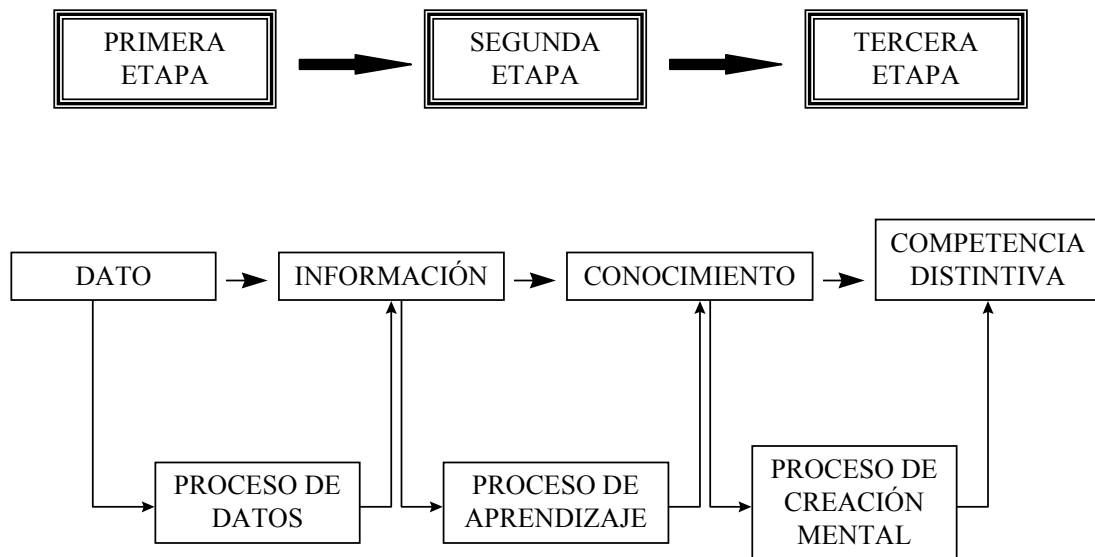
---

<sup>10</sup> Barabba y Zaltman (1990) determinan la siguiente jerarquía: datos —números, palabras—, información —frases, declaraciones—, inteligencia —reglas—, conocimiento —combinación de los niveles anteriores— y sabiduría —bases de conocimiento combinadas—.



último, la tercera etapa pretende que el conocimiento se transforme en *competencia distintiva* o, en otras palabras, en el soporte de la *capacidad de competir* o de *saber hacer* mejor que los demás, todo ello gracias a un determinado proceso de creación mental.

Figura I.1: El proceso de creación en la sociedad del conocimiento



Fte.: Bueno, 1998: 210

Tal y como se puede comprobar en el esquema de Bueno (1998), el conocimiento constituye el input del proceso de generación de competencias distintivas, poniéndose de nuevo de manifiesto la ligazón anteriormente mencionada entre la perspectiva de la firma basada en el conocimiento y la teoría de recursos y capacidades.

Por su parte, el conocimiento presenta un conjunto de características que permiten diferenciarlo del resto de activos de la organización:

1. Una de las características únicas del conocimiento es que es uno de los pocos activos que crecen más —normalmente de forma exponencial— cuando son compartidos. A medida que un individuo comparte conocimiento con colegas y otros entes de la organización, no sólo estas unidades ganan información —crecimiento lineal— sino que normalmente retroalimentan el proceso con

preguntas, amplificaciones y modificaciones, lo que instantáneamente añade más valor para el emisor (Quinn, 1992; Quinn, Anderson y Finkelstein, 1996).

2. El conocimiento de una organización es emergente (Weick y Roberts, 1996), esto es, no es poseído por una única persona y, en parte, se origina fuera de la empresa.

3. El conocimiento no es poseído por una única persona; en parte se origina fuera de la organización; no es autocontenido; es inherentemente indeterminado; continuamente se está reconfigurando; y nunca es completo en ningún punto, esto es, presenta un carácter distribuido ya que los individuos poseen conocimiento local que no puede ser visto como un todo —sólo poseen conocimiento de una parte del todo— (Tsoukas, 1996).

4. Distintos tipos de conocimiento varían en su grado de transferibilidad. La distinción crítica está entre el conocimiento explícito que es capaz de ser articulado —y, por tanto, transferible a un coste reducido—, y el conocimiento tácito, que se pone de manifiesto únicamente en su aplicación, y no es fácilmente transferible. Así mismo, la capacidad con la que el conocimiento puede ser transferido también depende de la capacidad del receptor para asimilar unidades de conocimiento (Grant, 1997).

5. Los individuos son los agentes básicos de la creación del conocimiento y, en el caso del conocimiento tácito, son los principales depósitos de conocimiento (Grant, 1997).

6. Dado que la capacidad de aprendizaje de los individuos es limitada, la creación de conocimiento precisa de la especialización. De este modo, la producción requiere la aplicación de muchos tipos de conocimiento (Grant, 1997).

7. El conocimiento no es inherentemente escaso, aunque a menudo es perecedero (Glazer, 1998).

8. El conocimiento no suele mostrar una disminución de los beneficios con su uso sino que de hecho incrementa su valor cuanto más es utilizado (Fernández, Montes y Vázquez, 1998; Glazer, 1998; Nonaka y Konno, 1998).

9. El conocimiento sólo tiene un valor económico cuando es utilizado (Glazer, 1998).

10. La mayoría del conocimiento está sujeto a economías de escala y de alcance. Este es el caso, en especial, del conocimiento explícito, el cual, una vez creado, puede ser desplegado en aplicaciones adicionales a un coste marginal reducido (Fernández, Montes y Vázquez, 1998; Grant, 1997).

11. La réplica del conocimiento puede resultar difícil a causa de las dificultades inherentes a su proceso de acumulación, especialmente cuando se trata de conocimiento tácito (Fernández, Montes y Vázquez, 1998).

12. Y por último, dado que el conocimiento es tanto individual como compartido se produce en las relaciones sociales entre miembros que cooperan en una comunidad, ya sea un grupo, una organización o una red de trabajo. En otras palabras, el conocimiento presenta eminentemente un carácter social (Brown y Duguid, 1998; Kogut y Zander, 1995; Roth, 1996; Suso, 1999; Teece, Pisano y Shuen, 1997).

En resumen, coincidimos con Davenport, De Long y Beers (1998) en afirmar que el conocimiento es información combinada con experiencia, contexto, interpretación y reflexión. Es una forma de información de alto valor que está preparada para ser aplicada a las decisiones y las acciones, pudiendo adoptar formas muy variadas<sup>11</sup>. Así por ejemplo, la información sobre los clientes se convierte en conocimiento cuando las personas que han de tomar una decisión determinan cómo sacar ventaja o aprovechar esa información (Fahey y Prusak, 1998). Además, no debemos pasar por alto que cualquier discusión sobre el conocimiento no tiene sentido si no existe un *conocedor*. Es decir, que no puede existir conocimiento si no hay nadie que lo *conozca*, lo cual implica que el conocimiento debe ser considerado como algo que se genera en el interior de la mente de los individuos. De este modo, aunque el conocimiento puede ser representado y, a menudo, insertado en los procesos, rutinas y redes de trabajo de las organizaciones, y algunas veces formalizado en documentos, el conocimiento no puede ser realmente originado fuera de las mentes de los individuos<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> Según Roos y Roos (1997), el conocimiento en sentido amplio puede ser sinónimo de conceptos tales como activos invisibles, capacidad absorbitiva, competencias clave, activos estratégicos, capacidades clave, recursos intangibles, memoria organizativa, u otros conceptos que llevan un significado parecido.

### **I.2.2.- Aprendizaje vs. conocimiento**

Al igual que ocurre para el caso visto con anterioridad respecto a los conceptos de información y de conocimiento, cierta confusión parece existir en la literatura sobre aprendizaje y conocimiento respecto a la distinción entre ambos términos, y en este sentido Spender (1996b) establece que mucha de la confusión surge de intentar simplificar y considerarlos uno a uno, en lugar de hacerlo como partes interrelacionadas de un único sistema. No obstante, la diferencia entre ambos es clara tal y como veremos a continuación.

Siguiendo a Argyris y Schön (1996), a Dodgson (1993) y a Nicolini y Mezner (1995), *aprendizaje* puede significar o bien un *producto* —algo aprendido— o el *proceso* que da lugar a dicho producto. En el primer sentido, podríamos preguntar *qué hemos aprendido*, refiriéndonos a una acumulación de información en forma de conocimiento o habilidad, mientras que en el segundo sentido *cómo aprendemos*, refiriéndonos a una actividad de aprendizaje que puede ser llevada a cabo bien o mal. Por tanto, de lo anterior se desprende que el aprendizaje es el proceso, siendo el resultado del mismo o bien conocimiento o

bien habilidad, aspecto en el que también coinciden numerosos autores<sup>13</sup>, si bien en nuestra opinión las habilidades no dejan de ser una forma de conocimiento — en esta misma línea también se manifiestan Muñoz-Seca y Riverola (1997)—.

Una vez aclarada la distinción entre aprendizaje y conocimiento y considerando que el término *conocimiento* ha sido definido con anterioridad, creemos necesario en estos momentos proceder a la definición del término *aprendizaje*. De la mano de esta definición pueden aparecer aspectos relacionados con el proceso propiamente dicho del aprendizaje, así como con los distintos tipos de aprendizaje que pueden ser distinguidos en la literatura. Sin embargo, queremos señalar que estos aspectos no serán tratados aquí sino en apartados posteriores de este mismo capítulo.

---

<sup>12</sup> A pesar de que este hecho parece bastante obvio, en la literatura sobre aprendizaje y conocimiento hay opiniones divergentes en este sentido, las cuales serán vistas con posterioridad en este mismo capítulo.

<sup>13</sup> Barnett (1994), Cohen (1998), Dodgson (1993), Duncan y Weiss (1979), Fahey y Prusak (1998), Kolb (1984), March (1991), McGill y Slocum (1994), Mowery, Oxley y Silverman (1996), Muñoz-Seca y Riverola (1997), Schunk (1997), Stata (1989), Teece y Pisano (1994), Teece, Pisano y Shuen (1997) o Tsang (1997), entre otros.

Así pues, el aprendizaje es un proceso por el cual los individuos obtienen o adquieren nuevo conocimiento y perspectivas internas y, por tanto, modifican sus comportamientos y acciones, y esta adquisición tiene lugar como consecuencia de la experimentación y del análisis de conocimiento previamente generado por otros (Epple, Argote y Devadas, 1991; Spender, 1996a; Stata, 1989). De esta primera definición se deriva un aspecto importante: el aprendizaje implica un cambio en las perspectivas internas que conduce a una modificación en el comportamiento y las acciones de los individuos, término en el que también coinciden otros autores como Bood (1998), Fiol y Lyles (1985), Garvin (1993), Kim (1993), Muñoz-Seca y Riverola (1997), Schunk (1997), Shrivastava (1983), Shuell (1986) o Swieringa y Wierdsma (1992), entre otros.

El objetivo de este cambio en el comportamiento es, según autores como Nicolini y Meznar (1995) o Swieringa y Wierdsma (1992), alcanzar una forma de comportamiento que mejor se corresponda con los objetivos perseguidos por la persona que aprende, es decir, conseguir un comportamiento más efectivo, lo cual nos lleva a considerar la definición de aprendizaje desde otro punto de vista, esto es, como detección y corrección de errores. Así, para otros autores (Argyris, 1976a, 1976b, 1982, 1989 y 1996; Lant y Mezias, 1992; Muñoz-Seca y Riverola, 1997; Schein, 1993a; Teece y Pisano, 1994) el aprendizaje puede ser definido como la detección y corrección del error, donde el error puede ser considerado como cualquier desajuste entre nuestras intenciones y lo que en la realidad sucede. O, en otras palabras, el aprendizaje es un proceso en el que las personas descubren un problema, inventan una solución al problema, ponen en práctica la solución y evalúan el resultado, conduciendo al descubrimiento de nuevos problemas.

Entendemos que ambas definiciones pueden ser consideradas como las dos caras de una misma moneda, ya que para que se produzca la corrección del desajuste entre las intenciones del individuo y lo que en realidad sucede —es decir, para que se solucione el problema— ha de tener lugar una adquisición de nuevo conocimiento que conduzca a un cambio en el comportamiento del individuo que permita resolver dicho problema.

Al igual que ocurría en el caso del conocimiento, respecto al aprendizaje también se debe tener en cuenta algunas consideraciones:

1. En primer lugar, el aprendizaje es inferencial ya que no lo observamos directamente sino a sus productos (Schunk, 1997), ya sea en forma de conocimiento o de habilidad, tal y como anteriormente se comentó.

2. En segundo término, el cambio conductual o en el comportamiento ha de ser perdurable (Schunk, 1997; Shuell, 1986), de modo que los cambios conductuales temporales —es decir, aquellos debidos a causas que cuando desaparecen hacen que el comportamiento vuelva a su estado previo a la incidencia del factor— no suponen aprendizaje. Del mismo modo, el aprendizaje ocurre por práctica u otras formas de experiencia —como, por ejemplo, al observar a otra persona—, quedando excluidos los cambios en la conducta que parecen determinados por la constitución genética.

3. En tercer lugar, tal y como reconocen McGill y Slocum (1994), Mohrman y Mohrman (1993) y Wenger (1996), el aprendizaje no es formación. La formación implica poner información delante de las personas y animarlas a utilizarla, mientras que el aprendizaje anima a las personas a preguntarse y a resolver las cosas por uno mismo con el fin de mejorar la eficacia de la organización, permitiendo a las personas probar estos nuevos comportamientos y, de forma ocasional, cometer algún error —estos errores pueden, en ocasiones, crear oportunidades para que el aprendizaje real tenga lugar—. No obstante, según Wenger (1996) las organizaciones generalmente se basan en la asunción de que la formación es necesaria para que el aprendizaje se produzca, cuando en realidad la formación, por sí misma, no causa el aprendizaje. Es más, lo que acaba siendo aprendido no tiene porque coincidir con aquello que había sido enseñado (Wenger, 1996).

4. Otra consideración a tener en cuenta es que el conocimiento crece, pero al mismo tiempo se convierte en obsoleto a medida que la realidad cambia (Hedberg, 1981). Esto es, el aprendizaje implica tanto adquirir nuevo conocimiento y perspectivas internas como descartar y deshacerse del conocimiento y perspectivas internas que resultan obsoletos y conducen a la confusión. Así, esta actividad de descartar aquel conocimiento y perspectivas internas que resultan obsoletos y conducen a la confusión recibe el nombre de

*desaprendizaje*<sup>14</sup>, y la misma es una parte tan importante del aprendizaje como lo es la propia adición de nuevo conocimiento o perspectivas internas.

5. En quinto lugar, el aprendizaje es un proceso interno (Brown y Duguid, 1991). Los que aprenden no adquieren conocimiento abstracto, objetivo e individual, sino que aprenden en el seno de una comunidad —ya sea de físicos nucleares, de carpinteros o de compañeros de instituto—. Los que aprenden adquieren ese punto de vista subjetivo de la comunidad y aprenden a hablar su idioma, adquiriendo no el conocimiento explícito, formal y experto, sino la habilidad incorporada para comportarse como miembros de la comunidad.

6. El aprendizaje implica habilidades organizativas así como individuales. Mientras que las habilidades individuales son de relevancia, su valor depende de su empleo en contextos organizativos particulares. Los procesos de aprendizaje son intrínsecamente sociales y colectivos (Wenger, 1996), y no ocurren únicamente a través de la imitación y la emulación de los individuos —como en el caso de las relaciones profesor-estudiante o maestro-aprendiz—, sino también como consecuencia de contribuciones conjuntas a la comprensión de problemas complejos, para lo que el aprendizaje precisa de códigos de comunicación comunes y de procedimientos coordinados de búsqueda (Simon, 1991; Teece y Pisano, 1994; Teece, Pisano y Shuen, 1997).

7. Y, por último, a pesar de que autores como Weick (1991) manifiesten lo contrario, la presencia del cambio por sí sola no garantiza que el aprendizaje haya tenido lugar (Argyris y Schön, 1996; Barnett, 1994; Bood, 1998; McGill y Slocum, 1994), al igual que Ulrich, Von Glinow y Jick (1993) establecen que puede haber aprendizaje sin cambio.

Si entendemos la definición de aprendizaje expuesta con anterioridad en un sentido estrecho podemos caer en un grave error, tal y como reconoce Argyris (1991a). Definir el aprendizaje en un sentido estrecho, esto es, como una mera detección y resolución de problemas, hace que los individuos centren su atención en identificar y corregir errores en el entorno que les rodea. Esto es importante, si bien coincidimos con Argyris (1991a) en señalar que los directivos y empleados necesitan considerar críticamente su propio comportamiento y deben aprender cómo el mismo modo de definir y resolver los problemas puede ser una fuente de

---

<sup>14</sup> La cuestión del desaprendizaje presenta una relevancia significativa dentro de la literatura relacionada con el aprendizaje y el conocimiento, por lo que abordaremos su estudio con mayor

problemas en sí mismo. En términos expuestos por Argyris y Schön (1978), la primera actitud sólo produciría un aprendizaje de un solo bucle, mientras que la segunda ayudaría a generar un aprendizaje de doble bucle<sup>15</sup>.

### **I.2.3.- Capital intelectual vs. conocimiento**

Por último, es necesario hacer una distinción entre dos conceptos ampliamente relacionados como son el de capital intelectual y el de conocimiento. El conocimiento ya ha sido definido con anterioridad, por lo que no vamos a entrar aquí a hacerlo nuevamente. Sin embargo, un término estrechamente ligado al de conocimiento y que nos puede ser útil clarificar es el de capital intelectual.

En los últimos tiempos, la literatura estratégica ha puesto especial énfasis en la importancia de los recursos intangibles como factores determinantes de la competitividad empresarial (Fernández, Montes y Vázquez, 1998). Son intangibles aquellos recursos de naturaleza inmaterial que consisten

básicamente en conocimiento o información, siendo uno de ellos lo que se conoce como capital intelectual. Este término puede ser definido desde dos puntos de vista distintos. Una primera definición está más relacionada con aspectos económicos del término. Así, el capital intelectual puede ser definido como la diferencia entre el valor en libros de la compañía y la cantidad de dinero que alguien está dispuesto a pagar por ella, y representa los activos intangibles que frecuentemente no aparecen en el balance (Brooking, 1997; Roos y Roos, 1997), a pesar de lo cual adquiere al menos tanta importancia como el capital financiero a la hora de generar ganancias sostenidas para la organización (Edvinsson, 1997).

Desde otra perspectiva, el capital intelectual también puede ser definido como aquel conocimiento que puede ser convertido en valor (Edvinsson y Sullivan, 1996; Jordan y Jones, 1997; Wiig, 1997), conocimiento que es el

---

profundidad cuando analicemos el proceso de aprendizaje.

<sup>15</sup> No nos vamos a extender más aquí sobre los conceptos de aprendizaje de un solo bucle y de doble bucle, ya que los mismos serán tratados con posterioridad cuando hablemos de la tipología del aprendizaje.



resultado del producto de dos factores: la competencia del personal y su compromiso con la organización (Ulrich, 1998). Esta definición, tal y como reconocen los propios autores, es muy amplia, abarcando a inventos, ideas, conocimiento general, diseños, programas de ordenador, procesos de datos y publicaciones, entre otros, no limitándose únicamente a las innovaciones tecnológicas o a aquellas formas de propiedad intelectual<sup>16</sup> que son identificadas por la ley —patentes, marcas o secretos de negocio, por ejemplo—. De lo anterior se deduce, por tanto, que el capital intelectual es una clase de conocimiento. En concreto, aquel conocimiento que en forma de material intelectual ha sido formalizado, capturado e impulsado, para generar un activo de mayor valor para la organización (Stewart, 1994), y es trabajo de la dirección hacer que ese conocimiento sea productivo, es decir, transformar el capital intelectual en valor para el cliente (Ulrich, 1998).

Para facilitar su análisis, el capital intelectual puede ser agrupado en dos categorías, según sea o no separable del personal de la empresa. El recurso intangible no separable por excelencia es el capital humano, ya que es indisociable de su portador. Cuando el recurso permanece a disposición de la empresa, aunque el trabajador o equipo de trabajo con el que se relaciona se

desvincule de ella, podemos considerarlo como un recurso intangible separable, pudiéndose distinguir a su vez dos categorías más dentro de los recursos intangibles separables: el capital estructural, compuesto por el capital organizativo y el capital tecnológico, y el capital relacional (Fernández, Montes y Vázquez, 1998).

El capital humano se refiere al conocimiento —explícito o tácito— útil para la empresa que poseen las personas y los grupos de la misma, así como su capacidad para regenerarlo, esto es, su capacidad para aprender (Petrash, 1996). Este capital no es poseído por la empresa, si bien puede disponer de él según los contratos establecidos (Bueno, 1998). En palabras de Edvinsson y Sullivan (1996) y de Stewart (1994), entre otros, el capital humano hace referencia a las habilidades individuales necesarias para satisfacer las necesidades de los consumidores. Se suelen distinguir dos tipos de capital humano (Fernández, Montes y Vázquez, 1998): genérico y específico. El capital humano genérico es

---

<sup>16</sup> La propiedad intelectual está constituida por aquellos activos intelectuales que reciben

igualmente valioso en diferentes actividades y para cualquier empleador. Por ello, las empresas son reacias a invertir en su formación, ya que la mayor productividad y el valor resultantes serían aprovechables por cualquier otra empresa. Por su parte, el capital humano específico incluye conocimientos y habilidades que son valiosos para una empresa en particular y en una actividad concreta. Se forma como un producto complementario de la actividad laboral, a través de la práctica y de la interacción con otros miembros de la organización. A este conocimiento específico que posee un individuo sobre un tema determinado se le denomina *saber hacer* y, a diferencia de los activos intelectuales, no existe ningún derecho que proteja al titular del mismo, sino que su protección es *de hecho* y se deriva de la dificultad de asimilación o transmisión del conocimiento en sí (Nomen, 1998).

El capital intelectual humano es la fuente de la innovación y la renovación, pero su crecimiento —a través de la contratación, la formación o la educación— no sirve de nada si no puede ser explotado (Stewart, 1994). Por ello, el capital humano requiere de activos intelectuales estructurales, tales como sistemas de información, conocimiento de los canales de un mercado y de las relaciones con los consumidores o enfoque de dirección, los cuales transforman el saber hacer de un individuo en la propiedad de un grupo. Así, el capital estructural es la infraestructura que las empresas desarrollan para comercializar su capital humano, e incluye tanto el apoyo directo como el indirecto habiendo, en ambos casos, elementos tanto físicos como intangibles (Edvinsson y Sullivan, 1996). Según Bueno (1998), este componente hace referencia a cuando el conocimiento latente en las personas y grupos es explicitado, sistematizado e internalizado por la organización, en aras a su concreción. Representa al conocimiento estructurado por la empresa y que es propiedad de la misma, y está recogido en sistemas de información y comunicación, en tecnología disponible, en procesos de trabajo, en patentes y en sistemas de gestión, entre otros.

Dentro del capital estructural, el capital organizativo incluye las reglas y directrices, las rutinas organizativas y la cultura corporativa, así como los acuerdos de cooperación en los que participa la organización (Fernández, Montes y Vázquez, 1998; Petrash, 1996). Las diferentes fuentes de conocimiento

existentes en la organización se configuran mediante reglas, directrices y procedimientos administrativos. No obstante, buena parte del conocimiento organizativo existente en una empresa no se encuentra recopilado ni escrito en ningún manual. Se manifiesta más bien en forma de rutinas organizativas y en los principios y valores que conforman su cultura corporativa. Las rutinas organizativas y la cultura corporativa son separables del individuo por cuanto que una de sus funciones primarias es precisamente la de reducir la dependencia de la empresa de un individuo o grupo de individuos concretos, facilitando la rápida incorporación y socialización de nuevos miembros.

Dada su importancia, consideramos necesario dedicar unas líneas al tema de las rutinas organizativas y su papel en el ámbito del aprendizaje. Las rutinas organizativas son, siguiendo a Nelson y Winter (1982), aquellos patrones de comportamiento predecibles y regulares de las organizaciones, y desempeñan el mismo papel que los genes desempeñan en la teoría evolutiva biológica. En este sentido, Pentland y Rueter (1994) coinciden con los anteriores en señalar que las rutinas organizativas hacen referencia a patrones de acción o comportamiento, pero amplían el concepto al matizar que una rutina organizativa no es un único patrón sino un conjunto de patrones posibles a partir de los cuales los miembros de la organización llevan a cabo desempeños particulares.

Desde la perspectiva del aprendizaje y del conocimiento, la conversión en rutina de la actividad de una organización constituye la forma principal de almacenamiento de conocimientos operativos específicos de esa organización (Nelson y Winter, 1984), y su ligazón con el tema del aprendizaje es muy estrecha como veremos a continuación. El proceso de aprendizaje supone, como será puesto de manifiesto en los apartados posteriores, un proceso evolutivo que conduce a un conjunto de rutinas organizativas únicas que son el resultado de la historia, la experiencia y la herencia administrativa (Fernández, 1993; Miller, 1996; Teece, Pisano y Shuen, 1997). Ahora bien, debemos tener en cuenta que dichas rutinas presentan un carácter dual, dado que pueden ser una competencia esencial que contribuye al logro y mantenimiento de la ventaja competitiva de la organización, o por el contrario pueden ser fuente de inercia y limitar la capacidad de la organización para interpretar o comprender nuevas señales del entorno, actuando en este caso a modo de filtro que sólo deja entrever un rango de estrategias accesibles (Ventura Victoria, 1987).

A raíz de lo anterior se puede establecer que, si bien las rutinas limitan la flexibilidad, también reducen los costes de procesar información y, en consecuencia, mejoran la eficiencia (Cohen y Bacdayan, 1994). De ahí que la existencia de pautas o modelos consistentes para acceder a nuevos conocimientos refuerzan la capacidad competitiva de la empresa. Pero al mismo tiempo, esas pautas limitan la capacidad de utilizar de forma eficiente nuevos métodos, lo cual conlleva una nueva exigencia por parte de los directivos de las empresas en la medida en que deben ser capaces de conocer cuándo las rutinas existentes facilitan o inhiben el aprendizaje y, en consecuencia, emprender las acciones apropiadas (Ventura Victoria, 1996). Del mismo modo, tal y como se desprende de lo anterior, las rutinas fomentan el hábito y la redundancia y restringen el ámbito de experiencias, por lo que es más probable que fomenten el aprendizaje que moldee las prácticas existentes —aprendizaje de un solo bucle— en lugar de fomentar aquel aprendizaje encaminado a descubrir nuevas prácticas —aprendizaje de doble bucle— (Argyris y Schön, 1978; March, 1991).

Así mismo, de cara al mantenimiento de una ventaja competitiva mucho más difícilmente replicables resultan las capacidades que están basadas en rutinas organizativas complejas (Grant, 1991). Y la complejidad de las rutinas organizativas reside, entre otros aspectos, en el hecho de que las mismas estén basadas en conocimiento tácito —término que será definido con posterioridad— no codificado y se encuentren fundidas en el interior de la cultura de la organización.

Finalmente y retomando la clasificación del capital intelectual, el tercer bloque se refiere al capital relacional o valor que tiene para la empresa el conjunto de relaciones que mantiene con su entorno, en concreto con el conjunto de sus agentes que mantienen alguna relación con la organización —clientes, proveedores, poderes públicos, consumidores, agentes sociales, etc.— (Bueno, 1998; Edvinsson y Sullivan, 1996; Petrash, 1996).

Por último y para finalizar con este subapartado dedicado al capital intelectual, coincidimos con Edvinsson y Sullivan (1996) en señalar que dentro de la gestión del capital intelectual pueden ser destacados dos enfoques o perspectivas diferentes. El primero se centra en la *creación de valor*. Aquellas organizaciones que tienen en mente la creación de valor tienden a enfocar sus esfuerzos de gestión en el capital humano de la firma: cómo se organiza, cómo se

dirige, cómo se crea el conocimiento y cómo éste genera valor para la compañía. El segundo enfoque, por su parte, se centra en la *extracción de valor*. Bajo esta perspectiva, las empresas enfocan sus esfuerzos de gestión hacia la explotación de los activos intelectuales de la firma —propiedades intelectuales y activos intangibles comercializables—, prestando una mayor atención, por tanto, a la gestión del capital estructural de la organización.

### **I.3.- Tipologías de aprendizaje y conocimiento**

Una vez han sido realizadas algunas matizaciones y establecidas algunas definiciones, creemos necesario en este momento diferenciar algunas tipologías referentes a los conceptos de aprendizaje y de conocimiento. Esto es así porque, tal y como hemos tenido la oportunidad de comprobar en el apartado anterior de este capítulo, al hablar o hacer referencia a alguno de estos dos conceptos centrales —aprendizaje y conocimiento— es inevitable mencionar algún tipo concreto de los mismos. Algo similar ocurrirá también cuando nos introduzcamos en la descripción del proceso de aprendizaje o en la creación del conocimiento, por lo que consideramos que la presentación de estas tipologías no puede dilatarse más.

En concreto, vamos a proceder a desarrollar de la manera más sintética posible dos tipologías o clasificaciones, cada una de las cuales está asociada a uno de los dos conceptos comentados con anterioridad, esto es, aprendizaje y conocimiento. No obstante, queremos matizar que las tipologías no recogen todas las clasificaciones existentes en el ámbito de cada concepto concreto, ya que dicho cometido excedería el objetivo que las tipologías aquí expuestas tienen en este trabajo de investigación.

#### **I.3.1.- Algunas tipologías del aprendizaje**

En la literatura sobre aprendizaje y conocimiento podemos encontrar distintos tipos de aprendizaje. Cada uno de ellos requiere un conjunto diferente de elementos para generar los mejores resultados posibles, al igual que cada uno

precisa de una cultura<sup>17</sup> y de un conjunto de esquemas mentales diferente, así como una forma de hacer las cosas y una infraestructura de apoyo completamente distinta (Whitehill, 1997). No obstante lo anterior, estos distintos tipos de aprendizaje pueden ser clasificados en función de diversos criterios, lo cual nos permite establecer unas tipologías, que se recogen en la tabla I.1, dentro de las cuales algunos tipos son más conocidos que otros. Las tipologías son el resultado de una amplia revisión bibliográfica sobre el tema del aprendizaje y del conocimiento. Sin embargo, desarrollaremos a continuación únicamente aquellas tipologías que, por su destacada importancia en el ámbito académico o por tener algún interés especial en el marco del presente trabajo de investigación, consideramos interesantes.

---

<sup>17</sup> De hecho, autores como Hiebeler (1996), Nevis, DiBella y Gould (1995) o Stata (1989), entre otros, manifiestan que la naturaleza del aprendizaje y la forma en que ocurre están determinados por la cultura o subculturas de la organización.

Tabla I.1: Algunas tipologías del aprendizaje

Tipos de aprendizaje	Autores relacionados	Criterio de clasificación
Individual vs. Organizativo	Argyris y Schön (1996), Ayas (1997), De Geus (1988), DiBella, Nevis y Gould (1996), Easterby-Smith, Snell y Gherardi (1998), Fiol y Lyles (1985), Garvin (1993), Hedberg (1981), Huber (1991), Levinthal (1991), Lipshitz, Popper y Oz (1996), McGill y Slocum (1993 y 1994), McGill, Slocum y Lei (1992), Miller (1996), Nevis, DiBella y Gould (1995), Nonaka y Johansson (1985), Popper y Lipshitz (1998), Shrivastava (1983), Simon (1991), Stata (1989), Swieringa y Wierdsma (1992), Thatchenkery (1996), Tsang (1997), Van der Heijden y Eden (1998)	Nivel ontológico en el cual tiene lugar el aprendizaje
De bucle sencillo vs. De doble bucle	Argyris (1976a, 1976b, 1977, 1991b, 1993 y 1994), Argyris y Schön (1978 y 1996), Van der Heijden y Eden (1998)	Número de ciclos de retroalimentación del proceso
De primer orden vs. De segundo orden vs. De tercer orden	Swieringa y Wierdsma (1992)	Nivel que dentro de la jerarquía principios-percepciones-reglas puede verse afectado por el ciclo de retroalimentación del proceso
Adaptativo vs. Generativo	Bennett y O'Brien (1995), McGill, Slocum y Lei (1992), Nevis, DiBella y Gould (1995), Senge (1990a, 1990b y 1993)	Grado de variación que respecto a la situación actual presenta el resultado del proceso de aprendizaje
Incremental vs. Radical	Bierly y Chakrabarti (1996), March (1991), Miner y Mezias (1996)	Grado de novedad del producto resultante del proceso de aprendizaje
Incremental a nivel de componente vs. Modular a nivel de componente vs. Arquitectónico vs. Radical	Henderson y Clark (1990)	Grado de innovación de los componentes y la arquitectura del producto

Tabla I.1: (Continúa)

Tipos de aprendizaje	Autores relacionados	Criterio de clasificación
Meta-aprendizaje	: Lei, Hitt y Bettis (1996), Prahalad y Bettis (1986)	: Consideración del aprendizaje como algo que puede ser
Del tipo 0 vs. Del tipo I vs. Del tipo II	: Bateson (1973)	: organizado en una jerarquía
De nivel inferior o de bajo nivel vs. De nivel superior o de alto nivel	: Fiol y Lyles (1985)	: Nivel de ajuste dentro de la organización
Interno vs. Externo	: Bierly y Chakrabarti (1996), Bierly y Härmäläinen (1995), Cohen y Levinthal (1990)	: Ubicación del ente generador del nuevo conocimiento
Situacional vs. Fragmentado vs. Oportunista	: Kim (1993)	: Punto en que se ve interrumpido el proceso de aprendizaje organizativo
Restringido por el papel vs. De audiencia vs. Supersticioso vs. En ambigüedad	: March y Olsen (1975)	: Punto en que se ve interrumpido el proceso de aprendizaje organizativo
Consciente, explícito, o formal vs. Inconsciente, tácito, o informal	: Chiva y Camisón (1999), Reber (1993), Swieringa y Wierdsma (1992)	: Grado de explicitéz inherente al inicio de un proceso de aprendizaje y a las intervenciones que en el mismo pueden tener lugar
Metódico vs. Emergente	: Miller (1996)	: Tipo de análisis efectuado para la toma de decisiones asociada al proceso de aprendizaje



### **I.3.1.1.- Aprendizaje individual vs. Aprendizaje organizativo**

En este caso, el criterio de clasificación seguido es el que hace referencia al nivel ontológico en el cual el aprendizaje tiene lugar, esto es, a nivel de qué ente tiene lugar la creación de nuevo conocimiento. Si bien Nonaka y Takeuchi (1995) establecen que en la dimensión ontológica se pueden identificar cuatro niveles de creación de conocimiento —individuos, grupos, organizaciones e interorganizativo—, nosotros únicamente nos centraremos en los dos considerados más importantes, hasta la fecha, en la literatura especializada, a saber, el individual y el organizativo<sup>18</sup>. No obstante, es necesario señalar que aunque el aprendizaje individual es importante para las organizaciones, el aprendizaje organizativo no es simplemente la suma del aprendizaje de cada uno de sus miembros (Barrow, 1993; Fiol y Lyles, 1985; Mohrman y Mohrman, 1993).

Para Stata (1989), el aprendizaje individual es, como ya se dijo anteriormente, aquel proceso por el cual los individuos obtienen nuevo conocimiento y perspectivas internas y, como consecuencia, modifican sus comportamientos y acciones. De forma similar, el aprendizaje organizativo pone de manifiesto nuevas perspectivas internas y comportamientos modificados —o en palabras de Argyris y Schön (1996), implica un cambio en la teoría en uso de la organización—, aspecto en el que también coinciden Ayas (1997), Huber (1991), McGill, Slocum y Lei (1992) y Miller (1996), entre otros, pero se diferencia del aprendizaje individual en diversos sentidos: en primer lugar, el aprendizaje organizativo ocurre a través de perspectivas internas, conocimiento,

---

<sup>18</sup> A pesar de la trascendencia que en este trabajo adquiere el aprendizaje a nivel de grupo —tal y como se evidencia en la última parte del presente capítulo y en los posteriores—, dicho nivel no va a ser considerado aquí. Ello es debido a que, hasta el momento, la literatura especializada ha prestado mayor atención al aprendizaje a nivel individual y a nivel organizativo. A pesar de ello, estamos convencidos, tal y como se evidencia a lo largo de toda la tesis doctoral, de la importancia que el aprendizaje a nivel de grupo tiene como nexo de unión entre los estadios individual y organizativo. Es, precisamente, este hecho el que nos impulsa a introducir el nivel de grupo en el estudio del aprendizaje en la organización, si bien lo hacemos en un apartado posterior de este capítulo —apartado I.4— cuando se explica en profundidad el proceso de aprendizaje en la organización.

y modelos mentales<sup>19</sup>, que son compartidos<sup>20</sup>, lo que hace que las organizaciones únicamente puedan aprender tan rápido como lo haga el nexo de unión más lento. Así, el cambio se bloquea a menos que todos los decisores importantes aprendan en conjunto, compartan creencias y objetivos, y se comprometan a llevar a cabo las acciones necesarias para el cambio; y en segundo lugar, el aprendizaje se basa en el conocimiento y la experiencia pasados, esto es en la memoria —aspecto en el que también coinciden Barnett (1994), DiBella, Nevis y Gould (1996), Nevis, DiBella y Gould (1995) y Lipshitz, Popper y Oz (1996)—, y en este sentido la organización depende, para aprender, no sólo de la memoria de sus miembros, sino también de mecanismos institucionales —políticas, estrategias y modelos explícitos— utilizados para retener el conocimiento, ya que confiar únicamente en los individuos tiene el riesgo de perder lecciones y experiencia difíciles de aprender en la medida en que las personas cambian de un trabajo a otro (Simon, 1991).

De lo comentado en el párrafo anterior se puede establecer que el aprendizaje organizativo es un proceso colectivo que tiene lugar entre, y a través de, la interacción de muchas personas —un proceso de construcción social, siguiendo a Nicolini y Meznar (1995)—, aspecto en el que también coinciden Bood (1998), DiBella (1997), Dodgson (1993), Easterby-Smith (1997), Shrivastava (1983) y Wenger (1996), entre otros. En este proceso, el conocimiento de un individuo ha de ser compartido, evaluado e integrado con el de otros miembros de la organización, ya que si el aprendizaje individual no es validado por el conocimiento de otros, la integración necesaria podría no tener lugar (Nonaka y Johansson, 1985). Por tanto, coincidimos con Swieringa y Wierdsma (1992) en señalar que una organización sólo puede aprender porque sus miembros individuales aprenden —sin aprendizaje individual no puede haber aprendizaje organizativo—. Ahora bien, el hecho de que los individuos aprendan algo no garantiza que la organización vaya a aprender<sup>21</sup> (Argyris y

---

<sup>19</sup> Un modelo mental supone un modelo de trabajo sobre el mundo que incluye esquemas, paradigmas, creencias y puntos de vista, el cual ofrece perspectivas que ayudan al individuo a percibir y definir su mundo (Johnson-Laird, 1983). En palabras de Kim (1993), constituye una agrupación y una agregación de datos que establece un punto de vista o un curso de acción, y estos modelos son una mezcla de lo que es aprendido explícitamente y absorbido implícitamente, por lo que es tan difícil articularlos y compartirlos con otros.

<sup>20</sup> Autores como Barnett (1994), De Geus (1988), Dodgson (1993), Lipshitz, Popper y Oz (1996), Nicolini y Meznar (1995), Popper y Lipshitz (1998), Shrivastava (1983), Ulrich, Von Glinow y Jick (1993) o Van der Heijden y Eden (1998), coinciden con Argyris y Schön (1996) en este sentido.

<sup>21</sup> Ulrich, Von Glinow y Jick (1993) clarifican que aprendizaje individual dentro de una organización no es lo mismo que aprendizaje organizativo.

Schön, 1996; Swieringa y Wierdsma, 1992; Ulrich, Von Glinow y Jick, 1993), lo que nos lleva a pensar que el aprendizaje individual es una condición necesaria, pero no suficiente, para que el aprendizaje organizativo se produzca, aspecto en el que también coinciden Mohrman y Mohrman (1993).

Del mismo modo, Hedberg (1981) y McGill y Slocum (1993 y 1994), entre otros, afirman que el aprendizaje organizativo es más que simplemente adquirir nuevo conocimiento y perspectivas que conduzcan a un nuevo comportamiento. Además de lo anterior, el aprendizaje organizativo requiere que los miembros de la organización desaprendan previamente aquellas prácticas que han quedado obsoletas y no van a funcionar en el futuro, dejando sitio de esta forma para que aparezcan nuevas prácticas y respuestas. Y todo ello con la finalidad de conseguir que la organización alcance un nivel de eficacia mayor, si bien este aspecto será tratado con mayor detenimiento cuando describamos el proceso de aprendizaje organizativo.

No obstante y a pesar de que hemos adoptado una definición generalmente aceptada de aprendizaje organizativo, algunos autores manifiestan que no existe un acuerdo sobre qué se entiende por aprendizaje organizativo ni sobre cómo el mismo tiene lugar (Garvin, 1993; Shrivastava, 1983; Thatchenkery, 1996; entre otros), siendo la multitud de disciplinas que han contribuido de manera significativa al desarrollo de este concepto la razón fundamental que explica esta falta de consenso (Crossan, Lane y White, 1999; Easterby-Smith, 1997; Easterby-Smith, Snell y Gherardi, 1998; Nicolini y Mezner, 1995; Van der Bent, Paauwe y Williams, 1999). En este sentido, Easterby-Smith (1997) considera que seis disciplinas han facilitado el desarrollo del área de conocimiento relacionada con el aprendizaje organizativo — psicología, ciencia de la dirección, estrategia, gestión de la producción, sociología y antropología cultural—, empleando cada una de ellas una lógica distinta respecto a los fenómenos sociales que se consideran están en la base del aprendizaje organizativo, lo que implica que cada disciplina realiza una serie de contribuciones distintivas y presenta un conjunto de deficiencias que son propias de cada una de ellas, hasta el punto de que las áreas de solapamiento entre las distintas perspectivas son mínimas<sup>22</sup>. Por ello, el autor considera que la creación

---

<sup>22</sup> Para ampliar la información respecto a las aportaciones y los problemas que presentan estas disciplinas en relación al aprendizaje organizativo puede consultarse el trabajo de Easterby-Smith (1997).

de una teoría global respecto al aprendizaje organizativo constituye una aspiración no realista, es decir, una utopía.

Asimismo, es importante señalar que los conceptos de aprendizaje organizativo y de organización capaz de aprender<sup>23</sup>, los cuales son utilizados en contextos muy similares, presentan claras diferencias entre sí. En este sentido, Easterby-Smith (1997) y Tsang (1997) comentan que el primero hace referencia a *cómo aprende* una organización mientras que el segundo se centra en el *cómo debería aprender* una organización. Así, en el primer caso se trata de un enfoque descriptivo y el objetivo de la investigación sobre el mismo es la construcción de un cuerpo teórico, mientras que en el enfoque de la organización capaz de aprender se trata de una cuestión de prescripción<sup>24</sup> y la investigación sobre el mismo presenta un carácter prescriptivo, y orientada hacia la acción, con el objetivo de mejorar el rendimiento de las organizaciones. Otra diferencia, según estos autores, es que distintas comunidades se centran en el estudio de cada enfoque, ya que mientras que son los académicos los que en su mayoría tratan el tema del aprendizaje organizativo, el estudio de la organización capaz de aprender es abordado fundamentalmente por consultores. En definitiva, Tsang (1997) reconoce que si bien el aprendizaje organizativo es un concepto utilizado para describir ciertos tipos de actividad que ocurren en una organización, la organización capaz de aprender se refiere a un tipo particular de organización en sí misma. Se podría sintetizar la relación entre ambos conceptos de forma sencilla diciendo que una organización capaz de aprender es aquella que es buena en el aprendizaje organizativo.

En última instancia, otro rasgo inherente al aprendizaje organizativo y que consideramos interesante reseñar es, siguiendo a Levinthal (1991), que el mismo contribuye a facilitar la aparición de lo que Levitt y March (1996) denominan *trampas de la competencia*. Así, a medida que una organización gana experiencia y, por tanto, habilidad y destreza con las actividades, procedimientos o tecnologías actuales, la experimentación con alternativas llega a ser menos probable que resulte atractiva o, si es intentada, que se considere deseable. Esto

---

<sup>23</sup> Los términos “aprendizaje organizativo” y “organización capaz de aprender” son utilizados, en el presente trabajo, para hacer referencia a los vocablos anglosajones “organizational learning” y “learning organization”, respectivamente.

<sup>24</sup> Es precisamente este carácter prescriptivo, el que lleva a autores como DiBella, Nevis y Gould (1996) o Jordan y Jones (1997) a cuestionar los planteamientos de la literatura generada en torno a las organizaciones capaces de aprender, ya que se basan en el carácter idiosincrásico de las

es porque hay una tendencia de los sistemas de aprendizaje a dejar fuera la experimentación, produciéndose así una asociación entre un rendimiento mayor, una mayor confianza y un incremento en la inercia, con la edad organizativa.

### I.3.1.2.- Aprendizaje de un solo bucle o de bucle sencillo vs. Aprendizaje de doble bucle

Argyris y Schön (1978) distinguen entre el aprendizaje sencillo-unidireccional o de bucle único y el aprendizaje de doble bucle o bidireccional. Los procesos de aprendizaje sencillo ocurren cuando un individuo o una organización comparan sus resultados con un conjunto preestablecido de estándares e intentan efectuar los ajustes adecuados para corregirlos. Por su parte, el proceso de doble bucle requiere que los individuos o las empresas, de forma periódica, revisen sus estándares para asegurar que son los relevantes, introduciéndose de este modo un bucle adicional que les permite cuestionar, y si es preciso modificar, los esquemas con que venían actuando. De este modo, el primer tipo de aprendizaje implica cambios en lo que Leonard-Barton (1995) denomina los valores pequeños o *pequeñas vs*, mientras que el aprendizaje de doble bucle lo haría sobre los valores genéricos o *grandes Vs*<sup>25</sup>, así como sobre lo que Prahalad y Bettis (1986) denominan *lógica dominante*<sup>26</sup>.

El criterio utilizado en esta clasificación sobre el aprendizaje hace referencia al número de ciclos de retroalimentación que presenta el proceso. En el primer caso, existe un único ciclo que, como consecuencia del error detectado, permite el cuestionamiento de las estrategias de acción y de sus asunciones subyacentes. Sin embargo, en el caso del aprendizaje de doble bucle aparecen

---

organizaciones para establecer que no existe un único conjunto de arreglos estructurales apropiado para que se dé el aprendizaje.

<sup>25</sup> Para Leonard-Barton (1995), en la organización se pueden distinguir dos niveles distintos de valores: los valores genéricos o *grandes Vs*, que tienen un alcance mayor y están relacionados con valores básicos que definen cómo se espera que los empleados actúen hacia ellos mismos y hacia los clientes, y las *pequeñas vs* que son valores de menor ámbito y hacen referencia a la forma en que los valores genéricos son operativizados —en esencia, las pequeñas vs constituyen normas de comportamiento—.

<sup>26</sup> La *lógica dominante* directiva puede ser definida como la forma en la que los directivos conceptualizan el negocio y toman las decisiones críticas respecto a la asignación de recursos. Así, la *lógica dominante* es un conjunto de ideas o una visión del mundo o una conceptualización del negocio y de las herramientas de la dirección para lograr los objetivos y tomar decisiones en ese negocio, y es almacenado como un mapa cognitivo compartido —o conjunto de esquemas— entre la coalición dominante (Prahalad y Bettis, 1986).

dos ciclos de retroalimentación, ya que se facilita el cuestionamiento tanto de las estrategias y asunciones como de los valores y estándares que dan pie a las anteriores.

Al utilizar esta definición, debemos exponer algunos de los rasgos inherentes a la teoría de aprendizaje de Argyris y Schön que son necesarios para poder comprenderla mejor. Estos autores (Argyris y Schön, 1996) definen una teoría de acción en términos de una situación particular, S, una consecuencia particular deseada en esa situación, C, y una acción, A, para obtener la consecuencia C en la situación S. Así, la forma general de una teoría de acción es: si tú deseas producir la consecuencia C en la situación S, entonces haz A. Dos elementos adicionales entran en el esquema general de una teoría de acción: los valores atribuidos a C que le hacen parecer deseable como un fin a la vista y las asunciones subyacentes, o modelo del mundo, que hacen verosímil que la acción A producirá la consecuencia C en la situación S. La teoría de acción, tanto si se aplica a organizaciones o a individuos, puede tomar dos formas distintas: la *teoría expuesta* hace referencia a la teoría de acción que es adelantada para explicar o justificar un patrón de actividad dado; mientras que la *teoría en uso* está relacionada con la teoría de acción que está implícita en la ejecución de ese patrón de actividad.

Así, las teorías de acción pueden ser definidas como el conjunto de reglas que los individuos utilizan para diseñar e implementar su propio comportamiento, así como para comprender el comportamiento de otros (Argyris, 1991b y 1993). Dentro de ellas, las teorías expuestas son aquellas que las personas comunican o dicen que son la base para sus acciones —cómo las personas piensan o creen que están actuando—, mientras que las teorías en uso son aquellas que se pueden inferir de cómo las personas se comportan en la realidad (obtenidas a través de cintas de vídeo o de audio, u otros instrumentos que se centran en recoger comportamiento directamente observable)<sup>27</sup> —la forma en que las personas actúan en realidad— (Argyris, 1976b y 1991b).

En el contexto de la organización, los valores, acciones y asunciones incorporadas en las actividades rutinarias para desempeñar una actividad constituyen la teoría en uso de dicha actividad. Todos juntos estos componentes forman la teoría en uso de la organización (Argyris y Schön, 1996). Como reglas

para la decisión y acción colectivas que son, las teorías en uso de la organización pueden ser tácitas en lugar de explícitas, y debido a ello pueden no coincidir con la teoría expuesta de la organización —los documentos formales de una compañía tales como declaraciones de la política o descripciones de los puestos de trabajo, frecuentemente contienen teorías expuestas de acción incongruentes con los patrones de actividad reales de la organización— (Argyris, 1994; Argyris y Schön, 1996).

Además de que no suelen coincidir las teorías expuestas de acción y las teorías en uso, la mayoría de los individuos no son conscientes de dicha incongruencia. En este sentido, Argyris (1994) señala que las teorías expuestas difieren ampliamente, mientras que la mayor parte de las teorías en uso son coincidentes y presentan el mismo conjunto de cuatro valores gobernantes: a) todos los individuos diseñan su comportamiento con el fin de mantener un control unilateral; b) de maximizar la ganancia y de minimizar la pérdida; c) de suprimir los sentimientos negativos; y d) de ser tan racional como sea posible. Estos valores gobernantes de las teorías en uso tienden a evitar la vulnerabilidad, el riesgo y las situaciones embarazosas, y constituyen una importante estrategia defensiva y una receta para el aprendizaje ineficaz —podría incluso denominarse una receta para el antiaprendizaje, porque ayuda a los individuos a evitar reflexionar sobre las consecuencias contraproducentes de su propio comportamiento—, estando además en la base de lo que en la literatura sobre aprendizaje se conoce como *razonamiento defensivo* y *rutinas defensivas*. El primero se produce a nivel individual mientras que las segundas lo hacen a nivel de la organización.

El razonamiento defensivo ocurre cuando los individuos hacen sus premisas e inferencias tácitas, y entonces sacan conclusiones que no pueden ser testadas o cuestionadas excepto por el principio de esta lógica tácita. Así, los principios del razonamiento defensivo animan a las personas a dejar sin examinar su propio comportamiento y a evitar cualquier test objetivo de sus premisas y conclusiones (Argyris, 1977 y 1994). Para Argyris (1991b), las personas inteligentes o con éxito son las más propensas a actuar siguiendo razonamientos defensivos, ya que como a lo largo de su vida no han experimentado casi nunca el fracaso no saben cómo tratar con él de manera

---

<sup>27</sup> Para más información acerca de cómo sacar a la luz las teorías en uso de los individuos, puede consultarse el trabajo de Van der Heijden y Eden (1998).

eficaz, lo cual sirve para reforzar la tendencia humana normal de razonar defensivamente. Por su parte, una rutina defensiva organizativa es cualquier política, práctica o acción, que impide que las personas implicadas tengan que experimentar situaciones embarazosas y amenazantes y, al mismo tiempo, impide que examinen la naturaleza y causas de ese embarazo o amenaza<sup>28</sup> (Argyris, 1989 y 1994; Senge, 1993). Es decir, las rutinas defensivas son el resultado del proceso de elevar las tácticas defensivas individuales a una rutina organizativa (Argyris, 1994). Estas rutinas dificultan el aprendizaje (Argyris, 1985) y son generadas por unas teorías en uso que hacen que la persona hable y actúe de manera defensiva. Por eso, para eliminar las rutinas o el razonamiento defensivo se deben sustituir las teorías en uso, y ello sólo es posible a través del aprendizaje de doble bucle (Argyris, 1993 y 1996).

Como forma de resumir lo expuesto unas líneas más arriba, podemos decir que dentro de esta teoría es posible establecer tres asunciones clave (Argyris, 1976a): primera, la acción humana está modelada o diseñada por las teorías de acción que poseen las personas; segunda, las personas poseen dos clases de teorías de la acción, la teoría expuesta de la que son conscientes y la teoría en uso que puede ser determinada observando el comportamiento de los individuos; y, en último lugar, las teorías expuestas varían ampliamente, mientras que parece que haya poca variación entre las teorías en uso.

Así y partiendo de todas las consideraciones anteriores, por *aprendizaje de un solo bucle* se entiende aquel aprendizaje instrumental que cambia las acciones o las asunciones que subyacen a las mismas, de forma que dejan los valores de una teoría de acción inalterados (Argyris y Schön, 1996). En este tipo de aprendizaje, un único ciclo de retroalimentación, mediado por la investigación individual u organizativa, conecta el error detectado —esto es, un resultado de la acción que no alcanza las expectativas y, por tanto, es sorprendente— con las acciones individuales u organizativas y sus asunciones subyacentes. Estas acciones o asunciones son modificadas, de hecho, para mantener el rendimiento de la organización dentro del rango establecido por los valores y normas organizativos existentes, pero estos valores y normas en sí mismos permanecen sin cambios (Argyris, 1976a, 1976b y 1993).

---

<sup>28</sup> En opinión de Schein (1993a), las rutinas defensivas tienen como fin evitar lo que denomina la ansiedad del tipo 1. Es decir, evitar el sentimiento que está asociado a la incapacidad o indisposición para aprender algo nuevo porque parece demasiado difícil o perjudicial.



Este tipo de aprendizaje es similar a lo que Bateson (1973) considera como aprendizaje del tipo I, Bierly y Chakrabarti (1996) reconocen como aprendizaje incremental, Fiol y Lyles (1985) distinguen como aprendizaje de nivel inferior o de bajo nivel, Senge (1990a, 1990b y 1993) bautiza como aprendizaje adaptativo<sup>29</sup> y Swieringa y Wierdsma (1992) denominan aprendizaje de primer orden o de un sólo bucle<sup>30</sup>, tal y como se recogía en la tabla I.1.

Por su parte, *el aprendizaje de doble bucle* se refiere a aquel aprendizaje que da como resultado un cambio en los valores de la teoría en uso, así como en sus acciones y asunciones (Argyris, 1976a, 1976b, 1977, 1993 y 1994; Argyris y Schön, 1996; Kim, 1993; entre otros). El doble bucle se refiere a los dos ciclos de retroalimentación que conectan los efectos observados de la acción con las propias acciones y con los valores en los que éstas se sustentan. Las acciones y asunciones pueden cambiar al mismo tiempo que, o como consecuencia de, un cambio en los valores. De forma similar, Bateson (1973) se refiere a este proceso como aprendizaje del tipo II, Bierly y Chakrabarti (1996) lo señalan como aprendizaje radical<sup>31</sup>, Fiol y Lyles (1985) como aprendizaje de nivel superior o de alto nivel, Senge habla de aprendizaje generativo<sup>32</sup> (1990a, 1990b y 1993) y Swieringa y Wierdsma (1992) de aprendizaje de segundo orden o de doble bucle<sup>33</sup>, tal y como quedaba expuesto en la tabla I.1.

El aprendizaje de bucle simple es instrumental y, por consiguiente, centrado básicamente en la eficacia: cuál es la mejor forma de alcanzar los objetivos y metas existentes, manteniendo el rendimiento dentro del rango especificado por los valores y normas existentes. En algunos casos, sin embargo, la corrección del error precisa de una investigación a través de la cual los valores

---

<sup>29</sup> El aprendizaje adaptativo supone el aprendizaje necesario para la supervivencia de la organización (Senge, 1993) y está más relacionado con la idea de *copia* (Senge, 1990b).

<sup>30</sup> Es necesario señalar que a pesar de que Swieringa y Wierdsma (1992) hablan también de aprendizaje de un sólo bucle y de doble bucle, estos autores únicamente contemplan la posibilidad de que los dos tipos de aprendizaje se produzcan en el nivel colectivo u organizativo, lo cual representa una diferencia fundamental respecto a la tipología de Argyris y Schön (1978 y 1996).

<sup>31</sup> Para March (1991), el aprendizaje incremental o explotación del conocimiento actual puede ser más eficaz en el corto plazo, pero el aprendizaje radical o exploración de nuevo conocimiento es necesario para tener éxito en el largo plazo. Así, aquellas empresas que se centran demasiado en la exploración sufren normalmente los costes de la experimentación que este ejercicio implica sin tener tiempo para recoger o cosechar muchos de sus beneficios, mientras que aquellas otras que se centran en la explotación normalmente se encuentran atrapadas en un equilibrio estable pero subóptimo.

<sup>32</sup> El aprendizaje generativo supone aquel aprendizaje que incrementa la capacidad creativa de la organización (Senge, 1993) y está relacionado con la idea de *creación* (Senge, 1990b).

<sup>33</sup> De hecho, este tipo de aprendizaje recibe el nombre de renovación, ya que el mismo está relacionado con la renovación que se produce en el ámbito de los principios existentes que

y normas del individuo o de la organización en sí mismos son modificados, lo cual es lo que se entiende por aprendizaje de doble bucle<sup>34</sup>. Así, el aprendizaje de doble bucle puede ser llevado a cabo por los individuos, cuando su investigación lleva a un cambio en los valores de sus teorías en uso, o por las organizaciones, cuando los individuos investigan en nombre de una organización de tal forma que les lleve a un cambio en los valores de la teoría en uso de la organización. Del mismo modo, Argyris (1993) establece que el conocimiento y las habilidades requeridas para el aprendizaje de doble bucle puede ser utilizado, con una fácil modificación, para el aprendizaje de bucle sencillo, mientras que el caso contrario no es cierto.

Si relacionamos esta clasificación del aprendizaje con la toma de decisiones, Argyris (1976b) establece que el modelo de toma de decisiones basado en el aprendizaje de un solo bucle o Modelo I da como resultado una comprobación y un cuestionamiento público de ideas relativamente pobre, especialmente de aquellas ideas que fueron importantes o amenazantes. Como resultado, los líderes tenderían a recibir poca retroalimentación genuina y otros no tenderían a violar sus valores gobernantes y así cuestionar el marco de trabajo fundamental aceptado. Muchas de las hipótesis que los líderes generan tenderían a ser limitadas y aceptadas con poca oposición. Además, sea lo que sea que un líder aprendiera tendería a estar dentro de los confines de lo que es aceptable. Bajo estas condiciones, la resolución de problemas sería bastante ineficaz.

Por contra, en el modelo de toma de decisiones basado en el aprendizaje de doble bucle o Modelo II el control unilateral que normalmente acompaña a la postura defensiva típica del Modelo I es rechazado por que el propósito típico de la defensa es ganar. Así, la defensa es sustituida por una invitación para confrontar las visiones de todos los miembros y alterarlas, con el fin de producir la posición que esté basada en la información válida más completa posible y a la que los participantes se puedan comprometer internamente. Las estrategias comportamentales de este modelo implican compartir el poder con cualquiera

---

sustentan las reglas o normas sobre las que se basa el funcionamiento de la organización (Swieringa y Wierdsma, 1992).

<sup>34</sup> En nuestra opinión, aquellas técnicas que ayuden a la mejora pero dentro de un planteamiento o teoría en uso establecida sólo podrán contribuir a generar aprendizaje de un solo bucle. Por contra, técnicas como la autoevaluación de la calidad en la gestión que pueden plantear, como veremos con posterioridad, el cuestionamiento del propio enfoque o teoría en uso establecida pueden contribuir a la generación de aprendizaje de doble bucle.

que tenga competencia, y con cualquiera que sea relevante al decidir o implementar la acción, en la definición de la tarea o en el control del entorno. Bajo estas condiciones los individuos no tenderían a competir para tomar decisiones para otros. Intentarían encontrar a la persona más competente para la decisión a tomar, e intentarían construir redes viables para la toma de decisiones en las que la función principal del grupo sería maximizar las contribuciones de cada miembro para que cuando una síntesis fuera desarrollada, la exploración más amplia posible de visiones o perspectivas hubiera tenido lugar.

### **I.3.1.3.- Aprendizaje interno vs. Aprendizaje externo**

La organización ha de determinar el punto de equilibrio entre el aprendizaje interno y externo que mejor satisface sus necesidades y más se ajusta a sus recursos. El aprendizaje interno ocurre cuando miembros de la organización generan y distribuyen nuevo conocimiento dentro de los límites de la empresa. El aprendizaje externo se da cuando se incorpora conocimiento a la organización procedente de una fuente externa, ya sea a través de la adquisición o de la imitación, y el conocimiento es transferido con posterioridad a lo largo de toda la organización (Bierly y Chakrabarti, 1996; Bierly y Hämäläinen, 1995). Una situación intermedia se da cuando el aprendizaje ocurre vía algún tipo de alianza estratégica donde los miembros de la organización cooperante ayudan en la transferencia de conocimiento. Este último caso adquiere la consideración de situación intermedia porque no se incorpora el conocimiento a través de una adquisición de empresas o de la imitación, sino que se produce una adaptación del conocimiento del socio cooperante a las condiciones de la empresa. Como podemos comprobar, el criterio seguido en esta clasificación tiene que ver con que el ente generador del nuevo conocimiento caiga dentro o fuera de los límites de la organización.

La opción del aprendizaje interno permite a la empresa desarrollar sus propias competencias clave y apropiarse de mayores beneficios, mientras que la opción del aprendizaje externo permite a la empresa ampliar la base de conocimiento y mantenerse al frente en el campo de las últimas tecnologías, lo cual incrementa su flexibilidad. No obstante, el aprendizaje interno y el externo

son dos procesos mutuamente interdependientes y complementarios: para llevar a cabo un buen aprendizaje externo, previamente la organización debe desarrollar lo que Cohen y Levinthal (1990) denominan *capacidad absorbtiva*<sup>35</sup>, y el desarrollo de esta capacidad de absorción del conocimiento proveniente del exterior depende en gran medida del aprendizaje interno; por su parte, el proceso de aprendizaje interno puede ser sustancialmente mejorado gracias a la existencia de nuevas ideas que son generadas fuera de la organización y que son incorporadas a través del proceso de aprendizaje externo. Además, el aprendizaje externo permitirá a la empresa abordar sus decisiones y tareas desde distintas perspectivas, lo cual puede ser difícil si sólo se cuenta con el aprendizaje interno, debido a las rutinas y los sesgos establecidos en el seno de la organización. Así mismo, el aprendizaje externo también puede contribuir a que la base de conocimiento de la organización sea mayor, pudiéndose dar de este modo el principio de la *variedad requerida*, tan importante, como veremos con posterioridad, en la creación de conocimiento.

Bierly y Hämäläinen (1995), partiendo de esta clasificación, establecen que el aprendizaje organizativo se produce en cuatro dominios del aprendizaje de naturaleza externa y en cuatro más de naturaleza interna, y que entre estos dominios se producen una serie de interacciones que son la base del conocimiento organizativo compartido. Así, el aprendizaje externo puede ser de cuatro tipos distintos: aprendizaje del cliente, del competidor, de las redes de trabajo y aprendizaje institucional. El aprendizaje del cliente hace referencia a la necesidad que tiene la organización de estar continuamente pendiente de la evolución y los cambios que se producen en las necesidades de los consumidores. Así mismo, también se refiere al hecho de que las empresas también aprenden ideas para desarrollar nuevos productos a partir de la información de sus clientes. El aprendizaje del competidor se refiere al hecho de que organizaciones que compiten en la misma industria muchas veces aprenden las unas de las otras —por ejemplo, a través de la imitación—. En este sentido, no sólo se

---

<sup>35</sup> Para Cohen y Levinthal (1990), la habilidad para explotar el conocimiento del exterior es un componente crítico en la capacidad de innovar de una organización. Esta habilidad para evaluar y utilizar el conocimiento externo es generalmente una función del nivel de conocimiento relacionado que previamente poseía la organización. En su nivel más elemental, este conocimiento previo incluye tanto habilidades básicas como incluso un lenguaje compartido, pero puede incluso incluir conocimiento acerca de los desarrollos científicos o tecnológicos más recientes que se han producido en un campo dado. Así, el conocimiento relacionado que previamente poseía la compañía le confiere una habilidad para reconocer el valor de la nueva información, asimilarla y aplicarla a fines comerciales. Consideradas de manera conjunta estas habilidades constituyen lo que se denomina la capacidad absorbtiva o de absorción de conocimiento de una empresa.

aprenden nuevas tecnologías sino también nuevas prácticas administrativas y estrategias. Por su parte, el aprendizaje de las redes de trabajo hace referencia fundamentalmente al intercambio de conocimiento a través de la cooperación entre compañías de industrias relacionadas y de apoyo. Y por último, el aprendizaje institucional se refiere a la información que la organización obtiene de su entorno institucional —constitución, leyes, regulaciones, contratos, creencias y valores culturales del entorno en que desarrolla su actividad, tradiciones, costumbres, convenciones, etc.—.

Por otro lado, el aprendizaje interno mejora las capacidades estratégicas de la firma al aumentar el conocimiento compartido por sus miembros, y puede ser de cuatro clases: aprendizaje individual, intrafuncional, interfuncional y multinivel. El aprendizaje individual es el que se produce a nivel de los miembros individuales de la organización gracias a su contacto con otros miembros que pertenecen al mismo grupo de trabajo, a otros grupos o al entorno. Cuantos más individuos aprenden unos de otros en la organización, más similares llegan a ser los patrones de creencias individuales de toda la compañía. Pero en última instancia, esto puede hacer que el aprendizaje organizativo como un todo decrezca ya que existen menos ideas que resulten nuevas y divergentes en los miembros de la organización (Mintzberg, 1991; Weick, 1991). El aprendizaje intrafuncional hace referencia al hecho de que la experiencia y el conocimiento personal de los miembros de un grupo de trabajo funcional es compartido de manera abierta por todo el grupo y, como resultado, se producen efectos sinérgicos que hacen que el grupo cree nuevo conocimiento al resolver problemas de manera cooperativa —este nuevo conocimiento combina el conocimiento individual de los miembros de manera innovadora—. El nuevo conocimiento creado es acumulado en forma de mitos, historias y normas de departamento, y perdura largo tiempo, incluso después de la marcha de algunos de los miembros del grupo.

Por su parte, el aprendizaje interfuncional tiene que ver con el aprendizaje de los grupos como consecuencia de su relación con otras partes de la organización, y la cantidad de aprendizaje depende de la comunicación formal e informal que exista a lo largo de la compañía. Este aprendizaje puede ser fomentado a través de la existencia de una cultura favorecedora de la comunicación, de la rotación de puestos de trabajo, de la existencia de incentivos basados en el rendimiento de la empresa en su conjunto, de un completo y

minucioso adoctrinamiento de los nuevos miembros y de una dirección participativa. Y por último, el aprendizaje multinivel se refiere al aprendizaje derivado de la interacción y de la integración de conocimiento entre los distintos niveles de la escala jerárquica de una empresa de forma bidireccional —de arriba hacia abajo, y de abajo hacia arriba—. Este tipo de aprendizaje es básico si se pretende que el aprendizaje individual, el intrafuncional y el interfuncional, sean consistentes con la estrategia de la empresa.

### **I.3.2.- Algunas tipologías del conocimiento**

Al igual que ocurre para el caso del aprendizaje, en la literatura sobre aprendizaje y conocimiento existe una amplia variedad de clasificaciones del concepto *conocimiento*. Ello es el resultado de al menos dos factores: la aplicación de distintos criterios de clasificación por un lado, y la extensa diversidad de ámbitos en los que el término conocimiento adquiere significado, si bien este último puede derivarse, en parte, del primero. Al igual que hicimos para el caso del aprendizaje, ilustraremos un cuadro resumen que recoge algunas de las clasificaciones encontradas durante la revisión bibliográfica y, a continuación, desarrollaremos aquellas que resulten de interés en el marco de este trabajo.

Tabla I.2: Algunas tipologías del conocimiento

Tipos del conocimiento	Autores relacionados	Criterio de clasificación
Explícito vs. Tácito	Conner y Prahalad (1996), Davenport, De Long y Beers (1998), Edvinsson y Sullivan (1996), Fahey y Prusak (1998), Fernández, Montes y Vázquez (1998), Grant (1991), Inkpen (1998), Kogut y Zander (1996), Leonard y Sensiper (1998), Nelson y Winter (1982), Nonaka (1988a y 1991b), Nonaka y Konno (1998), Nonaka y Takeuchi (1995), Polanyi (1962, 1967 y 1975), Reed y DeFillippi (1990), Ruggles (1998), Spender (1996b), Teece (1998a), Teece y Pisano (1994), Teece, Pisano y Shuen (1997), Tsoukas (1996), Zander y Kogut (1995)	Grado de codificación del conocimiento
Universal vs. Tácito	Lei, Hitt y Bettis (1996)	Facilidad en el desarrollo del conocimiento
Estructurado vs. No estructurado	Stewart (1994)	Grado de estructuración del conocimiento
General vs. Específico	Jensen y Meckling (1992), Wruck y Jensen (1994)	Coste de la transferencia del conocimiento
Compartido vs. Conceptual vs. Sistemico vs. Operativo	Nonaka y Takeuchi (1995)	Contenido del conocimiento creado como resultado del proceso de conversión
Cognitivo vs. Incorporado	Ventura Victoria (1996)	Nivel de aplicación del conocimiento
Científico vs. De la industria vs. De la firma	Leonard-Barton (1995)	Grado de accesibilidad del conocimiento

Tabla I.2: (Continúa)

Tipos del conocimiento	Autores relacionados	Criterio de clasificación
Conocimiento sobre vs.	James (1950), Spender (1996a)	
Conocimiento de familiaridad		
Práctico vs. Intelectual vs.	Machlup (1980)	
Pasado vs. Espiritual vs. No deseado		
Científico vs. Comunal vs.	Spender (1993, 1996a y 1996b)	Nivel ontológico en que se produce el conocimiento y grado de explicité del conocimiento
Consciente vs. Automático		
Codificado vs. Habitual vs.	Whitehill (1997)	
Científico vs. De colaboración vs. Del proceso vs. Común		
Captado vs. Creado vs.	Bueno (1998)	Facilidad de transmisión o compartición, y lugar de generación del conocimiento
Explícito vs. Tácito		



### I.3.2.1.- Conocimiento explícito vs. Conocimiento tácito

Dentro de las clasificaciones de los tipos de conocimiento, quizás la que resulta más referenciada dentro de la literatura sobre aprendizaje y conocimiento es la propuesta en primer lugar por Polanyi (1962 y 1967), donde el autor distingue entre conocimiento explícito y conocimiento tácito. El conocimiento explícito suele ser codificado —expresado en forma de palabras y números—, formal y sistemático, y por ello puede ser fácilmente comunicado y compartido en la forma de especificaciones de producto, o de fórmula científica, o de un programa de ordenador (Inkpen, 1998; Nonaka, 1991b; Nonaka y Konno, 1998). Dicho conocimiento es definible y puede ser protegido por el sistema legal. En caso de no serlo, el conocimiento explícito es a menudo fácil de imitar (Edvinsson y Sullivan, 1996).

Por contra, el conocimiento tácito no es tan fácilmente expresable (Davenport, De Long y Beers, 1998), es altamente personal, difícil de formalizar y, por tanto, difícil de comunicar a otros y difícil de imitar —cuando el componente tácito es alto, la imitación bien puede ser imposible, sobre todo si no se sacan fuera de la organización los individuos clave y se transfieren los procesos organizativos clave— (Kogut y Zander, 1996; Leonard y Sensiper, 1998; Teece, 1998a; Teece y Pisano, 1994; Teece, Pisano y Shuen, 1997). Este tipo de conocimiento puede ser demostrado pero raramente codificado<sup>36</sup>, se transfiere a través de la demostración y de la formación en el puesto de trabajo, y se encuentra, en parte, influido por las experiencias anteriores (Nonaka, 1988a). El conocimiento tácito puede constituir tanto una ventaja como una desventaja, ya que al ser difícil de transferir está inherentemente protegido, pero una vez ha sido transferido hay pocas formas de que el propietario original recupere su propiedad (Edvinsson y Sullivan, 1996). Del mismo modo, este tipo de conocimiento está profundamente enraizado en la acción y en el compromiso de un individuo con un contexto específico (Fernández, Montes y Vázquez, 1998;

---

<sup>36</sup> Para Nelson y Winter (1982), al hablar del conocimiento tácito el tema de los costes adquiere relevancia. En ocasiones, el conocimiento tácito no puede ser articulado o codificado, pero en otras ocasiones sí. Lo que puede ocurrir en este último caso es que los costes asociados con los obstáculos de la articulación sean lo suficientemente elevados para que el conocimiento, de hecho, permanezca tácito.

Nonaka, 1991b; Spender, 1996b), y es la propia persona la que constituye la mejor fuente de conocimiento tácito no codificado (Ruggles, 1998). Estas características no sólo impiden su copia externa, sino que también dificultan la reproducción interna del mismo mediante su articulación y posterior extensión a otras secciones de la misma empresa, pudiendo, de este modo, limitar el crecimiento de la misma (Spender y Grant, 1996; Zander y Kogut, 1995).

Siguiendo a Von Krogh (1998), el conocimiento explícito es propio de la perspectiva cognitivista sobre la naturaleza del conocimiento. Esta perspectiva representada por autores como Simon, Newell, McCulloch o Minsky, entre otros, considera que el conocimiento es una representación del mundo que consiste en numerosos objetos o eventos, y la tarea básica del cerebro —o de cualquier sistema cognitivo— es representar o modelizar estos objetos o eventos de la manera más adecuada posible. Por su parte, el conocimiento tácito es más propio de la perspectiva construccionista sobre la naturaleza del conocimiento, la cual está representada por autores como Nonaka y Takeuchi, por ejemplo, y ve el conocimiento no como una representación sino como un acto de construcción o creación. Según esta corriente, el conocimiento no es universal, ya que reside en nuestros cuerpos y está muy ligado a nuestros sentidos y experiencias anteriores, por lo que crearemos el mundo de forma que sea único para nosotros mismos.

Por su parte, Conner y Prahalad (1996) establecen que el conocimiento tácito es un resultado de la racionalidad limitada. Según Williamson (1975), la racionalidad limitada impone límites a dos niveles distintos: límites neurofisiológicos por un lado, y límites de lenguaje por otro. Los primeros están relacionados con los límites para recibir, almacenar, recuperar y procesar, información sin error, mientras que los segundos lo están con la incapacidad de los individuos para articular su conocimiento o sentimientos por medio de palabras, números o gráficos, de modo que les permitan ser entendidos por otros. Así pues, en la medida en que el conocimiento tácito constituye ese conocimiento intangible y difícil de articular a través del lenguaje, se puede pensar que el mismo es el resultado de la racionalidad limitada.

Para Nonaka (1991b), Nonaka y Konno (1998) y Nonaka y Takeuchi (1995), entre otros, el conocimiento tácito presenta dos dimensiones. La primera de ellas es la dimensión técnica, que abarca la clase de habilidades personales

informales conocidas como *saber hacer*. La segunda es la dimensión cognitiva, la cual consiste en creencias, ideales, valores, esquemas y modelos mentales, que están profundamente enraizados en nosotros y que, a menudo, damos por sentado. Esta dimensión es difícil de articular y al mismo tiempo da forma al modo en que el individuo percibe el mundo, por lo que los elementos cognitivos del conocimiento tácito están relacionados con las imágenes de la realidad y las visiones del futuro que los individuos tienen, esto es, con *lo que es* y con *lo que debería ser*.

Hay varias razones que explican porqué el conocimiento permanece tácito (Leonard y Sensiper, 1998). Una de ellas hace referencia al hecho de que quizá su explicación no sería beneficiosa, es decir, que a menos que un incentivo sea creado, no hay razón para que un individuo o grupo que posea conocimiento tácito que sea fuente de una ventaja competitiva dé a conocer ese conocimiento. Sin embargo, normalmente las personas no somos conscientes de las dimensiones tácitas de nuestro conocimiento, o si lo somos, no somos capaces de articularlo. Esta segunda razón está íntimamente ligada a lo que se conoce como aprendizaje implícito, según la cual la adquisición de conocimiento puede ocurrir a través de procesos no conscientes.

El criterio de clasificación utilizado en esta tipología hace referencia, como hemos visto, al grado en que el conocimiento puede ser codificado. Por su parte, cada tipo de conocimiento ha sido asociado a un enfoque o manera distinta de gestionar la organización. Así, para algunos autores (Nonaka y Konno, 1998; Nonaka y Takeuchi, 1995; entre otros) el conocimiento explícito ha sido enfatizado en el enfoque de gestión utilizado por las compañías occidentales, mientras que el conocimiento tácito es propio de la gestión en las organizaciones orientales.

En otro orden de cosas, Fahey y Prusak (1998) y Tsoukas (1996) establecen que el conocimiento explícito y el tácito se van constituyendo mutuamente, por lo que no deberían ser considerados como dos tipos separados de conocimiento. En este sentido, Polanyi (1975) establece que el conocimiento explícito tiene siempre sus raíces en algún componente de conocimiento tácito. Por ello, continua afirmando Tsoukas (1996), el conocimiento tácito es el componente necesario de todo el conocimiento, y separar el conocimiento tácito del explícito es no comprender el aspecto principal, ya que los dos están

inseparablemente relacionados. El mismo caso se da cuando nos referimos al conocimiento individual y al colectivo, ya que el primero es posible precisamente como consecuencia de las prácticas sociales dentro de las cuales los individuos experimentan y aprenden.

Y por último, en relación a su dimensión competitiva, el conocimiento tácito juega un papel trascendental en la protección de las capacidades y competencias de una organización y, por ende, en el mantenimiento de una ventaja competitiva sostenible (Grant, 1991). Las capacidades, en la medida que precisan de una interacción entre un conjunto de recursos, son mucho más difíciles de imitar o transferir que los recursos individuales, ya que para ello sería necesario transferir todo el conjunto de recursos y el modo en que éstos se combinan y utilizan. E incluso, aunque todo el conjunto de recursos que da origen a una capacidad sea transferido, la naturaleza de las rutinas organizativas —en especial, el papel del conocimiento tácito y de la coordinación inconsciente— hace que el surgimiento de esas capacidades dentro de un nuevo entorno corporativo sea incierto. En palabras de Fernández, Montes y Vázquez (1998) y Reed y DeFillippi (1990), cuando las capacidades están basadas en conocimiento tácito, alimentado con años de esfuerzo e insertado en complejas rutinas organizativas y en la cultura de la organización, se establecen barreras para acceder a su comprensión y aprendizaje, ya que resulta difícil discernir las causas reales de la ventaja competitiva —en otros términos, la ambigüedad causal<sup>37</sup> es en este caso elevada—.

#### **I.4.- El proceso de aprendizaje en la organización**

Una vez realizada la distinción entre aprendizaje y conocimiento e ilustradas las tipologías que se vinculan a ambos conceptos, en este apartado pretendemos desarrollar aquel proceso que permite la generación de conocimiento, esto es, el proceso de aprendizaje.

---

<sup>37</sup> Siguiendo a Lippman y Rumelt (1982), la ambigüedad causal hace referencia a la ambigüedad básica por lo que respecta a la naturaleza de las conexiones causales entre las acciones y los resultados de un fenómeno.

Bierly y Chakrabarti (1996) establecen que la estrategia de conocimiento de una organización viene determinada por el establecimiento conjunto de una serie de respuestas o elecciones estratégicas ante cuatro cuestiones clave: a) aprendizaje interno vs. externo; b) aprendizaje radical vs. incremental; c) determinar el grado óptimo en la velocidad o rapidez del aprendizaje; y d) determinar la amplitud óptima para la empresa de su base de conocimiento<sup>38</sup>. La respuesta conjunta a estas cuatro cuestiones constituye la estrategia de conocimiento de la organización, y esta estrategia será la que dará forma y dirigirá el proceso de aprendizaje de la compañía y, subsecuentemente, determinará la base de conocimiento de la organización.

Para poder estudiar el proceso de aprendizaje a nivel organizativo, consideramos necesario analizar primero el proceso de aprendizaje a nivel individual, ya que coincidimos con Crossan, Lane y White (1999), Fiol y Lyles (1985), Kim (1993), Mohrman y Mohrman (1993), Nicolini y Mezner (1995) o Swieringa y Wierdsma (1992), entre otros, en considerar que las organizaciones únicamente pueden aprender a través de sus miembros individuales —ya sea de forma directa o de manera indirecta—, si bien no dependen de cualquier miembro específico para ello, lo que hace que las teorías sobre el aprendizaje individual sean básicas para poder entender el aprendizaje organizativo. En este sentido, Kim (1993) comenta que la importancia del aprendizaje individual para el aprendizaje organizativo es al mismo tiempo obvia y sutil: obvia porque todas las organizaciones están compuestas de individuos, y sutil porque las organizaciones pueden aprender independientemente de cualquier individuo específico pero no independientemente de todos los individuos.

No obstante lo anterior, existe un claro debate en la literatura sobre aprendizaje y conocimiento en torno a esta idea de si la organización únicamente puede aprender a través de sus miembros individuales o si por contra es capaz

---

<sup>38</sup> En relación a la amplitud de la base de conocimiento de una organización, Bierly y Chakrabarti (1996) manifiestan que si los recursos son limitados es mejor centrarse en dominios específicos de conocimiento, de modo que la empresa pueda alcanzar una posición de liderazgo en esas áreas. Sin embargo, con una base de conocimiento más amplia, la empresa estará en mejor posición para combinar tecnologías relacionadas entre sí de una forma más compleja, lo cual creará una mayor ambigüedad causal e incrementará, de esa manera, la sostenibilidad de la ventaja competitiva (Reed y DeFillippi, 1990). Por otra parte, si la base de conocimiento de una organización es demasiado estrecha sus capacidades clave es probable que evolucionen hasta convertirse en rigideces clave (Leonard-Barton, 1995), ya que la organización carece de la habilidad para adaptarse a los cambios o avances que se producen en campos diferentes pero relacionados, mientras que si la base de conocimiento es mayor la empresa poseerá una mayor flexibilidad y adaptabilidad a los cambios que tengan lugar en el entorno (Volverda, 1996).

de aprender por sí misma —consúltense, por ejemplo, los trabajos de Easterby-Smith, Snell y Gherardi (1998), Popper y Lipshitz (1998) o Van der Bent, Paauwe y Williams (1999), entre otros—. Así, Popper y Lipshitz (1998) reconocen la existencia de tres posturas claramente diferenciadas en este sentido. La primera de ellas es la de aquellos que piensan que el aprendizaje organizativo puede ser tratado como una extensión del aprendizaje individual. Dos presunciones subyacen a este razonamiento: en primer lugar, que las organizaciones tienen sistemas cognitivos que les permiten percibir, pensar, reflexionar, etc., los cuales son similares, aunque no idénticos, a los que poseen los individuos. Y, en segundo lugar, que las organizaciones aprenden, pero su aprendizaje es mediado por el aprendizaje de sus miembros individuales.

Una segunda postura es la de aquellos otros que piensan que el aprendizaje organizativo puede ser considerado como una extensión del aprendizaje individual, pero no lo manifiestan explícitamente. Esta corriente trata a las organizaciones como si fueran agentes individuales de aprendizaje y, por tanto, les atribuyen comportamientos o rasgos que claramente son característicos de los seres humanos individuales. Una implicación clara de tratar el aprendizaje organizativo como una extensión del aprendizaje individual, ya sea explícita o implícitamente, es que los modelos de aprendizaje individual pueden servir, con algunas modificaciones, como modelos del aprendizaje organizativo. Por último, una tercera postura es la de aquellos que consideran que el aprendizaje organizativo no puede, y no debería, ser tratado como una extensión del aprendizaje individual. Por tanto, a partir de lo anterior Popper y Lipshitz (1998) concluyen que dos formas de aprendizaje organizativo —aprendizaje *en* las organizaciones y aprendizaje *por* las organizaciones— deben ser distinguidas.

Dentro de este contexto, Easterby-Smith, Snell y Gherardi (1998) establecen que los trabajos de Argyris y Schön (1978 y 1996), Huber (1991) y March (1991), caen dentro del razonamiento de las dos primeras posturas identificadas por Popper y Lipshitz (1998), si bien nosotros creemos que esta lista puede ser ampliada con una serie importante de trabajos<sup>39</sup>. Por contra, la

---

<sup>39</sup> Crossan, Lane y White (1999), Dixon (1994), Goh y Richards (1997), Hedberg (1981), Kim (1993), Kolb y Rubin (1991), McGill y Slocum (1994), Miner y Mezias (1996), Nomen (1998), Nonaka (1991b), Nonaka y Johansson (1985), Pedler, Burgoyne y Boydell (1991), Prusak (1996), Richter (1998), Senge (1993), Shrivastava (1983), Simon (1991), Suso (1999) y Ulrich, Von Glinow y Jick (1993), entre otros.

tercera postura es seguida de forma clara en los trabajos de Cook y Yanow (1993), Van den Broek (1995), Van der Bent, Paauwe y Williams (1999) o Walsh y Ungson (1991).

Así pues, como resumen de lo anterior coincidimos con Hedberg (1981) en señalar que el aprendizaje individual es, sin lugar a dudas, importante para el aprendizaje organizativo —de ahí que creamos interesante su estudio—, ya que las organizaciones no tienen otros cerebros y otros sentidos que aquellos de sus miembros. Sin embargo, aunque el aprendizaje organizativo ocurre a través de los individuos, sería un error afirmar que el aprendizaje organizativo no es más que el resultado acumulado del aprendizaje de sus miembros (Crossan, Lane y White, 1999; Fiol y Lyles, 1985; Kim, 1993; Mohrman y Mohrman, 1993; Nicolini y Mezner, 1995). Las organizaciones no tienen cerebros, pero sí que tienen sistemas cognitivos y memorias que mantienen ciertos comportamientos, mapas mentales, normas y valores, a lo largo del tiempo —por ejemplo, los procedimientos operativos estándar, las rutinas organizativas, etc.—.

#### **I.4.1.- El proceso de aprendizaje individual**

Hechas las matizaciones anteriores, podemos centrarnos ya en el estudio del proceso de aprendizaje a nivel individual. Siguiendo a Kolb (1976, 1983 y 1984) y a March y Olsen (1975), el aprendizaje supone un proceso cíclico de cuatro etapas: hacer, reflexionar, pensar, decidir. En la primera etapa, un individuo gana experiencia cuando hace algo. Esa experiencia ha de ser sometida a un proceso de reflexión o meditación, lo cual constituye un segundo paso. En la tercera etapa, pensar constituye el intento de comprender dicha experiencia a través del análisis y la conceptualización, y de incorporarla a la memoria. En otras palabras, en esta etapa se produce el desarrollo de teorías sobre cómo funcionan las cosas. Y por último, el individuo elige, toma decisiones respecto a los próximos pasos que ha de dar —planificación y puesta en marcha de nuevas acciones—, y el ciclo se repite de nuevo experimentando con lo que ha aprendido. Por ejemplo, después de una consulta a un cliente —hacer—, un consultor organizativo puede preguntarse cómo fueron las cosas, qué fue mal y qué fue bien, y qué papel jugó en ello —reflexionar—, examinar cuáles fueron las

razones y las causas de que todo fuera de ese modo —pensar— y sacar conclusiones en la preparación para la próxima reunión —decidir—.

Según Glynn (1996) y en relación con lo expuesto en el párrafo anterior, implícita en el proceso de aprendizaje se encuentra la memoria, sin la cual una entidad no puede aprender. La inteligencia hace que la experiencia sea entendible, lo cual ayuda al desarrollo de conocimiento de dominio y a la construcción de reglas ecológicamente válidas que son eficaces en tratar con las exigencias del entorno. Por tanto, la inteligencia es lo que permite a una entidad aprender de su propia experiencia y de la experiencia de otras entidades. La inteligencia puede ser considerada a múltiples niveles de análisis, si bien aquí nos interesan únicamente dos: el individual y el organizativo. Así, la inteligencia individual es conceptualizada en la literatura psicológica como la capacidad para el procesamiento de información, que es utilizada para resolver problemas o cumplir con tareas retadoras<sup>40</sup> (Sternberg y Salter, 1988).

Para March y Olsen (1975), el proceso de aprendizaje individual expuesto con anterioridad es adaptativamente racional. Si la información es adecuada, los objetivos claros y no cambiantes, las inferencias correctas, la modificación del comportamiento apropiada y el entorno estable, el proceso dará como resultado la mejora continuada con el paso del tiempo. Ahora bien, cuando aparecen condiciones de ambigüedad ya no está tan claro que los individuos mejoren a través del aprendizaje basado en la experiencia. Además, qué y cuánto aprende la gente de sus experiencias depende, no tanto de qué y cuánto ellos experimentan, sino de qué es lo que hacen con esas experiencias (Swieringa y Wierdsma, 1992).

Kim (1993), por su parte, también establece un proceso de aprendizaje individual que contiene cuatro etapas. Dicho proceso, que está basado en la versión de Kofman (1992) sobre el ciclo de aprendizaje, coincide básicamente con el expuesto por Kolb, si bien el nombre de las etapas no se asemeja en absoluto. Así, estas cuatro etapas son las de observar, evaluar, diseñar e implementar. El proceso comienza cuando la gente experimenta sucesos concretos y observa de manera activa qué está pasando. Entonces, evalúa, ya sea consciente o

---

<sup>40</sup> Por su parte, la inteligencia organizativa es la capacidad de una organización para procesar, interpretar, codificar, manipular y acceder a la información de forma orientada a objetivos y con propósito, de modo que la organización pueda aumentar su potencial adaptativo en el entorno en el que opera. Además, como propiedad de un colectivo, la inteligencia organizativa es un resultado social, ya que puede resultar de la sabiduría acumulada de los miembros de la organización así como de la interacción entre los mismos (Sternberg y Salter, 1988).



inconscientemente, su experiencia reflexionando sobre sus observaciones, y a continuación diseña o construye un concepto abstracto que parece ser una respuesta apropiada a la evaluación. Por último, comprueba el diseño a través de su implementación en el mundo real, lo que conduce a una nueva experiencia concreta, comenzando así otro ciclo.

Ya sea siguiendo un esquema u otro, el ciclo de aprendizaje individual es el proceso a través del cual las creencias de un individuo pueden cambiar, y dichos cambios son entonces codificados en forma de modelos mentales individuales<sup>41</sup> (Kim, 1993; Muñoz-Seca y Riverola, 1997). Con posterioridad, estos ciclos de aprendizaje individual afectarán al aprendizaje a nivel organizativo debido a su influencia sobre los modelos mentales compartidos de la organización —tal y como ya se comentó cuando vimos la distinción entre aprendizaje individual y organizativo—. Por tanto, de lo anterior podemos deducir que el hecho de compartir o hacer públicos los modelos mentales individuales de modo que obtengamos un modelo mental compartido por los miembros de la organización, constituye una de las claves para que el aprendizaje organizativo se produzca<sup>42</sup>.

Ahora bien, al final una organización no puede obtener una ventaja de acumular islas de información y núcleos de conocimiento que resulten de poco valor fuera de su aislada área de responsabilidad. Sólo cuando la organización desarrolle la habilidad para transferir, compartir e impulsar, dicho conocimiento y pericia fragmentados que existen a nivel individual, podrá obtener los beneficios que se derivan del aprendizaje organizativo (Barlett y Ghoshal, 1998), convirtiéndose el aprendizaje organizativo, de este modo, en un proceso que implica una interacción recíproca entre los individuos, los grupos y otras

---

<sup>41</sup> En este sentido, estamos de acuerdo con Argyris (1991a) y Schein (1993b), entre otros, cuando afirman que para que se produzca el aprendizaje de doble bucle en la organización el primer paso han de darlo los altos directivos examinando críticamente sus teorías en uso y cambiándolas en caso necesario. Hasta que los directivos de nivel superior no sean conscientes de cómo razonan defensivamente y de las consecuencias contraproducentes que se derivan de ello, no se producirá un gran progreso real, ya que si el cambio no se produce en el nivel más alto de dirección es probable que los directivos superiores que están a la defensiva rechacen cualquier transformación en las pautas de razonamiento que proceda de los niveles inferiores. Esta nueva actitud de examen crítico y cambio de las teorías en uso es denominada por Argyris (1991a) *razonamiento constructivo*.

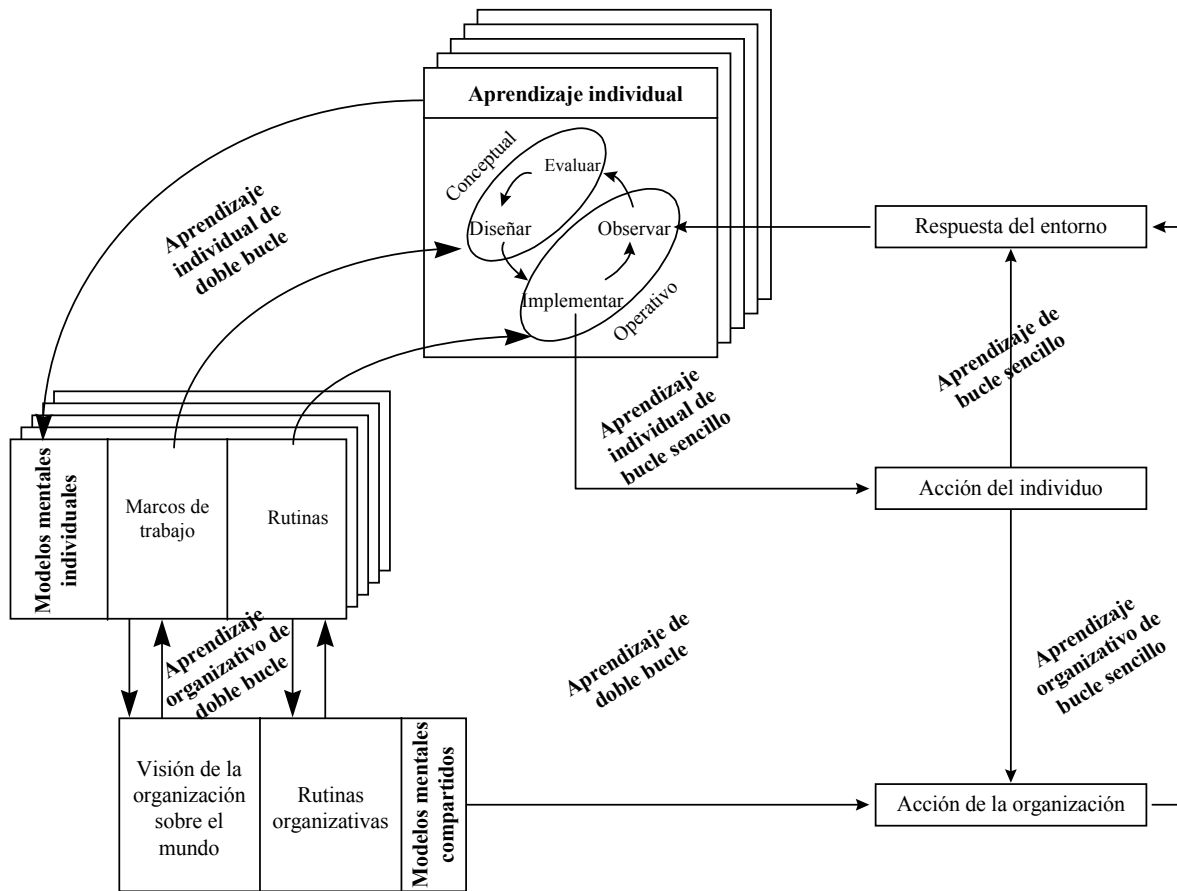
<sup>42</sup> Según Kim (1993), algunas técnicas o herramientas que pueden contribuir a hacer explícitos los modelos mentales y, por tanto, a mejorar la transferencia entre el aprendizaje individual y los modelos mentales compartidos —reduciendo así el aprendizaje situacional y el fragmentado— son las simulaciones en ordenador y los arquetipos de sistemas —los arquetipos de sistemas son una colección de estructuras sistémicas que recurren repetidamente en diversas formas (Senge, 1993)—.

entidades que puedan existir dentro de la organización (Barrow, 1993; DiBella 1997; Easterby-Smith, 1997), o, incluso, fuera de ella —como clientes, proveedores, sociedad, accionistas, socios cooperadores, etc.—. No obstante, como ya se dijo anteriormente, el aprendizaje individual se convierte en el verdadero conductor del proceso de aprendizaje organizativo (Hiebeler, 1996; Liedtka *et al.*, 1998).

#### **I.4.2.- El proceso de aprendizaje organizativo**

Partiendo del aprendizaje individual Kim (1993) establece un modelo integrado del aprendizaje organizativo, el cual queda ilustrado en la figura I.2.

Figura I.2: Un modelo integrado de aprendizaje organizativo



Fte.: Kim, 1993: 44

Como se puede comprobar, el proceso de aprendizaje organizativo<sup>43</sup> comienza con el aprendizaje individual, el cual se corresponde con el proceso de cuatro fases visto con anterioridad. Este proceso de aprendizaje individual en ningún momento plantea que dicho aprendizaje se incorpore, de hecho, a los

<sup>43</sup> De Geus (1988) establece un proceso de aprendizaje organizativo bastante más sencillo que el planteado por Kim (1993), si bien coincide en líneas generales con los aspectos organizativos del modelo que propone este último. Así, para De Geus (1988) en el proceso de aprendizaje se pueden identificar cuatro fases: absorción o escucha, digestión, confirmación y acción. La fase de absorción o escucha es cuando algún hecho o acontecimiento, normalmente proveniente del exterior, hace reflexionar a la organización sobre la forma en que actualmente se están haciendo las cosas y pone de manifiesto que algo hay que cambiar. En la fase de digestión, la nueva información que ha sido obtenida y que ha llevado a cuestionar los planteamientos actuales es incorporada a los modelos mentales existentes en la organización. En la fase de confirmación, se procede a la obtención de conclusiones respecto a los modelos revisados con la nueva información y se comprueba su eficacia en la práctica. Por último, la fase de acción implica que la organización ya actúa a partir de ese momento con los nuevos modelos que han sido modificados por la nueva información a la que se

modelos mentales del individuo, por lo que si dicho proceso se realizara sin ninguna otra repercusión sólo podríamos hablar de aprendizaje individual de un solo bucle.

No obstante, para que el aprendizaje organizativo se produzca, el aprendizaje individual ha de ser incorporado a los modelos mentales del individuo en cuestión —modelos que adoptan la forma de marcos de trabajo o rutinas—, momento a partir del cual ya se puede establecer que el aprendizaje individual de doble bucle está teniendo lugar. Una vez el aprendizaje individual ha sido incorporado a los modelos mentales individuales, el siguiente paso en el proceso de aprendizaje organizativo es, según Kim (1993), la diseminación de los modelos individuales y su incorporación a los modelos mentales compartidos por toda la organización<sup>44</sup>. De hecho, para Barrow (1993) el concepto de aprendizaje organizativo sólo se hace explícito en los niveles de grupo y organizativo, ya que en estos niveles es donde se originan los modelos mentales compartidos<sup>45</sup>.

Estos modelos mentales compartidos adoptan la forma de rutinas organizativas o de visión de la organización sobre el mundo, por lo que podemos considerar que la visión o punto de vista que posee la organización así como las rutinas que existen en la misma en un momento dado constituyen el resultado que en ese momento está generando el proceso de aprendizaje organizativo —en palabras de Winter (1996), las rutinas organizativas representan un indicador del nivel que ha alcanzado el aprendizaje organizativo—, extremo este último en el que también coincide Dodgson (1993). Así, autores como Barnett (1994), Cole (1998) o Mohrman y Mohrman (1993), establecen que para que se hable de aprendizaje organizativo el aprendizaje individual se ha de traducir en un cambio en las rutinas de la organización. En opinión de Kim (1993), cuando esto

---

hace referencia en la etapa de absorción o escucha —o siguiendo a Lipshitz, Popper y Oz (1996), se integran las lecciones aprendidas en el *modus operandi* de la organización—.

<sup>44</sup> Dado que el aprendizaje organizativo se basa en el establecimiento de un modelo mental compartido, podemos pensar que el mismo tiende a facilitar el desarrollo de lo que Morgan (1990) denomina *organizaciones holográficas*, las cuales se caracterizan por que en ellas existe un sentido compartido de totalidad corporativa dentro de cada uno de los empleados y en las que la misión y la cultura corporativa desempeñan un papel trascendental.

<sup>45</sup> Barnett (1994) también se manifiesta en esta línea al reconocer que el aprendizaje pasa a ser un proceso organizativo, en lugar de individual, cuando se producen dos fenómenos: comprensiones compartidas de conocimiento y comportamientos; y rutinas perpetuadas en la organización que no se ven afectadas por la rotación de personal.

ocurre se puede hablar ya de que el aprendizaje organizativo de doble bucle está teniendo lugar<sup>46</sup>.

Estos modelos mentales compartidos son los que van a condicionar la forma en que las acciones de la organización son llevadas a cabo, y estas acciones organizativas generarán una respuesta del entorno que constituirá el input básico en el proceso de aprendizaje individual —recordemos, etapa de observación—, finalizando un ciclo de aprendizaje organizativo y comenzando el siguiente al utilizarse la respuesta del entorno como observación que pone en marcha de nuevo el proceso de aprendizaje individual. Así pues, el aprendizaje organizativo puede ser considerado como un proceso continuo y sin fin, el cual es inherente a la propia vida de la organización (Nicolini y Meznar, 1995; Wenger, 1996).

Ahora bien, recordemos que como consecuencia del ciclo de aprendizaje individual, el individuo podía utilizar ese aprendizaje de dos modos distintos: para poner en marcha una acción individual, y/o para incorporarlo a sus modelos mentales individuales. Cuando el aprendizaje individual se utiliza para realizar una acción individual y no para incorporarlo a los modelos mentales individuales es cuando se produce el aprendizaje individual de un solo bucle —esta acción individual generará también una respuesta del entorno, lo que hará que comience otro ciclo de aprendizaje individual—. Pero cuando esa acción individual dé lugar a una acción organizativa —en lugar de ser esta última generada siguiendo los modelos mentales compartidos—, en ese caso se está hablando de que el aprendizaje organizativo de un solo bucle está teniendo lugar, acción organizativa que como anteriormente ya se mencionó dará lugar a una respuesta del entorno que será el input necesario para que un nuevo ciclo de aprendizaje individual y, por ende, de aprendizaje organizativo, comience.

De lo expuesto con anterioridad y siguiendo el planteamiento de Kim (1993), se puede deducir que el aprendizaje organizativo tiene lugar cuando existe un cambio o modificación en el comportamiento o acciones de la

---

<sup>46</sup> Nicolini y Meznar (1995) adoptan un criterio más restrictivo para entender que el aprendizaje organizativo tiene lugar, ya que establecen que el cambio en las estructuras cognitivas de la organización es condición necesaria pero no suficiente. La condición suficiente radica en el proceso de construcción social que lleva a una reflexión sobre la modificación de las estructuras cognitivas, a su representación, a su explicitación, a su discusión y a su formalización en alguna clase de conocimiento abstracto. Únicamente entonces se puede hablar de que el aprendizaje organizativo tiene lugar.

organización<sup>47</sup>, los cuales pueden venir impulsados por cambios en los modelos mentales compartidos por los miembros de la organización —aprendizaje organizativo de doble bucle— o por cambios en las acciones individuales sin que éstas generen variaciones en los modelos mentales compartidos —aprendizaje organizativo de bucle sencillo—. Ahora bien, estos cambios en la actuación de la organización han de llevar, en opinión de algunos autores, a la consecución de algún objetivo —un incremento en el nivel de rendimiento de la organización (Dodgson, 1993; Nicolini y Mezner, 1995; Swieringa y Wierdsma, 1992; Weick, 1991), alcanzar la renovación estratégica de la compañía (Crossan, Lane y White, 1999), anticiparse y/o responder a los cambios del entorno (Dodgson, 1993; Mohrman y Mohrman, 1993) o la resolución de un problema concreto (Schein, 1993a), entre otros—, lo que ha suscitado un interesante debate dentro del mundo académico en este sentido.

Para autores como Cook y Yanow (1993) o Huber (1991), puede producirse el aprendizaje organizativo sin que el mismo se traduzca en una mejora del rendimiento organizativo. Por contra, autores como Crossan, Lane y White (1999), Nicolini y Mezner (1995), Schein (1993a), Swieringa y Wierdsma (1992), o Weick (1991), establecen que únicamente si el cambio en la actuación de la organización conduce a alcanzar los objetivos previamente definidos —ya sea mejora en el rendimiento, renovación estratégica, o los que sean— se podrá hablar de aprendizaje organizativo. En este sentido, Tsang (1997) se mantiene al margen y afirma que la conexión real entre el aprendizaje organizativo y el rendimiento —o los objetivos fijados— es una cuestión que debe ser tratada empíricamente, en lugar de ser asumida en la definición que se dé del aprendizaje organizativo, ya que el aprendizaje organizativo sólo conducirá de forma automática a una mejora en el rendimiento cuando el conocimiento obtenido como resultado del mismo sea preciso y exacto. Si además se tiene en cuenta el hecho de poner en práctica las lecciones aprendidas, es decir, la implementación, un conocimiento preciso y exacto no es ni condición necesaria ni suficiente para mejorar el rendimiento. Incluso un conocimiento incorrecto puede dar como resultado un mayor rendimiento organizativo debido a la pura fortuna (Tsang, 1997).

---

<sup>47</sup> La importancia del cambio a raíz del proceso de aprendizaje organizativo es puesta de manifiesto por Barnett (1994) cuando establece que el aprendizaje organizativo es un proceso de cambio que da como resultado cogniciones y/o comportamientos que son distintos de las anteriores

Si bien el modelo de Kim resulta muy sencillo de comprender, está claramente estructurado e ilustra perfectamente la distinción entre el aprendizaje de primer bucle y el de doble bucle, este modelo presenta en nuestra opinión una carencia importante: no refleja de manera clara la transición desde el nivel individual al organizativo, teniendo en cuenta todos los niveles ontológicos que intervienen en el proceso de aprendizaje organizativo. Esto es, obvia la conexión que el nivel individual tiene con el nivel de grupo, y la de este último con el nivel organizativo, interacciones que resultan fundamentales para poder entender con un grado de claridad mayor todo el proceso de aprendizaje organizativo.

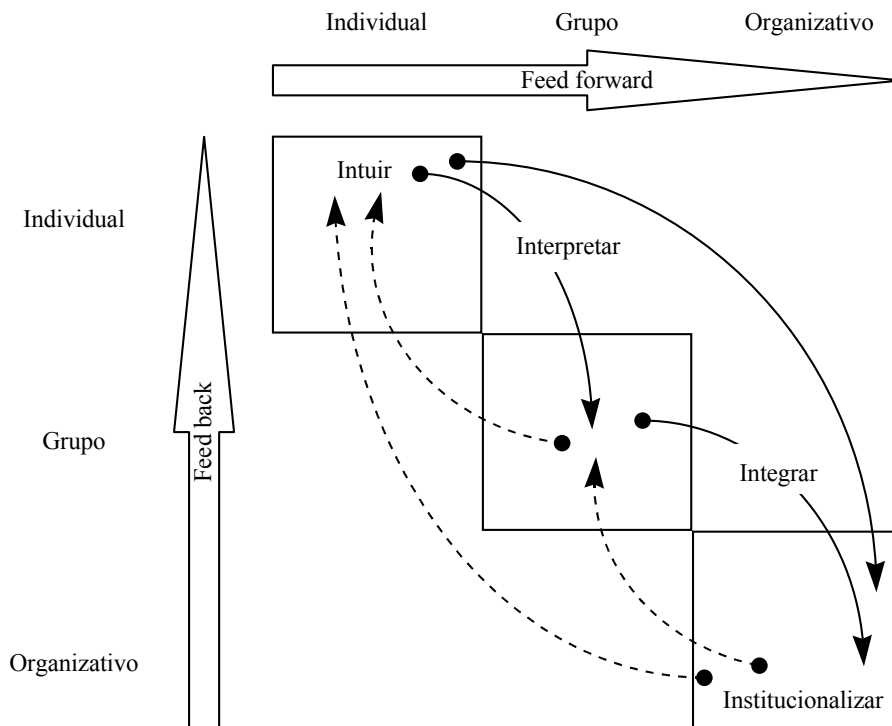
#### **I.4.3.- El proceso de aprendizaje organizativo teniendo en cuenta el nivel de grupo**

El modelo propuesto por Crossan, Lane y White (1999) aporta, respecto al de Kim (1993), mayor grado de detalle al conectar los niveles individual, de grupo y organizativo, tal y como se puede apreciar en la figura I.3.

---

creencias y acciones. Así, las nuevas ideas y comportamientos pueden ser mejores o peores que sus predecesores, pero el punto crucial del proceso de aprendizaje es la variación en sí misma.

Figura I.3: El aprendizaje organizativo como un proceso dinámico



Fte.: Crossan, Lane y White, 1999: 532

Para estos autores, el proceso de aprendizaje organizativo contiene cuatro subprocesos relacionados unos con otros —intuición, interpretación, integración e institucionalización— que tienen lugar a lo largo de tres niveles distintos: el individuo, el grupo y la organización. A su nivel más básico, el aprendizaje individual implica la percepción de similitudes y diferencias —patrones y posibilidades—. El subconsciente es crítico para entender cómo las personas consiguen discernir y comprender algo nuevo, algo para lo que antes no había ninguna explicación, y una teoría sobre aprendizaje necesita poder hacer frente a cómo esto ocurre, por lo que el proceso de intuición, generalmente un proceso subconsciente, es una parte importante dentro del proceso de aprendizaje organizativo (Crossan, Lane y White, 1999).

En una segunda etapa, la interpretación es la explicación, a través de palabras y/o acciones, de una perspectiva interna o una idea a uno mismo o a otros. La integración, por su parte, es el proceso de desarrollar una comprensión



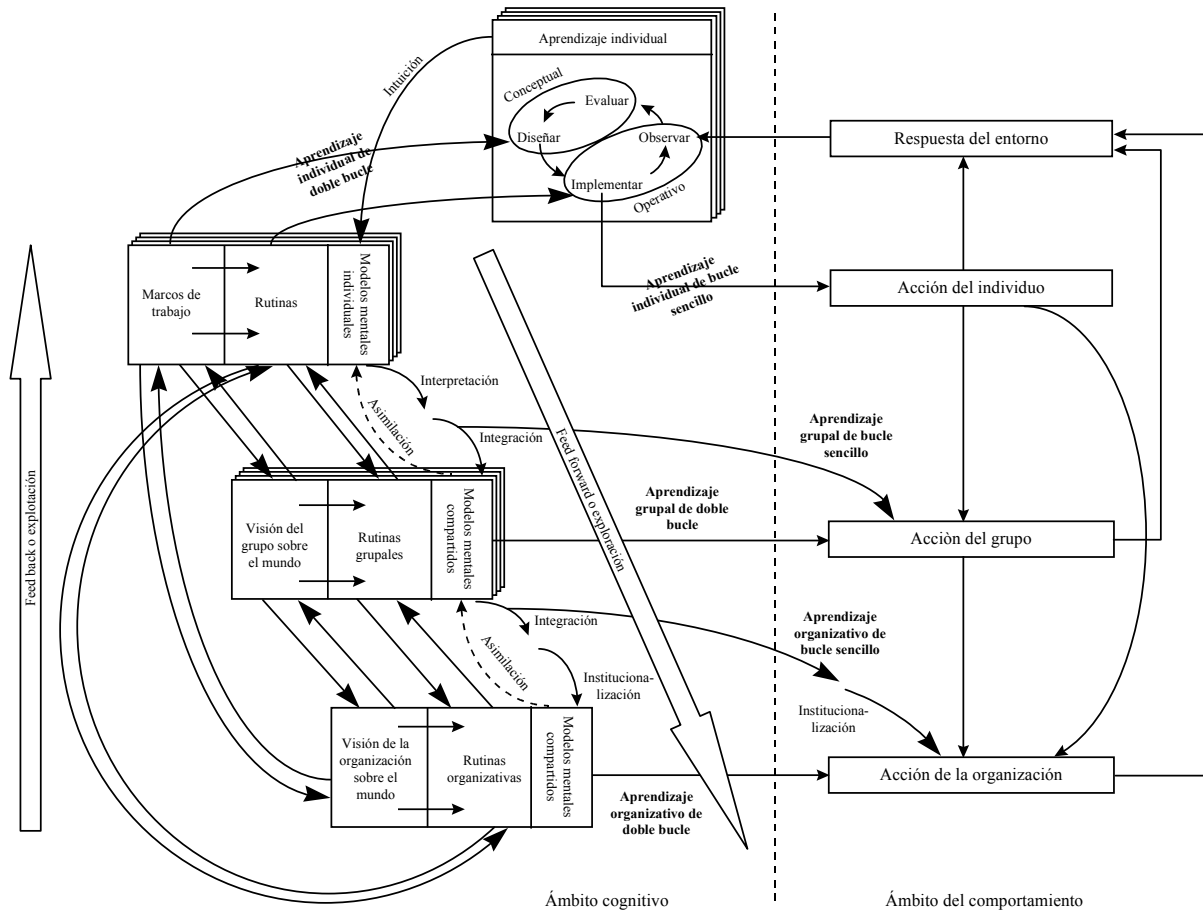
compartida entre varios individuos y de poner en marcha una acción coordinada a través de un ajuste mutuo. En este proceso el diálogo y la acción conjunta son cruciales para el desarrollo de una comprensión compartida —aspecto en el que también coinciden Hodgetts, Luthans y Lee (1994)—, y el mismo tendrá, en principio, un carácter *ad hoc* e informal. Sin embargo, si la acción coordinada es recurrente y significativa pasará a ser institucionalizada, por lo que la institucionalización es el proceso de asegurar que las acciones rutinizadas van a ocurrir —las tareas son definidas, las acciones especificadas y los mecanismos organizativos establecidos para garantizar que ciertas acciones van a tener lugar—. Así, la institucionalización es el proceso que permite incorporar el aprendizaje que ha ocurrido a nivel individual y de grupo a la organización, y la misma adopta la forma de sistemas, estructuras, estrategias y procedimientos (Crossan, Lane y White, 1999).

Como se observa en la figura I.3, los cuatro procesos operan a lo largo de los tres niveles, si bien no todos los procesos tienen lugar dentro de cada nivel. Así, la intuición únicamente ocurre a nivel individual y la institucionalización a nivel organizativo, mientras que la interpretación une los niveles individual y de grupo y la integración une los niveles de grupo y organizativo. Además, la figura ilustra claramente el carácter dinámico del proceso de aprendizaje organizativo (Crossan, Lane y White, 1999). El aprendizaje no sólo ocurre con el paso del tiempo y a través de los niveles, sino que también produce una tensión entre la asimilación de nuevo aprendizaje —proceso de *feed forward*— y la utilización o explotación de lo que ya ha sido aprendido —proceso de *feed back*—. A través del primero, nuevas ideas y acciones fluyen desde el nivel individual al de grupo, y de éste al organizativo. Al mismo tiempo, lo que ya ha sido aprendido retroalimenta desde el nivel organizativo a los niveles de grupo e individual, afectando de este modo a cómo las personas actúan y piensan, por lo que los procesos de *feed forward* y de *feed back* se asemejan a lo que March (1991) denomina procesos de exploración y de explotación, respectivamente.

En nuestra opinión, un buen modelo de aprendizaje organizativo además, de ser claro y estructurado, debe ilustrar con cierto grado de detalle la conexión entre el nivel individual y el organizativo, por lo que consideramos que el modelo de Kim (1993) podría ser enriquecido con las aportaciones que en este sentido realizan Crossan, Lane y White (1999) y que han sido comentadas en los

párrafos anteriores. Así, el esfuerzo que hemos hecho de integración de ambos modelos deriva en un modelo más complejo que queda reflejado en la figura I.4.

Figura I.4: El proceso de aprendizaje en la organización  
al incluir el nivel de grupo



Fte.: Elaboración propia a partir de Crossan, Lane y White (1999) y Kim (1993)

Como podemos observar, el modelo resultante es una síntesis de los modelos propuestos por Kim (1993) y Crossan, Lane y White (1999), si bien hemos introducido al realizar la integración algunas aportaciones. En primer lugar, en el modelo hay una separación conceptual entre el ámbito cognitivo y el ámbito comportamental, la cual refuerza la idea expuesta por muchos autores, Barrow (1993) entre ellos, de que el aprendizaje de bucle sencillo implica únicamente cambios en el comportamiento, es decir, en la manera de actuar —ya

sea a nivel individual, grupal u organizativo—, mientras que el aprendizaje de doble bucle implica cambios tanto en los modelos mentales como en el comportamiento.

En segundo lugar, consideramos que los marcos de trabajo que existen a nivel individual y que representan el punto de vista o el sistema de creencias que un individuo posee y que guía sus decisiones (Kim, 1993) van a influir sobre los patrones de comportamiento que subyacen a la actuación de los individuos — las rutinas—. Del mismo modo, las rutinas organizativas también reflejan la visión o punto de vista —que suele adoptar la forma de valores o cultura organizativa<sup>48</sup>— que la organización como entidad propia posee y que conduce su actuación. Esta influencia que, tanto a nivel individual, de grupo y organizativo, ejercen los puntos de vista sobre los patrones de comportamiento queda ilustrada en el modelo a través de las flechas que unen ambos componentes dentro de los modelos mentales.

Del mismo modo, nótese como la intuición, proceso que permite el reconocimiento de patrones de comportamiento y que tiene lugar a nivel individual (Crossan, Lane y White, 1999), coincide con la flecha que en el modelo original de Kim (1993) une el aprendizaje individual con los modelos mentales individuales. La identificación de patrones de comportamiento tiene lugar a raíz del aprendizaje individual cuando el individuo observa un fenómeno y después lo evalúa o analiza, modificándose como resultado de esa intuición el modelo mental del individuo a través de la incorporación del patrón de comportamiento al mismo.

Por su parte, en nuestro modelo se hace explícito el papel que el grupo desempeña dentro del proceso de aprendizaje organizativo como nexo de unión entre los niveles individual y organizativo. El aspecto básico del proceso de aprendizaje organizativo lo constituye la compartición e integración de ideas y/o conocimiento, siendo el grupo el lugar donde estas actividades se producen.

No obstante lo anterior, consideramos que el cambio en los modelos

---

<sup>48</sup> Schein (1985) apoya la idea de que la cultura es una de las formas en que se manifiesta el punto de vista de la organización, ya que define la cultura como asunciones y creencias básicas que son compartidas por los miembros de una organización, que operan de forma inconsciente y que definen la visión que una organización posee sobre sí misma y sobre su entorno.

mentales compartidos por una organización no es únicamente el resultado de las interacciones que tienen lugar a nivel de grupo, sino que el mismo puede también producirse como consecuencia de la interacción entre los grupos y determinados individuos influyentes; del mismo modo, los modelos mentales compartidos en la organización —ya sea en forma de perspectiva o de rutinas— pueden influir sobre los marcos de trabajo y/o sobre las rutinas de los individuos sin la necesidad de intervención del nivel de grupo, lo que hemos querido representar gráficamente a través de las flechas que en ambos sentidos unen el nivel individual y el organizativo.

Sea como fuere, es decir, participando en la compartición e integración de información y/o conocimiento únicamente grupos o también grupos e individuos sueltos, el aprendizaje organizativo concluye con el proceso de institucionalización. La institucionalización es el proceso formal a través del cual el conocimiento resultante de la interacción entre grupos, o entre grupos e individuos, es aprobado y aceptado por parte de la alta dirección, precisando así el aprendizaje organizativo de un compromiso expreso de la dirección para que dicho conocimiento perdure y sea aceptado por toda la organización (Moreno-Luzón *et al.*, 2000).

Pero al mismo tiempo que los modelos mentales compartidos a nivel de grupo y de la organización han precisado de la interacción entre los individuos, los grupos o ambos colectivos —dependiendo del nivel ontológico de que se trate—, dichos modelos pasan a ser asimilados por los grupos e individuos influyendo, de este modo, en sus actuaciones y en los posteriores procesos de interpretación y/o integración —según el caso—. Estas secuencias son representadas en la figura con las líneas punteadas que unen los modelos mentales a nivel organizativo, de grupo e individual.

Por último, las acciones llevadas a cabo por individuos influyentes pueden modificar tanto el comportamiento de un grupo como el de la organización sin que para ello tengan lugar procesos de interpretación e integración de conocimiento ni un cambio en los modelos mentales compartidos, aspecto éste que hemos querido representar a través de las flechas directas que a nivel comportamental unen la acción del individuo con la acción del grupo y de la organización, respectivamente. De la misma forma, las acciones de un grupo influyente en la organización pueden conllevar un cambio en la actuación de

esta última, no habiendo incidencia tampoco ni sobre los modelos mentales compartidos ni sobre los procesos de integración e institucionalización. Estos dos casos constituyen claros ejemplos de que, en ocasiones, se puede crear conocimiento grupal y organizativo al margen del aprendizaje de grupo y organizativo respectivamente, por lo que éstos serían nulos.

Así mismo, nuestro modelo destaca explícitamente el hecho de que para que el aprendizaje, ya sea de grupo ya sea organizativo, sea caracterizado como de doble bucle es necesario que se produzca un cambio en los modelos mentales compartidos —este hecho queda representado en la figura a través de la flecha que une la acción, del grupo o de la organización, con los modelos mentales compartidos—. Sin embargo, aunque para que se dé el aprendizaje, grupal u organizativo, de bucle sencillo es necesario que tengan lugar procesos de compartición e integración de conocimiento, este tipo de aprendizaje viene caracterizado porque las acciones del grupo o de la organización no precisan de un cambio en los modelos mentales compartidos. Por ello, representamos de manera explícita este fenómeno mediante unas flechas que unen los procesos de integración de conocimiento, a nivel de grupo y de la organización, con la acción grupal y organizativa respectivamente, pero que no tienen ningún efecto sobre los modelos mentales compartidos.

Bajo otra perspectiva, Srikantia y Pasmore (1996) establecen que el aprendizaje organizativo puede ser considerado como un proceso o ciclo que alterna entre la duda individual y la convicción o consenso colectivo. Así, para que el aprendizaje organizativo tenga lugar, una condición de convicción colectiva —esto es, un modelo mental compartido— es cuestionada por un estímulo interno o externo que crea la energía emocional necesaria para el cambio<sup>49</sup>. El término *cambio contextual* es empleado para caracterizar una amplia clase de dicho estímulo interno o externo que crea la energía emocional para el cambio. Este estímulo, de hecho, incita una fase de reflexión personal o experimentación con nuevos comportamientos, que da como resultado un estado de duda individual —esta actitud que lleva a los individuos a reflexionar sobre los comportamientos actuales y a experimentar con nuevos comportamientos es denominada por Prokesch (1997) *pensamiento orientado al descubrimiento*, el

---

<sup>49</sup> Según Leonard-Barton (1993), expertos en la gestión del cambio indican que para modificar los modos de proceder actuales se requieren tres elementos críticos: insatisfacción con la situación

cual implica que cuando se identifique una oportunidad, la organización se cuestione si los enfoques o sistemas de negocio habituales son los más adecuados para obtener el retorno sobre el capital invertido necesario, o, si por contra, hay otros diferentes a los habituales que pueden obtenerlo—.

La condición de duda individual inspira la interacción y el diálogo entre los miembros del grupo a medida que intentan esforzarse por resolver la situación de duda y ambigüedad y moverse hacia una situación de consciencia y consenso dentro del grupo<sup>50</sup>. La interacción resultante y el diálogo producen idealmente un cambio de paradigma que, en último término, culmina en un nuevo estado de convicción colectiva. Virtualmente, cualquier punto en este ciclo puede ser una entrada que permita la mejora del aprendizaje organizativo —tal y como ilustra la figura I.5—, si bien las dudas deben ser procesadas por los individuos antes de que los valores y las asunciones cambien de forma permanente. Así mismo, una gran variedad de intervenciones sobre la estructura organizativa pueden ser empleadas con el propósito de estimular una mayor interacción y diálogo entre los miembros<sup>51</sup>.

Figura I.5: El aprendizaje organizativo como un ciclo que alterna

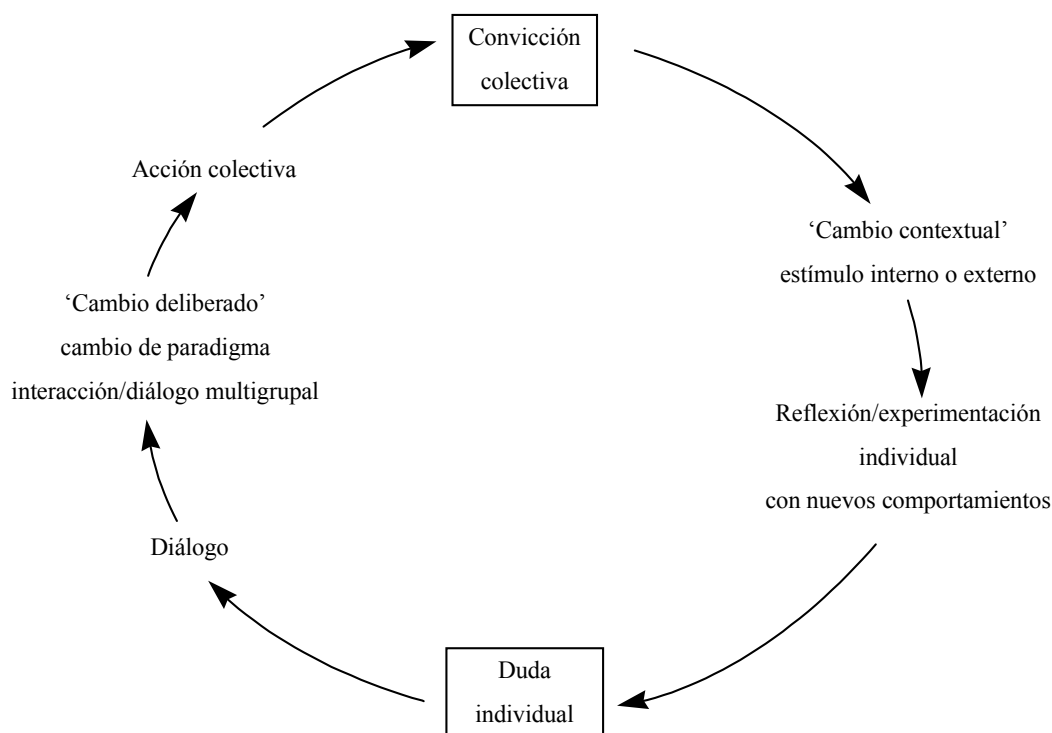
---

existente, un modelo claro de cómo será la organización modificada y un proceso para alcanzar ese modelo, esa visión del futuro.

<sup>50</sup> Según Bood (1998), durante estos diálogos el conocimiento individual es intercambiado y comprobado, y nuevo conocimiento es desarrollado. Así mismo, esta importancia del diálogo en el proceso de aprendizaje organizativo es puesta de manifiesto por varios autores entre los que destacan Duncan y Weiss (1979) que hablan de *examen organizativo*, Schön (1983) que habla de *rumor y conflicto* o Van der Heijden y Eden (1998) que hablan de *conversación estratégica*, entre otros.

<sup>51</sup> En este sentido, Nonaka y Johansson (1985) manifiestan que algunas características propias del estilo de gestión japonés facilitan el aprendizaje organizativo. Entre estas características destacan: el proceso consensuado de toma de decisiones que facilita la compartición de información; la selección temprana, dentro de la vida de un individuo, por parte de la organización de los miembros que integrarán la compañía, lo cual facilitará la compartición del conocimiento común y la integración de los paradigmas existentes; o la intensiva socialización de los miembros, que sirve para reforzar el sentimiento de pertenencia a la organización y la mutualidad, lo que se traduce en una mayor aceptación de las diferencias de opinión y una mayor facilidad para integrar dichas opiniones confrontadas.

entre la duda individual y la convicción/consenso colectivo



Fte.: Srikantia y Pasmore, 1996: 44

Si nos damos cuenta, el proceso expuesto por Srikantia y Pasmore (1996) es similar en su fondo con el de Kim (1993) visto con anterioridad, si bien debemos señalar que los primeros expresan el proceso de aprendizaje organizativo como un recorrido entre los extremos de un continuo que va desde la duda individual hasta la convicción colectiva. No obstante lo anterior, la permanencia demasiado prolongada en uno de los dos extremos resulta perjudicial para el proceso de aprendizaje organizativo. Así, Srikantia y Pasmore (1996) establecen que si la convicción crece demasiado en apoyo de ciertos arreglos o acciones, el aprendizaje sostenido se verá bloqueado, llegando a estar los planteamientos existentes mitificados y siendo difícil que sean cuestionados. Como se vio anteriormente, la duda hace que comience el proceso de aprendizaje y la convicción permite que continúe la experimentación activa. Por tanto, la ausencia de duda causa la complacencia con el *status quo* —extremo en el que

también coinciden Muñoz-Seca y Riverola (1997)—, mientras que la ausencia de convicción da como resultado el temor y la parálisis.

Y en sentido contrario, demasiada duda erosiona la convicción<sup>52</sup> mientras que demasiada convicción elimina la duda y su energía para explorar nuevas alternativas. En definitiva, conforme se aumenta la duda se disminuye la convicción y viceversa, por lo que las organizaciones y sus directivos deben intentar encontrar un equilibrio apropiado para cada situación (Van der Heijden y Eden, 1998). Qué aspecto necesita ser enfatizado depende del estado de la organización. En buenos tiempos, la diferenciación —o duda, en términos de Srikantia y Pasmore (1996)— debería ser impulsada, pero en malos tiempos el alineamiento —o convicción en términos de Srikantia y Pasmore (1996)— puede ser más importante. La contradicción aparente de esta conclusión es una manifestación del hecho de que el aprendizaje es una cuestión de equilibrio.

Así mismo y dentro de este contexto, la rotación de tareas, el enriquecimiento del trabajo y todo tipo de técnicas de incremento de variación —o de ampliación del puesto de trabajo— que se han utilizado en la práctica industrial, adquieren una perspectiva distinta (Muñoz-Seca y Riverola, 1997). Las mismas no son sólo formas de humanizar el trabajo sino formas de mejorar la competitividad de la organización, ya que la variación puede contribuir al aprendizaje a través del incremento en la duda.

Como se deriva del proceso de aprendizaje expuesto por Srikantia y Pasmore (1996), tanto la actitud orientada hacia la experimentación como el diálogo constituyen agentes facilitadores o impulsores del proceso de aprendizaje. En este sentido, Dodgson (1993) manifiesta que el aprendizaje organizativo es estimulado de una manera compleja e iterativa tanto por cambios en el entorno como por factores internos, argumento que es sustentado por los resultados de la revisión bibliográfica efectuada en el marco del presente trabajo y que se recogen en la tabla I.3.

---

<sup>52</sup> En opinión de Muñoz-Seca y Riverola (1997), el exceso de duda produce la frustración, no el aprendizaje, ya que la persona que trata de resolver el problema no es capaz de hacer mella en el mismo, por lo que se siente frustrada y se aliena. De ahí que estos autores manifiesten que el aprendizaje máximo ocurre cuando la duda inherente al problema es acorde con las capacidades de la persona que lo resuelve.



Tabla I.3: Aspectos que impulsan y que dificultan el aprendizaje organizativo

Facilitadores del aprendizaje organizativo
Compartir e integrar conocimiento individual (Addleson, 1996; Barlett y Ghoshal, 1998; Chiva y Camisón, 1999; Cohen, 1998; Hebel y Van Doren, 1997; Isaacs, 1993; Kim, 1993; McGill y Slocum, 1993; Nonaka, 1991b; Schein, 1993b; Tsoukas, 1996; Van der Heijden y Eden, 1998)
Apertura hacia el entorno (Hedberg, 1981; Hodgetts, Luthans y Lee, 1994; Liedtka <i>et al.</i> , 1998; Nevis, DiBella y Gould, 1995; Whitaker, 1996)
Brecha en el rendimiento o tensión creativa <sup>I</sup> (Hedberg, 1981; Lant y Mezias, 1992; Nevis, DiBella y Gould, 1995; Petrash, 1996; Senge, 1990a, 1990b y 1993)
Interés por la medición (Bennett y O'Brien, 1995; Hiebeler, 1996; Nevis, DiBella y Gould, 1995)
Orientación a la experimentación continua (Brown y Duguid, 1991; Goh y Richards, 1997; Grant y Gnyawali, 1996; Hamel y Prahalad, 1993; McGill y Slocum, 1994; Nevis, DiBella y Gould, 1995; Popper y Lipshitz, 1998; Prokesch, 1997; Senge, 1990a; Slocum, McGill y Lei, 1994)
Clima de apertura que facilita el flujo no obstaculizado de información (Bennett y O'Brien, 1995; Hodgetts, Luthans y Lee, 1994; Leonard-Barton, 1993; Lipshitz, Popper y Oz, 1996; McGill y Slocum, 1993; Nevis, DiBella y Gould, 1995; Popper y Lipshitz, 1998;)
Formación y desarrollo continuo de los miembros de la organización (Bennett y O'Brien, 1995; Moreno-Luzón <i>et al.</i> , 2000; Nevis, DiBella y Gould, 1995)
Variedad de métodos, procedimientos y sistemas (Nevis, DiBella y Gould, 1995)
Implicación y compromiso de los líderes (Cohen, 1998; Goh y Richards, 1997; Hiebeler, 1996; Nevis, DiBella y Gould, 1995)
Perspectiva sistémica (Nevis, DiBella y Gould, 1995; Senge, 1993)
Desarrollo de un propósito estratégico orientado al aprendizaje (Fiol y Lyles, 1985; Schein, 1993a; Slocum, McGill y Lei, 1994)
Consideración de las experiencias anteriores (Brown y Duguid, 1998; Grant, 1997; McGill y Slocum, 1994; Shrivastava, 1983; Slocum, McGill y Lei, 1994; Van der Heijden y Eden, 1998; Zander y Kogut, 1995)
Cambio en el sistema de planificación (De Geus, 1988)
La introducción de nueva tecnología (Mohrman y Mohrman, 1993)
Interacción entre los individuos basada en la proximidad física y las relaciones cara a cara (Brown y Duguid, 1991; Chiva y Camisón, 1999; Cohen, 1998; Kogut y Zander, 1996; Leonard-Barton, 1993; Leonard y Sensiper, 1998; McGill y Slocum, 1993; Nonaka, 1994; Ruggles, 1998)
Situación de pequeña crisis (Burns y Stalker, 1961; Gringer y Norburn, 1975; Hamel, 1991; Hedberg, 1981; Nicolini y Mezner, 1995; Nonaka, 1988a; Prahalad y Bettis, 1986; Schein, 1993a; Ulrich, Von Glinow y Jick, 1993)
Legitimar el disenso (McGill y Slocum, 1993; Prahalad y Bettis, 1986)
Equipos con individuos que posean una base de experiencia significativamente distinta <sup>II</sup> (Bood, 1998; Cohen y Levinthal, 1990; Goh y Richards, 1997; Lei, Hitt y Bettis, 1996; Nonaka, 1988b; Prahalad y Bettis, 1986; Roth, 1996)

Tabla I.3: (Continúa)

<b>Facilitadores del aprendizaje organizativo</b>
Cambio en la cultura <sup>III</sup> (Ayas, 1996; Barlett y Ghoshal, 1998; Bierly y Härmäläinen, 1995; DiBella, Nevis y Gould, 1996; Grant y Gnyawali, 1996; Hodgetts, Luthans y Lee, 1994; Kofman y Senge, 1993; Morgan, 1990; Popper y Lipshitz, 1998)
El tamaño y orientación de los presupuestos de I+D (Dodgson, 1993)
Equilibrio entre el cambio y la estabilidad <sup>IV</sup> (Bierly y Härmäläinen, 1995; Fiol y Lyles, 1985; Muñoz-Seca y Riverola, 1997; Srikantia y Pasmore, 1996)
La explicación <sup>V</sup> (Chan y Mauborgne, 1997)
El solapamiento de funciones (Burns y Stalker, 1961; Gringer y Norburn, 1975)
La existencia de canales de comunicación informal (Burns y Stalker, 1961; Gringer y Norburn, 1975)
El juego <sup>VI</sup> (De Geus, 1988)
El benchmarking <sup>VII</sup> (Bennett y O'Brien, 1995; Cohen, 1998; DiBella, Nevis y Gould, 1996; Drew, 1997)
Una clara aspiración o visión (Bennett y O'Brien, 1995; Goh y Richards, 1997; Prokesch, 1997; Senge, 1990a, 1990b y 1993)
Difundir el conocimiento existente por toda la organización (Prokesch, 1997)
La colaboración (Cohen, 1998; Inkpen, 1996; Mowery, Oxley y Silverman, 1996; Ruggles, 1998)
La rotación o promoción de empleados <sup>VIII</sup> (Grant y Gnyawali, 1996; Mohrman y Mohrman, 1993)
El éxito (Barnett, 1994)
La recompensa y el reconocimiento (Bennett y O'Brien, 1995; Goh y Richards, 1997; Hedberg, 1981; McGill y Slocum, 1993)
El desarrollo dentro de la organización de la habilidad para absorber conocimiento proveniente del exterior o capacidad absorbtiva (Cohen y Levinthal, 1990; Spender, 1998)
El localismo —en oposición al centralismo— que se deriva en una descentralización tanto vertical como horizontal (Senge, 1993)
<b>Frenos al aprendizaje organizativo</b>
Jerarquías rígidas y autoritarias <sup>IX</sup> (Argyris, 1982; Bierly y Härmäläinen, 1995; Mohrman y Mohrman, 1993; Senge, 1993)
Pobre comunicación entre personas y organizaciones (Stata, 1989)
Razonamiento defensivo (Argyris, 1977, 1985 y 1991a; Argyris y Schön, 1996; Senge, 1990a; Van der Heijden y Eden, 1998)
La integración vertical <sup>X</sup> (Slocum, McGill y Lei, 1994)
El síndrome de lo no inventado aquí (Grant y Gnyawali, 1996)
El cambio rápido <sup>XI</sup> (Barrow, 1993)
Falta de alineamiento entre las culturas de la organización (Schein, 1996)
Dificultad en establecer la duda, que puede conducir a mitificar planteamientos existentes que ya no son útiles (Srikantia y Pasmore, 1996)
El exceso de información (Barrow, 1993)

Tabla I.3: (Continúa)

<b>Frenos al aprendizaje organizativo</b>
El castigo (Hedberg, 1981)
Altos niveles de ambigüedad respecto a las tareas y las recompensas (Thompson, 1965)
Aislamiento del entorno (Bierly y Hämäläinen, 1995)
La inseguridad respecto a los puestos de trabajo (Thompson, 1965)
Especialización excesiva de la organización <sup>XII</sup> (Lei, Hitt y Bettis, 1996)
La rotación de personal <sup>XIII</sup> (Simon, 1991)

<sup>I</sup> La tensión creativa (Senge, 1990a, 1990b y 1993) nace de la diferencia existente entre allá donde la organización o el individuo desea estar —su visión— y la situación o el punto actual en el que se encuentra —la verdadera realidad actual—. Esta tensión creativa puede ser resuelta de dos formas fundamentales: acercando la realidad actual hacia la visión, o acercando la visión hacia la realidad actual. En las organizaciones capaces de aprender, las personas, los grupos y la propia organización como un todo, intentan constantemente acercar la realidad actual hacia la misión. Liderar a través de la tensión creativa es distinto de resolver problemas. Al resolver problemas, la energía necesaria para el cambio viene de intentar escapar de algún aspecto de la realidad actual que no es deseable, mientras que con la tensión creativa la energía para el cambio proviene de la visión, de la situación deseada que se quiere alcanzar o crear en contraste con la realidad actual. Así, en la resolución de problemas la motivación para el cambio es extrínseca a diferencia que en la tensión creativa donde es intrínseca.

<sup>II</sup> Según Cohen y Levinthal (1990), la existencia de un historial variado y diverso ofrece una base más robusta para el aprendizaje, ya que este hecho incrementa la perspectiva o la posibilidad de que el nuevo conocimiento estará relacionado con lo que ya es conocido. Así mismo, de lo anterior se puede derivar en nuestra opinión otra observación: dado que la base de conocimiento existente ha de ser lo más diversa posible una única persona no es capaz de poseerla, lo cual implica que la constitución de equipos multidisciplinarios constituye una piedra angular en el proceso de innovación y de aprendizaje organizativo.

<sup>III</sup> Siguiendo a Bierly y Hämäläinen (1995), la cultura —entendida como los valores y las normas comportamentales que predominan por toda la organización— puede facilitar el aprendizaje si valores como la asunción de riesgos, la apertura en la comunicación y el trabajo en equipo, son compartidos y recompensados por toda la compañía. Sin embargo, la cultura puede impedir el aprendizaje cuando los valores de la organización no apoyan y promueven la apertura hacia fuentes de conocimiento externas, o cuando ésta es demasiado fuerte (Barrow, 1993).

<sup>IV</sup> Si el entorno es muy estable hay muy poca inducción a aprender, y si es demasiado turbulento la organización no puede interpretar las respuestas del entorno (Bierly y Hämäläinen, 1995).

<sup>V</sup> La explicación significa que todos aquellos implicados y afectados en un proceso de toma de decisiones deben entender porqué las decisiones finales son tomadas como lo son, lo cual sirve como un poderoso ciclo de retroalimentación que aumenta el aprendizaje (Chan y Mauborgne, 1997).

<sup>VI</sup> Según De Geus (1988), el juego puede acelerar el proceso de aprendizaje —de hecho, algunas de las tareas más complejas y difíciles de nuestra vida las hemos aprendido jugando—. En el contexto empresarial, este juego puede estar basado en herramientas como el método de los escenarios, donde los directivos pueden aprender sobre situaciones hipotéticas que no se han producido pero que es probable que puedan ocurrir. Ahora bien, el desarrollo del juego como forma de acelerar o generar el aprendizaje ha de estar apoyado en objetos transicionales —un objeto transicional es una representación del mundo real—, siendo los ordenadores los instrumentos que mejor desempeñan esta función.

<sup>VII</sup> El benchmarking puede conceptualizarse como un proceso continuo y sistemático que tiene como finalidad el establecimiento e identificación de áreas de importancia para comparar la eficiencia de la empresa en esas áreas con la de aquellas empresas u organizaciones que constituyen un referente en las mismas (Pavón e Hidalgo, 1994 y 1995). El proceso consta de cinco fases: decidir qué proceso, actividad o práctica, comparar; identificar aquellas empresas sobre las que basar la comparación; obtener información; analizar la información recogida; e implementar las acciones resultantes del análisis efectuado en la fase anterior (Karlöf y Östblom, 1993).

VIII Para Grant y Gnyawali (1996), la rotación y promoción de empleados lleva a impulsar el aprendizaje siempre y cuando se desarrollen y utilicen de manera consistente procesos sistemáticos de transferencia de conocimiento, ya que en caso contrario se producirá una pérdida de memoria organizativa considerable.

IX Bierly y Hämäläinen (1995) establecen que si la estructura es muy jerárquica y burocrática, la organización pierde flexibilidad, capacidad de adaptación y tiene menor potencial para aprender de la información ambigua. No obstante, en nuestra opinión la existencia de una estructura burocrática jerarquizada no impide el aprendizaje sino que potencia un aprendizaje de bajo nivel, adaptativo o de bucle sencillo, por lo que en este sentido no estamos de acuerdo con los autores.

X Siguiendo a Slocum, McGill y Lei (1994), la integración vertical puede inhibir la habilidad de una organización para aprender desde el momento en que aísla a la organización de los cambios del mercado que pueden redefinir las competencias clave de la empresa. Así, la integración vertical limita el potencial de aprendizaje de una compañía cuando las tecnologías y los mercados cambian con rapidez.

XI Cuando la tasa de cambio es tan intensa que la organización no es capaz de relacionarla con alguna clase de memoria organizativa.

XII Para Lei, Hitt y Bettis (1996), la especialización excesiva o desarrollo excesivo de una habilidad o capacidad para hacer alguna cosa desarrolla una dependencia temporal que puede delimitar las futuras oportunidades de la organización al estrechar el ámbito de alternativas estratégicas a considerar. Así mismo, hay una tendencia a que las habilidades altamente especializadas lleguen a ser cada vez más estables, lo que puede generar una reducción en la capacidad de aprendizaje, perdiendo las competencias básicas, por tanto, su cualidad dinámica.

XIII Desde el momento en que mucha de la memoria de las organizaciones es almacenada en las cabezas de los individuos y sólo poco lo es en procedimientos escritos, la rotación de personal es un gran enemigo del aprendizaje en la organización (Simon, 1991).

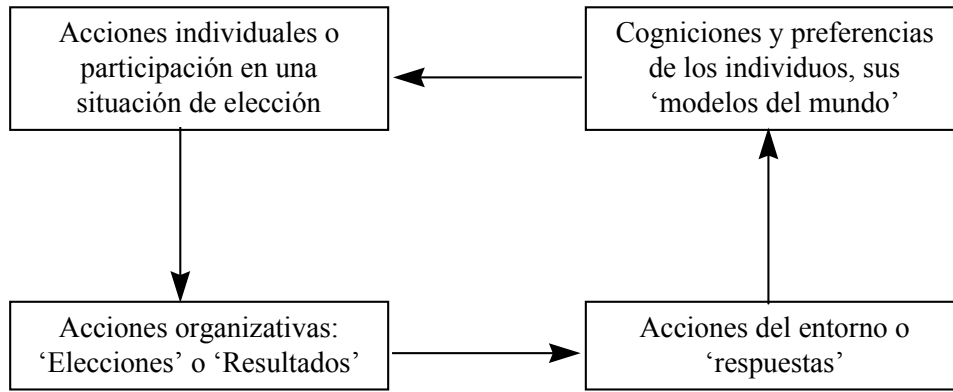
A modo de resumen, el aprendizaje organizativo es institucionalizado en la forma de sistemas de aprendizaje<sup>53</sup> (Shrivastava, 1983) y el mismo puede normalmente ser rastreado a través de tres etapas que se solapan entre sí (Garvin, 1993). La primera etapa es cognitiva, y en ella los miembros de la organización están expuestos a nuevas ideas, expanden su conocimiento y empiezan a pensar de forma diferente —cambios en las teorías de uso o en los modelos mentales, tanto individuales como organizativos—. El segundo paso es comportamental, y durante esta etapa los miembros empiezan a internalizar los nuevos conocimientos y a alterar su comportamiento —cambios en las acciones, tanto individuales como organizativas—. Y la tercera etapa es la mejora del rendimiento, con cambios en el comportamiento que conducen a mejoras en los resultados que pueden ser medidos. No obstante, esta versión del aprendizaje organizativo es demasiado sencilla, ya que como hemos tenido la oportunidad de comprobar a través del modelo de Kim (1993) y de Crossan, Lane y White (1999), estos cambios son el resultado de una multitud de microprocesos que implican una interacción constante entre el nivel individual, el de grupo y el organizativo dentro del proceso de aprendizaje organizativo.

En este sentido, March y Olsen (1975) hacen referencia a esta interacción sintetizando el proceso de aprendizaje en cuatro etapas, tal y como muestra la figura I.6. Así, las cogniciones y preferencias poseídas por los individuos afectan a su comportamiento. El comportamiento —incluyendo la participación— de los individuos afecta a las elecciones o actos de la organización. Las elecciones de la organización afectan a los actos del entorno —respuestas—. Y por último, las respuestas del entorno afectan a las cogniciones y preferencias de los individuos.

Figura I.6: El ciclo completo de la elección

---

<sup>53</sup> Los sistemas de aprendizaje incluyen una variedad amplia de mecanismos formales, informales,



Fte.: March y Olsen, 1975: 150

Para Hedberg (1981), este modelo saca a la luz las interacciones entre los individuos y las organizaciones en el aprendizaje organizativo. Así, los individuos son los que actúan y los que aprenden de esa actuación, mientras que las organizaciones son los escenarios donde dicha actuación tiene lugar. Las experiencias que se derivan de la actuación son almacenadas en las mentes de los individuos y, a través de ellos, modificarán los comportamientos futuros de la organización.

De la misma forma, esta interacción entre individuos y organización que tiene lugar durante el aprendizaje organizativo conduce a lo que March (1991) denomina *aprendizaje mutuo*. Las organizaciones almacenan conocimiento en sus procedimientos, normas, reglas y formularios, con el paso del tiempo y lo hacen aprendiendo de sus individuos. Al mismo tiempo, los individuos en una organización son socializados hacia las creencias de la misma, produciéndose de este modo un aprendizaje mutuo entre la organización y sus miembros. Esto es, el conocimiento, lenguaje, prácticas y creencias, que comprenden una organización son difundidas a los individuos a través de distintas formas de instrucción, indoctrinación y ejemplificación —socialización—, pero simultáneamente este código organizativo se va adaptando a las creencias individuales.

Si bien hasta este momento parece que el aprendizaje organizativo adquiere todo el protagonismo, hemos de tener en cuenta que para que dicho aprendizaje pueda producirse los individuos, los grupos y/o la organización han

---

culturales e históricos, para gestionar el proceso de compartición y propagación del conocimiento

de deshacerse de aquel conocimiento que carecerá de valor en el largo plazo (Argyris y Schön, 1996; Hedberg, 1981; Huber, 1991; Leonard-Barton, 1995; McGill y Slocum, 1993 y 1994; Srikantia y Pasmore, 1996; Starbuck, 1992; Vekstein, 1998). Este cambio implica una destrucción creativa del antiguo conocimiento que ha quedado o puede quedar obsoleto con el fin de construir el nuevo, y es identificado en la literatura sobre aprendizaje y conocimiento como proceso de *desaprendizaje*. Sin embargo, para Hamel (1991), Muñoz-Seca y Riverola (1997) y Prahalad y Bettis (1986), entre otros, el problema del desaprendizaje no es sólo un problema cognitivo —tener que alterar los mapas perceptuales— sino un problema de sustituir el viejo comportamiento con nuevo comportamiento.

El equilibrio entre las capacidades de una organización para aprender y desaprender es necesario para su supervivencia en el largo plazo, ya que las habilidades para el desaprendizaje son necesarias para hacer sitio a marcos de trabajo y respuestas más adecuadas en la memoria organizativa, y las habilidades para el aprendizaje son necesarias para generar nuevo conocimiento y para ajustar y actualizar el conocimiento existente (Hedberg, 1981). No obstante, según DiBella, Nevis y Gould (1996) al hablar de desaprendizaje se debe realizar una pequeña observación. Hay que distinguir entre desaprender lo que se sabe y se hace, y desaprender la forma en que se aprende —cómo se aprende—: lo primero hace referencia al resultado del aprendizaje, mientras que lo segundo se refiere al estilo del aprendizaje.

Así mismo, Huber (1991) establece que hay diversos efectos relacionados con el desaprendizaje. Uno es que, dado que la organización ya no posee un hecho, creencia o manuscrito que previamente utilizaba, llega a estar inactiva al menos temporalmente en el contexto donde este conocimiento había sido usado. Un segundo efecto, si hay ímpetu por la acción, es que la búsqueda orientada es iniciada para obtener un hecho, creencia o manuscrito sustitutivo que desempeñe un papel similar en el funcionamiento de la organización. Y por último, un efecto inusual del desaprendizaje resulta de la socialización de nuevos miembros organizativos. La socialización hace que algunas veces los nuevos miembros desaprendan, pudiendo derivarse de ello que el conocimiento que los

---

dentro de la organización (Shrivastava, 1983).

nuevos miembros poseían al entrar se convierta en conocimiento no disponible para la organización.

A lo largo del presente capítulo se ha examinado, entre otras cuestiones, el proceso de aprendizaje en la organización. Dado que el objetivo general de la presente tesis doctoral es, tal y como se puso de manifiesto en el capítulo introductorio de la misma, analizar la contribución que la aplicación de la técnica de la autoevaluación puede realizar al aprendizaje y a la creación de conocimiento en la organización, este capítulo cubre tan sólo el estudio de una de estas tres líneas de trabajo —aquella relacionada con el aprendizaje—, por lo que en capítulos posteriores se abordarán las otras dos. Así, el capítulo siguiente está dedicado al análisis del proceso de creación de conocimiento, si bien este análisis cobra mayor trascendencia al considerar que, tal y como se ha evidenciado en este capítulo, el conocimiento constituye el resultado del proceso de aprendizaje, mientras que el tercer capítulo está orientado a examinar los aspectos vinculados a la técnica de la autoevaluación y a su aplicación.



## ***Capítulo II.- La creación de conocimiento en la organización***

Dado que pretendemos averiguar qué papel puede desempeñar la técnica de la autoevaluación de la calidad en la gestión dentro del proceso de creación de conocimiento en la organización, es el objetivo del presente capítulo describir en detalle dicho proceso de modo que podamos, con posterioridad, establecer los nexos de unión entre el mismo y la técnica de la autoevaluación. Para desarrollar esta tarea consideramos necesario apoyarnos en algún modelo existente que ilustre el proceso de creación de conocimiento, siendo algunos de estos modelos los propuestos por Boisot y Mack (1995), Hedlund (1994), Leonard-Barton (1995), Nonaka y Takeuchi (1995) o Wikström y Normann (1994). De entre los anteriores, el modelo escogido ha sido el propuesto por Nonaka y Takeuchi (1995), ya que el mismo ofrece una clara estructuración del proceso de creación de conocimiento, es abordado desde una perspectiva ligada a la gestión empresarial y presenta un carácter eminentemente pragmático que lo dota de una total aplicabilidad. Si bien estos tres aspectos son importantes, el último de ellos ha tenido un peso específico considerable a la hora de

decantarnos por dicho modelo, ya que, al igual que ocurre con el modelo, la técnica de la autoevaluación se caracteriza por su total aplicación en el mundo real de las organizaciones, lo cual nos facilita la labor de intentar conseguir que este trabajo de investigación ofrezca resultados que puedan ser aplicados por las organizaciones.

Centrándonos en lo que es el desarrollo del capítulo, el mismo va a abordar cuestiones relativas al concepto de creación de conocimiento organizativo, fases del proceso de creación y aspectos inherentes al mismo, condiciones facilitadoras o impulsoras del proceso, e implicaciones que el proceso tiene para los miembros de la organización, para la concepción que se tiene de la organización y para el diseño organizativo.

No obstante y de manera previa al desarrollo del capítulo, queremos reseñar que, si bien los procesos de aprendizaje y de creación de conocimiento son procesos muy semejantes y conexos —hasta el punto de que este hecho nos lleva a identificar el proceso de creación de conocimiento como un proceso de aprendizaje y viceversa, tal y como pondremos de manifiesto a lo largo del capítulo—, su análisis es abordado en dos capítulos distintos del trabajo para ser coherentes con gran parte de la literatura académica que en este sentido no reconoce una vinculación explícita entre ambos procesos.

## **II.1.- Concepto de creación de conocimiento organizativo**

Partiendo de la idea de que el conocimiento, como resultado del proceso de aprendizaje, puede ser creado únicamente por individuos y que las organizaciones no pueden crear conocimiento por sí mismas sino que apoyan a los individuos creativos o proveen contextos donde éstos crean el conocimiento, tal y como vimos en el capítulo anterior, la creación de conocimiento organizativo debería ser entendida, siguiendo a Inkpen (1996 y 1998), Nonaka (1991b y 1994) o Nonaka y Takeuchi (1995), como un proceso que organizativamente amplifica el conocimiento creado por los individuos —para lo cual el conocimiento tácito ha de ser convertido en conocimiento explícito accesible por todos (Marshall, Prusak y Shpilberg, 1996; Nonaka, 1991b)—cristaliza a nivel de grupo a través de

mecanismos<sup>1</sup> como el diálogo, la discusión, la compartición de experiencias o la observación, haciendo que el mismo forme parte de la red de conocimiento de la organización. En otras palabras, la creación de conocimiento organizativo implica la capacidad de una organización como un todo para crear nuevo conocimiento, diseminarlo por toda la organización e incorporarlo a los productos, servicios y sistemas, de la misma. Es decir, en términos de Ulrich, Von Glinow y Jick (1993), la creación de conocimiento organizativo implica la capacidad de aprendizaje<sup>2</sup>.

De lo dicho hasta ahora se deriva que la creación de conocimiento es un proceso dinámico (Inkpen, 1996 ) e inherentemente social (Marshall, Prusak y Shpilberg, 1996; Nonaka, 1994), que implica interacciones a varios niveles de la organización y abarca a una comunidad de individuos que extienden, amplifican y diseminan su conocimiento. Este proceso puede ser azaroso e idiosincrásico y debería ser considerado como un proceso continuo, en lugar de serlo como un proceso con fases identificables de entrada y salida. Así mismo, puede ocurrir de forma no intencionada y puede tener lugar, incluso, si el éxito no puede ser evaluado en términos de resultados objetivos.

No obstante lo comentado hasta este momento, según Liedtka *et al.* (1998) la capacidad de una persona para generar alternativas y para experimentar con soluciones nuevas está limitada por sus hábitos y experiencias personales, por lo que la capacidad para crear conocimiento organizativo se ve limitada por los hábitos de la organización, por la experiencia individual y por la interpretación sesgada del valor potencial de las nuevas posibilidades.

---

<sup>1</sup> Mediante estos mecanismos los individuos son forzados a cuestionar las premisas existentes del conocimiento y, por tanto, a generar nuevo conocimiento (Marshall, Prusak y Shpilberg, 1996).

<sup>2</sup> La capacidad de aprendizaje representa la capacidad de los directivos dentro de una organización para generar y generalizar ideas con impacto (Ulrich, Von Glinow y Jick, 1993). Esta definición tiene tres componentes principales: en primer lugar, los directivos deben poder generar ideas con impacto; en segundo lugar, estas ideas han de ser generalizadas ya que el aprendizaje no puede ocurrir a menos que las ideas sean compartidas a través de los límites temporales, verticales, horizontales, externos y geográficos, de la organización; y en tercer lugar, la generación y generalización de ideas sólo supone capacidad de aprendizaje si las ideas tienen impacto, es decir,

## II.2.- El proceso de creación de conocimiento en la organización

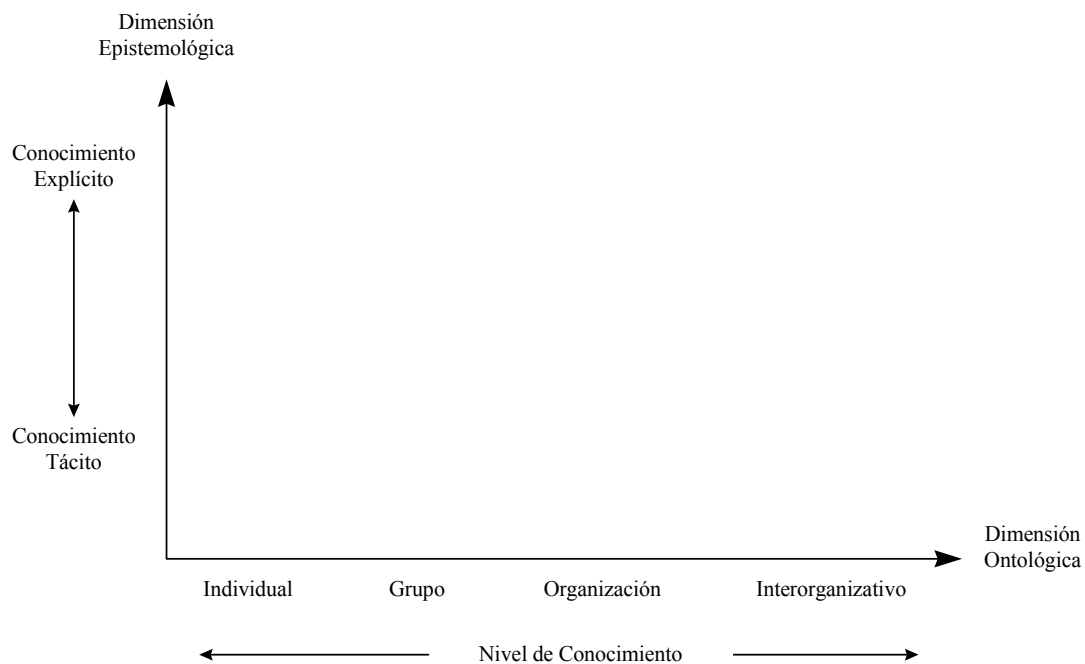
Como ha sido comentado en el apartado anterior, una organización no puede crear conocimiento por ella misma y el conocimiento tácito de los individuos es la base de la creación del conocimiento organizativo. Dentro de este contexto, la organización debe movilizar el conocimiento tácito creado y acumulado a nivel de los individuos, y amplificarlo a toda la organización. Nonaka y Takeuchi (1995) consideran que esta amplificación tiene lugar a través de cuatro modos de conversión del conocimiento, y la misma se cristaliza en niveles ontológicos superiores. Estos autores denominan a este proceso *la espiral del conocimiento*, donde la interacción entre el conocimiento tácito y el explícito será mayor en escala conforme se vaya subiendo por los niveles ontológicos. Por tanto, la creación de conocimiento organizativo es un proceso en espiral, que comienza en el nivel de los individuos y que va subiendo a través de comunidades más extensas de interacción, pudiendo incluso atravesar las fronteras existentes entre las secciones, los departamentos, las divisiones y las organizaciones.

De lo expuesto en el párrafo anterior podemos hacer la apreciación de que, siguiendo a Nonaka (1994), en el proceso de creación de conocimiento organizativo pueden distinguirse dos dimensiones distintas, tal y como se ilustra en la figura II.1: la dimensión epistemológica, que hace referencia a la distinción entre el conocimiento explícito y el tácito, y la dimensión ontológica, que está relacionada con el nivel de interacción social en el que el conocimiento creado por un individuo es transformado y legitimado. Por lo que respecta a esta segunda dimensión, el proceso de creación de conocimiento organizativo supone la amplificación del conocimiento creado por los individuos a través de la interacción social con otros individuos, y en este proceso de amplificación pueden distinguirse varios niveles dentro de la propia organización —individual, grupal y organizativo—, considerándose también la posibilidad de que el conocimiento pueda ser creado a nivel interorganizativo.

---

si las mismas añaden valor durante un largo periodo de tiempo a los agentes que mantienen relaciones con la organización.

Figura II.1: Dos dimensiones de la creación de conocimiento



Fte.: Nonaka y Takeuchi, 1995: 57

De forma previa al desarrollo del proceso de creación de conocimiento organizativo propiamente dicho, creemos necesario describir previamente algunos elementos que, o bien son componentes del mismo o bien, sin serlo, resultan imprescindibles para poder comprender dicho proceso. A esta tarea vamos a dedicar las próximas líneas.

### II.2.1.- Modos de conversión del conocimiento

La asunción que se hace de que el conocimiento es creado a través de la conversión entre conocimiento tácito y explícito permite el establecimiento de cuatro modos de conversión<sup>3</sup> del conocimiento (Nonaka, 1991b y 1994; Nonaka y Konno, 1998; Nonaka y Takeuchi, 1995), tal y como ilustra la figura II.2: de tácito a tácito, de explícito a explícito, de tácito a explícito y de explícito a tácito.

Estos patrones representan formas en las que el conocimiento existente puede ser convertido en nuevo conocimiento, y cuando la dimensión ontológica es introducida en estos procesos de conversión se pasa a hablar de la expansión de conocimiento que tiene lugar a raíz de la interacción social. No obstante, si bien cada uno de los cuatro modos de conversión del conocimiento puede crear conocimiento de manera independiente, la creación del conocimiento organizativo se centra en la creación de ambos tipos de conocimiento, tácito y explícito, pero de manera destacada se centra en el intercambio entre estos dos tipos de conocimiento a través de los procesos de internalización y de externalización (Nonaka, 1994), como ahora veremos.

Figura II.2: Modos de conversión del conocimiento



Fte.: Elaboración propia a partir de Nonaka y Takeuchi, 1995

La **socialización** es el proceso de transformar el conocimiento tácito en conocimiento tácito. La clave de la socialización radica en la experiencia (Nonaka, 1994; Nonaka y Takeuchi, 1995). Sin alguna forma de experiencia

---

<sup>3</sup> Para una aplicación real de los modos de conversión del conocimiento, el trabajo de Nonaka y Konno (1998) recoge tres ejemplos de tres empresas —Sharp, Toshiba y Mackawa Seisakusho— que ilustran cómo las mismas aplican estos procesos de conversión.

compartida, es extremadamente complicado para una persona proyectarse en el proceso de pensamiento de otra persona —esto es, compartir los procesos mentales de otras personas (Nonaka, 1994)—, ya que es precisamente esta experiencia compartida la que establece el contexto específico donde, junto a la existencia de unas emociones asociadas, el trasvase de conocimiento tácito a otra persona se transforma en conocimiento tácito y no en una mera transferencia de información. Otras formas de conseguir la socialización es a través de la observación (Dodgson, 1993), la imitación y la práctica (Nonaka y Takeuchi, 1995).

Este conocimiento tácito es intercambiado a través de actividades conjuntas entre los individuos, en lugar de a través de instrucciones escritas o verbales, de modo que, en la práctica, la socialización implica la captación de conocimiento a través de la proximidad física (Brown y Duguid, 1991; Holtshouse, 1998; Nonaka y Konno, 1998). Así, la socialización requiere de numerosos intercambios a nivel individual (Nonaka, 1994), dependiendo, en alguna medida, el éxito de estos intercambios de la facilidad de comunicación (Arrow, 1974). En cierto sentido, el conocimiento tácito puede ser sólo compartido si uno mismo es capaz de llegar a ser un uno mismo mayor que incluye el conocimiento tácito de otros, por lo que la autotrascendencia —capacidad de ir más allá de la propia persona, del propio yo— es fundamental para que se lleve a cabo este proceso (Lincoln, Ahmadjian y Mason, 1998; Nonaka y Konno, 1998).

En definitiva, el proceso de transferencia del conocimiento tácito de un individuo directamente a los compañeros o subordinados implica compartir conocimiento de carácter personal, para lo cual es necesario, según Nonaka y Konno (1998), crear un espacio o lugar común en el que dicha transferencia tenga lugar y que los autores denominan *ba*<sup>4</sup>.

No obstante su importancia, la socialización por sí misma supone una forma limitada de creación de conocimiento. A menos que el conocimiento

---

<sup>4</sup> Para Nonaka y Konno (1998), el concepto japonés de *ba* puede ser traducido aproximadamente como *lugar*. Así, *ba* puede ser considerado como un espacio compartido para el surgimiento de relaciones. Este espacio puede ser físico —por ejemplo, la oficina, un sitio concreto de la empresa—, virtual —por ejemplo, el correo electrónico, una teleconferencia—, mental —por ejemplo, experiencias compartidas, ideas, ideales—, o cualquier combinación de ellos. Pero lo que diferencia a *ba* de la simple interacción humana es el concepto de creación de conocimiento. Por tanto, se puede considerar a *ba* como aquel espacio compartido que sirve como cimiento para la creación de conocimiento.

compartido se haga explícito, es muy difícil que sea absorbido por la organización en su conjunto. Del mismo modo, la mera combinación de distintos fragmentos de conocimiento explícito no tiene por qué ampliar la base de conocimiento existente en la organización. El stock de conocimiento organizativo se verá ampliado cuando el conocimiento tácito y el explícito interactúen juntos (Nonaka y Takeuchi, 1995), lo cual pone de manifiesto la importancia de aquellos modos de conversión de conocimiento en los que se produce una interacción entre conocimiento tácito y conocimiento explícito.

Un segundo proceso de conversión del conocimiento es aquel que permite la transformación de conocimiento tácito en conocimiento explícito. Este proceso recibe el nombre de **externalización o articulación** (Nonaka, 1991b y 1994; Nonaka y Konno, 1998; Nonaka y Takeuchi, 1995; Ventura Victoria, 1996). El conocimiento tácito que poseen los miembros de una organización supone la base para la creación del conocimiento organizativo. Sin embargo, este conocimiento tácito no puede ser comunicado o traspasado a otros miembros de una forma sencilla, ya que el mismo fue adquirido a través de la experiencia y, además, no puede ser expresado fácilmente en palabras (Nonaka y Takeuchi, 1995). Así, la externalización es el proceso de articular el conocimiento tácito en conceptos explícitos que puedan ser entendidos y compartidos por otros (Nonaka, 1991b; Nonaka y Konno, 1998; Nonaka y Takeuchi, 1995). En este proceso un individuo se compromete con el grupo y llega a ser un miembro del mismo. Para llevar a cabo la externalización se suelen emplear técnicas como la deducción, la inducción o la inferencia creativa o abducción (Nonaka y Konno, 1998; Nonaka y Takeuchi, 1995). Pero cuando no se puede encontrar una expresión adecuada —conocimiento explícito— para una imagen —conocimiento tácito— a través de métodos analíticos como los anteriores, se pueden utilizar métodos no analíticos como la palabra, los conceptos, el dibujo, el diálogo<sup>5</sup> o el lenguaje figurativo —metáforas, analogías, etc.— (Crossan, Lane y White, 1999; Nonaka, 1991b y 1994; Nonaka y Konno, 1998; Nonaka y Takeuchi, 1995; Ventura Victoria, 1996; Von Krogh, 1998).

---

<sup>5</sup> Davenport, De Long y Beers (1998) incluso hablan de discusión electrónica basada en la comunidad como forma de externalizar el conocimiento. Sin embargo, Fahey y Prusak (1998) establecen que aunque la tecnología de la información es un maravilloso facilitador para la transmisión y distribución de datos e información, nunca puede sustituir la rica interactividad,



De los cuatro modos de conversión del conocimiento, la externalización supone la clave para la creación de conocimiento, ya que a través de ella se crean conceptos nuevos y explícitos a partir de conocimiento tácito (Nonaka y Takeuchi, 1995). Esta conversión tiene lugar de manera más efectiva a través de diálogos continuos y directos —mediante el uso de la metáfora, la analogía y la modelización— entre personas que se comprometen con la misma situación o contexto (Nonaka, 1991a). En este sentido, la metáfora no significa simplemente una estructura gramatical, sino un medio específico de fusionar dos áreas de experiencia ampliamente separadas y diferentes en una idea única, instructiva e inclusiva, de una forma que es efectiva y espontánea —en otras palabras, la metáfora es una forma de percibir o comprender intuitivamente una cosa imaginándose otra cosa simbólicamente, lo cual puede facilitar la creación de una red de nuevos conceptos (Nonaka, 1994)—. En el fondo de las dos ideas que han de ser fusionadas existe una discrepancia, la cual ha de ser eliminada por el receptor, y esto hace que la metáfora no sólo sea un primer paso efectivo para la conversión de conocimiento tácito en explícito sino que además conduzca a un próximo paso. Así, el medio de reconciliar la discrepancia inherente en la metáfora es la analogía, la cual es un medio de deducir lo desconocido a partir de lo conocido por semejanzas entre los dos. A través de esta reconciliación producida por la analogía, el conocimiento tácito es transformado en articulable. Dicho conocimiento articulable es descrito por medio de un modelo —un ejemplo típico de un modelo es el conjunto de especificaciones del producto que incorpora el concepto—, y en él la discrepancia ha desaparecido y la transmisión de conceptos es fácil dado que la expresión sistemática es posible a través de un método lógico y coherente, haciendo que este conocimiento esté ya disponible al resto de la organización (Nonaka, 1991a y 1991b; Nonaka y Takeuchi, 1995).

Sin embargo, coincidimos con Grant (1996a) en señalar que no se debe pasar por alto el hecho de que todo proceso de externalización acarrea una pérdida de conocimiento como consecuencia del paso del ámbito tácito al explícito. Debido a que las personas sabemos o conocemos más de lo que podemos decir, expresar o articular (Polanyi, 1967), la transformación de conocimiento tácito a explícito lleva implícita de forma inevitable una pérdida de conocimiento substancial que hace que el conocimiento articulable resultante

---

comunicación y aprendizaje, que está inherente en el diálogo cara a cara, aspecto este último en el que también está de acuerdo Isaacs (1993).

pueda poseer menos valor del que tendría en caso de ser capaces de articular todo aquello que tácitamente conocemos en relación a algo.

La **combinación** supone la conversión de conocimiento explícito en conjuntos de conocimiento explícito más complejo (Nonaka, 1994; Nonaka y Konno, 1998; Nonaka y Takeuchi, 1995). No obstante, la combinación de conocimiento no sólo lleva a la obtención de nuevo conocimiento sino también al desarrollo de una nueva comprensión (Huber, 1991). Aquí, los aspectos clave son los procesos de ordenación, adición, recategorización, recontextualización, comunicación y difusión del conocimiento explícito ya existente, trascendiendo el conocimiento generado en esta etapa fuera del grupo. Por ejemplo, la creación de conocimiento llevada a cabo por la educación y preparación formal en las escuelas normalmente adopta la forma de combinación. Por su parte, en los niveles superiores de la organización la combinación se produce cuando conceptos que afectan a niveles medios de la organización, tales como conceptos de producto, son combinados e integrados en conceptos más amplios, tales como la visión corporativa, para generar un nuevo significado de esta última (Nonaka y Takeuchi, 1995).

En la práctica, la fase de combinación descansa sobre tres procesos: a) capturar e integrar nuevo conocimiento explícito —por ejemplo, recogiendo conocimiento externalizado del interior o exterior de la empresa y después combinando dicho conocimiento—; b) diseminar, a través de un proceso de transferencia, ese conocimiento explícito —por ejemplo, usando reuniones o presentaciones—; y c) editar o procesar el conocimiento explícito, lo cual lo hace más utilizable —por ejemplo, en forma de documentos como planes, informes, datos de mercado, etc.—.

Por último, la **internalización** supone la transformación de conocimiento explícito en conocimiento tácito, y está ampliamente relacionada con la acción y con el aprender haciendo (Nonaka, 1994; Nonaka y Konno, 1998; Nonaka y Takeuchi, 1995; Ventura Victoria, 1996). A raíz de esta internalización se genera una dificultad muy elevada de imitación respecto a este tipo de conocimiento, lo cual constituye, sin lugar a dudas, el aspecto más positivo de este proceso de transformación (Ventura Victoria, 1996). Este proceso requiere, otra vez, la inclusión de uno mismo en una entidad mayor, ya que la acción o el aprendizaje basado en la práctica permiten al individuo acceder a la esfera de conocimiento

de una unidad superior, ya sea el grupo o la organización en su totalidad (Nonaka y Konno, 1998). Siguiendo a estos mismos autores, en la práctica la internalización se apoya en dos dimensiones: a) en primer lugar, el conocimiento explícito ha de ser incorporado a la acción y a la práctica, por lo que esta internalización actualiza métodos o conceptos relativos a la estrategia, la táctica, la innovación o la mejora, entre otros; y b) en segundo lugar, hay un proceso que incorpora el conocimiento tácito a través de la utilización de simulaciones o experimentos para desencadenar procesos de aprender haciendo, por lo que nuevos conceptos o métodos pueden ser aprendidos en situaciones virtuales.

Para Bueno (1998), las rutinas organizativas y las capacidades constituyen ejemplos resultantes de procesos de internalización. Según este autor, la conversión de conocimiento explícito en tácito a nivel de la organización recibe el nombre de rutina organizativa (Nelson y Winter, 1982), y a nivel de las personas esta conversión es definida como capacidad, y en ambos casos tiene lugar la internalización de determinadas pautas o patrones de actuación. Pero además, en nuestra opinión el perfeccionamiento o mejora de las rutinas y las capacidades radica en la práctica continuada, por lo que podemos establecer que dicha mejora es el resultado de la aplicación continuada de un proceso de internalización de conocimiento dentro del cual el aprendizaje basado en la práctica constituye una parte esencial.

El esquema expuesto con anterioridad de los cuatro modos de conversión del conocimiento puede resultar enriquecido con las aportaciones que Hedlund (1994) y Ventura Victoria (1996) realizan en este sentido. Para este último, la transformación o conversión del conocimiento en el interior de las organizaciones puede tener lugar a través de seis —en lugar de cuatro— procesos. De estos seis procesos, cuatro se corresponden exactamente con los planteados por Nonaka y sus seguidores —externalización, internalización, combinación y socialización—. Pero además de estos cuatro, Hedlund (1994) y Ventura Victoria (1996) plantean la existencia de dos procesos adicionales que, si bien implícitamente aparecen en el modelo de Nonaka y sus seguidores, no quedan reflejados en él de manera explícita. Estos procesos son el de extensión y el de apropiación.

La **extensión** consiste en la transferencia de conocimientos —lo cual, probablemente, conllevará su transformación— desde los niveles inferiores —individuo, grupo— a los niveles superiores —organización, inter-organizativo—,

bien sea en forma articulada o tácita (Hedlund, 1994). Cuando la extensión de conocimientos se produce en forma tácita tiene lugar el proceso de socialización, mientras que si dicha extensión se produce en forma articulada el proceso resultante recibe el nombre de combinación. Por su parte, la **apropiación** constituye el proceso inverso a la extensión, y consiste en la enseñanza a nuevos miembros de conocimiento, tanto explícito como tácito (*ibid*). En este sentido, el proceso de adoctrinamiento en la cultura organizativa ejemplifica el proceso de apropiación de conocimiento tácito (Ventura Victoria, 1996).

Tal y como se introdujo con anterioridad, la conversión de conocimiento precisa, según Nonaka y Konno (1998), de la existencia de un lugar o espacio común en el que la transferencia tiene lugar. No obstante, dado que existen cuatro modos de conversión básicos los autores plantean también la existencia de cuatro tipos de *ba* diferentes<sup>6</sup>. El *ba originador* es el sitio donde los individuos comparten sus sentimientos, emociones, experiencias y modelos mentales, eliminándose para ello las barreras entre uno mismo y los demás. Este constituye el *ba* primario desde donde el proceso de creación de conocimiento comienza, y representa la fase de socialización. El *ba de interacción* es el lugar donde el proceso de externalización tiene lugar. En este escenario, la selección de personas con la mezcla adecuada de conocimientos y capacidades específicos para un equipo de proyecto, grupo de tarea o equipo multifuncional, es crítica, y el diálogo va a facilitar la conversión de modelos mentales y habilidades individuales en términos y conceptos comunes, para lo que el uso extensivo de metáforas es una de las habilidades requeridas para la conversión del conocimiento tácito en explícito, tal y como hemos visto unas líneas más arriba. En este contexto, dos procesos operan al unísono: los individuos comparten los modelos mentales de otras personas, pero también reflexionan y analizan el suyo propio. El *ciber ba* supone un lugar de interacción a nivel virtual, en lugar de en un tiempo y espacio reales. En él tiene lugar el proceso de combinación, y éste es llevado a cabo de manera más eficiente en entornos de colaboración a través de la utilización de la tecnología de la

información. Así, el uso de redes de trabajo en línea, documentaciones y bases de datos, se ha ido incrementando en los últimos tiempos, aumentando

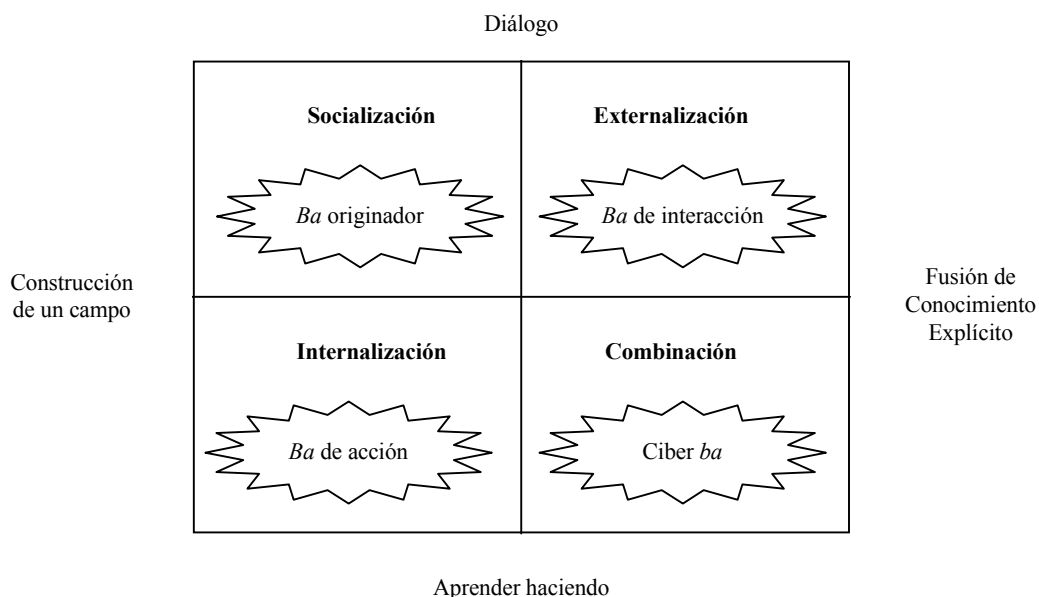
---

<sup>6</sup> Traducción propia al castellano del nombre de cada tipo de *ba*.

este proceso de conversión. Y por último, el *ba de acción* soporta el proceso de internalización.

Pero para que la conversión de conocimiento resulte exitosa, además de la existencia de un lugar o espacio común de relaciones o *ba* es necesario que una serie de impulsores estén presentes. Siguiendo a Nonaka (1994) y Nonaka y Takeuchi (1995), en este proceso de creación del conocimiento organizativo hay varios impulsores que inducen estos cambios entre los distintos modos de conversión. En primer lugar, el proceso de socialización normalmente comienza con la creación de un equipo o campo de interacción, el cual facilita la compartición de las experiencias y perspectivas de los miembros. En segundo lugar, el proceso de externalización es impulsado por distintas rondas de diálogo significativo o reflexión colectiva entre los miembros. En tercer lugar, los conceptos formados por los equipos a raíz de la externalización pueden ser combinados con datos existentes y conocimiento externo con el fin de establecer unas especificaciones más concretas y que pueden ser compartidas. En este proceso de combinación, los impulsores pueden ser la coordinación entre los miembros del equipo y otras secciones de la organización y la documentación del conocimiento existente. Por último, a través de un proceso iterativo de prueba y error, los conceptos son articulados y desarrollados hasta que emergen en una forma concreta, pudiendo impulsar esta experimentación la internalización mediante un proceso de aprender haciendo —la figura II.3 ilustra los componentes que hemos ido describiendo asociados a la conversión del conocimiento—.

Figura II.3: Elementos asociados a la conversión de conocimiento



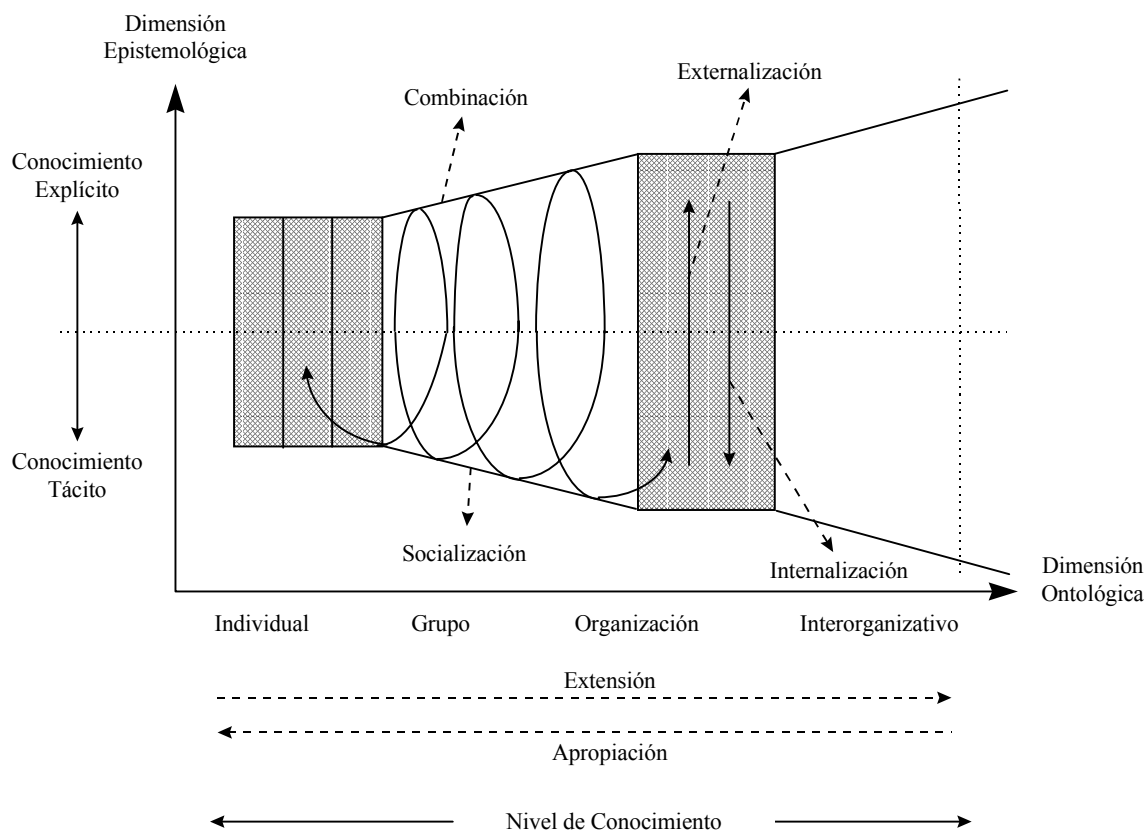
Fte.: Adaptado de Nonaka y Takeuchi, 1995: 71

Tal y como establecen Nonaka (1991b y 1994), Nonaka y Konno (1998) o Nonaka y Takeuchi (1995), estos cuatro patrones o modos de conversión no funcionan de manera aislada sino que existen en una interacción dinámica formando una espiral conocida como la *espiral de la creación de conocimiento organizativo*: primero, un miembro adquiere conocimiento tácito de alguna otra fuente a través de la observación, la imitación o la práctica —socialización—; con posterioridad, traduce este conocimiento tácito en conocimiento explícito que puede ser comunicado al resto de miembros —articulación o externalización—; luego, este nuevo conocimiento explícito es estandarizado recogiendo en un manual o libro de trabajo, y es incorporado a un producto, proceso o tecnología —combinación—; y, finalmente, esta nueva experiencia en forma de nuevo producto, proceso o tecnología, enriquecerá la base de conocimiento tácito de los otros miembros —internalización—. Esto empezará de nuevo la espiral de conocimiento, pero esta vez a un nivel superior. La nueva perspectiva tácita proveniente de la experiencia en forma de nuevo producto, proceso o tecnología, es transmitida de manera informal a otros empleados, los cuales la utilizarán a partir de ese momento para desarrollar nuevos productos, procesos o tecnologías.

De este modo, la base de conocimiento de la empresa crece cada vez más. En esta espiral, la articulación —conversión de tácito a explícito— y la internalización —utilizando el conocimiento explícito para ampliar la base propia de conocimiento tácito—, son pasos críticos, ya que ambos requieren la involucración activa de la persona, esto es, el compromiso personal.

Así mismo, las interacciones entre el conocimiento tácito y el explícito tenderán a ser mayores en escala y más rápidas en velocidad a medida que más actores de dentro y de fuera de la organización se vean implicados (Nonaka, 1994). Por ello, la creación de conocimiento organizativo puede ser vista como una espiral ascendente, que comienza en el nivel individual desplazándose hacia arriba hasta el nivel colectivo o de grupo, y entonces al nivel de la organización, pudiendo en ocasiones alcanzar el nivel interorganizativo —la figura II.4 ilustra esta idea—.

Figura II.4: La espiral de creación de conocimiento organizativo



Fte.: Adaptado de Nonaka y Takeuchi, 1995: 73

## II.2.2.- Condiciones facilitadoras del proceso de creación

En opinión de Nonaka y Takeuchi (1995), las condiciones facilitadoras promueven los cuatro modos básicos de conversión del conocimiento y el proceso de cinco fases de creación de conocimiento que veremos en el subapartado siguiente, si bien para que la creación de conocimiento continúe en el tiempo dichas condiciones también deberían ser aumentadas o mejoradas de manera continuada. Estas condiciones o factores van a facilitar la existencia de un clima favorable para que el proceso de creación de conocimiento organizativo tenga lugar, y las mismas son (Nonaka, 1994; Nonaka y Takeuchi, 1995): la intención, la autonomía, la fluctuación ambiental que va a generar el caos creativo necesario para impulsar el proceso, la redundancia y la variedad requerida.



Según Nonaka (1994), el compromiso subyace al deseo de creación de conocimiento que poseen los individuos por lo que se convierte en uno de los componentes más importantes para promover la formación de nuevo conocimiento en una organización, y las tres primeras condiciones facilitadoras de las cinco citadas con anterioridad constituyen factores básicos que inducen a este compromiso.

De forma adicional a las anteriores, Von Krogh (1998) establece que el valor del cuidado y el esmero en las relaciones organizativas<sup>7</sup> también presenta suma importancia como condición que facilita la creación de conocimiento en la organización, extremo en el que también coincide Cohen (1998). Según Von Krogh (1998), compañías que de manera activa destruyen el cuidado, o no fomentan relaciones basadas en el cuidado, empujan la creación de conocimiento hacia la captura o la transacción<sup>8</sup>. Sus procesos de creación de conocimiento fomentarán el conocimiento social de carácter explícito, mientras que el conocimiento tácito residirá fundamentalmente en el individuo. Consecuentemente, la empresa llegará a ser cada vez más dependiente de la experiencia de los individuos para llevar a cabo ciertas tareas, privándose así mismo a la organización del conocimiento social tácito necesario para la

---

<sup>7</sup> La efectiva creación de conocimiento pone una exigencia particular sobre la forma en que la gente se relaciona entre sí dentro de la organización. El comportamiento desconfiado, la constante competencia, los desequilibrios entre la donación y la recepción de información y las actitudes del tipo 'este no es mi asunto', ponen en peligro la efectiva compartición de conocimiento tácito y, por tanto, la creación de conocimiento. Por contra, las relaciones constructivas y provechosas aceleran el proceso de comunicación, permiten a los miembros de la organización compartir su conocimiento personal y discutir libremente sus ideas y asuntos (Von Krogh, 1998).

<sup>8</sup> Siguiendo a Von Krogh (1998), la captura y la transacción son los procesos de creación de conocimiento que se producen cuando el cuidado o esmero en las relaciones organizativas es reducido. El primero se produce a nivel individual, mientras que el segundo lo hace a nivel social o colectivo. Cuando el cuidado es bajo en las relaciones de los miembros de la organización, el individuo intentará capturar su conocimiento en lugar de compartirlo voluntariamente. Este conocimiento se genera a través de un proceso individual de prueba y error, y posee básicamente un carácter tácito especialmente adaptado a los métodos que uno utiliza. Cuando el futuro de los miembros de la organización depende de la experiencia que poseen y no del punto hasta el que en realidad ayudan a otros, estos intentarán construir y defender sus propias hegemonías de conocimiento. En este contexto competitivo, compartir más conocimiento del necesario conduce a un menor poder e influencia, por lo que el individuo no se sentirá motivado a compartir su conocimiento o a hacerlo explícito a menos que existan claras transacciones que hagan que esto sea favorable —es decir, la compartición de conocimiento es considerada como una transacción y está basada en los beneficios o retornos esperados—. A nivel social, por su parte, en el proceso de creación de conocimiento cada miembro hace una transacción con los otros participantes. En este sentido, es posible hacer una transacción con el conocimiento explícito —como por ejemplo, este documento por este otro—, pero es más difícil, si no imposible, hacerla con el conocimiento tácito. Este último primero tendría que ser hecho explícito para que la otra parte pudiera evaluar su valor —retornos esperados— y decidir qué intercambiar. Además, el compartir conocimiento tácito normalmente requiere la utilización de lenguaje no convencional, analogías o metáforas, y en un contexto donde el esmero en las relaciones es bajo la aplicación de semejantes medidas es difícil ya que hay poca confianza e indulgencia, así como un ánimo inadecuado para la experimentación.

innovación exitosa en productos y procesos. No obstante lo anterior, vamos a centrar únicamente nuestro estudio de las condiciones facilitadoras en aquellas que han sido propuestas por Nonaka (1994) y Nonaka y Takeuchi (1995), ya que el modelo de creación de conocimiento que estamos utilizando es el desarrollado por estos autores.

La **intención** organizativa, que puede ser definida como la aspiración de una organización hacia sus objetivos (Nonaka y Takeuchi, 1995), es la encargada de conducir la espiral de la creación de conocimiento. Desde el punto de vista de la creación de conocimiento organizativo, la esencia de la estrategia está en desarrollar la capacidad organizativa para adquirir, crear, acumular y explotar, conocimiento, y en este sentido el elemento más importante en la estrategia corporativa es conceptualizar una visión sobre qué tipo de conocimiento debería ser desarrollado y hacerla operativa dentro de un sistema de dirección para la implementación (Nonaka y Takeuchi, 1995).

La intención organizativa provee el criterio más importante para juzgar la bondad de un fragmento de conocimiento dado, y si no fuera por la intención resultaría imposible juzgar el valor del conocimiento creado (Nonaka y Takeuchi, 1995). A nivel organizativo, la intención es a menudo expresada por estándares o visiones organizativas, los cuales pueden facilitar la evaluación y justificación del conocimiento creado.

La segunda condición facilitadora es la **autonomía**. La autonomía o libertad que tienen los individuos para combinar el pensamiento y la acción según su propio criterio (Nonaka, 1988b), garantiza la flexibilidad necesaria para adquirir, relacionar e interpretar, la información en la búsqueda del nuevo conocimiento (Nonaka, 1994). Del mismo modo, la autonomía también es importante por razones de coste. Para Wruck y Jensen (1994), dado que los costes de transferencia del conocimiento específico son elevados, resulta más interesante para la organización asignar a su poseedor los derechos de decisión respecto al conocimiento específico relevante que transferir dicho conocimiento hasta el punto de decisión establecido. En la medida en que la creación de nuevo conocimiento organizativo está basada en la compartición de conocimiento tácito, la compañía debe ceder autonomía a los miembros o equipos, ya que de lo contrario la transferencia de dicho conocimiento al sujeto decisor correspondiente generaría unos costes muy elevados para la misma.

Respecto a la tercera condición, el **caos** o **fluctuación ambiental** es un componente que acompaña y anima la creatividad y la innovación (Burns y Stalker, 1961; Gringer y Norburn, 1975; Lloyd, 1996). Esta fluctuación ambiental hace referencia, en opinión de Nonaka (1994), al hecho de que el caos, la discontinuidad o la interrupción, en los hábitos usuales de los individuos, va a facilitar la generación de nuevas actitudes y perspectivas como consecuencia del cuestionamiento de los patrones actuales de comportamiento ante el entorno. Esto es, la creación de conocimiento precisa de cierta inestabilidad en el entorno de los individuos y/o equipos de modo que se suscite, de manera continuada, el cuestionamiento de la validez de las actitudes básicas de los mismos hacia ese entorno, y la generación de dicho caos a través del establecimiento de una visión o intención que resulte retadora es una de las tareas más importantes de la dirección en el ámbito de la creación de conocimiento (Nonaka, 1988a y 1994; Nonaka y Takeuchi, 1995; entre otros), tal y como veremos con posterioridad.

Sin embargo, Lei, Hitt y Bettis (1996) establecen que el caos consecuencia de la fluctuación ambiental sólo impulsa fuerzas creativas en aquellas organizaciones que tienen la capacidad para desarrollar el meta-aprendizaje, ya que en compañías que no poseen dicha capacidad el caos ambiental puede resultar un catalizador para el desarrollo de fuerzas destructoras.

Por su parte, la **redundancia** hace referencia al solapamiento consciente de información de la organización, de actividades de negocio y de responsabilidades directivas, que en última instancia va a facilitar la compartición de conocimiento tácito individual (Nonaka, 1994) y va a estimular el aprendizaje (Burns y Stalker, 1961; Gringer y Norburn, 1975). En opinión de Nonaka (1990), la redundancia se refiere a una condición donde algunos tipos de exceso de información son compartidos junto a la cantidad mínima de información requerida por cada individuo, grupo u organización, a la hora de desarrollar una función específica. Mientras que este exceso de información podría ser considerado innecesario o superfluo desde un punto de vista basado en la cantidad de información a ser procesada, desde un punto de vista cualitativo este exceso de información enriquece las funciones significativas de la organización.

Además, cuando la información es redundante se hace posible para una persona entrar en el territorio o la especialidad de otra (Nonaka, 1990). Al hacer esto, el miembro del equipo que invade la especialidad del otro aporta alguna información suplementaria que afecta a la especialidad del otro, con lo que se pueden detectar o destacar problemas que el otro miembro, careciendo de esa información suplementaria, podría pasar por alto. Junto a lo anterior, estas interacciones intensas donde la información es redundante facilitan la transferencia de conocimiento tácito entre los miembros de un equipo, ya que desde el momento en que dichos miembros comparten información que se solapa o es redundante pueden sentir lo que otros están intentando articular, lo cual va a facilitar el proceso de creación de conocimiento.

Por último, la **variedad requerida** es la quinta condición que ayuda a poner en marcha la espiral del conocimiento. Siguiendo a Ashby (1956), la diversidad interna de una organización debe ser congruente con la variedad y complejidad del entorno con el fin de poder hacer frente a los retos generados por este último. Y los miembros de la organización pueden hacer frente a muchas contingencias si poseen variedad requerida<sup>9</sup>, la cual puede ser aumentada mediante la combinación de la información de manera diferente, flexible y rápida, y a través de un acceso igual a la información por parte de todos los miembros de la organización (Nonaka y Takeuchi, 1995), para lo cual es necesario que cada miembro tenga acceso a la información precisa con el mínimo número de pasos posible (Numagami, Ohta y Nonaka, 1989).

En opinión de Morgan (1990), si todos los individuos de una unidad organizativa pueden poseer todas las cualificaciones necesarias para tratar con el entorno que afecta a dicha unidad, la solución pasa por preparar al personal de la unidad de una forma multifuncional como ocurre en el caso de los grupos de trabajo autónomos. Sin embargo, cuando se da el caso contrario la solución pasa por preparar grupos multifuncionales que colectivamente posean las cualidades y habilidades requeridas y donde cada miembro individual sea tan generalizado como sea posible, creando un modelo de conocimientos y cualidades trasladables por todo el equipo.

---

<sup>9</sup> La variedad requerida representa la diversidad interna de conocimiento poseído por los miembros de una organización, y determina la flexibilidad en sus interpretaciones de, y respuestas a, un problema dado (Ashby, 1956).

Así, los grupos de personas que desarrollan su actividad en el marco de la creación de conocimiento están formados por miembros con culturas, experiencia organizativa, formación disciplinar y estilos cognitivos, distintos (Leonard y Sensiper, 1998), ya que cualquier grupo puede crear una variedad de conceptos mayor que un individuo medio, y este potencial es desarrollado de la mejor manera cuando los miembros del grupo son extremadamente heterogéneos respecto a sus puestos de trabajo, sus orientaciones y su comportamiento (Nonaka, 1988b). Pero son precisamente las dimensiones tácitas de su conocimiento las que hacen que dichos individuos sean especialmente valiosos para contribuir a estos grupos, y las perspectivas que cada uno puede aportar y que están basadas en dicho conocimiento sólo pueden ser obtenidas a través de la interacción, por lo que la generación de conocimiento constituye un proceso convergente que utiliza como entradas un conjunto de pensamientos divergentes<sup>10</sup> (Leonard y Sensiper, 1998).

En nuestra opinión, elementos relacionados con el proceso de aprendizaje o con la creación de conocimiento organizativo tales como la variedad requerida y, por ende, los grupos de trabajo —para nosotros, los grupos de trabajo constituyen el mecanismo a través del cual la variedad requerida es institucionalizada en la organización—, están íntimamente relacionados con el concepto de racionalidad limitada desarrollado por Simon (1957). En este sentido, coincidimos con Conner y Prahalad (1996) cuando señalan que las limitaciones cognitivas impiden que los individuos posean stocks idénticos de conocimiento, lo que lleva a Medina (1998) a establecer que para conseguir que la creación de conocimiento sea eficiente los individuos se han de especializar en áreas específicas de conocimiento, por lo que de lo anterior se desprende que la interacción de distintas personas es necesaria para que muchas de las actividades relacionadas con la creación de conocimiento se lleven a cabo.

Así mismo, el conocimiento previo permite la asimilación y la explotación de nuevo conocimiento. Alguna porción de ese conocimiento previo debería estar muy fuertemente relacionada con el nuevo conocimiento para facilitar la asimilación, aspecto en el que también coinciden Kogut y Zander (1995), y alguna fracción de ese conocimiento previo debería ser bastante diversa o

---

<sup>10</sup> Como ejemplo destacado, el proceso de generación de la innovación en la empresa japonesa ilustra claramente el papel de la variedad requerida en la generación de nuevas ideas y de nuevo conocimiento (Nonaka, 1990).

diferente, aunque siga estando relacionada, para permitir la efectiva y creativa utilización del nuevo conocimiento, aplicándose esta generalización tanto al nivel individual como al nivel organizativo (Cohen y Levinthal, 1990).

El razonamiento anterior pone de manifiesto otro aspecto importante en el ámbito de la creación de conocimiento y es el concepto de capacidad de absorción, importancia que también es reconocida por Leonard-Barton (1995). En opinión de Cohen y Levinthal (1990), la habilidad para explotar el conocimiento del exterior es un componente crítico en la capacidad de innovar de una organización. Esta habilidad para evaluar y utilizar el conocimiento externo es generalmente una función del nivel de conocimiento relacionado que previamente poseía la organización. En su nivel más elemental, este conocimiento previo incluye tanto habilidades básicas como incluso un lenguaje compartido, pero además puede incluir conocimiento acerca de los desarrollos científicos o tecnológicos más recientes que se han producido en un campo dado. Así, el conocimiento relacionado que previamente poseía la compañía le confiere una habilidad para reconocer el valor de la nueva información, asimilarla y aplicarla a fines comerciales, y consideradas de manera conjunta estas habilidades constituyen lo que se denomina la capacidad absorptiva o de absorción de una firma.

Suponiendo que hay un nivel de solapamiento suficiente como para asegurar una comunicación efectiva, las interacciones entre individuos cada uno de los cuales posee estructuras de conocimiento diversas y distintas aumentarán la capacidad de la organización para hacer nuevas conexiones y asociaciones — innovar— más allá de lo que un único individuo puede conseguir. Por ello, la capacidad absorptiva de una organización no reside en ningún individuo considerado de forma independiente sino que depende de las conexiones entre un mosaico de capacidades absorptivas individuales (Cohen y Levinthal, 1990). De lo anterior se desprende que la capacidad absorptiva de una organización dependerá de la capacidad absorptiva de sus miembros, pero no es la simple suma de las capacidades absorptivas de dichos miembros. Al igual que en el caso de los individuos, la capacidad absorptiva organizativa tiende a desarrollarse acumulativamente. La capacidad absorptiva se refiere no sólo a la adquisición o asimilación de información por una organización sino a la capacidad que ésta tiene para explotar dicha información. Por tanto, la

capacidad absorptiva de una organización no depende simplemente de las conexiones directas de ésta con el entorno externo, sino también de la transferencia de conocimiento entre, y dentro de, las subunidades de una organización.

Así mismo, Cohen y Levinthal (1990) también manifiestan que, en relación a la capacidad absorptiva de la organización como un todo, puede haber un intercambio entre la eficiencia en la comunicación interna y la habilidad de una subunidad para asimilar y explotar información originada en otras subunidades o en el entorno. Para que la comunicación interna sea eficiente, los miembros han de tener un lenguaje o conocimiento común que permita dicha comunicación, lo cual va en detrimento de la diversidad de conocimiento necesaria para asimilar y explotar la información proveniente de otras subunidades o del exterior. Pero el caso contrario también se produce, ya que la diversidad de conocimiento necesaria para poder asimilar y explotar información externa hace que cuanto mayor sea ésta menor será el conocimiento o lenguaje común entre los individuos, lo cual se traducirá en que la comunicación interna será menos eficiente. Por tanto, aunque ambos componentes son necesarios para que se de la creación de conocimiento en la organización, el excesivo dominio de uno de ellos puede resultar disfuncional para la organización.

Por último, la capacidad absorptiva de una organización puede ser generada de varias formas (Cohen y Levinthal, 1990), siendo algunas de las más destacadas la inversión en I+D de la organización<sup>11</sup>, el conocimiento que se obtiene a través de la implicación directa en las operaciones de fabricación, o mediante el envío de personal de la compañía a que se forme en materias técnicamente avanzadas.

---

<sup>11</sup> Dado que el cambio técnico dentro de una industria está, a menudo, muy relacionado con la actividad continua de I+D de una organización, la habilidad de una empresa para explotar el conocimiento proveniente del exterior es generalmente un subproducto de su actividad de I+D, por lo que Cohen y Levinthal (1990) establecen que la I+D de una organización satisface dos funciones: generar nuevo conocimiento y contribuir a la capacidad absorptiva de la organización.

### **II.2.3.- Fases del proceso de creación de conocimiento organizativo**

Una vez analizados los procesos de conversión del conocimiento, los factores asociados a ellos, así como las condiciones facilitadoras que potencian el proceso de creación de conocimiento en la organización, estamos en condiciones de abordar el estudio del proceso en sí. Nonaka y Takeuchi (1995) describen un proceso de cinco fases que conduce a la creación de conocimiento en la organización. El proceso se inicia con la compartición de conocimiento tácito que reside en los individuos por parte del resto de la organización. En la segunda etapa, el conocimiento tácito compartido, por ejemplo, por un equipo auto-organizado, es convertido en conocimiento explícito adoptando la forma de un nuevo concepto. El nuevo concepto creado debe ser justificado o ratificado en la tercera fase, ya que en ésta la organización debe determinar si verdaderamente vale la pena crear o perseguir dicho concepto. Una vez decidido esto, en la cuarta fase los conceptos son convertidos en arquetipos, tomando la forma de prototipo en el caso del desarrollo de conceptos duros o de mecanismos operativos en el caso de innovaciones de carácter blando tales como nuevos valores corporativos, un nuevo sistema de dirección o una estructura organizativa innovadora. En la última fase, el conocimiento creado se extiende a toda la organización o, incluso, a los agentes externos que están en relación con la misma, desplazándonos así a otro nivel ontológico diferente.

No obstante lo anterior y dada la importancia que este proceso adquiere en el contexto del presente trabajo de investigación, consideramos conveniente y necesario desarrollar con mayor amplitud el contenido de cada una de las fases que conforman el proceso de creación de conocimiento organizativo.

#### **II.2.3.1.- Compartición de conocimiento tácito**

Siguiendo a Nonaka y Takeuchi (1995), la primera fase del proceso de creación de conocimiento organizativo es la compartición de conocimiento tácito. Desde el momento en que el conocimiento tácito poseído por los individuos es la base para la creación de conocimiento organizativo, parece natural empezar el



proceso centrándose en dicho conocimiento, el cual constituye la fuente rica y no explotada de nuevo conocimiento. Pero el conocimiento tácito no puede ser comunicado o transferido a otros fácilmente, ya que es adquirido básicamente a través de la experiencia y no es fácilmente expresable en palabras. Por tanto, la compartición de conocimiento tácito entre múltiples individuos con distintos historiales, perspectivas y motivaciones, es el paso crítico para que la creación de conocimiento organizativo tenga lugar.

Las emociones, sentimientos y modelos mentales de los individuos se han de compartir para lograr la confianza mutua (Nonaka y Takeuchi, 1995). Para llevar a cabo esta compartición, hace falta un terreno en el que los individuos puedan interactuar mutuamente a través de diálogos cara a cara —terreno que antes era definido como *ba*—. Es aquí donde ellos comparten las experiencias y sincronizan sus ritmos mentales y corporales. El típico terreno de interacción es el equipo o grupo auto-organizado, en el que miembros de varios departamentos funcionales trabajan juntos para alcanzar un objetivo común. Así mismo, en esta primera fase del proceso se da la socialización.

Por lo que respecta a las condiciones facilitadoras, un equipo auto-organizado facilita la creación de conocimiento organizativo a través de la variedad requerida de los miembros del equipo, que experimentan la redundancia de información y comparten sus interpretaciones de la intención o visión organizativa. La dirección inyecta el caos creativo estableciendo objetivos retadores y dotando a los miembros del equipo con un alto grado de autonomía. El equipo autónomo empieza a establecer sus propios límites en las tareas a desempeñar y, como unidad con límites definidos, empieza a interactuar con el entorno externo, acumulando tanto conocimiento tácito como explícito.

Dada la importancia que el trabajo en equipo presenta para la creación de nuevo conocimiento, creemos necesario desarrollar con cierto detalle este aspecto. Para gran cantidad de autores, la creación de equipos de trabajo está en la base de que el aprendizaje organizativo tenga lugar (Hamel, 1991; Isaacs, 1993; Leonard y Sensiper, 1998; Nonaka, 1988b; Senge, 1990a y 1993; Shrivastava, 1983; Swieringa y Wierdsma, 1992; entre otros), lo que incluso lleva a Liedtka *et al.* (1998) a establecer que el activo esencial de las firmas no es la experiencia técnica individual de sus miembros sino la sabiduría colectiva de sus equipos. Sin embargo, Dyason y Kaye (1997), Goh (1998), Grant (1995),

Liedtka *et al.* (1998), Nonaka (1988b, 1990 y 1994), Nonaka y Takeuchi (1995) y Wruck y Jensen (1994), consideran que para que el aprendizaje organizativo y la creación de conocimiento se produzcan, los miembros de dichos equipos han de ser capaces de poseer perspectivas distintas sobre un mismo aspecto —esto es, que la variedad requerida ha de existir dentro del grupo—, ya que, en opinión de Leonard-Barton (1995), la diversidad cognitiva estimula la creatividad<sup>12</sup>. En opinión de Nonaka (1994), el tamaño apropiado de estos equipos suele oscilar entre diez y treinta miembros si bien dentro del equipo hay cuatro o cinco miembros clave que constituyen puntos focales para el resto de componentes, y estos miembros clave desempeñan un papel crítico en garantizar la existencia de una información lo suficientemente redundante como para que incentive la innovación.

En estas circunstancias, los directivos son los encargados de construir una atmósfera que anime a las personas a respetar el punto de vista de los demás sin tener que estar siempre de acuerdo con ello, siendo el propósito de la abrasión creativa<sup>13</sup> el de apoyar la innovación y animar la integración de distintos enfoques a la hora de enmarcar o plantear y resolver los problemas para crear algo que una única perspectiva no podría desarrollar (Leonard-Barton, 1995).

En este sentido, Grant (1995) establece que el desarrollo de nuevo conocimiento requiere la integración de una amplia diversidad de conocimiento especializado y de habilidades, aunque las restricciones de comunicación hacen que el número de individuos que pueden estar directamente implicados en el proceso sea pequeño, lo cual explica el fenómeno de la creación de equipos multifuncionales en el desarrollo de nuevo conocimiento. Mientras que crear estos equipos supone una actividad aparentemente sencilla, el problema más difícil radica en la habilidad del equipo para tener acceso a la amplitud y a la profundidad del conocimiento funcional pertinente al nuevo conocimiento a desarrollar y entonces integrar dicho conocimiento (Clark y Fujimoto, 1991;

---

<sup>12</sup> En nuestra opinión, los equipos que desarrollen su tarea en el ámbito de la creación de nuevo conocimiento organizativo no sólo han de ser multidisciplinarios sino que también han de incorporar a miembros del exterior de la organización como clientes o proveedores, aspecto en el que coincidimos con Nonaka (1994). Según Nonaka y Takeuchi (1995), esta interacción con el mercado es especialmente importante en sectores maduros, ya que cuanto más maduro es el mercado más conocimiento del que existe en él llega a ser tácito.

<sup>13</sup> La abrasión creativa es un término que acuñó Gerald Hirshberg, director de Nissan Design International, para enfatizar que la energía generada por el conflicto puede ser canalizada para

Grant, 1996a; Imai, Nonaka y Takeuchi, 1985). Así, en opinión de Grant (1995) probablemente el mayor logro de las corporaciones industriales japonesas durante la década de los 80 fue conseguir los complejos patrones de coordinación necesarios para integrar un amplio espectro de conocimiento técnico y funcional en el desarrollo de nuevos productos innovadores en periodos de tiempo marcadamente cortos.

Entre otras razones, la integración de conocimiento que tiene lugar a nivel de los equipos multidisciplinares llevan a Whitehill (1997) a afirmar que el hecho de que las actividades relacionadas con la creación de conocimiento se basen, en muchas ocasiones, en el trabajo en equipo tiene su razón de ser en que es mucho más difícil replicar o imitar el resultado de un equipo multifuncional que hacerlo con el de individuos sueltos. Esta dificultad en la réplica es debida a que se deben imitar tres amplios elementos del conocimiento: el conocimiento técnico o científico de cada uno de los miembros del equipo, sus habilidades y experiencia al aplicar ese conocimiento, y el conocimiento compartido por todo el equipo creado a partir de la experiencia de resolver problemas conjuntamente.

De la misma forma, a través de la creación de grupos de trabajo la organización puede acumular el conocimiento y la habilidad de sus miembros y compartirla en un foro legítimo. Pero el propósito de formar grupos de trabajo no es meramente intercambiar conocimiento en un lugar común de reunión, sino que también facilita el contacto cara a cara<sup>14</sup> entre miembros clave de la compañía durante el mes o la semana, ayudando ese contacto frecuente al desarrollo de una comprensión de las asunciones y perspectivas de cada miembro del grupo acerca de aspectos organizativos críticos (Nonaka, 1994; Shrivastava, 1983) —esto es, facilitando lo que en el proceso de aprendizaje organizativo denominábamos la compartición de los modelos mentales individuales para desarrollar un modelo mental compartido—. Así, los miembros del equipo crean nuevos puntos de vista gracias al diálogo y el intercambio de opiniones, pudiendo ello conllevar un conflicto y un desacuerdo considerable. Pero es precisamente esta situación de conflicto la que empuja a los miembros a cuestionar las premisas existentes y a ser conscientes de su

---

crear en lugar de para destruir, en forma de síntesis y no de fragmentación (Leonard-Barton, 1995).

<sup>14</sup> El contacto cara a cara dentro del contexto facilitado por un grupo de trabajo contribuye a generar el diálogo dentro del grupo, aspecto éste que, como vimos con anterioridad, constituye uno de los impulsores en el proceso de creación de conocimiento en la organización.

experiencia de una nueva forma, lo que hace que sea precisamente esta interacción dinámica la que facilite la transformación del conocimiento personal o individual en conocimiento organizativo (Nonaka, 1991b; Nonaka y Takeuchi, 1995). Además de lo anterior, el razonamiento subyacente a la formación de un equipo es, siguiendo a Nonaka (1990), que un grupo puede producir ideas en mayor cantidad y calidad que cualquier individuo medio, lo cual va a potenciar la creación de conocimiento organizativo.

Es decir, estos equipos impulsan la creación de conocimiento organizativo a través de dos procesos (Nonaka, 1994): a) en primer lugar, se facilita el establecimiento de una confianza mutua entre los miembros del grupo y se acelera la creación de una perspectiva implícita compartida por los miembros en forma de conocimiento tácito, gracias todo ello a la compartición de las experiencias propias entre los componentes del equipo; b) y en segundo lugar, la perspectiva implícita compartida es conceptualizada a través del diálogo continuo entre los miembros, tal y como veremos en la siguiente fase del proceso de creación de conocimiento organizativo.

Desde otra perspectiva, Wruck y Jensen (1994) explican el papel de los equipos en la creación de conocimiento haciendo alusión a la asignación de los derechos de decisión. Según estos autores, la asignación de los derechos de decisión es más compleja cuando el conocimiento específico requerido para resolver un problema y/o implementar su solución está disperso entre varios individuos —cual es el caso de la creación de conocimiento en la organización—. En estas situaciones, se puede recurrir a la creación de un equipo de individuos cada uno de los cuales posee porciones relevantes del conocimiento específico, siendo así asignados los derechos de decisión al equipo.

Así, Ayas (1997), McGill y Slocum (1994), Nonaka (1988b y 1994) o Petrash (1996), ponen de manifiesto, junto a Wruck y Jensen (1994), la importancia que el concepto de auto-gestión o auto-organización presenta para

la creación de conocimiento<sup>15</sup>. Según McGill y Slocum (1994), estos equipos tienen sentido si el trabajo es complejo y supone un alto nivel de dependencia y de aprendizaje entre varias personas, y lo que hace que los mismos funcionen es la habilidad del equipo para escoger personas de distintas áreas y aprender las unas de las otras. Por su parte, Nonaka (1994) establece que es la auto-organización la que permite que el conocimiento a nivel de grupo sea elevado o amplificado a nivel organizativo.

De lo dicho en las líneas anteriores se desprende, según Nonaka (1994), que dentro del marco de los equipos auto-organizados tienen lugar dos procesos de conversión de conocimiento que son el punto de arranque del proceso global de creación de conocimiento organizativo: un proceso de socialización —en forma de la creación de perspectivas comunes a todos los miembros del grupo—, y otro proceso de externalización —en forma de articulación o conceptualización de dichas perspectivas comunes gracias al diálogo entre los miembros—.

Del mismo modo, el trabajo en equipo como impulsor del proceso de creación de conocimiento en la organización ha sido bautizado de numerosas formas en la literatura académica. Así por ejemplo, McCune (1998) hace referencia a los *grupos semilla* como mecanismos formales para el aprendizaje, Von Krogh, Nonaka e Ichijo (1997) hablan de *microcomunidades de conocimiento*<sup>16</sup> como espacio donde tiene lugar la creación de conocimiento, Sawhney y Prandelli (2000) crean el concepto de *comunidades de creación*<sup>17</sup> o

---

<sup>15</sup> Según se desprende de la literatura sobre creación de conocimiento, la existencia de equipos auto-organizados, multidisciplinares y con objetivos retadores, que tiendan a trascender las asunciones existentes es básica para que la creación de conocimiento se produzca, ya que es a nivel de grupo donde la integración y posterior aplicación de conocimiento va a tener lugar. Este hecho nos lleva a pensar que gran parte de la contribución de la autoevaluación a la creación de conocimiento puede estar relacionada, como veremos en el capítulo IV de este trabajo, con aspectos del planteamiento de autoevaluación utilizado y de diseño estructural.

<sup>16</sup> Una microcomunidad es un pequeño grupo básico de participantes que se comprometen en compartir conocimiento tácito, crear un concepto, justificar dicho concepto, desarrollar un prototipo y difundir el conocimiento por toda la organización. En definitiva, son aquel grupo que desarrolla un proceso de generación de conocimiento, y durante esa creación el grupo posee sus propios rituales, lenguajes, prácticas, normas y valores, todo ello basado en una interacción cara a cara. Estas microcomunidades no están limitadas a grupos, departamentos y divisiones, sino que se pueden solapar dentro de éstos.

<sup>17</sup> Es necesario matizar que si bien las comunidades de creación se basan en el trabajo en equipo como espacio donde se produce la creación de conocimiento, este concepto rebasa los límites de la organización. Así, las comunidades de creación aparecen como un mecanismo permeable, con límites continuamente cambiantes, que está a mitad de camino entre el modelo de creación de conocimiento basado en la pura jerarquía y el modelo de mercado abierto (Sawhney y Prandelli, 2000).

Brown y Duguid (1991) acuñan el término de *comunidades de práctica*. Las comunidades de práctica son grupos a través de los cuales el saber-cómo y el sentido de un conjunto de individuos son compartidos (Brown y Duguid, 1991 y 1998; Wenger, 1996). En el curso de su práctica continuada, los miembros del grupo se desarrollarán en forma de comunidad de hecho, generándose, a través de la práctica, una visión compartida de lo que hacen, de cómo lo hacen y cómo se relacionan con otras comunidades y sus prácticas. De este modo, la relación de los individuos con las organizaciones no se produce de forma directa, sino que la misma tiene lugar a través de la participación de los primeros en estas comunidades de práctica (Wenger, 1996).

Estas comunidades constituyen un mecanismo de aprendizaje colectivo (Bennett y O'Brien, 1995; Ruggles, 1998), y dicho aprendizaje es fomentado facilitando el acceso a, y la participación en, la comunidad de práctica objetivo (Brown y Duguid, 1991) —en palabras de Wenger (1996), el aprendizaje es tanto el vehículo como el resultado de la participación en este tipo de comunidades—. En ellas, la existencia de normas inconscientes de trabajo va a guiar la mayor parte de las interacciones entre los miembros, facilitando, de este modo, el pensamiento convergente del grupo (Leonard y Sensiper, 1998). En opinión de Graham y Pizzo (1996), Quintas, Lefrere y Jones (1997) y Roth (1996), estas comunidades operan a lo largo de, pero de forma independiente a, las estructuras formales, pudiendo o no pudiendo coincidir formalmente con alguna unidad organizativa, y emergen allí donde las personas comparten conocimiento y confían la una en la otra para hacer el trabajo<sup>18</sup>. Algunas de ellas son formales, como los equipos de proyecto y los grupos de tarea, pero la mayoría son informales y basadas en relaciones y redes de trabajo que evolucionan constantemente.

Bajo este punto de vista, la organización necesita reconcebirse como una comunidad de comunidades, esto es, ser percibida como un colectivo de comunidades interrelacionadas —no simplemente de individuos— donde la experimentación sea legitimada y las perspectivas separadas de cada comunidad puedan ser amplificadas a través de intercambios entre las

---

<sup>18</sup> Para Quintas, Lefrere y Jones (1997), estas comunidades son grupos de profesionales informalmente ligados o relacionados mutuamente a través de la exposición a una clase común de problemas y con una persecución común de soluciones, quienes, por tanto, incorporan en ellos mismos un almacén de conocimiento.

comunidades (Brown y Duguid, 1991 y 1998; Wenger, 1996). Así, una organización cuyo núcleo básico es consciente de que radica en un agregado sinérgico de comunidades ágiles, semiautónomas y autoconstituyentes, es probable que sea capaz de aprender e innovar de forma continuada<sup>19</sup>.

### **II.2.3.2.- Creación de conceptos**

La segunda fase del proceso de creación de conocimiento organizativo es la creación de conceptos (Nonaka y Takeuchi, 1995). Una vez un modelo mental compartido es formado en el terreno de interacción, el equipo auto-organizado articula este modelo mental compartido a través de un diálogo continuado, en forma de una reflexión colectiva. El modelo mental tácito compartido es verbalizado en palabras y frases, y finalmente cristaliza en conceptos explícitos. En este sentido, esta fase corresponde a la externalización y en ella la existencia del grupo o equipo de trabajo adquiere suma relevancia (Winter, 1996). Este proceso de convertir conocimiento tácito en explícito es facilitado por el uso de múltiples métodos de razonamiento tales como la deducción, la inducción o la abducción. Esta última es particularmente útil en esta fase, con el empleo del lenguaje figurado tal como la metáfora o la analogía —dado que con anterioridad, al hablar de los modos de conversión, ya abordamos en profundidad la manera en que el lenguaje figurado es utilizado para desarrollar un concepto, no vamos a dedicarle ahora más tiempo a este aspecto—.

Por lo que respecta a las condiciones facilitadoras, la autonomía ayuda a los miembros del equipo a divergir libremente en su pensamiento, con la intención o visión sirviendo como herramienta para hacer converger el pensamiento del grupo en una dirección. Para crear los conceptos, los miembros del equipo han de repensar sus premisas existentes. La variedad requerida ayuda al equipo en esta tarea al proveer distintos ángulos o perspectivas a la hora de mirar el problema, ya que la creación exitosa de un concepto descansa sobre la creatividad y no sobre la experiencia, y para ello es recomendable que

---

<sup>19</sup> Para ampliar la información acerca del tema de las comunidades de práctica puede consultarse el trabajo de Wenger (1998).

existan diversos miembros con educación o antecedentes variados (Von Krogh, Nonaka e Ichijo, 1997). La fluctuación y el caos, o bien de fuera o de dentro, también ayuda a los miembros a cambiar su forma de pensar esencialmente. La redundancia de información permite a los miembros entender mejor el lenguaje figurado y cristalizar su modelo mental compartido.

### **II.2.3.3.- Justificación de conceptos**

La tercera fase del proceso de creación de conocimiento organizativo es la justificación de los conceptos (Nonaka y Takeuchi, 1995). La justificación implica el proceso de determinar si los conceptos creados como nuevos verdaderamente tienen valor para la organización y la sociedad (Nonaka, 1994; Nonaka y Takeuchi, 1995). Para las organizaciones de negocio, los criterios normales de justificación incluyen el coste, el margen de beneficio y el grado en que un producto puede contribuir al crecimiento de la firma. Pero los criterios de justificación deben ser múltiples y cualitativos, en lugar de simples y cuantitativos (Nonaka, 1994). Dentro de los primeros se pueden incluir premisas de valor como la aventura, el romanticismo y la estética (Nonaka y Takeuchi, 1995). En una organización creadora de conocimiento, es básicamente el papel de la alta dirección el formular los criterios de justificación en la forma de intención organizativa, la cual es expresada en términos de la estrategia o la visión. Los directivos medios también pueden formular los criterios de justificación en forma de conceptos de medio rango (Nonaka, 1994; Nonaka y Takeuchi, 1995).

En opinión de Muñoz-Seca y Riverola (1997), la generación o creación de conocimiento es un proceso interno gracias al cual la organización se hace más sabia —conoce o sabe más— pero no necesariamente es más competitiva. Para que la creación de conocimiento vaya encaminada a lograr una mejora en la competitividad de la organización, la misma debe traducirse en la generación no de cualquier tipo de conocimiento sino del conocimiento relevante para la competitividad de la empresa, superando, de este modo, el carácter interno inherente a la creación de conocimiento. Y es, precisamente, la justificación del concepto la que, a través del establecimiento de criterios que tengan en cuenta



no sólo las necesidades de la organización sino también las del resto de agentes que interactúan con la misma, va a facilitar que el nuevo conocimiento generado contribuya a aumentar el nivel de competitividad de la compañía.

En relación a las condiciones facilitadoras, aunque los criterios clave de justificación son establecidos por la alta dirección, y en algún grado por la línea media, esto no excluye a otras unidades organizativas —como los equipos auto-organizados— de tener alguna autonomía en decidir sus propios subcriterios. Así mismo, los criterios de justificación de una compañía deberían ser consistentes con los sistemas de valores o las necesidades de la sociedad en general, lo cual debería ser reflejado de manera ideal en la intención organizativa (Nonaka, 1994; Nonaka y Takeuchi, 1995). Igualmente, para evitar cualquier malentendido sobre la intención organizativa, la redundancia de información ayuda a facilitar el proceso de justificación (Nonaka y Takeuchi, 1995).

#### **II.2.3.4.- Construcción de un arquetipo**

La cuarta fase del proceso de creación de conocimiento organizativo es la construcción de un arquetipo (Nonaka y Takeuchi, 1995). En esta fase, el concepto justificado es convertido en algo tangible o concreto, es decir, un arquetipo. Se puede pensar en un arquetipo como un prototipo en el caso del proceso de desarrollo de un nuevo producto, mientras que en el caso de un servicio o de una innovación organizativa, un arquetipo adoptaría la forma de un mecanismo operativo modelo. En ambos casos, es construido al combinar conocimiento explícito creado como nuevo con conocimiento explícito existente. Al construir un prototipo, por ejemplo, el conocimiento explícito a ser combinado podría tomar la forma de tecnologías o componentes. Dado que los conceptos justificados, que son explícitos, son convertidos en arquetipos, que también son explícitos, esta fase está relacionada con la combinación.

Por otra parte y desde el punto de vista de las condiciones facilitadoras, dado que esta fase es compleja la cooperación dinámica de varios departamentos dentro de la organización es indispensable (Nonaka y Takeuchi, 1995). Tanto la variedad requerida como la redundancia de información facilitan este proceso. La intención organizativa también sirve como una herramienta útil para

converger las distintas clases de saber-hacer y tecnologías que residen dentro de la organización, así como para promover la cooperación interpersonal e interdepartamental. Por otro lado, la autonomía y la fluctuación no son generalmente tan relevantes en esta etapa del proceso de creación de conocimiento organizativo.

### II.2.3.5.- Impulso cruzado del conocimiento

Por último, la quinta fase del proceso de creación de conocimiento organizativo es el impulso cruzado del conocimiento. Según Nonaka y Takeuchi (1995), el nuevo concepto, que ha sido creado, justificado y modelizado en un arquetipo, da lugar a un nuevo ciclo de creación de conocimiento a un nivel ontológico distinto. Este proceso interactivo y en espiral de compartición del conocimiento creado con otras unidades, que estos autores denominan impulso cruzado del conocimiento —o que Mohrman y Mohrman (1993) identifican como proceso de difusión—, tiene lugar tanto intraorganizativamente como interorganizativamente. Intraorganizativamente, el conocimiento hecho real o en forma de arquetipo puede impulsar un nuevo ciclo de creación de conocimiento, expandiéndose horizontal y verticalmente por la organización<sup>20</sup>. Por su parte, interorganizativamente el conocimiento creado por la organización puede movilizar el conocimiento de compañías afiliadas, clientes, proveedores, competidores y otros agentes externos a la organización, a través de la interacción dinámica<sup>21</sup>. De hecho, es precisamente esta transferencia de conocimiento a otros niveles distintos la que está en la base del proceso de aprendizaje que subyace a la creación de conocimiento (Hodgetts, Luthans y Lee, 1994).

---

<sup>20</sup> Siguiendo a Nonaka y Takeuchi (1995), un ejemplo de fertilización cruzada en sentido horizontal lo constituye el producto de Matsushita *la panadería en casa*, el cual indujo la creación de otros conceptos de producto tales como una cafetera totalmente automática dentro de la misma división, y una nueva generación de TV de gran pantalla en otra división. En estos casos, la fertilización cruzada tuvo lugar entre distintas secciones dentro de una división así como entre diferentes divisiones. Un ejemplo de fertilización cruzada en sentido vertical también puede encontrarse en Matsushita. El desarrollo de *la panadería en casa* inspiró a Matsushita a adoptar *La Electrónica Humana* como concepto paraguas a nivel corporativo. En este caso, el conocimiento creado en una división condujo a la adopción de un concepto paraguas a nivel corporativo que de hecho afectaba a la vida de los empleados de primera línea.

<sup>21</sup> Por ejemplo, un nuevo enfoque innovador acerca del control presupuestario desarrollado por una compañía podría, según Nonaka y Takeuchi (1995), producir cambios en el sistema de control financiero de una compañía afiliada, el cual a su vez puede impulsar un nuevo ciclo de innovación.

Respecto a las condiciones facilitadoras y para que esta fase funcione de forma eficaz, es esencial, en opinión de Nonaka y Takeuchi (1995), que cada unidad organizativa tenga la autonomía para adquirir el conocimiento desarrollado en algún otro sitio y aplicarlo libremente a través de los distintos niveles y departamentos. La fluctuación o caos interno, tal como la rotación frecuente de personal, facilitará la transferencia de conocimiento, al igual que también lo harán la redundancia de información y la variedad requerida. Y en el impulso o la fertilización cruzada intraorganizativa, la intención organizativa actuará como un mecanismo de control para saber si el conocimiento debe o no debe ser transferido dentro de la compañía.

El resultado final de este proceso de cinco fases de creación de conocimiento organizativo es la innovación (Nonaka y Takeuchi, 1995). Ahora bien, esta innovación no necesariamente ha de adoptar la forma de nuevos productos, sino que nuevo conocimiento también puede ser creado respecto a formas de hacer negocio, dirigir una división, desarrollar nuevos procesos o gestionar personas —éste sería el lado blando de la creación de conocimiento, mientras que el relacionado con la obtención de resultados más tangibles como pueden ser los productos sería el lado duro—.

Por su parte, dado que la innovación es costosa y la creación de conocimiento es inherentemente un proceso incierto, el conocimiento valioso no es probable que sea distribuido de manera equitativa entre los innovadores, por lo que su propiedad puede dar lugar a la obtención potencial tanto de rentas ricardianas<sup>22</sup> como de rentas de monopolio (Winter, 1987). Por ejemplo, la posesión de un conocimiento superior puede hacer que una compañía construya una pieza de maquinaria mejor, forme a sus trabajadores de forma más eficaz o invente un sistema de organización del trabajo más productivo (Penrose, 1959; Spender, 1994), generándose de esta manera rentas ricardianas. De forma similar, una empresa con un conocimiento superior sobre diseño de producto

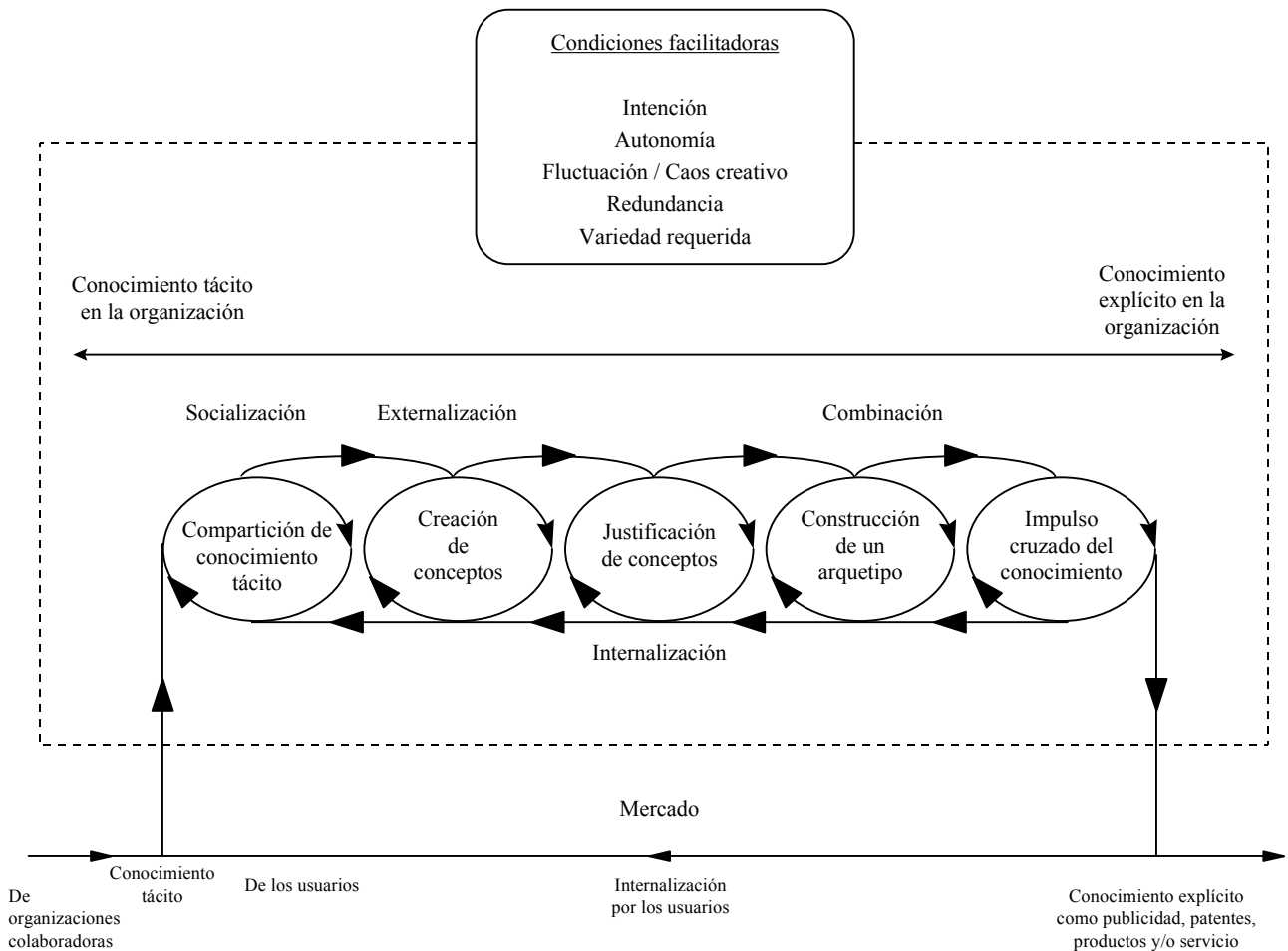
puede elaborar un único producto y obtener rentas de monopolio (Liebeskind, 1996).

---

<sup>22</sup> Según Liebeskind (1996), las rentas ricardianas son conseguidas cuando una organización posee factores de producción que son más productivos que los que utilizan las otras compañías para llevar a cabo la misma actividad.

Así mismo, el proceso de creación de conocimiento organizativo es no lineal e interactivo, moviéndose de manera cíclica y atravesando los diferentes niveles ontológicos (Nonaka, 1994; Nonaka y Takeuchi, 1995), tal y como se ilustra en la figura II.5. Es un proceso circular, sin fin, que no se confina a la organización sino que incluye muchas conexiones con el entorno, y aunque haya sido descrito de manera secuencial, el proceso real de creación de conocimiento organizativo progresa formando bucles con muchos estratos, y las etapas descritas pueden tener lugar de manera simultánea, o en ocasiones desplazarse hacia adelante o hacia atrás dentro del proceso (Liebeskind, 1996).

Figura II.5: Modelo de cinco fases del proceso de creación de conocimiento organizativo



Fte.: Nonaka y Takeuchi, 1995: 84

Siguiendo a Von Krogh, Nonaka e Ichijo (1997), la creación de conocimiento implica un proceso de cambio social y, al igual que ocurre con algunos procesos químicos, un agente activo o un catalizador ha de estar presente. En la creación de conocimiento, este catalizador es lo que Von Krogh, Nonaka e Ichijo (1997) denominan el *activista del conocimiento*. Un activista del conocimiento es alguien, algún grupo o departamento, que se encarga de la responsabilidad particular de estimular y coordinar los esfuerzos de creación de conocimiento por toda la corporación, desempeñando en esta tarea tres papeles distintos: a) catalizador de la creación de conocimiento, b) conector de las

iniciativas de creación de conocimiento, y c) comerciante de la visión que provee de dirección total a la creación de conocimiento que tiene lugar en varias microcomunidades.

Como catalizador, el activista del conocimiento cumple dos funciones (Von Krogh, Nonaka e Ichijo, 1997): la primera es viajar libremente por la organización, hablando con los miembros de la misma a todos los niveles y por todos los departamentos, de manera que esté expuesto a una variedad de nuevos datos, ideas, oportunidades, cuestiones, aspectos y problemas, y ante ellos pueda impulsar el proceso de cambio en forma de preguntas que contribuyan al cuestionamiento continuo; y la segunda función es la de crear un espacio o contexto para la creación de conocimiento, esto es, una clase de principio de improvisación regulado socialmente construido donde la tradición —experiencias pasadas— y la creatividad interseccionen para crear nuevo conocimiento.

Del mismo modo, el activista del conocimiento debe desempeñar un segundo papel como conector de iniciativas para la creación de conocimiento. En una organización, ya sea grande o pequeña, hay una gran probabilidad de que se esté generando conocimiento de manera simultánea en diferentes partes de la misma, o incluso que en otro momento anterior una parte hubiera generado un conocimiento que ahora podría ser útil para otra parte. Los costes asociados a un proceso de prueba y error para resolver un problema pueden verse reducidos si en la organización se lleva a cabo un esfuerzo activo para conectar al propietario de una solución con el propietario de un problema, y ésta es la misión que ha de desempeñar el activista del conocimiento.

Por último, como comerciante de la visión el activista del conocimiento ha de suministrar una dirección global a la creación de conocimiento que tiene lugar en varias microcomunidades. El activista, al cumplir con este papel debe escalar y alcanzar una perspectiva global o general de la dirección que ha de tomar la creación de conocimiento en la compañía. Cada microcomunidad implicada en la creación de conocimiento tiene que comprender su trabajo en un contexto más amplio —el que le suministra la visión desarrollada por el activista—, y esto es especialmente importante en la fase de justificación del concepto, ya que dicho concepto ha de ser justificable ante la visión respecto al conocimiento de la compañía.

Por su parte, creemos interesante señalar también que existen diferencias en los enfoques que las empresas orientales —Japón, fundamentalmente— y las occidentales aplican al proceso de creación de conocimiento en la organización —la tabla II.1 recoge algunas de las diferencias más significativas encontradas en la literatura—.

Tabla II.1: Diferencias entre occidente y oriente en el ámbito de la creación de conocimiento organizativo

	<b>Empresas occidentales</b>	<b>Empresas orientales</b>
<b>Nivel al cual se produce la interacción entre conocimiento tácito y explícito</b>	Individual	Grupo
<b>Tipo de conocimiento hacia el que se orienta la creación</b>	Explícito	Tácito
<b>Modos de conversión más utilizados</b>	Externalización y combinación	Socialización e internalización
<b>Intención organizativa</b>	Clara	Ambigua
<b>Redundancia de la información y las tareas</b>	Baja	Alta
<b>Nivel de fluctuación ambiental/caos creativo</b>	Reducido	Elevado
<b>Autonomía</b>	Alta a nivel individual	Alta a nivel de grupo
<b>Variedad requerida</b>	Alta a nivel individual	Alta a nivel de grupo
<b>Procesos de gestión del conocimiento predominantes</b>	Adquisición, distribución y aplicación	Creación
<b>Valor asignado a la creación de conocimiento</b>	Proyecto	Cultura
<b>Origen de la creación de conocimiento</b>	Mercados de conocimiento	Comunidades de conocimiento
<b>Resultado esperado del proceso</b>	Ganancias a corto plazo	Ventaja en el largo plazo
<b>Nivel de compartición de información y conocimiento</b>	Reducido	Elevado
<b>Integración del conocimiento</b>	Lenta	Rápida

Fte.: Elaboración propia a partir de Cohen (1998), Nonaka y Johansson (1985) y Nonaka y Takeuchi (1995)

En este sentido, Nonaka y Takeuchi (1995) identifican tres diferencias importantes. En primer lugar, la interacción entre conocimiento tácito y explícito en occidente tiende a producirse fundamentalmente a nivel individual. Los conceptos tienden a ser creados a través de los esfuerzos de externalización hechos por los grandes líderes o los responsables de producto, y entonces son combinados organizativamente en arquetipos de nuevos productos, servicios o sistemas de gestión. En Japón, por contra, la interacción entre el conocimiento tácito y el explícito se produce a nivel de grupo.

En segundo lugar, las prácticas occidentales de negocio enfatizan el conocimiento explícito que es creado a través de habilidades analíticas y a través de formas concretas de presentación oral y visual tales como documentos, manuales y bases de datos computerizadas, radicando así la fuerza del occidente en la externalización y la combinación, aspecto en el que también coinciden Cohen (1998) y Nonaka (1991b). Por su parte, los japoneses tienden a confiar fundamentalmente en el conocimiento tácito y utilizan la intuición, el lenguaje figurado y la experiencia corporal en la creación de conocimiento. La fuerza de la cultura japonesa yace en la socialización —a través de la frecuente interacción entre las personas—, extremo en el que también coinciden Cohen (1998) y Nonaka y Johansson (1985), y en la internalización.

Y en tercer lugar, respecto a las condiciones facilitadoras las empresas occidentales muestran una clara intención organizativa, una baja redundancia de la información y las tareas, menos fluctuación de la alta dirección, alta autonomía a nivel individual y una alta variedad requerida a través de las diferencias naturales entre individuos. En contraste, la creación de conocimiento en Japón se caracteriza por una intención organizativa relativamente ambigua, una alta redundancia en la información y las tareas, una frecuente fluctuación de la alta dirección, una alta autonomía a nivel de grupo y una alta variedad requerida a través de los equipos de proyecto multifuncionales.

De forma adicional, Cohen (1998) establece que otra diferencia radica en el hecho de que las organizaciones occidentales dedican sus esfuerzos a recoger, distribuir y reutilizar el conocimiento existente, y miden el éxito basándose en los beneficios económicos a corto plazo derivados de la inversión en conocimiento. Por su parte, la creación de conocimiento recibe más atención en



Japón, con un mayor énfasis en desarrollar condiciones que favorezcan el intercambio de conocimiento tácito entre los individuos, y en estas organizaciones el éxito es medido por la capacidad de una compañía de triunfar gracias a la innovación en el largo plazo.

### **II.3.- Relación entre la creación de conocimiento y el aprendizaje**

La reflexión teórica efectuada al elaborar el capítulo anterior y el presente nos ha llevado a plantearnos el siguiente interrogante: ¿hay alguna similitud entre la creación de conocimiento en la organización y el aprendizaje, o por el contrario son cosas que no están relacionadas de ninguna forma? Debemos señalar que en toda la revisión bibliográfica efectuada no hemos encontrado ninguna referencia que aborde de manera explícita esta cuestión, centrándose algunos trabajos en el estudio de aspectos relacionados con la gestión del conocimiento, en general, y de la creación de conocimiento, en particular, mientras que otros lo hacen en aspectos relativos al aprendizaje en la organización. Pero el nexo de unión entre ambas áreas de conocimiento no ha sido puesto de manifiesto en el conjunto de trabajos que han sido objeto de revisión.

La única aportación hallada en este sentido es la realizada por Nonaka (1994), el cual establece una diferencia importante entre los conceptos de aprendizaje y de creación de conocimiento organizativo. Según este autor, el aprendizaje puede ser relacionado con la internalización —proceso que como vimos con anterioridad convierte el conocimiento explícito en conocimiento tácito—, el cual es uno de los cuatro modos de conversión de conocimiento requeridos para crear conocimiento organizativo, lo que hace que, tomado por sí mismo, el aprendizaje presente connotaciones estáticas bastante limitadas, mientras que la creación de conocimiento organizativo supone un concepto más dinámico y de ámbito mayor. Si bien respetamos la opinión del autor, consideramos que el aprendizaje constituye un proceso dinámico y continuo, tal y como quedó ilustrado en el capítulo precedente, y en el mismo no sólo se producen procesos de internalización sino que el resto de modos de conversión de conocimiento también tienen lugar como veremos a continuación.

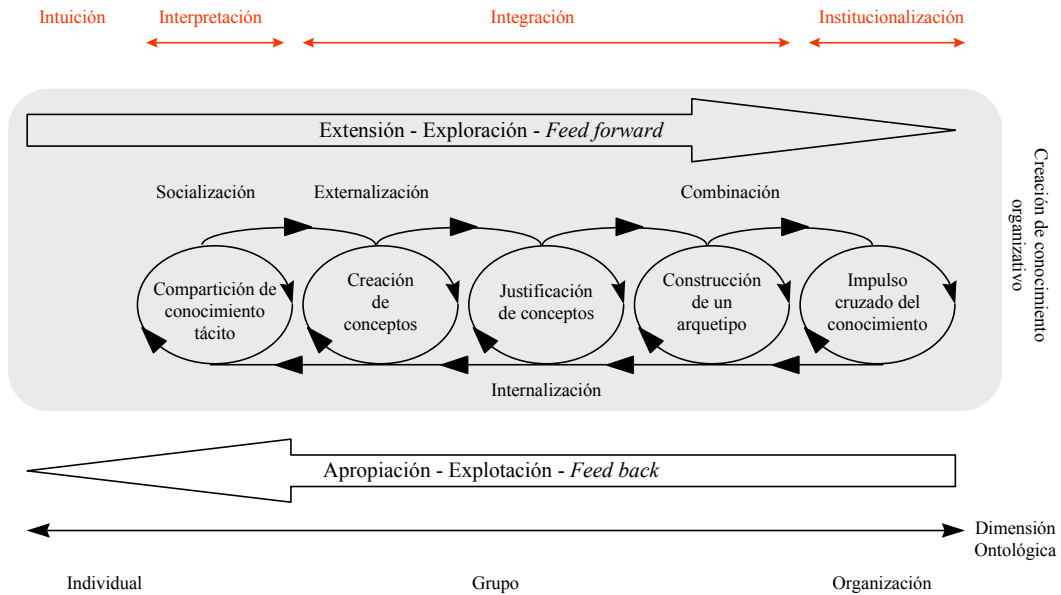
En nuestra opinión, la creación de conocimiento y el aprendizaje no sólo no constituyen dos fenómenos distintos sino que en ambos casos estamos hablando del mismo fenómeno. Esto es, el proceso de creación de conocimiento en la organización constituye en sí mismo un proceso de aprendizaje, siendo éste el nexo de unión entre ambas áreas de conocimiento. Esta idea pasa por primera vez por nuestra mente cuando descubrimos la dualidad del término aprendizaje —producto y proceso— (Argyris y Schön, 1996; Nicolini y Mezner, 1995) y a partir de ahí consideramos el conocimiento como el resultado del proceso de aprendizaje. De forma intuitiva podemos establecer que si el resultado del proceso de aprendizaje es el conocimiento y el resultado del proceso de creación de conocimiento es conocimiento, el proceso de creación supone un proceso de aprendizaje. Pero no sólo eso, sino que la inversa también es cierta, es decir, que el proceso de aprendizaje también constituye un proceso de creación de conocimiento, ya que el proceso de aprendizaje, tal y como era definido y expuesto en el capítulo precedente de este trabajo —y referenciado brevemente en las líneas anteriores—, da como resultado la creación de conocimiento.

Sin embargo, es el trabajo de Crossan, Lane y White (1999) el que nos permite establecer la conexión entre creación de conocimiento y aprendizaje basándonos en algo más que la mera intuición. El modelo de Crossan, Lane y White sobre el aprendizaje organizativo ya fue expuesto en el capítulo anterior por lo que no vamos a proceder de nuevo a su descripción. Sin embargo, es inevitable que recordemos algunos conceptos para poder establecer la conexión entre la creación de conocimiento y el aprendizaje. El aprendizaje organizativo constituye un proceso dinámico y sin fin que está integrado por cuatro subprocesos —intuición, interpretación, integración e institucionalización— que facilitan la transición desde el nivel individual al nivel organizativo pasando por el nivel de grupo (*ibid*).

Si analizamos el contenido de estos subprocesos y el de las fases del proceso de creación de conocimiento organizativo podemos encontrar cierto paralelismo —ver la figura II.6—. Así, la compartición de conocimiento tácito implica un proceso de interpretación; la creación y justificación de un concepto junto a la construcción de un arquetipo implican un proceso de integración; y el impulso cruzado del conocimiento implica un proceso de institucionalización cuando el primero tiene lugar dentro de los límites de la organización. Por su

parte, la intuición no se corresponde de manera explícita con ninguna de las fases del proceso de creación de conocimiento.

Figura II.6: La creación de conocimiento como un proceso de aprendizaje



Fte.: Elaboración propia a partir de Crossan, Lane y White (1999) y Nonaka y Takeuchi (1995)

Cuando el aprendizaje se produce tomando como punto de partida el individuo y cristaliza a nivel organizativo a través de la institucionalización, pasando previamente por los procesos de interpretación e integración, se está generando nuevo conocimiento. Este proceso es bautizado por Crossan, Lane y White (1999) como proceso de *feed forward* o de asimilación de nuevas ideas o acciones. Por contra, cuando el aprendizaje parte del nivel organizativo y alcanza el nivel de grupo o el individual, la divulgación o explotación de algo que ya estaba aprendido está teniendo lugar a través de un proceso de retroalimentación, proceso que es denominado por Crossan, Lane y White (1999) como *feed back*. El proceso de asimilación de nuevas ideas o acciones —en definitiva, de nuevo conocimiento— recoge la misma idea que March (1991)

quiere expresar cuando habla de *exploración* o que Hedlund (1994) y Ventura Victoria (1996) quieren transmitir cuando hablan de *extensión*, mientras que el de *feed back* es equivalente a lo que March (1991) denomina *explotación* o Hedlund (1994) y Ventura Victoria (1996) reconocen como *apropiación*.

Si nos damos cuenta, el proceso de creación expuesto por Nonaka y Takeuchi (1995) facilita, a través de sus cinco fases, la generación de conocimiento en la organización, es decir, la innovación, pasando para ello desde el nivel ontológico más bajo —individuo— hasta los niveles más altos —organizativo e interorganizativo—. Y precisamente la generación de este conocimiento tiene lugar a través de procesos como la interpretación, la integración y la institucionalización. Así, partiendo de las consideraciones anteriores podemos establecer que el proceso de creación de conocimiento organizativo constituye un proceso de aprendizaje<sup>23</sup>, si bien el mismo sólo presta atención, de forma explícita, a una dirección posible del aprendizaje<sup>24</sup>: aquella que conduce a la innovación a través de la asimilación de nuevo conocimiento o *feed forward*. Sin embargo, la dirección del aprendizaje relacionada con la explotación o utilización del conocimiento existente —*feed back*— parece quedar fuera del modelo de creación de conocimiento organizativo propuesto por Nonaka y Takeuchi (1995).

#### II.4.- El nuevo contexto para la creación de conocimiento organizativo

El proceso de creación de conocimiento organizativo implica la aparición de un nuevo contexto en el que tanto la organización como los miembros que la integran pasan a desempeñar nuevos papeles y funciones.

---

<sup>23</sup> Este argumento también es sustentado, aunque de manera más somera, por Mohrman y Mohrman (1993), para los cuales la innovación es una clase de aprendizaje.

<sup>24</sup> La dirección del aprendizaje relacionada con la explotación o utilización del conocimiento existente —*feed back*— parece no recibir tanta atención explícita por parte de los autores. Sin embargo, dicha dirección sí que es contemplada en el modelo ya que, precisamente, la internalización del conocimiento generado durante el proceso de creación supone un modo de explotar el conocimiento ya existente.

#### **II.4.1.- Algunas implicaciones para los miembros de la organización**

En relación al papel que los miembros de una organización van a desempeñar en el nuevo contexto asociado a la creación de conocimiento, el papel de los directivos va a sufrir modificaciones importantes (Ellinger, Watkins y Barnas, 1999), como veremos a continuación. Así mismo, Nonaka (1988b y 1994) y Nonaka y Takeuchi (1995) establecen que desde el punto de vista estructural la configuración que más fomenta la creación de conocimiento no coincide ni con el esquema jerárquico de arriba hacia abajo —extremo en el que también son coincidentes Slocum, McGill y Lei (1994)—, ni con el esquema de abajo hacia arriba. A diferencia de estos dos modelos, el modelo medio-arriba-abajo —*middle-up-down*, en el original anglosajón— considera, en opinión de estos autores, a todos los miembros como actores importantes en el proceso de creación de conocimiento organizativo, basándose para ello en un amplio ámbito de relaciones de cooperación entre los directivos de los niveles superiores, medios e inferiores.

Es decir, según la teoría clásica existen dos metodologías para la creación de conocimiento organizativo (Nonaka, 1988b): la dirección arriba-abajo que es esencialmente deductiva, y la dirección abajo-arriba que es esencialmente inductiva. Los métodos de dirección utilizados en las organizaciones deductivas parten de la premisa de que la creación de conocimiento tiene lugar principalmente en la cima de la organización. El papel de la alta dirección es el de clarificar los criterios de decisión y diseñar las estructuras organizativas que puedan reducir el ámbito de decisión y de información individual. Este estilo de dirección se basa en la existencia de un fuerte liderazgo y en el procesamiento —no en la creación— de la información desde los niveles superiores hasta los inferiores, haciendo que la reducción en la variabilidad<sup>25</sup> sea una de sus piedras angulares. Como resultado, la creación de conocimiento en los niveles inferiores

---

<sup>25</sup> La reducción de la variabilidad implica, en opinión de Nonaka (1988b), que lo que dicen los altos directivos ha de estar claro y es lo que vale, de modo que la eliminación de las distorsiones, las fluctuaciones y el caos, se convierta en el aspecto básico.

es muy pobre, ya que no existe interacción personal y estos miembros no poseen autonomía —la alta dirección y el staff de la corporación son los que disfrutan de la mayor autonomía—.

Por lo que respecta a la dirección inductiva o abajo-arriba, ésta se basa en la idea de que la creación de conocimiento empieza con la visión de los individuos emprendedores (Nonaka, 1988b). Los recursos son asignados de forma que se favorece la interacción, y el apoyo de un líder con capacidad para influir es necesario para poder superar las barreras que surgirán en la compañía ante el desarrollo de nuevos conceptos e ideas. La autonomía es dada a aquellos que trabajan como emprendedores, sea cual sea el nivel organizativo en el que se encuentren, siendo la organización inductiva por excelencia aquella basada en la auto-organización.

Ahora bien, la intensidad de la competencia en los mercados actuales y la velocidad requerida para la creación eficiente de conocimiento sugieren la necesidad de sintetizar los dos modelos anteriores en lo que Nonaka (1988b) denomina la *dirección sintetizadora*<sup>26</sup> o la *dirección medio-arriba-abajo*. El corazón de este nuevo estilo directivo no son los altos directivos o los individuos emprendedores, sino los directivos medios. Estos últimos ocupan una posición clave, y han de poseer la habilidad para combinar información o conocimiento a nivel macro —sin contexto— con información o conocimiento a nivel micro y propio de un contexto específico. En otras palabras, constituyen el nexo de unión entre la dirección inductiva y la deductiva.

En este modelo, la alta dirección es la encargada de suministrar las visiones<sup>27</sup> de la empresa así como la fecha tope en que las mismas habrían de ser realizadas (Nonaka, 1988b, 1991b y 1994; Nonaka y Takeuchi, 1995), aspecto en el que también coinciden Blazey (1997), McGill y Slocum (1994), Mohrman y Mohrman (1993), Nonaka (1988a), Quinn (1992) o Senge (1990a y 1990b), y de dar forma a la estructura organizativa de modo que se satisfagan, de la mejor manera, dichas visiones (Brown y Duguid, 1998; Goh, 1998; McGill y Slocum, 1994; Senge, 1990a y 1990b; Stata, 1989). Los directivos medios

---

<sup>26</sup> Traducción propia del original anglosajón *compressive management*.

<sup>27</sup> En opinión de Nonaka y Takeuchi (1995), la alta dirección debería crear una visión del conocimiento y comunicarla a la organización. Esta visión del conocimiento debería definir el terreno o dominio que da a los miembros de la organización un mapa mental del mundo en el que viven y suministra una dirección general por lo que respecta a qué clase de conocimiento deberían buscar y crear.

traducen estas visiones en visiones de ámbito medio (Nonaka, 1988b y 1994; Nonaka y Takeuchi, 1995), las cuales deberán ser conseguidas en los campos o equipos auto-organizados en los que los directivos medios desempeñarán el papel de miembros básicos o facilitadores.

Los directivos medios crean sus visiones a partir de aquellas de los altos y bajos directivos: mientras que la alta dirección articula o establece los sueños de la organización, los directivos inferiores están en contacto con la realidad, y entre ambos niveles los directivos medios se encargan de cerrar la brecha entre las perspectivas de unos y de otros. Los empleados de línea y los directivos inferiores se encuentran inmersos en los detalles del día a día sobre productos, mercados y tecnologías concretas, lo que hace extremadamente difícil que puedan transformar esa información en conocimiento valioso por varias razones: las señales del mercado pueden resultar vagas y confusas; estos individuos pueden estar tan centrados en su estrecha parcela de la organización que hayan perdido la perspectiva del contexto más amplio; o lo que para ellos tiene sentido en su contexto, puede no tenerlo cuando es comunicado a otras personas en otro contexto diferente, ya que estas últimas intentarán interpretar de manera activa dicha información considerando su propia situación y perspectiva. Por ello, el papel de los directivos medios es orientar esta caótica situación de modo que se favorezca la creación de conocimiento que tenga sentido para la compañía (Nonaka, 1991b y 1994; Nonaka y Takeuchi, 1995), actuando como traductores, dentro de un cierto límite temporal, encargados de unificar las visiones individuales y de crear una visión más amplia que en el futuro se verá reflejada en visiones individuales (Nonaka, 1988b).

En este marco, los directivos son vistos como catalizadores y, en concreto, la alta dirección ha de fijar el rumbo, suministrar el campo para la interacción<sup>28</sup> —crear los equipos auto-organizados—, seleccionar los participantes de los equipos, establecer las guías y las fechas tope para los proyectos, apoyar el proceso de innovación (Nonaka, 1991b y 1994; Nonaka y Takeuchi, 1995), facilitar la integración del conocimiento de personas altamente especializadas (Argyris, 1991a; Grant, 1996a y 1997), y conseguir la cooperación y la coordinación de los recursos y habilidades requeridos en el proceso de creación (Chan y Mauborgne, 1997; Grant, 1995 y 1997) que estimule a personas en

---

<sup>28</sup> En palabras de Nonaka y Konno (1998), proveer el *ba* para la creación de conocimiento.

actividades y lugares dispersos a autoactivarse alrededor de la visión (Quinn, 1992; Senge, 1990a y 1990b). Además de lo anterior, la alta dirección debe establecer los criterios cualitativos para la fase de justificación —es decir, decidir qué esfuerzos hay que apoyar y desarrollar y cuáles otros hay que descartar— y debe establecer visiones equívocas, comprometidas, abiertas e, incluso, susceptibles de ser interpretadas de muchas y/o conflictivas formas<sup>29</sup> (Nonaka, 1991b y 1994; Nonaka y Takeuchi, 1995), garantizando, no obstante, que dicho conflicto, abrasión o fricción, va a ser utilizado con fines creativos (Leonard-Barton, 1995). La última función de la alta dirección es la de eliminar todos los obstáculos y la de preparar el terreno para los equipos auto-organizados encabezados por los directivos medios (Nonaka, 1994; Nonaka y Takeuchi, 1995).

Así, el principal papel de los directivos medios es el de servir como líderes de los equipos auto-organizados<sup>30</sup> de modo que se encuentren en la intersección de los flujos de información verticales y horizontales de la compañía — coordinando de este modo el flujo de conocimiento de la organización (Blumentritt y Hardie, 2000; Hebler y Van Doren, 1997)—. Estos directivos, sirven como enlace entre los ideales visionarios de la alta dirección y la realidad caótica de la línea de trabajo, mediando entre *lo que es* y *lo que debería ser* a través de la creación de conceptos de medio rango sobre el negocio y los productos (Nonaka, 1988b, 1991b y 1994; Nonaka y Takeuchi, 1995), y son los encargados de reducir la incertidumbre introducida por la alta dirección (Nonaka, 1988b; Sullivan y Nonaka, 1986). Al hacer esto, los directivos medios sintetizan el conocimiento tácito de los empleados de línea y de la alta dirección, lo hacen explícito y lo incorporan a las nuevas tecnologías y productos, lo que les convierte en los verdaderos ingenieros del conocimiento en las organizaciones creadoras de conocimiento.

---

<sup>29</sup> Facilitar lo que Leonard y Sensiper (1998) denominan el pensamiento divergente, McGill y Slocum (1993) y Sullivan y Nonaka (1986) describen como creación de incertidumbre o Nonaka (1988a) señala como creación de una crisis activa y creativa.

<sup>30</sup> En la dirección sintetizadora o modelo medio-arriba-abajo, el directivo medio recibe una amplia dirección desde arriba y comienza el proceso de creación de conocimiento dentro del grupo. A través de su interacción con la alta dirección, el directivo medio asegura los recursos requeridos para alcanzar la misión, y en este proceso se produce una reacción deductiva y otra inductiva: la primera hace referencia a la planificación estratégica —despliegue de objetivos y planes desde la alta dirección—, mientras que la segunda se refiere a la emanación de conocimiento desde abajo hacia arriba de modo que las necesidades del mercado sean integradas en la dirección definitiva que permita el despliegue de recursos y la creación de un concepto que siga esa dirección (Nonaka, 1988b).



En este sentido, Marshall, Prusak y Shpilberg (1996) manifiestan que la tecnología de la información sustituye a los directivos medios que una vez sirvieron como un puente entre los ideales visionarios de la alta dirección y la, a menudo, caótica realidad del negocio a primera línea. Sin embargo, no estamos de acuerdo con estos autores en lo referente a esta manifestación, ya que, como se puso de manifiesto con anterioridad, la creación de conocimiento precisa de un contacto físico cara a cara entre los miembros, contacto que para nada es facilitado por la tecnología de la información. En todo caso, consideramos que dicha tecnología puede ayudar al directivo medio a desempeñar su papel de nexo de unión, pero la presencia de dicha figura al frente de los equipos auto-organizados es vital para la creación de conocimiento en la organización.

#### **II.4.2.- Algunas implicaciones para el concepto de organización**

Pero el nuevo contexto que suscita el proceso de creación de conocimiento organizativo no sólo implica cambios en los papeles que los miembros de la organización han de desempeñar —como hemos visto en las líneas anteriores—, sino que desde esta perspectiva la organización se concibe de manera diferente. En este sentido, Grant (1996a y 1997) establece que si los individuos se deben especializar en la adquisición de conocimiento y si la producción de bienes y servicios requiere la aplicación de muchos tipos de conocimiento, la producción debe ser organizada para ensamblar dichos tipos de conocimiento al mismo tiempo que se mantiene la especialización por parte de los individuos.

Así, la organización es una institución que existe para resolver este dilema: permite a los individuos especializarse en el desarrollo de experiencia/conocimiento, al mismo tiempo que establece mecanismos a través de los cuales los individuos se coordinan para integrar sus distintas bases de conocimiento<sup>31</sup> en la transformación de inputs en outputs que satisfagan las necesidades de los consumidores (Dodgson, 1993; Grant, 1996a, 1996b y 1997; Hebler y Van Doren, 1997; Inkpen y Crossan, 1995; Kogut y Zander, 1993; Quinn, 1992; Tenkasi y Boland, 1996). Pero además de facilitar la integración,

---

<sup>31</sup> El proceso a través del cual el conocimiento individual es intercambiado, evaluado e integrado con el de otros en la organización, es denominado por Tenkasi y Boland (1996) proceso de *mutua toma de perspectivas*.

Chandler (1990) opina que a través de la configuración estructural de la organización se facilita la interacción entre los procesos de aprendizaje que tienen lugar a nivel individual y de grupo, lo que en última instancia fomentará el aprendizaje organizativo.

De lo anterior se desprende, siguiendo a Grant (1996a y 1996b), que la integración de conocimiento se convierte en el papel básico de la organización en el ámbito de la creación de conocimiento organizativo y la esencia de la capacidad organizativa, papel que no puede ser asumido por el mercado debido a la inmovilidad del conocimiento tácito y al riesgo de la expropiación del conocimiento explícito por parte de los compradores potenciales. De este modo, a esta nueva concepción de la organización como ente integrador de conocimiento subyacen dos asunciones básicas (Grant, 1996b; Medina, 1998): la primera es que el conocimiento se crea a nivel individual, y la segunda hace referencia a que la organización es una institución para la aplicación de conocimiento a la producción de bienes y servicios económicamente recompensados.

Dado que no es factible para una persona aprender todo lo que los demás miembros conocen —debido a las economías en la adquisición de habilidades y conocimiento—, es necesaria la presencia de algún mecanismo capaz de integrar ese conocimiento y esas habilidades (Grant, 1995). Siguiendo a Grant (1996b), se pueden establecer cuatro mecanismos básicos de integración del conocimiento especializado: el establecimiento de reglas, directivas y procedimientos; la secuenciación; las rutinas organizativas; y la resolución de problemas y la toma de decisiones en grupo.

Las reglas, directivas y procedimientos, permiten convertir fácilmente el conocimiento tácito en conocimiento explícito comprensible (Grant, 1996a y 1996b), ya que estos mecanismos facilitan la transferencia del conocimiento especializado y, por tanto, su integración (Grant, 1995). A través de este mecanismo, los especialistas en un área de conocimiento guían el comportamiento de los no especialistas y de los especialistas en otros campos (Grant, 1997). En un nivel más complejo se encuentran los mecanismos de integración que permiten a los individuos coordinar su aplicación de conocimiento sin que una transferencia directa tenga lugar. A un nivel básico esto se puede conseguir mediante la secuenciación, mientras que en un nivel más complejo están las rutinas organizativas (Grant, 1997). La secuenciación

hace referencia a la organización de las actividades de producción en una secuencia basada en el tiempo, tal que la aportación de cada especialista ocurra de manera independiente porque le ha sido asignado un momento de actuación en el tiempo distinto (Grant, 1996b).

Por su parte, las rutinas presentan como rasgo significativo su habilidad para apoyar patrones complejos de interacción entre los individuos ante la ausencia de reglas, directivas o, incluso, una comunicación verbal significativa (Grant, 1995 y 1996b). Este mecanismo supera los inconvenientes derivados de la pérdida de conocimiento tácito que se produce a raíz de la codificación de este tipo de conocimiento en forma de reglas e instrucciones explícitas (Grant, 1996a), y presenta como ventajas ante las anteriores la ausencia de necesidad de comunicación, por un lado, y la mayor capacidad de respuesta ante una amplia gama de circunstancias, por otro. Y por último, la resolución de problemas y la toma de decisiones en grupo busca dar respuesta a algunas tareas que pueden requerir formas de integración más personales —basadas en relaciones más personales— e intensivas en la comunicación, al contrario que los otros mecanismos que buscan la eficiencia de la integración evitando los costes de la comunicación y del aprendizaje (Grant, 1996b).

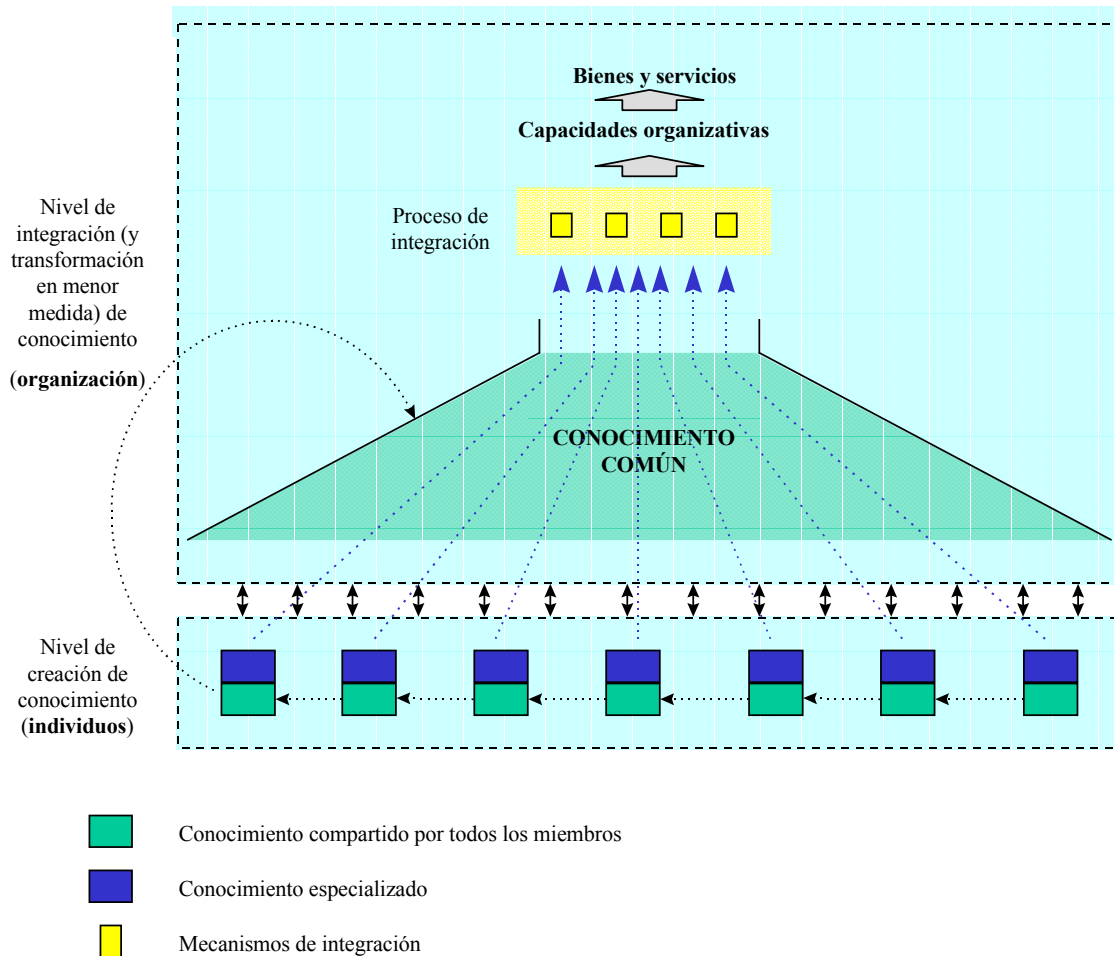
No obstante, Grant (1996b) reconoce los elevados costes que se derivan del consenso en la toma de decisiones o en la resolución de problemas a raíz de las dificultades que existen para comunicar el conocimiento tácito y, debido a ello, establece que la eficiencia en las organizaciones tiende a estar asociada con la maximización del uso de reglas, rutinas y otros mecanismos de integración que utilicen poco la comunicación y la transferencia de conocimiento, reservando de este modo la resolución de problemas y la toma de decisiones en grupo para tareas que sean inusuales, complejas e importantes. Sea como fuere, coincidimos con Grant (1996a) en señalar que para la integración de conocimiento se cumple el principio de la equifinalidad. Es decir, reconociendo en todo momento la exclusividad de las bases de conocimiento de cada organización y sus condiciones institucionales, las firmas pueden conseguir enfoques de integración de conocimiento igual de eficaces pero altamente diferenciados unos de otros.

Además de lo anterior, Grant (1996b) señala que para que los mecanismos de integración del conocimiento puedan ser puestos en práctica, es

necesaria la existencia de un conocimiento común. Este conocimiento comprende aquellos elementos del conocimiento que son comunes a todos los miembros de la organización, y su importancia radica en el hecho de que permite a los individuos compartir e integrar aspectos del conocimiento que no son comunes entre ellos —en otras palabras, el conocimiento común actúa como el canal a través del cual los distintos elementos del conocimiento especializado pueden ser integrados para que la producción de bienes y servicios tenga lugar—.

Así mismo, la consideración de la empresa como un ente integrador de conocimiento tiene su influencia sobre el análisis de las capacidades organizativas y sobre la ventaja competitiva (Grant, 1996a, 1996b y 1997). El grado en que una capacidad sea más o menos distintiva depende de la mayor o menor capacidad de la organización para acceder e integrar el conocimiento especializado de sus miembros. Y por su parte, la longevidad o sostenibilidad de una ventaja competitiva depende de la inimitabilidad de las capacidades que subyacen a dicha ventaja. Así pues, fusionando ambos planteamientos Grant (1996a y 1996b) establece que cuanto mayor sea el ámbito del conocimiento integrado en una capacidad más difícil resultará la imitación, ya que la complejidad generada por una integración de un amplio conjunto de conocimientos especializados crea una mayor ambigüedad causal y unas barreras mayores a la réplica. En este contexto, el gran dilema para la dirección es que aquellas capacidades organizativas que requieren una mayor amplitud de conocimiento poseerán un menor nivel de conocimiento común entre los miembros del equipo que la han generado, lo que dará lugar a una comunicación menos eficiente que en última instancia dificultará su integración (Grant, 1996a) —la siguiente figura ilustra lo comentado en las líneas anteriores—.

Figura II.7: La empresa como ente integrador de conocimiento



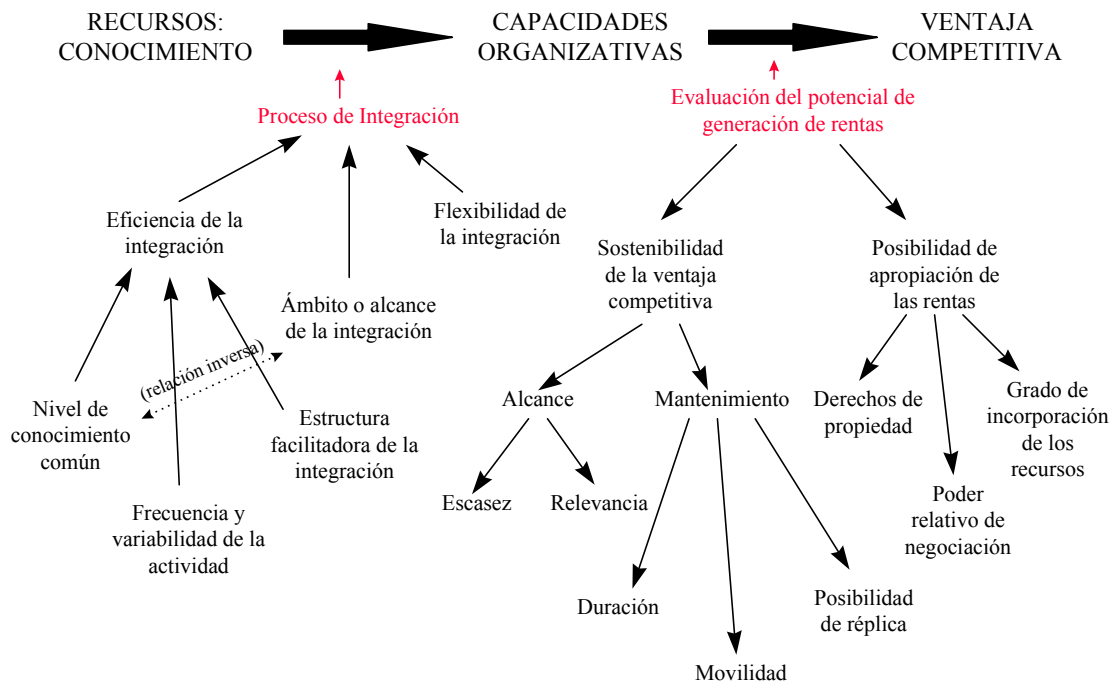
En este mismo sentido, Grant (1997) establece que si los empleados son movibles, la capacidad o competencia de una organización depende más de los mecanismos de integración de la firma que del grado de especialización del conocimiento de los individuos. Por tanto, cuanto mayor sea la envergadura del conocimiento que es integrado y cuanto más sofisticado sea el mecanismo de integración, más difícil será para cualquier rival potencial conseguir la réplica de la capacidad —y mayor será la probabilidad de que la ventaja competitiva que se pueda derivar sea sostenible—. No obstante, el dilema para la firma en este caso es que, mientras que mantener una ventaja competitiva requiere barreras a la réplica ante los potenciales imitadores, el explotar eficazmente el conocimiento requiere que la firma sea capaz de replicarlo internamente.

En definitiva, Grant (1996a) establece que una ventaja competitiva viene determinada por una combinación de factores relacionados con el lado de la

demanda y con el lado de la oferta. En el lado de la demanda, las actividades productivas de una organización deben satisfacer una necesidad del mercado. Pero en el lado de la oferta, la organización ha de poseer las capacidades necesarias no sólo para satisfacer esa necesidad del mercado, sino para hacerlo más eficaz y eficientemente que el resto de empresas. Así, la ventaja competitiva depende, en parte, de que la organización posea las capacidades organizativas adecuadas, y estas capacidades dependen a su vez de la integración de conocimiento —aspecto que se ha puesto de manifiesto en las líneas anteriores y en el que también coinciden Bierly y Hämäläinen (1995)—, por lo que se puede afirmar que el conocimiento está en la base de la ventaja competitiva de las empresas. Ahora bien, se debe tener en cuenta que la fuente primordial de ventaja competitiva sostenible radica en la integración del conocimiento, no en el conocimiento en sí mismo, debido, en primer lugar, a que el conocimiento especializado reside en los individuos, y los individuos pueden ser transferidos de una compañía a otra y, en segundo lugar, a que las rentas generadas por el conocimiento especializado es más probable que vayan a parar a los propios individuos que a la organización.

De lo mencionado en el párrafo anterior se deriva una clara relación entre los conceptos de conocimiento, capacidades organizativas y ventaja competitiva sostenible. Ahora bien, para que el conocimiento de lugar a una capacidad ha de ser sometido a un proceso de integración, y para que la capacidad de lugar a una ventaja competitiva sostenible debe ser sometida a una evaluación por lo que respecta a su potencial de generación de rentas. Este último aspecto, además de que queda fuera del objeto del presente trabajo de investigación, ha sido ampliamente abordado en la literatura académica fundamentalmente a través de los trabajos de Grant (1991 y 1995), por lo que no vamos a entrar en su análisis. Sin embargo, para que nuestro estudio de la empresa como ente integrador de conocimiento resulte completo, algunas relaciones adicionales han de ser puestas de manifiesto, tal y como se recoge en la figura II.8.

Figura II.8: La relación conocimiento-capacidades-ventaja competitiva



Fte.: Elaboración propia a partir de Grant, 1991, 1995 y 1996a

En opinión de Grant (1996a), la integración de conocimiento depende de tres características: la eficiencia de la integración, es decir, el grado en que la capacidad resultante accede y utiliza el conocimiento especializado poseído por los miembros de la organización; el alcance de la integración, o lo que es igual, la amplitud del conocimiento especializado en que la capacidad organizativa resultante se basa; y por último, la flexibilidad de la integración que hace referencia al grado en que una capacidad puede acceder a conocimiento adicional y reconfigurar de este modo el conocimiento existente.

A su vez, cada una de estas tres características depende de un conjunto de factores. La eficiencia de la integración depende de: a) el nivel de conocimiento común. Para que la integración del conocimiento sea eficiente, debe existir una comunidad en cuanto al vocabulario, el conocimiento conceptual y la experiencia, entre los individuos que poseen el conocimiento especializado. Ahora bien, este hecho puede afectar a, y ser afectado por, otras características de la integración, ya que cuanto mayor es el ámbito del

conocimiento integrado —y, por tanto, mayor la diversidad de individuos implicados—, menor es el nivel de conocimiento común y más ineficiente será la comunicación y la integración de conocimiento; b) la frecuencia y variabilidad de la tarea, es decir, la frecuencia y variabilidad con que el patrón particular de actividad coordinada es llevado a cabo. Así, cuanto mayor sea la variación en la rutina requerida para responder a cambios en las circunstancias del entorno, menor será la eficiencia de la integración. Del mismo modo, cuanto menor sea la frecuencia con que se lleva a cabo el patrón de actuación, mayor será la ineficiencia en la integración; y c) la estructura. Las estructuras organizativas necesitan ser diseñadas de modo que se reduzca el grado y la intensidad de la comunicación necesaria para lograr la integración de conocimiento —por ejemplo, la burocracia es una estructura que bajo determinadas circunstancias maximiza la eficiencia de la integración de conocimiento en una compañía, siendo el establecimiento de reglas, directivas y procedimientos, el mecanismo de integración predominante—.

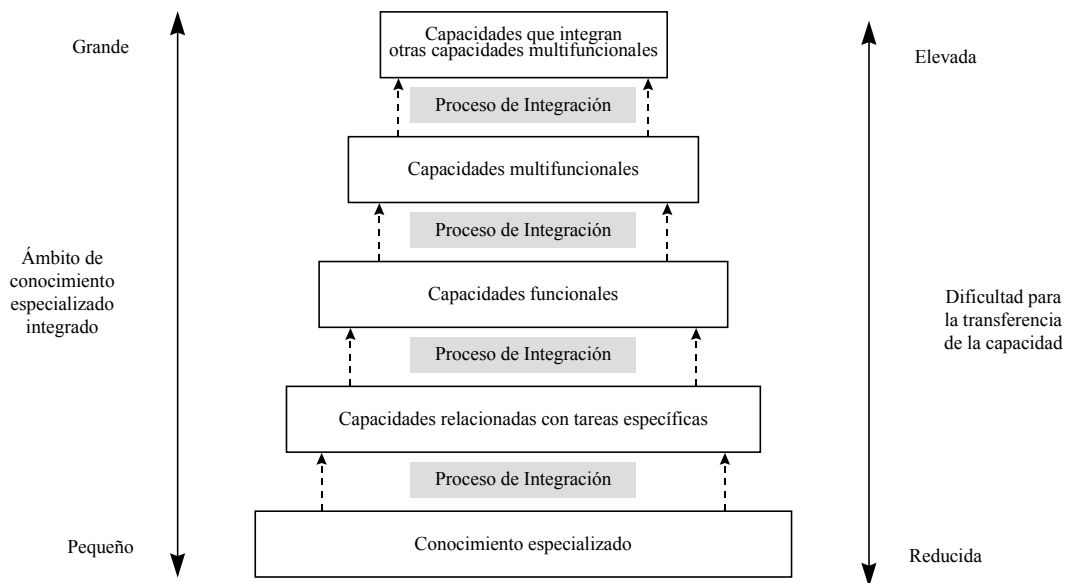
Por su parte, cuanto mayor sea el ámbito o alcance de la integración, mayor será el potencial para establecer y sostener una ventaja competitiva debido a dos razones: a) el hecho de que distintos tipos de conocimiento especializado sean complementarios en lugar de sustitutos en la producción; y b) cuanto mayor sea el ámbito de conocimiento integrado en una capacidad, mayor será la dificultad de los competidores para replicarla debido a la ambigüedad causal (Lippman y Rumelt, 1982) y a las deseconomías de réplica basadas en el tiempo (Dierickx y Cool, 1989).

Por último, la flexibilidad de la integración viene determinada por la necesidad de hacer frente a las condiciones hipercompetitivas actuales que hacen que las posiciones de ventaja competitiva sean constantemente erosionadas por los imitadores o por los competidores innovadores. Así, el mantenimiento de unos rendimientos superiores precisa de una continua renovación de las ventajas competitivas de la organización a través de la innovación y el desarrollo de nuevas capacidades, lo cual puede ser conseguido de dos formas: a) extendiendo las capacidades existentes hasta abarcar nuevos tipos de conocimiento; y b) reconfigurando el conocimiento existente en nuevos tipos de capacidad —esto es, generando nuevas capacidades—.



Así mismo, dado que las capacidades organizativas son el resultado de la integración de diferente conocimiento especializado, las mismas pueden ser vistas, en opinión de Grant (1996a), como una jerarquía —la figura II.9 refleja esta idea—.

Figura II.9: Jerarquía de las capacidades organizativas



Fte.: Elaboración propia a partir de Grant, 1996a

En la base de la jerarquía se encuentra el conocimiento especializado poseído por los miembros de la organización, y a partir de ese nivel ya se producen los procesos de integración de conocimiento. En el primer nivel de integración se encuentran las capacidades relacionadas con las tareas especializadas. Grant (1996a) manifiesta que conforme nos movemos hacia arriba en la jerarquía, el abanico de conocimiento especializado que es integrado se hace mayor: las capacidades relacionadas con tareas específicas son integradas en capacidades funcionales más amplias. Y en los niveles superiores de integración están las capacidades que requieren la integración de una amplia gama de capacidades multifuncionales —como por ejemplo, el desarrollo de nuevos productos, la capacidad de apoyo al cliente o la capacidad de la gestión de la calidad—. Cuanto mayor sea el abanico de conocimientos integrados en una

capacidad organizativa, más difícil será de transferir dicha capacidad. Pero, y aquí viene lo importante, esa dificultad se deriva no tanto del conocimiento individual integrado *per se* como del proceso de integración en sí mismo. Así por ejemplo, los equipos multifuncionales para el desarrollo de productos no son difíciles de crear, sino que lo difícil es que el equipo pueda acceder a la amplitud y la profundidad del conocimiento funcional pertinente para el producto, y, sobre todo, que sea capaz de integrarlo.

No obstante lo dicho hasta ahora, a pesar de que la concepción de la empresa como ente integrador de conocimiento señala a la internalización dentro de la compañía como única alternativa para integrar y transferir el conocimiento, Grant (1996a) reconoce la existencia de dos alternativas adicionales para la transferencia y la integración de conocimiento: los contratos de mercado y los contactos relacionales, ya sean a través de alianzas estratégicas o de redes de trabajo entre organizaciones.

Siguiendo a este mismo autor, dadas las incertidumbres relativas a la apropiabilidad y valoración de las rentas generadas, los contratos de mercado son medios ineficientes para transferir e integrar el conocimiento. Sin embargo, los contactos relacionales pueden resultar beneficiosos en algunas circunstancias<sup>32</sup> —a pesar de que Grant (1996a) reconoce la superioridad de la internalización como alternativa para integrar el conocimiento—, ya que las ineficiencias derivadas de las relaciones interorganizativas son superadas por las ventajas derivadas de la flexibilidad asociada a la existencia de un mayor conjunto de nexos conocimiento-producto. Además de disponer de un mayor ámbito de integración de conocimiento, los contactos relacionales otorgan la ventaja de la rapidez con la que las capacidades pueden ser generadas y

extendidas. En este sentido, aunque los contactos relacionales son vehículos imperfectos para la integración de conocimiento (Grant, 1996a), pueden permitir

---

<sup>32</sup> Este hecho constituye una posible explicación al incremento que en el número de publicaciones donde se trata, de alguna forma, la relación entre los campos de la cooperación y el aprendizaje/conocimiento, está teniendo lugar en la literatura académica durante los últimos años. Las siguientes referencias constituyen algunos ejemplos: Appleyard (1996), Barlett y Ghoshal (1998), Bierly y Chakrabarti (1996), DiBella, Nevis y Gould (1996), Drew (1997), Fernández, Montes y Vázquez (1998), Grant (1997), Huber (1991), Inkpen (1996 y 1998), Inkpen y Crossan (1995), Kogut (1988), Kogut y Zander (1993), Leonard-Barton (1993 y 1995), Lincoln, Ahmadjian y Mason (1998), McGill y Slocum (1994), Miles *et al.* (1998), Mowery, Oxley y Silverman (1996), O'Dell y Jackson (1998), Phan y Peridis (2000), Powell (1998), Prokesch (1997), Quintas, Lefrere y

que el conocimiento sea transferido e integrado en un plazo de tiempo comparativamente corto, lo cual constituye un rasgo crítico en los mercados dinámicos actuales donde la ventaja competitiva depende muchas veces de ser el primero en hacer las cosas.

Por último, Nonaka y Johansson (1985) reconocen la existencia de diferencias entre las organizaciones occidentales y las japonesas en cuanto a la integración de conocimiento. Para los anteriores, la integración de conocimiento dentro de la organización es mucho más lenta en las empresas occidentales que en las japonesas, y ello es debido a dos razones: a) en primer lugar, el nivel de entrada de recursos externos a la organización —directivos, consultores expertos, etc.— es mayor en las primeras, lo que hace que la integración de conocimiento sea más complicada; y b) en segundo lugar, el nivel de compartición de información y conocimiento es mayor en las segundas. En las organizaciones occidentales los directivos individuales son mucho más cruciales, acumulan experiencia individual, y se les pide que hagan frente a situaciones y/o problemas desde una perspectiva individual.

#### **II.4.3.- Algunas implicaciones para el diseño organizativo**

Hebeler y Van Doren (1997) señalan que las organizaciones tradicionales que están alineadas funcionalmente en una jerarquía burocrática no pueden responder al cambio rápido y, a menudo, permanecen aisladas de él hasta que es demasiado tarde, debido todo ello a que integran el conocimiento de forma pobre. Este hecho nos sugiere que la nueva concepción de la empresa como ente integrador de conocimiento tiene, así mismo, implicaciones sobre el diseño de la estructura organizativa, tal y como veremos a continuación.

No obstante, de manera previa queremos realizar una observación en este sentido. Siguiendo a Grant (1996b), la integración del conocimiento especializado de múltiples individuos no sólo resulta problemática para la organización sino que también tiene influencias dentro del dominio del diseño organizativo. Pero por su parte, la estructura organizativa influye sobre la capacidad de aprendizaje de la organización (Ayas, 1996), pudiéndose establecer

---

Jones (1997), Roth (1996), Sawhney y Prandelli (2000), Swieringa y Wierdsma (1992), Teece y

de lo anterior que existe una relación de circularidad entre el diseño organizativo y la capacidad de aprendizaje —y, por ende, de crear conocimiento— de una organización.

Centrándonos ya en las implicaciones que para el diseño organizativo presenta la creación de conocimiento, Nonaka y Takeuchi (1995) establecen que para que una organización sea calificada como creadora de conocimiento debe tener la capacidad organizativa para adquirir, acumular, explotar y crear conocimiento continua y dinámicamente, y para recategorizarlo y recontextualizarlo estratégicamente de modo que pueda ser utilizado por otros en la organización o por generaciones futuras. Desafortunadamente, las estructuras organizativas convencionales no son lo suficientemente flexibles como para llevar a cabo todas estas funciones al mismo tiempo, aspecto en el que también coinciden Addleson (1996), Grant (1997), Prokesch (1997), Swieringa y Wierdsma (1992) o Von Krogh (1998).

Grant (1997) establece que en términos de diseño organizativo, la visión de la firma basada en el conocimiento puede ayudarnos a entender las deficiencias de la jerarquía como forma de organización. Si la mayor parte del conocimiento es tácito y su transferencia dificultosa, la jerarquía es un mecanismo ineficaz de integración de conocimiento desde el momento en que ningún directivo puede integrar el conocimiento de sus subordinados de manera eficiente. Las jerarquías —o más específicamente, la política que las acompaña— impiden el intercambio libre de conocimiento, ya que si en una organización se opera sobre una base de relaciones superior-subordinado —en lugar de hacerlo sobre una base de colegas-compañeros— no se van a producir las interacciones adecuadas para que se origine el aprendizaje (Prokesch, 1997).

Así mismo, Addleson (1996) manifiesta que la estructura organizativa tradicional jerárquica no favorece la creación de conocimiento porque está basada en falsas premisas sobre el conocimiento y la comunicación. Del mismo modo, Duncan (1974) establece que las estructuras mecanicistas y centralizadas tienden a reforzar los comportamientos del pasado, mientras que las

---

Pisano (1994), Teece, Pisano y Shuen (1997) o Ventura Victoria (1996), entre otros.

estructuras más descentralizadas<sup>33</sup> y orgánicas tienden a permitir cambios en las creencias y en las acciones, lo cual implica que para que se fomente la creación de conocimiento y el aprendizaje la organización debe huir de las estructuras mecanicistas (Morgan y Ramirez, 1983), aspecto en el que también coinciden Goh (1998), Mohrman y Mohrman (1993) y Morgan (1990).

Basándose en las consideraciones anteriores, Grant (1996b y 1997) afirma que la esencia de una organización basada en equipos de trabajo es el reconocimiento de que la integración de conocimiento se consigue más fácilmente mediante la implicación directa de los individuos especialistas, y de que los coordinadores oficiales —directivos superiores— no pueden coordinar de manera efectiva si no tienen acceso a la gama de conocimiento de los especialistas que la tarea requiere. De este modo, en opinión del autor el desplazamiento de la administración científica del trabajo por distintas formas de enfoques de dirección participativa donde se concede autonomía y capacidad de decisión a los empleados, refleja parcialmente los beneficios motivacionales de estos sistemas, pero también es el resultado de la mayor eficiencia de estos sistemas para tener acceso e integrar el conocimiento relevante.

Así, la tendencia reciente por las estructuras basadas en los equipos donde la participación en el equipo es fluida, dependiendo de los requisitos de conocimiento establecidos por la tarea que se ha de desarrollar, es una respuesta a las deficiencias de la jerarquía (Grant, 1996b), y constituye una forma estructural capaz de promover la creación de conocimiento y el aprendizaje en la organización (Addleson, 1996; Prokesch, 1997). Del mismo modo, Hodgetts, Luthans y Lee (1994) y Prokesch (1997) establecen que para que la estructura organizativa facilite el proceso de aprendizaje, ésta ha de

---

<sup>33</sup> La descentralización facilita, en opinión de Hedberg (1975) y Wilson (1966), la reducción de las exigencias de los canales de información, la disminución de las cargas de trabajo cognitivo de los individuos, la mejora de la calidad en las comunicaciones en sentido ascendente y el estímulo para la innovación y el aprendizaje. Del mismo modo, Grant (1996b y 1997) señala que la visión de la firma basada en el conocimiento también puede incidir sobre la delegación de los derechos para la toma de decisiones en la organización. No obstante, si dicha delegación se traduce en una centralización o una descentralización en la toma de decisiones va a depender, en un alto grado, de las características del conocimiento requerido. Así, aquellas decisiones basadas en conocimiento tácito e idiosincrásico deberán tomarse, según este autor, de forma descentralizada, mientras que las decisiones que precisan de conocimiento explícito y agrupable se podrán tomar de manera centralizada.

estar basada en procesos<sup>34</sup>, no en tareas o jerarquías. Los procesos, unidos a un propósito o visión, son una herramienta poderosa para cambiar el comportamiento de las personas, ya que, de este modo, las personas pueden identificar aquello que han de conseguir o que tienen por objetivo. Así mismo, el autor establece que al hablar de procesos no se debe considerar únicamente los procesos operativos sino también los de dirección y gestión.

Además, continúa diciendo Prokesch (1997), la organización ha de estar dividida en pequeñas unidades, en lugar de ser un todo de grandes dimensiones, para que de este modo los miembros no se pierdan y se sientan propietarios de su parcela de trabajo. Un equipo de personas enfocado hacia una pequeña porción coherente de un gran y complejo negocio puede desarrollar la clase de conocimiento sobre el negocio que es necesaria para maximizar el rendimiento, y crear las opciones necesarias para construir el futuro. Del mismo modo, ha de ser una estructura que permita a las personas tener muchas interacciones cara a cara y formar relaciones personales profundas, las cuales son críticas en una organización capaz de generar nuevo conocimiento.

Por su parte, Addleson (1996) establece que en la medida en que tanto los problemas como las oportunidades dependen de la comprensión, mucho de lo que sucede en una organización no es, y no puede ser, planeado, sino que es el resultado de las personas tomando la iniciativa a medida que las cosas se van desarrollando. Para hacer eso, los individuos deben poseer tanto autoridad como responsabilidad para ejercitar sus opciones. En opinión de Addleson (1996), lo anterior no es un argumento en favor de la anarquía corporativa sino en favor de la auto-dirección y el trabajo en equipo, con personas siguiendo su propio interés pero cooperando con otros y animándoles a participar en la consecución de los fines que se pretenden alcanzar. Así, la coordinación se consigue porque las personas tienen un interés mutuo en cooperar, en lugar de como resultado de serles asignadas una posición fija en una estructura organizativa predeterminada.

---

<sup>34</sup> McGill y Slocum (1994) hacen una referencia similar cuando hablan de la organización horizontal. En su opinión, la organización horizontal está estructurada alrededor de los procesos de gestión, no alrededor de las funciones, lo cual permite una mayor auto-dirección y permite a las organizaciones dismantelar las estructuras jerárquicas que son costosas e incómodas. La organización horizontal significa que conjuntos o grupos de clientes definen las unidades de negocio, agrupándose así los recursos de la organización en unidades con las personas y procesos necesarios para servir a estos clientes. Según McGill y Slocum (1994), esta estructura facilita el aprendizaje y en ella cada proceso clave se convierte en un depósito de conocimiento.

Por lo visto hasta este momento, podemos decir que las estructuras tradicionales —fundamentalmente aquellas basadas en relaciones de jerarquía— parece que no son las más adecuadas para facilitar la creación de conocimiento en la organización, y que son las estructuras basadas en equipos de trabajo las que han de asumir este papel ya que favorecen los procesos de integración que subyacen a la creación de conocimiento. En este sentido, Grant (1997) argumenta que ello es así porque las barreras a la transferencia vertical de conocimiento hacen que la integración precise de la participación directa de los especialistas —así, por ejemplo, la tendencia en el desarrollo de nuevos productos ha pasado de procesos secuenciales coordinados por los responsables de departamentos funcionales a equipos multifuncionales—. No obstante, el problema clave de estos equipos es que, dado que la coordinación restringe su tamaño, los equipos no pueden acceder directamente a toda la gama de conocimiento especializado relevante para sus actividades, lo cual puede ser parcialmente solucionado haciendo que la pertenencia a dichos equipos sea fluida o flexible —y no fija— de modo que la pericia o habilidad relevante pueda ser accedida cuando se necesite.

Ahora bien y a pesar de lo comentado con anterioridad, incluso dentro de las estructuras basadas en equipos la jerarquía es necesaria para unir los diferentes subsistemas que integran la organización (Grant, 1997). Si el trabajo en grupo es fundamental para la generación de conocimiento colectivo, en principio se puede pensar que las estructuras burocráticas no van a facilitar este tipo de proceso (Swieringa y Wierdsma, 1992). Se puede caer en la tentación de considerar que los equipos han de reemplazar a los departamentos de staff y de línea en las organizaciones que crean conocimiento, y que los niveles jerárquicos deben desaparecer. Sin embargo, muchos procesos de trabajo son tan complejos y especializados que las separaciones verticales y horizontales son inevitables, lo que hace que los niveles jerárquicos y la existencia de departamentos funcionales sea necesaria en este tipo de organizaciones. Ahora bien, la causa principal del pobre aprendizaje colectivo que se puede dar en estas organizaciones no es la existencia de estos niveles jerárquicos o departamentos funcionales, sino la escasa cooperación mutua o, incluso, el evitar dicha cooperación, entre los distintos niveles y departamentos.

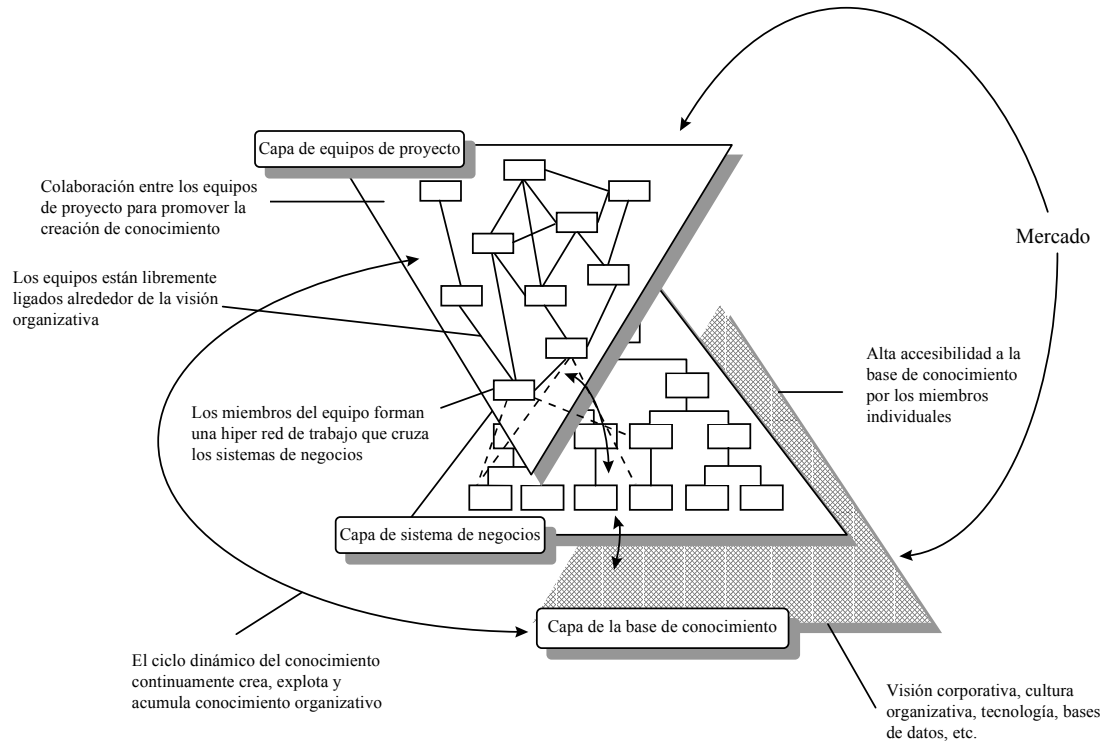
En opinión de McGill y Slocum (1993 y 1994), las características estructurales de las organizaciones capaces de crear nuevo conocimiento son,

pues, la permeabilidad, la flexibilidad y la intimidad —proximidad y apertura— en las redes de trabajo. En estas organizaciones, todos los límites son muy permeables, lo cual maximiza el flujo de información y abre la organización a sus experiencias, tanto internas como externas. El principio organizativo fundamental es poner los recursos necesarios en las manos de las personas que los necesiten. Así, a medida que las tareas, las necesidades y las personas cambian, la estructura cambia para que tanto clientes como empleados se enfrenten con inconvenientes mínimos —flexibilidad—. Por último, la intimidad en la red de trabajo, la proximidad y la apertura entre los directivos, los empleados, los clientes, los competidores y la comunidad en general, hace posible que constantemente se estén vigilando las necesidades cambiantes y las personas, de lo que se desprende que para que se de el aprendizaje y la creación de conocimiento la idea de la estructura como una definición fija y formal de cómo las personas y las tareas están relacionadas debe ser desaprendida, extremo en el que también coincide Ayas (1996).

Teniendo en cuenta todas las consideraciones anteriores, estamos de acuerdo con Nonaka (1994) en señalar que el diseño de la organización favorecedora de la creación de conocimiento ha de mezclar rasgos propios de una estructura jerárquica con la existencia de equipos auto-organizados. Mientras que la organización jerárquica formal principalmente favorece el desarrollo de los procesos de combinación e internalización, los equipos auto-organizados desempeñan las tareas de socialización y externalización. Gracias a este tipo de configuración estructural, una organización puede maximizar la eficiencia de sus operaciones rutinarias que es determinada por los principios burocráticos de la división del trabajo y la especialización, y la eficacia de sus actividades creadoras de conocimiento. Este tipo de estructura recibe el nombre de *organización hipertexto* —ver figura II.10—, y la misma combina la eficiencia y la estabilidad de una organización burocrática jerárquica con el dinamismo de una organización llena de equipos de trabajo multifuncionales (Nonaka, 1994; Nonaka y Takeuchi, 1995).



Figura II.10: La organización hipertexto



Fte.: Nonaka *et al.*, 1992

La organización hipertexto puede ser visualizada como una organización multiestratificada formada por 3 capas (Nonaka, 1994). En la parte inferior se encuentra la capa o estrato de la base de conocimiento, la cual abarca el conocimiento tácito, asociado a la cultura y los procedimientos de la compañía, así como el conocimiento explícito en forma de documentos, sistemas de archivo, bases de datos computerizadas, etc. Esta capa no existe como una entidad organizativa real, pero está imbuida en la visión corporativa, la cultura organizativa o la tecnología (Nonaka y Takeuchi, 1995). Sobre ésta, la segunda capa es el sistema de negocios donde las operaciones normales rutinarias son llevadas a cabo por una organización formal, jerárquica y burocrática. Y la capa o estrato superior es el lugar donde los equipos de proyecto auto-organizados crean el conocimiento.

Así, la organización hipertexto adopta diferentes formas dependiendo de la perspectiva desde la que es observada (Nonaka, 1994). En ella, el proceso de

creación de conocimiento organizativo es entendido como un ciclo dinámico de conocimiento e información que atraviesa las tres capas. Los miembros de los equipos de proyecto en el estrato superior son seleccionados de diversas funciones y departamentos a lo largo de la capa del sistema de negocios. Teniendo en cuenta la visión corporativa presentada por la alta dirección, estos equipos se dedican a actividades creadoras de conocimiento en interacción con otros equipos. Una vez la tarea de un equipo ha sido finalizada, sus miembros se desplazan a la capa de la base de conocimiento que está situada en el nivel inferior y llevan a cabo un inventario del conocimiento adquirido y creado en el proyecto. Por último, después de categorizar, documentar e indexar el nuevo conocimiento, los miembros regresan a la capa del sistema de negocios y se dedican a las operaciones de rutina hasta que de nuevo son llamados para otro proyecto. No obstante su importancia, si bien la organización hipertexto facilita el proceso de creación de conocimiento organizativo, la misma no constituye un prerequisite para que dicho proceso tenga lugar (Nonaka y Takeuchi, 1995).

A modo de resumen podemos concluir este capítulo recordando que a lo largo del mismo hemos desarrollado el proceso de creación de conocimiento organizativo según el modelo propuesto por Nonaka y Takeuchi (1995), y hemos podido comprobar cómo el mismo podía tener implicaciones para el papel de los miembros de la organización, para la idea o concepto de organización y para el diseño de la estructura organizativa. Dado que el objeto del presente trabajo radica en intentar descubrir de qué modo la técnica de la autoevaluación de la calidad en la gestión puede contribuir a la creación de conocimiento organizativo, y dado que hemos abordado ya el análisis de los aspectos ligados a la generación de conocimiento en los dos primeros capítulos, consideramos que llega el momento de pasar a estudiar los aspectos relacionados con la técnica de la autoevaluación, tarea ésta que será desarrollada en el próximo capítulo.

## **Capítulo III.-**

# ***La autoevaluación de la calidad en la gestión<sup>1</sup>***

En los dos capítulos anteriores hemos realizado un análisis de la temática relacionada con el aprendizaje en general, y con el aprendizaje organizativo en particular, así como del proceso de creación de conocimiento en la organización. Este análisis ha sido necesario para poder abordar el objetivo general del presente trabajo consistente en analizar la capacidad que tiene la autoevaluación de la calidad en la gestión para facilitar el aprendizaje y la generación de conocimiento en la organización.

---

<sup>1</sup> El término *autoevaluación de la gestión de calidad* es utilizado en prácticamente la totalidad de referencias y trabajos relacionados con esta materia. No obstante, tal y como se deriva de la definición que exponemos con posterioridad, la autoevaluación consiste en un examen que realiza la propia organización respecto a cómo de bien se está actuando en la gestión del negocio y cómo de buenos son los resultados que se derivan de dicha gestión —de hecho, Pérez (1998) identifica la autoevaluación como una actividad de gestión—. Así mismo, las actividades relacionadas con la calidad y con su gestión han ido evolucionando hacia planteamientos cada vez más comprensivos, y como fruto de esta evolución los enfoques más modernos de gestión de la calidad abarcan conceptos y áreas relativos no sólo a aspectos de producción sino también a aspectos relacionados con la forma de dirigir el negocio en su globalidad. Por ello, consideramos más adecuado hacer referencia a esta técnica bajo el término *autoevaluación de la calidad en la gestión*.

De la misma forma, la consecución del objetivo general anteriormente citado precisa del análisis de los rasgos más importantes relativos a la técnica de la autoevaluación con el fin de que podamos completar el marco teórico sobre el cual descansa el presente trabajo de investigación. Así pues, el objetivo del presente capítulo es realizar un análisis sobre la técnica de la autoevaluación que nos permita clarificar todos los aspectos fundamentales asociados a dicha técnica, de modo tal que obtengamos el conocimiento suficiente para comprender los análisis y comentarios que en el próximo capítulo se realizarán tomando como referencia esta técnica.

No obstante, a pesar de que somos conscientes de que el estudio de la gestión de la calidad total como filosofía de dirección empresarial sobrepasa los límites del presente trabajo, creemos estrictamente necesario introducir, aunque sea brevemente, el marco de referencia en el cual esta técnica es utilizada, dedicando a esta labor una parte de este capítulo.

### **III.1.- Consideraciones previas**

Tradicionalmente, las actividades relacionadas con la calidad eran reactivas y orientadas hacia la inspección y el control —las etapas denominadas de inspección y de control de la calidad—, mientras que hoy en día dichas actividades han ampliado su enfoque y son consideradas esenciales para contribuir a alcanzar el éxito estratégico de una organización, contando para ello con el apoyo y la involucración de los directivos al más alto nivel —las etapas conocidas como de aseguramiento de la calidad y de gestión de la calidad total, si bien el enfoque estratégico es más pronunciado en la segunda que en la primera de éstas<sup>2</sup>—.

Tomando como referencia este proceso evolutivo, la gestión de la calidad total representa el exponente más actual dentro de la gestión de la calidad e implica la integración de todas las funciones y procesos dentro de una

---

<sup>2</sup> Un desarrollo más amplio de las distintas etapas en la gestión de la calidad puede consultarse, entre otros, en Dale, Boaden y Lascelles (1994), Garvin (1988), Moreno-Luzón, Peris y González (2001) y Omachonu y Ross (1994).

organización con el fin de lograr la mejora continua en la calidad de los bienes y servicios que la misma suministra para, de este modo, garantizar la satisfacción de los clientes. Esta integración se produce a todos los niveles dentro de la compañía y se basa en la idea de que la efectividad total de la organización como sistema es mayor que la suma de los resultados individuales de todos sus subsistemas. Estos subsistemas incluyen todas las funciones organizativas en el ciclo de vida de un producto, esto es, diseño, planificación, producción, distribución y servicio posventa. De la misma forma, los subsistemas administrativos también deben ser integrados, y esto incluye: una estrategia orientada hacia el cliente, la utilización de las herramientas de la calidad y la implicación de los empleados, que constituye el nexo de unión entre todas las funciones. Y por último, el pilar que sustenta toda la estructura es la satisfacción del cliente, la cual puede ser conseguida a través de la mejora continua de cualquier producto, proceso o servicio, y a cualquier nivel (Omachonu y Ross, 1994).

Así pues, la gestión de la calidad total puede ser entendida como una filosofía de dirección que abarca a todas aquellas actividades a través de las cuales las necesidades y expectativas de los clientes, de los empleados, de la comunidad en general y los objetivos de la organización, son satisfechos de la forma más eficiente y eficaz posible al maximizar el potencial de todos los empleados a través de su participación y colaboración en una búsqueda continua de la mejora (BS 4778: Part 2, 1991; E.F.Q.M., 1995a; Ross, 1993; Spitzer, 1993).

Tal y como se desprende de los dos párrafos anteriores, la mejora continua constituye uno de los principios básicos sobre los cuales se sustenta la gestión de la calidad total, hecho éste que es reconocido por una gran cantidad de autores (Crosby, 1979; Dale, 1994; Dean y Bowen, 1994; Imai, 1990; Moreno-Luzón, Peris y González, 2001; Oakland, 1993; Porter y Parker, 1993; entre otros). No obstante, creemos necesario resaltar el hecho de que con independencia de la etapa de desarrollo en la cual se encuentre la gestión de la

calidad en una organización, es preciso que las decisiones se tomen a partir de la existencia de información objetiva y de situaciones conocidas<sup>3</sup>, lo cual hace imprescindible la realización de un ejercicio de evaluación que permita comprender tanto la situación de partida como la evolución de los resultados (Hillman, 1994), teniendo en cuenta para ello que, con el fin de poder efectuar esta evaluación, la organización necesita disponer de un marco o modelo de referencia (Conti, 1997b; Dale, 1994; E.F.Q.M., 1999d; Hendricks y Singhal, 1997; Willey, 1996). Por todo ello, Pérez (1998) y Svensson y Klefsjö (2000) llegan a establecer que la autoevaluación es una herramienta importante dentro del proceso de mejora continua.

En opinión de Conti (1993b), esta evaluación puede ser llevada a cabo por diferentes motivos:

- La evaluación es efectuada por el cliente el cual necesita adquirir confianza en relación al hecho de que el proveedor satisfaga sus requisitos de calidad establecidos —es lo que el autor denomina evaluación de segunda parte—.
- La organización se somete a una evaluación por parte de una entidad independiente que hasta ese momento no formaba parte del conjunto de proveedores o clientes de la organización —el autor denomina a esta modalidad evaluación por tercera parte—.
- Y por último, la evaluación corresponde a un deseo expreso de la alta dirección con el fin de valorar la situación que presenta la organización en relación a la calidad. Esta evaluación puede ser conducida tanto por personal perteneciente a la propia organización como por una entidad ajena a la misma que actuará como evaluadora, recibiendo el nombre de evaluación de primera parte.

Dentro de este contexto, la técnica de la autoevaluación —que definiremos con posterioridad— se basa en la voluntad propia de una organización de llevar a cabo una valoración honesta y sincera de todos aquellos

---

<sup>3</sup> La recogida y análisis de información objetiva y real del sistema de calidad de una organización constituye uno de los ocho factores críticos en la gestión de la calidad según se desprende de los resultados del trabajo de Saraph, Benson y Schroeder (1989), conclusión que posteriormente fue reforzada por el trabajo de Badri, Davis y Davis (1995).

aspectos relacionados con su sistema de calidad<sup>4</sup> y sus resultados —aspecto en el que coincidimos con Aly (1997)— lo que en principio puede hacernos pensar que estamos refiriéndonos a una evaluación de primera parte. Sin embargo, la adopción de esta perspectiva sin realizar ningún tipo de acotación puede conducirnos a la confusión.

En algunos ámbitos se considera como autoevaluación la valoración del sistema de gestión de la calidad implantado en la organización utilizando como referencia la parrilla de la madurez en la gestión de la calidad de Crosby (Tummala y Tang, 1996), o la realización de una auditoria interna tomando como referencia las normas de la serie ISO 9000 para certificar dicho sistema (Corrigan, 1994). Si tomamos como concepto de autoevaluación el expuesto en el párrafo anterior, estas consideraciones son perfectamente válidas ya que aunque la base de referencia para realizar la autoevaluación sea distinta en ambos casos, el requisito de la voluntariedad se ve cumplido.

Sin embargo, la autoevaluación no implica únicamente la voluntariedad de la dirección para llevar a cabo la evaluación del sistema de calidad, sino que también implica que dicha evaluación sea considerada como una parte integral del proceso de mejora continua de la organización, convirtiéndose de este modo la autoevaluación en una etapa fundamental del proceso que conduce hacia la gestión de la calidad total (Conti, 1993b). Es precisamente en este extremo en el que las normas de la serie ISO 9000, al igual que otros muchos sistemas de referencia, fracasan ya que, tanto el marco de trabajo que subyace a los mismos como los elementos que lo componen, presentan un enfoque algo limitado<sup>5</sup> —orientado hacia el cumplimiento de las especificaciones y la documentación del sistema de calidad— como para que la evaluación del sistema de calidad usando como referencia dicho marco permita reconocer a la organización aquellos puntos fuertes y aquellos aspectos del sistema de calidad que necesitan ser mejorados para avanzar hacia la gestión de la calidad total (Van der Wiele *et al.*, 1996a). Sin embargo, el hecho de que los criterios de los modelos de los

---

<sup>4</sup> El sistema de calidad puede ser concebido como el conjunto de elementos formado por la estructura, las responsabilidades, los procedimientos, los procesos y los recursos de una organización, destinados a la implementación de un sistema de dirección basado en la filosofía de la calidad (BS 4778: Part 1, 1987).

<sup>5</sup> Hemos de señalar que durante los años 1999 y 2000 la ISO —International Standard Organization— ha realizado una reforma de la serie de normas ISO 9000 que ha dado como resultado una serie de tres normas —la ISO 9000:2000, la ISO 9001:2000 y la ISO 9004:2000—, lo cual ha supuesto una evolución respecto a la versión anterior de este conjunto de normas.

premios de calidad existentes sean considerados demasiado complicados, tanto en el lenguaje utilizado como en la cantidad, en relación al nivel de conocimiento y de disponibilidad de recursos de muchas organizaciones —especialmente las de menor tamaño—, ayuda a explicar la utilización de otras herramientas para llevar a cabo la autoevaluación (Svensson y Klefsjö, 2000).

### III.2.- Concepto y objetivos de la autoevaluación

Existen muchas definiciones de autoevaluación (Conti, 1993a y 1993b; Finn y Porter, 1994; Hillman, 1994), si bien la que ofrece la European Foundation for Quality Management recoge el espíritu de todas las anteriores y las resume en una sola. Así pues, podemos entender la autoevaluación como “un examen global, sistemático y regular de las actividades y resultados de una organización comparados con un modelo de excelencia empresarial [...]. La autoevaluación permite a las organizaciones discernir claramente sus puntos fuertes y las áreas de mejora, y culmina en acciones de mejora planificadas<sup>6</sup> y en el seguimiento del progreso realizado” (E.F.Q.M., 1999a: 5). Tal y como se desprende de la definición, la autoevaluación implica que la realización de ese ejercicio de comparación con un modelo excelente debe abarcar a todo el conjunto de resultados que se dan en la organización, pero también debe abarcar a la organización y su gestión como principales conductores de los resultados actuales y futuros (Counwenberg *et al.*, 1997). Para poder evaluar de manera continuada el progreso, es indispensable que el ejercicio de la autoevaluación se lleve a cabo de forma periódica, y que a través del mismo la empresa sea capaz de identificar, por una parte, cuáles son sus puntos fuertes para mantenerlos e incluso mejorarlos, y por otra, cuáles son las áreas de mejora que deberá reforzar para intentar convertirlas en puntos fuertes.

No obstante lo anterior, Conti (1997b) establece que el término *autoevaluación* no significa que la organización lleve a cabo la evaluación

---

<sup>6</sup> Conti (1997b) llega a establecer una equivalencia entre los términos *autoevaluación* y *autodiagnos*, ya que desde el momento en que uno de los objetivos de la autoevaluación es la planificación de la mejora, la utilización de dicha técnica adquiere un marcado carácter de diagnóstico.



totalmente con sus propios recursos —sin duda alguna, raramente las organizaciones pueden identificar sus debilidades por ellas mismas—, sino que indica que la organización es el sujeto activo de la evaluación, utilizando para ello todos los recursos externos e internos que considere necesario pero sin sacar fuera la responsabilidad de un proceso que está íntimamente unido a sus decisiones estratégicas clave.

Entre los objetivos que se persiguen con la utilización de esta técnica cabe destacar, entre otros, que la misma: contribuye a la identificación de puntos fuertes y áreas de mejora (Aly, 1997; Black y Crumley, 1997; Hillman, 1994; Oakland, 1999; Prybutok y Stafford, 1997; Svensson y Klefsjö, 2000); sirve como base para la planificación de la mejora en la organización (Conti, 1997b; Davis, 1992; Fountain, 1998; Kruger, 1997; Oakland, 1999; Prybutok y Stafford, 1997; Van der Wiele y Brown, 1998), creando consistencia en la dirección a seguir y consenso respecto a las fortalezas y debilidades; permite el desarrollo de una cultura global de negocios para toda la compañía (Aly, 1997); ofrece una oportunidad para el benchmarking, así como para la comparación del rendimiento y la gestión de la organización con estándares de nivel mundial (*ibid*); puede contribuir al mantenimiento de la cartera de clientes en el futuro<sup>7</sup> (Fountain, 1998; Wilkes y Dale, 1998); y por último, facilita la integración de los principios de la gestión de la calidad en todas y cada una de las prácticas del negocio (Myers y Heller, 1995). Sin embargo, a pesar de la importancia de los objetivos anteriormente citados creemos interesante destacar que, por su relación con el objeto principal del presente trabajo, uno de los objetivos más destacados en relación al uso de la técnica de la autoevaluación es el de fomentar el aprendizaje, aspecto en el que también coinciden Davis (1992) y E.F.Q.M. (1999c) y que será objeto de un estudio más detallado en el siguiente capítulo del trabajo.

La utilización de modelos de referencia como base para la realización de comparaciones es una práctica ampliamente difundida en la mayoría de organizaciones desde hace bastante tiempo. Sin embargo, la aparición de la autoevaluación y todos sus elementos asociados como técnica específica en el

---

<sup>7</sup> Wilkes y Dale (1998) establecen que los clientes exigen cada vez más de sus proveedores en términos de mejora respecto al negocio. Por ello, cuando el registro siguiendo un referencial como el propuesto en el marco de las normas de la serie ISO 9000 se convierta en algo usual dentro del ámbito empresarial, los clientes pueden empezar a buscar evidencias de mejora en sus proveedores a través del uso de la autoevaluación por parte de estos últimos.

ámbito de la gestión de la calidad es bastante reciente en Europa occidental y Estados Unidos<sup>8</sup>, y además dicha técnica ha surgido por la aparición o la creación de los premios de calidad más importantes que existen en la actualidad<sup>9</sup> (DeBaylo, 1999; Knotts, Parrish y Evans, 1993; Oakland, 1999; Svensson y Klefsjö, 2000; Van der Wiele *et al.*, 1995; Wilson, 1998). De este modo, la autoevaluación teniendo en cuenta los criterios de un premio de calidad reconocido internacionalmente combina los beneficios de una estructura de evaluación validada externamente con las ventajas de la posesión personal de un proceso unido a una iniciativa interna (Knutton, 1994).

Así mismo, coincidimos con Conti (1997a) en señalar que una consecuencia secundaria pero extremadamente importante de la introducción de los premios de calidad es el uso cada vez más amplio de sus modelos y criterios para la autoevaluación de las organizaciones, hasta el punto de que se puede llegar a considerar la autoevaluación como un subproducto de los premios de calidad. Esto se pone de manifiesto con el hecho de que los criterios de evaluación de los premios de calidad suelen ser extensivamente utilizados fuera del limitado círculo de organizaciones que se disponen a enviar en el corto plazo una solicitud a dichos premios, lo cual es corroborado también por autores como DeBaylo (1999), Finn y Porter (1994), Taylor (1995) o Wilkes y Dale (1998). Sin embargo y a pesar de las bondades que presentan los premios de calidad como impulsores de la autoevaluación, Conti (1997b) argumenta que los modelos de los premios fracasan al intentar satisfacer las necesidades que se derivan de la aplicación de esta técnica<sup>10</sup>.

No obstante, dada la relevancia de los premios como impulsores del ejercicio de la autoevaluación creemos necesario comentar, aunque de forma algo somera, algunos aspectos relacionados con los mismos, lo cual facilitará la

---

<sup>8</sup> Aly (1997) establece que aunque la autoevaluación es un nuevo fenómeno en el oeste, su historia se remonta bastante tiempo atrás con la creación del Premio Deming en Japón hace casi 50 años.

<sup>9</sup> Debemos matizar que aunque el primer premio de calidad de relevancia internacional —el Premio Deming— fue establecido en Japón en 1951, el mismo no tuvo prácticamente ningún seguimiento por parte de las organizaciones del oeste europeo y de los Estados Unidos.

<sup>10</sup> Según Conti (1997b), si un modelo de gestión basado en los principios de la calidad total es incorporado a un estándar internacional, no importa cómo de prescriptivo se diga que es el estándar, el modelo será interpretado de una forma rígida o dogmática por las personas, ya que el interés principal de éstas es el de evitar los riesgos asociados al cambio. Así, aunque los modelos que subyacen a los premios de calidad son menos rígidos que los estándares, no se ajustan a las necesidades de la autoevaluación, en parte porque las organizaciones tienden a aplicarlos sin adaptarlos a su situación específica y en parte porque las instituciones de los premios son más sensibles a los requisitos de los mismos que a las complejidades y naturaleza dinámica de la autoevaluación.

comprensión de la función que los premios desempeñan en el contexto de la autoevaluación.

### **III.3.- Los premios de calidad como impulsores de la autoevaluación**

Tal y como se ha comentado, la técnica de la autoevaluación está íntimamente ligada al papel que desempeñan los premios de calidad, si bien hemos de matizar que éstos no constituyen el único marco de trabajo en el que es posible llevar a cabo el ejercicio de la autoevaluación. Así por ejemplo, la elaboración por parte de una empresa de su propio modelo de referencia basado en los elementos y principios básicos de la calidad total, permitirá a la misma realizar autoevaluaciones de su sistema de calidad y de sus resultados, incluso aunque dicho modelo no coincida con el establecido en el marco de ningún premio. A pesar de ello, debemos manifestar que la utilización de los modelos que subyacen a los premios de calidad como base de referencia para el ejercicio de la autoevaluación es mayoritaria.

Estos premios establecen un modelo de gestión de la organización capaz de permitir a las mismas llevar a cabo autoevaluaciones de carácter interno para identificar las áreas que precisan mejoras, y los valores que deben ser reforzados para lograr una cultura y un sistema de dirección capaz de alcanzar, tanto la mejora continua como la satisfacción del consumidor<sup>11</sup> (Farrar, 2000; Ghobadian y Woo, 1996; Hammond, 2000; Harvard Business Review Debate, 1992; Padrón, 1996).

Hay un gran número y diversidad de premios con diferentes ámbitos geográficos y enfoques. Así, podemos encontrar premios de calidad de carácter internacional, nacional, regional, sectorial e, incluso, local. Sin embargo, dada su gran trascendencia y el hecho de que además sirvieron como base o modelo para la creación de la práctica totalidad del resto de premios, los tres más importantes son el Premio Deming de Japón, el Premio Nacional de Calidad Malcolm Baldrige de los Estados Unidos y el Premio Europeo a la Calidad.

---

<sup>11</sup> El concepto de satisfacción total del consumidor es un elemento clave dentro de la gestión basada en los principios de la calidad total, lo cual se traduce en que las organizaciones que administran los premios de calidad otorgan un peso específico significativo a esta idea dentro de los modelos de los premios (Hendricks y Singhal, 1997).

Cada premio de calidad persigue la consecución de unos objetivos concretos y específicos distintos. Sin embargo, en líneas generales podemos identificar un conjunto de objetivos fundamentales que se pretenden alcanzar con la creación de los premios, de entre los cuales podemos destacar los siguientes (Baila, 1996; Bohoris, 1995; Farrar, 2000; Ghobadian y Woo, 1996; Hammond, 2000; Harvard Business Review Debate, 1992; Hendricks y Singhal, 1996 y 1997; Jeffries, 1995; Padrón, 1996; Wilkes y Dale, 1998):

- Incrementar la consciencia sobre la importancia de la calidad en los productos y servicios, así como sobre el interés en la gestión de la calidad como factor que contribuye al logro de una competitividad superior.
- Estimular la autoevaluación sistemática contra unos criterios establecidos y reconocidos a nivel mundial.
- Promover la cooperación entre organizaciones en un amplio margen de aspectos.
- Facilitar el hecho de compartir aquellas estrategias de calidad que han sido implementadas exitosamente.
- Reconocer públicamente los esfuerzos que las organizaciones están llevando a cabo en el ámbito de la dirección basada en la filosofía de la calidad.
- Contribuir al desarrollo de una cultura de la evaluación en la organización
- Promover la comprensión de los requisitos necesarios para el despliegue exitoso de la dirección basada en la filosofía de la calidad.
- Y en último lugar, estimular a las organizaciones a introducir un proceso de mejora en el sistema de dirección basado en los principios y elementos básicos de la calidad total.

Por su parte, aunque son numerosos los beneficios que reporta a una organización la realización de un ejercicio de autoevaluación tomando como referencia el modelo de un premio de calidad (Dean y Bowen, 1994; E.F.Q.M., 1995a y 1999c; Hillman, 1994; Longbottom, 1998), éstos pueden resumirse en cuatro grandes bloques. En primer lugar, la autoevaluación puede servir como

fuente de medición respecto al progreso del sistema de gestión y los resultados de la organización. En segundo término, permite movilizar el proceso de aplicación de las mejores prácticas aprendiendo de otras unidades de negocio pertenecientes a la propia organización, o de otras organizaciones. En tercer lugar, puede desempeñar el papel de mecanismo capaz de canalizar la involucración de todo el personal de la organización en el proyecto de mejora. Y en última instancia, constituye una herramienta práctica que permite guiar la mejora continua de toda la organización.

Así mismo, la mejora en los resultados de la organización puede constituir otro beneficio que se deriva de la utilización de la autoevaluación (Bohoris, 1995; Goodsell, 1995; Longbottom, 1997). Sin embargo, Oakland (1999) reconoce en este sentido que intentar demostrar que mejoras en ciertas políticas, estrategias, tácticas o actividades, conducen a mejoras en el rendimiento del negocio es una tarea enormemente complicada, ya que incluso la empresa más pequeña es un complejo sistema de interacciones entre diversos factores —de mercado, humanos, técnicos, estratégicos, financieros y tácticos—, y dada esta complejidad es muy difícil poder demostrar relaciones causa-efecto.

Ahora bien, por encima de todos los beneficios destacados anteriormente, resalta el hecho de que los modelos en los cuales se basa la técnica de la autoevaluación constituyen un marco de trabajo que intenta ofrecer una conceptualización de lo que la gestión basada en los principios de la calidad total debería ser (Black y Porter, 1995; Easton, 1993; Finn y Porter, 1994; Powell, 1995; Wu y Wiebe, 1997). Esto es, dichos modelos recogen aquellos aspectos que deberían ser desarrollados de manera efectiva en un sistema de gestión, pero no limitándose a una única perspectiva o enfoque, sino incorporando una gran diversidad de puntos de vista (Dean y Bowen, 1994), lo cual permitirá a la organización conocer, gracias al ejercicio de la autoevaluación, qué aspectos debe mejorar todavía respecto a su gestión. En otras palabras, el modelo en que se basa toda autoevaluación puede ser utilizado por las empresas como un *mapa de carreteras* (George, 1992), ya que la comparación del sistema de gestión con el modelo permitirá a la organización averiguar, por sí misma, en qué estado de desarrollo se encuentra dicho sistema y qué elementos deberá mejorar e/o incorporar.

Con el fin de alcanzar los objetivos anteriormente expuestos, en el contexto de cada premio se establece un modelo de referencia dentro del cual se recogen una serie de aspectos o elementos que, considerados como un todo, constituyen un marco de trabajo para el desarrollo de los principios conceptuales en los que se basa la calidad total (Black y Porter, 1995; Van der Wiele *et al.*, 1995; Wu y Wiebe, 1997). Dichos elementos son agrupados en una serie de bloques homogéneos que resulta diferente para cada uno de los modelos: el modelo del Premio Deming no establece ninguna agrupación, el del Premio Baldrige agrupa los elementos en cuatro bloques —conductor, sistema, objetivo y resultados—, y el del Premio Europeo a la Calidad agrupa los elementos en dos bloques —agentes y resultados—. Ahora bien, con independencia de la agrupación, los tres modelos son similares en el sentido de que los elementos que los integran están relacionados con uno de los dos aspectos siguientes: con el sistema de calidad y su estructura, o con los resultados, si bien en relación a estos últimos el grado de cobertura es mayor en el caso del Premio Europeo a la Calidad que en el de los otros dos modelos (Nakhai y Neves, 1994).

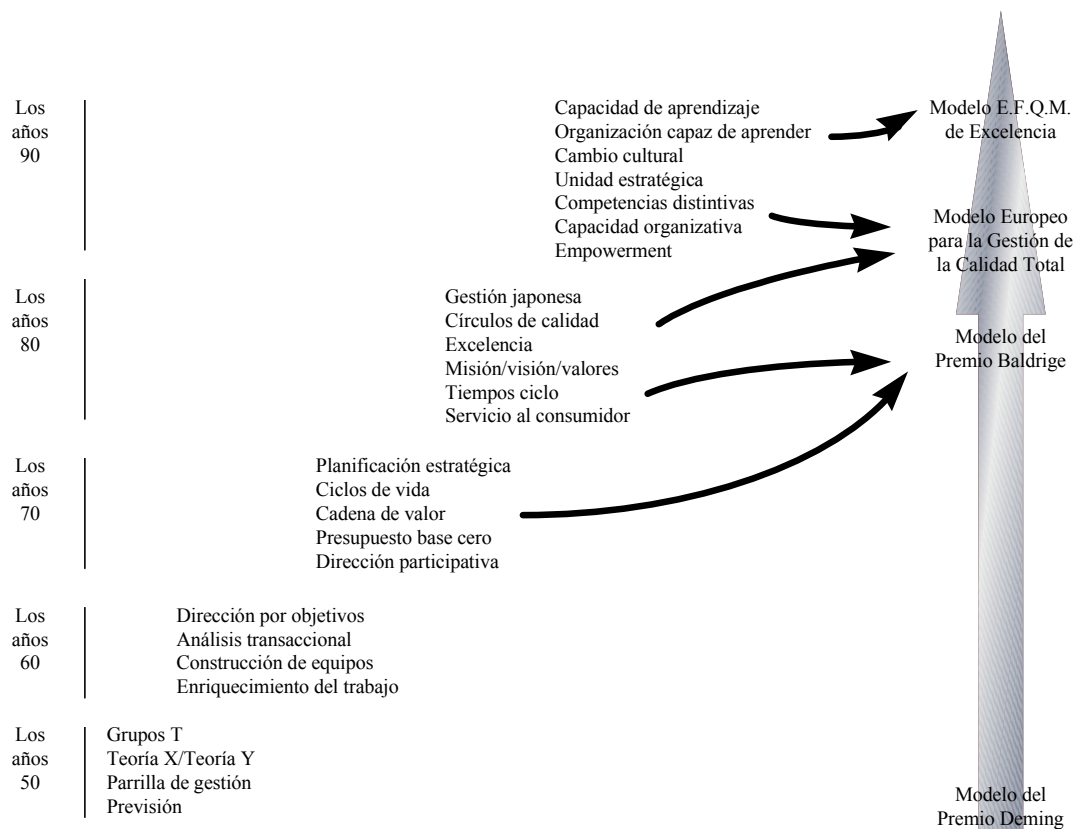
A pesar de esta similitud, dichos modelos son distintos unos de otros. Ahora bien, es preciso señalar que los cambios que han tenido lugar en los elementos del modelo que subyace detrás de cada premio y que han dado origen a estas pequeñas diferencias, recogen los cambios que se han producido en la gestión de la organización desde la creación de un premio hasta la aparición del siguiente<sup>12</sup>, cronológicamente hablando. Así por ejemplo, el modelo del Premio Deming que apareció en 1951 se centra en propagar la filosofía de calidad imperante en aquella época, la cual se orientaba hacia el control estadístico de la calidad, así como hacia la necesidad de la estandarización de los procesos como complemento necesario para el proceso de mejora (Conti, 1993b) y las relaciones con los suministradores (Bohoris, 1995). Por su parte, el modelo del Premio Nacional de Calidad Malcolm Baldrige, publicado en 1987 y cuya última revisión data de 1997, presta atención a la planificación estratégica y al desarrollo de actividades de *benchmarking* como pilar fundamental de la mejora

---

<sup>12</sup> Para una comparación más detallada entre los modelos de los premios Deming, Baldrige y Europeo, puede consultarse Bohoris (1995).

de la dirección, mientras que el modelo del Premio Europeo a la Calidad, que apareció en 1991 y cuya última versión fue publicada en abril de 1999, pone énfasis, además de en lo anterior, en el impacto social y medioambiental, en las personas, en los resultados financieros y no financieros (Bohoris, 1995; Conti, 1993b y 1997a; Huidobro, 1998; Jeffries, 1995), así como en el aprendizaje y la innovación —como anexo III.1 presentamos los elementos que componen el marco de trabajo de cada uno de estos tres premios—.

Figura III.1: Paralelismo entre algunos hitos en la evolución de la gestión empresarial y los modelos de los premios de calidad<sup>13</sup>



Fte.: Elaboración propia a partir de Ulrich, Von Glinow y Jick, 1993: 58

<sup>13</sup> Hay que reseñar que tanto el modelo del Premio Deming, como el del Premio Baldrige y el del Premio Europeo, han sido sometidos a procesos de revisión y actualización. Sin embargo, en la figura únicamente se hace referencia, de las distintas actualizaciones, a la versión revisada del modelo del Premio Europeo —Modelo E.F.Q.M. de Excelencia—, por ser dicho modelo el que más interés despierta en el marco del presente trabajo.

La figura III.1 intenta ilustrar lo comentado en el párrafo anterior. Nótese como el pensamiento relativo a la gestión de la organización ha ido evolucionando con el transcurso del tiempo hasta alcanzar algunas de las ideas más actuales relacionadas con la organización capaz de aprender o el aprendizaje en el contexto de la organización que, tal y como reconocen Ulrich, Von Glinow y Jick (1993), no son nuevas sino que son el resultado de la acumulación de muchos conceptos asociados a la dirección de la empresa. Del mismo modo, los modelos que subyacen a los premios de calidad más importantes a nivel internacional también han ido evolucionando —desde la aparición del Deming hasta la última versión del Premio Europeo—, con la particularidad de que cada modelo adapta los aspectos más destacados del modelo anterior en orden cronológico e incorpora nuevos aspectos que superan las deficiencias del modelo anterior —este carácter evolutivo viene representado en el gráfico por la flecha gruesa que hay detrás de las leyendas que representan cada modelo—. Pero además, las incorporaciones que hace cada modelo no sólo intentan superar las deficiencias del modelo anterior sino que ilustran la evolución que en el pensamiento y la práctica empresarial está teniendo lugar —este hecho viene representado en la figura III.1 por las diferentes flechas negras de trazo grueso que unen la evolución en la gestión empresarial y los modelos subyacentes a los premios de calidad—.

Ahora bien, al hablar del papel de los premios en el contexto de la autoevaluación debemos realizar una importante matización. Una cosa es que se utilice el modelo que subyace a un premio de calidad como marco de trabajo referente para llevar a cabo el ejercicio de la autoevaluación —lo cual consideramos que es extremadamente beneficioso y deseable—, y otra cosa es que la empresa desee cumplimentar una solicitud, tomando como base dicho modelo, para acceder a la obtención del premio. Esta matización es esencial, ya que si bien la presentación de la candidatura al premio lleva implícita una serie de beneficios adicionales (Brennan, 1997; Bohoris, 1995; E.F.Q.M., 1995b y 1999c; Garvin, 1991; Goodsell, 1995; Ishikawa, 1990; Willey, 1996; Wu y Wiebe, 1997), como, por ejemplo, el reconocimiento o la recepción de un informe con los puntos fuertes y áreas susceptibles de mejora realizado por el equipo de evaluadores, también debemos reconocer que la solicitud del premio va a suponer para la organización un consumo de recursos, de todo tipo, nada despreciable, derivado no sólo del coste económico asociado a la participación en



el premio sino también del tiempo de gestión invertido en dicho proceso<sup>14</sup> (Bohoris, 1995; E.F.Q.M. Newsletter, 1993; George, 1992; Wu y Wiebe, 1997).

Así, esta dualidad en la utilización de los modelos de referencia subyacentes a los premios de calidad a la hora de abordar el ejercicio de la autoevaluación ha llevado a Conti (1997a y 1997b) a diferenciar entre dos tipos de autoevaluación diferentes: la autoevaluación orientada a la mejora y la autoevaluación orientada a la solicitud de un premio de calidad, conceptos que serán abordados con posterioridad en la última parte de este capítulo<sup>15</sup>.

La importancia que está adquiriendo esta técnica en el marco de los premios a la calidad es cada vez mayor lo cual se refleja en la constante aparición de premios de calidad a todos los niveles y en todas las áreas geográficas del planeta (Bemowski, 1993), pudiéndose hallar tres razones básicas para ello (Van der Wiele *et al.*, 1996b): en primer lugar, este ejercicio constituye el nexo de unión entre la gestión basada en los principios de la calidad total y los objetivos de negocio de la organización; en segundo lugar, la realización de un ejercicio de autoevaluación genera un sentimiento de propiedad respecto a los proyectos de mejora de la calidad entre los altos directivos de la organización; y por último, fuerza a la alta dirección a examinar sus propias áreas de actividad y a desarrollar planes específicos de mejora que darán origen, con posterioridad, a un conjunto de acciones concretas y prescritas de mejora a todos los niveles y en todas las áreas funcionales de la organización.

Como se ha comentado con anterioridad, la autoevaluación es realizada por la mayoría de empresas tomando como referencia el modelo que subyace a un premio de calidad. Cada modelo se estructura en función de una serie de elementos característicos que reciben el nombre de criterios o categorías, descomponiéndose a su vez, cada uno de ellos, en distintos subcriterios o subcategorías —los distintos criterios y subcriterios de los tres premios de calidad más importantes a nivel internacional, esto es, el Deming, el Baldrige y

---

<sup>14</sup> Cuando Motorola ganó el Premio Nacional de Calidad Malcolm Baldrige en 1988, cada una de las personas que participó en el proceso de preparación de la solicitud y la visita directa había empleado 20 meses de esfuerzo en ello (George, 1992). Este ejemplo nos da una idea de lo exigente que puede llegar a ser el proceso de solicitud de un premio de calidad reconocido internacionalmente, lo cual se puede traducir en la aparición de numerosos problemas, para cualquier tipo de organización en general, y para las de reducido tamaño en particular.

<sup>15</sup> Remitimos a un momento posterior la exposición de estos dos conceptos y los aspectos ligados a los mismos debido a que, para poder tratarlos con cierta profundidad, necesitamos previamente introducir al lector en la terminología, la estructura y el funcionamiento, de los modelos que subyacen a los premios de calidad más importantes a nivel internacional.

el Europeo, se encuentran detallados en el anexo III.1—. Estos criterios cumplen dos funciones básicas (Besterfield *et al.*, 1995; Padrón, 1996): como primera función y dentro del proceso para otorgar el premio, los criterios son utilizados por los aspirantes como guía para la elaboración del documento que respalda la solicitud, y por el equipo examinador para evaluar y procurar retroinformación a los solicitantes; y como segunda función, externamente al proceso para otorgar el premio, los criterios ayudan —como ya ha sido destacado previamente— a las empresas a evaluar su situación actual y a desarrollar e implantar su sistema de gestión, ya que no sólo codifican los principios de la calidad total en un lenguaje claro y accesible, sino que también ofrecen a las empresas un marco exhaustivo para valorar sus progresos.

No obstante, debemos señalar que estos modelos son utilizados por las organizaciones, en mayor medida, con propósitos de diagnóstico que como guía o referente para elaborar el documento que respalda la solicitud de un premio de calidad (Besterfield *et al.*, 1995; Easton, 1993; Finn y Porter, 1994; Taylor, 1995), pudiendo constituir una explicación a este fenómeno el gran consumo de recursos de todo tipo que lleva implícito el proceso de elaboración y presentación de una candidatura a un premio de calidad, como ya se puso de manifiesto con anterioridad. A continuación, creemos interesante realizar una somera descripción de algunos aspectos relacionados con los premios de calidad que más reconocimiento y utilización tienen a nivel internacional, prestando una especial atención al Premio Europeo a la Calidad por ser el más utilizado por las organizaciones europeas.

### **III.3.1.- El Premio Deming**

El Premio Deming de calidad fue establecido en 1951 por la Unión de Científicos e Ingenieros Japonesas (U.C.I.J.) como forma de conmemorar las contribuciones que el doctor W. Edwards Deming había hecho al control de calidad en Japón y para promover, a partir de ese momento, el desarrollo continuado del control de calidad en Japón (Baila, 1996; Bohoris, 1995; Ishikawa, 1990).

Dicho premio presenta como objetivo fundamental fomentar, desarrollar y reconocer la utilización de técnicas estadísticas como piedra angular de los enfoques de calidad de las organizaciones<sup>16</sup> (Conti, 1993b), y dentro de él se pueden distinguir cuatro categorías (Baila, 1996): el Premio Deming para individuos, el Premio Deming para compañías y otras organizaciones operativas, el Premio Deming para fábricas y el Premio Deming para compañías que están ubicadas fuera de Japón.

El proceso que deben seguir las empresas que deseen pasar a formar parte del grupo de aspirantes al premio es común para todas ellas con independencia de la categoría del premio a la que deseen aspirar. Por lo general, una compañía que desee aspirar con ciertas garantías al premio, acostumbra a buscar un diagnóstico de calidad previo por parte de los asesores de la U.C.I.J. y cuyos servicios están disponibles a tal efecto, y dicho diagnóstico tiene como finalidad identificar aquellas áreas en las que la empresa debe mejorar si espera cumplir los requisitos para conseguir el premio (Walton, 1988).

Una vez el equipo directivo de la organización considera que la misma está en condiciones de competir por el premio, debe presentar por escrito una solicitud formal en la cual se describen las actividades, los procesos y los resultados del sistema de calidad implantado en la compañía. Seguidamente, el subcomité del premio envía a un gran número de expertos en control de calidad a visitar todas y cada una de las plantas de la compañía, sus sucursales y su sede principal, los cuales procederán a revisar el estado actual del sistema de calidad prestando una especial atención al conjunto de técnicas y herramientas estadísticas empleadas en el mismo. Es decir, a través de la visita a las instalaciones de la compañía verifican las aseveraciones hechas en la solicitud formal, otorgando una calificación a la misma en función de su grado de adecuación a los criterios del modelo que subyace tras el premio (Ishikawa, 1990). Este modelo se basa en diez elementos básicos, tal y como se ilustra en el anexo III.1, pero a diferencia del Premio Nacional de Calidad Malcolm Baldrige

---

<sup>16</sup> Según Conti (1993b), hay que señalar que paralelamente a la evolución de los enfoques de gestión de la calidad se ha producido una modificación progresiva de los objetivos que se pretenden alcanzar mediante la concesión del premio. Así, con el paso de los años, el premio se ha movido del control de calidad sin más al control de calidad en toda la compañía, si bien es interesante destacar que el mismo continúa centrándose en la existencia de una cultura estadística y en la utilización de herramientas estadísticas a todos los niveles y en todos los sectores de la compañía —la importancia de las técnicas estadísticas y la idea de la estandarización de los procesos quedan

y del Premio Europeo a la Calidad todos los criterios poseen el mismo peso específico relativo, es decir, el mismo porcentaje de puntuación.

Por último, el Premio Deming introdujo algunas características en el proceso de evaluación tales como los equipos de visita y los métodos de puntuación, la ceremonia de la entrega de premios o la obligación para los ganadores de diseminar las técnicas de calidad que han desarrollado, que sirvieron como fuente de inspiración para características de estilo similar que posteriormente fueron incorporadas al Baldrige y al Europeo (Nakhai y Neves, 1994). Del mismo modo, no existe número máximo ni mínimo de premios concedidos por categoría y año, lo que se convierte en uno de los rasgos característicos que hacen a este premio diferente del Baldrige y del Europeo. Junto a este aspecto, igualmente merece la pena destacar que la evaluación del sistema de gestión de la compañía está fundamentada casi en su totalidad en los hallazgos de la visita *in situ* que realice el equipo de evaluadores, teniendo por su parte el informe de solicitud realizado por la compañía una escasa significación —en los otros premios, sin embargo, el informe de solicitud es la base para seleccionar el conjunto de organizaciones que recibirán la visita *in situ*<sup>17</sup> por parte de los evaluadores— (Conti, 1993b).

### III.3.2.- El Premio Nacional de Calidad Malcolm Baldrige

El Premio Nacional de Calidad Malcolm Baldrige tuvo su origen en la Ley Malcolm Baldrige para la Mejora de la Calidad Nacional —*Malcolm Baldrige National Quality Improvement Act*— firmada por el entonces presidente norteamericano Ronald Reagan el 20 de agosto de 1987, aunque no fue hasta un año más tarde cuando comenzaron a otorgarse los primeros premios (Garvin, 1991). Este premio fue creado con el ánimo de promover la consciencia y la comprensión de los requisitos para la excelencia en la calidad, de reconocer los logros en calidad por parte de las compañías estadounidenses y de hacer

---

sobradamente reflejadas en los criterios del premio, tal y como se puede comprobar en el anexo III.1 del presente trabajo—.

<sup>17</sup> El propósito de las visitas *in situ* es verificar, clarificar y ampliar, aspectos que han sido identificados por los examinadores del premio durante la evaluación del documento de solicitud (Willey, 1996).

públicas aquellas estrategias de calidad que habían tenido éxito (Bohoris, 1995; Coller, 1992; Harvard Business Review Debate, 1992).

El premio se concede en tres categorías diferentes —compañías de fabricación y de servicios o sus subsidiarias y pequeñas empresas—, pero a diferencia de lo que ocurría para el Premio Deming, existe un número limitado de dos premios a conceder por categoría y año (Bohoris, 1995; Garvin, 1991). Este hecho ha generado duras críticas provenientes de algunos sectores de opinión norteamericanos al considerar que un número de posibles ganadores tan reducido por categoría y año, puede desmotivar a las organizaciones a la hora de solicitar el premio.

La Ley Malcolm Baldrige que dio origen al premio decía poco sobre el sistema de puntuación del mismo, el proceso de selección de los ganadores y los criterios de evaluación que constituirían el modelo de calidad total propugnado por el premio. Esta labor le correspondió al Instituto Nacional de Estándares y Tecnología norteamericano, el cual se encargó de concretar todos esos detalles sin los cuales el premio no podía ponerse en funcionamiento. Por tanto, siempre manteniendo una estrecha colaboración con expertos en calidad, el Instituto Nacional de Estándares y Tecnología creó un modelo basado en siete categorías o criterios, mil puntos de puntuación y un proceso de selección de los ganadores que consta de tres fases distintas: una primera en la que se valoran las solicitudes formales presentadas por las organizaciones aspirantes en cada categoría; una segunda en la que se realizan una serie de visitas *in situ* a las instalaciones de algunas organizaciones seleccionadas de entre las que presentaron la solicitud formal; y una tercera en la que, con los informes provenientes de la valoración de la solicitud formal y de la visita directa, se realiza una reunión final de los jueces del premio para escoger a los ganadores de ese año (Garvin, 1991).

Al igual que ocurre con el resto de premios, los criterios y procesos del Baldrige son sometidos a revisión y mejora de modo que permanezcan relevantes y reflejen el pensamiento directivo actual (Bemowski, 1996). Como resultado de dicha revisión, la última versión del modelo que data de 1997 contiene cambios<sup>18</sup>

---

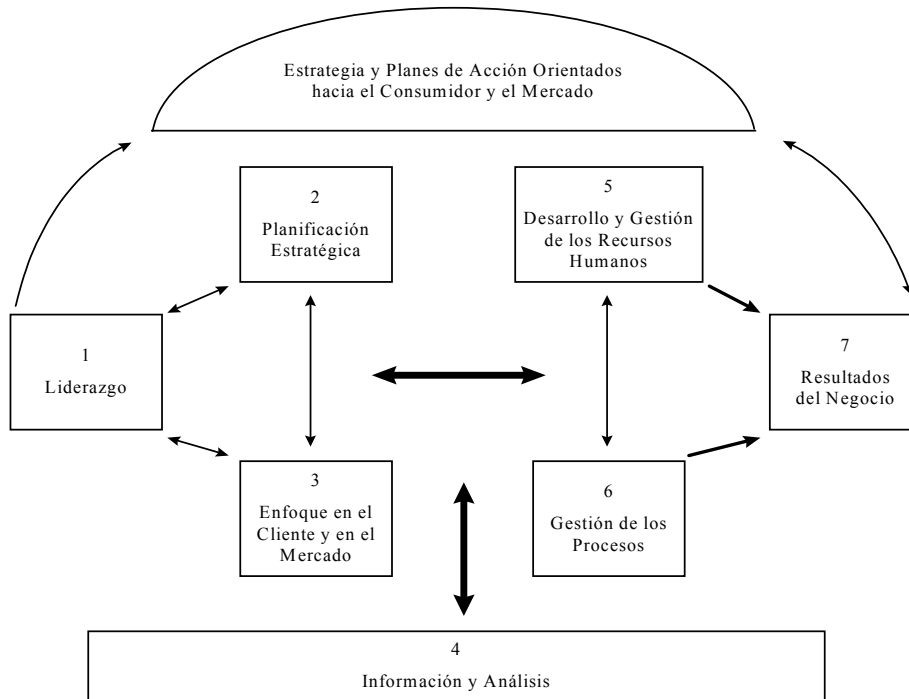
<sup>18</sup> Los principales cambios entre el modelo de 1988 y el del 1997 del Baldrige han sido los siguientes (Hertz, 1997): a) el número de ítems ha sido reducido de 42 a 40; b) ha habido un cambio en el énfasis desde el aseguramiento de la calidad de productos y servicios al actual enfoque en la gestión de procesos y los resultados del negocio; c) el enfoque en la planificación estratégica de la calidad ha dado paso a la planificación estratégica global, reconociendo de este

respecto al nombre de los criterios, al marco de trabajo, a la redacción y a las reglas del premio, si bien la esencia del premio no ha variado (Bemowski, 1996) —la figura III.2 ilustra gráficamente el marco de trabajo que subyace a la última versión del Premio Baldrige y en el anexo III.1 se encuentran detallados los criterios y subcriterios del modelo—. En contraste con otras versiones anteriores del modelo, la mayoría de las relaciones que se producen entre sus elementos son ahora recíprocas —este hecho se refleja en el modelo en las flechas de doble sentido que unen algunos de los elementos básicos del mismo—, lo cual significa que la mayoría de áreas pueden influir y al mismo tiempo ser influidas las unas sobre las otras (Neves y Nakhai, 1994).

---

modo que la planificación de la calidad sólo es un componente de la planificación estratégica global; d) el enfoque anterior en los clientes ha madurado a un enfoque en clientes y mercados, no sólo actuales sino también futuros; e) la utilización de los recursos humanos, con un componente relativo a la formación de los empleados en calidad, ha evolucionado hacia una gestión y desarrollo de los recursos humanos; f) un enfoque basado en la calidad de los suministradores ha dado paso a un enfoque basado en acuerdos con suministradores y otras entidades cooperantes, y cómo estas oportunidades pueden mejorar el rendimiento y capacidades de ambas partes; y g) el énfasis en actividades individuales de mejora de la calidad ha evolucionado hacia un enfoque en ciclos de evaluación y mejora en todas las áreas clave de las operaciones de la organización. Esto ha madurado hacia un énfasis en la mejora como una base para el aprendizaje organizativo global.

Figura III.2: Marco de trabajo del Premio Baldrige



Fte.: Traducción propia a partir de NIST, 1997

El marco de trabajo que ofrece el Premio Baldrige constituye, en opinión de muchos autores (Bemowski, 1996; Caravatta, 1997; Garvin, 1991; George, 1992; Harvard Business Review Debate, 1992; Hertz, 1997; Wu y Wiebe, 1997), un enfoque formal basado en la filosofía de la calidad total para evaluar la mejora de cualquier organización y la excelencia en el rendimiento, lo que hace que muchas compañías utilicen en mayor medida los criterios del modelo como referencia para llevar a cabo procesos de autoevaluación que como requisitos para solicitar el premio<sup>19</sup> (Bemowski, 1996; Caravatta, 1997; Hertz, 1997; Prybutok y Stafford, 1997; Wu y Wiebe, 1997). Del mismo modo, es interesante destacar que dicho modelo no es prescriptivo, lo que implica que los criterios del Baldrige indican dónde se debe demostrar la excelencia en la gestión y los

<sup>19</sup> En la versión de 1997, los criterios del modelo han sido retitulados como *Criterios para la Excelencia en el Rendimiento* en reconocimiento de este hecho (Hertz, 1997).

resultados, pero la forma de lograrla es cuestión de las propias organizaciones<sup>20</sup> (Garvin, 1991; Hodgetts, Kuratko y Hornsby, 1999).

En relación al proceso que las empresas que deseen aspirar al premio deben seguir, es similar al expuesto para el Premio Deming, si bien alguna diferencia significativa puede ser encontrada. El sistema de calidad de la compañía aspirante al premio y que es descrito en el informe que acompaña a la solicitud, es evaluado por los examinadores en base a tres parámetros o dimensiones: el enfoque, el despliegue y los resultados de dicho sistema, si bien desde 1993, el enfoque y el despliegue han sido agrupados bajo una única dimensión (Neves y Nakhai, 1994). En función de la puntuación obtenida en la evaluación, los jueces escogen un reducido grupo de aspirantes que recibirán la visita *in situ* de los examinadores. Por último, los jueces se reúnen para revisar los informes procedentes de las visitas y de la evaluación de las solicitudes formales, y seleccionar de entre los candidatos al ganador o a los ganadores, si los hubiere, en cada una de las categorías. Si comparamos este proceso con el correspondiente al Premio Deming, una diferencia fundamental salta a la vista, ya que en el proceso de selección de los ganadores no todas las empresas tendrán garantizada la visita a sus instalaciones, tal y como ocurría con el Premio Deming, sino que tan sólo aquellas que alcancen un elevado nivel de puntuación en su solicitud formal serán las que se beneficiarán de los comentarios y del informe resultante del equipo de evaluadores que lleve a cabo la visita.

Sin embargo, a pesar de que, como se comentó con anterioridad, el modelo del Baldrige es reconocido internacionalmente como un marco de trabajo válido para el desarrollo de la gestión basada en los principios de la calidad total y de su amplia utilización como referente para la autoevaluación, este modelo no está exento de críticas<sup>21</sup>. En este sentido, Conti (1993b) argumenta que cuando el sistema de gestión es extendido a toda la compañía y las características

---

<sup>20</sup> Al igual que el Baldrige, el modelo que subyace al Premio Europeo tampoco resulta prescriptivo. Y es precisamente esa generalidad la que no permite proporcionar a dichos modelos soluciones específicas a cada empresa (Abella, 1998; Conti, 1997a; Pérez, 1998).

<sup>21</sup> Garvin (1991) pone de manifiesto las primeras críticas y las réplicas correspondientes que se hicieron al Baldrige poco después de su nacimiento. No obstante, dado que las mismas quedan muy lejanas en el tiempo y aportan un escaso valor al estudio de la autoevaluación que estamos haciendo, no vamos a proceder a su análisis en el marco del presente trabajo.



intangibles predominan —liderazgo, compromiso, valores, etc.—, no parece aconsejable imaginar que los examinadores externos puedan comprender y evaluar el estado del sistema de gestión de la organización sobre la base de un informe de la dirección de la misma o de una visita *in situ*, al igual que tampoco es aconsejable contar con la franqueza y la objetividad de personas cuyo único objetivo puede ser ganar el premio. De la misma forma, en el contexto del premio se considera el informe de solicitud como una autoevaluación simplemente porque fue redactado por la propia compañía —naturalmente sobre la base de todos los datos disponibles en ese momento—, cuando en opinión de Conti (*ibid*) es un informe *ad hoc* preparado con la intención de competir por la consecución de un premio<sup>22</sup>.

### **III.3.3.- El Premio Europeo a la Calidad**

El reconocimiento del logro y de las realizaciones es una de las características de la política seguida por la Fundación Europea para la Gestión de Calidad<sup>23</sup> (E.F.Q.M., 1995a) lo cual dio lugar a que en su reunión del 7 de junio de 1991, su Comité de Gobierno aprobara los criterios, los requisitos de solicitud, las condiciones de elegibilidad y el nombre del premio, estableciendo en ese mismo año y gracias a la colaboración de la Organización Europea para la Calidad y de la Comisión Europea, los Galardones Europeos a la Calidad y el Premio Europeo a la Calidad como distinción específica para aquellas organizaciones que demostraran un alto nivel de compromiso con la calidad (Zeeuw, 1995). Estos premios tuvieron como fuente principal de inspiración para su creación el Premio Nacional de Calidad Malcolm Baldrige y, en menor medida, el Premio Deming (Counwenberg *et al.*, 1997; Huidobro, 1998), si bien se intentaron superar todos los problemas que a nivel burocrático había

---

<sup>22</sup> De nuevo se pone de manifiesto aquí la dualidad en el uso de la autoevaluación —orientada a la mejora vs. orientada a la solicitud de un premio—, ya que Conti es uno de los autores que más énfasis pone en dejar clara esta distinción.

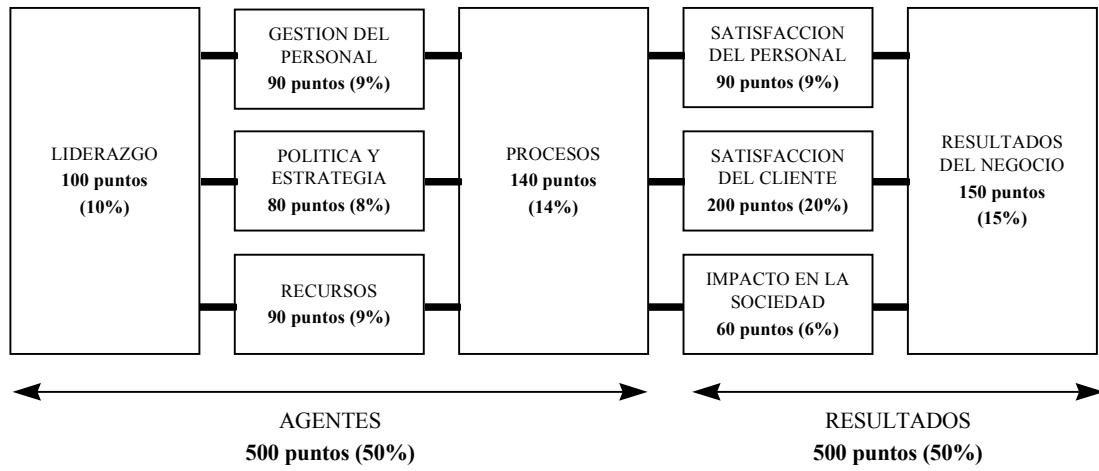
<sup>23</sup> La Fundación Europea para la Gestión de Calidad —*European Foundation for Quality Management*, en el original anglosajón— constituye una organización sin ánimo de lucro dedicada a la promoción de la gestión basada en los principios de la calidad total como proceso fundamental para conseguir la mejora continua de cualquier organización (E.F.Q.M., 1995c; Zeeuw, 1995), y la misma es la encargada de administrar el Premio Europeo a la Calidad (Aly, 1997).

generado el Baldrige y, además, se efectuaron cambios en los componentes del modelo de modo que se pudieran resolver los problemas que las críticas al Premio Nacional de Calidad Malcolm Baldrige habían puesto de manifiesto. Así, Conti (1997a) establece en este sentido que el Premio Europeo supuso un avance más en el desarrollo de la gestión basada en la calidad total, tanto en términos de contenido —criterios del modelo— como de forma del modelo.

La Fundación Europea para la Gestión de Calidad estableció dos tipos de premio distintos, los Galardones Europeos a la Calidad y el Premio Europeo a la Calidad, pudiendo concederse los mismos en cuatro categorías diferentes: compañías, unidades operativas de compañías, organizaciones del sector público y pequeñas y medianas empresas. Los galardones son otorgados a aquellas organizaciones que son capaces de demostrar la excelencia en la gestión de calidad como proceso fundamental para la mejora continua, siendo únicamente necesario para su concesión que la empresa solicitante supere una determinada puntuación considerada como mínima, lo que implica que varios galardones pueden ser entregados por categoría y año. Por su parte, el Premio Europeo a la Calidad se entrega anualmente a las mejores organizaciones de entre las que en ese mismo año han sido galardonadas, ya que las mismas representan los máximos exponentes del éxito de la gestión basada en los principios de calidad total en Europa, lo que implica que tan sólo un único premio puede ser concedido en cada categoría y año (E.F.Q.M., 1995c).

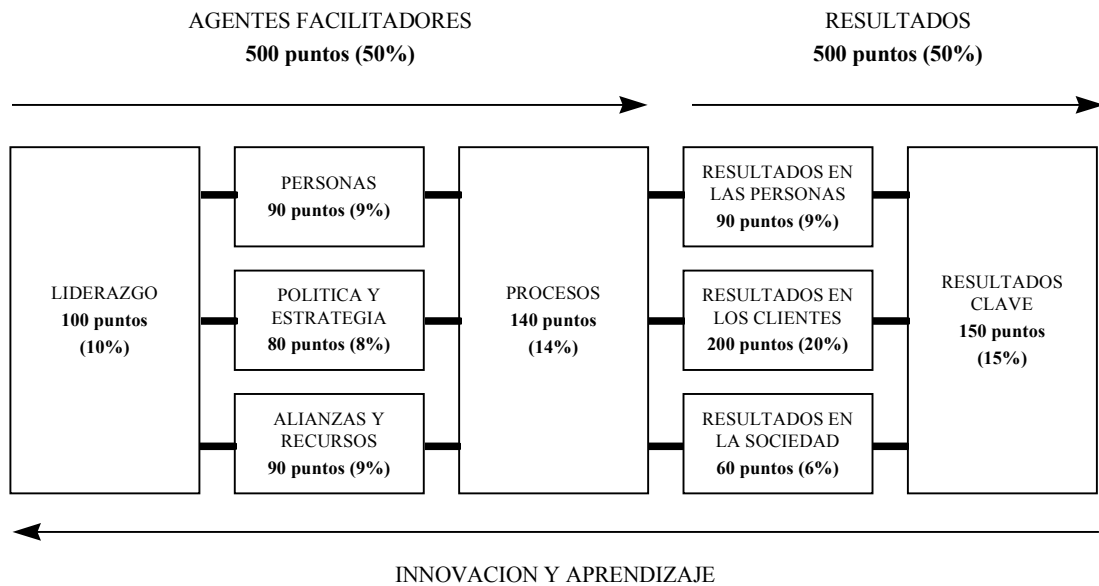
Por lo que respecta al modelo que sirve de marco de referencia para el Premio Europeo a la Calidad, éste consta de nueve elementos, áreas o criterios entre los que se distribuye una puntuación total de mil puntos. Dicho modelo ha sido sometido a un proceso de revisión durante los últimos años, dando como resultado una nueva versión —publicada en 1999— que incorpora aquellos aspectos inherentes a la gestión de las organizaciones del siglo XXI que quedaban fuera del modelo original —la figura III.3 ilustra el modelo original mientras que la figura III.4 hace lo propio con el modelo revisado—.

Figura III.3: Modelo Europeo para la Gestión de la Calidad Total



Fte.: E.F.Q.M., 1995a: 7

Figura III.4: Modelo E.F.Q.M. de Excelencia



Fte.: E.F.Q.M., 1999d: 34

Como se puede comprobar, el peso específico de cada criterio dentro del modelo revisado no ha variado y su representación gráfica sigue la misma lógica que la versión inicial. No obstante, se han introducido algunas modificaciones<sup>24</sup> que afectan básicamente al nombre del modelo, a la redacción y contenido de los criterios y subcriterios y a los parámetros de evaluación. Así, cuatro cambios importantes se ponen de manifiesto al analizar el nuevo modelo. En primer lugar, el nombre del modelo ha pasado de ser *Modelo Europeo para la Gestión de la Calidad Total* a *Modelo E.F.Q.M. de Excelencia*. En segundo lugar, el criterio que hace referencia a la gestión de recursos incluye también la asociación con otras organizaciones a través de alianzas como aspecto fundamental en el mismo. Del mismo modo, el criterio que en el modelo anterior recogía los *resultados del negocio* ha pasado a denominarse *resultados clave*, queriéndose reflejar con ello el hecho de que el modelo no sólo es útil para organizaciones de carácter lucrativo sino que lo es para cualquier tipo de organización. Y por último, hay que destacar la inclusión en el modelo de la *innovación* y el *aprendizaje* como formas de retroalimentación de todo el sistema con un énfasis importante en la gestión y la compartición de conocimiento (Russell, 2000).

A nivel de subcriterios, destaca la inclusión dentro del criterio **liderazgo** del establecimiento del *propósito* y la *dirección* de la organización así como del *desarrollo del sistema de dirección*, como tareas concretas de los líderes y que son recogidas explícitamente en dicho criterio. Respecto al segundo criterio, **política y estrategia**, es de señalar que el establecimiento de la política y estrategia teniendo en cuenta la información procedente de todos los agentes que mantienen relaciones con la organización así como la procedente del rendimiento y del aprendizaje, son aspectos que explícitamente quedan incorporados a dicho criterio. Además de lo anterior, el nuevo modelo pone énfasis también en destacar que la política y estrategia han de ser desplegadas a través de los procesos clave de la compañía.

Por su parte, la gestión de las **personas** incorpora, respecto al modelo anterior, la necesidad explícita de que haya tanto una gestión de los recursos humanos como una gestión del conocimiento en la organización, al igual que

---

<sup>24</sup> Para una descripción más detallada de los cambios en el modelo del Premio Europeo a la Calidad puede consultarse E.F.Q.M. (1999e).

también da importancia no sólo al reconocimiento y al cuidado del personal sino también a la recompensa del mismo. En cuarto lugar, el criterio **alianzas y recursos** resalta la importancia que el establecimiento de relaciones de cooperación de carácter externo tiene para cualquier compañía. Así mismo, en este criterio se considera al conocimiento como un recurso básico de cualquier organización que desee ser competitiva, por lo que su gestión se convierte en un aspecto necesario que debe ser desarrollado.

Quizás el criterio **procesos** es el que más cambios ha sufrido. En el nuevo modelo este criterio ha sido simplificado, por lo que su utilización será más sencilla que en el modelo anterior. Se pone énfasis de manera explícita en que los procesos han de ser diseñados —no sólo gestionados—, y se hace especial referencia a la gestión de la relación con los consumidores, así como a los procesos de diseño, desarrollo, producción, distribución y entrega de los productos y servicios de la organización.

En lo que concierne a los criterios resultados, éstos no han sufrido cambios significativos, si exceptuamos el hecho de que en el criterio **resultados clave** hay una diferenciación clara entre lo que se consideran resultados y lo que se consideran indicadores.

Además de los cambios que han tenido lugar en los criterios y subcriterios del modelo, el nuevo modelo introduce alguna modificación por lo que respecta a los parámetros utilizados en la evaluación. En el modelo inicial, los criterios agente eran evaluados teniendo en cuenta la excelencia del enfoque utilizado y el despliegue del mismo en la organización, al tiempo que los criterios resultado lo eran tomando en consideración su grado de excelencia, la comparación respecto a objetivos propios y otras organizaciones, así como su alcance. No obstante, estos parámetros sólo aparecían de forma explícita en la *tarjeta azul* o en la *matriz* utilizadas para llevar a cabo la puntuación de cada criterio, si bien algunos de ellos podían encontrarse implícitamente en el contenido de los criterios y subcriterios. En este sentido, el modelo revisado incorpora alguna mejora, ya que hace explícitos estos parámetros tanto en los

criterios y subcriterios del modelo como en la matriz REDER<sup>25</sup> utilizada para la puntuación de los mismos.

A modo de resumen, el modelo revisado ha introducido un cambio de enfoque considerable respecto al inicial. Si bien el modelo inicial presentaba claras interconexiones entre sus elementos —por ejemplo, el criterio 3 *gestión del personal* estaba claramente relacionado con el 7 *satisfacción del personal*—, establecía un enfoque lineal basado en una relación causa-efecto entre los criterios agente y los criterios resultado (Eskildsen, 1998), y estaba claramente orientado a la identificación de oportunidades de mejora a través de la realización de ejercicios de autoevaluación.

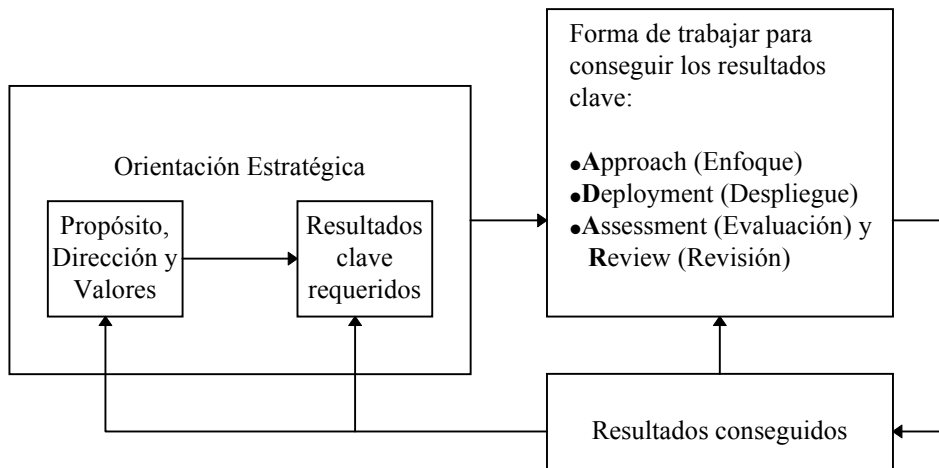
Sin embargo, a pesar de que el modelo revisado también facilita la identificación de oportunidades de mejora mediante la realización de autoevaluaciones, el mismo presenta un enfoque sistémico u holístico —ver figura III.5— que se sustenta en la filosofía de mejora continua que subyace al ciclo P-D-C-A<sup>26</sup>. Gracias a los cambios introducidos en los criterios y subcriterios, queda claro en el modelo que la tarea clave de los líderes de la organización radica en el establecimiento de un propósito, una dirección y unos valores que representan la orientación estratégica de la organización, los cuales han de ser traducidos en un conjunto de resultados clave a ser alcanzados. Partiendo de ahí, la forma de trabajar para alcanzar dichos resultados ha de basarse en lo que el modelo establece como la lógica EDER —Enfoque-Despliegue-Evaluación-Revisión—, constituyendo la comparación de los resultados alcanzados con los planificados la fase de comprobación —el *check* del ciclo PDCA— del proceso de mejora. Por último, el análisis de desviaciones y la puesta en marcha de acciones correctoras que pueden afectar a cualquiera de los componentes del modelo van a cerrar el proceso de mejora —el *act* del ciclo PDCA—, produciéndose así una relación circular entre todos los componentes del modelo tal y como queda representado en la figura III.5.

Figura III.5: Enfoque sistémico del Modelo E.F.Q.M. de Excelencia

---

<sup>25</sup> La matriz REDER sustituye, en el modelo revisado, a la tarjeta azul del anterior, y las siglas REDER se corresponden con las iniciales de las palabras Resultados-Enfoque-Despliegue-Evaluación-Revisión que constituyen los parámetros básicos a considerar a la hora de evaluar y puntuar cada criterio del modelo.

<sup>26</sup> Las siglas P-D-C-A se corresponden con las iniciales de las palabras anglosajonas Plan-Do-Check-Act —Planificar-Ejecutar-Comprobar-Actuar—.



Fte.: Adaptado de E.F.Q.M., 1999a

En cuanto a la estructura del modelo, todos los elementos son divididos en dos grandes grupos: los criterios *agentes* y los criterios *resultados*. Los primeros recogen aquellos elementos que necesitan estar presentes en un sistema de gestión para que sea considerado excelente, mientras que los segundos proporcionan la medida del nivel actual de mejora (Hillman, 1994), debiendo ser destacado que el modelo entiende como resultado no sólo los resultados económicos o financieros y de la calidad sino toda aquella opinión emitida por cualquier agente que se relacione con la organización, desde los clientes hasta la sociedad en general. Así, la consideración que en el modelo se hace de todos los agentes que de alguna u otra forma mantienen algún tipo de relación con la organización nos lleva a pensar que el modelo del Premio Europeo a la Calidad está basado en los principios de la teoría de los agentes con interés<sup>27</sup>.

Un agente con interés puede ser definido como cualquiera que tiene una relación de intercambio mutuo con la compañía (Conti, 1997b), siendo los inversores, los empleados, los clientes, los suministradores y la comunidad relevante, los agentes con interés más importantes (Argenti, 1997). Por su parte, la teoría o enfoque de los agentes con interés establece que una compañía

<sup>27</sup> Un agente con interés es la traducción propia que hacemos del término anglosajón *stakeholder*.

debería ser dirigida para conseguir el beneficio de todos aquellos que pueden ser considerados como los que tienen algún interés en ella, y en algunas variantes de esta teoría —las versiones de la equidad o del consenso— se llega a considerar que todos los agentes con interés tienen el mismo estatus. Partiendo de estos planteamientos, esta teoría mantiene que las organizaciones deberían ser dirigidas para conseguir el beneficio de todos, pero en la realidad todas las organizaciones humanas implican dos relaciones distintas: están diseñadas para conferir u otorgar ventaja a un conjunto específico de personas<sup>28</sup> —sus beneficiarios primarios, aquellos que aparecen como grupo objetivo en la misión o propósito de la corporación—; pero además, con el fin de poder funcionar de forma eficaz, deben comprometer el entusiasmo de todas aquellas personas que se ven afectadas por sus actividades (Argenti, 1997; Campbell, 1997).

De lo expuesto en el párrafo anterior se deriva que aunque satisfacer por igual o al mismo nivel a todos los agentes con interés es una utopía, sí que todos los agentes con interés han de quedar satisfechos en alguna medida, unos más que otros, para que la organización pueda funcionar, lo cual contribuye a entender la inclusión de todos los agentes con interés en el modelo del Premio Europeo. No obstante, el tema de la asignación de pesos específicos dentro del modelo a la satisfacción de los distintos agentes con interés es otra cuestión diferente que será tratada con posterioridad cuando abordemos la diferencia entre la autoevaluación orientada a la mejora y la autoevaluación orientada a los premios.

Retomando de nuevo el modelo, hay que resaltar que ambos grupos de criterios, agentes y resultados, recogen la misma cantidad de puntuación —quinientos puntos cada uno—, lo que implica que en el modelo del Premio Europeo a la Calidad se concede la misma importancia relativa tanto a los procesos y actividades del sistema de gestión como a los resultados generados por dicho sistema, siendo también destacable el hecho de que tres criterios del modelo —los resultados en las personas, en la sociedad y los resultados clave— introducen nuevos elementos respecto al Premio Deming y al Premio Nacional de Calidad Malcolm Baldrige.

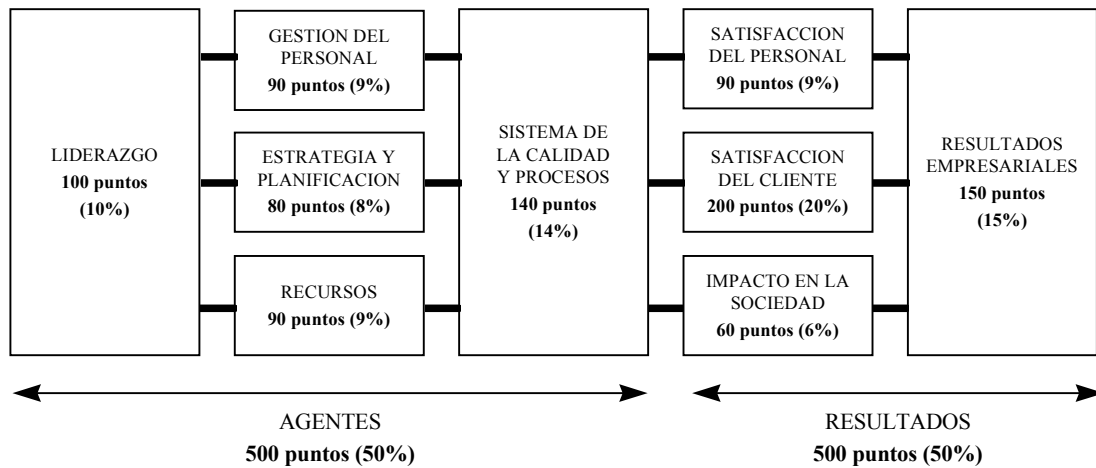
---

<sup>28</sup> En este sentido, Grant (1997) establece que dado que la visión de la firma basada en el conocimiento sugiere que el conocimiento es el recurso productivo preeminente y la mayoría del conocimiento es creado por y almacenado dentro de los individuos, entonces los empleados son los agentes con interés básicos.



Dado que las pequeñas y medianas organizaciones cuentan con menores dotaciones de recursos que las de mayor tamaño y además suelen tener mayores dificultades a la hora de utilizar los términos relacionados con el ámbito de la calidad, cuando se instauró el Premio Europeo a la Calidad para PYMEs en 1996 se pensó en adaptar el modelo utilizado para las grandes organizaciones vigente en aquel momento a las características propias de las de menor tamaño. Esto se tradujo en que el modelo que subyace al Premio Europeo a la Calidad para PYMEs —ver figura III.6—, si bien no presentaba casi diferencias respecto al de las grandes organizaciones a nivel de criterios otorgándoles el mismo peso específico, sí las presentaba a nivel de subcriterios, ya que la redacción y el número de los mismos era diferente a la del premio de las grandes organizaciones. No obstante, con la nueva versión del modelo para grandes organizaciones estas diferencias llegan a ser todavía mayores, y se ponen de manifiesto incluso en la redacción de los criterios<sup>29</sup>.

Figura III.6: Modelo Europeo para Pequeñas y Medianas Empresas



Fte.: E.F.Q.M. y E.O.Q., 1998: 6

<sup>29</sup> A pesar de que las diferencias respecto al modelo de las grandes organizaciones son muchas y ello puede inducir a pensar que el modelo para PYMEs es menos valioso, hemos de señalar, no obstante, que la utilización del modelo para PYMEs presenta muchos aspectos positivos que lo hacen atractivo. Para ampliar la información en este sentido puede consultarse Pérez (1998).

Por lo que respecta al proceso del premio, el mismo es muy similar al seguido en el marco del Premio Baldrige, a pesar de que las diferencias entre los modelos de ambos premios son bastante significativas (Conti, 1997a). Las organizaciones envían la solicitud a la institución que administra el premio —la Fundación Europea para la Gestión de Calidad, en este caso—, describiendo en la misma cuáles son los procesos y actividades que constituyen su sistema de gestión, así como los resultados que la misma ha alcanzado y que son consecuencia de dicho sistema<sup>30</sup>. En una siguiente fase, los equipos de evaluadores<sup>31</sup> proceden a la evaluación<sup>32</sup> propiamente dicha de las solicitudes presentadas y, tomando como referencia la información suministrada por los equipos de evaluación, el jurado selecciona aquella o aquellas organizaciones que deben recibir la visita *in situ* de los examinadores<sup>33</sup>. El objetivo de esta visita es el de verificar que las aseveraciones que la compañía realiza en la solicitud formal son ciertas, al tiempo que los propios evaluadores aprovechan la misma para explicar o matizar a los miembros de la organización algún comentario que hayan considerado importante del informe de evaluación, pudiendo quedar

---

<sup>30</sup> A la hora de rellenar la solicitud y por lo que hace referencia a los criterios *agentes*, los aspirantes deben aportar información concisa y objetiva acerca del enfoque que la organización presenta en cada uno de los criterios. Del mismo modo, también se debe aportar información sobre el grado de implantación que presentan estos enfoques —despliegue—, tanto en sentido vertical como horizontal, así como respecto a su grado de evaluación y revisión (E.F.Q.M., 1999d). Hay que destacar que la medición del enfoque y su grado de implantación es mucho más dificultosa para los criterios *agente* que para los *resultados*, ya que los primeros recogen, básicamente, características o aspectos que por su naturaleza son difícilmente tangibles. Por su parte, para los criterios *resultado* se debe aportar información sobre lo que la empresa está consiguiendo en cada criterio, especificando para cada uno de ellos los indicadores que está utilizando para medir el grado de consecución, y para cada indicador, la tendencia del mismo si es posible durante un periodo de tres o más años, la lógica subyacente tras dicho indicador y hasta qué punto estos indicadores reflejan adecuadamente la gama de actividades que se están llevando a cabo en la organización —ámbito de aplicación de los resultados— (*ibid*).

<sup>31</sup> El hecho de que la autoevaluación implique la diagnosis de sistemas organizativos de distinta naturaleza —recogidos en los criterios *agente*— hace que los equipos de evaluadores deban ser interdisciplinarios. Con ello se garantiza que el equipo reúna una gama variada de experiencia en relación al conjunto de elementos que integran el sistema de gestión de la organización que va a ser evaluada (Conti, 1997a).

<sup>32</sup> Los evaluadores puntuarán los criterios siguiendo el esquema de la matriz REDER, evaluando así los criterios *agente* según la excelencia del enfoque, del despliegue y de su evaluación y revisión, y los criterios *resultado* en función de su excelencia y su ámbito de aplicación (E.F.Q.M., 1999d). Sin embargo, a pesar de que estos parámetros de evaluación presentan una validez reconocida a nivel mundial, también son objeto de alguna crítica. Así por ejemplo, Larsen y Häversjö (1998) cuestionan la aplicabilidad del parámetro *despliegue* al caso de empresas divisionales, argumentando que las distintas divisiones pueden presentar total autonomía respecto a los métodos a utilizar, siendo este hecho penalizado por los evaluadores si el parámetro despliegue es aplicado de forma estricta. Del mismo modo, Conti (1997b) critica el hecho de que los criterios *agente* sean puntuados calculando el valor medio entre el enfoque y el despliegue, ya que siguiendo esta mecánica el despliegue a menudo ayuda, de manera injustificada, a elevar el resultado final, o al menos a asegurar que no es demasiado bajo, del criterio.

<sup>33</sup> Sólo recibirán visita aquellas organizaciones que superen una determinada puntuación en la evaluación inicial. Este nivel de puntuación es desconocido por las empresas aspirantes.

modificada la puntuación inicial de la evaluación como consecuencia de la misma.

Una vez concluida la visita, el equipo de examinadores que la ha llevado a cabo prepara un informe de retroalimentación donde describe las puntuaciones concedidas a la solicitud presentada por la empresa aspirante, los puntos fuertes encontrados así como las áreas de mejora. Basándose en estos informes de las visitas *in situ*, los miembros del jurado seleccionan las compañías galardonadas en cada categoría y el ganador del premio. Y por último, el proceso concluye con la entrega del correspondiente informe de retroalimentación a cada empresa solicitante así como con la recepción por parte de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad de un informe que elabora cada organización evaluada respecto al trabajo realizado por el equipo de evaluadores.

Dado que el Premio Europeo a la Calidad ha sido el de más reciente creación dentro del conjunto de premios de calidad con mayor relevancia a nivel internacional, el mismo presenta similitudes en algunos aspectos con el Premio Deming y con el Premio Baldrige, si bien las diferencias con aquellos son bastante notables. Así por ejemplo, el número de criterios es diferente en cada modelo —diez para el Deming, siete para el Baldrige y nueve para el Europeo—, y el peso específico relativo de cada criterio dentro del modelo es el mismo para todos los criterios del Premio Deming mientras que en el caso del Baldrige y del Europeo esto no se cumple<sup>34</sup>. Desde el punto de vista de los premios concedidos, el Premio Deming es un premio no competitivo, ya que toda compañía cuya solicitud sobrepasa una determinada puntuación recibe el premio; por su parte, el Premio Nacional de Calidad Malcolm Baldrige se sitúa exactamente en el polo opuesto, ya que sólo es concedido como máximo a dos compañías por categoría y año, debiendo alcanzar para ello además una puntuación mínima determinada; y por último, el Premio Europeo a la Calidad es esencialmente no competitivo porque toda organización que alcanza una puntuación mínima recibe un

---

<sup>34</sup> La orientación de los modelos en los que se basan los premios de calidad y que se ve traducida en la importancia relativa que cada criterio tiene dentro de cada modelo, nos puede aportar pistas significativas de los objetivos que se persiguen en cada premio. Así por ejemplo, el objetivo primordial del Premio Europeo a la Calidad es claramente conceder un amplio papel a los usuarios a la hora de evaluar la excelencia de la compañía, así como dar crédito a un sistema de gestión basado en la calidad total cuando previamente haya demostrado su efectividad, la cual se habrá debido traducir en resultados —50% de los puntos recogidos en los criterios *agentes* y el otro 50% en los *resultados*— (Conti, 1993b).

galardón, siendo el premio tan sólo adjudicado al mejor de los galardonados — esta situación es la ideal según Conti (1993b), ya que no hace de la participación en el premio una pura competición para lograr el reconocimiento, lo que podría llevar a distorsiones, aunque un clima competitivo es mantenido a través de la concesión del premio al mejor de los galardonados—.

Del mismo modo, en el Baldrige los resultados están, con pocas excepciones, entremezclados con los factores que conducen a aquellos resultados, mientras que en el modelo del Premio Europeo están claramente separados, desde el principio, los *resultados* de los *agentes*, lo cual facilita la clara subdivisión de 50-50 respecto al peso específico total entre agentes y resultados. Por su parte, mientras que el mensaje del Baldrige no es claro el del Premio Europeo sí que lo es —resultados excelentes hacen la mitad de la manzana; la otra mitad es la prueba de que aquellos resultados son generados por una estrategia de negocio que incorpora unos principios sólidos de gestión basados en la calidad total—, lo cual constituye otra diferencia importante entre ambos modelos (Conti, 1997a).

Ahora bien, si por algo se ha caracterizado el modelo del Premio Europeo a la Calidad respecto del resto de modelos ha sido por la específica composición de sus elementos o criterios, los cuales pese a ser tal vez menos profundos que los del Premio Nacional de Calidad Malcolm Baldrige, son más sencillos y permiten una mayor libertad de actuación y de interpretación que los del modelo americano (Membrado, 1996). En resumen, el modelo representa, en sí mismo, un marco de trabajo que facilita la gestión basada en los principios de la calidad total (Abella, 1998; Arteaga, 1998; Black y Crumley, 1997; Hodgetts, Kuratko y Hornsby, 1999; Knutton, 1994; Larsen y Häversjö, 1998; Pérez, 1998; Rich, 1997), y el mismo está formado por unas entradas —por ejemplo, expectativas de los accionistas, visión de liderazgo, personas, recursos e información—, unos procesos —por ejemplo, gestión del personal, gestión de procesos, formulación de la estrategia— y unos resultados —por ejemplo, resultados financieros, satisfacción del consumidor, etc.—.

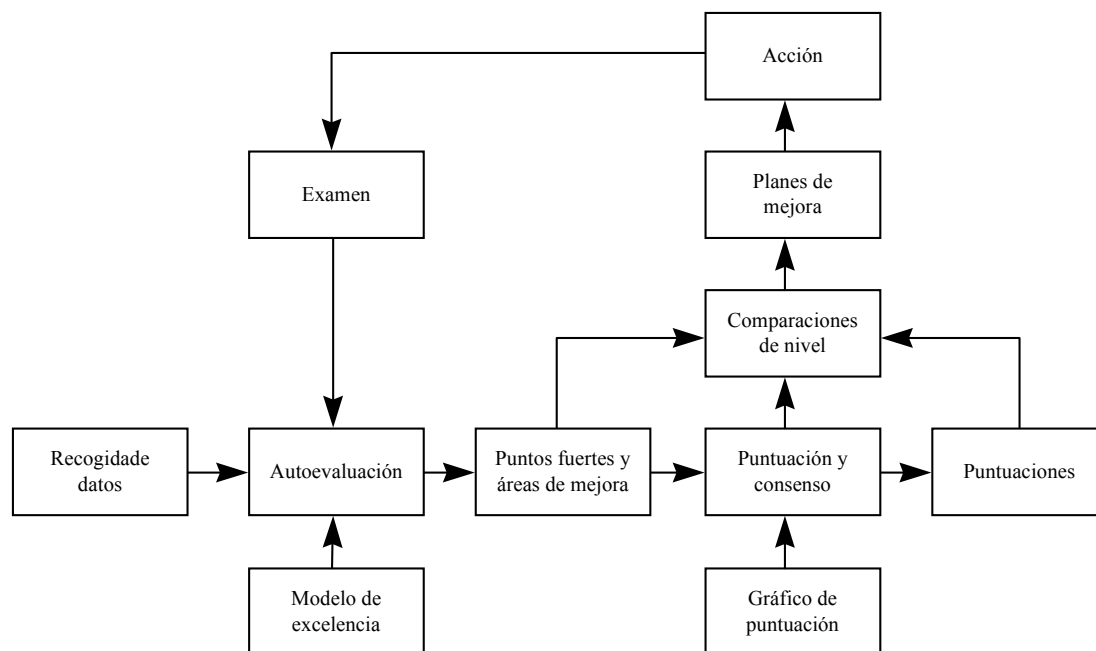
Además, dado que ninguna organización puede vivir en aislamiento, el modelo incorpora influencias del exterior como los requisitos de los consumidores, los competidores, requisitos legislativos y de la sociedad, y anima a las organizaciones a adaptarse a su entorno. Como un marco de trabajo

descriptivo, el modelo es una ilustración útil para describir los conceptos que hay detrás de la excelencia en un negocio (Counwenberg *et al.*, 1997), entre los que se incluyen la orientación al cliente, la mejora continua, la implicación, el trabajo en equipo, la planificación, la gestión y la revisión del proceso. Sin embargo, su valor real se deriva de la aplicación de una herramienta para la evaluación de la organización que ha sido definida con anterioridad como autoevaluación (Black y Crumley, 1997; Counwenberg *et al.*, 1997; Huidobro, 1998; Larsen y Häversjö, 1998).

#### **III.4.- El proceso de autoevaluación**

La autoevaluación implica la realización de una serie de actividades que presentan una secuencia temporal definida y que constituyen un proceso cíclico —ver figura III.7—. Es, precisamente, esta característica la que permite continuamente a las organizaciones mejorar su posición respecto al anterior ejercicio de autoevaluación. Pero además de que la autoevaluación permite mejorar la situación y los resultados de la organización, la misma constituye un proceso en sí misma lo que implica que el propio proceso está sujeto también a la mejora continua (Mason, 1997).

Figura III.7: El proceso de autoevaluación



Fte.: Adaptado de E.F.Q.M., 1995a: 41

Como podemos comprobar, la realización de un ejercicio de autoevaluación no se limita únicamente a la comparación del sistema de gestión y sus resultados con el modelo escogido. La autoevaluación supone una actividad planificada, la cual precisa, por parte de aquella organización que vaya a llevarla a cabo, de una preparación tanto técnica y de infraestructura interna, como humana<sup>35</sup>. En este sentido, el desarrollo del compromiso y la implicación de los altos directivos de la organización en este proceso es vital<sup>36</sup> (Black y Crumley, 1997; Conti, 1997b; Crumley y Black, 1998; Fountain, 1998; Kruger, 1997; Longbottom, 1998; Prabhu y Robson, 2000; Simpson, Meegan y O'Neill, 1998), al igual que también lo es la planificación y la determinación de

<sup>35</sup> A la hora de realizar la autoevaluación, muchas organizaciones no sólo utilizan su propio personal sino también los servicios de personal contratado en el exterior. Sin embargo, el inconveniente que presenta esta opción es que muchos departamentos *toman parte* en el proceso, en lugar de *asumir la propiedad* del proceso, lo que hace que la calidad sea vista como una función de la organización separada y especializada (Longbottom, 1998).

<sup>36</sup> En opinión de Conti (1997b), la implicación de la alta dirección en el proceso de autoevaluación y el hecho de que ésta asuma la propiedad del mismo son clave para que el resto de miembros de la compañía entienda que la autoevaluación afecta a todo el negocio, no sólo al área de calidad, aunque para ello se utilicen herramientas propias de dicha área.

plazos concretos para la realización de todas las actividades en todo el proceso (Svensson y Klefsjö, 2000), y el establecimiento de un clima organizativo que apoye los valores y elementos inherentes al proceso (Black y Crumley, 1997).

Junto al desarrollo de compromisos y a la planificación, la formación específica en la técnica de la autoevaluación y los aspectos asociados a la misma por parte del personal de la organización que estará implicado en este ejercicio, es de suma importancia<sup>37</sup> (Conti, 1997b; Crumley y Black, 1998; Dyason y Kaye, 1997; Fountain, 1998). En este sentido, el personal debe recibir formación acerca del modelo que va a ser utilizado como punto de referencia, del sistema de puntuación, de la mecánica del enfoque seleccionado o de los nuevos valores en los que se basa la práctica de la autoevaluación, entre otros aspectos, al igual que puede completar su formación de carácter teórico con la realización de un ejercicio piloto de autoevaluación en alguna unidad de la propia empresa.

De la misma forma, una serie de actividades como la fijación del sistema de recogida de información, la comunicación de planes y plazos relativos al proceso a todo el personal de la compañía y el establecimiento del modelo de referencia a utilizar, deben ser llevadas a término (Svensson y Klefsjö, 2000). En relación a la elección del modelo de referencia podemos afirmar, basándonos en nuestra propia experiencia, que a pesar de todas las ventajas inherentes a la utilización del modelo de un premio internacional de calidad como marco de referencia para llevar a cabo la autoevaluación, las organizaciones de tamaño más reducido son reacias a utilizarlos, debido, entre otras razones<sup>38</sup>, a que las características intrínsecas de este tipo de organizaciones generan en muchas ocasiones una gran cantidad de inconvenientes a la hora de emplear determinadas técnicas que se desarrollan en el ámbito de la gestión de la calidad (Taylor y Adair, 1994). Del mismo modo, Conti (1997a) recomienda que para una organización que realiza por primera vez la autoevaluación es

---

<sup>37</sup> Aunque es una herramienta poderosa, la autoevaluación es compleja (Crumley y Black, 1998) lo que se traduce en la necesidad de que los miembros de la organización reciban formación antes de poner en marcha esta técnica.

<sup>38</sup> En el caso concreto de la autoevaluación tomando como referencia el modelo de alguno de los grandes premios de calidad, dos son los factores básicos que nos permiten explicar su escasa utilización por parte de las pequeñas organizaciones: de un lado, la escasez de recursos de todo tipo con que cuentan estas empresas; y de otro, la dificultad que tienen a la hora de entender los criterios y subcriterios que se establecen en el modelo de referencia. Como resultado, estas organizaciones se decantan por la utilización de modelos menos complejos —pero más incompletos— como el que se establece en el marco de las normas de la serie ISO 9000 o en el marco de los premios de calidad a nivel regional y local, lo cual se traduce en la implantación, en estas organizaciones, de sistemas de gestión que no están completamente desarrollados.

conveniente utilizar un modelo estándar como el del Premio Europeo o el del Baldrige, pero a medida que se obtiene más experiencia en la autoevaluación sería aconsejable utilizar un modelo de referencia personalizado. No obstante lo anterior, todos los modelos tienen ventajas y desventajas por lo que no se puede hablar de un marco de trabajo *mejor* sino de un marco de trabajo *apropiado*, dependiendo muchas veces esta elección de criterios tan subjetivos como la preferencia del director general de la compañía (Fountain, 1998).

Una vez las actividades anteriormente descritas han sido efectuadas y la información necesaria ha sido comunicada, la organización está en disposición de efectuar el ejercicio de autoevaluación propiamente dicho, esto es, de comparar el estado de su sistema de gestión y de sus resultados con los criterios y subcriterios del modelo de referencia escogido a tal efecto. El resultado final de esta comparación es la generación de una lista de puntos fuertes y áreas susceptibles de mejora para cada uno de los criterios, así como la obtención de una puntuación que permite cuantificar el nivel de adecuación del sistema de gestión y de los resultados de la organización respecto al modelo de excelencia elegido<sup>39</sup>.

Tanto la lista como la puntuación podrán ser utilizadas, posteriormente, para realizar comparaciones con otras unidades de negocio de la organización, con los resultados del ejercicio de autoevaluación del periodo anterior o, incluso, con otras organizaciones, de modo tal que puedan ser utilizadas como base para la adopción de las mejores prácticas a través de ejercicios de benchmarking. Es decir, como resultado de la autoevaluación se pondrá de manifiesto, para cada criterio, una serie de puntos fuertes y débiles que será difícil que resulten coincidentes para dos organizaciones diferentes e, incluso, para dos unidades de negocio pertenecientes a una misma organización. Alguno de estos puntos fuertes puede tener el carácter de mejor práctica, y su identificación a través del ejercicio de autoevaluación permite el establecimiento de un punto de referencia

---

<sup>39</sup> Debemos matizar que la obtención de una puntuación que indique el nivel de excelencia de la organización respecto al modelo elegido no es condición necesaria para que hablemos de que la autoevaluación tiene lugar. No obstante, esta cuantificación del nivel de excelencia permite a la empresa obtener algunos beneficios adicionales derivados, por ejemplo, de la posibilidad de realizar comparaciones con otras unidades de la misma compañía o con distintas compañías, o de hacer un seguimiento de la mejora a lo largo del tiempo (Conti, 1997a y 1997b). De cualquier modo, esta temática constituye uno de los puntos clave respecto a la diferencia entre autoevaluación orientada a la mejora y autoevaluación orientada a la solicitud de un premio, por lo que será abordada con mayor detalle en el apartado donde realicemos esta distinción terminológica.



para ser incorporado a la organización, o a la unidad de negocios dentro de la misma, mediante el proceso de benchmarking.

Por su parte, los puntos débiles o áreas de mejora identificadas darán lugar al establecimiento y a la puesta en práctica de planes de acción encaminados a reducirlas. En este sentido, se habrán identificado una gran cantidad de áreas susceptibles de mejora, desde aquellas que exigen una toma de decisión estratégica a otras que tan sólo requieren decisiones de carácter operativo, lo que significa que un paso clave para transformar dichas áreas de mejora en planes y acciones concretas lo constituye el reconocimiento de las pocas áreas vitales para la organización y el establecimiento de prioridades<sup>40</sup> a la hora de abordarlas (Black y Crumley, 1997). Por último, la revisión de la puesta en práctica de estas acciones supone el último paso del proceso, comenzando a continuación un nuevo proceso de autoevaluación. En este sentido, Simpson, Meegan y O'Neill (1998) establecen que subsecuentes autoevaluaciones tienen más éxito que el primer ejercicio —mejora en la recogida de evidencias, introducción de nuevos enfoques y medidas, etc.—. Sin embargo, dado que el nivel de excelencia respecto al modelo cada vez es mayor, la tasa de mejora tiende a disminuir.

La realización de la autoevaluación supone, como ya se ha señalado, el consumo de una cierta cantidad de recursos de todo tipo —material, económico, humano, etc.—, y debemos pensar que no todas las organizaciones están en disposición de emplear la misma cantidad de recursos en un ejercicio de autoevaluación. Por este motivo, existe a disposición de las organizaciones un amplio abanico de enfoques que pueden ser adoptados para utilizar la técnica de la autoevaluación, correspondiendo a la organización la decisión de elegir uno u otro enfoque en función de factores tan diversos como el tiempo que desee emplear en la autoevaluación, el coste monetario que esté dispuesta a asumir, la calidad de los resultados, la cultura existente en la organización o la finalidad que se persiga con la realización de este ejercicio.

Entre estos enfoques se pueden destacar, como básicos, los siguientes

---

<sup>40</sup> A la hora de establecer las prioridades se debe buscar, siguiendo a Black y Crumley (1997), un equilibrio entre la estrategia de la compañía, las actividades actuales, las restricciones de recursos y las áreas que dentro del modelo de referencia se deseen abordar con mayor premura.

(E.F.Q.M., 1995a): a) por simulación de presentación al premio, donde la organización redacta un documento de solicitud y se establece, entonces, un proceso similar al utilizado en un premio de calidad; b) enfoque proforma, según el cual la organización elabora un conjunto de formularios o documentos preestablecidos que facilitarán la identificación de fortalezas y debilidades; c) con matrices, las cuales suelen estar formadas por una serie de declaraciones de consecuciones frente a un número de puntos, y constituyen un medio para evaluar el progreso de la organización de una forma rápida y sencilla; d) por grupos de trabajo, asignando la responsabilidad de cada criterio a un directivo distinto, el cual contará con un equipo de trabajo para proceder a la identificación de puntos fuertes y áreas de mejora; e) enfoque de implicación paritaria, similar al enfoque de simulación de presentación a un premio, pero permite a la organización una completa libertad para agrupar y redactar la solicitud; y f) enfoque de cuestionario, el cual simplifica en gran medida la actividad de identificar puntos fuertes y áreas susceptibles de mejora, pero basa esta identificación en las percepciones que tienen los miembros de la organización, no en hechos y evidencias (E.F.Q.M., 1995a). No obstante, existe también la posibilidad de que una organización utilice como enfoque de autoevaluación una combinación de alguno de los anteriores.

Por su parte, aquellos enfoques que implican un mayor compromiso de recursos suelen ofrecer unos resultados de mayor calidad y más detallados (Blazey, 1998). Así, una opción seguida por algunas organizaciones —tal es el caso de United Utilities Plc.— es la de comenzar a familiarizarse con la autoevaluación adoptando enfoques poco complicados que comprometen poca cantidad de recursos, como por ejemplo los cuestionarios, e ir pasando a enfoques más complejos conforme se gana experiencia en este ejercicio, que precisan de un mayor compromiso de recursos pero cuyos resultados son más objetivos y exactos —por ejemplo, enfoque de simulación de presentación al premio— (Mason, 1997).

Con independencia del enfoque adoptado, un aspecto que presenta una especial significación en relación a la técnica de la autoevaluación es que la misma se puede llegar a convertir en un destacado factor motivador (Black y Crumley, 1997). La participación del personal de la organización en el proceso de

autoevaluación llega a ser esencial<sup>41</sup> (Aly, 1997; Conti, 1997b; Leonard, 1996; Longbottom, 1998; Pérez, 1998) y puede instrumentalizarse de diversas formas: recogiendo información y tomando datos de los indicadores definidos en el sistema de gestión; llevando a cabo la propia evaluación de las actividades o procesos, así como de los resultados; o, incluso, en el caso de que la organización desee participar en algún premio de calidad, formando parte del equipo encargado de redactar el documento que respalda la solicitud al premio; todo lo cual se traducirá en la participación y en la involucración de los miembros de la organización en el proyecto de mejora de la compañía (Finn y Porter, 1994). De hecho, Conti (1997b) establece que a pesar de que el primer año que se lleva a cabo la autoevaluación parece una auditoría de gestión, es precisamente la participación activa de todos los miembros de la compañía lo que permite diferenciar a la primera de la segunda.

En definitiva, la autoevaluación tomando como referencia el modelo subyacente a algún premio de calidad es una técnica que, utilizada de una forma periódica, reporta una gran cantidad de beneficios a las organizaciones. Del mismo modo, supone el compromiso de una determinada cantidad de recursos por parte de la organización, y precisa, para su correcta utilización, de la existencia de una cultura organizativa favorecedora de la mejora y el aprendizaje continuo, de una formación adecuada de todas las personas y a todos los niveles en esta técnica y, sobre todo, de una implicación y un compromiso absoluto y real de la alta dirección a la hora de liderar el proceso (Binney, 1992). No obstante lo anterior, el éxito o el fracaso de este ejercicio recae sobre dos elementos adicionales básicos (Hillman, 1994): en primer lugar, el uso de un modelo como marco de trabajo sobre el cual evaluar el progreso alcanzado; y en segundo lugar, la existencia de un sistema de medición que permita poner de manifiesto este progreso.

En este sentido, la realización de la autoevaluación en el marco de un premio de calidad reconocido internacionalmente, permite disponer a cualquier organización de ambos elementos, con la ventaja adicional de que, tanto el

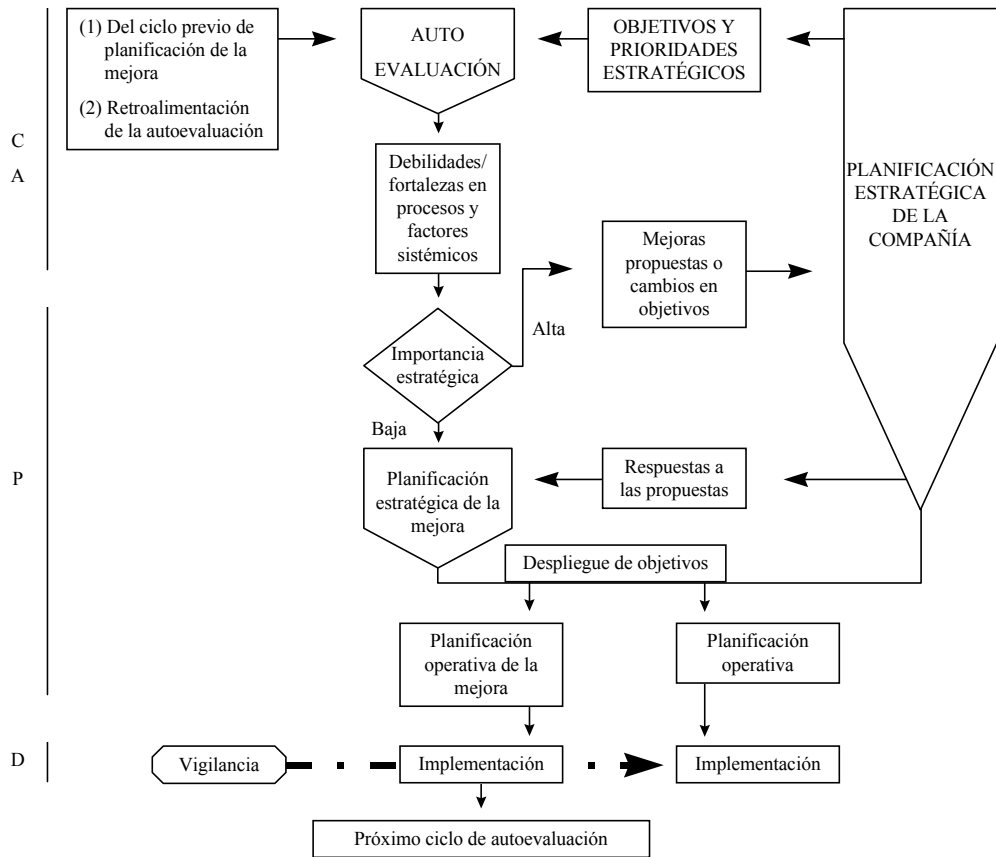
---

<sup>41</sup> Una forma de incentivar la participación e implicación del personal de una compañía en la autoevaluación es a través del establecimiento de premios de calidad a nivel interno (Conti, 1997b). Sin embargo, esta alternativa presenta el riesgo de que el medio puede prevalecer sobre el fin. Esto es, que el deseo de ganar, y por tanto de enfatizar las fortalezas, puede hacer que las personas pierdan de vista el propósito último de la autoevaluación que es la identificación de debilidades en relación a los objetivos con el fin de corregirlas.

modelo como el sistema de puntuación, han sido, y están siendo, utilizados por numerosas compañías, lo que pone de manifiesto su validez como instrumento de diagnóstico y como mecanismo impulsor de la mejora continua para cualquier tipo de organización. Así, autores como Spitzer (1993) manifiestan que la sostenibilidad de una ventaja competitiva a lo largo del tiempo recae en la posesión, por parte de la organización, de sistemas que faciliten la mejora continua, y en este sentido la autoevaluación, como técnica que favorece el proceso de mejora continuada de la gestión de la organización, puede contribuir al mantenimiento de ventajas competitivas en una organización (Edgeman y Dahlgaard, 1998; Rich, 1997), lo cual puede explicar, en parte, el uso considerable que esta técnica está teniendo en el ámbito empresarial actual (Van der Wiele *et al.*, 1996a).

No obstante lo anterior, el modelo de referencia, la autoevaluación y la planificación de la mejora, se convierten en factores realmente competitivos y eficaces y, por tanto, estratégicos, sólo si claramente forman parte del ciclo de planificación estratégica y operativa de la organización —ver figura III.8— (Black y Crumley, 1997; Conti, 1997a y 1997b; Dyason y Kaye, 1997; Pérez, 1998; Simpson, Meegan y O'Neill, 1998), contribuyendo de esta manera a integrar los conceptos de calidad en la práctica empresarial y a que la organización evolucione en su enfoque de gestión hacia enfoques más estratégicos.

Figura III.8: Nexos entre la planificación estratégica de la organización, la autoevaluación y la planificación estratégica de la mejora



Fte.: Conti, 1997b: 170

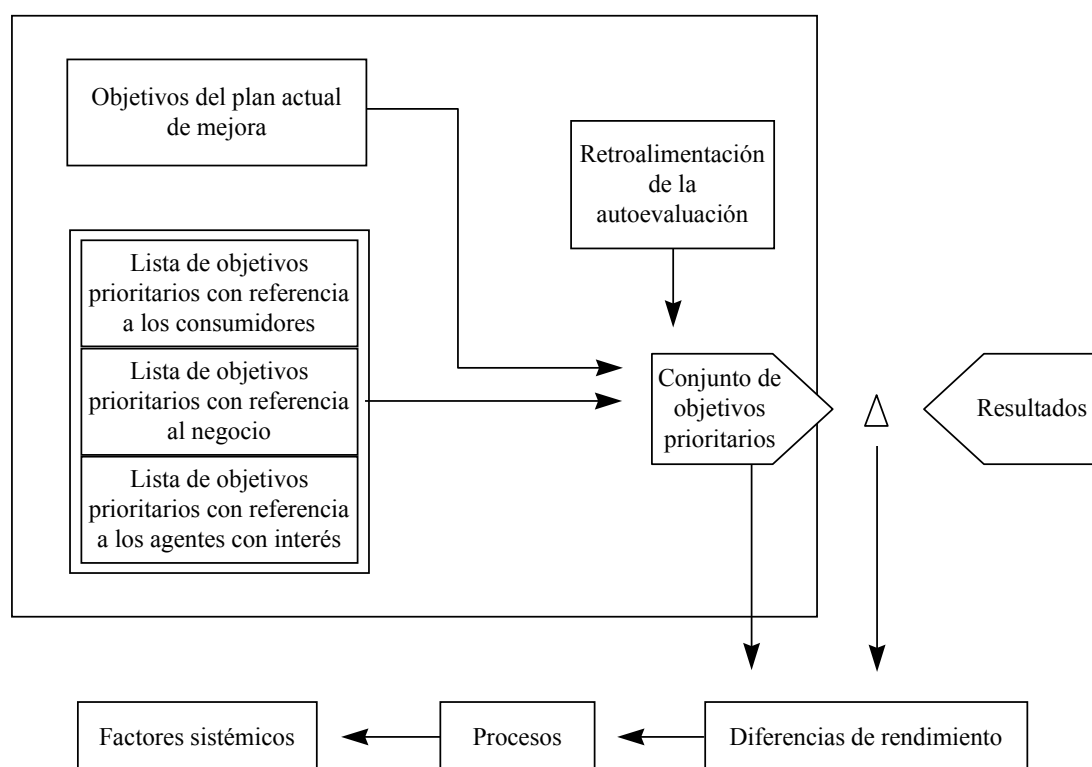
Como se puede comprobar, la autoevaluación puede llegar a ser una parte integral del ciclo de planificación anual, interactuando tanto con la planificación estratégica como con la planificación operativa (Conti, 1997b). Cuando esto ocurre, la autoevaluación se convierte en la fase *comprobar* del ciclo PDCA, y su inicio debería ser una sesión de la alta dirección en la que la unidad a ser evaluada definiera sus objetivos estratégicos clave con referencia al modelo<sup>42</sup>. Este inicio de la autoevaluación debería finalizar con una lista de objetivos/resultados a los que la organización asigna una alta prioridad,

<sup>42</sup> En opinión de Conti (1997b), la referencia al modelo obliga a las personas a centrarse en todos los objetivos de la compañía, especialmente sus objetivos estratégicos, y en todos los usuarios de estos objetivos, incluyendo clientes y agentes con interés y evita el riesgo de que un conjunto limitado de objetivos —básicamente, objetivos de negocio a corto plazo— sea considerado.

constituyendo esta lista de objetivos y prioridades el marco de trabajo para todo el proceso de autoevaluación.

Pero esta lista no es la única base de referencia para la autoevaluación. Una vez establecida, la autoevaluación es la fase *comprobar* del ciclo PDCA como ya se comentó anteriormente, por lo que los objetivos de mejora resultantes de la autoevaluación del periodo anterior también se deben considerar (Conti, 1997b). Así, los inputs para la autoevaluación están formados por los objetivos priorizados por la alta dirección y los objetivos del ciclo de mejora anual del periodo anterior, junto a resultados que no están relacionados con ninguno de los objetivos incluidos en los dos inputs anteriores pero que la autoevaluación ha revelado como críticos —ver figura III.9—.

Figura III.9: Los inputs para la autoevaluación



Fte.: Conti, 1997b: 75

Una vez la autoevaluación ha puesto de manifiesto los puntos fuertes y las áreas de mejora, la fase *actuar* del ciclo PDCA empieza examinando el resultado de la autoevaluación y finaliza con las decisiones relevantes. Su propósito es consolidar y extender el progreso y, al mismo tiempo, redefinir objetivos y estrategias que pueden constituir entradas para la siguiente fase de planificación, tal y como se ilustra en la figura III.8. Por su parte, la siguiente fase en el ciclo es la *planificación*, tanto general de la compañía como de la mejora y, por último, el ciclo continúa a lo largo del año con la fase *hacer*, cuando las mejoras planificadas son implementadas (Conti, 1997b).

Por tanto, hemos visto que la integración de la autoevaluación con el proceso de planificación estratégica y objetivos de la organización es lo que dota de un carácter estratégico a dicho ejercicio y, al hacerlo así, la autoevaluación facilita la mejora y el aprendizaje continuo a través de ciclos sucesivos PDCA. No obstante, la forma en que la autoevaluación puede facilitar el aprendizaje y la generación de conocimiento en la organización será abordada con mayor grado de detalle en el siguiente capítulo del trabajo.

### **III.5.- Autoevaluación orientada a la mejora vs. autoevaluación orientada a la solicitud de un premio de calidad**

En opinión de Conti (1997b), todos los modelos actuales de autoevaluación propugnan la característica de estar orientados hacia la mejora. En la práctica, sin embargo, la relación de estos modelos con los premios y el deseo de medir el rendimiento con una puntuación hace que las compañías tiendan a concentrarse en identificar fortalezas en vez de debilidades. Así, surge la distinción entre la autoevaluación orientada a la mejora y la orientada a la solicitud de un premio de calidad, ya que la primera presenta como objetivo principal la identificación de debilidades y sus causas subyacentes mientras que la segunda está enfocada más en la identificación de puntos fuertes y la obtención de una puntuación lo más alta posible.

Así pues, en la autoevaluación orientada a la mejora el objetivo no es dar una puntuación sino identificar los factores y procesos que requieren de acción para mejorar el rendimiento de la organización y estimular la competitividad

(Conti, 1997a y 1997b). A pesar de que puntuación y diagnóstico pueden parecer compatibles, en realidad no lo son: la primera absorberá la atención de la alta dirección en detrimento de la segunda. Además, el interés principal de las unidades que son autoevaluadas será puntuar tan alto como sea posible, lo cual no estimula la apertura.

De otro lado, los resultados son ciertamente el área más importante cuando la solicitud de un premio de calidad es el objetivo —la organización ya debe funcionar a un nivel de excelencia—, seguida por las formas en que estos resultados son conseguidos. Para la autoevaluación orientada a la mejora, sin embargo, resultados, o mejor, diferencias en el rendimiento, son simplemente el punto de partida para las trayectorias de diagnóstico que deben identificar procesos y factores sobre los cuales la acción debe ser tomada con el fin de mejorar el rendimiento (Conti, 1997b), lo cual constituye otra diferencia entre ambos tipos de autoevaluación.

Así, la dualidad en la utilización de la técnica de la autoevaluación — como forma de incentivar la mejora continua en la organización y como ejercicio base para la presentación de una solicitud a un premio de calidad— nos hace estar de acuerdo con Conti (1997a y 1997b) en distinguir entre dos tipos de autoevaluaciones: la autoevaluación orientada a la mejora y la autoevaluación orientada a la solicitud de un premio de calidad. Las implicaciones que se derivan de esta distinción conceptual son importantes, ya que, entre otras cosas, suponen el cuestionamiento, por parte de autores como Conti (*ibid*), de los premios de calidad y sus modelos subyacentes como contexto adecuado para la realización de la autoevaluación tal y como era definida al inicio del presente capítulo<sup>43</sup>. No obstante lo anterior, el aceptar esta diferenciación conceptual no significa que estemos, así mismo, de acuerdo con todas las implicaciones que se deriven de ella, lo que nos puede llevar a la discrepancia con dicho autor en determinados aspectos, tal y como se pone de manifiesto en algunas cuestiones tratadas en este apartado.

---

<sup>43</sup> Siguiendo a Conti (1997b), al utilizar los criterios de evaluación propuestos por los premios para realizar autoevaluaciones orientadas a la mejora, las empresas corren dos peligros fundamentales: la obsesión con los números, es decir, la puntuación de una organización comparada con la del mejor de la clase, o la puntuación de una división comparada con la de otra; y el segundo peligro es que las organizaciones que compiten por un premio pueden hacer especiales ajustes cosméticos para cumplir los requisitos del modelo, en lugar de introducir medidas a largo plazo que realmente tengan sentido.



Dado que la autoevaluación orientada a la mejora tiene como objetivo básico la identificación de debilidades que constituyen el punto de partida para la mejora, esto significa adoptar una secuencia de diagnóstico que empieza en los resultados —o síntomas— (Conti, 1997a y 1997b). La primera fase de esta secuencia es la evaluación de los resultados con el fin de destacar las diferencias de rendimiento, tanto en relación a los objetivos de la compañía como al rendimiento de los competidores. El objetivo de la segunda fase es doble: por un lado, identificar los procesos que generan los resultados considerados en la fase anterior, y en particular las diferencias de rendimiento más críticas; y en segundo lugar, analizar dichos procesos y señalar las debilidades del proceso que son responsables de los pobres resultados. En la tercera fase, la evaluación alcanza, en caso necesario, los factores más críticos respecto a la excelencia del negocio, esto es, los agentes o factores sistémicos —agentes facilitadores en el modelo del Premio Europeo a la Calidad—.

Este enfoque o secuencia de autoevaluación orientada a la mejora también puede ser descrito como una autoevaluación de derecha a izquierda, para indicar la dirección seguida en el modelo desde los resultados y objetivos, pasando por los procesos y llegando a los agentes facilitadores situados a la izquierda del modelo. De la misma forma, con esta secuencia se crea una distinción con el procedimiento de izquierda a derecha típicamente adoptado en las autoevaluaciones tomando como referencia el modelo de algún premio de calidad, ya que las mismas empiezan con el modelo —en particular, agentes facilitadores— e intentan extrapolar conclusiones relativas a resultados, intermedios o finales, basadas en la eficacia de la implementación específica del modelo<sup>44</sup> (Conti, 1997b).

Así mismo, el realizar autoevaluaciones tomando como referencia el modelo de un premio de calidad con fines de mejora —donde los criterios agente son evaluados respecto al enfoque y al despliegue, y al evaluar los resultados se

---

<sup>44</sup> Es necesario señalar que si bien las autoevaluaciones basadas en el modelo de algún premio se realizan siguiendo el esquema de izquierda a derecha, esta lógica era mucho más evidente en la versión anterior del modelo del Premio Europeo que en la actual. Así, en la versión anterior el modelo únicamente ilustraba la relación de izquierda a derecha que unía los agentes facilitadores con los resultados, mientras que en la versión actual el modelo no sólo ilustra esta secuencia sino que también completa el ciclo con la flecha de aprendizaje e innovación que va de los resultados a los criterios agentes.

considera la posición actual en relación a objetivos y competidores, así como las tendencias— lleva a intentar identificar debilidades estableciendo correlaciones entre las distintas categorías del modelo, en particular entre agentes y resultados. Sin embargo, el riesgo de esta mecánica es que las debilidades identificadas en relación al modelo pueden no ser la causa real de las debilidades en los resultados de la compañía, lo que se traduce en última instancia en que las causas reales pueden permanecer escondidas (Conti, 1997b).

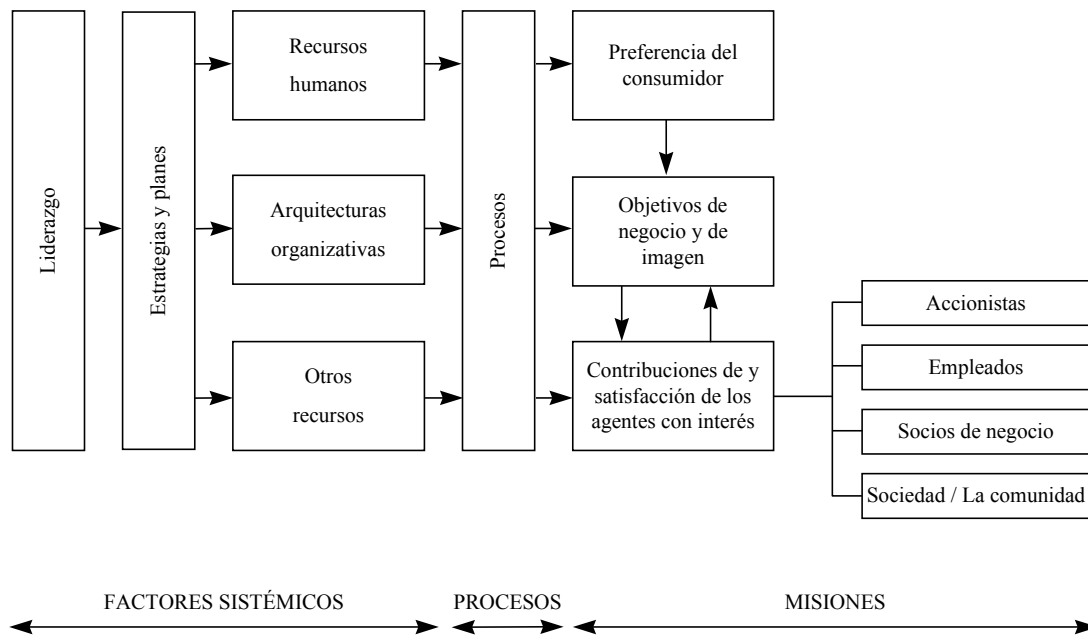
Lo expuesto en los tres párrafos precedentes nos lleva a considerar que el problema relativo a que las áreas de mejora identificadas en relación al modelo pueden no ser la causa real de las debilidades en los resultados de la compañía se deriva de la existencia de una tipología doble de las áreas de mejora. En nuestra opinión, las áreas de mejora que se descubren con la autoevaluación pueden ser de dos tipos: *explícitas* o *implícitas*. Las primeras son aquellas que se ponen de manifiesto automáticamente como consecuencia de aplicar los parámetros de evaluación tanto a los criterios *agente* como a los resultados. Por ejemplo, un área explícita de mejora sería el hecho de que un enfoque no ha sido desplegado a todos los niveles pertinentes de la organización, o que un enfoque no es sometido a procesos de medición de su efectividad o que un resultado presenta una tendencia negativa durante varios ejercicios consecutivos. Por contra, las áreas implícitas de mejora no se ponen de manifiesto automáticamente al realizar la autoevaluación sino que son descubiertas al analizar las causas que subyacen a las diferencias que en los criterios *resultado* se dan entre la situación deseada y la actual. Es decir, las áreas implícitas de mejora se descubren al analizar las causas subyacentes a las áreas explícitas de mejora de los criterios *resultado*.

Si tenemos en cuenta que el propósito fundamental de las autoevaluaciones orientadas a la mejora es identificar capacidades inadecuadas y las acciones de mejora necesarias a raíz de las debilidades reveladas por los resultados —analizando para ello los procesos y los agentes facilitadores—, los pesos específicos de los criterios del modelo de referencia podrían ser eliminados (Conti, 1997b). Igualmente, el hecho de que la base de referencia para la autoevaluación sea un modelo estereotipado importado, que no ha sido revisado de una forma crítica y adaptado para tener en cuenta la situación específica de la compañía, es un signo negativo. La autoevaluación orientada a la mejora es

significativa cuando se refiere a un modelo que describe las misiones básicas de la compañía y cómo la organización desea ser y actuar para conseguir aquellas misiones, y cuando ella misma se transforma en una herramienta para ajustar y mejorar el modelo. De este modo, la autoevaluación se convierte en una herramienta estratégica cuando la organización personaliza el modelo.

Por tanto, partiendo de las consideraciones anteriores Conti (1997b) plantea un modelo de referencia —ver figura III. 10— que, en su opinión, es más adecuado que los modelos que subyacen a los premios de calidad para llevar a cabo la autoevaluación orientada a la mejora.

Figura III.10: El modelo de autoevaluación<sup>45</sup>



Fte.: Conti, 1997b: 26

<sup>45</sup> Este modelo y el modelo E.F.Q.M. de Excelencia presentan una estructuración semejante. El primero estructura los criterios en factores sistémicos, procesos y misiones/resultados, mientras que el segundo lo hace en dos grupos, a saber, agentes facilitadores y resultados. Por ello, puede ocurrir que al hablar de los elementos del modelo utilicemos en algunas ocasiones la terminología de Conti, en otras hagamos lo propio con la de la E.F.Q.M. e, incluso, que lleguemos a mezclar términos de ambos modelos.

Siguiendo a Conti (1997b), este modelo podría ser definido como un modelo de tercera generación, distinto de los modelos de gestión de calidad total desarrollados en la década de los 80 —que pueden ser considerados como modelos de primera generación— y de los modelos de gestión basados en los principios de la calidad total que subyacen a los premios, básicamente el Premio Nacional de Calidad Malcolm Baldrige y el Premio Europeo a la Calidad, que son modelos de segunda generación. No obstante, el modelo del Premio Europeo a la Calidad, con su estructura de *agentes* y *resultados*, es un eslabón entre la segunda y la tercera generación, pero en opinión del autor más ajustes son necesarios para completar la transición<sup>46</sup>. Así por ejemplo, la parte derecha del modelo debería ser revisada en términos de misiones/objetivos, un bloque central separado referido a los procesos sería necesario y más adiciones deberían ser realizadas al bloque de la izquierda de los agentes facilitadores.

Otro rasgo diferenciador de este modelo respecto al de los premios de calidad es la ausencia de pesos específicos que denoten la importancia relativa de cada uno de los criterios dentro del modelo. En el modelo del Premio Europeo a la Calidad, por ejemplo, cada criterio presenta un peso específico determinado haciendo que tanto los *agentes* como los *resultados* tengan la misma importancia relativa dentro del modelo —un 50% cada bloque de criterios—. Sin embargo, en la realidad siempre hay algún agente con interés que presenta más importancia que el resto para la organización (Argenti, 1997), lo cual implica que cada

---

<sup>46</sup> De hecho, entre el modelo del Premio Europeo y el de la figura III.10 existe una serie de diferencias bastante significativas (Conti, 1997a). En primer lugar, los resultados han sido sustituidos por misiones y objetivos, los cuales a su vez se subdividen en tres categorías: objetivos de negocio, preferencia del cliente y contribución/satisfacción de los agentes con interés. De hecho, los objetivos de negocio ocupan la posición central dado que son la razón de ser de la compañía. La preferencia del cliente es considerada la segunda misión fundamental, ya que representa la principal vía para alcanzar unos resultados competitivos de negocio. En la medida en que los agentes con interés están involucrados, la misión fundamental de la organización parece ser conseguir lo máximo de ellos y al mismo tiempo satisfacer sus expectativas. Una segunda diferencia importante hace referencia a los procesos, ya que en el modelo propuesto por Conti constituyen un área separada. Por último, la tercera diferencia importante es la introducción de una categoría de organización entre los agentes —*arquitecturas organizativas*—, si bien hay que dejar claro que con esta categoría no se hace referencia al organigrama organizativo sino a las soluciones arquitectónicas escogidas para enfocar los recursos y procesos hacia las misiones y objetivos de la compañía. Sin embargo, a pesar de estas diferencias ambos modelos coinciden en destacar el papel del liderazgo como motor del modelo. Así, la definición de la visión de la compañía y las misiones relacionadas, y la formalización de sus valores clave dependen del liderazgo suministrado por la alta dirección. La definición de estrategias y planes consistentes con esta visión y estas misiones depende del liderazgo. La habilidad para organizar personas y recursos y para gobernar los procesos sólo con el propósito de generar valor para los clientes, la compañía y los agentes con interés depende del liderazgo. Y por último, la habilidad para implicar y motivar a personas y grupos, para transmitir el significado de las misiones de la compañía y para fomentar un sentido de pertenencia depende del liderazgo (Conti, 1997b).

organización jerarquizará la importancia de sus agentes con interés de distinta forma. Siendo esto así, es criticable el hecho de que un modelo de referencia que va a ser utilizado para la autoevaluación orientada a la mejora de muchas organizaciones diferentes presente una distribución de pesos específicos fija, y por tanto igual, para todas ellas —tal y como hacen los modelos que subyacen a los premios de calidad—. Así pues, de lo anterior se puede derivar que la asignación del peso específico de los criterios del modelo debería ser cuestión única y exclusivamente de cada organización individual<sup>47</sup> en función de la importancia que para ella tengan los distintos agentes con interés, lo cual contribuye a explicar la ausencia de pesos específicos que, en opinión de autores como Conti (1997b) o Mason (1997), debe caracterizar los criterios de aquel modelo que vaya a ser utilizado para la autoevaluación orientada a la mejora. No obstante, también hemos de señalar que si los criterios carecen de peso específico el modelo pierde toda su capacidad para establecer comparaciones numéricas o cuantitativas entre autoevaluaciones diferentes.

A raíz de lo expuesto con anterioridad, podemos deducir que Conti (1997b) argumenta la necesidad de utilizar un modelo distinto al de los premios para realizar la autoevaluación orientada a la mejora en el hecho de que si se realiza la autoevaluación con el objeto de solicitar un premio se pierde el espíritu de diagnóstico porque, aunque no de manera consciente, el objetivo ya no es identificar bases para la mejora sino alcanzar una puntuación lo más alta posible haciendo énfasis en encontrar fortalezas —más que debilidades—. Sin embargo, en nuestra opinión el objetivo real de la autoevaluación depende de los valores sobre los cuales se realiza la misma. Así, si los valores de una empresa se basan realmente en la mejora continua y el aprendizaje se pueden identificar debilidades, analizar sus causas y poner en marcha planes de actuación para la mejora, con independencia de que se utilice el marco de referencia que subyace a un premio o cualquier otro marco de referencia distinto, lo cual nos lleva a discrepar en este sentido con dicho autor.

A modo de resumen, podemos señalar que la dualidad en la utilización de la autoevaluación —orientada a la mejora y orientada a la solicitud de un

---

<sup>47</sup> De hecho, el papel fundamental de los pesos específicos dentro de un modelo es establecer las prioridades de la organización por lo que respecta a la acción y a las inversiones (Conti, 1997b).

premio— justifica la aparición de dos conceptos de autoevaluación diferentes. Esta distinción tiene implicaciones respecto al papel que desempeñan los premios como contexto en el cual desarrollar las autoevaluaciones y respecto a la validez de los modelos que subyacen a los mismos para llevar a cabo este tipo de ejercicio. Así, autores como Conti (1997a y 1997b) llegan a plantear la necesidad de utilizar un modelo distinto al de los premios para poder realizar correctamente la autoevaluación orientada a la mejora. Este modelo presenta algunas diferencias considerables respecto a los de los premios, lo cual justifica, en opinión de dicho autor (*ibid*), su mayor adecuación para conseguir los objetivos asociados a la autoevaluación orientada a la mejora.

Sin embargo, aunque en nuestra opinión dichas diferencias existen y son significativas, la identificación de debilidades —objetivo primario de la autoevaluación orientada a la mejora— puede producirse con independencia del modelo de referencia que utilice una organización, ya que la voluntad de identificar áreas de mejora que supongan la base para el aprendizaje continuo de una compañía —en contraposición a la búsqueda de una puntuación lo más elevada posible— no está tanto en función del marco de referencia utilizado sino del deseo verdadero recogido en los valores de la misma —en otras palabras, no es tanto cuestión del enfoque o del modelo sino de la intención o finalidad con la que la organización los utilice—. Por ello, estamos convencidos de que los modelos que propugnan los premios de calidad pueden ser válidamente utilizados para realizar autoevaluaciones orientadas a la mejora, máxime si tenemos en cuenta que la obtención de una puntuación numérica, para lo cual es necesario asignar pesos específicos a los criterios, es sólo un subproducto de la autoevaluación y por tanto puede ser omitida, y que dichos modelos pueden ser adaptados a las peculiaridades de cada organización.

No obstante y a pesar de nuestra discrepancia con el autor en este sentido, estamos de acuerdo con el mismo en reconocer que la consecución de los objetivos de la autoevaluación orientada a la mejora precisa que dicho ejercicio comience en la parte derecha del modelo con la identificación de los síntomas —diferencias de rendimiento—, y continúe desplazándose hacia la izquierda para buscar las causas reales de dichas diferencias dentro de los elementos del sistema de gestión de la organización —ejercicio que es denominado por Conti (1997b) *diagnóstico cruzado*—, tanto si estos elementos reciben el nombre de *agentes facilitadores* como si se les quiere llamar *factores sistémicos y procesos*.

Así mismo, la distinción entre los conceptos de autoevaluación orientada a la mejora y orientada a la solicitud de un premio de calidad nos ha permitido atisbar la conexión entre los procesos de autoevaluación y de aprendizaje. Sin embargo, dada la importancia que esta relación adquiere en el marco del presente trabajo, su análisis detallado será abordado, junto a otros aspectos de interés como el papel de la autoevaluación en el proceso de creación de conocimiento en la organización, en el siguiente capítulo.

***Anexo III.1.-  
Criterios de los premios Deming, Baldrige y  
Europeo***



Tabla III.1.1: Criterios del Premio Deming

<b>1- POLITICA</b>
Políticas relativas a la gestión, la calidad y el control de calidad
Método de establecer las políticas
Justificabilidad y consistencia de las políticas
Utilización de métodos estadísticos
Transmisión y difusión de las políticas
Revisión de las políticas y de los resultados conseguidos
Relación entre las políticas y la planificación a largo y a corto plazo
<b>2- ORGANIZACION Y SU GESTION</b>
Explicitéz de los ámbitos de la autoridad y la responsabilidad
Adecuación de las delegaciones de autoridad
Cooperación entre las divisiones
Comités y sus actividades
Utilización del personal
Utilización de círculos para el control de calidad
Diagnosís del control de calidad
<b>3- EDUCACION Y DISEMINACION</b>
Programas y resultados de la educación
Consciencia sobre la calidad y el control, grados de comprensión del control de calidad
Enseñanza y grado de diseminación de los conceptos y métodos estadísticos
Alcance de la eficacia del control de calidad
Educación de entidades relacionadas: contratistas y vendedores
Actividades de los círculos del control de calidad
Sistema para sugerir formas de mejoras y sus condiciones actuales
<b>4- RECOGIDA, DISEMINACION Y USO DE INFORMACION SOBRE CALIDAD</b>
Recogida de información externa
Transmisión de información entre las divisiones
Velocidad en la transmisión de la información
Procesamiento de datos, análisis estadístico de la información, y uso de los resultados
<b>5- ANALISIS</b>
Selección de problemas y temas clave
Conveniencia del enfoque analítico
Utilización de métodos estadísticos
Vinculación con la tecnología adecuada
Análisis de calidad, análisis de procesos
Utilización de los resultados de los análisis
Puesta en práctica de las sugerencias de mejora

Tabla III.1.1: (Continúa)

<b>6- ESTANDARIZACION</b>
Sistematización de estándares
Métodos para establecer, revisar y abolir los estándares
Resultado del establecimiento, revisión o abolición de los estándares
Contenidos de los estándares
Utilización de métodos estadísticos
Acumulación de tecnología
Utilización de estándares
<b>7- CONTROL</b>
Sistemas para el control de la calidad y los costes asociados
Aspectos de control y puntos de control
Utilización de métodos estadísticos tales como los gráficos de control
Contribución al rendimiento de las actividades de los círculos de control de calidad
Condiciones actuales de las actividades de control
Estado de los aspectos que están bajo control
<b>8- ASEGURAMIENTO DE CALIDAD</b>
Procedimiento para el desarrollo de nuevos productos y servicios
Seguridad y exención de la responsabilidad de los productos
Diseño del proceso, análisis del proceso, y mejora del proceso
Capacidad del proceso
Instrumentación
Mantenimiento del equipo y control de las compras
Sistema de aseguramiento de calidad y su auditoría
Utilización de métodos estadísticos
Evaluación y auditoría de la calidad
Estado actual del aseguramiento de calidad
<b>9- RESULTADOS</b>
Medición de los resultados
Resultados importantes en calidad, servicios, plazo de entrega, coste
Resultados intangibles
Medidas para superar los defectos
<b>10- PLANIFICACIÓN PARA EL FUTURO</b>
Comprensión del estado presente de los asuntos
Medidas para superar los defectos
Planes para avances futuros
Vinculación con los planes a largo plazo

Fte.: Traducción propia a partir de Baila, 1996: 17

Tabla III.1.2: Criterios del Premio Baldrige

<b>1- LIDERAZGO</b>	<b>110 puntos</b>
Sistema de liderazgo	80 puntos
Responsabilidad pública y relación de la compañía con la sociedad	30 puntos
<b>2- PLANIFICACION ESTRATEGICA</b>	<b>80 puntos</b>
Proceso de desarrollo de la estrategia	40 puntos
Estrategia de la compañía	40 puntos
<b>3- ENFOQUE EN EL CLIENTE Y EN EL MERCADO</b>	<b>80 puntos</b>
Conocimiento sobre el consumidor y el mercado	40 puntos
Mejora de la satisfacción y la relación con el consumidor	40 puntos
<b>4- INFORMACION Y ANALISIS</b>	<b>80 puntos</b>
Selección y uso de la información y los datos	25 puntos
Selección y uso de información y datos comparativos	15 puntos
Análisis y revisión del rendimiento de la compañía	40 puntos
<b>5- DESARROLLO Y GESTION DE LOS RECURSOS HUMANOS</b>	<b>100 puntos</b>
Sistemas de trabajo	40 puntos
Educación, formación, y desarrollo de los empleados	30 puntos
Bienestar y satisfacción de los empleados	30 puntos
<b>6- GESTION DE LOS PROCESOS</b>	<b>100 puntos</b>
Gestión de los procesos relacionados con el producto y el servicio	60 puntos
Gestión de los procesos de apoyo	20 puntos
Gestión de los procesos de los suministradores y organizaciones cooperantes	20 puntos
<b>7- RESULTADOS DEL NEGOCIO</b>	<b>450 puntos</b>
Resultados de la satisfacción del consumidor	130 puntos
Resultados financieros y de mercado	130 puntos
Resultados relacionados con los recursos humanos	35 puntos
Resultados relacionados con los proveedores y organizaciones cooperantes	25 puntos
Resultados específicos de la compañía	130 puntos

Fte.: Traducción propia a partir de NIST, 1997

Tabla III.1.3: Criterios del Premio Europeo

<b>1- LIDERAZGO</b>	<b>100 puntos</b>
<p>Desarrollo de la misión, visión y valores por parte de los líderes, que actúan como modelo de referencia dentro de una cultura de excelencia</p> <p>Implicación personal de los líderes para garantizar el desarrollo, implantación y mejora continua del sistema de gestión de la organización</p> <p>Implicación de los líderes con clientes, partners y representantes de la sociedad</p> <p>Motivación, apoyo y reconocimiento de las personas de la organización por parte de los líderes</p>	
<b>2- POLITICA Y ESTRATEGIA</b>	<b>80 puntos</b>
<p>Las necesidades y expectativas actuales y futuras de los grupos de interés son el fundamento de la política y estrategia</p> <p>La información procedente de las actividades relacionadas con la medición del rendimiento, investigación, aprendizaje y creatividad son el fundamento de la política y estrategia</p> <p>Desarrollo, revisión y actualización de la política y estrategia</p> <p>Despliegue de la política y estrategia mediante un esquema de procesos clave</p> <p>Comunicación e implantación de la política y estrategia</p>	
<b>3- PERSONAS</b>	<b>90 puntos</b>
<p>Planificación, gestión y mejora de los recursos humanos</p> <p>Identificación, desarrollo y mantenimiento del conocimiento y la capacidad de las personas de la organización</p> <p>Implicación y asunción de responsabilidades por parte de las personas de la organización</p> <p>Existencia de un diálogo entre las personas y la organización</p> <p>Recompensa, reconocimiento y atención a las personas de la organización</p>	
<b>4- ALIANZAS Y RECURSOS</b>	<b>90 puntos</b>
<p>Gestión de las alianzas externas</p> <p>Gestión de los recursos económicos y financieros</p> <p>Gestión de los edificios, equipos y materiales</p> <p>Gestión de la tecnología</p> <p>Gestión de la información y del conocimiento</p>	
<b>5- PROCESOS</b>	<b>140 puntos</b>
<p>Diseño y gestión sistemática de los procesos</p> <p>Introducción de las mejoras necesarias en los procesos mediante la innovación, a fin de satisfacer plenamente a clientes y otros grupos de interés, generando cada vez mayor valor</p> <p>Diseño y desarrollo de los productos y servicios basándose en las necesidades y expectativas de los clientes</p> <p>Producción, distribución y servicio de atención, de los productos y servicios</p> <p>Gestión y mejora de las relaciones con los clientes</p>	

Tabla III.1.3: (Continúa)

<b>6- RESULTADOS EN LOS CLIENTES</b>	<b>200 puntos</b>
Medidas de percepción	
Indicadores de rendimiento	
<b>7- RESULTADOS EN LAS PERSONAS</b>	<b>90 puntos</b>
Medidas de percepción	
Indicadores de rendimiento	
<b>8- RESULTADOS EN LA SOCIEDAD</b>	<b>60 puntos</b>
Medidas de percepción	
Indicadores de rendimiento	
<b>9- RESULTADOS CLAVE</b>	<b>150 puntos</b>
Resultados clave del rendimiento de la organización	
Indicadores clave del rendimiento de la organización	

Fte.: E.F.Q.M., 1999b

## ***Capítulo IV.-***

# ***La autoevaluación y su capacidad para fomentar el aprendizaje y la creación de conocimiento en la organización***

Una vez hemos visto en los capítulos anteriores los aspectos relacionados con el proceso de aprendizaje y la creación de conocimiento organizativo, por un lado, y con la autoevaluación de la calidad en la gestión, por otro, es momento en este capítulo de cruzar ambas líneas de estudio con el fin de plantear un modelo inicial de autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento que nos oriente a la hora de buscar las relaciones entre ambos ámbitos de trabajo.

Así, en un primer apartado realizaremos algunos comentarios introductorios respecto a la necesidad de llevar a cabo este cruce, en el segundo apartado señalaremos los modelos y trabajos fundamentales que nos han servido para construir la base sobre la que cimentar el conjunto de proposiciones y de aportaciones que se realizan en el marco del presente trabajo. El tercer apartado recoge, básicamente, nuestras aportaciones respecto a los modelos, trabajos e ideas, que han servido de marco teórico a esta tesis doctoral

y que han dado lugar al desarrollo de nuevos conocimientos que pueden enriquecer los anteriores. Para finalizar, en el último apartado planteamos un modelo inicial que permite vincular la autoevaluación con el aprendizaje y la creación de conocimiento. Dicho modelo ha sido elaborado a partir de la revisión bibliográfica efectuada en los tres capítulos precedentes, y el mismo ha supuesto la guía de referencia para llevar a cabo el estudio de casos que se describe en el siguiente capítulo.

#### IV.1.- Aspectos introductorios

Tal y como ha sido puesto de manifiesto en los dos primeros capítulos de este trabajo, el aprendizaje y la creación de conocimiento en la organización son áreas de investigación que han sido ampliamente abordadas por numerosos autores y a las cuales se han dedicado gran cantidad de trabajos, tanto teóricos como de carácter empírico<sup>1</sup>. Del mismo modo, la autoevaluación de la calidad en la gestión —que fue analizada en profundidad en el capítulo tercero del trabajo— también ha sido extensamente tratada en la literatura, tanto a través de trabajos teóricos como empíricos<sup>2</sup>, si bien diversos factores como el carácter relativamente novedoso de la misma, su marcada orientación hacia la práctica empresarial o su vinculación a las actividades enmarcadas en el ámbito de la gestión de la calidad, han hecho que este tratamiento no sea ni tan exhaustivo ni

---

<sup>1</sup> Entre los trabajos de carácter teórico más significativos podemos destacar los de Argyris (1976a, 1976b, 1977, 1982, 1985, 1989, 1991a, 1991b, 1993, 1994, 1996), Argyris y Schön (1978, 1996), Fiol y Lyles (1985), Grant (1996a, 1996b, 1997), Huber (1991), Kim (1993), March (1991), Nonaka (1988a, 1988b, 1989, 1990, 1991a, 1991b, 1994), Nonaka y Takeuchi (1995), Senge (1990a, 1990b, 1993) o Spender (1989, 1993, 1994, 1996a, 1996b, 1998), mientras que entre los trabajos de carácter empírico podemos señalar, entre otros, los de Almeida (1996), Appleyard (1996), Bierly y Chakrabarti (1996), De Geus (1988), Gupta y Govindarajan (2000), Huzzard (2000), Nevis, DiBella y Gould (1995), Phan y Peredis (2000), Prokesch (1997), Ruggles (1998) o Vekstein (1998).

<sup>2</sup> Algunos trabajos teóricos importantes en el ámbito de la autoevaluación son, entre otros, los de Bohoris (1995), Conti (1993a, 1993b, 1997a, 1997b), E. F. Q. M. (1995a, 1995b, 1995c, 1999c, 1999d, 1999e), Garvin (1991), George (1992), Hillman (1994), Longbottom (1997, 1998), Nakhai y Neves (1994) o Taylor (1995). En cuanto a trabajos de carácter empírico podemos mencionar los de Aly (1997), Balbastre (1998), Dahlgaard, Kristensen y Kanji (1998), Farrar (2000), Finn y Porter (1994), Hendricks y Singhal (1996), Kanji y Tambi (1999), Kaye y Dyason (1999), Myers y Heller (1995), Scarisbrick (1996), Simpson, Meegan y O'Neill (1998), Sun (1999), Taylor (1995), Van der Wiele *et al.* (1996a y 1996b), Van der Wiele y Brown (1998), Willey (1996) o Wisner y Eakins (1994), entre otros.

tan sistemático como el realizado en el ámbito del aprendizaje y la creación de conocimiento<sup>3</sup>.

Por su parte, autores como Barrow (1993), Dervitsiotis (1998), Hackman y Wageman (1995), Love *et al.* (2000), Management Today (1997), Moreno-Luzón, Peris y González (2001), Roth (1996), Senge (1990a y 1990b), Shiba, Graham y Walden (1995) o Sitkin, Sutcliffe y Schroeder (1994), relacionan la gestión de la calidad con el aprendizaje. Para Senge (1990b), el movimiento de la calidad total ilustra la evolución del aprendizaje adaptativo al aprendizaje generativo. Esta evolución se pone de manifiesto en el hecho de que, en principio, la calidad total se centraba en el ajuste a los estándares. Con posterioridad, se pasó a un ajuste a las necesidades de los clientes. Y en un último escalón, las empresas buscan comprender y satisfacer las necesidades latentes de sus consumidores, es decir, aquello que los consumidores podrían realmente valorar pero que nunca han experimentado o nunca pensarían en pedirlo.

Del mismo modo, Hodgetts, Luthans y Lee (1994), Management Today (1997) y Roth (1996) establecen que la aplicación de la calidad total y el despliegue de sus principios básicos constituye una buena base para que se dé el aprendizaje en la organización —ya que la calidad total requiere que las personas se reúnan, se comuniquen, dialoguen y compartan su pericia—, y Barrow (1993) por su parte manifiesta que el aprendizaje es un efecto intencionado o una consecuencia de la calidad total. También dentro de esta línea, Senge (1990a) afirma que con su énfasis en la continua experimentación y la retroalimentación el movimiento de la calidad total ha sido la primera oleada en construir las organizaciones capaces de aprender, y Moreno-Luzón, Peris y González (2001) consideran que el aprendizaje organizativo es un principio básico que da soporte a la calidad total como filosofía de gestión empresarial.

Además de los anteriores, Claver, Llopis y Tarí (1999) también establecen que las organizaciones que funcionan según la filosofía de la calidad

---

<sup>3</sup> Hay que señalar que la mayor parte de los trabajos que versan sobre el aprendizaje y la creación de conocimiento en la organización son realizados por académicos, mientras que la mayoría de los trabajos existentes en relación a la técnica de la autoevaluación han sido desarrollados por personas e instituciones vinculadas al ámbito de la consultoría o de la empresa. No obstante, debemos matizar que durante los últimos años el número de académicos que se han dedicado a investigar cuestiones relativas a esta técnica ha ido incrementándose, debido, entre otras razones, a la importancia cada vez mayor que la autoevaluación está adquiriendo para la gestión de las organizaciones.



pueden aprender, entre otros, a través de elementos como el ciclo P-D-C-A, la realización de auditorías de calidad, el autocontrol de los trabajadores, la cultura de calidad, el benchmarking, la distribución de información o la puesta en práctica del proceso formativo, lo que justifica la importancia de la función de calidad en intentar entender, y no sólo resolver, los problemas de la organización (Guil, Pérez y Sierra, 2000).

Dentro de este contexto, las técnicas vinculadas a la mejora de la calidad pueden servir, en opinión de algunos autores (Barnett, 1994; DiBella, Nevis y Gould, 1996; Hammond, 2000; entre otros), como un catalizador o un facilitador para impulsar el proceso de aprendizaje y la creación de conocimiento en la organización. Así, Barnett (1994) ha realizado un importante trabajo en este sentido, contribuyendo, tal y como la propia autora reconoce, a la integración entre áreas diferentes dentro del campo de los estudios relacionados con la organización a través del establecimiento de nexos conceptuales entre la gestión de la calidad y el aprendizaje organizativo.

No obstante, a pesar de que la autoevaluación de la calidad en la gestión constituye una de las herramientas vinculadas al área de calidad —como ya se puso de manifiesto en el capítulo precedente— y por ello los resultados de las investigaciones anteriores podrían serle de aplicación, creemos que un esfuerzo adicional debe ser realizado para intentar descubrir de qué modo esta técnica puede facilitar el proceso de aprendizaje y la creación de conocimiento dentro de la organización.

En este sentido, la relación entre la utilización de la autoevaluación y los procesos de aprendizaje en la organización ha sido reconocida por algunos autores (Aly, 1997; Barrow, 1993; Blazey, 1997; Conti, 1997b; Counwenberg *et al.*, 1997; Davis, 1992; DeBaylo, 1999; Dervitsiotis, 1998; DiBella, 1997; Hertz, 1997; Ulrich, Von Glinow y Jick, 1993). Así por ejemplo, Kaye y Dyason (1999) manifiestan que los premios y los modelos utilizados para la autoevaluación se convierten en los vehículos que facilitan el aprendizaje organizativo en el camino hacia la excelencia del negocio. Sin embargo, el análisis de esta relación ha permanecido en un estadio relativamente introductorio limitándose, en muchos de los casos, a meros apuntes y comentarios que no han profundizado en la vinculación real entre ambos procesos. De hecho, partiendo de la revisión bibliográfica efectuada en el marco del presente trabajo podemos establecer que

la existencia de trabajos, tanto teóricos como empíricos, que traten con profundidad y de manera explícita la capacidad que presenta la técnica de la autoevaluación para facilitar el aprendizaje y la generación de conocimiento en la organización es muy escasa.

Teniendo en cuenta, por tanto, que el cruce entre estas líneas de investigación presenta una novedad manifiesta, que el uso de la autoevaluación está adquiriendo cada vez mayor valor estratégico para las organizaciones cuando es vinculada al proceso global de planificación de la compañía —como vimos en el capítulo precedente— y que el aprendizaje organizativo y la creación de conocimiento son procesos que están en la base de la competitividad de las organizaciones, consideramos interesante profundizar en el estudio de la relación entre los procesos de autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento, para lo cual nos vamos a apoyar en algunos de los esquemas y modelos expuestos en los capítulos anteriores. De este modo, el próximo apartado nos va a permitir identificar con claridad todos los aspectos teóricos fundamentales sobre los cuales va a descansar esta relación.

#### **IV.2.- Aspectos básicos para la relación entre autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento**

Con el fin de contribuir al desarrollo del marco teórico asociado a los ámbitos de la autoevaluación de la calidad en la gestión, el aprendizaje y la creación de conocimiento, pretendemos analizar la contribución que puede realizar la primera al aprendizaje y a la creación de conocimiento en la organización. Para ello nos hemos basado en un conjunto de modelos, esquemas e ideas, que hemos considerado muy útiles para poder realizar el cruce entre dichas corrientes de investigación. Si bien estos modelos, esquemas e ideas, han sido desarrollados y analizados en los capítulos precedentes, creemos que resulta imprescindible hacer mención explícita de nuevo aquí a los mismos como preludeo al desarrollo de las aportaciones básicas que haremos en el siguiente apartado.

#### **IV.2.1.- Referidos al ámbito de la autoevaluación de la calidad en la gestión**

A diferencia de lo que ocurre para el aprendizaje organizativo y para la creación de conocimiento, en el ámbito de la autoevaluación no existen modelos teóricos tan desarrollados<sup>4</sup>. Sin embargo, necesitamos algún marco conceptual en el que poder apoyarnos a la hora de intentar analizar de qué forma la utilización de esta técnica puede contribuir al aprendizaje organizativo y a la generación de conocimiento. Dos van a ser los pilares que, relacionados con la autoevaluación y su utilización, nos van a permitir alcanzar el objetivo básico de este trabajo de investigación: las aportaciones que en este campo ha realizado la European Foundation for Quality Management (1995a, 1995b, 1995c, 1999a, 1999c, 1999d y 1999e) y el marco de referencia aportado por los trabajos de Conti (1993a, 1993b, 1997a y 1997b).

##### **IV.2.1.1.- Aportaciones realizadas en el marco de la European Foundation for Quality Management**

Como se puso de manifiesto en el capítulo precedente, la autoevaluación es una técnica que permite a una organización la mejora continua a través de la identificación de puntos fuertes y debilidades a partir de la comparación de sus actividades y resultados con un modelo de referencia. Si bien puede ser utilizado cualquier modelo de referencia —siempre y cuando permita comparar la gestión de una organización y sus resultados—, es práctica habitual utilizar con este fin alguno de los modelos que subyacen a los premios de calidad que gozan de mayor reconocimiento a nivel internacional.

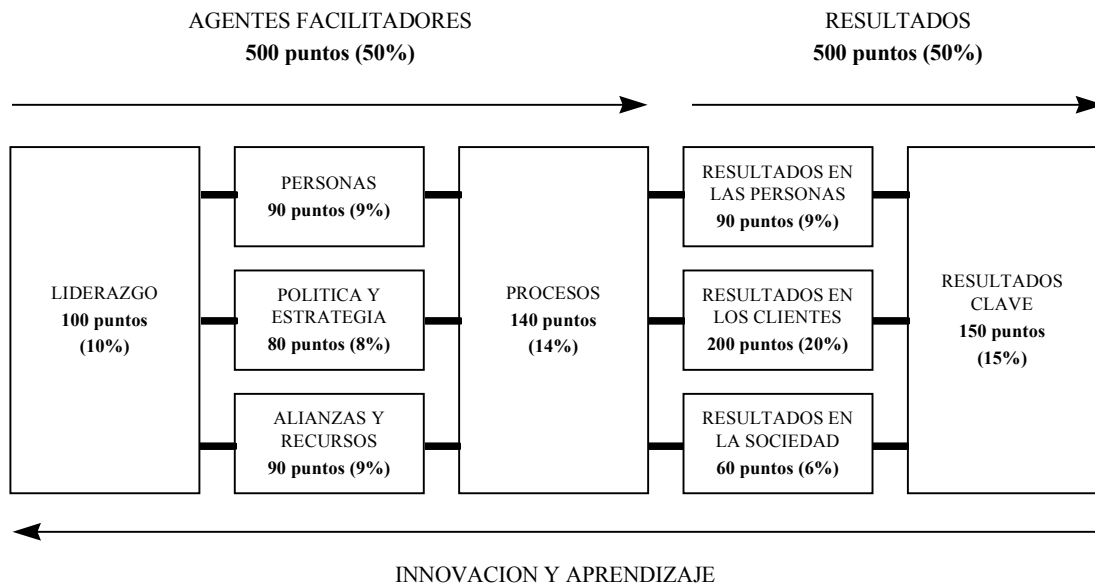
En este sentido, la European Foundation for Quality Management ha desarrollado un modelo de gestión que puede ser utilizado por las empresas de

---

<sup>4</sup> Las razones que pueden ayudar a explicar esta carencia ya fueron expuestas al inicio del primer apartado de este mismo capítulo.

todo el mundo, en general, y de la zona de la Europa comunitaria, en particular, para llevar a cabo ejercicios de autoevaluación<sup>5</sup>.

Figura IV.1: Modelo E.F.Q.M. de Excelencia



Fte.: E.F.Q.M., 1999d: 34

El modelo consta de un conjunto de categorías o criterios que son divididos en dos grandes grupos: los criterios agentes facilitadores y los resultados. Los primeros hacen referencia a cómo se hacen las cosas en la organización, mientras que los segundos hacen alusión a las consecuencias, en forma de resultados, de dichas actuaciones. Del mismo modo, el modelo parte de la idea de que el liderazgo de la dirección es el principal impulsor de toda la actividad de la organización, y que en la misma se obtienen los resultados como consecuencia de una gestión basada en las personas, las alianzas y los recursos, la política y la estrategia y los procesos. Esta lógica viene representada en el

<sup>5</sup> La utilización del modelo que subyace al Premio Europeo a la Calidad para llevar a cabo autoevaluaciones, sólo es una de las posibles alternativas de uso de dicho modelo. El resto de utilizaciones alternativas ya fue comentado en el capítulo anterior, por lo que no vamos a pasar a exponerlas aquí.

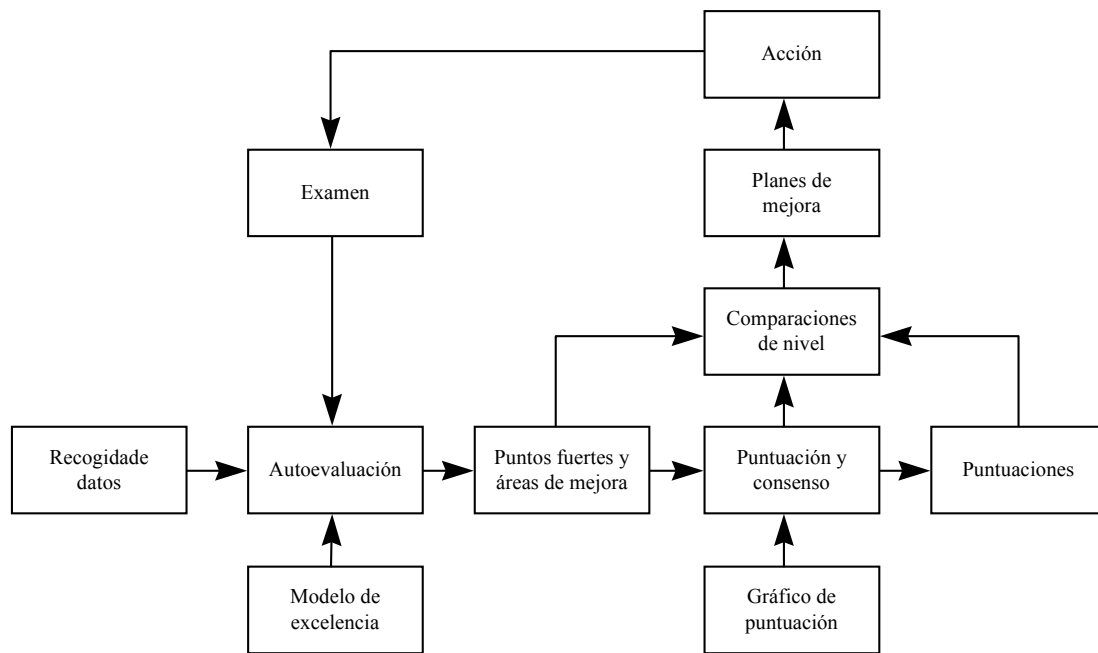
modelo con las flechas de izquierda a derecha que se hallan en la parte superior del mismo.

Sin embargo, la mejora continua de la organización —objetivo último de la autoevaluación— se produce a raíz de la identificación de desviaciones entre objetivos y resultados, el análisis de las causas de dichas desviaciones y la puesta en marcha de acciones planificadas encaminadas a reducir esa diferencia entre lo esperado y lo conseguido. Esta otra lógica queda representada en el modelo con la flecha que va en sentido derecha-izquierda y que ha sido bautizada como *Innovación y Aprendizaje*. Por tanto, aquí encontramos una primera relación entre la autoevaluación y su capacidad para facilitar el aprendizaje, si bien nos centraremos con detenimiento en esta cuestión a lo largo del siguiente apartado en este mismo capítulo.

Así mismo, el modelo tiene asignados unos pesos específicos que denotan la importancia relativa de cada criterio dentro del modelo, destacando, por ejemplo, la trascendencia que tienen, dentro del modelo, los resultados en los clientes o las personas —tanto las actuaciones de la empresa en relación al personal como los resultados que se derivan de dichas actuaciones—.

De alguna forma ya podemos intuir cómo se va a llevar a cabo el proceso de autoevaluación porque el carácter cíclico que presenta el modelo está reflejando, de forma implícita, dicho proceso. Como puede verse en la figura IV.2, la autoevaluación precisa de la recogida previa de información —referente tanto a las actividades de la organización como a los resultados de las mismas— y de la utilización de un marco o modelo de referencia. A partir de aquí, la comparación entre lo que hace y consigue la organización y el modelo, va a poner de manifiesto aspectos que resultan fortalezas para la compañía así como áreas que necesitan ser mejoradas. El análisis de las causas que dan origen a estas últimas, el establecimiento de planes de mejora y su puesta en práctica, va a cerrar el proceso de autoevaluación, comenzando el siguiente ciclo con la realización de una nueva comparación en un momento posterior del tiempo.

Figura IV.2: El proceso de autoevaluación



Fte.: Adaptado de E.F.Q.M., 1995a: 41

#### IV.2.1.2.- Aportaciones realizadas por Conti

Partiendo del modelo anterior y del proceso de autoevaluación planteado por la European Foundation for Quality Management, Conti (1993a, 1993b, 1997a y 1997b) realiza importantes aportaciones que consideramos fundamentales para poder comprender con posterioridad cómo la utilización de esta técnica facilita el aprendizaje y la creación de conocimiento en la organización. Dicho autor realiza, a nuestro juicio, dos contribuciones substanciales al ámbito de la utilización de la autoevaluación: en primer lugar, integra explícitamente la autoevaluación con el ciclo de planificación global de la organización, adquiriendo la utilización de esta técnica, a partir de ese momento, un destacado carácter estratégico para la compañía; y en segundo término, destaca la importante diferencia que existe entre los distintos usos de los modelos de referencia y las implicaciones que aquellos usos tienen para la autoevaluación —de hecho, esta distinción es la que nos facilita el poder relacionar la utilización de esta técnica con el aprendizaje y la creación de conocimiento en la organización—.

Respecto a la primera contribución, a pesar de que autores como Black y Crumley (1997), Dyason y Kaye (1997), Pérez (1998) o Simpson, Meegan y O'Neill (1998), reconocen que la autoevaluación únicamente se convertirá en un destacado factor de competitividad para la organización cuando la misma forme parte del ciclo de planificación estratégica y operativa, Conti (1997a y 1997b) es el primero en vincular explícitamente ambos procesos, tal y como pusimos de manifiesto en el capítulo precedente del trabajo. La lógica de este razonamiento es evidente: si la autoevaluación es una técnica que al ser utilizada permite a la organización identificar fortalezas y debilidades y dicha información resulta crucial para efectuar la planificación de cualquier tipo de organización, la integración de ambos procesos —el de autoevaluación y el de planificación— puede resultar sinérgica para la compañía. Dentro de este mismo contexto, Maisey y Pupius (1997) reconocen que la autoevaluación facilita la aportación de información al proceso de planificación del negocio. En este sentido, algunas empresas punteras en el ámbito europeo —tal es el caso de Ericsson— ya utilizan la autoevaluación como fuente de información para proceder a la formulación de su estrategia de negocios<sup>6</sup>.

En relación a la segunda contribución, Conti (1997a y 1997b) establece que a pesar de que los modelos actuales que sirven de referencia para la autoevaluación propugnan la característica de estar orientados hacia la mejora, en realidad los mismos impulsan a las organizaciones a centrarse en la identificación de fortalezas —más que de debilidades— y ello por dos razones: una, la vinculación de dichos modelos a los premios de calidad; y dos, el deseo de medir lo bien o mal que está una organización a través de una puntuación numérica que se obtiene como resultado de una autoevaluación. A raíz de lo anterior, surge la distinción entre la autoevaluación orientada a la mejora y la orientada a la solicitud de un premio de calidad, ya que la primera presenta como objetivo principal la identificación de debilidades y sus causas subyacentes, mientras que la segunda está enfocada más a la identificación de puntos fuertes y a la obtención de una puntuación lo más elevada posible.

Esta diferencia se pone de manifiesto en la forma de utilizar el modelo de referencia. Según Conti (1997b), la autoevaluación orientada a la mejora tiene su

---

<sup>6</sup> En Balbastre (1998), se analizan las aportaciones que la utilización de la autoevaluación puede realizar al proceso de dirección estratégica de una organización, estudiándose en profundidad el

origen en la parte de la derecha del modelo y acaba en la parte izquierda<sup>7</sup> —secuencia que es denominada *diagnóstico cruzado*—, mientras que las autoevaluaciones orientadas a la solicitud de un premio de calidad siguen un procedimiento de izquierda a derecha, ya que las mismas empiezan analizando el modelo —agentes facilitadores— e intentan extrapolar conclusiones relativas a resultados, tanto intermedios como finales, basándose para ello en la eficacia de la implementación específica del modelo.

Si el propósito básico de las autoevaluaciones orientadas a la mejora es identificar capacidades inadecuadas y las acciones de mejora necesarias a raíz de las debilidades reveladas por los resultados, los pesos específicos que se asignan dentro del modelo de referencia a cada uno de los criterios o categorías podrían ser eliminados (Conti, 1997b). Del mismo modo, el autor manifiesta que la autoevaluación se convierte en una herramienta estratégica cuando la organización que la utiliza es capaz de personalizar el modelo de referencia. Esto es, la utilización de un modelo estereotipado —en clara alusión a los modelos de los premios de calidad— que no ha sido revisado por la organización de forma crítica y que no ha sido adaptado para tener en cuenta su situación específica, constituye un signo negativo. Por ello, Conti (*ibid*) plantea un modelo de referencia que, desde su perspectiva, es más adecuado para llevar a cabo autoevaluaciones orientadas a la mejora que los modelos que subyacen a los premios de calidad.

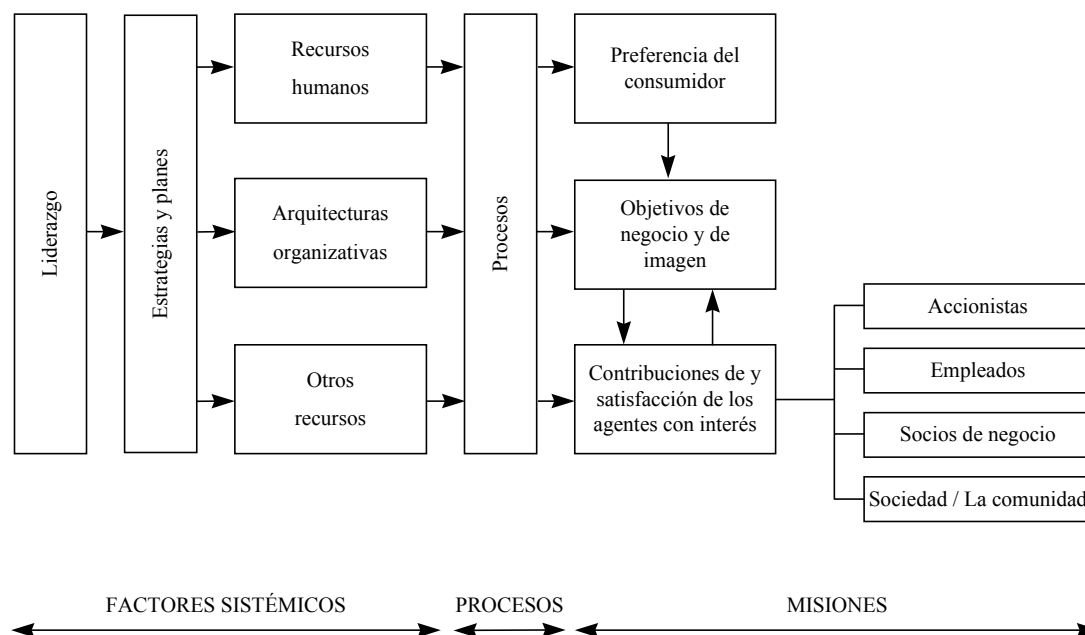
### Figura IV.3: El modelo de autoevaluación

---

caso de Ericsson y la forma en que dicha compañía integra la autoevaluación con el proceso de planificación del negocio.

<sup>7</sup> Con esta secuencia de derecha a izquierda del modelo el autor quiere significar que la autoevaluación orientada a la mejora empieza con la identificación de desviaciones entre objetivos y resultados, continúa con el análisis de las causas subyacentes a dichas desviaciones y su búsqueda en los agentes facilitadores, y finaliza con la puesta en marcha de acciones tendentes a reducir las desviaciones anteriores. Esta secuencia se justifica porque el objetivo último de la autoevaluación orientada a la mejora es la identificación de debilidades.





Fte.: Conti, 1997b: 26

Como puede apreciarse en la figura anterior, el modelo claramente está inspirado en el modelo del Premio Europeo a la Calidad siendo mejorado, en opinión de Conti (1997b), en algunos aspectos como, por ejemplo, la inclusión de una categoría denominada *Arquitecturas organizativas*<sup>8</sup>. Sin embargo, tres aspectos deben ser tenidos en cuenta al considerar un modelo de autoevaluación como el propuesto por Conti (*ibid*). En primer lugar, si bien la ausencia de pesos específicos asignados a los criterios es positiva porque permite que cada organización otorgue la importancia relativa que crea conveniente a cada componente del modelo —en función de sus objetivos, sus características, sus relaciones con los agentes con interés, etc.—, dicha ausencia también presenta

inconvenientes como el que se deriva de la imposibilidad de poder realizar comparaciones del rendimiento —en términos de puntuación—, entre distintas unidades que pertenecen a la misma compañía o entre organizaciones diferentes,

<sup>8</sup> La existencia de una estructura organizativa que permita orientar los recursos y procesos de la organización hacia sus misiones y objetivos se encuentra difuminada en el modelo del Premio Europeo, ya que ningún criterio hace referencia explícita a este extremo. Este hecho contribuye a justificar, siguiendo a Conti (1997b), la inclusión de una categoría que explícitamente haga referencia a las soluciones arquitectónicas escogidas por la organización para orientar los recursos y los procesos hacia sus misiones y objetivos.

a menos que se haya establecido exactamente el mismo peso específico para cada criterio y subcriterio dentro del modelo.

En segundo lugar, tal y como reconoce el propio autor y ha sido mencionado unas líneas más arriba, la autoevaluación se convierte en herramienta estratégica cuando el modelo de referencia es personalizado y adaptado a las características específicas de cada organización. Este razonamiento choca frontalmente con el establecimiento de un modelo estándar como el propuesto por Conti (1997b), aunque dicho modelo mejore en algunos aspectos al subyacente al Premio Europeo a la Calidad. En todo caso, las organizaciones deberían adoptar el modelo de referencia, ya sea el propuesto por Conti o el de algún premio de calidad, como punto de partida para amoldarlo a sus propias características.

Y en tercer lugar, el establecimiento de un modelo distinto del que pueda haber en el marco de algún premio de calidad bajo la premisa de que es más adecuado para realizar autoevaluaciones orientadas a la mejora es, en nuestra opinión, una mala interpretación de lo que significa la autoevaluación y del papel que los modelos desempeñan en la misma. Según Conti (1997b), la necesidad de establecer un modelo distinto al de los premios radica en que si se realiza la autoevaluación con el objeto de solicitar un premio se pierde el espíritu de diagnóstico debido a que, si bien no de forma consciente, el objetivo ya no es identificar bases para la mejora sino alcanzar una puntuación lo más elevada posible haciendo énfasis en las fortalezas de la organización.

Sin embargo, estamos convencidos de que la identificación de áreas de mejora —objetivo primario de la autoevaluación orientada a la mejora— puede producirse con independencia del modelo de referencia que sea utilizado, ya que la voluntad de identificar áreas de mejora no está tanto en función del marco de referencia escogido por la organización sino del deseo verdadero recogido en los valores sobre los cuales se realiza la autoevaluación. Así, si los valores de una organización tienen como base la mejora y el aprendizaje continuos, se puede identificar debilidades, analizar las causas que se esconden detrás de las mismas y poner en marcha planes de actuación para la mejora, con independencia de que se utilice un modelo de referencia de los que subyacen a los premios de calidad o cualquier otro distinto —como el propuesto por Conti (1997b)—.

#### **IV.2.2.- Referidos al ámbito del aprendizaje y la creación de conocimiento**

Aunque existe un gran sesgo en la literatura respecto a la idea de que aprendizaje —y más en concreto, aprendizaje organizativo— y creación de conocimiento son dos fenómenos independientes —de hecho son pocos los trabajos en los que ambos procesos resultan vinculados de manera explícita—, lo cierto es que, tal y como vimos en el capítulo II del presente trabajo, existe una relación de circularidad entre los conceptos de aprendizaje y creación de conocimiento. Es decir, el proceso de aprendizaje en la organización supone un proceso de generación de conocimiento, pero la inversa también se produce, tal y como recordaremos a continuación. Este hecho nos impulsa a tratar el aprendizaje y la creación de conocimiento como un mismo fenómeno de análisis, lo cual justifica que los aspectos básicos de ambos procesos sean estudiados dentro de un mismo subapartado en este capítulo<sup>9</sup>.

Tal y como se puso de manifiesto en los capítulos anteriores del presente trabajo, el grupo constituye un contexto de suma relevancia tanto en el marco del aprendizaje organizativo como en el de la creación de conocimiento. Así mismo, el proceso de aprendizaje organizativo se encuentra salpicado de numerosos procesos de conversión de conocimiento. Estas y otras analogías entre ambos procesos nos llevan a plantearnos la cuestión de si aprendizaje y creación de conocimiento son fenómenos distintos e independientes o, por contra, tienen algún vínculo de unión entre sí. Dicha idea pasa por primera vez por nuestra mente cuando descubrimos la dualidad del término aprendizaje —producto y proceso— (Argyris y Schön, 1996; Nicolini y Mezner, 1995) y a partir de ahí consideramos el conocimiento como el resultado del proceso de

aprendizaje<sup>10</sup>. De forma intuitiva se puede establecer la siguiente asociación: si el resultado del proceso de aprendizaje es el conocimiento y el resultado del

---

<sup>9</sup> Recordemos que aprendizaje y creación de conocimiento eran tratados, en este trabajo, en dos capítulos distintos —capítulo I y II, respectivamente—, ya que para poder evidenciar la relación entre ambos procesos era indispensable, de manera previa, analizarlos por separado.

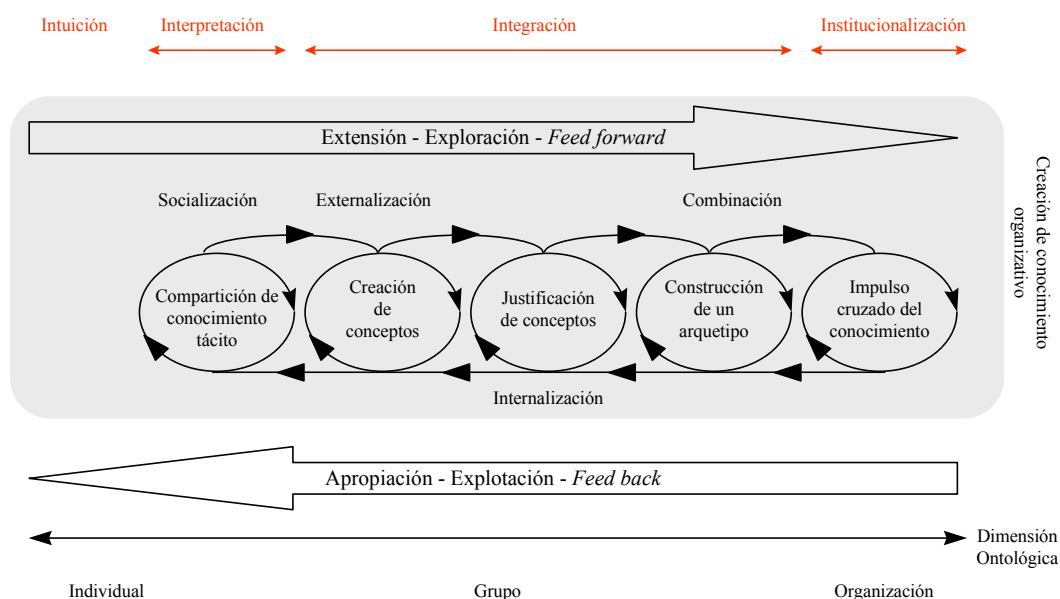
<sup>10</sup> Esta cuestión está despertando mucho interés en la comunidad académica, tal y como lo demuestra el hecho de que, por ejemplo, un grupo de investigadores del Departamento de Dirección de Empresas de la Universitat de València esté desarrollando un proyecto orientado a estudiar cuestiones relativas al aprendizaje y a la gestión del conocimiento partiendo de esta idea básica.

proceso de creación de conocimiento es, obviamente, conocimiento, el proceso de creación de conocimiento supone un proceso de aprendizaje. Pero no sólo eso, sino que la inversa también es cierta, es decir, que el proceso de aprendizaje también constituye un proceso de creación de conocimiento, ya que el proceso de aprendizaje, tal y como era definido y expuesto en el primer capítulo de este trabajo —y referenciado brevemente unas líneas más abajo—, da como resultado la creación de conocimiento.

Ahora bien, es el trabajo de Crossan, Lane y White (1999) el que nos permite establecer la conexión entre la creación de conocimiento y el aprendizaje basándonos en algo más que la mera intuición. Este último constituye, según estos autores, un proceso dinámico y sin fin que está integrado por cuatro subprocesos —intuición, interpretación, integración e institucionalización— que facilitan la transición desde el nivel individual al nivel organizativo pasando por el nivel de grupo.

Analizando el contenido de estos subprocesos y el de las fases del proceso de creación de conocimiento tomando como referencia la propuesta de Nonaka y Takeuchi (1995), podemos encontrar cierto paralelismo —figura IV.4—. Así, a la compartición de conocimiento tácito subyace un proceso de interpretación; la creación y justificación de un concepto junto a la construcción de un arquetipo implican procesos de integración; y el impulso cruzado del conocimiento da lugar a un proceso de institucionalización cuando el primero tiene lugar dentro de los límites de la organización. Por su parte, la intuición no se corresponde de manera explícita con ninguna de las fases del proceso de creación de conocimiento visto desde la perspectiva de Nonaka y Takeuchi (1995).

Figura IV.4: La creación de conocimiento como un proceso de aprendizaje



Fte.: Elaboración propia a partir de Crossan, Lane y White (1999) y Nonaka y Takeuchi (1995)

Cuando el aprendizaje se produce tomando como punto de partida el individuo y cristaliza a nivel organizativo a través de la institucionalización, pasando previamente por los procesos de interpretación e integración, nuevo conocimiento está siendo generado. Este proceso es bautizado por Crossan, Lane y White (1999) como proceso de *feed forward* o de desarrollo de nuevas ideas o acciones. Por contra, cuando el aprendizaje parte del nivel organizativo y alcanza el nivel de grupo o el individual, la divulgación o explotación de algo que ya estaba aprendido está teniendo lugar a través de un proceso de retroalimentación, proceso que es denominado por Crossan, Lane y White (1999) como *feed back*. El proceso de desarrollo de nuevas ideas o acciones —en definitiva, de nuevo conocimiento— recoge la misma idea que March (1991) quiere expresar cuando habla de *exploración* o que Hedlund (1994) y Ventura Victoria (1996) quieren transmitir cuando hablan de *extensión*, mientras que el

de *feed back* es equivalente a lo que March (1991) denomina *explotación* o Hedlund (1994) y Ventura Victoria (1996) reconocen como *apropiación*.

Como hemos podido comprobar, el proceso de creación expuesto por Nonaka y Takeuchi (1995) facilita, a través de sus cinco fases, la generación de conocimiento en la organización, es decir, la innovación, pasando para ello desde el nivel ontológico más bajo —individuo— hasta los niveles más altos —organizativo e interorganizativo—. Y precisamente la generación de este conocimiento tiene lugar a través de procesos como la interpretación, la integración y la institucionalización. De esta manera, partiendo de las consideraciones anteriores podemos establecer que el proceso de creación de conocimiento tal y como lo conciben Nonaka y Takeuchi (1995) constituye un proceso de aprendizaje, si bien el mismo presta más atención, de manera explícita, a una dirección posible del aprendizaje: aquella que conduce a la innovación a través del desarrollo de nuevo conocimiento o *feed forward*. La explicación a este hecho puede radicar en la naturaleza del modelo de creación de conocimiento de Nonaka y Takeuchi (1995), ya que dichos autores orientan básicamente este proceso hacia la función de innovación.

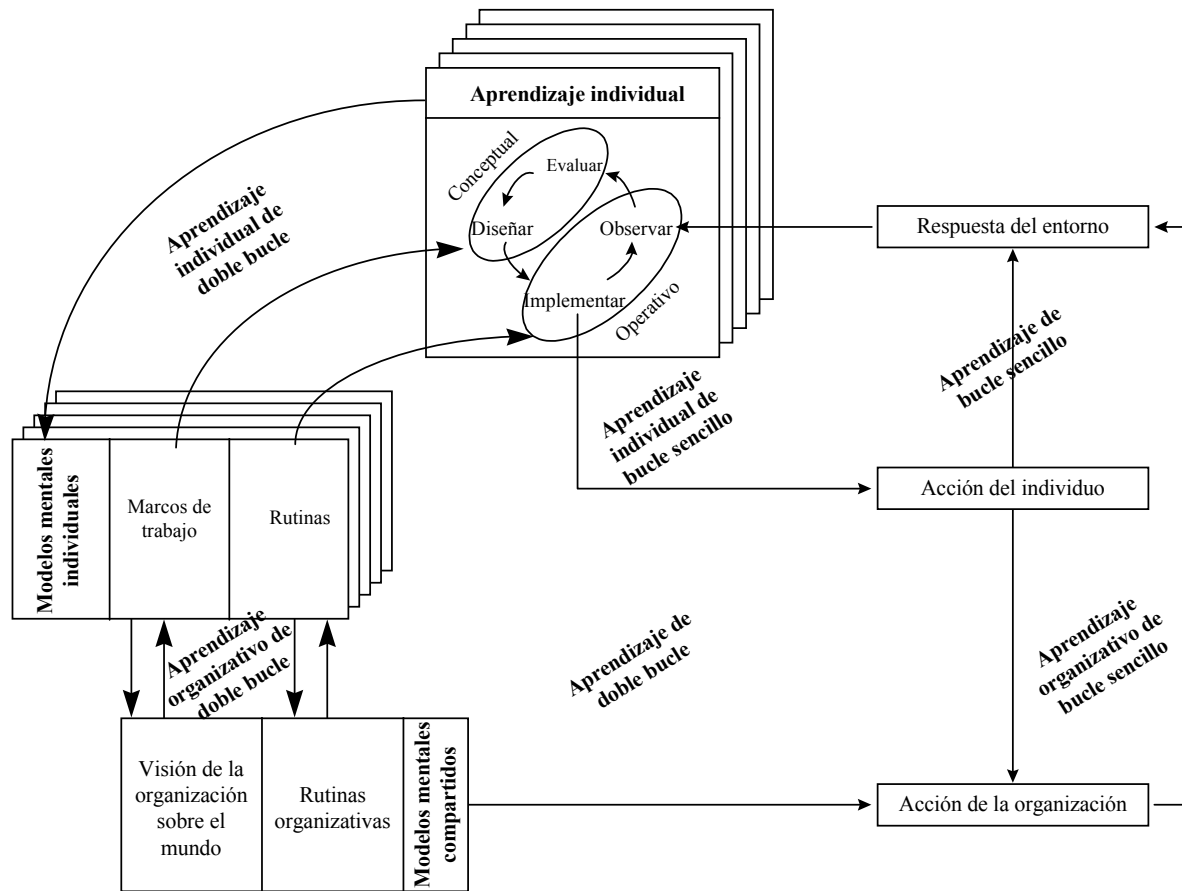
Sin embargo, a pesar de que la dirección del aprendizaje relacionada con la explotación o utilización del conocimiento existente —*feed back*— parece no recibir tanta atención dentro del modelo de Nonaka y Takeuchi (1995), al menos de forma explícita, la misma sí que queda recogida en el modelo. En nuestra opinión, la internalización del conocimiento explícito por parte de los individuos se produce como consecuencia de la divulgación del conocimiento generado —flechas que van en sentido derecha-izquierda dentro del modelo de creación de conocimiento, figura IV.4—, estando este hecho en íntima relación con el proceso de *feed back* mencionado con anterioridad, lo que nos lleva a establecer que, aunque se le preste menos atención de forma explícita, la *explotación* o *apropiación* de conocimiento también es recogida dentro del modelo de Nonaka y Takeuchi (1995).

Una vez justificada la vinculación de los procesos de aprendizaje y de creación de conocimiento, vamos a pasar ahora a describir los aspectos básicos relacionados con estos conceptos que son necesarios para analizar el modo en que la autoevaluación puede facilitar el aprendizaje y la creación de conocimiento.

#### **IV.2.2.1.- Propios del aprendizaje organizativo**

Dado el objetivo básico de nuestra investigación, es necesario que adoptemos como marco de trabajo inicial un modelo de aprendizaje organizativo. De los diversos modelos existentes en la literatura —algunos de los cuales han sido expuestos en el capítulo I de este trabajo—, hemos considerado como básicos, por diferentes motivos, dos de ellos. El primero es el modelo de aprendizaje organizativo descrito por Kim (1993). Este modelo ilustra de forma clara y estructurada las secuencias que permiten unir el aprendizaje que tiene lugar a nivel individual con el aprendizaje que sucede a nivel de la organización, y completa el ciclo mostrando cómo el resultado del aprendizaje vuelve a transformarse en un input para los procesos de aprendizaje individual a través de la respuesta del entorno ante la acción, tanto de los individuos como de la organización.

Figura IV.5: Un modelo integrado de aprendizaje organizativo



Fte.: Kim, 1993: 44

Del mismo modo, el modelo permite apreciar claramente la incidencia que los cambios —o no cambios— de los modelos mentales tienen sobre el tipo de aprendizaje —de bucle simple o de doble bucle—, ya sea a nivel individual o de la organización. Así, cuando el aprendizaje individual afecta a los modelos mentales del individuo se puede decir que el aprendizaje individual es de doble bucle. Sin embargo, si dicho aprendizaje se traduce directamente en acción y, por tanto, no ha tenido influencia sobre los modelos mentales del individuo, el aprendizaje individual es considerado como de un sólo bucle (Kim, 1993). De forma análoga, cuando la modificación de los modelos mentales del individuo origina un cambio en los modelos mentales compartidos en la organización, el aprendizaje organizativo resultante será de doble bucle, mientras que si la acción de la organización viene impulsada por acciones individuales que no son

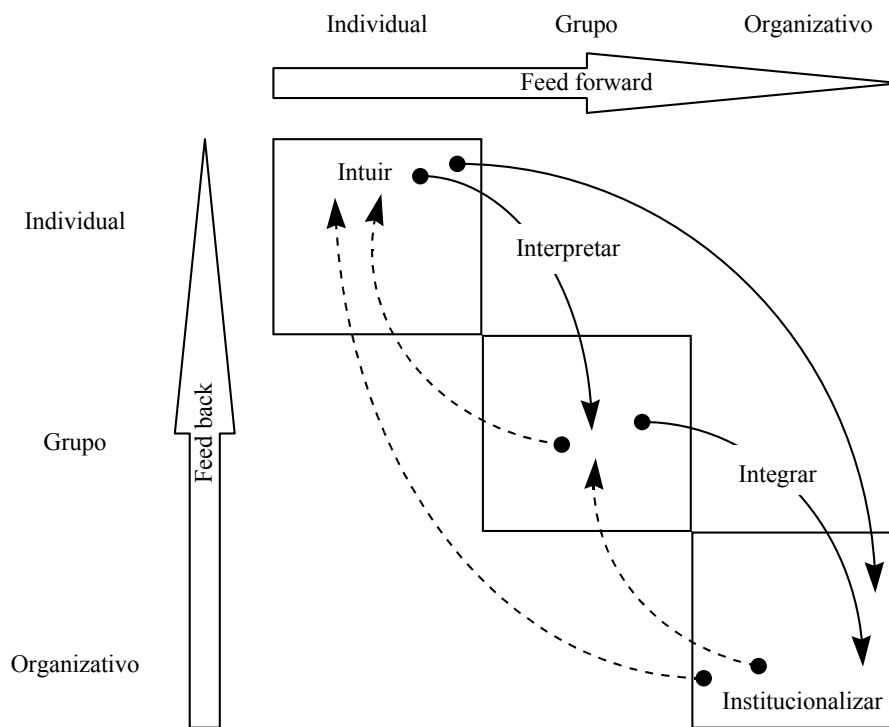


resultado de los procesos de compartición, integración y asimilación, inherentes al cambio en los modelos mentales compartidos, el aprendizaje organizativo originado se dice que es de bucle simple.

No obstante, a pesar de las bondades de este modelo consideramos que el mismo pasa por alto uno de los eslabones intermedios de mayor importancia dentro de un proceso de aprendizaje organizativo. El modelo hace una traslación casi directa del nivel individual al nivel organizativo, cuando en realidad para que un modelo mental pueda resultar compartido necesita que un conjunto de personas se encuentren expuestas a él, interaccionen entre sí, participen en la elaboración conjunta de dicho modelo mental y lo asimilen. Así, en nuestra opinión el nivel de grupo se hace imprescindible dentro del proceso de aprendizaje organizativo, ya que en este nivel tienen lugar una serie de procesos necesarios para que, precisamente, se pueda hablar de que la compartición del modelo mental se produce. Como consecuencia de lo anterior, necesitamos un modelo que complete el vacío dejado por el modelo de Kim (1993) en este sentido.

El modelo de aprendizaje organizativo que presentan Crossan, Lane y White (1999) nos permite, claramente, llenar este vacío —este sería el segundo modelo—. El mismo refleja, de manera explícita, la necesidad de que el grupo participe en el proceso de aprendizaje dentro de la organización, y establece los procesos que, en opinión de los autores, subyacen al aprendizaje que tiene lugar a nivel individual, de grupo y organizativo, así como aquellos otros que permiten vincular unos niveles con otros.

Figura IV.6: El aprendizaje organizativo como un proceso dinámico



Fte.: Crossan, Lane y White, 1999: 532

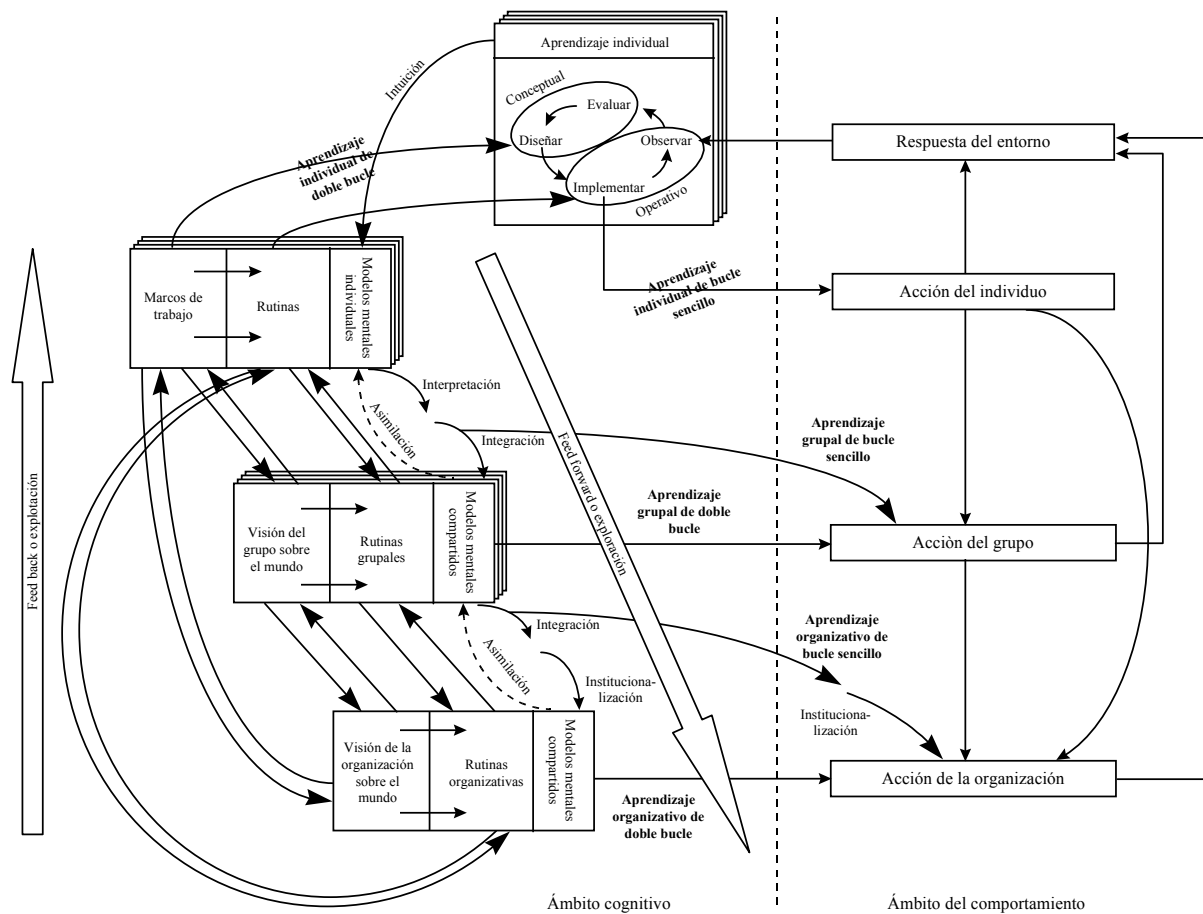
Según el modelo, el proceso de aprendizaje organizativo contiene cuatro subprocesos relacionados entre sí, a saber, intuición, interpretación, integración e institucionalización —las cuatro Is—, que tienen lugar a lo largo de tres niveles diferentes —individuo, grupo y organización— (Crossan, Lane y White, 1999). Alguno de estos subprocesos es exclusivo de un nivel determinado —la intuición únicamente se puede producir a nivel individual, mientras que la institucionalización sólo puede tener lugar a nivel de la organización—, mientras que el resto de subprocesos constituye el nexo de unión entre los distintos niveles ontológicos —la interpretación vincula el nivel individual con el de grupo y la integración hace lo propio con el nivel de grupo y el organizativo—.

Al analizar este modelo podemos descubrir la importancia que el nivel de grupo presenta para el proceso de aprendizaje organizativo, ya que para que en la organización se establezcan los modelos mentales compartidos que están en la base del aprendizaje organizativo de doble bucle (Kim, 1993) es necesario que se

produzcan procesos de interpretación, compartición, integración y asimilación, tanto de información como de conocimiento entre los individuos, siendo el grupo el contexto donde tienen lugar dichos procesos.

A partir de los dos modelos anteriores nos planteamos la elaboración de un modelo de aprendizaje organizativo que aproveche las fortalezas de los mismos y nos permita sentar la base para poder analizar, en el apartado posterior, de qué forma la autoevaluación puede contribuir al proceso de aprendizaje en la organización. Este nuevo modelo, basado, como hemos dicho, en los de Crossan, Lane y White (1999) y Kim (1993), ilustra ya de forma explícita el papel que desempeña el nivel de grupo como nexo de unión entre el aprendizaje individual y el organizativo —figura IV.7—.

Figura IV.7: El proceso de aprendizaje en la organización  
al incluir el nivel de grupo



Fte.: Elaboración propia a partir de Crossan, Lane y White (1999) y Kim (1993)

El modelo incorpora algunas aportaciones respecto a los originales de Crossan, Lane y White (1999) y Kim (1993). Así por ejemplo, existe una separación conceptual entre el ámbito cognitivo y el comportamental que tiene gran interés para el estudio de este tema. Además, esta distinción es vital con el fin de entender la diferencia entre tipos de aprendizaje, en concreto entre el aprendizaje de bucle sencillo y el aprendizaje de doble bucle. Así por ejemplo, algunos autores como Argyris y Schön (1978 y 1996) o Barrow (1993) manifiestan que el aprendizaje de bucle sencillo implica únicamente cambios en la forma de actuar del individuo, grupo u organización, mientras que el

aprendizaje de doble bucle implica modificaciones no sólo en el comportamiento sino también en los modelos mentales.

Así mismo, consideramos que los marcos de trabajo que existen a nivel individual y que representan el punto de vista o el sistema de creencias que un individuo posee y que guía sus decisiones (Kim, 1993) van a influir sobre los patrones de comportamiento que subyacen a la actuación de los individuos —las rutinas—. A nivel de la organización, las rutinas también reflejan la visión o punto de vista —que suele adoptar la forma de valores o cultura organizativa— que la misma posee como entidad propia y que conduce su actuación. Esta incidencia que, tanto a nivel individual, de grupo y organizativo, ejercen los puntos de vista sobre los patrones de comportamiento la hemos querido representar explícitamente en el modelo a través de las flechas que unen ambos componentes dentro de los modelos mentales.

Del mismo modo, nótese como la intuición, proceso que permite el reconocimiento de patrones de comportamiento y que tiene lugar a nivel individual (Crossan, Lane y White, 1999), coincide con la flecha que une el aprendizaje individual con los modelos mentales individuales. La identificación de patrones de comportamiento tiene lugar a raíz del aprendizaje individual cuando el individuo observa un fenómeno y después lo evalúa o analiza, modificándose como resultado de esa intuición el modelo mental del individuo a través de la incorporación del patrón de comportamiento al mismo.

Si bien las aportaciones anteriores merecen ser señaladas, creemos que el modelo presenta como rasgo distintivo más importante la vinculación explícita que hace de los niveles individual y organizativo a través del nivel de grupo. El aspecto básico del proceso de aprendizaje organizativo lo constituye la compartición e integración de ideas y/o conocimiento, siendo el grupo el contexto donde estas actividades tienen lugar. No obstante lo anterior, consideramos que el cambio en los modelos mentales compartidos por una organización no es únicamente el resultado de las interacciones que tienen lugar a nivel de grupo, sino que el mismo puede también producirse como consecuencia de la interacción entre los grupos y determinados individuos influyentes. Del mismo modo, los modelos mentales compartidos en la organización —ya sea en forma de perspectiva o de rutinas— pueden influir sobre los marcos de trabajo y/o sobre las rutinas de los individuos sin la necesidad de intervención del nivel de grupo,

lo que hemos querido representar gráficamente a través de las flechas que en ambos sentidos unen el nivel individual y el organizativo —parte izquierda del modelo—.

Sea como fuere, es decir, participando en la compartición e integración de información y/o conocimiento únicamente grupos o también grupos e individuos sueltos, el aprendizaje organizativo, ya sea de bucle simple o de doble bucle, concluye con el proceso de institucionalización. La institucionalización es el proceso formal a través del cual el conocimiento resultante de la interacción entre grupos, o entre grupos e individuos, es aprobado y aceptado por parte de la alta dirección, precisando así el aprendizaje organizativo de un compromiso expreso de la dirección para que dicho conocimiento perdure y sea aceptado por toda la organización (Moreno-Luzón *et al.*, 2000).

Pero al mismo tiempo que los modelos mentales compartidos a nivel de grupo y de la organización han precisado de la interacción entre los individuos, los grupos o ambos colectivos —dependiendo del nivel ontológico de que se trate—, dichos modelos pasan a ser asimilados por los grupos e individuos influyendo de este modo en sus actuaciones y en los posteriores procesos de interpretación y/o integración —según el caso—. Estas secuencias son representadas en la figura con las líneas punteadas que unen los modelos mentales a nivel organizativo, de grupo e individual.

Por último, las acciones llevadas a cabo por individuos influyentes pueden modificar tanto el comportamiento de un grupo como el de la organización, sin que para ello tengan lugar procesos de interpretación e integración de conocimiento ni un cambio en los modelos mentales compartidos, aspecto éste que hemos querido representar a través de las flechas directas que a nivel comportamental unen la acción del individuo con la acción del grupo y de la organización, respectivamente. De la misma forma, las acciones de un grupo influyente en la organización pueden conllevar un cambio en la actuación de esta última, no habiendo incidencia tampoco ni sobre los modelos mentales compartidos ni sobre los procesos de integración e institucionalización. Estos dos casos constituyen claros ejemplos de que, en ocasiones, se puede crear conocimiento grupal y organizativo al margen del aprendizaje de grupo y organizativo respectivamente, haciendo que éstos sean nulos.

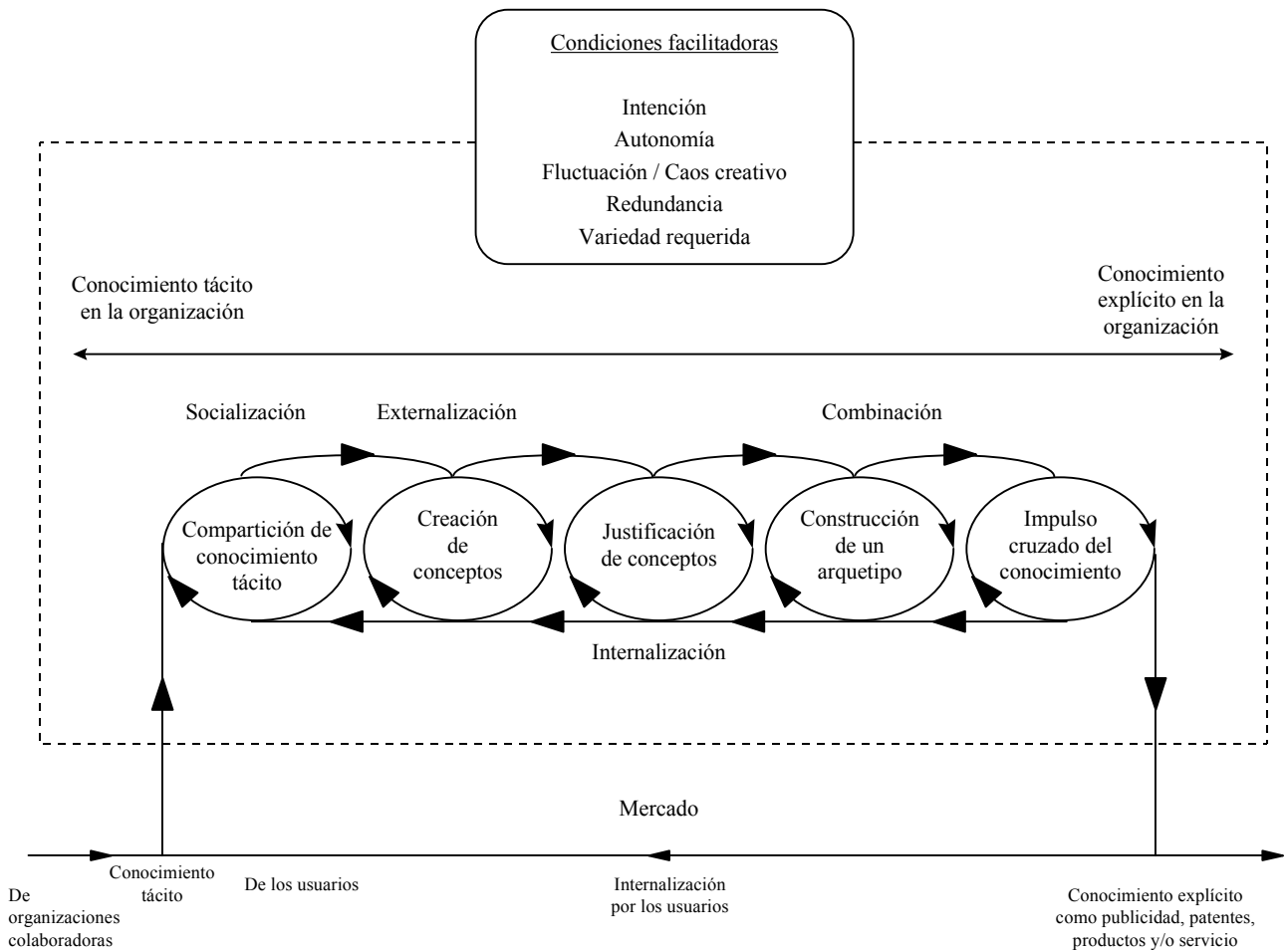
Así mismo, nuestro modelo destaca explícitamente el hecho de que para que el aprendizaje, ya sea de grupo ya sea organizativo, sea caracterizado como de doble bucle es necesario que se produzca un cambio en los modelos mentales compartidos —este hecho queda representado en la figura a través de la flecha que une los modelos mentales compartidos con la acción, del grupo o de la organización—. Sin embargo, aunque para que el aprendizaje, grupal u organizativo, de bucle sencillo se produzca es necesario que tengan lugar procesos de compartición e integración de conocimiento, este tipo de aprendizaje viene caracterizado porque las acciones del grupo o de la organización no precisan de un cambio en los modelos mentales compartidos. Por ello, representamos de manera explícita este fenómeno mediante unas flechas que unen los procesos de integración de conocimiento, a nivel de grupo y de la organización, con la acción grupal y organizativa respectivamente, pero que no tienen ningún efecto sobre los modelos mentales compartidos.

#### **IV.2.2.2.- Propios de la creación de conocimiento**

De la misma forma que hemos señalado los modelos básicos en el ámbito del aprendizaje organizativo sobre los que se sustenta nuestro trabajo de investigación, vamos a destacar los aspectos fundamentales referidos a la creación de conocimiento en la organización en los que nos apoyamos para alcanzar nuestros objetivos.

A diferencia del caso del aprendizaje organizativo, nos vamos a basar en un único modelo de creación de conocimiento. Ello es debido a que este modelo presenta de forma clara y estructurada todos los elementos, las etapas y las relaciones entre los distintos niveles ontológicos, que en nuestra opinión son necesarios para que se desarrolle nuevo conocimiento en la organización. El modelo es el expuesto por Nonaka y Takeuchi (1995) y, dado que al mismo se le ha dedicado gran atención en el capítulo II de este trabajo y se ha hecho también mención a él en este capítulo, únicamente vamos a reflejar aquí los aspectos que consideramos más importantes para poder comprender con posterioridad cómo la autoevaluación puede contribuir a este proceso de desarrollo de conocimiento.

Figura IV.8: Modelo de cinco fases del proceso de creación de conocimiento organizativo



Fte.: Nonaka y Takeuchi, 1995: 84

Tal y como se aprecia en la figura IV.8, el proceso de creación de conocimiento consta de cinco fases o etapas claramente definidas (Nonaka y Takeuchi, 1995). En la primera de ellas se produce la compartición de conocimiento tácito, para lo cual resulta fundamental la existencia de un contexto donde este proceso pueda llevarse a cabo. Así, el grupo adquiere, al igual que ocurría para el caso del aprendizaje organizativo, un papel preponderante, ya que es en el grupo, a través de las distintas interacciones



entre sus miembros integrantes, donde esta compartición de conocimiento tácito se produce.

Partiendo de ese conocimiento tácito compartido —en forma de modelo mental, según los autores—, el grupo procede a articular dicho conocimiento en forma de conceptos explícitos a través de la utilización de palabras y frases. En la tercera fase, se trata de determinar si el concepto creado como nuevo en la fase anterior tiene valor para la organización y la sociedad (Nonaka, 1994; Nonaka y Takeuchi, 1995). Aquí se hace imprescindible la existencia de una serie de criterios, tanto cuantitativos como cualitativos, para llevar a cabo la justificación, adquiriendo así suma importancia la intención como impulsor del proceso de creación de conocimiento.

La cuarta fase supone la conversión del concepto creado y justificado en algo concreto o tangible —por ejemplo, un prototipo en el caso del proceso de desarrollo de un nuevo producto—. Y por último, la quinta fase supone el inicio de un nuevo ciclo de creación de conocimiento a un nivel ontológico distinto. De este modo, el concepto creado, justificado y modelizado en un arquetipo, constituye el punto de partida para impulsar nuevas creaciones de conocimiento en otras unidades organizativas de la misma organización o, incluso, en otras organizaciones como compañías afiliadas, clientes, proveedores, competidores y otros agentes externos.

El modelo destaca también el papel que cinco factores o condiciones facilitadoras —la intención, la autonomía, el caos creativo o fluctuación, la redundancia y la variedad requerida— desempeñan como impulsores del proceso de creación de conocimiento, y es necesario reseñar que la importancia que cada impulsor adquiere es distinta para cada una de las fases. Así mismo, todo el proceso de creación lleva implícito transformaciones de un tipo de conocimiento en otro distinto, cobrando, de este modo, una significación especial en la generación de conocimiento los modos de conversión del conocimiento —socialización, externalización, combinación e internalización—.

### **IV.3.- Contribuciones de la autoevaluación al aprendizaje y a la creación de conocimiento en la organización**

Tal y como apuntábamos en el apartado introductorio de este mismo capítulo, la literatura especializada está plagada de trabajos<sup>11</sup>, tanto teóricos como empíricos, relativos, bien al ámbito de la autoevaluación bien al del aprendizaje y la creación de conocimiento. De la misma forma, la conexión entre los campos de la gestión de la calidad total y el aprendizaje en el marco de la organización parece también evidente para algunos académicos. Así, autores como Barrow (1993), Management Today (1997), Moreno-Luzón, Peris y González (2001), Roth (1996) o Senge (1990a), entre otros, reconocen que la aplicación de la calidad total, con el consiguiente despliegue de sus principios básicos, y el aprendizaje en la organización constituyen dos fenómenos que están íntimamente relacionados.

Dentro de este contexto, la aplicación de algunas de las técnicas que tradicionalmente han sido asociadas a la gestión basada en los principios de la calidad total pueden servir, en opinión de autores como, por ejemplo, Barnett (1994), DiBella, Nevis y Gould (1996) o Hammond (2000), para impulsar el aprendizaje y la generación de conocimiento en la organización. En este sentido y partiendo de la idea que se expuso en el capítulo III de la presente tesis doctoral respecto a que la autoevaluación es una técnica que, tradicionalmente, ha sido enmarcada en el ámbito de la gestión de la calidad total, se puede pensar que su aplicación podría contribuir a desarrollar el aprendizaje y la creación de conocimiento en la organización.

No obstante y a pesar de que esta vinculación ha sido apuntada por algunos autores<sup>12</sup>, la existencia de trabajos que realicen un análisis riguroso y profundo de la misma es prácticamente nula. Así, partiendo de esta laguna académica nos proponemos, con este apartado, comenzar a explorar el modo en que la utilización de la técnica de la autoevaluación puede facilitar tanto el aprendizaje como la generación de conocimiento en la organización. El resultado

---

<sup>11</sup> Para encontrar una relación de algunos de estos trabajos, remitimos al lector al primer epígrafe del presente capítulo.

<sup>12</sup> Aly (1997), Barrow (1993), Blazey (1997), Conti (1997b), Counwenberg *et al.* (1997), Davis (1992), DeBaylo (1999), Dervitsiotis (1998), DiBella (1997), Hertz (1997), Kaye y Dyason (1999) o Ulrich, Von Glinow y Jick (1993), por ejemplo.

de esta exploración es fundamental para el desarrollo del resto de la presente investigación, ya que los hallazgos que aquí se consigan supondrán el punto de partida para poder llevar a cabo el trabajo de campo —cuyos resultados son expuestos con posterioridad a lo largo del capítulo VI—.

Como una primera aproximación a la relación entre la autoevaluación y el aprendizaje y la generación de conocimiento, DeBaylo (1999) afirma que el aprendizaje resultante de la puesta en práctica de la técnica de la autoevaluación puede tener lugar a través de diversas formas como, por ejemplo, leyendo los criterios del modelo y basando en ellos las descripciones de los procesos, contestando a las cuestiones de los criterios y averiguando lo que no se sabe, analizando los datos de los resultados y de las comparaciones relevantes, compartiendo las mejores prácticas con otras unidades de negocio y otras organizaciones o participando en la formación sobre los criterios a todos los niveles dentro de la compañía. Del mismo modo, Barrow (1993) manifiesta que la retroalimentación refuerza y permite el cambio y el aprendizaje en la organización, constituyendo precisamente la autoevaluación una técnica que facilita la obtención de retroalimentación sobre los resultados y actividades de la organización.

Pretendemos efectuar aquí, sin embargo, un análisis más profundo que evidencie cómo se interconectan —a través de qué variables y mecanismos— los procesos de autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento. Así, partiendo de la revisión bibliográfica efectuada y tras un proceso de reflexión personal respecto a esta cuestión, podemos establecer que existen, al menos, dos grandes grupos de factores que van a contribuir a explicar la forma en que dicha interconexión se produce. Estos factores son, tal y como ilustra la tabla IV.1, aquellos relacionados con la técnica en sí misma, por una parte, y aquellos otros relativos a su forma de aplicación.

Si bien resulta una obviedad pensar que, debido a que es una técnica, la única forma que tiene la autoevaluación de poder impulsar el aprendizaje y la generación de conocimiento es a través de su aplicación, creemos necesario distinguir entre dos grandes grupos de factores. Con el primero se hace referencia a la existencia de determinados componentes que, por sí solos, nos inducen a considerar que esta técnica posee, a priori —es decir, antes de ser aplicada—, un elevado potencial para generar aprendizaje y conocimiento en la

organización, mientras que el segundo grupo de factores se asocia más al modo en que dicha técnica es utilizada por la organización.

Tabla IV.1: Algunos factores que contribuyen a explicar la interconexión entre la autoevaluación y el aprendizaje organizativo y la creación de conocimiento

<b>Factores</b>	<b>Descripción</b>
<b>Factores relacionados con la técnica en sí misma</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Valores sobre los que descansa el modelo de referencia</li><li>• Parámetros de evaluación</li><li>• Globalidad del modelo de referencia</li></ul>
<b>Factores relativos a la forma de aplicación de la autoevaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Recursos invertidos en el proceso</li><li>• Frecuencia en la aplicación de la técnica</li><li>• Cultura orientada hacia el diagnóstico</li><li>• Grado de descentralización en el planteamiento seguido por la organización</li></ul>

### **IV.3.1.- Factores relacionados con la técnica en sí misma**

Los factores aquí analizados están relacionados con aspectos propios de la técnica de la autoevaluación, como son el conjunto de valores sobre los que descansa el marco de referencia utilizado, los parámetros de evaluación utilizados o la globalidad del modelo de referencia escogido para llevar a cabo la autoevaluación. La forma en que estos factores van a permitir que la autoevaluación contribuya a generar aprendizaje y conocimiento en la organización es expuesta a continuación.

#### **IV.3.1.1.- Valores sobre los que descansa el modelo de referencia**

La utilización de la técnica de la autoevaluación precisa, por parte de la organización que vaya a ponerla en práctica, de la elección de un modelo de referencia que sirva como base para la comparación de sus actividades y resultados —este aspecto fue tratado en profundidad a lo largo del tercer capítulo del presente trabajo—. Como pusimos de relieve en el capítulo

precedente, las organizaciones suelen utilizar como modelo de referencia para efectuar su autoevaluación los marcos de trabajo que subyacen a los premios de calidad reconocidos a nivel internacional (DeBaylo, 1999; Knotts, Parrish y Evans, 1993; Oakland, 1999; Svensson y Klefsjö, 2000; Van der Wiele *et al.*, 1995; Wilson, 1998).

Estos modelos constituyen, en opinión de autores como Black y Porter (1995), Van der Wiele *et al.* (1995) o Wu y Wiebe (1997), marcos de trabajo que sirven como base para el desarrollo de los principios conceptuales en los que se basa la calidad total. Dado que los modelos de los premios suponen marcos conceptuales para el desarrollo de la gestión de la calidad total, dichos modelos ilustran y recogen el conjunto de principios básicos y valores propios de la calidad total. Entre éstos, principios y valores como la *orientación hacia los resultados y hacia la evaluación*, el *liderazgo y compromiso del equipo directivo*, el *cambio cultural*, la *mejora continua*, el *desarrollo de alianzas*, el *trabajo en equipo* o la *formación* (E.F.Q.M., 1999d; Moreno-Luzón, Peris y González, 2001), están claramente relacionados con impulsores reconocidos del aprendizaje organizativo<sup>13</sup> como el *interés por la medición* (Bennett y O'Brien, 1995; Hiebeler, 1996; Nevis, DiBella y Gould, 1995), el *desarrollo continuo de los miembros* de la organización (Bennett y O'Brien, 1995; Nevis, DiBella y Gould, 1995), la *implicación y compromiso de los líderes* (Cohen, 1998; Goh y Richards, 1997; Hiebeler, 1996; Nevis, DiBella y Gould, 1995), la *interacción entre los individuos basada en relaciones cara a cara* (Brown y Duguid, 1991; Chiva y Camisón, 1999; Cohen, 1998; Kogut y Zander, 1996; Leonard-Barton, 1993; Leonard y Sensiper, 1998; McGill y Slocum, 1993; Nonaka, 1994; Ruggles, 1998), la *colaboración* (Cohen, 1998; Inkpen, 1996; Mowery, Oxley y Silverman, 1996; Ruggles, 1998), el *cambio en la cultura* (Ayas, 1996; Barlett y Ghoshal, 1998; Bierly y Hämäläinen, 1995; DiBella, Nevis y Gould, 1996; Grant y Gnyawali, 1996; Hodgetts, Luthans y Lee, 1994; Kofman y Senge, 1993; Morgan, 1990; Popper y Lipshitz, 1998) o el *sentimiento de éxito o superación* (Barnett, 1994).

En este sentido es interesante señalar que, a pesar de que la literatura sobre aprendizaje ha prestado mucha atención al estudio de los factores que

---

<sup>13</sup> Recordamos al lector que una lista detallada con los impulsores del aprendizaje organizativo hallados a raíz de la revisión bibliográfica efectuada se presenta en el capítulo I del presente trabajo.

impulsan el proceso de aprendizaje en la organización, principalmente factores de carácter negativo como el *fracaso*, los *errores* (Argyris, 1976a, 1976b, 1982, 1989 y 1996; Lant y Mezias, 1992; Muñoz-Seca y Riverola, 1997; Schein, 1993a; Teece y Pisano, 1994), la *crisis* o el *estrés* (Hamel, 1991; Hedberg, 1981; Nicolini y Mezner, 1995; Nonaka, 1988a; Nonaka y Takeuchi, 1995; Prahalad y Bettis, 1986; Ulrich, Von Glinow y Jick, 1993; entre otros), han adquirido verdadera relevancia como impulsores de dicho proceso. Sin embargo, la realización de procesos de autoevaluación constituye una alternativa a los factores tradicionales de carácter negativo, ya que la autoevaluación tomando en consideración modelos de excelencia como los que subyacen a los premios de calidad impulsa el aprendizaje generando un *sentimiento de éxito o de superación*.

Así, tomando en consideración lo expuesto en los párrafos precedentes podemos establecer que la realización de la autoevaluación utilizando algún modelo como el que subyace a alguno de los premios internacionales de calidad va a facilitar el aprendizaje y la creación de conocimiento en la organización a través de la incidencia que los valores y principios básicos sobre los que se sustentan dichos modelos tienen sobre algunos de los impulsores de estos procesos. Es decir, al realizar la autoevaluación tomando como referencia estos modelos, los principios básicos de la gestión de la calidad total son introducidos en la organización. Igualmente, dado que la autoevaluación es una herramienta utilizada, mayoritariamente, por empresas que aplican una versión avanzada de la gestión de la calidad total, dichas organizaciones están aplicando sus principios. Y, como ha sido expuesto anteriormente, algunos de estos principios contribuyen a impulsar los procesos de aprendizaje y generación de conocimiento en la organización. De hecho, la vinculación es tan clara que algunos autores (E.F.Q.M., 1999d; Moreno-Luzón, Peris y González, 2001; entre otros) incorporan el aprendizaje organizativo como un principio básico de la gestión de la calidad total<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Así mismo, recuérdese que, tal y como vimos en el capítulo III del trabajo, la representación gráfica del modelo del Premio Europeo a la Calidad hace referencia explícita al *aprendizaje* como un principio fundamental de la calidad total, y que alguno de los subcriterios del modelo alude claramente al papel de la gestión del conocimiento en el contexto de la calidad total.

### IV.3.1.2.- Parámetros de evaluación

Este factor hace alusión a la propia naturaleza de los parámetros de evaluación que se utilizan en el marco de los modelos de referencia<sup>15</sup> para identificar las fortalezas y debilidades de una organización. Tal y como vimos en el capítulo III, cuando las actividades y resultados de la organización son sometidos a una autoevaluación, se precisa de la utilización de unos parámetros para poder identificar las fortalezas y las áreas explícitas de mejora de la organización. A través de estos parámetros se intenta evaluar el grado de excelencia y el despliegue de los enfoques, cuando se trata de criterios agente, y el grado de excelencia y el alcance de los resultados al tratarse de criterios resultado.

La utilización de estos parámetros supone un examen continuo respecto a cómo se están haciendo las cosas en la organización<sup>16</sup> y respecto a qué resultados se están obteniendo como consecuencia de dichas actuaciones<sup>17</sup>. Por tanto, cuando la autoevaluación es llevada a la práctica de forma continuada y estos parámetros son utilizados, algunos impulsores del aprendizaje organizativo y de la creación de conocimiento son activados. Así por ejemplo, la *brecha en el rendimiento* (Hedberg, 1981; Lant y Mezas, 1992; Nevis, DiBella y Gould, 1995; Petrash, 1996; Senge, 1990a, 1990b y 1993), la *orientación hacia la experimentación continua* (Brown y Duguid, 1991; Goh y Richards, 1997; Grant y Gnyawali, 1996; Hamel y Prahalad, 1993; McGill y Slocum, 1994; Popper y Lipshitz, 1998; Prokesch, 1997; Slocum, McGill y Lei, 1994), la *situación de pequeña crisis* (Hamel, 1991; Nicolini y Meznar, 1995; Nonaka, 1988a; Prahalad y Bettis, 1986; Schein, 1993a; Ulrich, Von Glinow y Jick, 1993), la *legitimación del disenso* (McGill y Slocum, 1993; Prahalad y Bettis, 1986) o el *benchmarking* (Bennett y O'Brien, 1995; Cohen, 1998; DiBella, Nevis y Gould,

---

<sup>15</sup> Si bien los parámetros de evaluación se emplean en el marco de todos los modelos de referencia utilizados para realizar la autoevaluación, al referirnos a partir de este momento a dichos parámetros estaremos considerando, salvo que explícitamente se manifieste lo contrario, aquellos que subyacen al Modelo E.F.Q.M. de Excelencia, ya que este modelo es el más relevante en el contexto europeo.

<sup>16</sup> Grado de solidez de las actividades de la organización, grado de sistematización y prevención, grado de revisión de su eficacia, grado de integración en operaciones normales de la compañía y grado de despliegue de dichas actividades.

<sup>17</sup> Análisis de tendencias, comparación con objetivos propios, comparación con otras organizaciones, grado en que los resultados son originados por las actividades de la organización, cobertura de todas las áreas relevantes y cantidad suficiente de indicadores.

1996; Drew, 1997), son generados por la aplicación continuada de los parámetros de evaluación, lo que en última instancia impulsará el aprendizaje y la creación de conocimiento en la organización.

Si bien todos los parámetros contribuyen a generar ese cuestionamiento continuo en la organización, uno de ellos adquiere más relevancia en este cometido: el parámetro relativo a la *Evaluación y Revisión* del enfoque. Este parámetro plantea la medición constante de la eficacia de los enfoques seguidos por la organización y su revisión para la mejora en función de los resultados obtenidos a raíz de dicha medición, lo que permite el establecimiento de un estrecho vínculo entre la autoevaluación y el aprendizaje y la creación de conocimiento, como veremos a continuación.

La aplicación de este parámetro de evaluación sobre el conjunto de actividades o formas de actuar —enfoques— de la organización puede dar lugar a tres situaciones diferentes: una primera en la que el enfoque en cuestión no necesite ser mejorado; una segunda en la que la actividad o enfoque tenga que ser mejorado pero dicha mejora no implique cambios en los principios o asunciones básicas que sustentan ese modo de actuación —mejora incremental—; y por último, una tercera en la que la necesidad de mejora evidenciada por la aplicación del parámetro supone un cambio que afecta a los principios o asunciones básicas del enfoque o modo de actuación —mejora radical—.

Partiendo de la distinción que en el primer capítulo de este trabajo hacíamos entre aprendizaje de bucle sencillo y de doble bucle, se puede establecer que cuando la aplicación de este parámetro plantea la segunda de las situaciones contempladas en el párrafo anterior la autoevaluación facilita el aprendizaje de primer bucle o bucle sencillo, mientras que si se da la tercera de las situaciones el aprendizaje resultante será de doble bucle. Así mismo, según la versión anterior del modelo europeo la revisión de los enfoques tenía un peso específico de 1/8 en cada subcriterio de los criterios *agente*, mientras que en el modelo actual este parámetro aparece explícitamente en la matriz REDER y tiene una importancia relativa de 1/3 dentro de cada subcriterio. Partiendo de lo expuesto en las líneas precedentes, se puede establecer que la versión actual del modelo europeo contribuye más al aprendizaje derivado de la autoevaluación que la versión anterior, ya que el parámetro de evaluación relativo a la revisión de



los enfoques es el que más facilita ese aprendizaje y en la versión actual del modelo tiene un mayor peso específico.

Por tanto, desde el punto de vista de la naturaleza de los parámetros de evaluación hemos visto que la aplicación de los mismos en el marco de la autoevaluación va a incidir sobre algunos de los factores que impulsan el proceso de aprendizaje y la creación de conocimiento en la organización. Así mismo, el aprendizaje resultante puede ser caracterizado tanto como de bucle sencillo como de doble bucle, dependiendo básicamente esta distinción del grado de cambio en los modos de actuar —o enfoques— de la organización que son evidenciados al aplicar los parámetros de evaluación en general, y el parámetro *Evaluación y Revisión* en particular.

#### **IV.3.1.3.- Globalidad del modelo de referencia**

Otro factor que va a contribuir a que el aprendizaje organizativo y la creación de conocimiento sean facilitados por el uso de la autoevaluación es la globalidad del modelo de referencia utilizado. Este factor hace alusión al hecho de que el marco de referencia en el que se basa la autoevaluación ha de ser el mismo para todo el conjunto de unidades pertenecientes a la organización que vayan a ser autoevaluadas. En efecto, la utilización de un modelo estándar para toda la organización va a facilitar *el desarrollo de una base común de conocimiento*, la cual es necesaria para que los procesos de integración en que se basan el aprendizaje y la creación de conocimiento en la organización tengan lugar.

Tal y como vimos en el primer capítulo del trabajo, la integración de conocimiento es un proceso necesario para que el aprendizaje organizativo se produzca, aspecto éste que queda sobradamente evidenciado en el trabajo de Crossan, Lane y White (1999). De la misma forma, la integración de conocimiento también se manifiesta como imprescindible en el proceso de

creación de conocimiento<sup>18</sup> según la óptica de Nonaka y Takeuchi (1995) —este hecho fue analizado en el capítulo II de este trabajo y posteriormente en este mismo capítulo—.

Partiendo de la base de que la integración de conocimiento es fundamental en los procesos de aprendizaje y creación de conocimiento en la organización, Grant (1996a) establece que para que dicha integración sea eficiente debe existir una comunalidad en cuanto al vocabulario, el conocimiento conceptual y la experiencia, entre los individuos que poseen el conocimiento especializado que va a ser integrado. Esa comunalidad o conocimiento común se garantiza, en nuestra opinión, al seleccionar a los miembros que han de formar el equipo o grupo donde va a tener lugar la integración del conocimiento especializado.

Dentro de este contexto, la utilización de un modelo de referencia estándar para todas las unidades organizativas que van a ser autoevaluadas garantiza la comunalidad en la organización respecto a cuestiones como los principios básicos de la gestión de la calidad total que subyacen al modelo, los criterios a seguir para proceder a la evaluación de las actividades y resultados —parámetros de evaluación— o la mecánica de la autoevaluación. Así, este conocimiento común contribuirá a que la integración de conocimiento que tiene lugar a lo largo de todo el proceso de autoevaluación<sup>19</sup> sea eficiente, lo que en definitiva repercutirá en beneficio del aprendizaje y la creación de conocimiento resultante de la autoevaluación.

De igual forma, la *compartición e integración de conocimiento individual*

---

<sup>18</sup> Recordemos que la creación de conocimiento se basaba en sucesivos procesos de conversión de conocimiento que iban generando una espiral que cada vez alcanzaba niveles ontológicos superiores. En este contexto, la integración de conocimiento es un proceso que adopta la forma de lo que Nonaka y Takeuchi (1995) denominan *combinación* de conocimiento, y como tal desempeña un papel destacado en la creación de conocimiento, ya que permite transformar, a través de las interacciones que tienen lugar entre los miembros de los equipos, conocimiento explícito en nuevo conocimiento explícito.

<sup>19</sup> Por ejemplo, la autoevaluación puede generar conocimiento organizativo —que es resultado de un proceso de aprendizaje y creación de conocimiento— en forma de áreas de mejora globales para toda la compañía. Estas últimas son el resultado de varios procesos de integración de conocimiento especializado que han tenido lugar en niveles inferiores —ese conocimiento especializado integrado en los niveles inferiores serían las áreas de mejora cada vez más locales o concretas que existen en la organización—, y para que dicha integración sea satisfactoria es necesario que todas las personas participantes hablen el mismo lenguaje —es decir, posean un conocimiento común— lo que en última instancia es facilitado por la utilización de un marco de referencia estándar para todas ellas.

(Addleson, 1996; Barlett y Ghoshal, 1998; Cohen, 1998; Isaacs, 1993; Nonaka, 1991b; Schein, 1993b; Tsoukas, 1996; entre otros), la *perspectiva sistémica* (Nevis, DiBella y Gould, 1995; Senge, 1993) o la *redundancia* (Nonaka, 1990 y 1994; Nonaka y Takeuchi, 1995), se ven afectadas por la utilización de un modelo de referencia estándar para toda la organización y, dado que constituyen factores que impulsan el proceso de aprendizaje y creación de conocimiento en la organización, nos permiten vincular estos procesos con el de la autoevaluación. En este sentido, es importante señalar también el papel que puede desempeñar el conocimiento común que poseen los miembros de la organización a la hora de facilitar la *compartición, la integración y la asimilación de conocimiento* que tiene lugar en los grupos o equipos de trabajo durante el aprendizaje y la creación de conocimiento<sup>20</sup>, lo que evidencia una vez más la trascendencia que tiene la realización de la autoevaluación, siguiendo un modelo de referencia estándar para todas las unidades organizativas, para dichos procesos.

Lo expuesto en los párrafos anteriores nos permite apuntar que la utilización de la técnica de la autoevaluación contribuye en sí misma y en gran medida —a través del desarrollo de una base común de conocimiento, de la contribución a los distintos modos de conversión de conocimiento y de la incidencia sobre algunos facilitadores o impulsores— al aprendizaje y a la creación de conocimiento en la organización.

#### **IV.3.2.- Factores relativos a la forma de aplicación de la autoevaluación**

A diferencia de los factores comentados en el subapartado anterior, los factores que vamos a analizar aquí no están relacionados con la técnica de autoevaluación en sí misma sino con la forma en que dicha técnica es aplicada por una organización. Así, algunos aspectos vinculados al modo de aplicación de

---

<sup>20</sup> En otras palabras, la comunalidad de determinado conocimiento va a contribuir a los diferentes procesos de conversión de conocimiento que tienen lugar durante el aprendizaje y la creación de conocimiento en la organización, ya que dicha comunalidad es básica para poder entender lo que otros están planteando sin necesidad de que lo expresen explícitamente —socialización, en términos de Nonaka y Takeuchi (1995)—, para poder expresar una idea de forma que los demás la entiendan —externalización—, para poder elaborar nuevos conceptos o ideas a partir del conocimiento explícito —combinación— y para poder asimilar esas nuevas ideas o conceptos —internalización—.

la autoevaluación son los recursos invertidos en el proceso, la frecuencia en la aplicación de esta técnica, la aplicación basada en una cultura orientada hacia el diagnóstico o el carácter más o menos descentralizado con que la organización la aplique. Al igual que hicimos con anterioridad, pasamos a continuación a desarrollar estos aspectos.

#### **IV.3.2.1.- Recursos invertidos en el proceso**

La cantidad de recursos invertidos en el proceso de autoevaluación también va a incidir sobre la relación entre dicho proceso y el aprendizaje y la creación de conocimiento. En opinión de DeBaylo (1999), hay organizaciones que reducen la cantidad de tiempo y dinero invertido en el proceso de autoevaluación —por ejemplo, hacen solicitudes diminutas en lugar de describir los procesos en un documento completo; hacen aún un esfuerzo menor usando un enfoque de cuestionario; o, en última instancia, contratan a un equipo externo para que hagan una visita *in situ* y así evitan el tener que preparar ningún tipo de documentación—, lo cual se traduce en una pérdida del beneficio básico del proceso de autoevaluación, esto es, el aprendizaje.

Claramente, al hablar de la inversión de una mayor o menor cantidad de determinados recursos —esfuerzo y tiempo de personas, principalmente— en el proceso de autoevaluación se está haciendo referencia a la adopción de un enfoque u otro de autoevaluación<sup>21</sup>. Cuanto más sofisticado es el enfoque —podemos poner en un extremo de poca sofisticación el enfoque de cuestionario y en el extremo contrario el enfoque de simulación de presentación a un premio— más recursos hacen falta para adoptarlo, pero los resultados del proceso también son más completos y más objetivos.

Del mismo modo, los inputs de información necesarios para adoptar los distintos enfoques son diferentes en función del grado de sofisticación de estos

---

<sup>21</sup> En el capítulo III ya vimos los enfoques más significativos de autoevaluación y cómo la cantidad de recursos invertidos en el proceso permitía la adopción de un enfoque u otro. Por tanto, no vamos a extendernos más aquí en este sentido.

últimos —mayores necesidades de información cuanto más sofisticados sean los enfoques—, si bien los resultados del proceso también serán dispares. Así, una autoevaluación siguiendo un enfoque sofisticado como la simulación de presentación a un premio genera mayor cantidad de resultados<sup>22</sup> y de mayor calidad<sup>23</sup> que la adopción de un enfoque menos sofisticado.

Por su parte, recordemos también que el aprendizaje individual —proceso necesario para el aprendizaje organizativo— consiste en la conversión de información en conocimiento a nivel individual. Partiendo de lo expuesto con anterioridad, podemos establecer que en la medida en que los enfoques más sofisticados de autoevaluación contribuyen a que la base de información y de conocimiento de los individuos sea mayor, los procesos de aprendizaje y de creación de conocimiento en la organización serán, potencialmente, más ricos porque la base de partida de información y conocimiento de los individuos es mayor.

#### IV.3.2.2.- Frecuencia en la aplicación de la técnica

Este factor hace referencia a la frecuencia con la que se ejecutan los ciclos de autoevaluación. Recordemos que, tal y como vimos en el capítulo III, el proceso de autoevaluación precisa de una continuidad en el tiempo para que el mismo tenga significado y permita a la organización alcanzar los beneficios potenciales<sup>24</sup> que se derivan del mismo.

No obstante y a pesar de que la continuidad es fundamental, la misma puede conseguirse tanto si la autoevaluación es realizada con una periodicidad

---

<sup>22</sup> Mayor cantidad de resultados porque la autoevaluación no sólo permite a la organización identificar fortalezas y debilidades, sino que también se facilita un informe de retroalimentación sobre los puntos fuertes y las áreas de mejora de la organización elaborado por un equipo altamente cualificado de expertos.

<sup>23</sup> Mayor calidad de los resultados porque, siguiendo un enfoque sofisticado, la identificación de las áreas de mejora se realiza utilizando información objetiva —evidencias— sobre la situación real de la organización, mientras que al adoptar enfoques poco sofisticados como los cuestionarios dicha identificación se realiza a partir de las opiniones de los encuestados —y no de las evidencias—.

<sup>24</sup> Desarrollo de una base para la mejora (Aly, 1997; Black y Crumley, 1997; Conti, 1997b; Fountain, 1998; Hillman, 1994; Kruger, 1997; Oakland, 1999; Prybutok y Stafford, 1997; Svensson y Klefsjö, 2000; Van der Wiele y Brown, 1998), aprendizaje (Davis, 1992; E.F.Q.M., 1999c), desarrollo de una cultura global de negocios para toda la organización (Aly, 1997) o integración de los principios de la calidad total en todas las prácticas de la compañía (Myers y Heller, 1995), entre otros.

anual como si lo es con una periodicidad trianual. Sin embargo, la incidencia que en cada caso se produce sobre el aprendizaje y la creación de conocimiento en la organización es diferente. Así, podemos pensar que, en principio, cuanto mayor sea la frecuencia con la que se ejecute la autoevaluación en un período de tiempo considerado, mayor será el número de áreas de mejora identificadas a lo largo de dicho período, mayor el número de acciones de mejora y, por ende, mayor el aprendizaje y la generación de conocimiento resultante de dicho proceso.

En términos de Nonaka y Takeuchi (1995), al ser mayor la frecuencia de la autoevaluación se producirán más procesos de conversión de conocimiento en todos los sentidos —de tácito a tácito, de tácito a explícito, de explícito a explícito y de explícito a tácito—, es decir, tendrán lugar más procesos de compartición, integración y asimilación de información y conocimiento, lo que en última instancia contribuirá a un mayor desarrollo de conocimiento y de aprendizaje en la organización.

Si bien todos los factores que estamos analizando y que nos permiten vincular la autoevaluación con el aprendizaje y la creación de conocimiento deberán ser analizados en el estudio de casos que realicemos, consideramos que la frecuencia merece una atención especial ya que sobre este factor descansa buena parte del principio de la mejora continua, lo que ha llevado a autores como Pérez (1998) y Svensson y Klefsjö (2000) a señalar que la autoevaluación es una herramienta básica para la mejora continua de la organización.

#### **IV.3.2.3.- Cultura orientada hacia el diagnóstico**

A diferencia de lo que manifiestan autores como Conti (1997b) respecto a que la autoevaluación necesita de un modelo de referencia distinto al de los premios de calidad para dar lugar a la mejora<sup>25</sup>, consideramos que la autoevaluación generará aprendizaje y conocimiento en la organización cuando la misma se realice tomando como base los valores de la mejora continua y el aprendizaje. Esto es, la finalidad o intención con que una organización utiliza el

---

<sup>25</sup> Las razones justificativas de esta aseveración se analizan en el apartado III.5 de la presente tesis doctoral.

modelo de referencia al llevar a cabo la autoevaluación, y no solamente el modelo de referencia en sí mismo, es la que va a facilitar que esta última se oriente hacia la identificación de áreas de mejora que constituyen el origen de los procesos de aprendizaje y de creación de conocimiento en la organización.

A esta actitud que intenta orientar la autoevaluación hacia la identificación de debilidades y su corrección —en lugar de fortalezas— la denominamos *cultura orientada hacia el diagnóstico*. De esta manera, la utilización de un marco de referencia u otro no va a condicionar tanto el aprendizaje y la creación de conocimiento en la organización como lo hacen los valores sobre los cuales descansa la realización de la autoevaluación<sup>26</sup>. Así, cuando la autoevaluación esté orientada con fines de diagnóstico para poner de manifiesto áreas de mejora, el aprendizaje y la creación de conocimiento en la organización serán resultado del proceso de autoevaluación<sup>27</sup>, tal y como veremos a continuación.

La cultura orientada hacia el diagnóstico nos permite vincular la autoevaluación con el aprendizaje y la creación de conocimiento a través de dos vías diferentes. En primer lugar, esta actitud tendente a identificar las áreas de mejora incide sobre aspectos como *la brecha en el rendimiento* (Hedberg, 1981; Lant y Mezas, 1992; Nevis, DiBella y Gould, 1995; Petrash, 1996; Senge, 1990a, 1990b y 1993), el *desarrollo de un propósito estratégico orientado al aprendizaje* (Fiol y Lyles, 1985; Schein, 1993a; Slocum, McGill y Lei, 1994), la *consideración de las experiencias anteriores* (Brown y Duguid, 1998; Grant, 1997; Shrivastava, 1983; Van der Heijden y Eden, 1998; Zander y Kogut, 1995) o la *orientación hacia la experimentación continua* (Brown y Duguid, 1991; Goh y Richards, 1997; Grant y Gnyawali, 1996; Hamel y Prahalad, 1993; McGill y Slocum, 1994;

---

<sup>26</sup> Queremos señalar que la utilización de un modelo de referencia u otro sí que condicionan los procesos de aprendizaje y creación de conocimiento en la organización que se deriven de la realización de una autoevaluación. En la medida en que un modelo de referencia sea más completo que otro —cubra más áreas—, la posibilidad de identificar áreas de mejora es mayor, tanto en número como en contenido de las mismas. Para cubrir las, la organización ha de poner en marcha acciones correctoras —un nuevo procedimiento, un nuevo producto, una modificación de un procedimiento antiguo, etc.— las cuales constituyen el nuevo conocimiento resultante de los procesos de aprendizaje y de creación de conocimiento de la organización. Sin embargo, también queremos señalar que la finalidad última con la que una organización utilice el modelo de referencia tiene más relevancia, en nuestra opinión, para estos procesos que el uso de un modelo u otro.

<sup>27</sup> En Balbastre (1998) se puede comprobar cómo la autoevaluación en el caso de Ericsson es realizada con fines de diagnóstico, siendo utilizado el conocimiento resultante de la autoevaluación en el proceso de planificación de la compañía a todos sus niveles.

Popper y Lipshitz, 1998; Prokesch, 1997), aspectos todos ellos que suponen impulsores del proceso de aprendizaje y creación de conocimiento.

Pero no sólo de forma indirecta —a través de los impulsores— puede la cultura orientada hacia el diagnóstico hacer que la autoevaluación contribuya al aprendizaje y a la generación de conocimiento. En opinión de Conti (1997b), las organizaciones aprenden sobre todo de los errores, los suyos propios y los de otras compañías y, en este sentido, la cultura de diagnóstico que pone el énfasis en la búsqueda de debilidades como fin primordial de la autoevaluación y se centra en intentar evidenciar las causas subyacentes a los errores, constituye una de las formas más importantes para aprender y crear conocimiento.

Los modelos que subyacen a los premios de calidad más importantes —y en especial el del Premio Europeo a la Calidad por ser el de más reciente creación— y los modelos para la autoevaluación, son modelos cuyos componentes están unidos según relaciones causa-efecto. Siguiendo a Conti (1997b), las uniones entre resultados y procesos son directas, mientras que las uniones entre agentes sistémicos o facilitadores y resultados, si existen, son indirectas y tienen lugar a través de los procesos. La cultura de diagnóstico impulsada por la autoevaluación que lleva constantemente a buscar las causas originarias de las diferencias entre objetivos y resultados siguiendo un enfoque de derecha a izquierda —como vimos tanto en el capítulo precedente como en el actual—, contribuye a incrementar la habilidad de las personas para comprender las uniones y relaciones que existen entre todos los componentes del modelo —agentes facilitadores, procesos y resultados—, lo cual en última instancia permite a los miembros de la organización identificar los puntos o aspectos relativos a agentes facilitadores y/o procesos sobre los que actuar para cubrir las áreas de mejora y, de este modo, dirigir la organización hacia las misiones y objetivos de la misma.

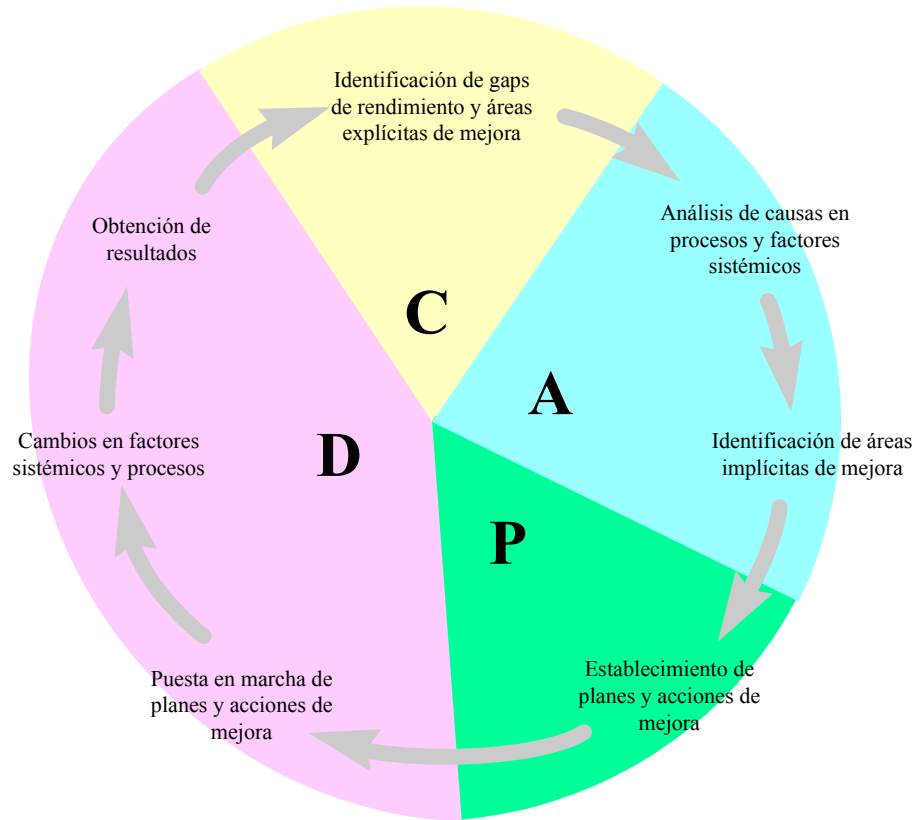
En otras palabras, la comprensión respecto a las conexiones entre los elementos del modelo posibilita el hecho de que los miembros de la organización actúen sobre los agentes facilitadores —factores sistémicos y procesos— con el fin de reducir las diferencias entre objetivos y resultados. Pero una vez implementados los cambios, el proceso vuelve a comenzar de nuevo a través de una nueva medición de diferencias entre objetivos y resultados —gracias a la realización de una nueva autoevaluación—, análisis de causas, propuesta de



acciones de mejora y puesta en práctica de las mismas con el subsiguiente cambio en la organización. Así, la autoevaluación da lugar a un proceso de aprendizaje continuo y de creación de conocimiento en la organización gracias a sucesivos ciclos de medición, análisis, puesta en marcha de acciones y cambios, pudiendo ser representado el proceso de autoevaluación en forma de ciclo de mejora continua.

En este sentido, con el fin de representar lo que para nosotros supone el ciclo de mejora continua que subyace a la realización de la autoevaluación —ver figura IV.9— nos hemos valido de la propuesta realizada por Deming (1982). A través de esta última se entiende la mejora como un ciclo de cuatro fases claramente diferenciadas de planificar (P), hacer (D), comprobar (C) y actuar (A), si bien hay que matizar que de dicha propuesta tan sólo adoptamos el nombre de las fases, ya que el contenido de dichas fases propuestas por Deming (1982) no es coincidente con el de las fases propuestas en este trabajo.

Figura IV.9: El ciclo de mejora continua a partir de la autoevaluación



Como puede comprobarse, la comparación en sí de los resultados de la organización con el modelo de referencia utilizado constituye la fase *Comprobar* del ciclo de mejora continua. A raíz de esta comparación se identifican diferencias entre los resultados y los objetivos de la compañía, del mismo modo que también se ponen de manifiesto lo que denominamos áreas explícitas de mejora. Como ya comentamos en el capítulo precedente, las áreas explícitas de mejora son aquellas que se derivan de la aplicación directa de los parámetros de evaluación subyacentes al modelo de referencia utilizado. Así por ejemplo, si en el marco del Modelo E.F.Q.M. de Excelencia uno de los parámetros de evaluación de los criterios agentes es el despliegue de los enfoques (E.F.Q.M., 1999d) y uno de los enfoques relativos a las personas no es desplegado en todos

los niveles pertinentes, un área explícita de mejora sería el desplegar dicho enfoque a la totalidad de dichos niveles.

En la siguiente fase —la de *Actuar*—, se procede a analizar las causas subyacentes a las áreas explícitas de mejora y a las diferencias de rendimiento. Este análisis afectará, en primera instancia, a los procesos de la compañía, ya que los mismos están directamente relacionados con los resultados. Pero además de los procesos, el análisis de las causas puede afectar también a los agentes facilitadores, ya que, si bien no están directamente relacionados con los resultados, su incidencia sobre aquellos puede ser notoria. Como consecuencia del análisis, la organización identificará nuevas áreas de mejora en el conjunto de procesos y/o agentes facilitadores, las cuales hemos bautizado como áreas implícitas de mejora, tal y como se establecía en el capítulo III del presente trabajo. Estas, se diferencian de las áreas explícitas de mejora en que su identificación no se deriva directamente de la aplicación de los parámetros de evaluación sino del análisis de las causas que subyacen a las áreas explícitas de mejora y a las diferencias de rendimiento.

Creemos interesante y necesaria esta distinción entre áreas explícitas e implícitas de mejora, ya que esta distinción no se realiza de forma explícita en los documentos donde se publican los modelos de referencia que se utilizan para la autoevaluación. Lo anterior podría traducirse en la asunción de que la identificación de áreas de mejora al realizar la autoevaluación se produce únicamente a raíz de la aplicación de los parámetros de evaluación, perdiéndose, de esta manera, todo el potencial de mejora que tiene la autoevaluación a través de la identificación de las áreas implícitas de mejora. Estamos convencidos, por tanto, de que las organizaciones que sustentan los modelos de referencia para realizar la autoevaluación deberían realizar un esfuerzo por hacer explícita esta distinción.

La fase de *Planificar* tiene como finalidad el establecimiento de planes y acciones de mejora tendentes a eliminar, o al menos a reducir, las áreas de mejora, tanto explícitas como implícitas, identificadas. Por último, la puesta en marcha de dichos planes y acciones de mejora, que generarán cambios en los agentes facilitadores —o factores sistémicos— y los procesos y darán lugar a nuevos resultados, constituye la fase de *Hacer* del ciclo de mejora o aprendizaje que tiene lugar al aplicar la autoevaluación.

Así mismo y recordando lo visto al inicio de este mismo capítulo, este proceso cíclico de mejora queda también representado gráficamente en la forma que adopta el modelo que subyace al Premio Europeo a la Calidad —Modelo E.F.Q.M. de Excelencia, figura IV.1—, donde la flecha que va en dirección derecha-izquierda del modelo y que es denominada *Innovación y Aprendizaje* hace referencia a que la identificación de desviaciones en los resultados y el análisis de sus causas subyacentes va a generar acciones de mejora que supondrán cambios en los factores sistémicos y/o procesos, mientras que las flechas que van en la dirección izquierda-derecha vienen a significar que son precisamente los resultados la consecuencia de las actuaciones llevadas a cabo en los agentes facilitadores.

#### **IV.3.2.4.- Grado de descentralización en el planteamiento seguido por la organización**

Tal y como hemos visto en los dos primeros capítulos del presente trabajo, el hecho de *compartir e integrar conocimiento individual* (Addleson, 1996; Barlett y Ghoshal, 1998; Cohen, 1998; Kim, 1993; Nonaka, 1991b; Schein, 1993b; entre otros), la *interacción entre individuos* basada en la proximidad física y las relaciones cara a cara (Brown y Duguid, 1991; Cohen, 1998; Kogut y Zander, 1996; Leonard-Barton, 1993; Nonaka, 1994; entre otros), los *equipos con individuos que posean una base de experiencia significativamente distinta* (Cohen y Levinthal, 1990; Goh y Richards, 1997; Lei, Hitt y Bettis, 1996; Nonaka, 1988b; Prahalad y Bettis, 1986; Roth, 1996; entre otros), la *colaboración* (Inkpen, 1996; Mowery, Oxley y Silverman, 1996; Ruggles, 1998; entre otros), la *variedad requerida* (Nonaka y Takeuchi, 1995) o el *localismo* (Senge, 1993), son factores que promueven los procesos de aprendizaje y de creación de conocimiento en la organización y que tienen en común su relación con el trabajo en equipo. Por ello, el trabajo en equipo resulta básico para desarrollar plenamente el aprendizaje organizativo<sup>28</sup> y la creación de

---

<sup>28</sup> Véanse a este respecto los trabajos de Crossan, Lane y White (1999) o Moreno-Luzón et al. (2000), entre otros.

conocimiento<sup>29</sup>, aspecto éste que fue tratado en los capítulos anteriores del trabajo.

La circunstancia anterior nos lleva a plantearnos que, probablemente, la realización de un proceso de autoevaluación utilizando equipos de trabajo —preferiblemente multidisciplinarios— y abarcando a distintos niveles jerárquicos, incide más sobre el aprendizaje y la creación de conocimiento a como lo haría si este proceso fuese llevado a cabo por un único individuo o por un reducido grupo de miembros cercanos a la alta dirección. Así, partiendo del papel que el trabajo en equipo puede desempeñar en la realización de la autoevaluación, podemos distinguir dos planteamientos distintos que resultarían los extremos de un continuo: un planteamiento centralizado y otro planteamiento descentralizado de autoevaluación.

El planteamiento centralizado de autoevaluación se caracterizaría porque en él únicamente participaría un miembro de la organización o, en todo caso, un reducido grupo de miembros cercano a la alta dirección de la compañía. Esta forma de llevar a cabo la autoevaluación se traduciría, entre otras cosas, en que el equipo de la alta dirección sería el propietario de la evaluación, sus resultados y los planes y acciones de mejora subsecuentes (Kruger, 1997). La ventaja de este planteamiento sería que, dado que la alta dirección tiene el control, podría imponer procesos y sistemas de medición comunes por toda la organización, mientras que en el lado negativo estaría la dificultad de que las unidades operativas pudieran experimentar respecto a la retroalimentación y las acciones de mejora.

Así mismo, los procesos de compartición y de integración inherentes al aprendizaje y a la creación de conocimiento en la organización no existirían, en el caso de un único individuo —si tenemos en cuenta el modelo de Nonaka y Takeuchi (1995) no se producirían procesos de conversión de conocimiento que permitieran expandir el conocimiento individual a otros niveles ontológicos superiores, con lo que la espiral de creación de conocimiento se vería truncada— o serían muy escasos, al igual que la ausencia de participación de la mayor parte de miembros de la organización en el proceso de autoevaluación haría que la asimilación de las áreas y las acciones de mejora resultantes fuera prácticamente nula.

---

<sup>29</sup> Nos remitimos, fundamentalmente, al trabajo de Nonaka y Takeuchi (1995).

En el otro extremo, tendríamos el planteamiento descentralizado de autoevaluación. Este planteamiento supone, tal y como reconoce Kruger (1997), desplegar la autoevaluación al nivel más bajo posible de la organización. Así, los miembros de los niveles inferiores de la organización participarían en la autoevaluación a través de la creación de equipos de autoevaluación. Estos serían equipos formalmente constituidos que podrían englobar a personas tanto de la misma unidad organizativa como de distintas unidades organizativas — multidisciplinares—, así como a personal de diferentes niveles jerárquicos, y gozarían de autonomía para poder realizar la autoevaluación. La idea es que se produjera una identificación de áreas de mejora, análisis de las causas subyacentes y establecimiento de acciones correctoras, a nivel local para que luego fueran sometidas a sucesivos procesos de integración y condujeran a la obtención de áreas y acciones de mejora globales. En este contexto, los equipos de autoevaluación serían los encargados de llevar a cabo este proceso en el ámbito local.

El papel de los equipos en el proceso de autoevaluación contribuye claramente a que los procesos de aprendizaje y de creación de conocimiento en la organización sean más ricos, pudiendo adoptar esta contribución diversas formas. Así por ejemplo, la identificación de áreas de mejora, el análisis de sus causas subyacentes y el establecimiento de acciones de mejora, de forma consensuada dentro del equipo facilita el aprendizaje (Nonaka y Johansson, 1985). Del mismo modo, Nonaka y Takeuchi (1995) hacen referencia a la existencia de equipos auto-organizados y multidisciplinares para que la creación de conocimiento se produzca<sup>30</sup>.

Por su parte, la descentralización en la realización de la autoevaluación también contribuye, a través de los equipos, a enriquecer el aprendizaje y la creación de conocimiento en la organización facilitando los procesos de integración y aplicación de conocimiento. En opinión de autores como Argyris (1991a), Grant (1996b y 1997) o Nonaka y Takeuchi (1995), los equipos de trabajo son sistemas efectivos para tener acceso e integrar el conocimiento relevante, lo cual facilita los procesos de aprendizaje y creación de conocimiento en los que la compartición y la integración de conocimiento resulta básica.

---

<sup>30</sup> De hecho, los equipos de trabajo son el marco en el que tienen lugar los procesos de conversión de conocimiento que dan origen a la espiral de la creación de conocimiento (Nonaka y Takeuchi, 1995).

Del mismo modo, en la medida en que los equipos creados para llevar a cabo la autoevaluación de forma descentralizada tengan un carácter multidisciplinar, el aprendizaje y la creación de conocimiento se verán enriquecidos. Ello es así debido a que, siguiendo a Nonaka (1988b) y Nonaka y Takeuchi (1995), la pluralidad de perspectivas sobre un mismo aspecto va a estimular la fertilización cruzada de conocimiento entre los miembros del equipo, cumpliéndose así el principio de la *variedad requerida* (Ashby, 1956) que es reconocido como uno de los impulsores más relevantes del aprendizaje y la creación de conocimiento en la organización.

Junto a las contribuciones anteriores, el planteamiento descentralizado de autoevaluación presenta, también, otros resultados positivos. En este sentido, contribuye a que las acciones de mejora resultantes del proceso de autoevaluación estén mucho más relacionadas con las necesidades inmediatas del negocio (Kruger, 1997), permite alinear los objetivos individuales de mejora con los objetivos y planes de las unidades organizativas y facilita la identificación de diferencias en el rendimiento y en el despliegue de los enfoques entre distintas unidades (Maisey y Pupius, 1997), convirtiéndose, de esta manera, en un punto de partida para llevar a cabo posteriores procesos de *benchmarking*. Sin embargo, en el lado negativo destaca el hecho de que las unidades locales que han realizado la autoevaluación pueden no tener la propiedad de las decisiones sobre algunos aspectos que les afectan y es necesario mejorar, por lo que no podrían manipular las palancas que actúan sobre los agentes facilitadores (Kruger, 1997) y el ciclo de aprendizaje se vería truncado. No obstante, creemos que este inconveniente es superado al dotar a los equipos de autoevaluación de la autonomía necesaria para, no sólo identificar las áreas de mejora y analizar las causas subyacentes, sino también poner en marcha las acciones correctoras.

En definitiva, la consideración de los aspectos relacionados con el trabajo en equipo en el ámbito de la autoevaluación nos lleva a distinguir dos planteamientos divergentes: un planteamiento centralizado y otro descentralizado de autoevaluación, si bien ambos constituyen los extremos de un continuo tal y como se comentó con anterioridad. El primero de ellos parte de la base de realizar la autoevaluación por medio de un único individuo —o un grupo reducido de individuos— próximo a la alta dirección, mientras que el

segundo implica la puesta en marcha de la autoevaluación en los niveles jerárquicos inferiores y a través de equipos de personas que pueden proceder de distintas unidades organizativas así como de distintos niveles en la jerarquía.

La distinción anterior tiene consecuencias diferentes para los procesos de aprendizaje y creación de conocimiento en la organización. Sintéticamente, podemos pensar que la descentralización de la autoevaluación va a impulsar en mayor medida los procesos de compartición e integración inherentes al aprendizaje y a la creación de conocimiento en la organización, lo que en última instancia podrá dar lugar a una creación más rica de conocimiento, en primer lugar, y, en segundo término, a un aprendizaje organizativo de doble bucle, siempre y cuando los cambios en la organización vengan precedidos de una variación en los modelos mentales compartidos en la compañía<sup>31</sup>.

En el otro extremo, el planteamiento centralizado de autoevaluación tenderá a facilitar en menor medida la compartición e integración de conocimiento, lo cual nos puede llevar a pensar que la creación de conocimiento será menos rica que en el caso anterior y que el aprendizaje resultante únicamente podrá tener lugar a nivel individual o de grupo<sup>32</sup>. Puede darse el caso, en algunas ocasiones, de que como consecuencia del análisis de las áreas de mejora, el individuo que realiza la autoevaluación —si es bastante influyente— o el equipo reducido cercano a la dirección —por su influencia sobre esta última— decidan llevar a cabo alguna actuación a nivel de la organización sin hacer partícipes de la misma al resto de miembros —dado que el planteamiento de autoevaluación es centralizado—. La situación anterior nos podría llevar a pensar que el aprendizaje resultante es organizativo. Sin embargo, en nuestra opinión este sería un caso en el que se estaría creando

---

<sup>31</sup> Para que el aprendizaje organizativo sea considerado de doble bucle, es imprescindible que las acciones de la organización vengan precedidas de un cambio en los modelos mentales compartidos a nivel de la organización (Kim, 1993). Cuando la autoevaluación es realizada de forma descentralizada, la identificación de áreas de mejora y su análisis posterior conlleva numerosos procesos de compartición e integración de conocimiento. El análisis de las causas subyacentes a las áreas de mejora de la organización se traducirá en el establecimiento de acciones de mejora organizativas, pero solamente cuando estas últimas sean consecuencia de un cambio en los modelos mentales compartidos por la organización podremos hablar de que el aprendizaje organizativo resultante es de doble bucle.

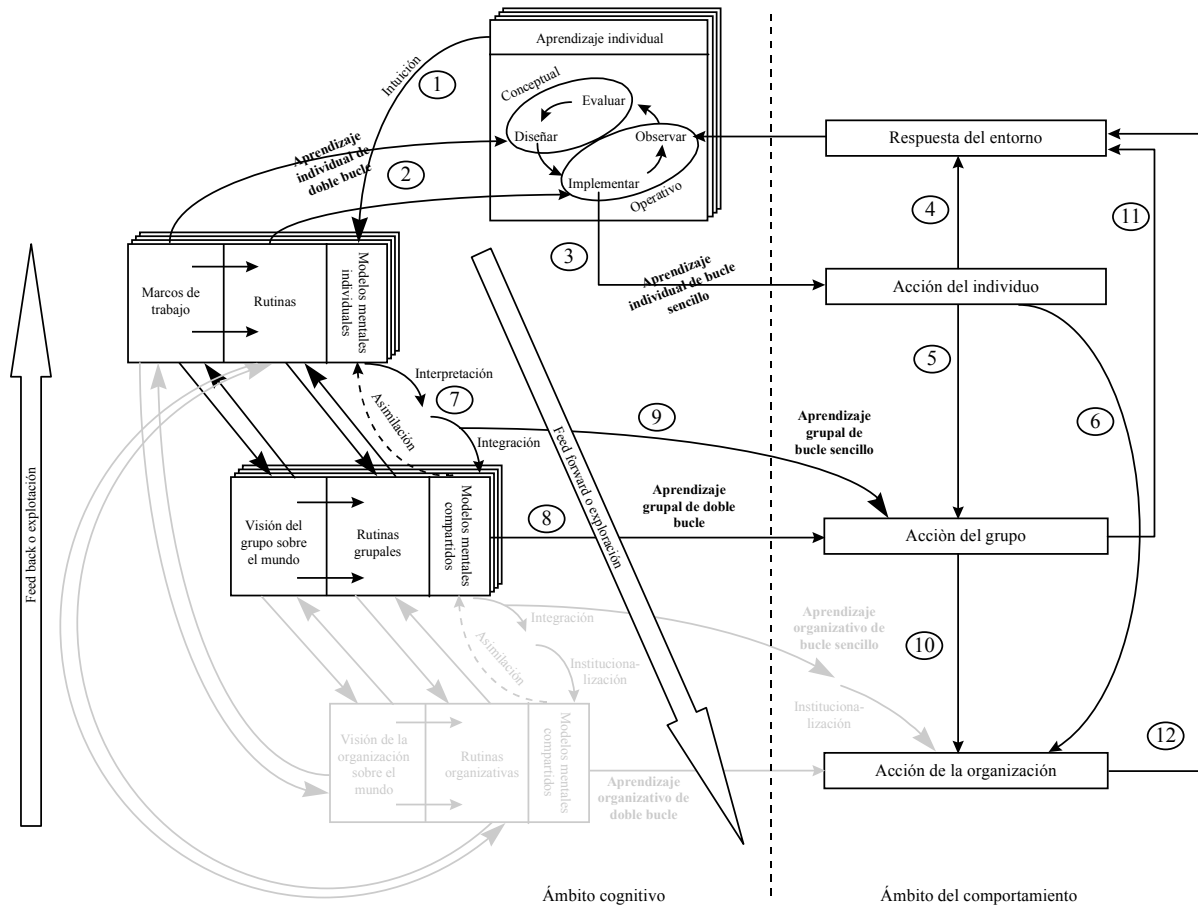
<sup>32</sup> En la medida en que sea un único individuo, o un grupo reducido, cercano a la alta dirección el que lleve a cabo la autoevaluación, la compartición e integración de conocimiento será nula en el primer caso o muy reducida en el segundo —en comparación al planteamiento descentralizado—. Además, si no hay compartición e integración de conocimiento, o ésta es muy escasa y en ella únicamente participan algunos individuos próximos a los niveles superiores de la organización, no es posible que la mayoría de miembros intervengan en dichos procesos por lo que el aprendizaje que se produce nunca podrá tener la consideración de organizativo.



conocimiento organizativo —nuevas acciones de la organización— al margen del aprendizaje organizativo, por lo que consideramos que este último sería nulo.

Las figuras IV.10 y IV.11 pueden ayudarnos a ilustrar lo comentado en los párrafos precedentes respecto a las diferentes implicaciones que la aplicación de un planteamiento de autoevaluación centralizado o descentralizado puede tener sobre el aprendizaje en la organización.

Figura IV.10: Implicaciones de un planteamiento centralizado de autoevaluación sobre el aprendizaje y la creación de conocimiento



Cuando la autoevaluación es realizada por un único individuo — planteamiento centralizado—, el aprendizaje resultante de la identificación de áreas de mejora, análisis de las causas subyacentes y puesta en marcha de acciones correctoras presenta, únicamente, carácter individual —ya que no existen procesos de compartición e integración de conocimiento—. Este

aprendizaje individual será de doble bucle cuando el análisis de las causas lleve al individuo a actuar de determinada forma como consecuencia de una alteración previa de sus modelos mentales —secuencia 1-2-3-4—, mientras que lo será de bucle sencillo cuando la actuación no venga precedida de un cambio en los modelos mentales —secuencia 3-4—.

Del mismo modo, si la autoevaluación es llevada a cabo por un grupo reducido de individuos cercano a la alta dirección —continúa siendo un planteamiento centralizado, tal y como lo definimos anteriormente—, la identificación de debilidades, el análisis de las causas subyacentes y el establecimiento de acciones de mejora, ya conlleva procesos de interpretación e integración de conocimiento individual. En este caso, el aprendizaje que se produce a raíz de la autoevaluación también afecta al nivel de grupo, siendo de doble bucle o de bucle sencillo en función de que las actuaciones del grupo vengan precedidas de una modificación en los modelos mentales compartidos o no —secuencias 1-7-8-11 y 1-7-9-11, respectivamente—. Nótese que la ausencia de participación de la mayoría de miembros en los procesos de compartición, interpretación e integración —a los distintos niveles donde éstos pudieran tener lugar—, necesarios para identificar las áreas de mejora, analizar sus causas y establecer las acciones de mejora, hace que en ningún caso se pueda producir un aprendizaje a nivel organizativo —ya sea de bucle simple o de doble bucle—, lo que hemos querido representar coloreando en gris claro los procesos y elementos directamente vinculados con el aprendizaje en el nivel organizativo —básicamente, parte inferior izquierda de la figura IV.10—.

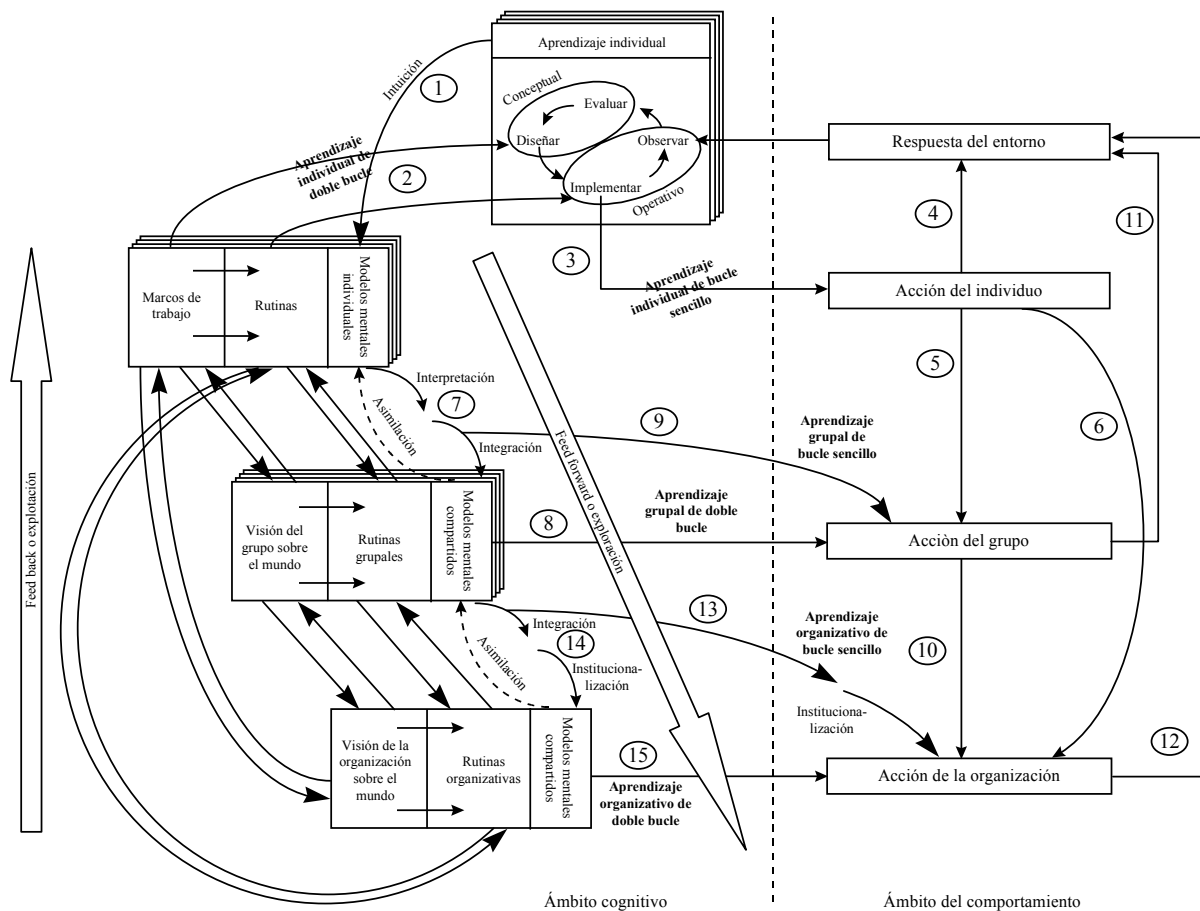
Puede que, en algunas ocasiones, las acciones resultantes del aprendizaje de un individuo al poner en práctica la autoevaluación sean asumidas también en el nivel de grupo cuando dicho individuo es muy influyente —caso 1—, e incluso que lo sean a nivel de toda la organización —caso 2—. Así mismo, si la autoevaluación la realiza un grupo reducido cercano a la alta dirección —con bastante influencia, por tanto— puede suceder que las acciones de mejora que se desprendan del aprendizaje a nivel de grupo sean asumidas también a nivel organizativo —caso 3—.

En los tres casos expuestos, podemos pensar que está teniendo lugar una generación de conocimiento —en forma de acciones de mejora—, a nivel de grupo en el primer caso —secuencias 3-5-11 o 1-2-3-5-11, dependiendo de si el

aprendizaje individual es de bucle sencillo o de doble bucle— y a nivel de la organización en los otros dos casos —secuencias 3-5-10-12, 1-2-3-5-10-12, 1-2-3-6-12, 3-6-12, 1-7-9-10-12 o 1-7-8-10-12—. Sin embargo, debemos matizar que esta creación de conocimiento, grupal en el caso 1 y organizativo en los casos 2 y 3, se produce al margen del aprendizaje a nivel de grupo, en el primer caso, y organizativo en los otros dos casos, lo cual nos lleva a establecer que en los tres casos expuestos el aprendizaje organizativo sería nulo y que en el caso 1 el aprendizaje a nivel de grupo no existiría.

En el otro extremo, cuando la autoevaluación es realizada de forma descentralizada el análisis anterior se amplía para abarcar el nivel organizativo —figura IV.11—.

Figura IV.11: Implicaciones de un planteamiento descentralizado de autoevaluación sobre el aprendizaje y la creación de conocimiento



Como puede comprobarse, el planteamiento descentralizado de autoevaluación que parte de la utilización de equipos de trabajo contribuye a que los procesos de compartición, interpretación e integración de conocimiento, necesarios para la identificación de áreas de mejora, el análisis de sus causas y el establecimiento de acciones correctoras, tengan lugar a todos los niveles dentro de la organización con lo que se posibilita el aprendizaje organizativo —y por ende, la creación de conocimiento organizativo—.

De hecho, la conexión entre los modelos de aprendizaje organizativo y de creación de conocimiento vistos con anterioridad y la autoevaluación es muy clara al seguirse un planteamiento descentralizado. La descentralización en la aplicación de la autoevaluación —tal y como fue definida con anterioridad— permite la introducción del trabajo en equipo en el proceso de autoevaluación. A su vez, el equipo constituye el contexto fundamental para que la compartición,

interpretación, integración y asimilación, de información y conocimiento tenga lugar (Crossan, Lane y White, 1999; Moreno-Luzón *et al.*, 2000; Nonaka y Konno, 1998). Y en último término, compartición, interpretación, integración y asimilación, son procesos que implican modos de conversión del conocimiento como la socialización, la externalización, la combinación o la internalización (Nonaka y Takeuchi, 1995).

Nótese que para que el aprendizaje organizativo, ya sea de bucle sencillo o de doble bucle, pueda ocurrir es necesario que se produzca un cambio en los modelos mentales individuales y compartidos a nivel de grupo. Ahora bien, la distinción entre el aprendizaje organizativo de bucle sencillo o de doble bucle, que puede derivarse del ejercicio de autoevaluación, radica en el hecho de que para que este último se dé es condición necesaria que las acciones planificadas de mejora a nivel organizativo vengan precedidas de un cambio en los modelos mentales compartidos en la organización —secuencia 1-7-14-15-12—. Así mismo, es importante señalar que la institucionalización constituye un elemento básico en el proceso de aprendizaje organizativo —como ha sido puesto de manifiesto tanto en el capítulo I como en el apartado anterior de este mismo capítulo—, ya que la misma hace que la alta dirección asuma y se comprometa explícitamente con las acciones de mejora establecidas a nivel organizativo a raíz de la autoevaluación.

Por contra, cuando el conocimiento organizativo —en forma de planes de acción— es el resultado de los procesos de interpretación e integración a nivel organizativo pero no ha supuesto una modificación de los modelos mentales compartidos en este nivel, se puede establecer que el aprendizaje organizativo resultante del proceso de autoevaluación es de bucle sencillo —secuencia 1-7-13-12—.

En último término, podemos, por tanto, afirmar que el planteamiento descentralizado de autoevaluación *posibilita* el aprendizaje organizativo, ya sea de bucle simple o de doble bucle. Sin embargo, la puesta en práctica de la autoevaluación a través de un planteamiento descentralizado no garantiza que el aprendizaje resultante del proceso vaya a ser organizativo, ya que, en un momento determinado, bien un individuo, bien un grupo con influencia dentro de la organización, puede hacer valer su posición de dominio sobre el resto de miembros y grupos de la compañía. En este caso, el individuo o grupo influyente

haría asumir al resto de miembros, como organizativas, las acciones de mejora que habían sido establecidas a nivel individual o de grupo —dependiendo del caso—, con lo que nos encontraríamos en una situación muy similar a la expuesta con anterioridad para el caso del planteamiento centralizado. Es decir, se habría producido una creación de conocimiento organizativo al margen del proceso de aprendizaje a este nivel con lo que dicho aprendizaje sería nulo —secuencias 3-5-10-12, 1-2-3-5-10-12, 1-2-3-6-12, 3-6-12, 1-7-9-10-12 o 1-7-8-10-12—. Por tanto, la descentralización —tal y como la definimos en este trabajo— en el ejercicio de la autoevaluación se convierte en condición necesaria, aunque no suficiente, para que el aprendizaje resultante del mismo pueda adquirir el carácter de organizativo, tal y como se ha evidenciado en los párrafos anteriores.

A modo de conclusión general de este apartado podemos establecer que la mera utilización de la herramienta de la autoevaluación ya facilita el aprendizaje y la creación de conocimiento, dado que implica la aplicación de unos principios y valores, unos parámetros y un modelo de referencia, que inciden sobre algunos impulsores de dichos procesos. Sin embargo, la riqueza de dicho aprendizaje y de la creación de conocimiento subyacente, el tipo de aprendizaje —de bucle sencillo o de doble bucle— y el nivel ontológico al que éste se produce, el grado en que hay transformación o conversión de conocimiento o el grado en que los conocimientos resultantes del aprendizaje a raíz de la autoevaluación o el aprendizaje en sí mismo son difundidos por toda la organización, va a depender, fundamentalmente, de la forma en que esta herramienta es aplicada.

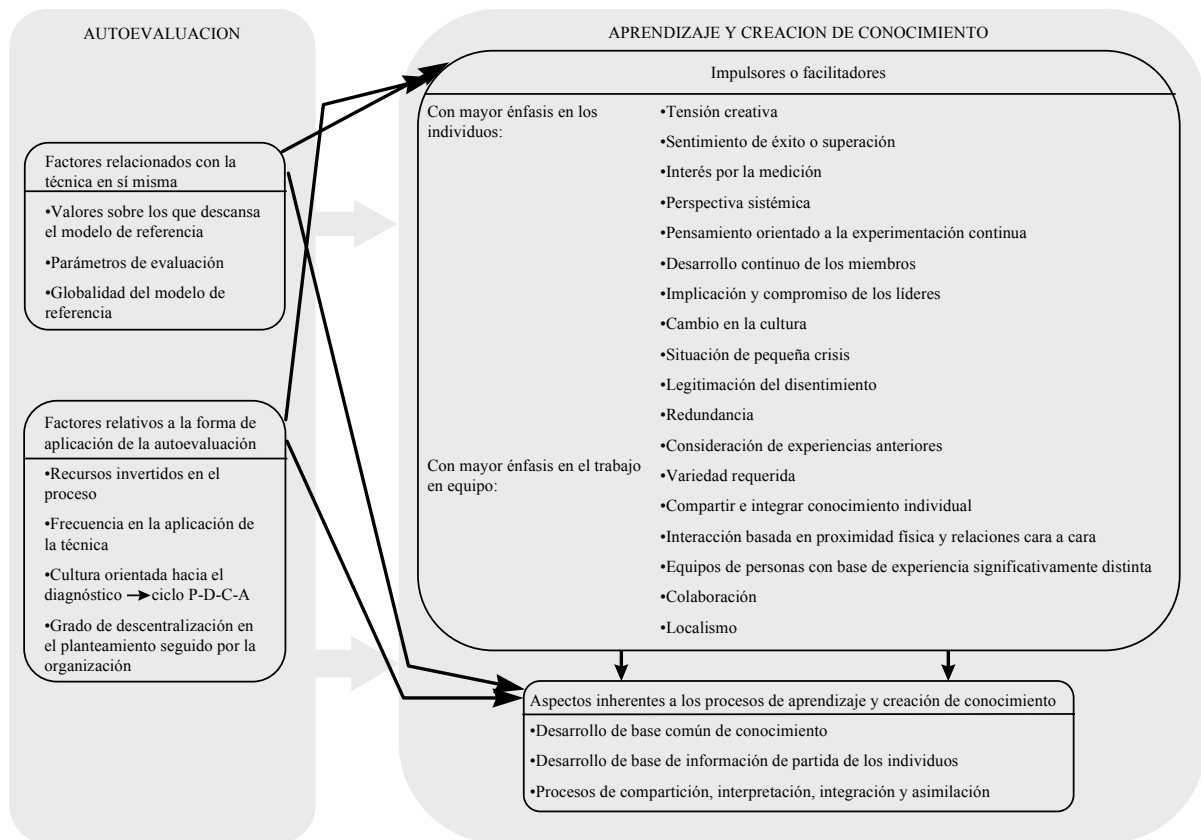
#### **IV.4.- Propuesta de un modelo inicial de autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento**

Las principales relaciones que vinculan los procesos de autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento han sido expuestas en el apartado anterior. Partiendo de las mismas, se puede establecer un modelo teórico inicial que permite conectar el campo de la autoevaluación con el del aprendizaje y la creación de conocimiento, el cual puede contribuir a tener una visión clara y sistémica de las anteriores. Sin embargo, dos matizaciones han de ser

realizadas. En primer lugar, el modelo que aquí se va a presentar tiene el carácter de *teórico* debido a que ha surgido a partir de la revisión efectuada de la literatura especializada y de la reflexión personal del que escribe estas líneas, no estando basado, por tanto, en los resultados de ningún trabajo empírico realizado con tal fin. Y en segundo lugar, el carácter *inicial* del modelo viene justificado por el hecho de que el desarrollo del trabajo de campo desempeñado en el marco de la presente tesis tiene por objeto, tal y como se expone con mayor detalle y concreción en los capítulos venideros, enriquecer dicho modelo, con lo que el modelo final inducido a partir de los casos analizados variará respecto al modelo aquí presentado.

Realizados los comentarios anteriores, se pasa a continuación a ilustrar —figura IV.12— y a presentar el modelo teórico inicial de autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento.

Figura IV.12: Modelo teórico inicial de autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento



Como puede observarse, la influencia que la autoevaluación tiene, con carácter general, sobre el aprendizaje y la creación de conocimiento viene representada por las dos flechas de color grisáceo que unen ambos ámbitos de trabajo. Profundizando más en esta relación, vemos que la autoevaluación tiene efectos sobre el aprendizaje y la creación de conocimiento a través de dos vías principales: mediante factores relacionados con la técnica en sí misma y por medio de factores relativos al modo en que esta técnica puede ser aplicada. Tal y como se apuntó anteriormente, los primeros hacen alusión al potencial que a priori, esto es, antes de ser llevada a la práctica, la autoevaluación puede poseer para impulsar el aprendizaje y la generación de conocimiento en una organización, mientras que los segundos se refieren a la capacidad que posee la técnica como consecuencia de su aplicación.

Entre los primeros se puede destacar, en primer lugar, los valores sobre los que se fundamentan los modelos de referencia, tales como la mejora



continua, el propio aprendizaje o la compartición de información con otras unidades organizativas u otras organizaciones. Estos pueden contribuir a decantar la autoevaluación hacia la búsqueda de áreas de mejora como fin primordial de la misma, lo que en último término puede influir sobre facilitadores como el *sentimiento de éxito o superación* (Barnett, 1994) o el *pensamiento orientado hacia la experimentación continua* (Brown y Duguid, 1991; Goh y Richards, 1997; Grant y Gnyawali, 1996; Hamel y Prahalad, 1993; McGill y Slocum, 1994; Nevis, DiBella y Gould, 1995; Popper y Lipshitz, 1998; Prokesch, 1997; Senge, 1990a; Slocum, McGill y Lei, 1994), entre otros, que a su vez pueden impulsar el proceso de aprendizaje y creación de conocimiento.

En segundo lugar, aspectos relativos a los modelos de referencia sobre los que se basa la realización de la autoevaluación como, por ejemplo, los parámetros de evaluación, la utilización de un modelo estándar o global para todas las unidades que se autoevalúan o la propia mecánica de la autoevaluación que se traduce en la comparación de las actividades y resultados de la organización con el modelo, pueden incidir tanto en los impulsores de los procesos de aprendizaje y creación de conocimiento como en aspectos propios de dichos procesos<sup>33</sup>. Así, facilitadores como la *tensión creativa* (Hedberg, 1981; Lant y Mezas, 1992; Nevis, DiBella y Gould, 1995; Petrash, 1996; Senge, 1990a, 1990b y 1993), la *legitimación del disentimiento* (McGill y Slocum, 1993; Prahalad y Bettis, 1986) o la *situación de pequeña crisis* (Burns y Stalker, 1961; Gringer y Norburn, 1975; Hamel, 1991; Hedberg, 1981; Nicolini y Mezner, 1995; Nonaka, 1988a; Prahalad y Bettis, 1986; Schein, 1993a; Ulrich, Von Glinow y Jick, 1993), se pueden ver afectados, al igual que también se puede afectar a algún aspecto inherente a los procesos de aprendizaje y creación de conocimiento como es el *desarrollo de una base común de conocimiento* entre los individuos — vocabulario, conceptos, etc.— que permita potenciar los procesos de integración de conocimiento (Grant, 1996a).

Por su parte, factores relativos al modo en que la organización aplica esta técnica —como es el caso de la cantidad de recursos invertidos en el proceso, la

---

<sup>33</sup> Se ha realizado esta distinción entre impulsores del proceso de aprendizaje y creación de conocimiento y aspectos inherentes al mismo como forma de destacar la mayor incidencia indirecta que, sobre el aprendizaje y la generación de conocimiento, presentan los primeros respecto a los segundos.

frecuencia en la aplicación de la autoevaluación, la cultura orientada hacia el diagnóstico o el grado de descentralización del planteamiento utilizado— pueden incidir sobre el aprendizaje y la creación de conocimiento tanto de manera indirecta, a través de impulsores de estos procesos como la *perspectiva sistémica* (Nevis, DiBella y Gould, 1995; Senge, 1993), la *compartición e integración de conocimiento individual* (Addleson, 1996; Barlett y Ghoshal, 1998; Chiva y Camisón, 1999; Cohen, 1998; Hebelier y Van Doren, 1997; Isaacs, 1993; Kim, 1993; McGill y Slocum, 1993; Nonaka, 1991b; Schein, 1993b; Tsoukas, 1996; Van der Heijden y Eden, 1998), la *variedad requerida* (Bood, 1998; Cohen y Levinthal, 1990; Goh y Richards, 1997; Lei, Hitt y Bettis, 1996; Nonaka, 1988b; Prahalad y Bettis, 1986; Roth, 1996), la *colaboración* (Cohen, 1998; Inkpen, 1996; Mowery, Oxley y Silverman, 1996; Ruggles, 1998) o la *redundancia* (Nonaka y Takeuchi, 1995), como de forma directa actuando sobre aspectos inherentes a los procesos de aprendizaje y creación de conocimiento.

Así por ejemplo, el enfoque utilizado —que está asociado a la cantidad de recursos invertidos en el proceso, tal y como se puso de manifiesto en el capítulo anterior— puede condicionar la cantidad de información necesaria para llevar a cabo el proceso de autoevaluación pero también puede influir sobre la información resultante de dicho proceso, lo que afecta a la base de información de partida que los individuos utilizan para su propio aprendizaje y, por ende, para el aprendizaje a nivel de grupo y organizativo. O, del mismo modo, la descentralización en la realización de la autoevaluación también puede incidir sobre los procesos de compartición, interpretación, integración y asimilación de conocimiento, que a nivel de grupo y organizativo son necesarios para el aprendizaje y la creación de conocimiento, aspecto éste que fue tratado con mayor grado de detalle en el apartado anterior de este mismo capítulo.

De la misma forma, también destaca en el modelo la conexión explícita que se realiza entre los impulsores del aprendizaje y la creación de conocimiento y los aspectos inherentes a dicho proceso, lo que pone de manifiesto que la autoevaluación no sólo puede contribuir a generar aprendizaje y conocimiento actuando de forma directa sobre elementos propios de dicho proceso, sino también incidiendo sobre aquellos factores que indirectamente pueden ponerlo en marcha.

Una vez realizados los planteamientos anteriores que permiten vincular el proceso de aprendizaje y creación de conocimiento con la autoevaluación, la siguiente tarea a llevar a cabo en el marco del presente trabajo de investigación implica la contrastación de dichos planteamientos a través del trabajo de campo. Con ello se pretende enriquecer el modelo teórico inicial propuesto en este último apartado, si bien es necesario abordar, de manera previa, el análisis de los aspectos metodológicos, cuestión a la que se dedica el capítulo subsiguiente.

## ***Capítulo V.-***

### ***Metodología de investigación***

Una vez expuesto el marco teórico que sustenta el presente trabajo de investigación en los capítulos anteriores y planteado el modelo inicial que vincula la autoevaluación con el aprendizaje y la creación de conocimiento — capítulo IV—, el presente capítulo tiene por objeto plantear y justificar la metodología de investigación que va a ser empleada en este trabajo. Para ello, en un primer apartado vamos a llevar a cabo una somera revisión de algunos trabajos empíricos recientes relacionados con las líneas de investigación seguidas en este trabajo, prestando una atención especial a los aspectos relacionados con la metodología de investigación empleada en los mismos.

A continuación, en el segundo apartado pasaremos a plantear los rasgos distintivos y las condiciones de utilización de los dos tipos de metodología de investigación más utilizados en las ciencias sociales: la investigación cualitativa y la cuantitativa. Con ello sentaremos las bases para poder decidir qué tipo de metodología es la más apropiada a los objetivos de la presente investigación. Dado que nos decantamos por la metodología cualitativa, tal y como se justifica a lo largo de este capítulo, en el tercer apartado pasamos a profundizar en el

estudio de esta metodología de investigación. Por último, se plantea que el estudio de casos es una metodología adecuada, dentro de la investigación cualitativa<sup>1</sup>, para estudiar la relación existente entre autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento, lo que nos hace dedicar la última parte de este capítulo a su estudio y a plantear su aplicación en el caso de esta investigación.

### **V.1.- La investigación empírica en el ámbito de la autoevaluación, el aprendizaje y la creación de conocimiento**

Dado que en el presente capítulo vamos a abordar la cuestión relativa a la metodología de investigación del presente trabajo, este apartado tiene como propósito analizar la metodología de investigación utilizada en algunos de los trabajos recientes que se han desarrollado en ámbitos de estudio cercanos a aquel en el que este trabajo se ubica. Así, la estructura de este apartado sigue la misma lógica que se utilizó en el capítulo anterior, revisando en primer lugar los trabajos empíricos más importantes relacionados con la autoevaluación. En segundo lugar, haremos referencia a algunos de los trabajos empíricos desarrollados en el ámbito del aprendizaje y la creación de conocimiento. Y por último, haremos lo propio con aquellos estudios que cruzan la autoevaluación con el aprendizaje y la creación de conocimiento.

Así mismo, con carácter general a los tres tipos de trabajos se debe señalar que, a pesar de la revisión efectuada, pueden existir estudios que combinen tanto la metodología cualitativa como la cuantitativa, por lo que no sería correcto pensar que la utilización de un tipo de metodología en un trabajo ha de implicar, necesariamente, la exclusión del uso de la otra metodología. Sin embargo, dado que en la bibliografía consultada predominan los estudios que utilizan una única metodología, ya sea la cualitativa ya sea la cuantitativa,

---

<sup>1</sup> En este sentido, es necesario realizar una matización. Si bien el estudio de casos es vinculado por muchos académicos a la investigación cualitativa, en el mismo se pueden utilizar también métodos propios de la investigación cuantitativa, resultando complementarias, de esta forma, ambos tipos de investigación. No obstante, este apunte será desarrollado con mayor grado de detalle a lo largo del presente capítulo.

estructuramos la revisión realizada dentro de cada ámbito en dos grandes grupos —los estudios cualitativos y los cuantitativos—, a pesar de que somos conscientes de que ambos tipos de metodología no resultan excluyentes, tal y como se argumenta más adelante en este mismo capítulo.

Del mismo modo, es necesario señalar que el objetivo de esta revisión bibliográfica no es analizar exhaustivamente todos los trabajos existentes que contengan estudios empíricos en alguno de los tres ámbitos considerados, sino, más bien, obtener una primera idea en torno a la metodología empleada en los trabajos revisados, de modo que se tenga un punto de partida fundamentado sobre el que poder asentar las decisiones metodológicas que puedan afectar a esta investigación.

### **V.1.1.- La investigación empírica en el marco de la autoevaluación**

Los trabajos empíricos revisados que tratan temas relacionados con la autoevaluación pueden ser divididos en dos grandes grupos según utilicen la metodología de investigación cualitativa o la cuantitativa. Con el fin de estructurar mejor este subapartado, se estima conveniente analizar por separado ambos tipos de trabajos, prestando una especial atención a los aspectos metodológicos de los mismos.

#### **V.1.1.1.- Estudios cualitativos**

Respecto al grupo de trabajos empíricos que tratan el tema de la autoevaluación, que usan estrategias cualitativas de investigación y que han sido revisados, se puede señalar con carácter general que la metodología de investigación utilizada en todos ellos es el estudio de casos. Así mismo, es destacable el hecho de que para muchos de estos trabajos el número de casos analizados es bastante reducido, lo que nos lleva a pensar que el estudio de la autoevaluación en una organización, a raíz de sus aspectos dinámicos y de proceso, necesita un análisis profundo y pormenorizado que, de alguna manera, justifica la selección de un número reducido de casos en la investigación. No

obstante lo anterior, esta condición no tiene porque cumplirse —y de hecho no se cumple— para todos los trabajos revisados, si bien el incremento en el número de casos estudiados puede suponer, a priori, que la profundidad con que estos últimos son analizados sea menor.

Por su parte, los objetivos o cuestiones a investigar en este grupo de trabajos son de índole diversa. Simpson, Meegan y O'Neill (1998) analizan un caso para observar las reacciones que la empresa estudiada tiene ante el informe de retroalimentación de los evaluadores de un premio de calidad. Kaye y Dyason (1999) —veintinueve casos— se centran en las razones que ayudan a explicar el fracaso de las organizaciones en el camino a la excelencia. Y Scarisbrick (1996) y Wisner y Eakins (1994) investigan uno y diecisiete casos, respectivamente, para estudiar la autoevaluación en el marco de la solicitud de un premio de calidad.

Junto a los anteriores, otros trabajos están orientados a estudiar aspectos más tradicionales relacionados con la autoevaluación. Así por ejemplo, en los trabajos de Balbastre (1998) y Willey (1996) se investiga un único caso con el fin de estudiar la vinculación de la autoevaluación al proceso de planificación estratégica, aspecto éste de vital importancia tal y como se puso de manifiesto en el capítulo III del presente trabajo. Otro grupo de trabajos (Farrar, 2000; Knutton, 1994; Wilkes y Dale, 1998) se centra, entre otras cuestiones, en el análisis de la autoevaluación como forma de aplicación del modelo de la European Foundation for Quality Management, estudiando para ello un caso en los dos primeros trabajos y siete casos en el tercero.

Por último, otro grupo de trabajos analiza aspectos relativos a la forma de utilizar la autoevaluación. En este sentido, Aly (1997) investiga un único caso, Davis (1992) hace lo propio con otro caso, Myers y Heller (1995) estudian un solo caso también, mientras que Paton, Foot y Payne (2000) realizan una revisión de cuatro casos.

#### **V.1.1.2.- Estudios cuantitativos**

Por lo que respecta a los trabajos empíricos de carácter cuantitativo que estudian temas relacionados con la autoevaluación y que han sido revisados, todos ellos utilizan alguna de las siguientes técnicas estadísticas: análisis descriptivo —frecuencias, medias y desviación típica—, análisis de varianza, análisis de correlación, análisis factorial, análisis discriminante o tabulaciones cruzadas. Las muestras utilizadas presentan tamaños muy dispares que oscilan entre los 33 y los 1700 casos, siendo obtenidas en muchas ocasiones de listados procedentes de organizaciones nacionales para el desarrollo de la calidad.

En relación a los objetivos que se persiguen con los trabajos, la variedad es la característica predominante, tratándose, normalmente, aspectos estáticos vinculados a la autoevaluación y no del estudio del proceso en sí. Así por ejemplo, Finn y Porter (1994) estudian la conexión entre la utilización de la autoevaluación y los beneficios conseguidos con dicho ejercicio o Hendricks y Singhal (1997) analizan la relación existente entre la obtención de un premio de calidad y la mejora en el rendimiento de la empresa.

Por su parte, Sun (1999) se centra en el estudio de la utilización de los modelos de excelencia como marco para el desarrollo de la gestión basada en la calidad total y Taylor (1995) en la autoevaluación como forma de medición de esta filosofía de gestión. Así mismo, otros trabajos investigan la autoevaluación desde una perspectiva más genérica y ligada a la gestión de la calidad total y a la excelencia del negocio. En este sentido, Kanji y Tambi (1999) analizan la relación de la autoevaluación con los factores críticos de éxito del rendimiento de una organización y de su excelencia, Prybutok y Stafford (1997) se centran en estudiar la percepción de las empresas encuestadas sobre la situación de la gestión de la calidad y evidencian la necesidad de utilizar la técnica de la autoevaluación, y Van der Wiele y Brown (1998) orientan su trabajo hacia el tema de los factores diferenciadores en la etapa de madurez de la gestión de la calidad.

En último término, un grupo de trabajos (Van der Wiele *et al.*, 1995, 1996a y 1996b) se dedica a estudiar aspectos vinculados directamente con la autoevaluación y su uso. Así, estos trabajos analizan las actividades ligadas a la realización de una autoevaluación, el conocimiento que las empresas tienen sobre los métodos de autoevaluación y las razones de éxito y fracaso en la



utilización de esta técnica, y los mismos fueron desarrollados en el marco de un proyecto a nivel europeo para estudiar, fundamentalmente, temas relacionados con la utilización de la técnica de la autoevaluación.

### **V.1.2.- La investigación empírica en el marco del aprendizaje y la creación de conocimiento**

Al igual que ocurre para el caso de la autoevaluación, entre los trabajos revisados que versan sobre temas de aprendizaje y creación de conocimiento se han encontrado estudios tanto cualitativos como cuantitativos. Pasamos, a continuación, a hacer una somera revisión de los mismos haciendo un especial hincapié en la metodología de investigación utilizada.

#### **V.1.2.1.- Estudios cualitativos**

Dentro del bloque de los estudios cualitativos, la metodología más utilizada es el estudio de casos si bien la teoría fundamentada también es seguida en algún trabajo. Respecto a aquellos que utilizan la metodología del estudio de casos, hay que señalar que las técnicas de recogida de información más utilizadas son la documentación, la entrevista y la observación mediante participación. Así mismo, destaca sobremanera el hecho de que, con independencia del objetivo de la investigación, en muchos de los trabajos el número de casos analizados no es muy elevado. Lo anterior nos puede llevar a pensar que la gran cantidad de aspectos de carácter cualitativo, dinámico y de proceso, inherente a los estudios sobre el aprendizaje y la creación de conocimiento hace necesario que el estudio de los casos se realice en profundidad y con una dedicación importante de recursos —tiempo, fundamentalmente—, por lo que el número de casos estudiados tiende a ser reducido.

En cuanto a los objetivos perseguidos, éstos son variados y diversos. Así por ejemplo, Harrison y Leitch (2000) analizan un caso en el que estudian aspectos relativos al clima de aprendizaje y a los resultados de este proceso. En

esta misma línea se orienta también el trabajo de Mikkelsen y Gronhaug (1999), si bien estos últimos utilizan para ello la metodología cuantitativa. Por su parte, Lipshitz y Popper (2000) utilizan dos casos para analizar los mecanismos necesarios para el aprendizaje organizativo y los valores culturales sobre los cuales se sustentan. En otro orden de cosas, McCabe (2000) realiza un estudio de cuatro casos para analizar los problemas que encuentran las empresas al introducir y poner en marcha innovaciones organizativas, mientras que Gupta y Govindarajan (2000) investigan en un caso el tema de la ecología social y su aportación al aprendizaje en la organización.

Un conjunto de trabajos (Coné, 2000; De Geus, 1988; Prokesch, 1997) se dedica a ilustrar y describir la forma que adopta el aprendizaje en las organizaciones estudiadas, analizándose en cada trabajo un único caso. De la misma forma, otro grupo de trabajos se dedica a investigar cuestiones relativas a la transferencia de conocimiento. No obstante, resulta interesante observar que, para el mismo objeto de estudio, en el trabajo de Lord y Ranft (2000) se analizan treinta y un casos, mientras que en el de Dickenson y Blundell (2000) tan sólo uno.

Por último, otros temas estudiados a través de trabajos empíricos cualitativos que utilizan el método del caso son los colectivos de trabajadores como facilitadores y obstáculos al aprendizaje organizativo —un caso— (Huzzard, 2000), la construcción de un modelo de organización como sistema de aprendizaje —cuatro casos— (Nevis, DiBella y Gould, 1995) o la acumulación de conocimiento en las organizaciones —treinta y seis casos— (Vekstein, 1998). Igualmente, dentro de los estudios cualitativos sobre aprendizaje y creación de conocimiento, aunque utilizando otra estrategia de investigación, se encuentra el trabajo de Scott (2000). A través de este trabajo se pretende generar, de manera inductiva, una teoría respecto al papel como facilitador de la tecnología de la información en el contexto del aprendizaje organizativo, sirviéndose para ello de la teoría fundamentada.

#### **V.1.2.2.- Estudios cuantitativos**

En cuanto a los trabajos que utilizan la metodología cuantitativa hay que destacar que todos ellos se basan en el empleo de técnicas estadísticas como el análisis de frecuencias, de medias y de desviaciones típicas, el análisis de correlación, el análisis factorial, el análisis de regresión, el análisis clúster o el LOGIT. En cuanto a las muestras utilizadas, también hay que señalar que su tamaño varía considerablemente de un trabajo a otro, oscilando el mismo entre los 21 y los 1388 casos.

De la misma manera, los objetivos a alcanzar en los distintos trabajos son diversos y muy variados. Así, Almeida (1996) se dedica a investigar sobre los patrones de aprendizaje y la contribución que realizan las empresas extranjeras al aprendizaje local, Zahra, Ireland y Hitt (2000) estudian la relación entre la internacionalización y el aprendizaje, y Mikkelsen y Gronhaug (1999) analizan aspectos vinculados al clima organizativo necesario para que se dé el aprendizaje.

En otra línea distinta, Bierly y Chakrabarti (1996) dedican su estudio al campo de las estrategias genéricas de conocimiento. Por su parte, Ruggles (1998) se centra en analizar cuestiones relativas a las políticas de gestión del conocimiento y a las dificultades que tienen las organizaciones en este sentido. Y por último, dos trabajos (Appleyard, 1996; Lord y Ranft, 2000) se orientan a aspectos relacionados con los flujos de conocimiento, con la difusión del conocimiento y con su transferencia —este último aspecto también es analizado por Dickenson y Blundell (2000), si bien estos autores utilizan una metodología cualitativa para su investigación—.

### **V.1.3.- La investigación empírica en el marco de la autoevaluación y el aprendizaje y la creación de conocimiento**

Para finalizar con la revisión de estudios empíricos recientes vinculados a las líneas de investigación seguidas en este trabajo, sería necesario analizar aquellos trabajos que pudieran ligar la autoevaluación al proceso de aprendizaje y creación de conocimiento. Tal y como se apuntó en el capítulo IV al hacer el cruce entre ambas líneas de investigación, muy pocos trabajos estudian este cruce desde el punto de vista teórico. Pero si escasa es la aportación teórica

existente al cruce entre autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento, nula es hasta el momento la aportación empírica en este sentido.

Así, no se ha hallado ningún trabajo empírico en el que se estudie la relación existente entre la autoevaluación y el proceso de aprendizaje y generación de conocimiento en la organización. Este hecho pone de manifiesto una de las aportaciones más importantes del presente estudio, ya que a través del mismo se contribuye, no sólo a desarrollar nuevos aspectos teóricos en el contexto del cruce entre autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento, sino también a avanzar en el uso de la metodología de investigación al abordar este tipo de cuestiones. No obstante lo anterior, la novedad manifiesta del presente trabajo conlleva también dificultades a la hora tanto de desarrollar sus aspectos teóricos —que fueron expuestos en el capítulo IV— como de seleccionar la metodología de investigación más apropiada, por lo que los siguientes apartados están orientados a despejar las incógnitas relativas a esta última cuestión.

## **V.2.- Metodología cuantitativa vs. cualitativa: algunas diferencias y condiciones para su utilización**

Según Taylor y Bogdan (1996), el término metodología designa el modo en que se enfocan los problemas y se buscan las respuestas a los mismos. En el área de las ciencias sociales, este término se aplica a la manera de realizar la investigación. Por ello, al hablar de metodología cuantitativa vs. cualitativa nos vamos a centrar en analizar las diferencias y las condiciones de utilización de dos modos distintos de llevar a cabo la investigación en el marco de las ciencias sociales. No obstante, prestaremos mayor atención en este capítulo al estudio de la metodología cualitativa, ya que la técnica de investigación que vamos a utilizar en este trabajo —el estudio de casos— va a ser considerada, como veremos con posterioridad, como una forma de metodología cualitativa.

En las ciencias sociales han prevalecido dos perspectivas teóricas principales (Bruyn, 1966; Deutscher, 1973). La primera, el positivismo, busca los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos. Según ésta, existe una verdad objetiva en torno a las

organizaciones que se revela a través del método científico (Bonache, 1999). La segunda, perspectiva fenomenológica, quiere entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Dado que los positivistas y los fenomenólogos abordan distintos tipos de problemas y buscan diferentes clases de respuestas, sus investigaciones exigen distintas metodologías (Taylor y Bogdan, 1996). Así, los primeros buscan resolver los problemas de investigación a través de técnicas como los cuestionarios o los estudios demográficos, todas ellas agrupadas en lo que se conoce como técnicas cuantitativas, mientras que los segundos lo hacen a través de métodos cualitativos como la observación mediante participación o la entrevista en profundidad, entre otros. De esta manera, los términos investigación cuantitativa e investigación cualitativa vienen a significar mucho más que meras formas de recogida de información, denotando asunciones divergentes sobre la naturaleza y los propósitos de la investigación en el ámbito de las ciencias sociales (Bryman, 1988).

No obstante lo anterior, todos los métodos de investigación resultan falibles. En opinión de Calder (1994), ningún método de investigación asegura la respuesta correcta que puede explicar y predecir el comportamiento de las personas. Cada método tiene sus fortalezas y debilidades, y cada uno de ellos es más conveniente que los demás para llevar a cabo la investigación cuando ésta se ajuste a determinadas condiciones de utilización del método. De hecho, en algunos casos la utilización de más de un método puede resultar útil. Por ello, tanto los métodos cualitativos como los métodos cuantitativos son de utilidad y no tiene ningún sentido hablar de la existencia de una supremacía metodológica inherente a algún tipo de investigación<sup>2</sup> (Calder, 1994). Así, en este sentido Ragin (1999a) establece que lo que más importa en la investigación dentro de las ciencias sociales son los objetivos de dicha investigación —aspecto en el que

también coincide, si bien de manera implícita, Devers (1999)—, ya que las estrategias y los métodos a utilizar se derivan a partir de dichos objetivos.

Partiendo de lo anterior, es necesario conocer qué diferencias existen entre ambos tipos de metodología y cuáles son las condiciones de utilización más apropiadas para cada una de ellas si lo que queremos es aplicar la metodología y

---

<sup>2</sup> A pesar de la lógica de este razonamiento, hay autores como Devers (1999) que reconocen la existencia de cierta competencia entre ambos tipos de metodología de investigación. Sin embargo,

el método más adecuado a los objetivos de nuestra investigación, los cuales ya fueron expuestos en el capítulo introductorio del trabajo. Así, las distintas formas que presentan la metodología cuantitativa y la cualitativa de entender la naturaleza, los objetivos y la forma de resolver los problemas en el campo de las ciencias sociales, hace que entre ambos tipos de metodología existan diferencias acusadas —tabla V.1—, las cuales son consecuencia de la distinta caracterización de cada una de ellas.

Tabla V.1: Algunas diferencias entre la investigación cuantitativa y cualitativa

	<b>Investigación cuantitativa</b>	<b>Investigación cualitativa</b>
<b>Papel de la investigación cualitativa</b>	Preparatoria	Medio para explorar las interpretaciones de los actores
<b>Relación entre investigador y sujeto</b>	Distante	Próxima
<b>Postura del investigador en relación al sujeto</b>	Intruso	Conocido
<b>Relación entre teoría e investigación</b>	Confirmación	Emergente
<b>Estrategia de investigación</b>	Estructurada	No estructurada
<b>Ámbito de los hallazgos</b>	Generalizables	No generalizables
<b>Imagen de la realidad social</b>	Estática y externa al actor	Dinámica y socialmente construida por el actor
<b>Naturaleza de los datos</b>	Tangibles, fidedignos	Ricos, profundos

Fte.: Adaptado de Bryman, 1988: 94

Así, en el marco de la metodología cuantitativa la investigación cualitativa suele utilizarse como un medio útil para sacar a la luz algunas proposiciones e hipótesis relativas al problema de investigación que podrán ser comprobadas, posteriormente, con mayor rigurosidad a través de la investigación cuantitativa. Por contra, los investigadores cualitativos ven la metodología cualitativa como un fin en sí mismo, en especial, gracias a su capacidad para poder descubrir los significados y las interpretaciones de los sujetos objeto de estudio.

---

el hecho de que exista una cierta competencia queda lejos de significar que una metodología sea superior a la otra.

En segundo lugar, la relación existente entre el investigador y el sujeto objeto de estudio es diferente. En el caso de la investigación cuantitativa el contacto del investigador con el sujeto objeto de estudio es prácticamente nulo, mientras que en el caso de la cualitativa dicho contacto es mucho mayor, especialmente cuando se utiliza como método la observación mediante participación. Esta distinción da pie a la diferencia que existe entre ambas metodologías respecto a la postura del investigador en relación al sujeto. Dado que el investigador cuantitativo mantiene un contacto prácticamente nulo con el sujeto que es objeto de estudio, su postura respecto al mismo es la de un intruso, la de un desconocido que aplica un marco de trabajo establecido a priori sobre el objeto de su investigación y que se implica lo menos posible en el contexto social donde se desarrolla el fenómeno a ser estudiado. Sin embargo, ya que el contacto entre investigador y sujeto es mucho mayor en el marco de la investigación cualitativa, el primero adopta una postura de persona conocida para el sujeto objeto de estudio. El investigador cualitativo necesita esa proximidad y considerarse conocido para el sujeto a ser analizado si quiere apreciar el fenómeno como un participante más en ese contexto.

En cuarto lugar, la relación entre teoría e investigación presenta características diferentes cuando se habla de metodología cuantitativa a cuando se habla de investigación cualitativa. En el primer caso, las teorías y conceptos existentes suponen el punto de partida para la investigación, siendo el objetivo de esta última el de confirmar —o no confirmar— la veracidad de dichas teorías y conceptos. Por contra, en la investigación cualitativa a menudo se rechaza la idea de utilizar la teoría y los conceptos existentes como precursores para la investigación<sup>3</sup>, debido a que este hecho puede no contribuir a reflejar las verdaderas visiones o perspectivas que los sujetos a ser analizados tienen sobre lo que está sucediendo y lo que es importante en relación al fenómeno de estudio. De esta manera, la construcción o desarrollo de teoría y de conceptos son el resultado de la investigación —y no las entradas del proceso, tal y como ocurre en la investigación cuantitativa—.

---

<sup>3</sup> Debemos matizar que esto no significa que no se pueda utilizar la teoría existente como un medio de ofrecer una orientación inicial ante el fenómeno a ser estudiado o como una forma de centrar el objetivo de la investigación. Sin embargo, estas consideraciones teóricas deben ser lo suficientemente amplias y flexibles como para permitir que el investigador cualitativo no vea restringida su perspectiva al imbuirse en el contexto social donde radica el objeto de la investigación.

Otra distinción entre ambos tipos de investigación se refiere al carácter más o menos estructurado de la estrategia de investigación. En la investigación cuantitativa se tiende a adoptar un enfoque estructurado para estudiar el fenómeno, siendo esta estructuración consecuencia, en gran parte, de las técnicas utilizadas para recoger la información<sup>4</sup>. En contraste, la investigación cualitativa tiende a ser más abierta y flexible, permitiendo esta flexibilidad el seguimiento de nuevas líneas de investigación y la recogida de datos adicionales a medida que nuevas ideas van surgiendo durante la investigación.

Respecto al ámbito de los hallazgos, la investigación cuantitativa presenta como una de sus características más significativas la posibilidad de inferir los hallazgos de la investigación a poblaciones más grandes. Sin embargo, la investigación cualitativa frecuentemente se aplica en un contexto específico cuya representatividad es desconocida y, probablemente, no se pueda conocer, lo que hace que la generalizabilidad de los hallazgos derivados de dicha investigación también sea desconocida (Bryman, 1988).

En séptimo lugar, la investigación cuantitativa transmite una visión de la realidad social que es estática como consecuencia de que tiende a descuidar el impacto y el papel del cambio en la vida social. Así por ejemplo, a pesar de que las encuestas examinan la covariación entre variables en un momento particular o que la investigación experimental normalmente se preocupa por la exploración de un conjunto restringido de variables dentro de un periodo de tiempo concreto, estas técnicas raramente examinan los procesos que vinculan dichas variables (Bryman, 1988). Sin embargo, dada la involucración del investigador cualitativo en el contexto de su investigación, el mismo se encuentra en una posición más favorable para ver las vinculaciones entre los eventos y las actividades así como para explorar las interpretaciones que las personas hacen de los factores que producen dichas interconexiones. De esta manera, la investigación cualitativa ofrece una oportunidad mucho mayor para estudiar los procesos que tienen lugar en la vida social.

Pero además de esta distinción en cuanto a la perspectiva estática o dinámica de la vida social, la metodología cuantitativa y cualitativa también se diferencian en la consideración que hacen de la realidad social respecto al sujeto

---

<sup>4</sup> En opinión de Bryman (1988), tanto las encuestas como los experimentos requieren que los aspectos a ser analizados sean decididos al principio de la investigación.



de la investigación. Así, los investigadores cuantitativos ven la realidad social como externa a los sujetos y como una fuerza que les condiciona. Por contra, la investigación cualitativa no da por sentado la disponibilidad de un mundo preestablecido de fenómenos para la investigación, sino que cree en la participación de los sujetos en la construcción de esa realidad social.

Por último, la naturaleza de los datos recogidos en la investigación también marca ciertas diferencias entre las metodologías cuantitativa y cualitativa. En opinión de Bryman (1988), los datos que emanan de investigaciones cuantitativas son considerados, a menudo, como tangibles, rigurosos y fidedignos. Dichos adjetivos sugieren que estos datos poseen una precisión considerable, han sido recogidos a través de procedimientos sistemáticos y pueden ser fácilmente contrastados por otro investigador. Sin embargo, los datos procedentes de investigaciones cualitativas son considerados como ricos<sup>5</sup> y profundos, lo que muchas veces contrasta con la opinión de algunos autores (Bryman, 1988; entre otros) respecto a que los datos cuantitativos son considerados como superficiales.

Estas diferencias entre la metodología cuantitativa y la cualitativa están en la base de la polémica respecto a la aparente supremacía de un tipo de investigación sobre la otra. Sin embargo, tal y como antes se comentó, dicha supremacía no existe en la realidad para numerosos autores<sup>6</sup> (Bonache, 1999; Calder, 1994; Fernández, 1999; Grunow, 1995; Hurley, 1999; Jick, 1979; Lee, 1998; Miles y Huberman, 1984 y 1994; Mintzberg, 1979; Miquel *et al.*, 1997; Ragin, 1999a; Shortell, 1999; Sofaer, 1999; entre otros). De hecho, como ahora veremos al hablar de las condiciones de utilización, ambas metodologías pueden resultar complementarias, lo que ayuda a hacer desaparecer esa falsa creencia de que un tipo de investigación es mejor, en todas las situaciones, que la otra.

Para describir las condiciones de utilización de las dos metodologías, puede resultar útil entender la investigación como el proceso a través del cual se

---

<sup>5</sup> El hecho de que los datos cualitativos sean considerados como ricos hace referencia a la atención que los investigadores cualitativos prestan a los detalles más intrincados, lo cual es favorecido, como ya se comentó anteriormente, por la proximidad y el contacto que existe entre el investigador y el fenómeno a ser estudiado.

<sup>6</sup> Las palabras de Dachler en este sentido son muy ilustrativas: “Es hora de que los métodos cualitativos sean reconocidos por su amplio potencial para hacer cualquier tipo de investigación organizativa, en contraste con la idea prevaleciente, [...], de que los métodos cualitativos simplemente son una adición conveniente y a menudo útil a la investigación cuantitativa” (Dachler, 1997: 711) —traducción propia—.

reduce la incertidumbre respecto a fenómenos o cuestiones importantes (Sofaer, 1999). De esta manera, el desarrollo de conocimiento como resultado de una investigación implica la reducción gradual del nivel de incertidumbre. Partiendo de este enfoque, es evidente que, en principio, existe incertidumbre no sólo respecto a las respuestas sino también sobre cuáles deberían ser las cuestiones adecuadas, sobre en qué marco deberían ubicarse para obtener respuestas significativas y sobre dónde y a quién deberían ser dirigidas dichas cuestiones. A medida que se desarrolla el conocimiento sobre el tema, alguna de las cuestiones adecuadas son puestas de manifiesto, pero todavía existe incertidumbre sobre si todas las cuestiones importantes se han evidenciado. Con el paso del tiempo, se tiene más confianza respecto a la idea de que casi todas las cuestiones importantes han sido identificadas y han sido enmarcadas en términos más específicos, pero la incertidumbre todavía existe respecto a la gama de respuestas para dichas cuestiones. Y finalmente, se alcanza un nivel elevado de certeza respecto a la mayoría de las respuestas posibles.

Teniendo en cuenta lo establecido en el párrafo anterior, se puede pensar que a medida que la investigación avanza se produce un movimiento de traslación desde un punto en el que la misma es muy poco estructurada y, probablemente, tiene una naturaleza cualitativa, a otro punto en el que la estructuración y la naturaleza cuantitativa son las características predominantes. Este proceso evolutivo nos da pie a considerar que, tal y como se expuso anteriormente, ambas metodologías resultan complementarias. En los orígenes de este proceso, las cuestiones iniciales son muy abiertas y genéricas y están en función de lo que los sujetos a ser investigados experimentan ante una situación o en un contexto determinado. Conforme se avanza en la investigación, dichas cuestiones a pesar de ser abiertas contienen un grado mayor de especificidad. Y en las últimas etapas, las cuestiones llegan a ser cerradas, es decir, tienen opciones especificadas de respuesta y, además, la secuencia de dichas cuestiones está predeterminada por —en lugar de dejadas a la discreción de— el investigador (Sofaer, 1999).

Así, utilizando el ejemplo de este proceso evolutivo, se puede decir que la metodología cualitativa es bastante útil para construir o desarrollar teorías, marcos conceptuales o generar hipótesis (Hurley, 1999; Sofaer, 1999). Así mismo, esta metodología también puede ser utilizada para refinar teorías e

hipótesis ya existentes a través de una comprobación preliminar. Por contra, Miquel *et al.* (1997) reconocen que la metodología cuantitativa necesita de la existencia de un cuerpo teórico previo suficientemente fundamentado capaz de definir los conceptos a analizar de forma concreta y mensurable. Igualmente, Escribá (1999) establece que sin una teoría clara la investigación cuantitativa puede resultar errónea, lo cual la hace más apropiada para la verificación o el contraste de hipótesis fundamentadas en el conocimiento teórico existente que para construir o avanzar en la formación de una teoría todavía en fase de desarrollo. Sin embargo, a pesar de lo expuesto en las líneas anteriores Campbell (1975) manifiesta que la investigación cualitativa puede servir para la contrastación de teorías e hipótesis, desmarcándose, de esta manera, de la corriente ortodoxa respecto a los usos de este tipo de metodología.

Junto a lo anterior, la metodología cualitativa puede contribuir a ofrecer una descripción rica del fenómeno objeto de estudio (Hurley, 1999; Shortell, 1999; Skinner, Tagg y Holloway, 2000; Sofaer, 1999). Permite no sólo aumentar la comprensión del contexto donde se producen los eventos sino también el conocimiento respecto a los propios eventos. Igualmente, su uso tiende a incrementar la visión holística y global del fenómeno (Pettigrew, 1990), lo cual es especialmente importante en las primeras etapas de la investigación. Además, contribuye a identificar patrones y configuraciones entre variables y a hacer distinciones. Por ello, la metodología cualitativa no sólo sirve para explorar y describir sino que también facilita el desarrollo de la investigación hacia la obtención de explicaciones significativas ante un fenómeno. En contraste, la metodología cuantitativa no se centra en explorar, describir o explicar, un único fenómeno, sino que busca realizar inferencias a partir de una muestra hacia una población, evaluando para ello la relación existente entre aspectos o variables de las observaciones de dicha muestra (Ragin, 1999a) y utilizando categorías predeterminadas que permiten someter los datos

obtenidos a análisis estadístico (Skinner, Tagg y Holloway, 2000). Así, el objetivo de la investigación cuantitativa pasa a ser la identificación de patrones generales que caracterizan a la totalidad de una población.

De manera adicional, la metodología cualitativa puede ser el enfoque básico de investigación y evaluación empleado en aquellos estudios en los que el énfasis principal recae sobre el análisis de fenómenos que se producen a lo largo

de un período de tiempo (Hurley, 1999). Es decir, es útil para el estudio de fenómenos que tienen un carácter dinámico o continuado en el tiempo en los que, precisamente, se considera el propio proceso como el objeto de análisis. En este sentido, Marshall y Rossman (1995) reconocen que la investigación cualitativa es particularmente válida para explorar relaciones y procesos que tienen lugar en las organizaciones.

Y por último, Lee (1998) sugiere que la investigación cualitativa parece la más adecuada para contestar aquellas cuestiones que requieren una descripción, una interpretación y una explicación, detallada del fenómeno a estudiar. En esta línea, Ruiz de Olabuénaga, Aristegui y Melgosa (1998) mantienen que esta metodología será la apropiada cuando, para realizar estas tareas, se considere más importante los aspectos subjetivos de la conducta de los individuos que las características objetivas del fenómeno a analizar, siendo necesario para ello estudiar la vida social dentro de su propio contexto. Sin embargo, cuando se pretende conocer los hechos reales tal y como se producen de manera objetiva, tratando de señalar sus características comunes con otros hechos semejantes, sus causas o sus consecuencias, utilizando para ello números, tablas y tests estadísticos, la metodología a utilizar es la cuantitativa (*ibid*).

Tal y como se vio en el capítulo anterior, la existencia de trabajos tanto teóricos como empíricos donde se trate con rigurosidad y profundidad la vinculación entre la autoevaluación de la calidad en la gestión y el aprendizaje y la creación de conocimiento es prácticamente nula. En este contexto, una contribución importante del presente trabajo es la de ayudar a desarrollar un modelo de autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento que permita generar un conjunto de proposiciones concretas relativas a la relación entre ambos campos, de modo que se sienten las primeras bases para crear un marco teórico estructurado en esta línea de investigación.

Con este fin, es necesario analizar el proceso de autoevaluación desde una perspectiva dinámica, esto es, no fijándonos únicamente en sus resultados en un momento concreto sino estudiando todas sus fases a lo largo de un periodo de tiempo considerado, de manera que se pueda poner de manifiesto la contribución de este ejercicio a fomentar el aprendizaje y la generación de conocimiento en la organización. Así mismo, consideramos fundamental que este análisis se efectúe en el propio contexto —la organización— donde tiene lugar la autoevaluación, ya

que de esta manera podremos entender mejor las interconexiones entre todas las variables y analizar el fenómeno desde la perspectiva de los propios participantes.

En este sentido y tal y como se ha expuesto a lo largo del presente epígrafe, la investigación cualitativa puede utilizarse como un medio útil para desarrollar teorías (Hurley, 1999; Sofaer, 1999) o generar proposiciones relacionadas con el problema de investigación que pueden ser comprobadas, posteriormente, con mayor rigurosidad a través de estudios cuantitativos (Bryman, 1988), si bien hay que matizar que la metodología cualitativa también puede ser empleada para la contrastación de teorías e hipótesis (Campbell, 1975; Yin, 1989). Este razonamiento nos puede servir como una primera justificación a la utilización de la investigación cualitativa en el marco de la presente tesis doctoral. No obstante, aunque el resultado de la investigación cualitativa pueda ser la generación de marcos conceptuales o teorías —en lugar de constituir las entradas al proceso de investigación—, es posible utilizar la teoría existente como forma de ofrecer una orientación inicial ante el fenómeno a ser estudiado o como modo de centrar el objetivo de la investigación (Bryman, 1988), tal y como se pretende realizar en este trabajo de investigación.

De forma similar, a través de la investigación cualitativa el investigador obtiene datos ricos y profundos prestando atención a los detalles más intrincados (Hurley, 1999; Shortell, 1999; Skinner, Tagg y Holloway, 2000; Sofaer, 1999), lo que es favorecido por la proximidad y contacto que existe entre éste y el fenómeno a ser estudiado y que es facilitado por este tipo de investigación (Bryman, 1988; Lee, 1998). Este hecho puede favorecer el desarrollo de una nueva teoría, debido a que en esta tarea se considera importante conocer en profundidad el objeto de estudio, las variables que subyacen al mismo y las relaciones entre dichas variables, lo cual es coherente con los objetivos de investigación planteados en el marco de esta tesis doctoral.

Por otro lado, esta involucración del investigador en el contexto donde se encuentra el objeto de estudio facilita que el mismo se encuentre en una posición más favorable para identificar las vinculaciones entre los eventos y las actividades, así como para explorar las interpretaciones que las personas hacen de los factores que producen dichas interconexiones y los procesos en los que las mismas se producen (Bryman, 1988, Ragin, 1999a), lo que convierte a la

investigación cualitativa en un enfoque básico de investigación a emplear en aquellos trabajos en los que el énfasis principal recae sobre el análisis de fenómenos que se producen a lo largo de un período de tiempo (Hurley, 1999) y donde el propio proceso es considerado como el objeto de análisis (Marshall y Rossman, 1995). Dado que en esta investigación el proceso de autoevaluación en la organización constituye el objeto de estudio, es lógico pensar que la utilización de la metodología cualitativa puede contribuir a alcanzar nuestros objetivos de investigación, lo cual ayuda a justificar nuestra tendencia a elegir este tipo de metodología en el marco de la presente investigación.

Finalmente, la investigación cualitativa tiende a ser más abierta y flexible, facilitando, de este modo, el seguimiento de nuevas líneas de investigación y la recogida de datos adicionales a medida que nuevas ideas van surgiendo durante la investigación (Bryman, 1988), lo cual se ajusta perfectamente a los objetivos de esta tesis doctoral en la medida en que se pretende generar un marco conceptual novedoso que permita vincular la autoevaluación con el aprendizaje y la creación de conocimiento.

Así pues, considerando todo lo expuesto en los párrafos precedentes se puede llegar a establecer que la metodología cualitativa es la más apropiada con el fin de alcanzar los objetivos de investigación planteados en el marco de este trabajo, razón por la cual se dedica, a continuación, un apartado específico al estudio de este tipo de metodología.

### **V.3.- La metodología de investigación cualitativa**

Si bien Wax (1971) señala que los orígenes del trabajo de campo pueden rastrearse hasta historiadores, viajeros y escritores, que van desde el griego Heródoto hasta el propio Marco Polo, la metodología cualitativa es empleada conscientemente en la investigación de problemas sociales a partir del siglo XIX y principios del XX (Taylor y Bogdan, 1996). Esta metodología se refiere, en su

más amplio sentido, a aquella investigación que permite la recogida, análisis e interpretación, de datos descriptivos que no son objetivamente mensurables, esto es, que no pueden sintetizarse en forma de números (Miquel *et al.*, 1997). Así, estos datos pueden aparecer en forma de palabras habladas o escritas, y no están condicionados por categorías estandarizadas preestablecidas (Skinner, Tagg y Holloway, 2000).

La investigación cualitativa facilita un conjunto de herramientas que permiten profundizar en el conocimiento de las motivaciones del comportamiento de las personas, por lo que su aplicación en el mundo empresarial es cada vez mayor a raíz de la permanente necesidad de este tipo de información tanto en el ámbito de la dirección y la organización como en el ámbito comercial o de marketing (Fernández, 1999). Como características principales, esta metodología de investigación presenta las siguientes (Bryman, 1988; Lee, 1998; Mintzberg, 1979<sup>7</sup>; Stake, 1995; Taylor y Bogdan, 1996):

- Es inductiva, es decir, partiendo de pautas o patrones en los datos se desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones —al contrario que en el caso de la investigación cuantitativa donde la recogida de datos sirve para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidas—. Este proceso inductivo contribuye a que la formulación y la contrastación de teorías y conceptos se produzca de manera simultánea a la recogida de datos<sup>8</sup>.
- El investigador ve el escenario y los sujetos a ser estudiados desde una perspectiva holística. Así, las personas, los escenarios o los grupos, no son reducidos a variables sino que son considerados como un todo. El investigador estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan.
- Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio, interactuando con éstas de un modo natural y no intrusivo.

---

<sup>7</sup> Si bien Mintzberg (1979) no habla expresamente en este trabajo de investigación cualitativa, cuando hace referencia a lo que el denomina *investigación directa* está hablando, en el fondo, de este tipo de investigación. De hecho, muchas de las características de la *investigación directa* coinciden con las expuestas aquí para la investigación cualitativa.

<sup>8</sup> Téngase en cuenta que el establecimiento de un marco teórico de trabajo previo que contiene hipótesis concretas puede restringir en exceso la actividad del investigador y puede mostrar un ajuste pobre con las perspectivas de los sujetos que participan en el estudio.

- Trata de comprender a los sujetos dentro del marco de referencia de ellos mismos, experimentando la realidad desde la perspectiva de aquellos sujetos que están siendo estudiados. Por ello, la capacidad para empatizar —que no simpatizar— con aquellos que son estudiados supone una cualidad necesaria para aplicar esta metodología.
- El investigador deja a un lado sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones a la hora de llevar a cabo la investigación. Ve las cosas como si estuvieran ocurriendo por primera vez, no dando nada por sobreentendido.
- Todos los sujetos objeto de estudio son considerados como iguales. Así, todas las perspectivas son valiosas, ya que el objetivo no es buscar la moralidad sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas.
- Los métodos cualitativos son humanistas. Cuando se reducen las palabras y actos de la gente a ecuaciones estadísticas se pierde de vista el aspecto humano de la vida social.
- Se pone el énfasis en la validez de la investigación. Los estudios cualitativos están destinados a asegurar un estrecho ajuste entre los datos recogidos y lo que los sujetos estudiados realmente dicen y hacen. Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar sobre lo que tienen en mente y viendo los documentos que producen, el investigador obtiene un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias. Este extremo contrasta con el énfasis primordial que los investigadores cuantitativos ponen en la fiabilidad y reproducibilidad de la investigación. No obstante, lo anterior no significa que la investigación cualitativa no se preocupe por la precisión de sus datos.
- Permite ofrecer descripciones detalladas de los contextos sociales que están siendo investigados.
- Supone una forma de llevar a cabo la investigación siguiendo métodos flexibles y poco estructurados. Este enfoque predominantemente abierto que se adopta a la hora de examinar el fenómeno social permite a los investigadores acceder a cuestiones inesperadamente



importantes de las que antes de empezar la investigación no eran conscientes.

- Y en último extremo, contribuye a ver el fenómeno a estudiar en términos dinámicos. Los fenómenos sociales implican series de eventos interconectados, y esta metodología permite prestar atención a los cambios que estos procesos son capaces de producir.

Aunque, tal y como se puso de manifiesto en el apartado anterior, esta metodología resulta adecuada para realizar cierto tipo de investigaciones, su utilización no está exenta de problemas. En este sentido, Bryman (1988) plantea la existencia de tres problemas centrales relacionados con la investigación cualitativa<sup>9</sup>. El primero hace referencia al hecho de que la habilidad del investigador para ver a través de los ojos de otras personas —los sujetos a investigar— e interpretar las cosas desde la perspectiva de aquéllos puede resultar cuestionable. Además, Sofaer (1999) reconoce que muchas personas consideran que los métodos cualitativos son inherentemente sesgados porque los mismos dependen en demasía de la perspectiva y habilidades del investigador. El segundo problema tiene que ver con la relación entre teoría e investigación. Y el tercero está relacionado con el grado en que los resultados de la investigación cualitativa pueden ser generalizados.

Respecto al primer problema, la validación de los hallazgos del investigador por parte del sujeto estudiado constituye una alternativa para

reducirlo. Por su parte, la relación entre teoría e investigación —segundo problema— pone de manifiesto la existencia de un dilema evidente. La elaboración y aplicación de teoría antes de, o incluso en una de las primeras etapas de, un estudio cualitativo puede perjudicar la habilidad del investigador para ver a través de los sujetos a estudiar. El marco teórico previo puede restringir excesivamente la perspectiva de los investigadores, cegándolos no sólo a las visiones de los sujetos a estudiar sino también a las facetas inusuales e inesperadas de la realidad social que pueden surgir durante la investigación. No obstante, este problema puede ser reducido suprimiendo parte —o la totalidad— de dichos aspectos teóricos previos, lo cual facilita la exploración inadulterada de

---

<sup>9</sup> Para un desarrollo más amplio de la problemática de la investigación cualitativa puede consultarse el trabajo de Miles (1979).

las perspectivas de los sujetos a analizar en las investigaciones cualitativas (Bryman, 1988).

Aunque el argumento anterior parece muy concluyente, sin embargo existe una corriente de autores que se manifiesta en sentido contrario. Así por ejemplo, Céspedes y Sánchez (1996) establecen que si bien los métodos de investigación —ya sean cuantitativos o cualitativos— son una herramienta importante para el investigador, su tarea está íntimamente relacionada con la búsqueda, selección, estructuración y solución, de problemas. En este contexto, los conceptos, teorías y modelos, son cruciales para poder captar, representar y comprender dichos problemas, de lo que se deriva que el conocimiento teórico y la habilidad para teorizar son aspectos fundamentales y un prerrequisito para realizar una investigación cualificada. Y de la misma forma, Yan y Gray (1994) establecen, en este sentido, que empezar una investigación, aunque sea cualitativa, sin tomar como referencia ciertos marcos teóricos es virtualmente imposible por tres razones: la naturaleza acumulativa de la investigación científica, la educación que los investigadores han recibido al estudiar teorías anteriores y el número potencialmente infinito de variables que afectan a un fenómeno objeto de estudio.

Por último, una posible solución para reducir el problema de la generalización pasa por que el fenómeno objeto de estudio sea examinado por más de un investigador. A pesar de ello, existen razones para considerar que el problema de la generalización de los resultados de una investigación cualitativa implica una mala comprensión de los objetivos de esta metodología (Bryman, 1988). Así, Miquel *et al.* (1997) manifiestan que la limitación fundamental de la investigación cualitativa radica en el mal uso que en muchas ocasiones se hace de la misma —más que en las deficiencias propias de esta metodología—, ya que se aplica de forma indiscriminada ante cualquier situación y se generalizan los resultados a toda la población objeto de análisis.

Respecto a los métodos o técnicas que se circunscriben a la investigación cualitativa, realmente resulta complicado llegar a establecer cuáles son los mismos (Rodríguez, Gil y García, 1996). A ello contribuyen tres factores: la proliferación de métodos que podrían adjetivarse como cualitativos; las distintas disciplinas que se aproximan al estudio del hecho educativo, dejando cada una de ellas su propia impronta metodológica; y por último, el propio significado del

término método, bajo el cual llegan a englobarse otros tales como aproximaciones, enfoques o procedimientos. No obstante lo anterior y sin ánimo de establecer una relación exhaustiva, se pueden mencionar entre los más comunes la teoría fundamentada<sup>10</sup>, los grupos de discusión, las entrevistas en profundidad, la observación mediante participación y el estudio de casos (Dachler, 1997; Lee, 1998; Ragin, 1999a; Taylor y Bogdan, 1996; Yin, 1989).

Partiendo de lo expuesto en las líneas anteriores, no existe ninguna duda aparente de que el estudio de casos constituye una forma de llevar a cabo la investigación cualitativa, aspecto que es reconocido explícitamente por académicos como Dachler (1997), Stake (1995) o Yin (1981). Sin embargo, ciertos autores presentan algunas reticencias en este sentido. Así, en un trabajo posterior Yin (1989) duda que el estudio de casos sea una técnica pura de investigación cualitativa, ya que no siempre se limita a cumplir únicamente las condiciones o características de este tipo de metodología<sup>11</sup>. Del mismo modo, Céspedes y Sánchez (1996) se alinean con el anterior al manifestar que el análisis de casos se sitúa a caballo entre los métodos cuantitativos y los cualitativos. A pesar de ello, en el marco del presente trabajo vamos a considerar que el estudio de casos es coherente con los principios y la filosofía de la metodología cualitativa.

Por otra parte, el estudio de casos, tal y como se desarrolla con mayor grado de detalle en el apartado posterior, permite estudiar un fenómeno como un proceso dinámico, dentro de su contexto real y facilita la utilización de múltiples métodos de recogida de datos, lo que permite un examen más profundo del fenómeno objeto de estudio (Chetty, 1996; Hartley, 1994; Stake, 1995; Yin, 1981 y 1999). Así mismo, es una forma ideal de estudiar aspectos de investigación para los cuales la teoría existente es inadecuada o para desarrollar nueva teoría —estudio de casos denominado *exploratorio* (Yin, 1989 y 1993)—, de igual manera que permite generar proposiciones susceptibles de ser contrastadas a

---

<sup>10</sup> A pesar de que aquí la consideramos como una técnica de investigación cualitativa, la teoría fundamentada —traducción del término anglosajón *grounded theory*— constituye en sí misma más que eso. Supone una metodología de investigación ampliamente utilizada cuando el objetivo principal del investigador es la generación de teoría, descansando para ello sobre un cuerpo bastante extenso de trabajos de entre los que podemos destacar los de Denzin y Lincoln (1994), Glaser (1978), Glaser y Strauss (1967), Strauss (1987) o Strauss y Corbin (1990 y 1997), entre otros.

<sup>11</sup> En opinión de Yin (1989), los estudios de casos pueden estar basados en su totalidad en evidencias cuantitativas y, además, no siempre necesitan incluir observaciones directas y

través de estudios posteriores (Gutiérrez y Rodríguez, 1999; Miquel *et al.*, 1997; Yin, 1989 y 1993).

Partiendo de lo expuesto en el párrafo anterior, teniendo en cuenta los objetivos del presente trabajo —que fueron expuestos en el capítulo introductorio del mismo— y que en nuestro fenómeno objeto de estudio —el proceso de autoevaluación en la organización— existen muchas variables de tipo cualitativo, se puede pensar que el estudio de casos puede suponer una metodología válida para poder alcanzar nuestros objetivos de investigación y que el mismo va a tener un carácter exploratorio.

Las razones fundamentales que nos llevan a realizar la anterior afirmación son dos. En primer lugar, la inexistencia de un marco teórico donde se trate la vinculación de la autoevaluación con el proceso de aprendizaje y creación de conocimiento en la organización nos lleva a estudiar los casos con el fin de desarrollar un primer modelo, inducido a partir de los casos que se analicen, de autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento, el cual constituirá el punto de partida para el establecimiento de un conjunto de proposiciones sólidas y fundamentadas en este sentido.

Y en segundo lugar, el estudio de casos puede contribuir a averiguar, gracias a la profundidad en el estudio que permite, cuáles son las variables más importantes a tener en cuenta en la relación entre la autoevaluación y el proceso de aprendizaje y creación de conocimiento, así como las conexiones entre dichas variables, partiendo para ello del modelo teórico inicial que fue expuesto en el capítulo IV. Así pues, el próximo epígrafe está dedicado a desarrollar,

con mayor grado de detalle, los aspectos relativos al estudio de casos que se consideran necesarios para poder comprender su utilización en el marco de la presente tesis doctoral, considerándolo, tal y como anteriormente se argumentó, una forma de llevar a cabo la investigación cualitativa.

#### **V.4.- El estudio de casos como forma de investigación cualitativa: definición, condiciones de utilización, características distintivas, críticas y tipología**

---

detalladas como fuente de evidencia, lo cual va en contra de los principios de la investigación puramente cualitativa.

En íntima relación con lo planteado por Rodríguez, Gil y García (1996) respecto a la confusión existente en torno al significado del término *método*, Bonache (1998 y 1999) reconoce que una de las confusiones más llamativas asociadas al estudio de casos hace referencia a su naturaleza: ¿es el estudio de casos un método o una metodología de investigación? Nos interesa abordar esta cuestión puesto que la diversidad existente en la literatura en cuanto a la naturaleza del estudio de casos es muy grande. Así, autores como Céspedes y Sánchez (1996), Chetty (1996), Otley y Berry (1994), Pérez Aguiar (1998), Prieto (1998), Ryan, Scapens y Theobald (1992), Stake (1995) o Yin (1993 y 1999), manifiestan que el estudio de casos es un método que puede ser utilizado por distintas metodologías. Por su parte, Hartley (1994) se mueve en dirección contraria y reconoce que los estudios de casos no son un método, sino que, al igual que manifiestan Eisenhardt (1989), Pérez Aguiar (1999), Ragin (1999a), Rodríguez, Gil y García (1996) o Yin (1981 y 1989), supone una estrategia de investigación en la que pueden ser utilizados diversos métodos, tanto cualitativos como cuantitativos. A pesar de ello, el énfasis se pone en los métodos cualitativos como consecuencia del tipo de cuestiones que se tienen que abordar en los estudios de casos.

Sin embargo, “los términos *metodología* y *método* se utilizan como sinónimos en teoría de la ciencia, designando ambos el camino elegido para elaborar ciencia” (Bonache, 1999: 126). Por ello, decir que el estudio de casos es un método o una metodología es una mera convención que depende del significado que se desee otorgar a estos términos. Así, Silverman (1993) entiende que la metodología es un enfoque general para estudiar un problema de investigación, mientras que el método hace referencia a una técnica específica para recoger datos (Céspedes y Sánchez, 1996), lo que lleva a Bonache (1999) a establecer que el estudio de casos supone una metodología que utiliza diversos métodos (Bonache, 1999).

No obstante, dado que el estudio de casos va a ser utilizado en el marco de este trabajo como una herramienta metodológica que nos puede facilitar la consecución de los objetivos de investigación —es decir, como un medio y no como un fin en sí mismo—, no se va a profundizar aquí en el estudio de esta disyuntiva, la cual, por su parte, ha despertado un debate apasionante en la

literatura especializada y podría constituir, por sí misma, el fenómeno objeto de investigación en un trabajo orientado específicamente a tal efecto. De este modo, basándonos en lo anterior hemos utilizado —o vamos a utilizar—, indistintamente y a lo largo de la presente investigación, cualquiera de los términos que son empleados en la literatura especializada para hacer referencia al estudio de casos. Realizadas estas consideraciones, pasamos, a continuación, a centrarnos en la descripción del estudio de casos.

El estudio de casos es una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real, cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son evidentes y en la que se utilizan múltiples fuentes de evidencia (Yin, 1989 y 1993). Del mismo modo, para Hartley (1994) supone una investigación detallada, a menudo con datos recogidos durante un determinado periodo de tiempo, de una o más organizaciones, o grupos dentro de organizaciones, con el fin de ofrecer un análisis del contexto y los procesos implicados en el fenómeno objeto de estudio. Así, el fenómeno no es aislado de su contexto sino que, precisamente, es interesante porque está ubicado en su contexto.

Según Yin (1989 y 1993), son la estrategia preferida cuando cuestiones sobre el *cómo* y el *porqué* de algún fenómeno han de ser contestadas, cuando el investigador tiene poco control sobre los eventos del comportamiento —esto es, cuando el investigador no puede manipular de forma directa, precisa y sistemática el comportamiento de los sujetos a estudiar— y cuando el interés está en un fenómeno contemporáneo dentro de algún contexto de la vida real.

Como metodología que ha sido entendida como forma de investigación cualitativa, el estudio de casos puede resultar complementario a la investigación cuantitativa. Así, el estudio de casos puede realizarse tanto antes como después de los estudios cuantitativos. En el primer caso, servirían para generar un conjunto de proposiciones que serían posteriormente contrastadas en una muestra más amplia de empresas —Hartley (1994) se refiere a este hecho cuando reconoce que el estudio de casos permite desarrollar teorías originales pero también emergentes, mientras que Eisenhardt (1989) y Pérez Aguiar (1999) lo hacen cuando hablan de su utilidad para construir teorías—. Por contra, en el segundo caso pueden servir para revelar el porqué de ciertos datos o relaciones que aparecen en los estudios cuantitativos o para explicar la varianza no

explicada en dichos estudios, convirtiéndose, de esta manera, en un instrumento no tanto para construir como para depurar teorías (Bonache, 1999).

Además de en las situaciones anteriores, Yan y Gray (1994) reconocen que el estudio de casos es particularmente apropiado para analizar los cambios organizativos, y Pérez Aguiar (1999) reconoce que es una buena forma de investigar fenómenos poco conocidos, muy complejos y dinámicos, o cuando participan elementos de carácter intangible o difícilmente observables. No obstante lo anterior, Hartley (1994) sintetiza las condiciones de utilización de esta metodología en las siguientes:

- Cuando se desean explorar los procesos sociales a medida que se producen en las organizaciones.
- Cuando se desea realizar un análisis dinámico, contextual y generalmente longitudinal, de varias acciones y significados que tienen lugar y que se producen en las organizaciones.
- Cuando es importante entender los procesos sociales en su contexto organizativo y ambiental.
- Cuando el objetivo es explorar nuevos procesos o comportamientos, o procesos y comportamientos que están poco comprendidos.
- Cuando lo que se desea explorar no es lo típico sino lo único o extremo con el fin de entender mejor los procesos.
- Cuando se quiere capturar las propiedades emergentes e inmanentes de la vida en las organizaciones.
- Cuando se desea explorar aquel comportamiento organizativo que es informal, inusual, secreto o, incluso, ilícito.
- Y en último término, cuando se han de efectuar investigaciones comparativas entre diferentes naciones donde es esencial lograr una adecuada comprensión de lo que los conceptos significan para las personas, los significados dados a comportamientos particulares y cómo los comportamientos están relacionados.

El estudio de casos presenta entre sus características distintivas las siguientes (Chetty, 1996; Hartley, 1994; Stake, 1995; Yin, 1981 y 1999):

- Es una metodología rigurosa que permite el estudio de los procesos de toma de decisiones y de la causalidad. Así mismo, es adecuada cuando cuestiones relativas al *cómo* y al *porqué* de un conjunto de eventos son planteadas.
- Permite al investigador estudiar un fenómeno como un proceso dinámico, no como algo estático.
- Permite estudiar el fenómeno dentro de su contexto real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes.
- Es ideal para estudiar aspectos de investigación para los cuales la teoría existente es inadecuada o para desarrollar nueva teoría.
- Permite analizar el fenómeno objeto de estudio desde múltiples perspectivas, en lugar de a través de la influencia de una única variable.
- Y facilita la utilización de múltiples métodos de recogida de datos, lo cual permite un examen más profundo del fenómeno. Así, el investigador llega a ser profundamente conocedor del fenómeno a estudiar, lo que contribuye a que puedan surgir nuevas perspectivas o puntos de vista durante la investigación.

Sin embargo, a pesar de sus potencialidades el estudio de casos presenta también algunos inconvenientes que han transformado a esta metodología en el objetivo de duras críticas. Así por ejemplo, una primera crítica tiene que ver con la falta de rigor al utilizar esta metodología de investigación. Yin (1989) reconoce que muchas veces el investigador es descuidado y poco sistemático, haciendo que puntos de vista sesgados o evidencias equívocas puedan influir sobre la dirección de los hallazgos y conclusiones del estudio. En el estudio de casos, el investigador especifica el fenómeno a estudiar, elige el marco teórico, pondera la relevancia de las distintas fuentes y analiza la conexión entre los distintos hechos (Bonache, 1999). Todo lo anterior contribuye a apartar al investigador de una imagen de investigador objetivo que trata de eliminar cualquier sello



personal en la disposición de los datos, lo que se traduce en considerar los estudios de casos como no objetivos y poco fiables<sup>12</sup>.

Como forma de hacer frente a esta cuestión, Yin (1989) plantea algunas medidas que pueden contribuir a incrementar el grado de validez y de fiabilidad en los estudios de casos. Así, tácticas como la triangulación, recabar la opinión de los participantes en el caso o elaborar un protocolo del caso, pueden contribuir a incrementarlas. No obstante, la cuestión relativa a los criterios utilizados para evaluar la calidad del diseño de un estudio de casos y las posibles tácticas para incrementarlas será abordada con mayor grado de detalle en el apartado siguiente dentro de este mismo capítulo.

Un segundo problema del estudio de casos es que ofrece una base demasiado pobre para la generalización científica de sus resultados (Chetty, 1996; Pérez Aguiar, 1999; Stake, 1995; Yin, 1989 y 1999): ¿cómo se puede generalizar a partir de un único caso? Según Bonache (1999), la ciencia trata de lo universal y en los casos se desconoce hasta qué punto el caso analizado es realmente representativo o, por contra, supone una situación particular sin paralelo alguno.

Esta segunda crítica está relacionada con el problema de la validez externa del estudio de casos (Bonache, 1999). Los casos ofrecen una base muy débil para la generalización al compararlos con otras estrategias de investigación, como las encuestas, que disponen de indicadores estadísticos que señalan el intervalo de confianza en que los datos de una muestra se pueden generalizar a la población de referencia. Sin embargo, el interés real del estudio de casos no es la generalización sino la particularización (Rodríguez, Gil y García, 1996; Stake, 1995). Además, la generalización estadística no es la única vía de generalización existente. La generalización teórica constituye una clara alternativa (Chalmers, 1992), y la misma se basa, gracias a la lógica de la réplica, no en la inducción estadística sino en la inducción analítica (Robinson, 1951). Según la inducción analítica, se trata de ver lo general en lo particular, lo que implica que en lugar de generalizarse los resultados a una población, se intenta descubrir, en casos concretos, las causas o condiciones generales que permiten explicar y predecir un fenómeno. A partir de este razonamiento, Yin

---

<sup>12</sup> En opinión de Bonache (1999), la falta de objetividad se refiere a que se desconoce en qué medida el estudio se corresponde realmente con los hechos o, más bien, refleja la percepción

(1989) establece que los resultados de los estudios de casos son generalizables en forma de proposiciones teóricas y no a poblaciones o universos. Así, el estudio de casos no representa una muestra, siendo el objetivo del investigador la expansión y generalización de teorías —generalización analítica— en lugar de la enumeración de frecuencias —generalización estadística—.

Una tercera crítica frecuente en relación al estudio de casos es que tardan demasiado tiempo en realizarse y dan como resultado una gran cantidad de documentos ilegibles (Yin, 1989). Esta crítica se origina, en opinión de este mismo autor (*ibid*), a raíz de una confusión existente entre el estudio de casos y determinados métodos de recogida de datos como la etnografía o la observación mediante participación que requieren largos periodos de estancia en el contexto objeto de estudio. El estudio de casos es una forma de investigación que no depende, únicamente, de datos recogidos a través de estos métodos, por lo que su duración no tiene porqué ser tan prolongada.

Respecto a su tipología, Yin (1989 y 1993) establece la posibilidad de aplicar el estudio de casos al menos de cuatro formas distintas: explicativa, descriptiva, ilustrativa y exploratoria. Los *explicativos* tienen como fin principal revelar las causas o el porqué de un determinado fenómeno de la vida real que son demasiado complejas para utilizar otras estrategias<sup>13</sup>. Por su parte, los *descriptivos* analizan cómo ocurre un fenómeno dentro de su contexto real. En tercer lugar, los *ilustrativos* ponen de manifiesto, por ejemplo, las prácticas de gestión de las empresas más competitivas (Bonache, 1999). Y por último, los *exploratorios* tienen como objetivo básico el investigar aquellas situaciones sobre las que no existe un marco teórico bien definido o donde no hay un conjunto claro de resultados. En este sentido, la investigación exploratoria se utiliza cuando se están buscando indicios acerca de la naturaleza general de un problema, las posibles alternativas de decisión y las variables más relevantes que necesitan ser consideradas (Aaker y Day, 1989), y permite generar hipótesis alternativas susceptibles de ser contrastadas en estudios posteriores (Gutiérrez y Rodríguez, 1999), lo que la hace apropiada para alguna de las siguientes situaciones (Miquel *et al.*, 1997):

---

subjetiva del investigador. Igualmente, la falta de fiabilidad tiene que ver con el hecho de que si algún otro investigador repitiera el caso muy probablemente elaboraría un estudio distinto.

<sup>13</sup> A pesar de que la utilidad del estudio de casos con fines explicativos es reconocida por autores como Bonache (1999), Chetty (1996), Eisenhardt (1989) o Yin (1989), entre otros, Pérez Aguiar (1999) manifiesta que esta metodología es inapropiada para el contraste de hipótesis.

- Definir o formular una cuestión de manera más concreta.
- Determinar los cursos de acción alternativos.
- Desarrollar hipótesis.
- Aislar variables clave y conexiones para posteriores investigaciones.
- Conocer o conseguir intuiciones para desarrollar un enfoque del problema.
- O seleccionar prioridades para posteriores investigaciones.

Por último, Hartley (1994) hace alusión al uso de los casos en el estudio de las organizaciones. Así por ejemplo, la metodología del caso ha sido ampliamente utilizada en el campo de la psicología organizativa, si bien su uso ha sido más extensivo en las áreas de la sociología industrial y de las relaciones industriales. Del mismo modo, el caso ha sido muy empleado para llevar a cabo estudios del comportamiento organizativo, especialmente a la hora de entender el cambio y la innovación en el ámbito de la organización. Igualmente, su uso ha sido significativo a la hora de analizar los procesos, tanto formales como informales, que se producen en las organizaciones, así como para investigar el tema de las organizaciones informales o emergentes.

### **V.5.- Diseño de la investigación**

Siguiendo a Yin (1989), todo tipo de investigación empírica tiene un diseño, ya sea implícito o explícito. El diseño en una investigación supone la secuencia lógica que conecta los datos obtenidos con las cuestiones iniciales de la investigación y, en último término, con sus conclusiones. Así, el diseño constituye un plan de acción que permite llevar al investigador desde el conjunto inicial de cuestiones de la investigación al conjunto de conclusiones o respuestas a dichas cuestiones, siguiendo para ello una serie de pasos como la recogida o el análisis de datos relevantes —aspecto en el que también coincide Hartley (1994)—.

Para el estudio de casos, son importantes cinco componentes dentro del diseño de la investigación (Yin, 1989): las cuestiones a estudiar; las

La autoevaluación según los modelos de gestión de calidad total y el aprendizaje en la organización

proposiciones, si las hay; la/s unidad/es de análisis; la lógica que une los datos con las proposiciones; y los criterios para interpretar los hallazgos. En la tabla V.2 se detalla cada uno de estos componentes para el estudio que hemos efectuado.

Tabla V.2: Componentes del diseño de la investigación

Componentes del diseño	Aplicación a nuestro estudio
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestiones a estudiar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo contribuye la técnica de la autoevaluación a generar aprendizaje y conocimiento en la organización?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propósitos del estudio<sup>14</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar el modo en que los valores sobre los que descansa el modelo de referencia para llevar a cabo la autoevaluación contribuyen al aprendizaje y a la creación de conocimiento</li> <li>• Ver cómo los parámetros de evaluación subyacentes al modelo de referencia facilitan el aprendizaje y la creación de conocimiento</li> <li>• Estudiar el efecto que la globalidad del modelo de referencia escogido puede tener sobre el proceso de aprendizaje y generación de conocimiento</li> <li>• Investigar de qué forma influyen los recursos invertidos en la autoevaluación sobre el aprendizaje y la creación de conocimiento</li> <li>• Observar cómo incide la frecuencia en la utilización de la autoevaluación sobre el aprendizaje y la generación de conocimiento</li> <li>• Examinar el papel que la cultura orientada hacia el diagnóstico puede desempeñar para desarrollar el aprendizaje y la creación de conocimiento</li> <li>• Comprobar hasta qué punto el grado de descentralización en la aplicación de la autoevaluación impulsa el proceso de aprendizaje y creación de conocimiento</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidad de análisis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El proceso de autoevaluación y sus elementos asociados en las organizaciones estudiadas</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lógica que une los datos con las proposiciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No es de aplicación en este estudio<sup>15</sup></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criterio para interpretar los hallazgos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribución de los resultados al enriquecimiento del modelo teórico inicial propuesto de autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento</li> </ul>

Fte.: Elaboración propia a partir de Escribá (1999) y Yin (1989)

<sup>14</sup> Algunos estudios, como los exploratorios, tienen razones legítimas para no presentar proposiciones (Yin, 1989), ya que su objetivo puede ser, precisamente, la generación de un marco conceptual y el establecimiento de un conjunto de proposiciones. Sin embargo, estos estudios deberían tener algún propósito que orienten y dirijan la acción del investigador, habiendo de ser establecidos los mismos en el diseño de la investigación. Dado que nuestro estudio de casos presenta un carácter exploratorio, tal y como se comentó con anterioridad, hemos substituido el componente *proposiciones* por el de *propósitos*.

<sup>15</sup> Dado que en nuestro estudio no existen proposiciones, este componente del diseño no es de aplicación. De hecho, Yin (1989) establece como forma habitual de conseguir esta unión entre datos y proposiciones el ajuste entre patrones. Pero al tratarse de un estudio exploratorio, nuestro trabajo pretende entre otras cosas, precisamente, identificar patrones, por lo que este componente del diseño no tiene sentido en un estudio exploratorio.

Pero, al igual que en cualquier otra investigación, en el estudio de casos no sólo es importante que el diseño de la investigación se haya producido. También es necesario que dicho diseño se haya realizado bajo criterios de calidad. Es decir, cuando se habla de calidad de la investigación se está aludiendo al rigor metodológico con que la misma ha sido diseñada y desarrollada, así como a la confianza que, como consecuencia de lo anterior, se puede tener en la veracidad de los resultados obtenidos (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Para juzgar esta calidad en el diseño de la investigación, cuatro criterios suelen ser los más utilizados (Yin, 1989): la validez del constructo, la validez interna, la validez externa y la fiabilidad<sup>16</sup>. En el caso particular del estudio de casos, estos criterios han de ser tenidos en cuenta a la hora de diseñar la investigación. Sin embargo, las tácticas empleadas para aplicar estos criterios son distintas a las utilizadas en el caso de los estudios cuantitativos. A continuación, analizaremos de forma somera estos criterios y describiremos cómo se han tenido en cuenta durante el diseño y el desarrollo de esta investigación.

La *validez del constructo* hace referencia al hecho de que un investigador puede fallar a la hora de establecer un conjunto de medidas suficientemente operativas respecto al fenómeno a estudiar o que juicios subjetivos pueden ser utilizados en la recogida de datos. Con el fin de incrementar la validez del constructo, Yin (1989) reconoce que se pueden aplicar varias tácticas: la

---

<sup>16</sup> Junto a estos cuatro criterios considerados convencionales al hablar de la calidad en la investigación (Rodríguez, Gil y García, 1996), otros autores plantean que esta calidad no puede apoyarse únicamente en aspectos relativos a la fiabilidad y la validez. Así, Lincoln y Guba (1985) desarrollan un sistema alternativo de estándares para evaluar la calidad de una investigación. Estos criterios alternativos son el valor de verdad, la aplicabilidad, la consistencia y la neutralidad.

utilización de múltiples fuentes de evidencia, la triangulación<sup>17</sup>, el establecimiento de una cadena de evidencia<sup>18</sup> y someter el borrador del informe final del caso a una revisión por parte de participantes que han sido clave durante el estudio.

Por su parte, la *validez interna* tiene que ver con la correspondencia que existe entre el significado que atribuye el investigador a las categorías conceptuales utilizadas en su estudio y el significado que atribuyen a esas mismas categorías los participantes (Rodríguez, Gil y García, 1996). En otras palabras, la validez interna se refiere al grado en que un estudio refleja o se corresponde con la situación estudiada (Bonache, 1999). Este criterio únicamente es de aplicación en el caso de estudios causales o explicativos, no siendo válido para estudios descriptivos o exploratorios (Yin, 1989). Entre las tácticas que se pueden emplear para incrementar la validez interna del estudio están el hacer un ajuste de patrones, la construcción de explicaciones o llevar a cabo análisis de series temporales (*ibid*).

En tercer lugar, la *validez externa* está relacionada con la capacidad de comparación de los resultados de la investigación con los de otros estudios, así como con la traducibilidad o grado en que los marcos teóricos, definiciones y técnicas de investigación empleadas resultan comprensibles para otros investigadores (Rodríguez, Gil y García, 1996). Es decir, este criterio trata con el problema de conocer si los hallazgos de un estudio son generalizables (Yin, 1989). Como táctica para aumentar el nivel de validez externa de la

investigación se puede utilizar la lógica de la réplica de los hallazgos en estudios con múltiples casos (Bonache, 1999; Yin, 1989).

---

<sup>17</sup> La triangulación hace referencia a que, en un estudio de casos, el investigador asume que el significado de una observación es una cosa pero observaciones adicionales le dan pistas o bases para revisar la interpretación que había hecho de aquella observación (Stake, 1995). Así, la triangulación permite al investigador abordar un mayor rango de aspectos históricos, actitudinales y de observación, facilitando el desarrollo de líneas de investigación convergentes (Yin, 1989). Por contra, su mayor inconveniente radica en el hecho de que el investigador necesita dominar varias técnicas de recogida de datos. Además, un aspecto a ser destacado es que esta triangulación se produce a medida que tiene lugar la recogida de datos —lo cual es específico del estudio de casos—, y no tiene nada que ver con la triangulación que se hace más tarde cuando los resultados están siendo interpretados —común para todo tipo de investigación empírica— (Yin, 1999). Un desarrollo más extenso del principio de la triangulación puede encontrarse en Denzin (1984).

<sup>18</sup> La cadena de evidencia permite a un observador externo seguir la derivación de cualquier evidencia desde las cuestiones iniciales de la investigación hasta las conclusiones finales del caso a través de la citación explícita de fragmentos particulares de evidencia. Además, el observador debería poder trazar los pasos en ambas direcciones, desde las conclusiones hasta las cuestiones iniciales de investigación o desde las cuestiones iniciales hasta las conclusiones (Yin, 1981 y 1989).

Por último, la *fiabilidad* alude a la posibilidad de que un estudio pueda ser replicado. Es decir, que otro investigador llegue a obtener idénticos resultados utilizando los mismos procedimientos de trabajo (Bonache, 1999; Rodríguez, Gil y García, 1996). Nótese que el énfasis se pone aquí no en repetir el mismo caso otra vez sino en replicar los resultados de un caso desarrollando otro caso distinto. Para ello es necesario que el investigador documente los procedimientos seguidos en el primer caso, lo que conduce a Yin (1989) a establecer como tácticas para incrementar la fiabilidad de la investigación el desarrollo de un protocolo del estudio de casos y la elaboración de una base de datos del estudio.

La siguiente tabla recoge las tácticas empleadas en este trabajo para incrementar la calidad de la investigación, así como la fase de la investigación en la que se han empleado.



Tabla V.3: Criterios empleados en esta investigación

Criterios	Tácticas empleadas	Fase de la investigación
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Validez del constructo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definición, gracias al marco teórico consultado, de los aspectos a estudiar en relación a la cuestión inicial de investigación y los propósitos de la misma —modelo inicial—</li> <li>• Uso de múltiples fuentes de evidencia:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ entrevistas en profundidad con distintas personas involucradas en el proceso de autoevaluación</li> <li>◦ documentos varios relativos a las empresas a estudiar, a los registros de las autoevaluaciones, etc.</li> </ul> </li> <li>• Establecimiento de la cadena de evidencias</li> <li>• Revisión del borrador final de cada caso por participantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Previa al estudio de casos, si bien irá modificándose a medida que se desarrolle la investigación</li> <li>• Recogida de datos</li> <li>• Recogida de datos</li> <li>• Composición del informe final de cada caso</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Validez interna</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No es de aplicación en este estudio</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Validez externa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réplica de la investigación en diferentes casos</li> <li>• Selección de casos con distintas características</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recogida y análisis de datos</li> <li>• Diseño del estudio de casos</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fiabilidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño y seguimiento del protocolo del estudio de casos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño del estudio de casos y recogida de datos</li> </ul>

Fte.: Elaboración propia a partir de Escribá (1999) y Yin (1989)

### V.6.- Selección de los casos

Un último tema de importancia a tener en cuenta durante el diseño de un estudio de casos es el relativo a la cuestión de la selección de estos últimos. Al hablar de la selección de los casos, debemos considerar dos aspectos fundamentales: cuántos casos se han de incluir en el estudio y qué criterios se han de seguir en la selección.

Respecto al número de casos a analizar, esta cuestión da pie a la distinción entre un estudio individual de un caso o un estudio múltiple de casos. Siguiendo a Yin (1989), cada tipo de estudio de casos es más conveniente que el otro en función de que se den determinadas circunstancias. Así por ejemplo, el estudio individual de un caso es justificable bajo tres condiciones: cuando el caso a analizar represente un caso crítico para comprobar una teoría bien formulada, cuando el caso represente un evento raro o único, o cuando el caso ofrece al investigador la oportunidad de observar y analizar un fenómeno que hasta ese momento era inaccesible a la investigación científica. Por su parte, el estudio múltiple de casos presenta como ventaja respecto al estudio individual el hecho de que la evidencia obtenida a partir del mismo es considerada más convincente y, por tanto, el estudio en su totalidad es estimado como más robusto (*ibid*). Del mismo modo, presenta muchas ventajas en cuanto a oportunidad para detectar errores, generalidad de resultados y mayor perspectiva, derivado todo ello del análisis de un mismo fenómeno en distintos contextos (Pérez Aguiar, 1999). Por contra, el estudio múltiple de casos puede requerir una gran cantidad de recursos y de tiempo, lo cual puede superar la dotación de medios con la que cuenta un único investigador limitando, de esta manera, el número final de casos a considerar (Céspedes y Sánchez, 1996).

Así mismo, el número de casos a analizar puede estar relacionado con el objetivo final de la investigación. En este sentido, dos corrientes claramente definidas pueden ser identificadas. Por un lado, Eisenhardt (1989) reconoce que, si bien no existe un número ideal de casos a analizar, un número entre cuatro y diez normalmente funciona bien. Con un número inferior de casos suele ser difícil generar teoría con mucha complejidad, al igual que el fundamento empírico de dicha teoría es probable que no sea convincente a menos que cada caso tenga distintos mini-casos. Este razonamiento está fundamentado en el hecho de que Eisenhardt orienta el estudio de casos hacia la construcción de teoría mediante la contrastación de hipótesis y constructos —estudio de casos con fines explicativos—, lo cual implica la comparación de un número relativamente elevado de contextos organizativos. No obstante, esta autora reconoce la dificultad en términos de complejidad de manejo y volumen de datos inherente a la utilización de un número elevado de casos. Por otro lado, Dyer y Wilkins (1991) defienden la selección de un número reducido de casos —más en

concreto, hacen referencia a un único caso— en un análisis de casos. Para estos autores, el estudio de casos ha de estar orientado a realizar comparaciones dentro de un mismo contexto organizativo, lo cual permite obtener una rica descripción del fenómeno a estudiar, describir el contexto en el que suceden los eventos e identificar la verdadera estructura del comportamiento social. Este enfoque facilita la emergencia de teoría gracias al estudio detallado del contexto y a la descripción en profundidad del fenómeno y del propio contexto, haciendo que la propia claridad de los constructos y de las hipótesis dependa del análisis detallado de la historia que los apoya y los demuestra<sup>19</sup> (*ibid*). Sin embargo, estudiar un único caso en profundidad no garantiza que se identifiquen aspectos teóricos ricos, de la misma forma que utilizar muchos casos tampoco lo garantizará.

Por tanto, la decisión del número de casos que deben integrar un estudio de casos supone un intercambio. La confianza del investigador en las condiciones causales que ha identificado aumenta a medida que se eleva el número de casos en que dichas condiciones aparecen (Ragin, 1999b; Yin, 1989), para lo cual es necesario el estudio de un número considerable de casos. Por contra, a medida que el número de casos se incrementa también lo hace la dificultad de conocer cada caso en profundidad, haciendo que las descripciones resulten bastante pobres y se orienten hacia datos superficiales en lugar de hacerlo hacia los procesos sociales más profundos (Dyer y Wilkins, 1991). Así pues, la decisión respecto al número de casos a seleccionar es una cuestión de discrecionalidad<sup>20</sup> (Bonache, 1999; Yin, 1989), la cual se explica porque sobre la misma actúan dos criterios contrapuestos: casos estudiados vs. profundidad de cada caso (Pérez Aguiar, 1999).

Con independencia del número de casos a elegir, los criterios de selección han de ser explícitos y basados en los conceptos y teoría que apoyan la investigación (Céspedes y Sánchez, 1996; Pérez Aguiar, 1999). Además, no se han de plantear en términos de representatividad, ya que la investigación cualitativa no se caracteriza por su intencionalidad representativa o

---

<sup>19</sup> De este razonamiento se puede derivar que la selección de un reducido número de casos parece más apropiada cuando la investigación presenta fines descriptivos o exploratorios, ya que en este caso se precisa de un análisis detallado y rico de muy pocos fenómenos.

<sup>20</sup> Esta discrecionalidad también se produce en los estudios estadísticos cuando los investigadores deciden utilizar niveles de significación del 0,05 o del 0,01 y dicha elección no se basa en ninguna fórmula sino en una simple elección personal (Yin, 1989).

generalizadora (Rodríguez, Gil y García, 1996). Más bien, tal y como se comentó con anterioridad, la potencialidad del estudio de casos está basada en el carácter peculiar, subjetivo e idiosincrásico del mismo, por lo que el criterio fundamental para la selección de los casos ha de basarse en maximizar lo que se puede aprender (Stake, 1995). Es decir, se trata de seleccionar aquel o aquellos casos que permitan al investigador aprender lo más posible sobre el objeto de investigación, y esta capacidad de aprender se verá facilitada en la medida en que (Rodríguez, Gil y García, 1996):

- Se tenga fácil acceso al caso o a los casos.
- Exista una elevada probabilidad de que se dé una mezcla de procesos, programas, personas, interacciones y/o estructuras relacionadas con las cuestiones de investigación.
- Se pueda establecer una buena relación con los informantes.
- El investigador pueda desarrollar su papel durante todo el tiempo que sea necesario.
- Y por último, que se asegure la calidad y credibilidad del estudio.

De forma adicional, se pueden considerar como criterios a tener en cuenta para la selección del caso o de los casos la variedad y el equilibrio (Rodríguez, Gil y García, 1996). El primero hace referencia al hecho de que la selección considere toda la gama de posibilidades en las que el fenómeno se manifieste, mientras que el segundo tiene que ver con el hecho de que la elección ha de buscar la compensación entre las características de los casos —caso de ser un estudio múltiple—.

Partiendo de las consideraciones anteriores, en este estudio hemos procedido a analizar un total de tres casos. Dado que nuestra investigación presenta claramente —y como se ha puesto de manifiesto a lo largo de este capítulo— fines exploratorios, el número de casos a estudiar no debía ser demasiado elevado. Del mismo modo, hemos considerado que un único caso suponía una base demasiado exigua para la obtención de evidencias que nos ayuden a arrojar algo de luz sobre las variables en las que se basa la relación entre autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento. Por ello, teniendo en cuenta las restricciones del investigador en cuanto a recursos

disponibles para llevar a cabo la investigación se ha considerado que tres era un número apropiado de casos a analizar.

En cuanto a los criterios de selección, los casos seleccionados lo han sido teniendo en cuenta el marco teórico sobre el cual se sustenta el presente trabajo. Así, dado que nuestro objetivo principal en la investigación es averiguar de qué forma contribuye la autoevaluación de la calidad en la gestión a desarrollar el aprendizaje y la creación de conocimiento en la organización, los casos seleccionados han de ser exponentes destacados en la utilización de esta técnica. Con ello se garantiza, por un lado, que la selección esté basada en los conceptos y teoría que apoya la investigación. Pero, además, se asegura que, a priori, el aprendizaje sobre el objeto de estudio va a ser elevado.

Tomando en consideración esta premisa básica, tres fuentes principales fueron consultadas para identificar candidatos potenciales para nuestra investigación. En primer lugar, se consultó la página *web* de la European Foundation for Quality Management —<http://www.efqm.org>— con el fin de establecer una lista de las empresas ganadoras o galardonadas con el Premio Europeo a la Calidad. Como segunda fuente, se investigó el conjunto de empresas españolas que, siendo miembros de la European Foundation for Quality Management, habían presentado una candidatura, ya fuera en la fase nacional o en la europea, al Premio Europeo a la Calidad<sup>21</sup>. Esta segunda fuente era menos restrictiva que la anterior, ya que en este caso no se exigía que las empresas hubieran sido ganadoras o galardonadas con el premio. Por último, una tercera fuente suponía consultar a algún miembro representativo del Club Gestión de Calidad —delegación española de la European Foundation for Quality Management— con el fin de conocer empresas pertenecientes a dicho club que destacaran en la utilización de la técnica de la autoevaluación. Como resultado de este proceso, se identificaron cinco empresas candidatas a ser analizadas en el marco de esta investigación, si bien dos de ellas fueron descartadas en una primera preselección. Las tres empresas seleccionadas fueron Beta S. A., ATSE y Ericsson España S. A., perteneciendo la primera y la

---

<sup>21</sup> El hecho de que una empresa haya ganado o, al menos, haya presentado una solicitud al Premio Europeo a la Calidad nos garantiza que dicha organización conoce en profundidad la técnica de la autoevaluación y la utiliza, ya que para presentar una candidatura es condición necesaria que una empresa haya llevado a cabo ejercicios internos de autoevaluación y haya obtenido una puntuación mínima de trescientos cincuenta puntos sobre los mil del modelo del premio (E.F.Q.M., 1999b).

tercera al sector de las telecomunicaciones, mientras que la segunda desarrolla su actividad en el sector del transporte ferroviario<sup>22</sup>.

Los casos seleccionados cumplen determinados criterios que se han considerado necesarios para poder efectuar con éxito el trabajo de campo. Estos criterios son, en primer lugar, la posesión, por parte de las empresas seleccionadas, de una amplia experiencia en el uso de la autoevaluación y el desempeño de un papel destacado a nivel internacional en este ámbito. En segundo lugar, es necesario también tener facilidad de acceso tanto a las instalaciones como al fenómeno a ser estudiado. El tercer criterio hace referencia al establecimiento de una buena relación con los informantes, de modo que se facilite el desarrollo del trabajo de campo. Y en último lugar, la existencia, en las empresas seleccionadas, de abundantes procesos, personas, estructuras o programas, relacionados con la utilización de la técnica de la autoevaluación. En este sentido, si bien el tamaño no supone, en principio, ningún condicionante para la selección de los casos, pensamos que empresas de un tamaño medio o grande nos facilitarán un análisis más completo debido a su mayor complejidad organizativa y a la presencia en las mismas de más procesos, programas, estructuras y personas, relacionadas con el objeto de la investigación.

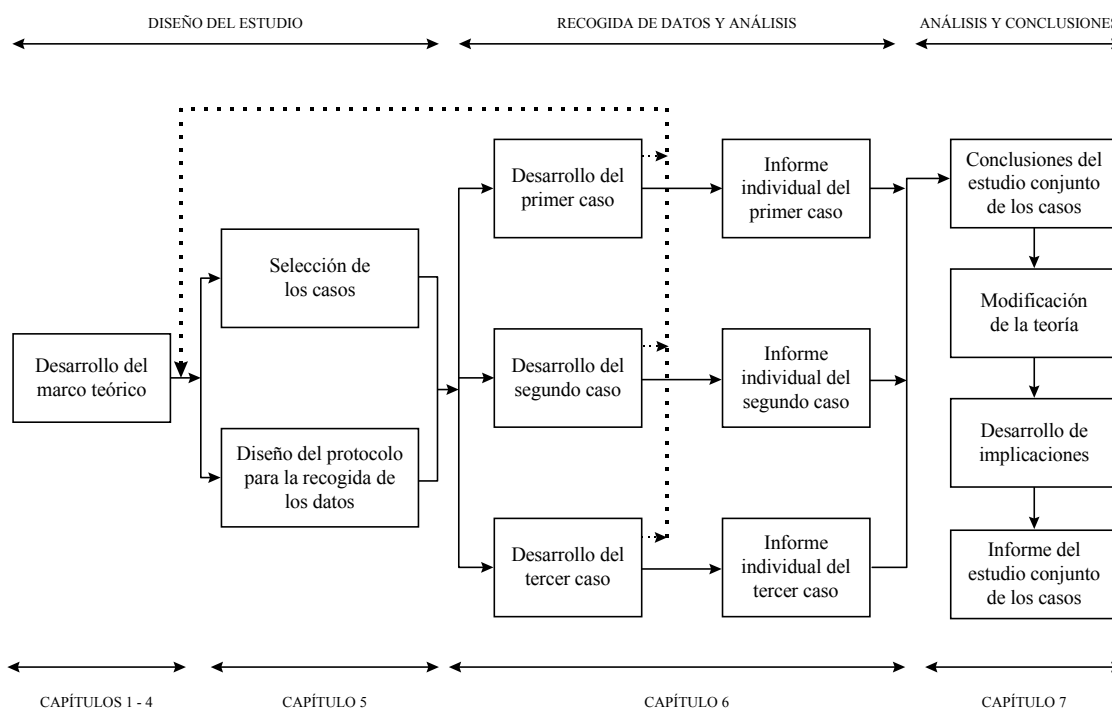
Del mismo modo, la selección de empresas pertenecientes todas ellas al mismo sector de actividad y con la posibilidad, por tanto, de que resulten competidoras entre sí, puede influir sobre la actitud de éstas a la hora de aportar información a la investigación. Por ello, a pesar de que dos de los casos estudiados pertenecen al mismo sector de actividad, no resultan empresas competidoras directas. Así mismo, hemos seleccionado un caso cuyo negocio principal no tiene ninguna relación con el del resto de casos escogidos. De este modo, se tiene la posibilidad de estudiar la vinculación entre la autoevaluación y el aprendizaje y la creación de conocimiento no sólo entre empresas con negocios relacionados, sino también entre organizaciones con negocios que no presentan analogías significativas, contribuyéndose, así, a cumplir con el criterio del equilibrio comentado unos párrafos más arriba. No obstante, la elección de un número tan reducido de casos no facilita el cumplimiento del principio de la variedad, limitación ésta de la que somos conscientes y que reconocemos.

---

<sup>22</sup> Nos hemos limitado aquí a realizar este breve apunte respecto a los casos seleccionados, ya que

Habiendo desarrollado el marco teórico que da pie a este trabajo de investigación en los cuatro capítulos anteriores, habiendo establecido —a lo largo de este capítulo— el estudio de casos como metodología a utilizar en esta investigación y habiendo comentado en este mismo apartado los aspectos vinculados a la selección de los casos, nuestros siguientes pasos van encaminados a cumplir con el resto de etapas en la aplicación del método del caso. Para ello hemos seguido las etapas planteadas por Yin (1989), que aplicadas a nuestra investigación se presentan en la figura V.1, en la cual se detalla todo el proceso de investigación seguido en este trabajo y los capítulos de la presente tesis doctoral que están asociados a cada una de las fases.

Figura V.1: Método del estudio de casos



Fte.: Adaptado de Escribá (1999) a partir de Yin (1989)

Fte.: Elaboración propia a partir de Escribá (1999) y Yin (1989)

los mismos son desarrollados en profundidad a lo largo del próximo capítulo.

Así, en el anexo V.1 se recoge el protocolo<sup>23</sup> utilizado en esta investigación para la recogida de los datos<sup>24</sup>. En el siguiente capítulo se hace referencia al análisis individualizado de los casos elegidos, mientras que en el capítulo VII se realiza el análisis conjunto de dichos casos y se comentan, entre otras cuestiones, las principales conclusiones del trabajo, las cuales llevarán a modificar el modelo teórico inicial expuesto en el capítulo IV y a establecer proposiciones definidas que nos permitan vincular la autoevaluación con el aprendizaje y la creación de conocimiento.

---

<sup>23</sup> El protocolo es el documento en que se materializa el diseño de la investigación y contiene las reglas generales y especificaciones particulares que se deben seguir durante la investigación. Siendo siempre muy deseable, resulta esencial cuando el estudio incorpora múltiples casos (Pérez Aguiar, 1999).

<sup>24</sup> Para la elaboración del protocolo utilizado en el presente trabajo de investigación se ha tenido en cuenta los protocolos de los trabajos de Escribá (1999) y Oltra (2001).



## ***Anexo V.1.-***

### ***Protocolo del estudio de casos***

#### **Objetivos de la investigación**

La autoevaluación de la calidad en la gestión es una técnica que está siendo utilizada cada vez más por las organizaciones en todo el mundo. Este hecho ha contribuido a que personas provenientes tanto del campo empresarial como del académico se preocupen por divulgar y por investigar aspectos relacionados con la utilización de la misma.

De entre sus beneficios potenciales, destaca el hecho de que la utilización de esta técnica facilita el aprendizaje y la creación de conocimiento en la organización. Sin embargo, tal y como hemos visto en el capítulo IV del presente trabajo, la relación entre la puesta en práctica de la autoevaluación y el proceso de aprendizaje y creación de conocimiento en la organización no ha sido objeto todavía de un estudio detallado y en profundidad. Por ello, con esta investigación nos proponemos contribuir a mejorar la comprensión de la vinculación que existe entre el uso de dicha herramienta y el proceso de aprendizaje y creación de conocimiento.

Así pues, partiendo de las consideraciones expuestas nos planteamos, tal como se vio en la introducción de este trabajo, como cuestión básica en esta investigación la siguiente:

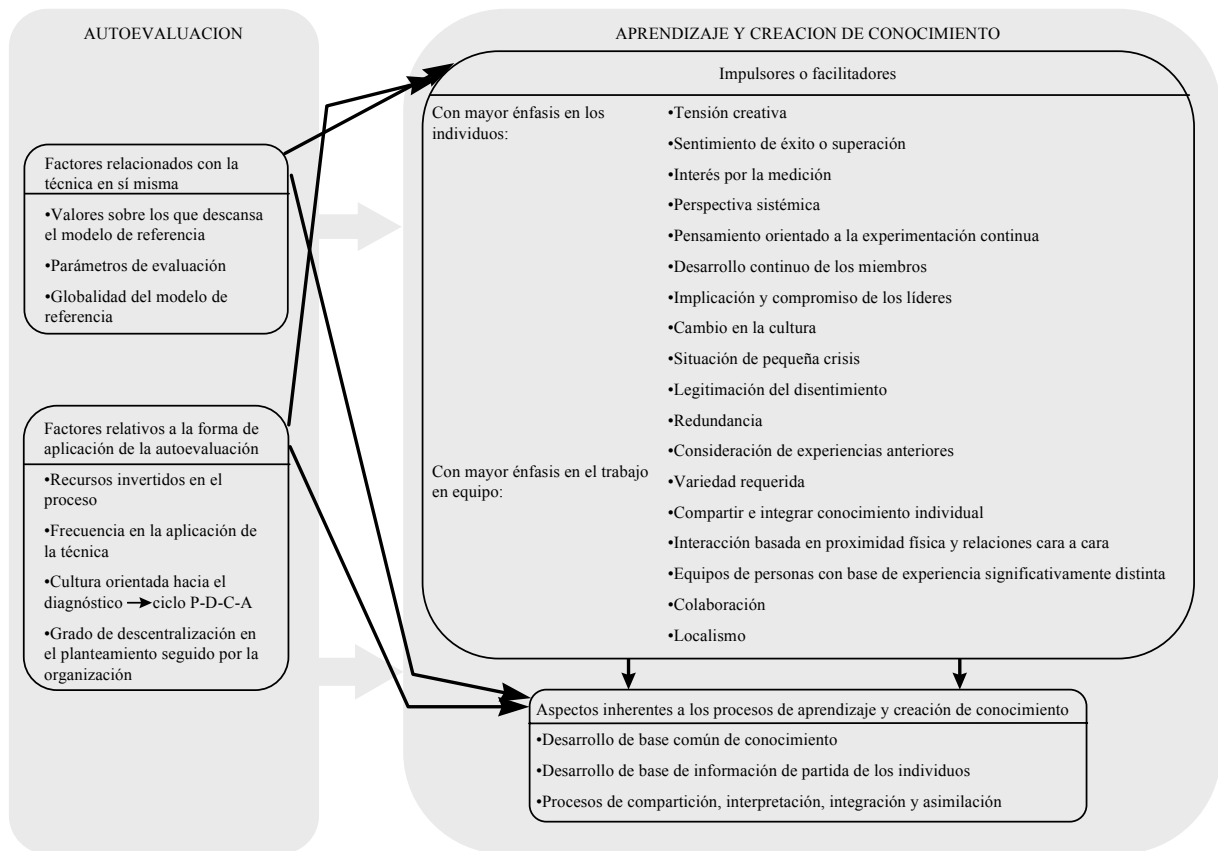
- ¿Cómo contribuye la técnica de la autoevaluación a generar aprendizaje y conocimiento en la organización?

Considerando la revisión bibliográfica efectuada para poder sentar los primeros cimientos sobre los que sustentar dicha relación —véanse los capítulos I a IV del trabajo—, algunos factores nos permiten intuir los mecanismos que vinculan ambos procesos. De este modo, la anterior cuestión básica puede concretarse en una serie de cuestiones específicas como las que se exponen a continuación:

- ¿Cómo pueden los valores sobre los que descansa el modelo de referencia utilizado para llevar a cabo la autoevaluación contribuir al aprendizaje y a la creación de conocimiento?
- ¿Cómo facilitan los parámetros de evaluación subyacentes al modelo de referencia el aprendizaje y la generación de conocimiento en la organización?
- ¿Cómo puede incidir la globalidad del modelo de referencia escogido sobre el proceso de aprendizaje y creación de conocimiento?
- ¿Cómo influyen los recursos invertidos en la autoevaluación sobre el proceso de aprendizaje y creación de conocimiento?
- ¿Cómo facilita la frecuencia de aplicación de la autoevaluación el aprendizaje y la generación de conocimiento?
- ¿Cómo la cultura orientada hacia el diagnóstico impulsa dicho proceso?
- ¿Cómo afecta el grado de descentralización en la aplicación de la herramienta al aprendizaje y la creación de conocimiento en la organización?

Estas relaciones pueden ser ilustradas de manera gráfica tal y como se recoge en la figura V.1.1. Dicha figura constituye nuestro modelo de partida que se caracteriza, entre otros aspectos, por su sencillez.

Figura V.1.1: Algunos vínculos entre la autoevaluación, el aprendizaje y la creación de conocimiento



De esta manera y dado que el objeto de nuestra investigación presenta una novedad manifiesta, el estudio de casos que aquí proponemos tendrá un acentuado carácter exploratorio. Por ello, no se plantean proposiciones e hipótesis a contrastar sino más bien preguntas de carácter abierto y flexible que nos permitan cuestionar, completar, estructurar y desarrollar, las relaciones recogidas en el modelo anterior y aproximarnos, de este modo, a entender mejor el fenómeno objeto de estudio. Para ello, se analizará de forma exhaustiva la información obtenida a través del estudio de casos, buscando, en todo momento, vincular los procesos de autoevaluación y de aprendizaje y creación de conocimiento, ya sea por medio de los factores recogidos en el modelo presentado anteriormente como a través de otros aspectos o factores que a priori no han sido considerados.

Gracias al análisis de la información obtenida, intentaremos dar respuesta a las cuestiones —general y específicas— planteadas en las líneas anteriores, sirviéndonos dichas respuestas para someter a revisión el modelo original expuesto en la figura V.1.1. De este modo, como resultado del estudio de casos obtendremos un modelo inducido que permitirá vincular explícitamente la autoevaluación con el aprendizaje y la creación de conocimiento en la organización, el cual estará sustentado, además, en un conjunto de cuestiones y proposiciones teóricas relevantes que podrán ser la base para realizar futuras investigaciones, tanto de carácter cuantitativo como cualitativo.

### **Características de los casos a analizar**

Con el propósito de poder dar respuesta a las cuestiones, tanto la general como las específicas, planteadas con anterioridad, se propone estudiar en profundidad un total de tres casos. Las características que, en nuestra opinión, han de cumplir estos casos para poder ser seleccionados en el marco de este trabajo son las siguientes:

- Dado que queremos averiguar cómo la autoevaluación contribuye al aprendizaje y a la creación de conocimiento, las empresas objeto de análisis deberán dominar la utilización de dicha técnica.
- Si bien el tamaño no supone, en principio, ningún condicionante para la selección de los casos, pensamos que empresas de un tamaño medio o grande nos facilitarán un análisis más completo debido a su mayor complejidad organizativa. Este hecho permitirá, a priori, la posibilidad de analizar con mayor facilidad aspectos como la globalidad del modelo de referencia o el grado de descentralización en el planteamiento de autoevaluación utilizado por la organización, ya que para su estudio es necesario que la estructura organizativa presente un cierto grado de desarrollo.
- Sería también conveniente que los casos a analizar presentaran políticas, claramente estructuradas y explícitas, relativas a la innovación y a la gestión del conocimiento. Esto, sin embargo, no es imprescindible, ya que podemos en cualquier caso medir el

aprendizaje y la creación de conocimiento producido en la empresa analizada aunque no se apliquen en la misma políticas deliberadas de innovación y gestión del conocimiento.

El sector de actividad de las organizaciones objeto de estudio no tiene porque condicionar, en principio, su selección. No obstante, se ha de tener en cuenta que la elección de empresas pertenecientes todas ellas al mismo sector de actividad y con la posibilidad, por tanto, de que resulten competidoras entre sí, puede influir sobre la actitud de éstas a la hora de aportar información a la investigación. Por ello, intentaremos seleccionar empresas que no sean competidoras directas, aunque pertenezcan al mismo sector de actividad, si bien sería interesante elegir alguna organización cuyo negocio principal no tuviera ninguna relación con el del resto de casos escogidos. De este modo, tendríamos la posibilidad de estudiar la vinculación entre la autoevaluación y el aprendizaje y la creación de conocimiento no sólo entre empresas con negocios relacionados, sino también entre organizaciones con negocios que no presentaran analogías significativas.

Así pues, determinaremos como unidad de análisis la filial en España, caso de ser un grupo multinacional, o la unidad a nivel nacional, de cada una de las organizaciones seleccionadas. Sin embargo, debemos considerar la posibilidad de establecer otra unidad de análisis diferente si, al comenzar el estudio de casos, observamos que la autoevaluación se lleva a cabo de manera significativamente distinta entre las diversas unidades organizativas de una misma compañía.

## **Procedimientos**

### **Selección de los casos**

Para la selección de los casos serán de aplicación los criterios que han sido expuestos en el apartado anterior. Por su parte, las fuentes abajo mencionadas nos permitirán obtener una lista de potenciales candidatos para

ser analizados en el marco de este estudio, debiéndose tener presente que las mismas no suponen alternativas excluyentes sino más bien complementarias:

- Empresas ganadoras o galardonadas con el Premio Europeo a la Calidad, mediante el acceso a la página web de la European Foundation for Quality Management (<http://www.efqm.org>).
- Empresas españolas pertenecientes a la European Foundation for Quality Management que hayan presentado una candidatura, ya sea en la fase nacional o en la europea, al Premio Europeo a la Calidad.
- Consultar a algún miembro representativo del Club Gestión de Calidad con el fin de conocer empresas pertenecientes a dicho club que puedan satisfacer los criterios de selección definidos para este estudio.

### **Acceso a las organizaciones**

- Mantener una primera conversación con la persona de contacto de las empresas a ser analizadas para verificar la adecuación de la organización a los objetivos de este estudio y obtener información relativa a la/s persona/s que nos pueden suministrar los datos necesarios para el estudio —nombre, teléfono de contacto, e-mail, etc.—.
- Establecer contacto telefónico con dicha/s persona/s para presentar al investigador, dar a conocer brevemente los objetivos de la investigación, solicitar un espacio en las instalaciones de la empresa a disposición del investigador y averiguar la disponibilidad de fechas para llevar a cabo la primera reunión en las instalaciones de la organización.
- Verificar con la/s persona/s anteriores el modo de acceder a las instalaciones de la organización: localización de las instalaciones, ruta de acceso por carretera, puerta de acceso a la empresa, etc.

## **Recogida de información**

Para la recogida de información, dos serán las fuentes principales: las entrevistas con personal de la empresa y documentación relativa a la organización objeto de estudio. De forma adicional a estas dos fuentes, una tercera vía podría ayudarnos a completar la información necesaria: la observación directa. Dado que la autoevaluación es una técnica y, como tal, ha de ser aplicada o utilizada por la organización, sería muy interesante poder participar en dicho ejercicio. No obstante, no podemos considerar esta tercera vía como una forma básica o principal de recogida de información en esta investigación porque desconocemos, a priori, si la empresa objeto de estudio nos permitirá participar en el ejercicio o si dicho ejercicio será realizado durante el periodo de tiempo que el investigador permanecerá en las dependencias de la organización.

## **Entrevistas**

Las entrevistas a realizar en el marco del presente trabajo de investigación serán abiertas y flexibles dado el marcado carácter exploratorio del mismo. No obstante, se entrevistará a todas las personas necesarias para poder dar respuesta a las cuestiones de investigación planteadas con anterioridad y enriquecer, así, el modelo inicial propuesto.

La tabla V.1.1 recoge la planificación a priori de las entrevistas a realizar en cada una de las organizaciones. Sin embargo, hay que tener en cuenta que al igual que pueden surgir aspectos adicionales de estudio durante las entrevistas, también es posible que se deba entrevistar a otras personas distintas que no aparecen en esta previsión o que se deba dedicar más tiempo del previsto a priori a alguna de estas personas, lo cual podrá alterar, en última instancia, la estructura final de las entrevistas.

Tabla V.1.1: Planificación a priori de las entrevistas

Código	Persona/s a entrevistar	Nº. de entrevistas por persona	Duración de cada entrevista
(1)	Director de calidad —o equivalente—	4-6	2 horas
(2)	Director financiero —o equivalente—	1	½ hora
(3)	Director de recursos humanos —o equivalente—	1	2 horas
(4)	Director de innovación —o equivalente—	1	2 horas
(5)	Director de gestión del conocimiento —o equivalente—	1	2 horas
(6)	2 personas que han participado en el proceso de autoevaluación —exceptuando los facilitadores—	1	2 horas con cada uno
(7)	2 líderes o facilitadores de los equipos de autoevaluación	1	2 horas con cada uno
(8) <sup>1</sup>	Otras personas con un importante conocimiento en el tema de investigación	Sin determinar a priori	

Como puede observarse, se ha asignado un código identificativo a la/s persona/s que van, a priori, a ser entrevistadas. Este código permitirá al lector conocer la relación *aspecto específico-persona a entrevistar* en cada uno de los bloques generales en que se estructura la entrevista.

De manera adicional, hay que señalar que será interesante recabar información no sólo referida a la situación actual de la organización sino también relativa a los últimos cinco o diez ejercicios de la misma. Esta información será especialmente relevante para el caso de los cambios organizativos producidos como consecuencia de los resultados de la autoevaluación.

En cada una de las organizaciones estudiadas, la información a recoger se estructura en cinco grandes apartados o bloques —características generales de la organización, desarrollo en el ámbito de la calidad, la autoevaluación en la organización, el aprendizaje y la creación de conocimiento en la empresa estudiada, y la gestión del conocimiento y la innovación—. Cada bloque contiene un conjunto de aspectos específicos que supondrán la guía de referencia básica para llevar a cabo las entrevistas. No obstante, estos aspectos específicos pueden



ser ampliados con otros adicionales que puedan surgir durante el transcurso de la entrevista.

*A.- Características generales de la organización estudiada*

- Información general: nombre, empleados, facturación, nacionalidad, estructura de propiedad (1)
- En caso de ser una filial española: nombre, número de empleados y facturación del grupo, nacionalidad de la matriz, organigrama del grupo, importancia relativa de la empresa en el grupo (1)
- Cartera de negocios (1)
- Datos económico-financieros (2)
- Estructura organizativa y organigrama (1)
- Cultura organizativa (1)
- Estilo de dirección (1)
- Evolución histórica de la organización (1)

*B.- Desarrollo en el ámbito de la calidad*

- Evolución histórica en la gestión de la calidad (1)
- Estructura actual para la calidad (1)
- Funciones de recursos humanos en relación a la gestión de la calidad: reclutamiento y selección, formación y desarrollo, sistemas de evaluación, recompensas y reconocimientos (3) (1)
- Técnicas de mejora utilizadas (1)

---

<sup>1</sup> La referencia a este código no es incluida en los aspectos específicos dado que el mismo podría ser de aplicación a todos ellos.

### *C.- La autoevaluación en la organización*

- Orígenes y evolución histórica en la empresa (1)
- Funciones de recursos humanos ligadas a la autoevaluación: reclutamiento y selección, formación y desarrollo, sistemas de evaluación, recompensas y reconocimientos (3) (1)
- Modelo de referencia utilizado (1)
- Enfoque seguido (1) (6) (7)
- Recursos invertidos en el proceso: personas, tiempo, dinero (1)
- Aplicación global del modelo a todas las unidades autoevaluadas en la organización (1) (6) (7)
- Frecuencia (1)
- Proceso (1) (6) (7)
- Planteamiento utilizado (1) (6) (7)
- Resultados: número de áreas de mejora identificadas, puntuación (1) (6) (7)
- Vinculación con el proceso de planificación estratégica (1) (6) (7)

### *D.- El aprendizaje y la creación de conocimiento*

Tal y como vimos en los capítulos I y II del presente trabajo, el aprendizaje y la creación de conocimiento dan origen a cambios en la organización. Estos cambios pueden tener un carácter incremental, pero también pueden conllevar variaciones más radicales en la forma de pensar y/o actuar en la organización. Así, para estudiar el modo en que la autoevaluación contribuye a generar aprendizaje y conocimiento en la organización es necesario analizar dichos cambios, tanto en su grado como en el nivel ontológico al cual afectan los mismos. Dicho análisis estará basado en la estructuración que el Modelo E.F.Q.M. de Excelencia hace de las actividades de la organización.

- Cambios en el liderazgo producidos a raíz de la autoevaluación (1) (6) (7)
- Cambios en la política y la estrategia producidos a raíz de la autoevaluación (1) (6) (7)
- Cambios en la gestión de las personas producidos a raíz de la autoevaluación (1) (6) (7)
- Cambios en la gestión de las alianzas y los recursos producidos a raíz de la autoevaluación (1) (6) (7)
- Cambios en los procesos producidos a raíz de la autoevaluación (1) (6) (7)

#### *E.- Gestión del conocimiento e innovación*

- Desarrollo de políticas y acciones para promover la innovación (4)
- Desarrollo de políticas explícitas de gestión del conocimiento (5)
- Vinculación de la autoevaluación al proceso de innovación (1) (4)
- Vinculación de la autoevaluación a la gestión del conocimiento (1) (5)

### **Documentación**

Además de las entrevistas, la recogida de información se apoyará en una segunda vía principal: la documentación. El análisis de documentación relativa a la empresa objeto de estudio nos facilitará la triangulación de la información, lo que en última instancia contribuirá a completar y mejorar la fiabilidad del mismo.

- Documentación elaborada por la propia organización: organigramas, descripción de puestos, manual de calidad, manual de procedimientos, manual de instrucciones de trabajo, folletos divulgativos, informes diversos, página *web*, actas de reuniones donde se haya tratado algún

tema relacionado con la autoevaluación y su aplicación, documentos descriptivos de la política de la organización, de su cultura, documento que recoge los resultados de la autoevaluación, informes de las auditorías de calidad, publicaciones internas, boletines, circulares relacionadas con el tema de investigación, etc.

Se solicitará a la empresa copia de la documentación que aporte valor al estudio, siendo viable también la opción de consultar dicha información en el espacio habilitado a tal efecto en las dependencias de la organización cuando esta última sea reacia a proporcionar copia del documento al investigador.

- Documentación no elaborada por la propia organización: publicaciones en prensa, en revistas del sector, en revistas académicas, informe de retroalimentación del equipo de examinadores externos —si es el caso—, información en otros medios de comunicación, etc.

### **Observación directa**

En los casos donde sea posible sería interesante participar, como mero observador, en las sesiones de autoevaluación de la organización. De esta manera, nuestra percepción sobre el enfoque utilizado, el planteamiento seguido, la forma en que se identifican las áreas de mejora y el modo en que se analizan las mismas para proponer acciones de mejora, sería mucho más real.

Por ello, al contactar con el director de calidad o equivalente es conveniente obtener información respecto a:

- El calendario de la autoevaluación en la organización.
- La posibilidad de poder asistir, como observadores, a las sesiones de autoevaluación o a las de análisis de las causas subyacentes a las áreas de mejora.
- La posibilidad de utilizar algún soporte diferente del papel para recoger dicha información —cámara de vídeo, grabadora—.

## ***Capítulo VI.-***

### ***Un análisis exploratorio de casos***

El presente capítulo tiene por objeto presentar el análisis de casos que hemos realizado en el marco de esta tesis doctoral. Esta presentación no se limita únicamente a describir los distintos casos sino que en la misma ya se apuntan ideas e interrelaciones entre variables que modificarán, en última instancia, el modelo inicial propuesto en el capítulo IV —figura IV.12— que vincula la autoevaluación con el aprendizaje y la creación de conocimiento.

Hemos de señalar que la presentación de los casos que aquí realizamos viene precedida de dos pasos clave en el desarrollo de este trabajo. Estos dos pasos son la recogida y el análisis de datos, tal y como reflejaba la figura V.1. Respecto al primero, la recogida de datos ha tenido lugar entre los meses de febrero y abril de 2001, utilizándose para ello los procedimientos y herramientas establecidos en el protocolo del estudio de casos —anexo V.1—.

En este sentido, hay que realizar algunos apuntes que consideramos de interés, los cuales son genéricos a todos los casos estudiados. En primer lugar, es importante señalar que, si bien las entrevistas realizadas tomaban como punto de partida el esquema recogido en el protocolo de los casos —anexo V.1—,

el desarrollo de las mismas provocó el surgimiento de nuevas cuestiones e interrogantes relacionados con el objeto de investigación que no habían sido contemplados en el esquema inicial. Este hecho, coherente con la utilización del tipo de metodología empleada en esta investigación, nos ha servido para profundizar, en mayor medida, en el estudio de la aplicación de la autoevaluación en las empresas analizadas, lo que nos ha permitido obtener unos resultados más ricos.

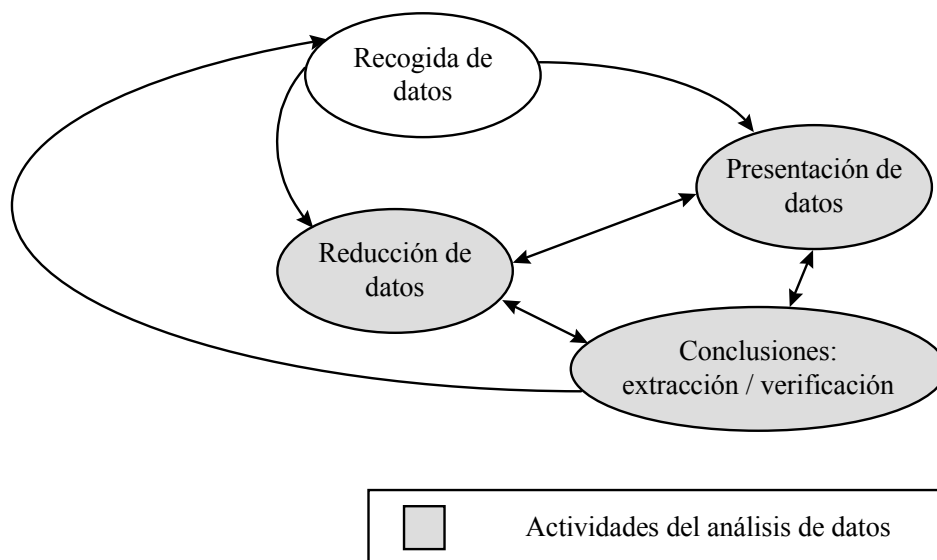
En segundo lugar, se ha obtenido cuantiosa y valiosa información referente a las empresas estudiadas a través de diferentes documentos proporcionados por las mismas, tales como la memoria de actividades de la compañía o la memoria de autoevaluación. Este hecho ha condicionado en gran medida la puesta en marcha del plan de entrevistas que se recoge en el protocolo de los casos —ver anexo V.1—, ya que, como consecuencia de lo anterior, no ha sido necesario realizar alguna de las entrevistas que, a priori, estaba planificada. Así mismo, el conocimiento que sobre otras áreas de la organización poseía alguno de los entrevistados nos facilitaba la obtención de la información necesaria, lo que también ha contribuido en este sentido. De la misma manera, la inexistencia de determinados puestos en las organizaciones estudiadas como, por ejemplo, el de director de gestión del conocimiento, también nos ha hecho desviarnos del plan inicial de entrevistas, aunque hay que matizar que no por ello hemos dejado de conseguir la información necesaria para completar el análisis de los casos.

A raíz de lo expuesto en el párrafo anterior, las entrevistas se han dirigido, fundamentalmente, al directivo responsable del departamento de calidad de cada una de las organizaciones estudiadas, siendo la duración total de dichas entrevistas de unas diez horas. Hay que señalar que, en todos los casos, el directivo responsable del departamento de calidad es participante en el proceso de autoevaluación, lo que nos ha permitido analizar dicho proceso desde una doble perspectiva: la de coordinador del proceso y la de participante en el mismo. De forma adicional, en dos de los casos se ha entrevistado a personal participante en la autoevaluación, siendo la duración total de dichas entrevistas de unas seis horas. Por último, en uno de los casos analizados se ha entrevistado durante dos horas a una persona vinculada al área de la gestión del

conocimiento en la organización, si bien es interesante reseñar que en los otros dos casos esto no ha sido posible debido a la inexistencia de este tipo de figura.

Por su parte, el análisis de los datos se ha producido tanto simultáneamente a la recogida de la información como de forma posterior a la misma, ya que esta actividad constituye un proceso continuo e iterativo que está en íntima relación con la recogida de datos (Miles y Huberman, 1984 y 1994) — ver figura VI.1—. Dicho análisis se ha realizado entre los meses de febrero y mayo de 2001 tomando como referencia para ello los trabajos propuestos por Miles y Huberman (1984 y 1994) y Yin (1989).

Figura VI.1: Componentes del análisis de datos: modelo interactivo



Fte.: Adaptado de Miles y Huberman, 1984: 23

Teniendo en cuenta todo lo anterior, el presente capítulo se estructura en tres grandes apartados, estudiándose en cada uno de ellos cada caso por separado. Del mismo modo, hay que señalar que la presentación de los casos no sigue un orden aleatorio. El criterio utilizado para presentar los casos ha sido la madurez de las organizaciones en la utilización de la técnica de la autoevaluación. Pensamos que organizaciones de dimensiones parecidas siguen procesos evolutivos en la utilización de esta técnica que son bastante similares,

lo que nos puede ayudar a identificar con más facilidad vinculaciones entre variables e incluso a intentar establecer un patrón tipo de evolución en el uso de la técnica de la autoevaluación. Por ello, presentamos los tres casos en orden de menor a mayor madurez en la autoevaluación.

Por último, creemos necesario destacar que la estructura de presentación de cada caso es igual para todos ellos, facilitando al lector, de este modo, la localización de la información y su análisis conjunto. Así, cada caso estará estructurado en tres epígrafes donde se recogerá, respectivamente, información relativa al perfil de la organización, su evolución en la gestión de la calidad y su evolución en la utilización de la técnica de la autoevaluación. Obviamente, será en este último epígrafe donde se pondrán de manifiesto las relaciones entre el uso de esta técnica y el aprendizaje y la creación de conocimiento, las cuales nos servirán para desarrollar en el próximo capítulo el análisis conjunto de todos los casos.

## **VI.1.- Beta S.A.<sup>1</sup>**

### **VI.1.1.- Perfil de la organización**

Beta S. A. es una compañía de comunicaciones que nace en 1994 gracias a la obtención de una licencia de telecomunicaciones. En 1995 Beta firma el contrato con la Administración asumiendo el compromiso de establecer una red de comunicaciones en España en un plazo inferior a ocho meses y de alcanzar una cobertura del 93% de la población y de un 61% del territorio en un período de pocos años. De esta manera, en 1996 la compañía sale ya al mercado de forma comercial.

Beta S. A. tiene sus oficinas centrales en Murcia y es un operador de comunicaciones con tres líneas de negocio claramente diferenciadas: la telefonía

---

<sup>1</sup> *Beta* es un nombre ficticio que es utilizado para salvaguardar la confidencialidad de la identidad real de la empresa estudiada. Así mismo y por este mismo motivo, algunos datos y fechas han sido modificados, si bien estas alteraciones no tienen ninguna incidencia sobre el objeto principal de investigación, es decir, el proceso de autoevaluación en Beta S. A.



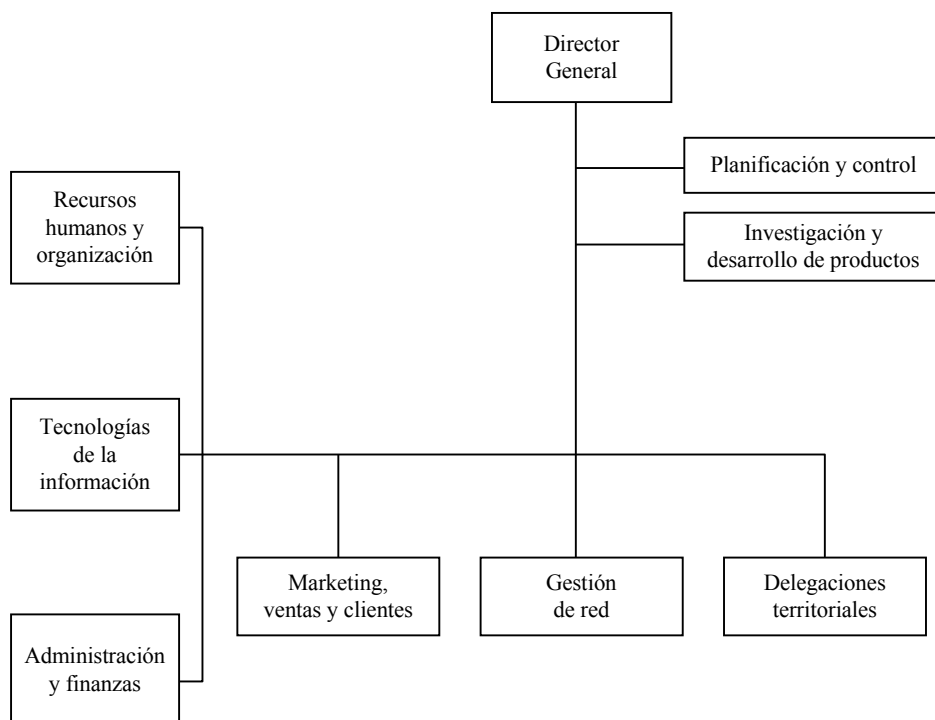
móvil, la telefonía fija e Internet. Como soporte a esas líneas de negocio, Beta ha desarrollado unas redes e infraestructuras de última generación, lo que ha supuesto una inversión acumulada en red e infraestructuras de 1.000 millones de euros<sup>2</sup>. La cobertura de población ascendía a finales de 1999 a un 98,5%, la red comercial estaba constituida por más de 11.300 puntos de venta y el número de clientes ascendía a una cifra superior a los 3.000.000. En este sentido, para Beta existen dos tipos de cliente bien definidos —particulares y empresas—, si bien otro tipo de criterios de segmentación también son utilizados en Beta —por ejemplo, cliente de prepago o de postpago—. Además de los anteriores, otros datos de interés que definen el perfil de Beta son su facturación —superior a los 1.500 millones de euros— y el número de empleados en plantilla —superior a los 2.000 trabajadores—.

La actividad de la compañía se sustenta sobre una estructura organizativa basada en una figura principal, la del Director General, que sirve como punto de referencia para el despliegue de las unidades organizativas que componen Beta —la figura VI.2 ilustra esta estructura organizativa—.

---

<sup>2</sup> Todos los datos de clasificación que aparecen en el caso de Beta están referidos al ejercicio de 1999 —a menos que expresamente se manifieste lo contrario—, ya que en el momento de redactar este caso todavía no estaba publicada la memoria correspondiente al ejercicio 2000.

Figura VI.2: Estructura organizativa de Beta S. A.



Como puede comprobarse en la figura, del Director General dependen un conjunto de áreas de soporte, de unidades de staff y de áreas operativas. Entre las unidades de soporte se incluyen administración y finanzas, tecnologías de la información y recursos humanos y organización. Por su parte, entre las unidades de staff están la de investigación y desarrollo de productos y la de planificación y control —encargada, principalmente, de temas relativos a la estrategia de la compañía—. Por último, las áreas operativas son la de marketing, ventas y clientes, la de gestión de red y las delegaciones territoriales, unidades agrupadas siguiendo el criterio de la zona geográfica que permiten a Beta cubrir todo el territorio español.

### VI.1.2.- La gestión de la calidad en Beta S. A.

La gestión de la calidad en la compañía ha constituido, desde sus inicios, un pilar fundamental para el desarrollo de las actividades de Beta S. A. Así, antes de la salida de la compañía al mercado de forma comercial, se crea ya la

estructura de calidad como soporte básico para el establecimiento de la política de calidad y para su implementación. La estructura de calidad en Beta está desarrollada de la siguiente forma. Existe un área, el área de gestión de calidad y medioambiente, que está integrada por dos departamentos y un servicio<sup>3</sup>. Este área cuenta en la actualidad con diecisiete personas de plantilla. Los dos departamentos son el de sistemas de calidad y medioambiente y el de evaluación, mientras que el servicio es el de indicadores. El departamento de sistemas de calidad y medioambiente se encarga de todo lo relacionado con el desarrollo, la documentación y actualización de los procesos de la compañía, de la definición de los sistemas de calidad y medioambiente, de las auditorías de medioambiente así como de los aspectos relativos a las pruebas de validación de los productos y servicios ofrecidos por Beta, tanto antes de su lanzamiento como durante su ciclo de vida.

Por su parte, el departamento de evaluación se encarga de las auditorías de calidad y a proveedores, mientras que el servicio de indicadores lleva todo lo relacionado con medidas de la calidad percibida por los clientes externos así como todo lo relativo a la calidad ofrecida al cliente desde el punto de vista del contacto de interacción directa. Por último, de forma paralela a esta estructura de calidad las delegaciones territoriales tienen también otra estructura de calidad que llevan a la aplicación práctica todo lo diseñado sobre calidad y medioambiente en la central, de la misma forma que determinadas áreas de la compañía —gestión de red o tecnologías de la información, por ejemplo— tienen un departamento de calidad asociado orientado hacia los temas relativos a la calidad del producto —red y hardware/software de tecnologías de la información— y a la satisfacción del cliente interno.

La gestión de la calidad en Beta S. A. se plantea siguiendo un esquema sencillo de cuatro fases claramente definidas: en una primera fase se plantearon la identificación y definición de los procesos de la compañía; en la segunda fase abordaron la normalización de dichos procesos; en la tercera se dedicaron a

---

<sup>3</sup> Normalmente, la jerarquía de unidades organizativas en Beta comprende el nivel de área, el de departamento, el de servicio y el de unidad. No obstante, en algunas áreas de gran tamaño se introduce el nivel de división entre el área y los departamentos, al igual que en áreas de tamaño reducido puede no existir el nivel de unidad. Esta jerarquía es establecida y actualizada por el área de recursos humanos y organización y, respecto al criterio de estructuración, las áreas se corresponden con las funciones que aglutinan los grandes macroprocesos de la organización. A partir de ahí, el resto de niveles inferiores —divisiones, departamentos, servicios y unidades— se van estructurando de acuerdo con funciones que recogen los subprocesos y actividades

medir y evaluar la eficacia de los procesos; y en la cuarta fase se orientaron a la mejora continua de todos los procesos a raíz de los resultados de la medición y de la evaluación anterior. Estas cuatro etapas se han desarrollado en paralelo, de modo que a medida que se iban definiendo los procesos, se procedía, simultáneamente, a su normalización, medida y mejora.

Este esquema está apoyado en una serie de actuaciones en el ámbito de la gestión de la calidad. Así, en aplicación de la política de calidad se definió, implantó y certificó, un sistema de calidad basado en las normas ISO 9001 para todas aquellas actividades relacionadas de manera directa con el cliente, lográndose este objetivo en el plazo de trece meses. Con posterioridad, seis meses después se amplió la certificación a todas las actividades relativas a la gestión de la red. Del mismo modo, desde sus inicios en Beta se tenía muy claro que el modelo de la European Foundation for Quality Management iba a ser adoptado como modelo de gestión y de trabajo en la compañía, lo que les llevó a plantearse dos cosas. La primera era que la normalización tomando como referencia las normas de la serie ISO 9000 dejaba de lado algunos aspectos importantes para la gestión de la compañía y que el modelo europeo contemplaba. Y la segunda era que la mejora continua de toda la organización pasaba por realizar ejercicios de autoevaluación tomando como referente el modelo europeo de calidad.

De esta manera, en Beta se plantean la necesidad de implantar, como complemento a su sistema de calidad, un sistema de gestión medioambiental basado en las normas de la serie ISO 14000. Este hecho da como resultado la obtención del certificado de dicho sistema de gestión medioambiental conforme a la norma ISO 14001 para toda la compañía, lo que transformó a Beta en el primer operador de telefonía móvil en Europa que conseguía tanto la certificación ISO 9001 como la 14001 para todas las actividades de la compañía. De forma paralela, como evidencia del cumplimiento de uno de los principios

básicos de su política de calidad<sup>4</sup> —el de la mejora continua— decidieron abordar en 1997 el primer proceso de autoevaluación, aspecto éste que será tratado con profundidad a continuación en el siguiente subepígrafe del trabajo.

---

relacionados con el área, compaginándose esta estructuración con criterios de dimensión que faciliten la adecuada gestión de cada unidad organizativa.

<sup>4</sup> La política de calidad de Beta se basa en una serie de siete principios fundamentales: 1) la calidad de los productos y servicios y la satisfacción del cliente, tanto externo como interno, es un

### **VI.1.3.- La utilización de la autoevaluación en Beta S. A.**

#### **VI.1.3.1.- Evolución en la utilización de la técnica**

Tal y como se ha comentado unas líneas más arriba, la autoevaluación se realiza por vez primera en Beta en el año 1997. Desde el primer momento se ha mantenido el mismo enfoque de autoevaluación, el mismo planteamiento, la misma frecuencia y el mismo modelo de referencia. Únicamente hubo una ligera variación entre la primera edición de 1997 y las restantes, como ahora comentaremos. Por tanto, el proceso descrito a continuación es válido para todos los períodos en los que se ha realizado la autoevaluación.

La autoevaluación en Beta se produce a nivel de área lo que implica que en ella participan, directamente, directivos de segundo nivel —el primer nivel es el correspondiente al Comité de Dirección—, caso de la sede central, o directivos del primer nivel desde la perspectiva de las delegaciones territoriales, lo cual supone que el planteamiento de autoevaluación seguido en la compañía es bastante centralizado. Así mismo, el hecho de que la autoevaluación se realice a un nivel jerárquico elevado viene condicionado por dos razones distintas: en

primer lugar, la necesidad de que el equipo de evaluadores tenga la visión más amplia posible, debido a que la autoevaluación en Beta necesita de una cierta perspectiva global. De este modo, el grado de globalidad<sup>5</sup> de las áreas de mejora

---

objetivo imprescindible, permanente y prioritario; 2) establecer canales de comunicación eficaces con los clientes que propicien la integración con éstos; 3) buscar la excelencia y la mejora continua mediante la identificación de las oportunidades de mejora; 4) realizar sistemáticamente mediciones de la calidad, recogidas de información y análisis de datos; 5) el factor humano es fundamental en la implantación de la gestión de la calidad; 6) proporcionar formación e información, planificada y permanente, en las técnicas de calidad a todos los niveles; y 7) integrar a los suministradores y canales de distribución indirectos en el compromiso de la calidad.

<sup>5</sup> Esta variable pretende recoger la idea de que las áreas de mejora que se derivan de la autoevaluación presentan un grado de detalle elevado o reducido respecto a la totalidad de la unidad que está siendo autoevaluada. Por ejemplo, si la unidad autoevaluada es toda la compañía el área de mejora será global cuando se refiera a aspectos que afecten a toda la organización. Por

viene condicionado por el planteamiento de autoevaluación seguido; y en segundo lugar, para que la autoevaluación resulte manejable es necesario que el número de evaluadores que participa en el proceso no sea excesivo. Así, con un planteamiento centralizado en el que toma parte un representante de cada área —o dos, en algunos casos—, el equipo de evaluadores está constituido por un total de entre doce y catorce personas, lo cual facilita las labores de coordinación a la hora de realizar la autoevaluación.

Por su parte, la frecuencia con que se lleva a cabo el ejercicio de autoevaluación es anual, ya que éste es el período de tiempo necesario para que los planes de mejora sean totalmente implantados. Una frecuencia mayor de autoevaluación exige un esfuerzo considerable —implica tener que elaborar una memoria cada seis meses, por ejemplo—, además de que los datos necesarios sobre los resultados del ejercicio no están disponibles, ya que el mismo tiene una duración anual. Por su parte, hacer la autoevaluación con una frecuencia inferior —por ejemplo, cada dos años— supone un lapso de tiempo demasiado grande entre una autoevaluación y la siguiente, ya que podrían suceder muchos acontecimientos durante ese período —reorganizaciones, cambios de política, variaciones en el entorno, etc.— y, algunos de estos cambios no ser consecuencia de nada, ni siquiera de la autoevaluación.

El ejercicio de autoevaluación en Beta se basa en un enfoque parecido al de simulación de presentación a un premio de calidad. Así, basan la evaluación de la situación de la compañía en la elaboración de una memoria de las actividades y resultados de la misma, siendo utilizada esta memoria de manera adicional para otras cuestiones como, por ejemplo, la formación en autoevaluación<sup>6</sup> o la presentación de Beta a algún premio de calidad. De hecho, la memoria de 1997 le valió a la empresa la obtención del Premio a la Calidad de la Generalitat de Catalunya en la convocatoria de ese mismo año, la de 1998 sirvió para que Beta quedara finalista en el Premio Príncipe Felipe a la Excelencia Empresarial, la de 1999 llevó a esta organización a resultar galardonada con el Premio Príncipe Felipe a la Excelencia Empresarial para la modalidad de Calidad Industrial y la del año 2000 a obtener el Sello de Excelencia Europea, otorgado por el Club Gestión de Calidad y Bureau Veritas

---

contra, el área de mejora será más local que en el caso anterior si la misma afecta únicamente a un área funcional de la organización.

Quality International, en su nivel máximo, así como para presentar una solicitud formal al Premio Europeo a la Calidad<sup>7</sup>.

Tal y como se comentó con anterioridad, el enfoque no ha variado desde que la autoevaluación se inició en Beta en 1997. La elección de un enfoque basado en la simulación de presentación a un premio se justifica atendiendo a dos razones diferentes. De una parte, este enfoque es, en opinión de los entrevistados, el que más ventajas tiene sobre el resto de enfoques, siendo su único inconveniente el esfuerzo a realizar en el momento de redactar la memoria. Y de otra, Beta tenía previsto en 1997 presentarse al Premio de Calidad de la Generalitat de Catalunya, para lo cual era necesario escribir un documento de solicitud en forma de memoria. Así, el objetivo de la autoevaluación condiciona el enfoque utilizado, ya que, siendo dicho objetivo la mejora continua a través del ciclo PDCA facilitado por la aplicación de esta técnica, el enfoque de simulación de presentación a un premio de calidad es el que más contribuye en este sentido. De hecho, la memoria que se utiliza para la autoevaluación en Beta S. A. permite al evaluador reflexionar tanto sobre un documento escrito como sobre su propio conocimiento de la organización, mientras que enfoques menos sofisticados que no se basan en la elaboración de una memoria tan sólo facilitan esta reflexión a través del propio conocimiento del evaluador sobre su compañía. Esta contribución a la mejora hace que el enfoque de autoevaluación haya permanecido inalterado desde 1997, si bien el hecho de que una vez elaborada la primera memoria es relativamente poco costoso actualizarla año tras año, también ha influido en esta tendencia.

Esta memoria es elaborada en los primeros meses del año aprovechando que ya se tiene la información definitiva del ejercicio anterior —que se cierra a primeros de año—. La memoria de autoevaluación se genera a partir de la memoria del período anterior, ya que esta última proporciona el esqueleto sobre el cual construir la nueva memoria. Partiendo de la lectura de la memoria anterior, se identifican aquellos aspectos que han variado y deben ser modificados en la memoria del ejercicio en curso y se observan las evoluciones que se han producido a nivel de indicadores y gráficas. Hecho esto, el siguiente

---

<sup>6</sup> La memoria es empleada como referente en las sesiones de formación que se realizan de forma paralela al proceso de autoevaluación.

<sup>7</sup> A pesar de que en el 2000 sí que han presentado una solicitud formal al Premio Europeo a la Calidad, en el 2001 Beta no piensa hacerlo. De este modo se espera que cuando se vuelva a presentar otra solicitud formal —en la edición de 2002— el salto cualitativo habrá sido importante.

paso consiste en establecer para cada criterio y subcriterio del modelo de referencia —Modelo E.F.Q.M. de Excelencia, en este caso— la persona que será responsable de recopilar la información necesaria para poder actualizar la memoria de autoevaluación. Estas personas constituyen el equipo de evaluadores que realizarán con posterioridad el ejercicio de autoevaluación propiamente dicho.

Con las aportaciones de todos los responsables de criterio y subcriterio, la memoria de autoevaluación se convierte en un documento excesivamente grande, que supera las setenta y cinco páginas exigidas por la normativa del Premio Europeo a la Calidad<sup>8</sup>, ya que estas aportaciones son añadidas a la información de la memoria de autoevaluación del ejercicio anterior. En ese momento, personal del departamento de sistemas de calidad y medioambiente se encarga de dar coherencia a toda la información suministrada por los responsables de criterio y subcriterio y de reducir la longitud de ese documento a setenta y cinco páginas. Una vez la memoria definitiva de autoevaluación es confeccionada, se convoca a los responsables de criterio y subcriterio a la sesión de autoevaluación propiamente dicha —suele tener una duración de dos días—. No obstante, hay que señalar que de forma previa a la sesión de autoevaluación se realiza, en caso necesario<sup>9</sup>, el curso de formación sobre el modelo y la utilización de la técnica de la autoevaluación. Así mismo, la memoria es distribuida a los evaluadores con suficiente antelación a la sesión de autoevaluación, de modo que éstos puedan preparar adecuadamente las evaluaciones individuales.

En la sesión de autoevaluación se procede al consenso de los puntos fuertes, las debilidades encontradas y la puntuación asignada, para todos los criterios y subcriterios. Sin embargo, en esta primera sesión puede haber asuntos que no estén excesivamente claros y que precisen de un tiempo para su comprobación por lo que en un plazo de quince o treinta días se produce una segunda sesión de autoevaluación. En esta última sesión, los responsables de criterio y subcriterio exponen al resto de participantes en la autoevaluación el

---

<sup>8</sup> Dado que en Beta utilizan un enfoque parecido al de simulación de presentación a un premio de calidad y utilizan el Modelo E.F.Q.M. de Excelencia como marco de referencia, la memoria de autoevaluación que elaboran ha de cumplir los requisitos marcados por la normativa de dicho premio que en la actualidad es de setenta y cinco páginas para la categoría de grandes empresas.

<sup>9</sup> En la actualidad no hace falta formación de estas características, ya que los participantes en la autoevaluación conocen la técnica y el modelo. Sin embargo, en los primeros años de utilización de



consenso alcanzado respecto a las fortalezas, áreas de mejora y puntuación, así como una propuesta de algunas acciones de mejora. Así mismo, durante esta sesión se pueden realizar modificaciones sobre la marcha, ya que durante la exposición del responsable de criterio o subcriterio al resto de participantes pueden aclararse aspectos o dudas.

Como resultado de esta segunda sesión de autoevaluación se obtiene un importante volumen de información, que es trabajado por el departamento de sistemas de calidad y medioambiente para generar un documento que constituye el resultado de la autoevaluación del año en cuestión a nivel de la sede central. Este mismo esquema se repite a nivel de las delegaciones territoriales<sup>10</sup>, aunque en fechas diferentes, utilizando la misma memoria de autoevaluación como documento base para hacer este ejercicio. Así, una vez realizada la autoevaluación en las delegaciones territoriales el documento que contiene el resultado de la autoevaluación en la sede central es enriquecido con aquellas áreas de mejora identificadas a nivel de delegaciones territoriales que no han sido contempladas por la autoevaluación de la sede central. De la misma manera, los resultados que se derivan de la presentación de las memorias de Beta a los distintos premios de calidad son incorporados también al documento anterior, lo que supone un enriquecimiento considerable de ideas, ya que se aporta una visión externa a la compañía.

Con posterioridad, el departamento de sistemas de calidad y medioambiente se encarga de priorizar las áreas de mejora del documento que contiene los resultados de la autoevaluación de la central, más los de las delegaciones territoriales y los informes de retroalimentación de los evaluadores de los premios y, a partir del anterior, elabora otro documento mucho más sencillo y manejable cuyo contenido son las áreas de mejora priorizadas y, para cada una de ellas, un conjunto de planes de acción propuestos que dan una idea a la sede y a las delegaciones territoriales sobre qué aspectos se pueden abordar. A partir de ese documento, más ligero, la sede central y las delegaciones territoriales deciden qué áreas de mejora van a acometer, teniendo plena

---

la técnica así como cuando el modelo europeo sufrió la actualización, sí que tuvieron que realizar formación en este sentido.

<sup>10</sup> Hay que señalar que el esquema de 1997 era diferente al utilizado en el resto de ejercicios, ya que dicha autoevaluación se planteó como una experiencia piloto. En 1997 se realizó una única autoevaluación que afectó, simultáneamente, tanto a la central como a una delegación territorial. Sin embargo, en los demás años la autoevaluación se ha realizado de forma independiente para la central y para las delegaciones territoriales.

libertad para hacerlo a través de los planes propuestos por la central, para adaptar esos planes a la situación específica de cada delegación territorial o, incluso, para elaborar planes totalmente distintos.

Por último, los planes son implantados tanto en la central como en las delegaciones territoriales y se produce un seguimiento mensual de los mismos. Para cada plan de acción se designa un equipo de trabajo —esta potestad la tiene el responsable de criterio correspondiente, en el caso de la central, y el gerente, en el caso de la delegación territorial—, procurándose que cada equipo sea lo más especializado posible en el tema sobre el que trata el plan de acción. Cada equipo está formado por un responsable, un facilitador y los miembros componentes, siendo la misión del equipo la de implantar y hacer el seguimiento del plan de acción que le ha sido asignado.

En este sentido, hay que señalar que en Beta se hace uso de las herramientas informáticas como forma de gestionar el conocimiento generado por estos equipos de trabajo. Así, una de estas herramientas facilita el seguimiento de la actuación de un equipo —ya sea de la central o de las delegaciones territoriales—, pero su potencial radica en que ese seguimiento no sólo puede ser realizado por los componentes del equipo sino por cualquier miembro de otro equipo, aunque no pertenezca a la misma unidad organizativa. De este modo, las acciones de mejora que han supuesto ejemplos excelentes pueden ser identificadas y extrapoladas, caso de ser necesario, a otras unidades organizativas distintas de aquella en la que se aplicó, lo cual genera una dinámica de aprendizaje, transferencia y creación de conocimiento, a través de procesos de benchmarking interno.

Así mismo, los resultados de la autoevaluación son vinculados al proceso de planificación de la compañía. El departamento de sistemas de calidad y medioambiente elabora un informe sobre aquellos aspectos interesantes — fortalezas y debilidades— que ha puesto de manifiesto la autoevaluación así como sobre otros temas relativos a la gestión medioambiental. Dicho informe es utilizado por la dirección de la compañía como una entrada más al proceso de planificación por parte del área de calidad y medioambiente —proceso denominado *revisión por la dirección*—, si bien no es la única entrada, desde el punto de vista de calidad y medioambiente, ya que también se tienen en cuenta otras fuentes como los resultados de las auditorías internas, los de las

certificaciones externas o los informes de retroalimentación de los evaluadores externos cuando se presentan a algún premio de calidad. De forma similar, si las áreas de mejora dan lugar a planes de acción que no necesitan fuertes inversiones, estos últimos son implantados directamente en la organización. Pero, si por el contrario las acciones implican un elevado consumo de recursos — que no estaba previsto en el presupuesto del ejercicio—, dichas acciones pasarán a considerarse en el proceso de elaboración del presupuesto del ejercicio siguiente y, por tanto, serán abordadas entonces.

Como resultado del proceso de revisión por la dirección, el área de calidad y medioambiente obtiene una priorización de los temas en los que se ha de trabajar en la compañía en el ejercicio siguiente desde la perspectiva de calidad y medioambiente, la cual puede influir en la selección de las áreas de mejora por parte de las delegaciones territoriales o de la central. Es decir, la elección de las áreas de mejora que van a ser acometidas, ya sea a nivel de la central o de las delegaciones territoriales, está influida por la estrategia y los objetivos de la organización de ese ejercicio, escogiéndose aquellas áreas que más relación tengan con la estrategia o que más contribuyan a alcanzar los objetivos de la compañía en ese ejercicio. De este modo, la estrategia influye en la priorización de los planes de acción derivados de las áreas de mejora y, por otro lado, los resultados de la autoevaluación alimentan la estrategia del período siguiente, poniéndose de relieve una fuerte relación entre la planificación y la autoevaluación.

Finalmente, es interesante destacar la relación que en Beta mantienen la autoevaluación y la gestión del conocimiento. La gestión del conocimiento en Beta nace apoyada en el proyecto GICOBÉ —gestión integrada de la red de conocimientos de Beta—, el cual está siendo implantado como prueba piloto en el área de gestión de red. La elección de este área como unidad piloto tiene que ver tanto con el concepto de gestión del conocimiento que se tiene en Beta como con la vinculación existente entre la autoevaluación y la gestión del conocimiento. Así, la gestión del conocimiento queda definida en Beta como *hacer mejor aquello que ya se hace bien*, por lo que la aplicación de ésta se ha de producir en aquellas unidades que ya trabajen de forma correcta —bajo una sistemática, una organización, con procedimientos claros y definidos, etc.—.

Partiendo de lo expuesto en el párrafo anterior, la relación entre autoevaluación y gestión del conocimiento parece clara en el caso de Beta. La autoevaluación facilita la mejora continua permitiendo ordenar, estructurar y desarrollar, los mecanismos o sistemas de gestión de una compañía, utilizando como esquema de trabajo el modelo en el cual se basa la aplicación de dicha técnica —Modelo E.F.Q.M. de Excelencia, en este caso—. Por tanto, desde el punto de vista de Beta la autoevaluación permite que en una unidad organizativa —o en toda la compañía— las cosas lleguen a hacerse bien, pudiéndose, a partir de ese momento, aplicar a la anterior la gestión del conocimiento.

### **VI.1.3.2.- Relación de la autoevaluación con el aprendizaje y la creación de conocimiento**

La utilización de la técnica de la autoevaluación facilita el aprendizaje en Beta S. A. a través de tres vías fundamentales. En primer lugar, el hecho de tener que elaborar una memoria todos los años para llevar a cabo la autoevaluación hace que las personas encargadas de ello tengan una concepción amplia de la organización. En el caso de Beta, esta labor es coordinada por el departamento de sistemas de calidad y medioambiente, si bien las aportaciones a cada criterio o subcriterio son realizadas por los responsables correspondientes que pertenecen a las diferentes unidades organizativas. Así, este conocimiento sobre la organización sólo es adquirido, en principio, por las personas que se encargan de confeccionar la memoria.

Sin embargo, al realizar la autoevaluación utilizando un equipo de evaluadores multidisciplinar —recordemos que todas las áreas de la compañía estaban representadas aquí— y el enfoque de simulación de presentación a un premio, todos los evaluadores se han de leer la memoria, incrementándose así el número de personas que posee un elevado conocimiento sobre la compañía, es decir, que aprende, gracias al ejercicio de la autoevaluación, sobre lo que se está haciendo en la organización y sobre sus resultados. Así, se puede establecer que el enfoque de autoevaluación ayuda a explicar uno de sus resultados, a saber, el conocimiento sobre la propia compañía.

En segundo lugar, al realizarse la autoevaluación de manera independiente tanto en la central como en las distintas delegaciones territoriales, existe la posibilidad de que se produzca transferencia de mejores prácticas de unas unidades a otras. Así, los proyectos o acciones de mejora derivados de la autoevaluación y que han sido implantados con éxito en alguna unidad pueden ser extrapolados, cuando ello es posible, al resto de unidades de la organización, lo que constituye una forma de aprendizaje. No obstante, hemos de reconocer que dicho aprendizaje no se deriva, al menos de forma directa, de la realización de la autoevaluación sino de la transmisión, a otras unidades organizativas, de parte del conocimiento que genera la aplicación de dicha técnica.

Y como tercera vía, el enfoque de autoevaluación utilizado en Beta S. A. se basa en la realización de sesiones de autoevaluación, donde los evaluadores consensúan los resultados de la autoevaluación en forma de puntos fuertes, áreas de mejora o puntuación. Durante estas sesiones se ponen en común estos resultados, lo cual permite, como se describió con anterioridad, que los evaluadores debatan e, incluso, modifiquen parte de dichos resultados<sup>11</sup>. Así, estas reuniones constituyen mecanismos ligados a la realización de la autoevaluación que favorecen la compartición, la interpretación, la integración y la asimilación, de conocimiento, procesos todos ellos vinculados al aprendizaje y a la generación de conocimiento, lo que permite relacionar el enfoque de autoevaluación con algunos de los componentes del proceso de aprendizaje y creación de conocimiento.

Por su parte, el análisis de la documentación relativa a las acciones de mejora implantadas a raíz de la autoevaluación ha permitido identificar un cambio progresivo en su naturaleza y, por tanto, en el tipo de aprendizaje producido. Desde que se empezó con la autoevaluación en el 97, todavía no ha habido ningún ejercicio en el que dichas acciones no hayan constituido proyectos de envergadura debido a que, en la actualidad, aún quedan sistemas o mecanismos por implantar. Este hecho puede ser interpretado de modo que la

---

<sup>11</sup> Dado que los evaluadores representan a las distintas áreas de la compañía, durante estas sesiones se cruza información que puede afectar a diversas áreas de manera simultánea. Si el responsable de un área afectada considera que dicha información presenta alguna deficiencia o carencia, aprovecha estas sesiones para modificar o completar la información.

madurez en la gestión basada en los principios de la calidad total puede influir sobre la importancia<sup>12</sup> de las áreas de mejora.

No obstante lo anterior, al inicio de aplicar la autoevaluación el peso específico de las acciones de mejora orientadas a establecer nuevos mecanismos o a crear nuevos sistemas era mayor que el de aquellas otras enfocadas a mejorar mecanismos ya existentes, lo cual resulta obvio si consideramos que la madurez de la organización en calidad total era menor y que, por tanto, existía un menor número de sistemas ya establecidos. Por contra, en los últimos ejercicios donde dicha madurez es mayor, las acciones que se derivan de la autoevaluación están más orientadas hacia la mejora que hacia la creación de nuevos sistemas, a pesar de que en alguna ocasión se tenga que implantar algún mecanismo que no existía previamente. Así, partiendo de lo expuesto en las líneas anteriores se puede determinar que en los primeros años de la autoevaluación, el aprendizaje que se deriva de su aplicación presenta un mayor componente radical o de doble bucle que incremental o de bucle sencillo, mientras que a medida que se realizan más autoevaluaciones y se incrementa, por tanto, el grado de madurez de la gestión de la compañía según los principios de la calidad total, dicho aprendizaje tiende a ser más incremental que radical.

Respecto al aprendizaje en su dimensión ontológica, el planteamiento de autoevaluación seguido en Beta es bastante centralizado, ya que, como se comentó anteriormente, la misma se realiza a nivel de representantes de área, esto es, en un segundo nivel directivo —o primero si se considera el caso de las delegaciones territoriales—. Si se tiene en cuenta lo expuesto en el capítulo IV del trabajo y representado en la figura IV.10, la centralización del planteamiento conduce a que los procesos subyacentes al aprendizaje y a la creación de conocimiento en la organización sólo se produzcan entre un número reducido de personas —los miembros del equipo de evaluadores—, por lo que dicho aprendizaje nunca podrá adquirir la consideración de organizativo, a

pesar de que el conocimiento resultante de la autoevaluación sí que lo sea gracias a su institucionalización por parte de la alta dirección de la compañía.

Por último, la vinculación de la autoevaluación con la innovación —considerada ésta como una forma de creación de conocimiento— presenta las

---

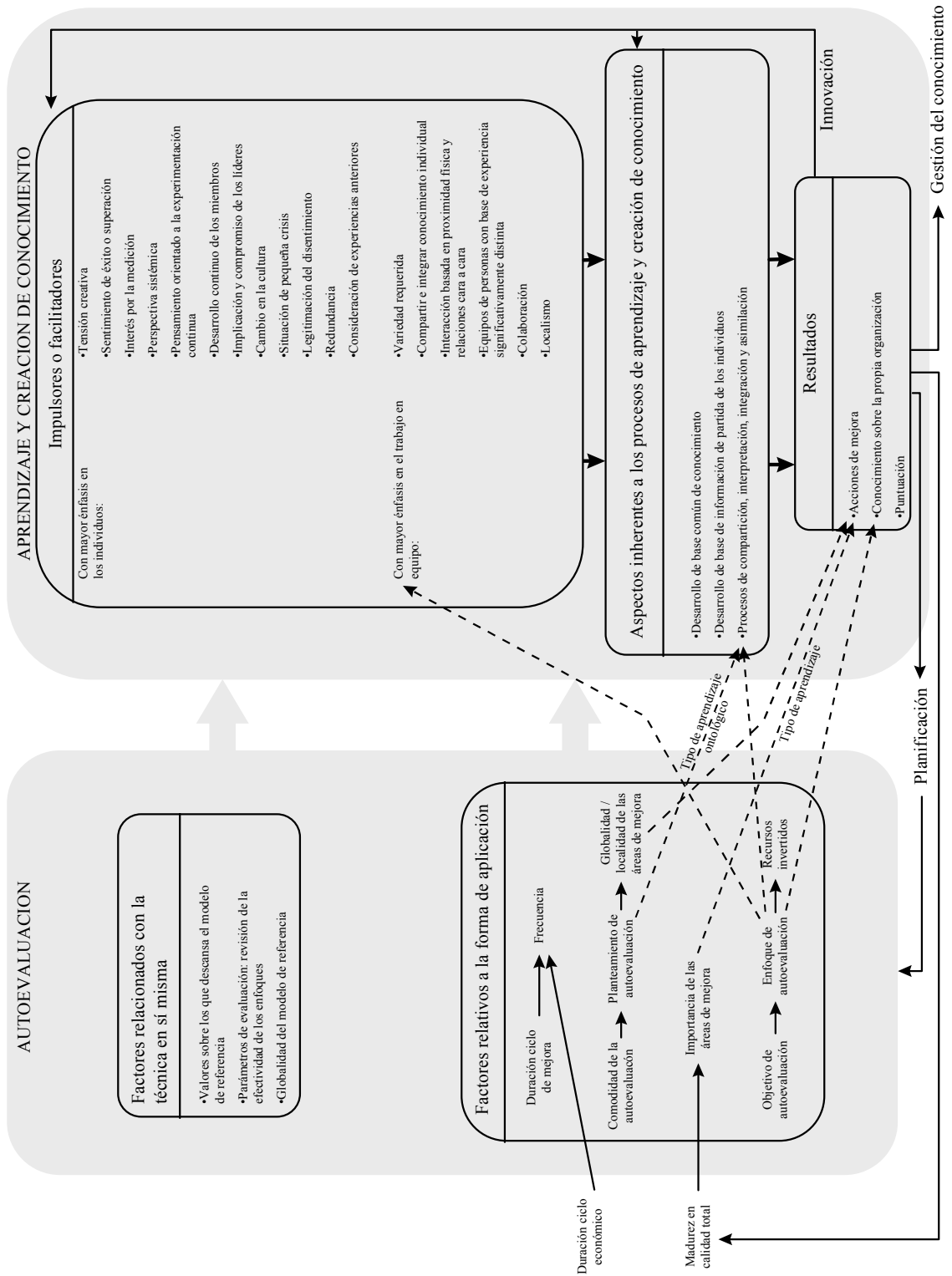
<sup>12</sup> Esta variable hace referencia al hecho de que las áreas de mejora identificadas a raíz de la autoevaluación constituyan grandes mecanismos o importantes aspectos para la gestión de la

siguientes características. Por un lado, la autoevaluación en Beta S. A. se considera que no tiene ninguna incidencia sobre la innovación de productos, ya que de esta tarea se encarga el departamento de investigación y desarrollo de productos. Sin embargo, aunque la innovación no es un objetivo directo de la autoevaluación en Beta, la misma sí que se produce en el ámbito de la gestión. Es decir, dado que el objetivo primario de la autoevaluación en esta compañía es la mejora continua a través de la identificación de debilidades y su traducción en acciones de mejora, la aplicación de esta técnica da lugar a un desarrollo continuado de la gestión de la compañía, lo que constituye una forma concreta de innovación.

### **VI.1.3.3.- Repercusiones sobre el modelo inicial de autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento**

Partiendo de lo considerado en los subapartados anteriores, el estudio del caso de Beta S. A. tiene una serie de repercusiones sobre nuestro modelo inicial de autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento expuesto en el capítulo IV de la presente tesis doctoral. Dichas repercusiones se traducen tanto en la aparición de nuevas variables dentro del modelo como en el surgimiento de relaciones entre variables que no habían sido tenidas en cuenta de forma previa al desarrollo del trabajo de campo. Así, como resultado del análisis de este caso se ha inducido un modelo de autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento que queda representado en la figura VI.3.

Figura VI.3: Modelo inducido de autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento a partir del caso de Beta S. A.





Como puede comprobarse en la figura VI.3, la aplicación de la técnica de la autoevaluación en Beta viene determinada por un número considerable de variables. En este sentido, la frecuencia de autoevaluación está en función de dos aspectos distintos, tal y como se vio en los párrafos precedentes: por una parte, la duración del ciclo de mejora derivado de la autoevaluación y, por otra, la duración del ciclo económico de la compañía, ya que este último es el que determina la disponibilidad de los resultados necesarios para poder llevar a cabo la autoevaluación.

De la misma forma, la necesidad de que el ejercicio de autoevaluación resulte cómodo de coordinar —fundamentalmente por el número de personas implicadas en la evaluación propiamente dicha— y, por tanto, manejable, influye sobre el planteamiento de autoevaluación seguido en Beta. Así, el número de evaluadores recordemos que no excedía la cifra de quince lo que implicaba que únicamente un representante de cada área —o dos en algunos casos— iba a formar parte del equipo de evaluación. Considerando lo anterior, es lógico pensar que el representante del área sea uno de sus directivos de alto nivel, lo que se traduce en una centralización del planteamiento seguido, aunque esta centralización se ve complementada con las autoevaluaciones realizadas en cada delegación territorial. Por su parte, este planteamiento condiciona la globalidad de las áreas de mejora identificadas —a mayor centralización las áreas tienden a ser más globales—, lo que en último término afecta a la naturaleza de las acciones de mejora derivadas de la autoevaluación.

Así mismo, el planteamiento de autoevaluación constituye la variable relativa a la forma de aplicación que más vínculo tiene con el tipo de aprendizaje visto desde la perspectiva ontológica. Es decir, dependiendo del planteamiento seguido, los procesos de compartición, interpretación, integración y asimilación, que subyacen al aprendizaje y a la creación de conocimiento se producen en niveles jerárquicos distintos e implican a un número de personas diferente, lo que finalmente condiciona el tipo de aprendizaje que desde el punto de vista ontológico genera la autoevaluación.

Destaca también el hecho de que la madurez de Beta en la gestión basada en los principios de la calidad total tiene incidencia sobre la importancia de las áreas de mejora identificadas a raíz de la autoevaluación. Recordemos, en este sentido, que cuando dicha madurez era menor —primeros años de realizar la

autoevaluación— se ponían de manifiesto grandes carencias porque todavía quedaban muchos sistemas y mecanismos de gestión por implantar. Sin embargo, a medida que dicha madurez se iba incrementando las áreas de mejora estaban más orientadas hacia la mejora que hacia la creación de nuevos sistemas. Por su lado, la importancia de las áreas de mejora afecta a la naturaleza de los planes de acción derivados de la autoevaluación y, de forma adicional, constituye la variable que más incide sobre el tipo de aprendizaje — radical o de segundo bucle *vs.* incremental o de primer bucle— que es capaz de impulsar la autoevaluación.

Como última relación vinculada a factores asociados a la forma de aplicación de la autoevaluación se puede señalar la existente entre objetivos, enfoque de autoevaluación y recursos invertidos. Dado que el objetivo primario de la autoevaluación en Beta S. A. es la mejora, se decantaron por el enfoque que más contribuía a alcanzarlo —simulación de presentación a un premio—. Por su parte, el enfoque utilizado afecta a los recursos invertidos en el proceso de autoevaluación, ya que cuanto más sofisticado es el enfoque mayor cantidad de recursos son necesarios para realizar dicho ejercicio.

Además de incidir sobre los recursos invertidos, el enfoque afecta a otros aspectos asociados al aprendizaje y a la creación de conocimiento, lo que supone una forma de vinculación entre la autoevaluación y este proceso. La necesidad de establecer un equipo de evaluadores y de desarrollar sesiones de consenso para realizar la autoevaluación siguiendo el enfoque de simulación de presentación a un premio, hace que a través de esta última se actúe sobre diversos impulsores del proceso de aprendizaje y de creación de conocimiento vinculados al trabajo en equipo. Del mismo modo, estas sesiones y esta forma de trabajo facilitan el contexto necesario para que los evaluadores compartan, interpreten, integren y asimilen, conocimiento directamente ligado a la autoevaluación, lo que en última instancia contribuye a que el aprendizaje y la creación de conocimiento se produzcan. Finalmente, el hecho de tener que elaborar, primero, y analizar, después, una memoria con las actividades y resultados de Beta permite que los evaluadores obtengan un amplio conocimiento sobre su propia organización, siendo éste uno de los resultados del proceso de aprendizaje y generación de conocimiento que viene impulsado por la realización de la autoevaluación.

Respecto al ámbito del aprendizaje y la creación de conocimiento, el modelo inducido a partir del estudio de Beta incluye un apartado de resultados de este proceso generados como consecuencia de la aplicación de la autoevaluación. Entre estos resultados están las acciones de mejora, la puntuación numérica que intenta reflejar la situación de la compañía respecto al modelo de referencia y el conocimiento sobre la realidad de la organización obtenido por los evaluadores. Más que la aparición propiamente dicha de este nuevo apartado, destaca la relación de dichos resultados con otros aspectos importantes. Así por ejemplo, la implantación de las acciones de mejora ejercicio tras ejercicio permite a Beta incrementar su grado de madurez en la gestión basada en los principios de calidad total.

De la misma forma, tal y como se vio anteriormente, la vinculación de la autoevaluación con la planificación de la compañía se produce en un doble sentido, lo que se ha querido representar a través de dos flechas: una que une los resultados del proceso de aprendizaje y creación de conocimiento facilitados por la autoevaluación con la planificación —recordemos que la información ofrecida por la autoevaluación sobre fortalezas y debilidades de Beta es incorporada como una entrada más al proceso de planificación—, y otra que relaciona la planificación con la autoevaluación —los objetivos de la compañía son utilizados como criterio de priorización a la hora de decidir qué áreas de mejora van a ser abordadas—.

Por su lado, las acciones que se derivan de la autoevaluación permiten mejorar el nivel de gestión de las distintas unidades organizativas lo que en Beta S. A. supone una condición necesaria para poder aplicar en las mismas la gestión del conocimiento, tal y como se comentó con anterioridad. Y por último, los resultados de la autoevaluación —en especial, las acciones de mejora— facilitan el progreso en la gestión de la compañía, lo que supone una forma de innovación. Dentro de esta gestión se encuentran aspectos que constituyen facilitadores del aprendizaje y de la creación de conocimiento o que son inherentes a dicho proceso, y los mismos se ven afectados por la mejora en dicha gestión, lo que se ha querido representar mediante una flecha que une estos aspectos con los resultados del aprendizaje y la creación de conocimiento que se produce a raíz de la autoevaluación.

## **VI.2.- Alstom Transporte Servicios España**

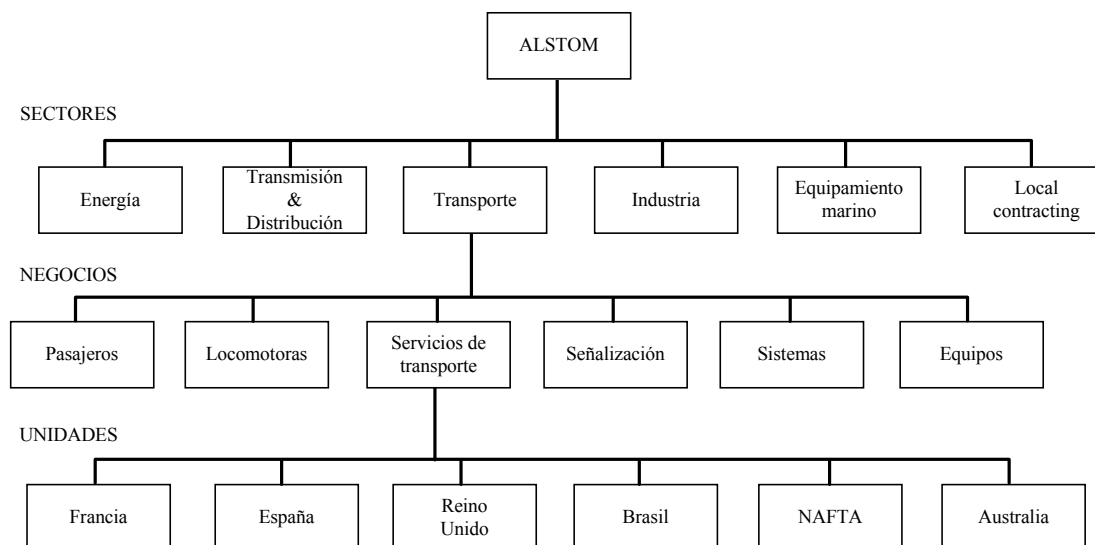
En el año 1989 la compañía multinacional GEC ALSTHOM ganó el contrato de fabricación de trenes de alta velocidad en España y adquirió tres empresas españolas. De una de estas tres empresas —Aplicaciones Técnicas Industriales S. A.— procede la unidad que Alstom Transporte Servicios tiene en España, cuyo análisis presentamos en este apartado.

### **VI.2.1.- Perfil de la organización**

El grupo GEC ALSTHOM tiene sus orígenes en una fusión entre dos empresas, una británica y otra francesa, desarrollando su actividad empresarial en los cinco continentes. En junio de 1998 empezó a cotizar en las bolsas de París, Nueva York y Londres, y a partir de ese momento pasó a denominarse ALSTOM. El grupo ALSTOM tiene sus oficinas centrales en París, cuenta en la actualidad con una cifra de empleados que ronda los 170.000 y su facturación en el año 2000 ascendió a 10.650 millones de euros.

Desde el punto de vista organizativo, ALSTOM presenta una estructura agrupada según criterios de mercado en sus tres primeros niveles —ver figura VI.4—.

Figura VI.4: Estructura organizativa del grupo ALSTOM



Fte.: Adaptado de ALSTOM, 1999: 7

En un primer nivel, el grupo ALSTOM está agrupado en sectores de actividad, los cuales aglutinan conjuntos de productos o servicios que presentan una misma naturaleza. Dentro de estos sectores está el de transporte, que cuenta con casi 2.000 empleados y tuvo una facturación en el año 2.000 que ascendía al 18% de las ventas totales del grupo. Hay que señalar que el sector transporte se dedica única y exclusivamente a transporte ferroviario, no contemplando, por tanto, otro tipo de transportes.

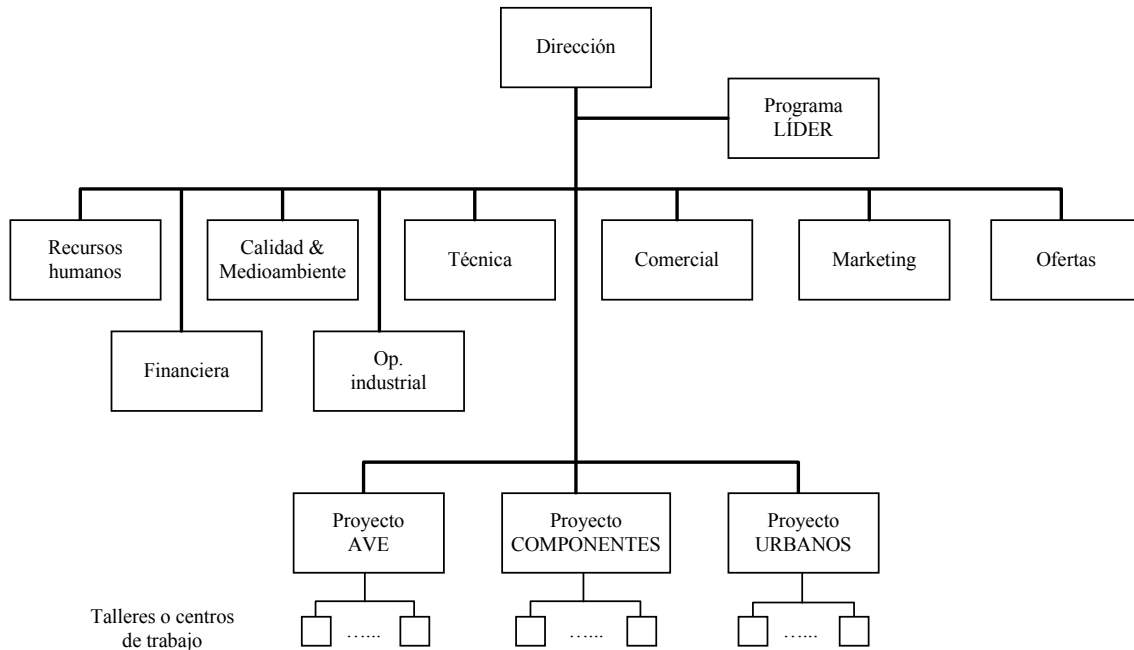
En un segundo nivel, los sectores están agrupados en negocios transnacionales que gestionan familias de productos o servicios homogéneos. Así, uno de estos negocios es el de servicios de transporte. Este negocio fue creado en 1998 gracias a la integración en el mismo de las unidades dedicadas a servicios ferroviarios del resto de negocios. A su vez, este negocio está estructurado en unidades que compiten en el mercado mundial con gamas de productos o servicios propios. El criterio de agrupación de este nivel es de mercado basado en la zona geográfica, siendo Alstom Transporte Servicios España (ATSE) la unidad encargada de los servicios de transporte ferroviario en el área de la Península Ibérica.

Respecto a sus orígenes, la empresa que con el paso de los años se ha convertido en la actual ATSE comenzó su actividad en Madrid en los años 20 siendo una división de la Compañía Euskalduna, astilleros navales de capital privado ubicados en el norte de España. Dicha empresa comenzó construyendo material para la industria naval, pero en la década de los 40 extendió su actividad a la construcción de material ferroviario que acabó siendo su principal objeto de negocio. En 1973, como consecuencia de una segregación de la Compañía Euskalduna, se convirtió en la sociedad Aplicaciones Técnicas Industriales S. A., desarrollando, además de las relativas a material ferroviario, otras actividades de importancia como la construcción de grúas para buques, equipos para el tratamiento de residuos o plantas de cemento llave en mano, entre otras.

Posteriormente, cuando en 1989 Aplicaciones Técnicas Industriales S. A. fue comprada por el grupo GEC ALSTHOM pasa a concentrarse exclusivamente en el sector ferroviario, cambiando su denominación por la de ATSA-SMA. A partir de esta fecha, ATSA-SMA pone en marcha diversas estrategias encaminadas a reorientar su objeto de negocio, pasando así de una actividad de fabricación a una de servicios de mantenimiento. Finalmente, con posterioridad ATSA-SMA cambia su denominación por la de Alstom Transporte Servicios España.

ATSE tiene sus oficinas centrales en Madrid, facturó 50,5 millones de euros en el último ejercicio y en ella trabajan unas 460 personas. Debido a que los servicios aplicados a los vehículos ferroviarios se realizan en instalaciones ajenas a las zonas de circulación de los mismos, el personal de ATSE está disperso geográficamente en diferentes centros de trabajo. Respecto a su estructura, ATSE está organizada simultáneamente por funciones y proyectos — figura VI.5—.

Figura VI.5: Estructura organizativa de ATSE



Fte.: Adaptado de ALSTOM, 1999: 8

ATSE desarrolla su actividad en cinco negocios distintos — mantenimiento integral de material rodante y de instalaciones; prestación de servicios de garantía asociados a los contratos de suministro de vehículos ferroviarios de las unidades españolas de ALSTOM; rehabilitación, renovación y modernización de vehículos; documentación y asistencia técnica (formación, transferencia de tecnología, sistemas y herramientas de gestión de mantenimiento, soporte técnico, etc.); y gestión y venta de repuestos—, concentrando su actividad en los mercados español y portugués. La mayor parte de sus clientes son operadores ferroviarios<sup>13</sup> que desarrollan su actividad en España —RENFE, FEVE, ferrocarriles de la Generalitat de Catalunya, metro de Valencia o metro de Madrid, entre otros— o en Portugal —CP o FERTAGUS, entre otros—, si bien otra parte está integrada por las propias unidades de ALSTOM que subcontratan a ATSE el servicio de garantía.

<sup>13</sup> Dentro de los clientes que son operadores ferroviarios se puede distinguir entre operadores de capital público y operadores de capital privado que han surgido tras la privatización de las administraciones ferroviarias.

## **VI.2.2.- La gestión de la calidad en ATSE**

La tradición de la gestión de la calidad en ATSE o en sus predecesoras se remonta a la década de los 60 con la existencia, en aquella época, de sistemas de calidad de producto basados en la ingeniería de calidad y el control de calidad. Con posterioridad, en los años 80 se dan los primeros pasos hacia el establecimiento de sistemas de aseguramiento de la calidad con actividades como las prácticas sistemáticas de evaluación de proveedores o de control de configuración del producto. Pero no es hasta los inicios de la década de los 90 cuando se aborda de forma seria la implantación de un sistema de gestión de la calidad y la adopción de una cultura empresarial basada en principios propios de la gestión de la calidad total. Así, en 1991 se recoge explícitamente en el plan de actuación empresarial el compromiso de la organización con la orientación al accionista, al cliente, a los empleados y a la sociedad —principios propios de la gestión de la calidad total, tal y como vimos en el capítulo III de este trabajo—. Del mismo modo, en esta época se inician también los primeros esfuerzos para obtener la certificación del sistema de calidad tomando como referencia la norma ISO 9002.

De forma paulatina se van implantando programas y sistemas orientados a la mejora continua de la organización que suponen avances en el enfoque de gestión de la calidad seguido. Así por ejemplo, en 1994 se establecen el manual y la política de calidad de la unidad, se adopta la dirección por objetivos, se implantan los grupos de trabajo, se define y pone en marcha el sistema de medición de costes de no calidad, se crean el comité de calidad y el comité técnico y se realizan, por vez primera, encuestas de satisfacción a empleados y clientes.

Sin embargo, no es hasta 1995 cuando se produce un salto cualitativo importante en los progresos que la organización estaba haciendo en el marco de la gestión de la calidad. En esta época la cultura de la organización ya estaba fundamentada en muchos de los principios de la calidad total. No obstante lo anterior, el nombramiento de un nuevo presidente para el sector transporte propicia un ejercicio de revisión de la estrategia que da como resultado el comienzo de una transformación profunda con el fin de alcanzar el liderazgo en el mercado de material rodante. Como forma de alcanzar esta posición se creó un



programa corporativo denominado Programa Líder —figura VI.6—, el cual reconocía explícitamente la necesidad de utilizar el modelo de la European Foundation for Quality Management como herramienta básica para la gestión de las unidades y la realización de una autoevaluación periódica siguiendo dicho modelo como forma de facilitar la consecución de esa posición de liderazgo.

Figura VI.6: Estructura del Programa Líder



Fte.: Adaptado de ALSTOM, 1999: 15

Mediante la creación del Programa Líder se pretendía facilitar el desarrollo de líderes a todos los niveles de la organización, de modo que el resultado final fuera el aumento del valor de la compañía a través del aumento en el valor de las personas que la integran. Este hito supuso un punto de inflexión en el desarrollo de ATSA-SMA —nombre que en aquel entonces tenía la actual ATSE— dentro del contexto de la gestión de la calidad, y a partir de ese momento las actuaciones de la organización adoptando una forma de gestión coherente con los principios de la calidad total eran cada vez más frecuentes y más integradas gracias a la utilización del modelo europeo como marco de

trabajo. Así, ese mismo año 1995 se obtiene la certificación ISO 9002 para el mantenimiento en el proyecto AVE, se revisa la política de calidad, se elabora un informe de la empresa según los criterios del modelo europeo, se realiza una autoevaluación tomando como referencia este modelo, se diseña e implanta un plan de comunicación y se realiza una encuesta sobre el impacto de la actividad empresarial en la sociedad.

En los años sucesivos continúa la evolución de la compañía hacia una gestión cada vez más integrada y basada en los principios e ideas de la gestión de la calidad total —gracias a la utilización del modelo que subyace al Premio Europeo a la Calidad como marco de referencia—, evolución que todavía se está produciendo en la actualidad. Para no hacer demasiado extenso este subapartado, citaremos a modo de ejemplo tan sólo algunas de las actuaciones que han tenido lugar en los últimos años. Así, podemos destacar la constitución de grupos autónomos de gestión, la realización de autoevaluaciones virtuales con carácter mensual según el Modelo E.F.Q.M. de Excelencia, el desarrollo de auditorías medioambientales, la puesta en práctica de programas de benchmarking, el establecimiento de un sistema de gestión medioambiental según la norma ISO 14000, la creación de grupos de mejora con clientes y proveedores, el reconocimiento a proveedores y clientes, la implantación del programa de orientación al cliente o la presentación de una candidatura al Premio Europeo a la Calidad, que fue declarada como finalista (ALSTOM, 1999).

### **VI.2.3.- La utilización de la autoevaluación en ATSE**

#### **VI.2.3.1.- Evolución en la utilización de la técnica**

Si bien en el plan estratégico de 1994 ya estaba prevista la realización de una autoevaluación en el ejercicio siguiente tomando como referencia el modelo europeo, con el nombramiento del nuevo presidente para el sector transporte y la puesta en marcha del Programa Líder se impulsa con más fuerza la utilización de esta técnica. Esta primera autoevaluación estuvo apoyada en dos figuras principales: el evaluador y el propietario de criterio. Se seleccionaron personas en cada una de las áreas principales de la unidad para que fueran

evaluadores, y se implicó en la autoevaluación a los miembros del comité de dirección de la unidad haciendo que asumieran el papel de espónsor de alguno de los criterios del modelo —propietarios de criterio—. Tanto los evaluadores como los propietarios de criterio recibieron formación sobre la utilización de la técnica, si bien la de los primeros fue más extensa e impartida por personal externo.

Cada propietario de criterio estaba encargado de elaborar un informe sobre las actuaciones o los resultados de la organización respecto al criterio que le había sido asignado. Con posterioridad, siguiendo estos informes y apoyándose en el conocimiento que tenían de la propia organización, los evaluadores realizaron la evaluación de la organización identificando como resultado puntos fuertes, áreas de mejora y una puntuación numérica. El siguiente paso en el proceso fue la realización de una reunión de consenso entre todos los evaluadores, lo que permitió identificar las fortalezas, las debilidades y la puntuación, definitivas, de la autoevaluación de 1995, comenzando a partir de ahí el establecimiento de acciones de mejora, su puesta en marcha y su seguimiento.

Este enfoque presentaba como inconveniente principal la gran cantidad de recursos que se consumían durante todo el proceso<sup>14</sup>. Del mismo modo, nótese que el planteamiento de esta primera autoevaluación era bastante centralizado, ya que en ella tan sólo participaban los miembros del comité de dirección y los evaluadores. Además, las acciones de mejora establecidas e implantadas dieron lugar a cambios importantes en la organización, ya que la escasa madurez de la unidad en calidad total hizo que la autoevaluación pusiera en evidencia la ausencia de grandes mecanismos y sistemas de gestión.

En 1996 la autoevaluación se realizó siguiendo el mismo enfoque que el año precedente pero introduciendo alguna modificación. De esta forma, se prepararon cuestionarios para los propietarios de criterio con el fin de que la información que aportaban en su informe a los evaluadores era realmente la necesaria para proceder a la evaluación. A pesar de ello, la cantidad de recursos

---

<sup>14</sup> Dado que los propietarios de los criterios tenían una formación básica en la utilización de la técnica, los informes que entregaban a los evaluadores sobre el contenido de su criterio asignado era demasiado extenso y pasaba por alto, en numerosas ocasiones, información necesaria para

empleados en la autoevaluación era todavía muy elevada —tiempo para la recogida de información por los propietarios, para preparar los informes, para impulsar las áreas de mejora, etc.—. Además de lo anterior, otro problema se puso de manifiesto. Dado que el Modelo E.F.Q.M. de Excelencia está atravesado horizontalmente por los procesos de la organización, un mismo aspecto puede afectar a distintos puntos de un mismo proceso, lo que hace que la información sobre un mismo aspecto pueda aparecer en distintos criterios. Como, según el enfoque vigente en aquel momento, cada propietario de criterio se encargaba de un único criterio y desconocía lo que el resto de propietarios incluían en sus informes, se daba el caso de que la información sobre un mismo aspecto estaba desperdigada por todos los criterios y quedaba muy deshilvanada. Todo ello llevó a la organización a plantearse un cambio en la forma de realizar la autoevaluación en los ejercicios siguientes.

En 1997 se crearon equipos encargados de ayudar a los propietarios de criterio a recoger la información necesaria para la evaluación. Dichos equipos recibieron formación en temas relativos a cómo redactar una buena memoria de solicitud a un premio de calidad, cómo recoger la información para que la memoria estuviera correctamente elaborada, etc. Este cambio en el enfoque de autoevaluación estaba encaminado a elaborar la primera memoria de autoevaluación, ya que ese mismo año se presentaron por primera vez al Premio Europeo a la Calidad. Además de recoger la información y de elaborar la memoria, los equipos fueron creados también para colaborar, junto al propietario de criterio, en el impulso de las áreas de mejora que se derivaron de la autoevaluación. Junto a estos equipos —uno por criterio—, se creó un equipo redactor encargado de homogeneizar y estructurar correctamente la memoria de solicitud. Por lo demás, el enfoque era similar al de los años anteriores, ya que la figura del evaluador y del propietario de criterio seguía siendo básica. En 1998 se repitió el enfoque seguido en el año anterior, lo que dio como resultado que la memoria presentada a la edición de ese año del Premio Europeo a la Calidad resultara considerada como finalista en dicho premio.

La autoevaluación de 1999 presentaba un cambio importante respecto a la de los años anteriores. Se creó una base de datos informatizada como soporte a la realización de la autoevaluación, lo cual se tradujo en un ahorro importante

---

poder realizar la evaluación. Así, los evaluadores tenían que dedicar mucho tiempo a buscar esta información.

de recursos. Con el paso de los años, se dieron cuenta de que de un año al siguiente muchos de los aspectos vinculados a la autoevaluación —puntos fuertes, áreas de mejora, acciones de mejora, etc.— no sufrían alteraciones substanciales, sino más bien pequeñas modificaciones —cuestiones de matiz—. Por ello, utilizar como punto de partida para la evaluación siguiente la del año anterior era una buena idea. Así, la base de datos contenía la información de la evaluación del año anterior —el consenso de los puntos fuertes, las áreas de mejora y la puntuación— y, partiendo de esta información, de la memoria de solicitud ya elaborada el año anterior y de la información de los propietarios de criterio, cada evaluador realizaba individualmente su evaluación introduciendo sus resultados en la base de datos. A partir de ahí se llevó a cabo el consenso entre los evaluadores —igual que en los años anteriores— quedando registrados los resultados de dicho consenso en la base de datos.

El enfoque de autoevaluación del año 2000 vuelve a sufrir modificaciones respecto al del año anterior. Partiendo del enfoque de la base de datos, el consenso de los evaluadores suponía un proceso extremadamente largo porque cada evaluador podía haber introducido muchos puntos fuertes y áreas de mejora para cada subcriterio que además podían resultar bastante distintos. Por ello, en la autoevaluación del 2000 los miembros del departamento de calidad<sup>15</sup> se repartieron los criterios del modelo y se encargaron de hacer una primera consolidación consensuada de los puntos fuertes y las áreas de mejora derivadas de las evaluaciones individuales y que estaban introducidas en la base de datos. Con ello, se creó un único documento consensuado de puntos fuertes y áreas de mejora que supuso el punto de partida para el consenso definitivo de los evaluadores, lo que redujo en mucho el tiempo necesario por éstos para alcanzar dicho consenso.

Este enfoque todavía mantenía el papel de los propietarios de criterio y de los equipos, que junto a la utilización de la base de datos y al papel de los miembros del departamento de calidad haciendo la consolidación primera y actualizando la memoria de solicitud a partir de los informes de los propietarios,

---

<sup>15</sup> En la actualidad el departamento de calidad y medioambiente está integrado por seis personas que pueden hacer proyectos incluso para otras unidades que no sean del negocio servicios. Dentro del departamento, existen dos áreas de trabajo claramente diferenciadas: una enfocada a los sistemas de gestión genéricos —coordinación del sistema de calidad y del de medioambiente— y otra orientada a temas específicos de los proyectos —planes de calidad para proyectos, evaluación de subcontratistas, problemas técnicos, encuestas anuales de los proyectos, etc.—. Es decir, ya que

constituyen los rasgos fundamentales del mismo. Otra novedad que presentaba este enfoque de autoevaluación era que para priorizar las áreas de mejora de cada subcriterio resultantes del consenso de los evaluadores se puso en marcha un sistema automatizado de votación. Esta priorización estaba basada en dos criterios fundamentales: el alineamiento de las áreas de mejora con los objetivos del negocio y el alineamiento de las mismas con la mejora en la excelencia empresarial siguiendo el modelo europeo. Así, para cada subcriterio se abordaban las tres áreas de mejora que más puntuación obtenían teniendo en cuenta esos dos criterios.

Respecto al año 2001<sup>16</sup>, en ATSE no se va a llevar a cabo la autoevaluación de la forma como se ha venido realizando hasta la fecha. Así, se prevén varios cambios importantes. Uno de ellos hace referencia a la conveniencia o no de continuar con la figura del propietario de criterio. Si se ve el modelo europeo como un conjunto de procesos que lo atraviesan —tal y como se comentó anteriormente—, no tiene sentido que una persona sea propietaria de un criterio como tal. Es más lógico que todo se enfoque bajo la perspectiva de los procesos, lo que se traduce en que las áreas de mejora no sean agrupadas por subcriterios sino por procesos a los que afectan. De esta manera, los responsables de los procesos asumirán también esas áreas de mejora y deberán proponer el modo en que van a cambiar dichos procesos para eliminar dichas debilidades. Así, la figura del propietario de criterio tenderá a ser substituida por la del espónsor de áreas de mejora.

Otro cambio previsto afecta al planteamiento de autoevaluación seguido. Hasta ahora la autoevaluación era realizada a nivel de compañía donde los miembros del comité de dirección eran los propietarios de criterio y los evaluadores eran directivos de segundo nivel. Sin embargo, la idea es que la próxima autoevaluación se realice a nivel de taller —ver figura VI.5—, lo cual implica una mayor descentralización en el planteamiento de autoevaluación. Con esta medida se pretende, entre otras cosas, hacer que los empleados de niveles jerárquicos más bajos se involucren más en la mejora de la excelencia empresarial, hacer que en estos niveles se comprenda mejor el Modelo E.F.Q.M.

---

dentro de los proyectos no existe un responsable de calidad como tal, es el departamento de calidad y medioambiente el encargado de acometer todo lo relativo a calidad dentro de los proyectos.

<sup>16</sup> Dado que el estudio de este caso se realiza en el primer trimestre del año 2001, la información relativa a la autoevaluación en el año 2001 está basada en las intenciones e ideas que tiene la unidad, pero no en hechos o evidencias ya producidas.

de Excelencia —aspecto éste facilitado también por la adopción de un enfoque más sencillo, como comentaremos a continuación— y que vean que es un marco de trabajo que no se utiliza únicamente en la sede central, comprobar el grado de despliegue que a nivel de taller tienen los mecanismos que se recogen en la memoria de autoevaluación de la sede central, poder realizar comparaciones entre talleres, y encontrar áreas de mejora más concretas que las halladas a nivel de toda la compañía y que se traduzcan en acciones de mejora a nivel de taller, lo que en última instancia redundará en una mejora global de toda la unidad.

No obstante lo anterior, esta descentralización en el planteamiento de autoevaluación también tiene consecuencias para el aprendizaje y la creación de conocimiento. Cuando la autoevaluación se realizaba a nivel de compañía —planteamiento centralizado—, los evaluadores intercambiaban información entre sí y obtenían conocimiento sobre su propia organización<sup>17</sup>. Al descentralizarse la autoevaluación al nivel de taller, se pierde un poco la perspectiva global que se tenía con el planteamiento anterior, con lo que el intercambio de información, el aprendizaje y la adquisición de conocimiento, que tiene lugar en cada taller tienen un carácter más local.

Un tercer cambio en la forma de llevar a cabo la autoevaluación en el 2001 hace referencia al enfoque utilizado. El enfoque utilizado hasta la fecha que estaba basado en la elaboración de una memoria y su evaluación generaba, en ocasiones, problemas en algunas personas a la hora de interpretar lo que dice el modelo europeo o en evaluar correctamente. Estos problemas se verían acrecentados si este mismo enfoque se utilizara en un nivel jerárquico inferior, debido ello a que la formación en autoevaluación en estos niveles es menor —carencia, no obstante, que puede ser subsanada— y a que la perspectiva de estas personas respecto a la gestión del negocio también es menos amplia. Por ello, para bajar la autoevaluación de nivel es necesario cambiar hacia enfoques menos sofisticados como el enfoque de cuestionario o algún otro derivado de éste<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> Los evaluadores solían pertenecer al segundo nivel directivo, siendo responsables, por tanto, de unidades funcionales o de proyectos. Al evaluar utilizando la memoria elaborada por la organización y en las reuniones de consenso, se producía un intercambio de información entre los evaluadores que facilitaba el aprendizaje y la adquisición de conocimiento sobre lo que se estaba realizando en los otros proyectos o en las otras áreas funcionales de la compañía.

<sup>18</sup> Aquí podemos citar, por ejemplo, la elaboración de un cuestionario por la propia organización o la utilización de la herramienta PERFIL del Club Gestión de Calidad.

Con este cambio de enfoque se consigue destinar menos recursos a analizar la situación actual —porque ya es conocida de la autoevaluación anterior— y dedicar esos recursos a establecer y poner en marcha planes de acción para aquellas áreas de mejora que todavía no se han abordado. De esta manera, la próxima vez que se realice la autoevaluación a nivel de la compañía se habrá logrado una mejora significativa —en forma de puntuación— respecto a la autoevaluación anterior, lo cual es coherente con uno de los objetivos estratégicos para el año 2001<sup>19</sup>.

Sin embargo, el cambio a un enfoque menos sofisticado puede restar potencial a la autoevaluación. Es decir, cuando se realizaba la autoevaluación con el enfoque de la memoria elaborada por la empresa, las áreas de mejora encontradas estaban personalizadas o concretadas en aspectos propios de la empresa. Por contra, con un enfoque menos sofisticado como el que se adoptará en el 2001 las áreas de mejora tienen un carácter más genérico<sup>20</sup>, lo cual implica que dichas áreas de mejora tendrán que ser traducidas con posterioridad a un lenguaje comprensible para todos los miembros de la organización —esto es, se tendrán que personalizar en forma de sistemas, mecanismos o resultados, propios de ATSE—. Este hecho supone un problema cuando una organización ya tiene establecidos casi todos los grandes mecanismos y sistemas para la gestión, es decir, cuando su grado de madurez en la filosofía de la calidad total ya es elevado, debido a que esa madurez no facilita la identificación de importantes debilidades. Por ello, si la cultura en calidad total está muy desarrollada en una organización —como es el caso de ATSE— se debe utilizar un enfoque de autoevaluación que permita identificar pequeñas carencias, mientras que si la organización no está muy iniciada en la calidad total puede utilizarse un enfoque que facilite la identificación de áreas de mejora más genéricas. De esta manera, se puede pensar que la madurez en calidad total de una organización puede condicionar el enfoque de calidad utilizado para llevar a cabo la autoevaluación.

---

<sup>19</sup> En ATSE se han marcado como uno de los próximos objetivos estratégicos la consecución del Premio Europeo a la Calidad. Este objetivo condiciona la presentación de la solicitud a dicho premio, ya que en ATSE tienen claro que hasta que no alcancen el nivel de premio no van a presentar ninguna otra solicitud al mismo. Por eso, prefieren dedicar los recursos de la autoevaluación al seguimiento de las áreas de mejora de la autoevaluación del 2000 y a finalizar su implantación, ya que con esta medida esperan que los resultados de la próxima autoevaluación en forma de puntuación sean significativamente mejores.

<sup>20</sup> Las cuestiones que plantea la herramienta PERFIL para identificar las fortalezas y las áreas de mejora son comunes a todo tipo de organización, es decir, no están personalizadas en los mecanismos o resultados concretos de ninguna compañía.



Por otra parte, la frecuencia de la autoevaluación tal y como se realizaba hasta el año 2001 era anual. El motivo de que la frecuencia fuera anual era, fundamentalmente, que el horizonte temporal de todo el ciclo PDCA que subyace al proceso de autoevaluación es de un año, aproximadamente. Sin embargo, para que la organización note realmente una mejora importante en forma de puntuación, las acciones de mejora han de estar totalmente implantadas y se han de traducir en resultados positivos —nótese como tras esta idea está el objetivo último de alcanzar el Premio Europeo a la Calidad—, por lo que a partir del 2001 se pretende realizar la autoevaluación cada dos años, es decir, la frecuencia de la autoevaluación será menor.

Finalmente, también es importante reseñar la contribución que la autoevaluación realiza al proceso de planificación de ATSE. Durante todos los años en que se ha utilizado esta técnica, los resultados en forma de áreas de mejora y de puntos fuertes han formado parte de los aspectos que el departamento de calidad y medioambiente considera han de ser tenidos en cuenta en la planificación del año siguiente<sup>21</sup>. Pero además de esta contribución, la autoevaluación también influye sobre la planificación a través de otra vía. A nivel de compañía y partiendo de la situación reflejada por la autoevaluación, se establecía un objetivo de incremento de puntuación para el ejercicio siguiente. Ese objetivo global era desplegado en objetivos más concretos para cada criterio y subcriterio del modelo de referencia y, a partir de éstos, se derivaban planes de acción asociados que facilitaban su consecución. Por último, estos objetivos de autoevaluación y sus planes de acción asociados ya eran asumidos por las distintas unidades funcionales y los proyectos.

Esta otra vía de influencia de la autoevaluación sobre la planificación en ATSE estuvo vigente hasta el año 2000. Sin embargo, en la actualidad este

enfoque ha cambiado. Ahora el objetivo a nivel de compañía ya no es conseguir un incremento determinado del nivel de puntuación tomando como referencia el modelo europeo, sino mejorar la calidad en la gestión de la compañía gracias a la autoevaluación. Partiendo de las áreas de mejora de la autoevaluación, la dirección asigna objetivos concretos a los responsables de proceso, y es el propio

---

<sup>21</sup> Para elaborar el plan estratégico de un período se recoge información de las distintas unidades funcionales y de los diferentes proyectos. Así, cada unidad propone aquellos aspectos o cuestiones que, desde su perspectiva, considera que han de ser incluidas en el plan estratégico.

responsable el encargado de establecer los planes de acción encaminados a alcanzar dichos objetivos apoyándose en la información proporcionada por las áreas de mejora. Es decir, hasta el 2000 los planes de acción para la mejora formaban parte del plan de negocios de la compañía mientras que en la actualidad ya no lo hacen. De este modo, se pretende que los planes de acción para la mejora sean más concretos que antes cuando se establecían dentro del plan de negocios, ya que ahora la mayor madurez en la gestión de la calidad total de ATSE hace que las áreas de mejora no puedan ser tan genéricas como antes —porque los grandes mecanismos de gestión ya están en funcionamiento—. Por tanto, la madurez de la compañía en la gestión basada en los principios de la calidad total también está influyendo sobre el propio proceso de planificación.

#### **VI.2.3.2.- Relación de la autoevaluación con el aprendizaje y la creación de conocimiento**

En ATSE la autoevaluación fomenta el aprendizaje y la creación de conocimiento de varias formas. Una primera vía es a través de la identificación de áreas de mejora y su posterior transformación en acciones concretas de mejora —nuevo conocimiento—, ya que al poner en marcha dichas acciones se producen cambios en la forma de actuar y/o pensar, lo que completa el ciclo de aprendizaje. Otra vía para fomentar el aprendizaje y la creación de conocimiento es debida a que la autoevaluación obliga a la organización a revisar la efectividad de los enfoques o mecanismos de gestión. La visión que en ATSE se tiene del modelo europeo es que tras él se esconde un ciclo de aprendizaje basado en la acción, la medición, la revisión de las mediciones y la acción de nuevo. Además, las acciones de mejora que se derivan de la autoevaluación y dan lugar a cambios en la organización tienen un doble efecto sobre el aprendizaje y la creación de conocimiento: por un lado, un efecto

directo, ya que esas acciones de mejora son el nuevo conocimiento generado gracias al proceso de aprendizaje, el cual concluirá con los cambios que se producirán en la organización al implantarse dichas acciones; pero además del

anterior, un segundo efecto es que las áreas de mejora pueden dar lugar a acciones formativas, lo cual, a su vez, facilitará futuros ciclos de aprendizaje<sup>22</sup>.

Del mismo modo, el enfoque de autoevaluación basado en la memoria y el posterior consenso permite a los evaluadores obtener conocimiento sobre qué es lo que pasa en toda la compañía —sobre todo en aquellas áreas funcionales o proyectos que no conocen— tanto a nivel de mecanismos como a nivel de resultados, es decir, les permite aprender sobre la propia compañía. En este caso, nótese como el aprendizaje se produce gracias a la lectura de la memoria que contiene toda la información sobre las actividades y resultados de la organización, pero también gracias a la reunión de consenso donde se discuten los puntos fuertes y las áreas de mejora identificados por todos los evaluadores. Esta reunión contribuye a que tengan lugar procesos de interpretación, compartición e integración de conocimiento —modos de conversión de conocimiento, si utilizamos la terminología de Nonaka y Takeuchi (1995) tal y como vimos en el capítulo II—, subyacentes al proceso de aprendizaje organizativo. Por ello, se puede pensar que una parte importante del aprendizaje y de la creación de conocimiento que en una organización se produce como consecuencia de la realización de una autoevaluación se deriva de la forma concreta de aplicar dicha técnica.

Tal y como vimos en el capítulo II, el proceso de creación de conocimiento constituye, en realidad, un proceso de innovación. Visto desde esta perspectiva, la autoevaluación también puede contribuir a la innovación. Ahora bien, en el caso de ATSE la innovación que se produce como consecuencia de la utilización de la autoevaluación no está vinculada, al menos de manera directa, a la innovación en productos sino a la innovación en gestión. Es decir, a través del análisis de las áreas de mejora, su traducción en acciones de mejora y su implementación, en ATSE se crean elementos —sistemas, mecanismos, procesos, planes, cultura, etc.— que antes no existían o se modifican elementos que no funcionaban todo lo bien que debían hacerlo, los cuales suponen claros ejemplos de innovación en la forma de gestionar la organización y, por ende, de creación de nuevo conocimiento.

---

<sup>22</sup> Recordemos que, tal y como queda recogido en el primer capítulo de este trabajo, la formación constituye un importante facilitador del proceso de aprendizaje (Bennett y O'Brien, 1995; Moreno-Luzón *et al.*, 2000; Nevis, DiBella y Gould, 1995).

Por último, con el fin de averiguar qué tipo de aprendizaje se produce en la organización como consecuencia de la aplicación de la autoevaluación se ha procedido a analizar, durante todos los años en que se ha aplicado esta técnica, los cambios que en ATSE han tenido lugar, únicamente, a raíz de la implantación de las acciones de mejora que se derivan de la autoevaluación. Obviamente, realizar aquí una descripción exhaustiva de dichos cambios no tiene ningún sentido, ya que esta tarea podría ser objeto, por sí misma, de un amplio trabajo de investigación. Sin embargo, sí que se puede describir el patrón general de estos cambios e intentar relacionarlo con alguna de las tipologías de aprendizaje de las vistas en el primer capítulo de este trabajo.

Así, en los primeros ejercicios de autoevaluación las áreas de mejora eran muy globales debido a que no había una sistemática en los mecanismos o enfoques o, incluso, no existían ni mecanismos. Conforme se iban poniendo en marcha en ATSE esos grandes mecanismos, las áreas de mejora estaban cada vez más relacionadas con un menor número de grandes mecanismos y con más pequeños detalles o carencias. En el último ejercicio, las áreas de mejora eran mucho más concretas, es decir, se trataba de modificar o mejorar algún aspecto preciso de esos grandes mecanismos, si bien algún nuevo mecanismo que no existía con anterioridad podía ser establecido. Como puede comprobarse, con el incremento en el grado de madurez de ATSE en la gestión basada en los principios de la calidad total el aprendizaje resultante de la autoevaluación va adquiriendo un mayor carácter incremental, adaptativo o de bucle sencillo, mientras que cuando esa madurez era menor el aprendizaje resultante de la autoevaluación tendía a tener un carácter más radical, generativo o de doble bucle.

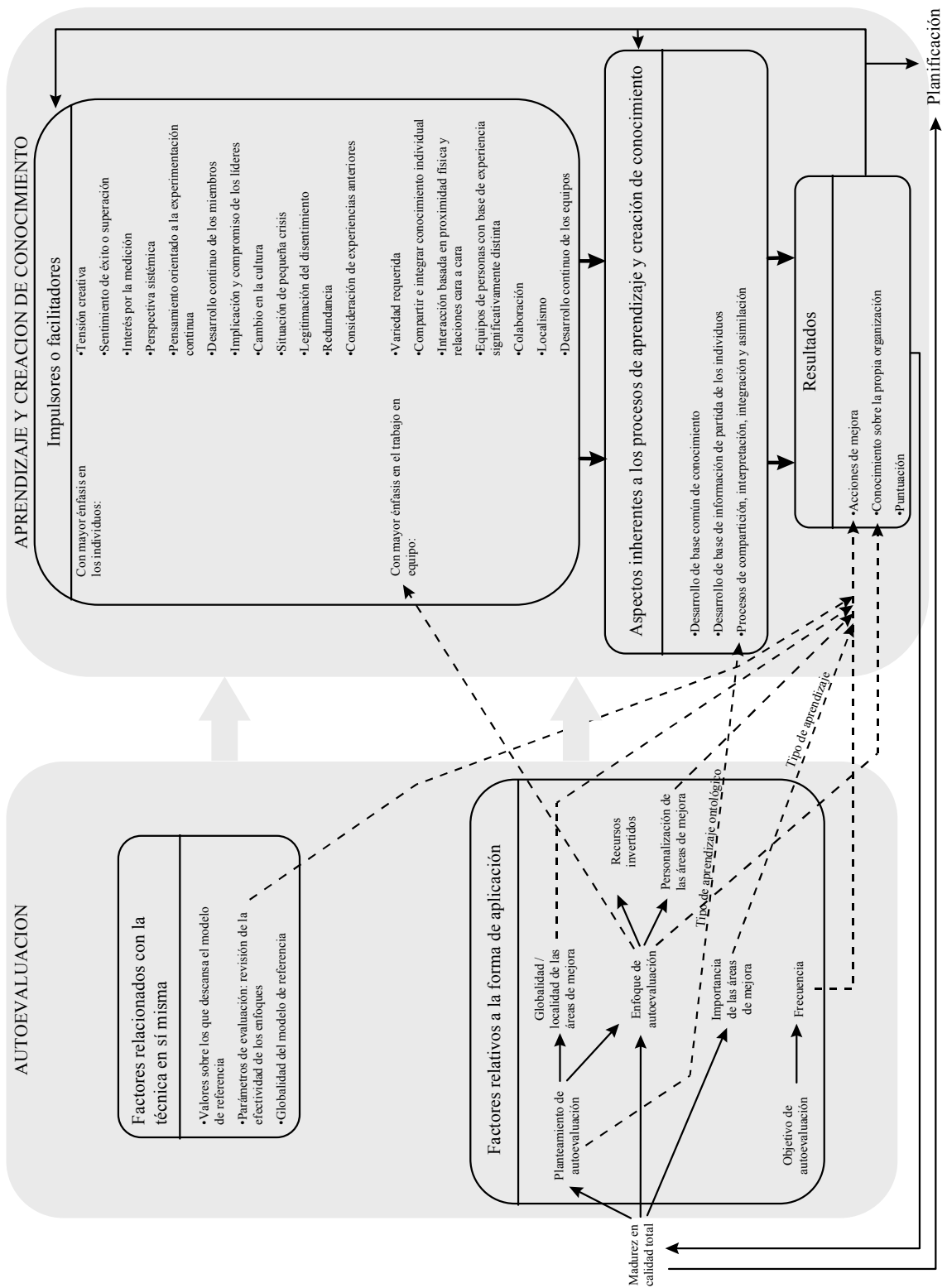
Respecto al nivel ontológico, el aprendizaje que en ATSE se produce como consecuencia de la autoevaluación alcanza, según nuestro modelo propuesto en la figura IV.10, a los niveles individual y de grupo pero no al nivel organizativo. En los primeros ejercicios de autoevaluación se utilizaban, como se expuso en el subapartado anterior, planteamientos bastante centralizados. Partiendo de los razonamientos desarrollados en el capítulo IV, esta centralización podía, en el mejor de los casos, facilitar un aprendizaje individual o de grupo. Por su parte, el planteamiento propuesto para el año 2001 conlleva un elevado grado de descentralización, lo que podría facilitar el proceso de aprendizaje organizativo

—figura IV.11—. Sin embargo, la idea es que las áreas de mejora que se identifiquen a nivel de taller den lugar a acciones de mejora a nivel de taller —no siendo agrupadas, por tanto, a nivel de la organización—, por lo que los procesos de integración de conocimiento a nivel organizativo, necesarios para que se dé este tipo de aprendizaje, no se producirán.

### **VI.2.3.3.- Repercusiones sobre el modelo inicial de autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento**

Teniendo en cuenta lo expuesto en los subapartados anteriores, podemos establecer que el análisis realizado de la utilización de la autoevaluación en ATSE nos lleva a identificar ciertas relaciones entre las variables de partida contenidas en nuestro modelo inicial de autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento —figura IV.12—, las cuales han sido apuntadas con anterioridad. Así mismo, este análisis nos ha permitido reconocer nuevas variables vinculadas a la relación entre autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento que no habían sido consideradas en el modelo inicial, produciéndose, de este modo, relaciones entre estas variables y algunas de las iniciales. Como consecuencia de todo ello, el modelo inicial de autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento se ha visto modificado, tal y como ilustra la figura VI.7.

Figura VI.7: Modelo inducido de autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento a partir del caso de ATSE



Como puede comprobarse, la parte del modelo que hace referencia a la autoevaluación continúa teniendo los dos componentes del modelo inicial, a saber, los factores relacionados con la técnica en sí misma y aquellos otros relativos a su forma de aplicación. Sin embargo, tras el estudio de ATSE se han puesto de manifiesto nuevos factores relativos a la forma de aplicar la autoevaluación que inciden sobre el aprendizaje y la creación de conocimiento — globalidad/localidad de las áreas de mejora, enfoque de autoevaluación, personalización de las áreas de mejora<sup>23</sup> e importancia de las áreas de mejora—, así como relaciones causa-efecto entre las variables que en el modelo inicial no se contemplaban. De esta manera, el planteamiento seguido en ATSE para realizar la autoevaluación condiciona el carácter global o local de las áreas de mejora, lo que en última instancia afectará a la naturaleza de las acciones de mejora resultantes, y es influido, a su vez, por la madurez de la compañía en la gestión de la calidad total.

Por otro lado, el planteamiento también va a condicionar el enfoque de autoevaluación utilizado —recordemos que la descentralización del planteamiento hacía necesario un enfoque poco sofisticado de autoevaluación—, el cual también está influido por el grado de madurez de la compañía en la gestión de la calidad total. De forma similar, el planteamiento incide, como vimos en el subepígrafe anterior, en los procesos inherentes al aprendizaje y a la creación de conocimiento condicionando, de este modo, el tipo de aprendizaje que desde una perspectiva ontológica genera la autoevaluación, aspecto que queda reflejado en la figura VI.7 a través de una flecha discontinua que une ambas variables.

El enfoque, por su parte, incide sobre los recursos invertidos en el proceso, sobre el grado de personalización de las áreas de mejora —que en último término harán lo propio con la naturaleza de las acciones de mejora—, sobre facilitadores del proceso de aprendizaje y creación de conocimiento —recordemos que, por ejemplo, el enfoque basado en la memoria y el consenso facilitaba el trabajo en equipo— y sobre una forma de resultados del proceso de aprendizaje y creación de conocimiento como es el desarrollo de conocimiento sobre la propia

---

<sup>23</sup> La personalización de las áreas de mejora tiene que ver con el hecho de que las mismas hagan alusión a aspectos propios o específicos de una organización o no lo hagan. Así, un área de mejora estará personalizada cuando esté descrita en el lenguaje y con nombres concretos —de procesos, de sistemas, de indicadores, etc.— que se utilizan en la organización que es autoevaluada.

organización a través, por ejemplo, de la lectura de la memoria y del intercambio de opiniones durante el consenso.

Respecto a la importancia de las áreas de mejora, ésta viene influida por el grado de madurez de la organización en la gestión de la calidad total —a menor madurez, más importantes serán las áreas de mejora—. Por su lado, esta importancia incide sobre la naturaleza de las acciones de mejora que se derivan de la autoevaluación. Además, la importancia de las áreas de mejora es la variable que más se tiene en cuenta para definir el tipo de aprendizaje que la autoevaluación es capaz de impulsar, ya que si las áreas de mejora son importantes también lo serán las acciones derivadas de ellas y, por tanto, los cambios producidos tendrán un carácter más radical.

Como último aspecto dentro del área de la autoevaluación, cabe destacar que el objetivo al utilizar esta técnica puede condicionar la frecuencia en su utilización. Así, recordemos que como el objetivo de ATSE es ganar el Premio Europeo a la Calidad han pensado disminuir la frecuencia de autoevaluación —de hacerla anualmente a hacerla cada dos años—, lo que en última instancia afecta al número de acciones de mejora que en un mismo período de tiempo van a ser implementadas. Así mismo, el parámetro de evaluación que hace referencia a la revisión de los enfoques también influirá sobre las acciones de mejora, ya que este parámetro es el que, precisamente, facilita el cuestionamiento continuo y la identificación constante de áreas de mejora.

Por último, respecto al área del modelo relativa al aprendizaje y la creación de conocimiento se han producido algunos cambios significativos respecto al modelo inicial. Así, se ha identificado un nuevo facilitador vinculado al trabajo en equipo —el desarrollo continuo de los equipos—. Pero, sobre todo, es destacable la inclusión de un nuevo componente que recoge los resultados de ese proceso de aprendizaje y creación de conocimiento que tiene lugar a raíz de la autoevaluación. Esos resultados adoptan, en el caso de ATSE, formas diversas como acciones de mejora, conocimiento sobre la propia compañía o puntuación numérica. Sin embargo, su aspecto más significativo es que a través de estos resultados la organización va incrementando de manera continuada su madurez en la gestión de la calidad total —cada vez se tienen implantados más cantidad de mecanismos y sistemas para la gestión del negocio—, de la misma forma que estos resultados pueden incidir de manera directa sobre impulsores



del proceso de aprendizaje y generación de conocimiento<sup>24</sup> o, incluso, sobre aspectos inherentes a este proceso<sup>25</sup>.

Así mismo, tal y como se ilustra en la figura VI.7 estos resultados están vinculados al proceso de planificación de la compañía —aspecto éste que se comentó con anterioridad a lo largo del estudio del caso—, del mismo modo que dicho proceso se ve afectado por el grado de madurez de ATSE en la gestión basada en los principios de la calidad total.

### **VI.3.- Ericsson España, S. A.**

#### **VI.3.1.- Perfil de la organización**

El grupo español de empresas Ericsson pertenece a un consorcio de empresas de origen sueco a nivel internacional que ocupa la posición de liderazgo dentro de los suministradores de sistemas de telecomunicación a nivel mundial. El grupo internacional Ericsson es una de las corporaciones de mayor diversificación geográfica en el mundo, ya que está presente en más de 140 países —entre ellos los más importantes de los cinco continentes—, cuenta con 103.290 empleados en todo el mundo y alcanza una cifra de ventas que se sitúa en torno a los 23.620 millones de euros<sup>26</sup>.

El grupo Ericsson a nivel internacional posee una gran base de clientes, incluyendo en ella a los diez operadores mundiales más importantes dentro del área de las telecomunicaciones. Este grupo ofrece soluciones totales en forma de

---

<sup>24</sup> Cuando las acciones de mejora adoptan la forma de acciones formativas, por ejemplo, están incidiendo sobre facilitadores del aprendizaje y la creación de conocimiento como el desarrollo continuo tanto de los individuos como de los equipos.

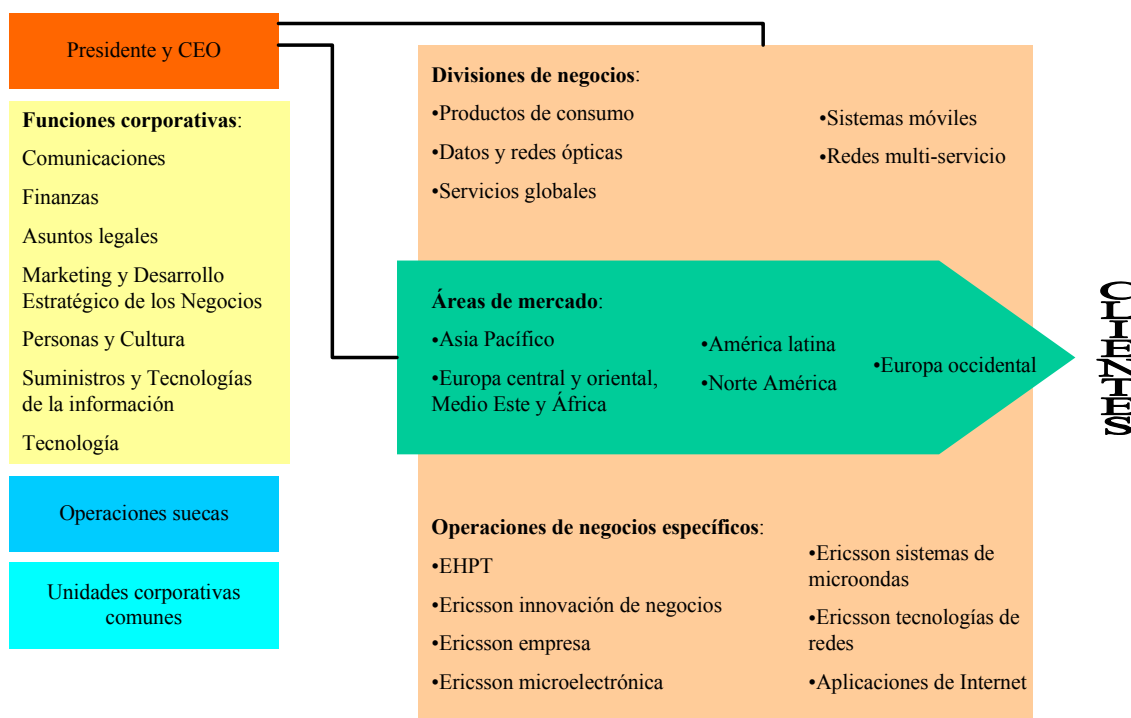
<sup>25</sup> A través del conocimiento que todos los evaluadores obtienen de la compañía gracias al análisis de la memoria y el consenso, por ejemplo, se produce un desarrollo de la base común de conocimiento que éstos tienen, al igual que también se facilita el desarrollo de la base de información de partida que los individuos tendrán en la próxima autoevaluación. Del mismo modo, alguna de las acciones de mejora puede estar encaminada a impulsar la compartición, la interpretación, la integración o la asimilación, de información y conocimiento, procesos todos ellos necesarios para que el aprendizaje y la creación de conocimiento tengan lugar.

<sup>26</sup> Todos los datos de ventas y empleados que aparecen en el caso de Ericsson corresponden al ejercicio de 1999, ya que en el momento de su elaboración no estaba disponible la memoria del ejercicio 2000.

productos que cubren desde sistemas de comunicación y aplicaciones hasta teléfonos móviles y otras herramientas de comunicación, así como servicios prestados a operadores de redes y a empresas en forma de consultoría, formación, servicios para soluciones de comunicación, integración de sistemas, etc.

El elevado número de países en los que opera el grupo internacional Ericsson así como la gran cantidad de productos y servicios ofrecidos, dan como resultado una organización agrupada simultáneamente en divisiones de negocio y en áreas de mercado, tal y como ilustra la figura VI.8, si bien hay que señalar también la existencia de algunas unidades específicas a nivel del grupo internacional Ericsson.

Figura VI.8: Estructura del grupo internacional Ericsson



Como puede comprobarse, cinco divisiones de negocios permiten al grupo internacional Ericsson poder adaptarse a los mercados continuamente cambiantes y crear una estructura de negocios capaz de crecer con nuevas oportunidades de mercado. Del mismo modo, a pesar de que el grupo tiene su base en Estocolmo, las operaciones de Ericsson a nivel mundial están

organizadas en cinco grandes áreas de mercado —Asia Pacífico, Europa central y oriental, Medio Este y Africa, América latina, Norte América y Europa occidental—, perteneciendo el grupo español de empresas Ericsson al área de Europa occidental.

Además de las unidades de negocios y las unidades de mercado, el grupo internacional Ericsson ha creado unas unidades específicas denominadas operaciones de negocios específicos. Estas unidades son empresas que desarrollan su actividad en áreas concretas en las que Ericsson como grupo necesita tener presencia. Así por ejemplo, tecnologías clave vinculadas a la microelectrónica o a los semiconductores han de ser conocidas, manejadas y poseídas, por una organización que desarrolle su actividad en el campo de las telecomunicaciones, lo que ha llevado a crear unidades específicas especializadas en estos campos. Otro ejemplo lo constituye EHPT, empresa resultante de una alianza entre Hewlett Packard y Ericsson orientada a trabajar y dominar el área de los equipos de mantenimiento de redes y de sistemas complejos. De alguna forma, estos negocios específicos suponen nichos tecnológicos que resultan claves para el grupo Ericsson y son abordados a través de compañías 100% Ericsson en algunos casos —Ericsson microelectrónica y Ericsson sistemas de microondas— o a través, en otros casos, de alianzas estratégicas—EHPT—.

Si bien el grupo de empresas de Ericsson que opera en España fue creado en 1988, el establecimiento de Ericsson por vez primera en este país se remonta al año 1922, aunque hay que señalar que no se introduce plenamente en el mercado español de telecomunicaciones hasta 1970 con la fundación de la compañía Intelsa. La actual fábrica que Ericsson tiene en Leganés (Madrid) se inaugura en 1974 y en 1980 se instala la primera central digital de conmutación AXE de Ericsson en la red telefónica española. Posteriormente, en 1986 se pone en marcha el Centro de I+D de Ericsson en España y en 1987 Ericsson adquiere la participación total de la compañía Intelsa. En 1993 Ericsson suministra el primer sistema de telefonía móvil GSM a Telefónica y en 1995 se convierte en suministrador de Airtel para sistemas de este estándar digital tras la obtención de su licencia de operación.

Por último, cabe destacar entre los hechos más importantes de la compañía en España que en 1998 se creó el ASO —Centro Internacional de

soporte de Redes Celulares— y que ese mismo año, tras ganar la adjudicación del suministro para el despliegue de red de Amena, Ericsson se convirtió en el suministrador principal de los tres operadores móviles GSM 1800 y de las redes digitales existentes en España. Así mismo, en 1999 se alcanzó la cifra de un millón de líneas Ibercom, se produjo la fusión de varias de las actividades de la compañía, se comenzó el despliegue de la red GSM de Marruecos y se instaló el primer sistema experimental UMTS.

España representa para el grupo Ericsson uno de los principales mercados del mundo, ya que en el año 2000 ocupa la quinta posición en cuanto al porcentaje de ventas sobre las totales del grupo con un 6%<sup>27</sup>. Además, Ericsson en España cuenta con más de 3.400 empleados y su cifra de negocios alcanzó aproximadamente los 1.740 millones de euros<sup>28</sup>, contribuyendo, así mismo, a todas las divisiones de negocio ya que trabaja todos los productos —consumo, datos, servicios globales, aplicaciones de Internet, sistemas móviles y redes multi-servicio—.

El grupo español de empresas Ericsson tiene sus oficinas principales en Madrid y está constituido por un conjunto de cuatro sociedades —Ericsson España S. A., Ericsson Multimedia S. A., Ericsson Business Consulting S.A. y Ericsson Innova S. A.—, las cuales se dedican a actividades relacionadas con la realización de todo tipo de trabajos, estudios y proyectos de fabricación, instalación y montaje de componentes, equipos y sistemas de telecomunicaciones —Ericsson España S. A.—, servicios de sistemas de la información —Ericsson Business Consulting— y realización de todo tipo de proyectos y actividades relacionadas con las tecnologías de la información y de la comunicación sobre IP y redes de tercera generación —Ericsson Innova S. A. y Ericsson Multimedia S. A.—.

La oferta global de comunicaciones de Ericsson, en el mercado español, se materializa a través de todo este conjunto de empresas, y entre sus productos principales podemos destacar, entre otros, los sistemas de conmutación pública, productos para redes de transporte, equipos de energía, sistemas de

---

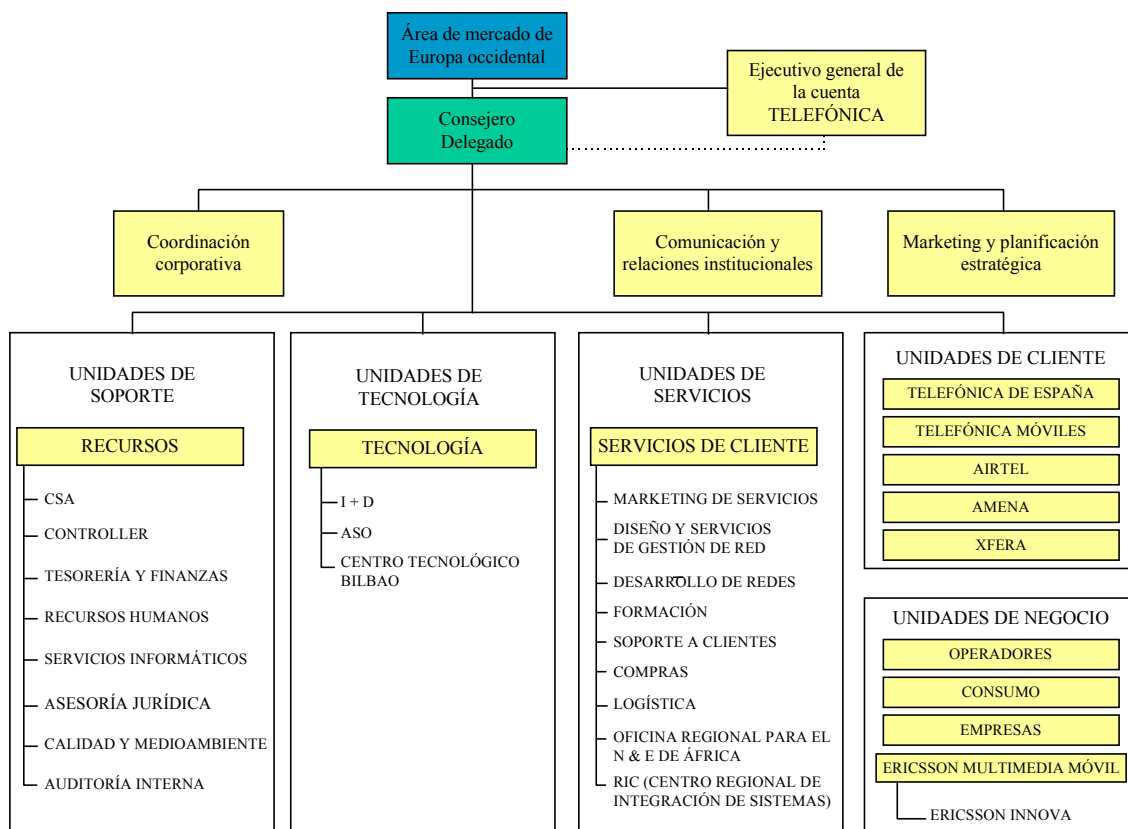
<sup>27</sup> Por delante de España se encuentran Estados Unidos, China, Reino Unido y Brasil, con unos porcentajes de ventas sobre el total del grupo que ascienden al 11%, 9%, 7% y 7%, respectivamente.

<sup>28</sup> Las ventas de Ericsson en España representan la suma de las ventas de Ericsson España S. A. más las ventas de otros sistemas y equipos que se facturan directamente desde otras compañías del grupo.

comunicaciones para empresas, sistemas de comunicación por radio, ingeniería de redes, electrónica para la defensa o servicios informáticos y tecnologías de la información. Telefónica, Airtel, Amena y Xfera son los principales clientes de Ericsson en España, si bien la creciente liberalización del mercado de las telecomunicaciones les ha obligado a buscar nuevos mercados y clientes, tanto dentro como fuera del territorio nacional. Por lo que respecta a los competidores, su número se ha visto incrementado como consecuencia de los cambios acaecidos a raíz del proceso de liberalización, desregulación, privatización y estandarización, que se ha producido en un mercado caracterizado, hasta la fecha, por un elevado grado de proteccionismo. No obstante, sus principales competidores en España son Alcatel y Lucent en el negocio tradicional, ambos con actividad industrial en el país, y un grupo de empresas tales como Motorola, Siemens, Northern Telecom, Cisco y Nokia, en otras áreas de actividad.

La empresa de Ericsson en España que ha sido objeto de estudio en el presente trabajo de investigación es Ericsson España S. A., cuya estructura organizativa queda representada en la figura VI.9.

Figura VI.9: Estructura organizativa de Ericsson España S. A.



Ericsson España S. A. está estructurada simultáneamente por clientes — unidades de cliente y de negocio— y por productos —unidades de tecnología—. Junto a éstas, existen dos grandes unidades de apoyo: el soporte tradicional —unidades de soporte— y el soporte operativo —unidades de servicios—. Las primeras ofrecen el auténtico soporte a la actividad de la compañía, no estando, por tanto, directamente relacionadas con dicha actividad, mientras que las unidades de servicios sí que presentan una clara relación con la actividad de la compañía<sup>29</sup>. Por su parte, las unidades de cliente y de negocio están íntimamente relacionadas con el cliente final. Sin embargo, existe una clara distinción entre las primeras y las segundas, ya que las unidades de cliente se dedican a clientes exclusivos que presentan una importancia destacada para la compañía —en términos de facturación— mientras que las de negocio hacen lo propio con clientes de menor volumen de ventas.

<sup>29</sup> En términos de procesos, las unidades de servicios desarrollan todo el proceso completo de suministro al cliente, tanto de productos como de servicios, mientras que las unidades de tecnología desarrollan todo el proceso de generación de productos para los distintos clientes.

Además de las anteriores, existen tres unidades más —coordinación corporativa, comunicación y relaciones institucionales, y marketing y planificación estratégica— que, junto a la figura del ejecutivo general de la cuenta de Telefónica<sup>30</sup>, completan la estructura de Ericsson España S. A. En principio, todas estas unidades junto a las de soporte, las de tecnología, las de servicios, las de cliente, las de negocio y las que aparecen por debajo de ellas en el organigrama, llevan a cabo ejercicios de autoevaluación. No obstante, hay algunas de estas unidades que, ya sea por su tamaño reducido o por su propia idiosincrasia —por ejemplo, *controller* es un grupo de personas que no forma una unidad como tal, tesorería y finanzas son dos o tres personas, asesoría jurídica son cuatro personas o el ejecutivo general de la cuenta de Telefónica es una única persona—, no realizan ejercicios de autoevaluación.

### **VI.3.2.- La gestión de la calidad en Ericsson España S. A.**

La trayectoria de Ericsson en el ámbito de la calidad cuenta ya con varias décadas de experiencia. Sin embargo, aún cuando la cultura de calidad ha caracterizado tradicionalmente a las empresas de origen sueco —sin que Ericsson haya constituido una excepción— y la misma se haya vinculado al ámbito de los productos y al área de producción, el verdadero compromiso del grupo Ericsson con la gestión de la calidad se pone de manifiesto de forma explícita a partir de 1985 con la implantación del programa *Calidad Ericsson*.

A pesar de los elevados niveles de prestigio alcanzados por los productos de Ericsson hasta esa fecha, la dirección del grupo a su más alto nivel toma por vez primera consciencia de que la calidad del producto, por muy importante que ésta fuera, no era suficiente y que había que extender el concepto a otros ámbitos de actuación. En esta línea, el programa *Calidad Ericsson* se centró en seis ideas básicas —el cliente es lo primero; prevenir mejor que rectificar; mejora continua; pensar a largo plazo; total participación de cada uno; y decisiones basadas en hechos y datos— que resumían esa primera aproximación planificada del grupo

---

<sup>30</sup> Dado que Telefónica es un cliente muy importante para Ericsson y funciona a nivel internacional, esta persona se encarga de coordinar e informar sobre este cliente, tanto a nivel del grupo internacional como a nivel de Ericsson en España.

Ericsson a la calidad, y con ellas se ampliaba el campo de aplicación de los principios de calidad a todos los procesos y actividades de la compañía.

Junto a la implantación de este programa, destaca también el establecimiento oficial de la política de calidad en 1986. Ambos eventos forman parte de una primera fase en el proceso de desarrollo de Ericsson en el ámbito de la calidad y tuvieron efectos muy positivos sobre la organización. Así por ejemplo, gracias a este primer esfuerzo se logró el compromiso de los empleados de Ericsson con la filosofía de calidad del grupo, se puso en evidencia la importancia del cliente interno, se adquirió el hábito de realizar evaluaciones y efectuar el seguimiento de los indicadores de calidad —aspecto que pasó a integrarse en la cultura de la compañía— y se provocó el surgimiento de una primera organización de calidad, aunque la misma todavía no poseía un carácter formal.

En una segunda fase y como consecuencia del impulso recibido del programa *Calidad Ericsson*, la compañía en España publica el primer manual de calidad en 1990. Dicho manual cubre todos los requisitos establecidos por la norma ISO 9001 e incorpora otros elementos que se derivan de la propia experiencia de Ericsson. Esta fase culmina con la obtención del certificado a finales de 1991. El proceso de certificación duró nueve meses y en él participó activamente todo el colectivo de la compañía, siendo realizada la auditoría de certificación de forma paralela por el British Standard Institute y por la Asociación Española para la Normalización.

La obtención de la certificación trajo consigo el establecimiento formal de la organización de calidad de Ericsson en España y la implantación de las auditorías internas del sistema de calidad. La organización de calidad presentaba, en su versión formal, una estructura muy sencilla que descansaba sobre un conjunto reducido de personas. Pero de forma paralela a la organización formal de calidad, funcionaba una organización *virtual* —la red de calidad— que se encargaba de diseñar y llevar a la práctica toda la política de calidad de la compañía.

Del mismo modo, la certificación precisó un esfuerzo sobresaliente de toda la compañía y supuso la consecución de un objetivo explícito marcado por la dirección. Ahora bien, con ello sólo se puso de manifiesto cuál era el estado real del sistema de calidad y se garantizó la existencia de una organización ordenada



y de una sistematización en la documentación, la implantación y la revisión de los procesos. Sin embargo, el principio inspirador de todo el desarrollo de Ericsson en el ámbito de la calidad, esto es, la mejora continua, quedaba relegado a un segundo plano.

Junto a este hecho, otros factores propiciaron un paso más en el desarrollo de la compañía en el ámbito de la calidad. Así, la liberalización del mercado de las telecomunicaciones en España, la entrada en la Unión Europea, la internacionalización de Telefónica —principal cliente en aquella época del grupo español de Ericsson— y los profundos cambios tecnológicos que afectaron no sólo a los productos de Ericsson sino también a la manera en que los mismos eran elaborados, confirieron a este mercado un elevado grado de dinamismo, y bajo estas nuevas condiciones ya no era suficiente competir a través de la calidad de los productos —puesto que la misma se daba por supuesta en todas las compañías que actuaban en este campo—, sino que era imprescindible introducir un nuevo elemento de competitividad que radicaba en la calidad de la gestión empresarial.

Todas estas consideraciones pusieron de relieve la necesidad de avanzar un poco más en el ámbito de la calidad. Así, en una nueva fase, el reto era construir, partiendo del sistema de calidad ya existente, un modelo de calidad que enfocado hacia la satisfacción de los clientes, de los accionistas y de los empleados, permitiera a Ericsson entrar en una dinámica de mejora y aprendizaje continuos que se tradujera en la aparición de resultados, no sólo en el largo sino también en el corto plazo.

Pero esta nueva concepción de la calidad ha precisado no sólo de un cambio en la filosofía de dirección, sino también de un cambio en la estructura organizativa de la compañía de modo tal que se facilite la disminución del tiempo de ejecución de los procesos y se dirija el enfoque de todas las actividades hacia la satisfacción del cliente. En este sentido, la implantación de la calidad total ha hecho necesario el diseño de nuevos procesos de gestión en toda la compañía, así como una orientación cada vez mayor a dichos procesos y a los clientes, lo cual ayuda a comprender la estructura actual que presenta la compañía —figura VI.9—.

Del mismo modo que la estructura organizativa ha evolucionado para adaptarse a los nuevos requerimientos del contexto en el que desarrolla su

actividad Ericsson España S. A., también lo ha hecho la organización de calidad. Así, en la actualidad el departamento de calidad y medioambiente —más de treinta personas— se encuentra dentro de la dirección de recursos. El director de recursos coordina todo lo que hace referencia a temas de calidad, medioambiente y prevención de riesgos laborales y salud. De esta dirección cuelgan dos ramas: la primera es calidad —ocho personas—, al frente de la cual se encuentra un director, que se ocupa fundamentalmente del aseguramiento de los sistemas y de la mejora; y la segunda que es la de prevención y riesgos.

Además de que la organización ha sido englobada en una unidad superior —el departamento de calidad y medioambiente—, su posición en el organigrama también se ha visto modificada. Antiguamente, calidad era una unidad de staff que colgaba directamente de la dirección general mientras que ahora se encuentra en el cuarto nivel jerárquico. No obstante, esta modificación puede ser explicada por la pérdida de importancia que los temas de calidad han tenido en los últimos años como consecuencia de que la gestión de la calidad ya está implantada y consolidada en la compañía, así como por la mayor importancia que en la actualidad presentan los aspectos relativos a la prevención de riesgos.

Junto a la estructura descrita en los párrafos anteriores, en Ericsson España S. A. también existe un comité funcional relacionado con la calidad. Es el comité funcional de calidad, prevención y medioambiente —el equivalente de lo que en su día fue la red de calidad—. Este comité está integrado por todos los responsables de calidad de todas las unidades de la compañía y está orientado, fundamentalmente, hacia temas de calidad y de gestión —es decir, a mantener y mejorar todos los mecanismos que en su día se han ido poniendo en marcha—. En realidad, este comité funcional es el que representa la gestión de la calidad en Ericsson España S. A., mientras que las ocho personas del departamento de calidad constituyen un grupo de expertos que se encargan de estar al día en los avances que puedan producirse en temas vinculados a la gestión de la calidad, y son los responsables de que ese comité se coordine y funcione.

### **VI.3.3.- La utilización de la autoevaluación en Ericsson España S. A.**

#### **VI.3.3.1.- Evolución en la utilización de la técnica**

La autoevaluación de la calidad en la gestión comienza a utilizarse en Ericsson en 1992. En aquella época el objetivo primordial era el de identificar áreas de mejora —autoevaluación orientada a la mejora— y, dado que estaban empezando y la mejora potencial era mucha, los ciclos de autoevaluación eran bastante cortos —la autoevaluación se producía con una frecuencia semestral—. En esta etapa, la autoevaluación era realizada por un equipo formado por altos directivos de la compañía. Se nombraban directivos responsables de cada criterio —propietarios de criterio—, los cuales estaban encargados de recopilar la información vinculada al criterio que le había sido asignado así como de transcribirla a un documento. Esa información procedente de todos los propietarios de criterio era aglutinada por el departamento de calidad en un documento mayor que servía como base para realizar la autoevaluación. A partir de ahí, se identificaban las áreas de mejora, se establecían los planes de acción, se implementaban y se realizaba su seguimiento.

Como consecuencia de los tres primeros ciclos de autoevaluación se identificaron los grandes mecanismos de gestión que hasta ese momento no existían en la compañía. Si bien ponerlos en marcha costó un poco más de tiempo, los altos directivos empezaron a cuestionarse el futuro inmediato de la autoevaluación. Se dieron cuenta de que a nivel interno ya no se identificaban muchas más debilidades, por lo que decidieron redactar un documento en forma de memoria de autoevaluación para que fuera evaluada por un grupo de expertos externos. Como resultado de esta evaluación externa se encontraron de nuevo importantes áreas de mejora. Este mismo enfoque de simulación de presentación al premio se utilizó en el ejercicio siguiente y, dado que los evaluadores externos animaron a Ericsson a presentar una solicitud formal al Premio Europeo a la Calidad, en 1994 lo hicieron. Como resultado, la compañía obtuvo uno de los galardones de esa edición. En este momento la autoevaluación ya se realizaba con una periodicidad anual, cambio producido, fundamentalmente, por la mayor madurez de la compañía en la gestión de la

calidad total<sup>31</sup> y por el hecho de que el proceso completo de aprendizaje basado en el PDCA que se deriva de la autoevaluación no puede finalizar en menos de un año.

El mismo enfoque de autoevaluación se utilizó en 1995 y 1996. Sin embargo, este último año surgieron importantes dudas respecto al cambio de enfoque y de nivel al cual realizar la autoevaluación. La razón fundamental que daba pie a estas dudas era que la relación esfuerzo-resultados ya no era tan elevada. Es decir, el enfoque de simulación de presentación al premio exigía el consumo de una gran cantidad de recursos, pero el resultado obtenido en forma de áreas de mejora identificadas y de incremento en puntuación respecto al ejercicio de autoevaluación anterior no era tan grande. Este hecho llevó a Ericsson a cambiar en 1997 tanto el enfoque de autoevaluación como el planteamiento seguido. Así, en ese año la autoevaluación ya no se realizaba a nivel de compañía sino a nivel de unidades —planteamiento más descentralizado— y con un enfoque basado en una combinación entre la sesión de trabajo o *workshop* y la utilización de formularios.

Este enfoque se mantuvo en 1998, si bien el *workshop* pasó de durar dos días a tener una duración de un único día. En el ejercicio siguiente, el *workshop* es sustituido por una reunión de seis horas y los formularios son reemplazados por la herramienta PERFIL. Por último, en el año 2000 ya no se produce ni el *workshop* ni la reunión de seis horas, si bien aún se mantiene la utilización de PERFIL como herramienta de autoevaluación.

A grandes rasgos, tres etapas distintas pueden identificarse en la evolución que la utilización de la autoevaluación ha presentado en Ericsson. La primera etapa era cuando la autoevaluación se producía a nivel de compañía con el enfoque de simulación de presentación al premio. En esta etapa los objetivos básicos de la autoevaluación eran dos: por un lado, identificar las grandes faltas o carencias en la gestión de la compañía, y por otro conseguir que los altos directivos entendieran y aprendieran, gracias a la realización de la

---

<sup>31</sup> Como consecuencia de los primeros ciclos de autoevaluación los mecanismos más importantes de gestión estaban en proceso de implantación, lo cual hacía que no fuera necesario realizar la autoevaluación con tanta asiduidad como se hacía hasta ese momento.

autoevaluación, a utilizar el modelo europeo como marco de trabajo y como forma de gestión de la organización.

Una segunda etapa puede identificarse a partir de 1997 cuando se lleva a cabo el cambio tanto de enfoque como de planteamiento de la autoevaluación. Además de la disminución en la relación esfuerzo-resultados, otros motivos permiten explicar estos cambios. Al concluir la primera etapa, los grandes mecanismos de gestión de la compañía ya se encuentran implantados y los altos directivos ya están formados en la práctica del modelo. En ese momento, la tendencia natural en la evolución de la autoevaluación en la compañía es plantearse dos cosas: una, la identificación de pequeñas faltas o carencias en la gestión que permitan mejorarla; y dos, hacer que el resto de niveles de la compañía —especialmente los niveles directivos restantes— adquiera conocimiento sobre la gestión basada en el modelo europeo y sobre la práctica del ciclo de mejora continua que facilita la autoevaluación. Con el fin de alcanzar este doble objetivo y teniendo en cuenta el desfase detectado entre recursos invertidos y resultados obtenidos en las últimas autoevaluaciones, se plantea la posibilidad de realizar la autoevaluación en niveles jerárquicos inferiores, es decir, en descentralizar el planteamiento de autoevaluación, así como de cambiar a un enfoque menos sofisticado de autoevaluación.

Por último, una vez que toda la compañía ha asumido los principios de gestión que subyacen al modelo europeo y ha obtenido la formación necesaria a través de la práctica de la autoevaluación, en la tercera etapa se produce un cambio de orientación en la utilización de esta técnica. Esta etapa comienza en el año 2000 y en ella la autoevaluación se reduce a algo simple y liviano y ya no está tan enfocada hacia la formación de las personas. Así mismo, la autoevaluación vuelve a centralizarse en cierto grado —ya no se realiza tanto a nivel de unidades operativas sino a nivel de unidades jerárquicas superiores—. Así, en la actualidad la autoevaluación implica, por cada unidad, al directivo responsable de la misma y al responsable de calidad de la unidad.

Del mismo modo, el enfoque utilizado se acerca mucho a un enfoque de cuestionario, si bien la herramienta PERFIL sustituye a lo que sería un cuestionario tradicional. Una vez realizada la autoevaluación, sus resultados son utilizados con un doble objetivo: por una parte, las áreas de mejora de cada unidad son traducidas en planes concretos de acción de dicha unidad para el

ejercicio siguiente; y por otra, estos resultados son aglutinados por personal del departamento de calidad, prevención y medioambiente, lo cual permite identificar grandes áreas de mejora a nivel de la compañía —caso de haberlas— y constituye una entrada importante para el proceso de planificación de la compañía del ejercicio siguiente.

Este cambio de planteamiento que se produce en la tercera etapa viene producido por un cambio en los objetivos de la autoevaluación. El objetivo fundamental de la autoevaluación en la situación actual es el de facilitar a la compañía una foto o una radiografía de la situación concreta de las unidades que son autoevaluadas y, por ende, de la compañía, de modo que este diagnóstico suponga un punto de partida para llevar a cabo la planificación estratégica del siguiente ejercicio. Es decir, de alguna manera la autoevaluación se orienta mucho más hacia la planificación de la compañía que en las etapas anteriores, lo que ha introducido una variación importante respecto al peso específico que la autoevaluación tiene para Ericsson. Así, en las etapas anteriores la autoevaluación se hacía, entre otras cosas, como formación de gestores, forma de mejorar los mecanismos de gestión y los resultados de la compañía en la búsqueda de la excelencia, entendida ésta como máxima eficiencia. Sin embargo, en la actualidad esta idea carece de sentido, ya que la excelencia ha dejado de ser un concepto estático para convertirse en algo dinámico, esto es, la excelencia consiste en adaptarse lo antes posible a las demandas del mercado, las cuales ahora cambian de forma muy rápida.

En las etapas anteriores —década de los 90—, el sector de las telecomunicaciones se caracterizaba por una fuerte estabilidad, si bien esta estabilidad iba siendo cada vez menor a raíz, fundamentalmente, de la liberalización de dicho sector. Si el mercado era estable, la compañía podía centrarse únicamente en mejorar continuamente su gestión —tomando como referente un modelo como el que subyace al Premio Europeo a la Calidad— sin preocuparse, o haciéndolo de forma relativa, por su entorno. En este caso, la autoevaluación tenía, por sí misma, una importancia muy grande para Ericsson porque le permitía incrementar su grado de excelencia a través de la identificación de las grandes carencias en la primera etapa, y de las carencias menores o detalles en la segunda etapa —recordemos que esto fue posible gracias al cambio de planteamiento y de enfoque de autoevaluación en 1997—.

Sin embargo, en los últimos años de la década de los 90 el entorno de Ericsson comienza a ganar en inestabilidad, hasta el punto de que en la actualidad su velocidad de cambio es muy elevada. Ante esta nueva situación, la autoevaluación como ejercicio aislado de todo lo demás pierde todo su sentido, ya que sus resultados en forma de áreas de mejora han de ser contrastados con las exigencias de un mercado que cambia continuamente. Si en las etapas anteriores la revisión de los enfoques o mecanismos de gestión era importante, en la actualidad esa revisión es vital debido a que los cambios del entorno implican un reenfoque constante de la organización. Y esa revisión de los enfoques se produce, principalmente, durante las sesiones en las que tiene lugar la planificación estratégica de la compañía. Así, en condiciones de un entorno tan cambiante como el actual la autoevaluación no tiene sentido como tal a menos que esté totalmente integrada con la planificación de la compañía. Es decir, la autoevaluación actual en Ericsson España S. A. se prolonga de forma virtual durante todo el proceso de planificación, ya que la revisión de los enfoques o mecanismos se produce constantemente<sup>32</sup>.

A raíz de lo anterior, el ejercicio formal de autoevaluación se reduce simplemente a la obtención de una radiografía o foto de la situación de la compañía en un momento concreto. Además, esa radiografía no es necesario que sea demasiado precisa —cambio hacia enfoques poco sofisticados y hacia planteamientos más centralizados—, ya que con analizar los grandes mecanismos es suficiente porque son, precisamente, esos grandes mecanismos los que fallan como consecuencia de los cambios constantes del entorno. Así, lo que está sucediendo en la actualidad es que ante un entorno tan dinámico la autoevaluación se integra cada vez más dentro de lo que es el proceso de planificación y de gestión de la compañía, por lo que su peso específico como ejercicio autónomo y aislado se ha reducido considerablemente.

Visto de otra forma, la autoevaluación es tremendamente útil como forma de mejorar continuamente los mecanismos internos de una compañía. Sin embargo, su gran deficiencia es que los mecanismos de mejora de la organización comienzan a ser lentos en relación a su entorno competitivo, a

---

<sup>32</sup> La planificación deriva en el despliegue de objetivos a todos los niveles de la compañía. El sistema de indicadores de Ericsson permite valorar constantemente si dichos objetivos van siendo alcanzados y, en caso negativo, facilita el análisis de las causas de las desviaciones y la puesta en marcha de acciones correctoras —revisión continua de los enfoques—.

pesar de que permite comprobar si los mecanismos de identificación de oportunidades y amenazas funcionan o no. Por ello, en situaciones donde el entorno es tremendamente cambiante como la que afecta a Ericsson España S. A. es básico que la autoevaluación se combine con el proceso de planificación de la compañía para poder obtener la velocidad de cambio respecto al exterior que no es ofrecida por la propia autoevaluación aisladamente.

Del mismo modo, este cambio en el entorno también ha modificado el concepto de excelencia que se tiene en Ericsson. Tal y como se comentó unas líneas más arriba, la excelencia ha dejado de ser algo estático para convertirse en un concepto dinámico y cambiante. Utilizando una metáfora, en las dos primeras etapas de aplicación de la autoevaluación la excelencia consistía en tener una casa absolutamente perfecta y sin una sola grieta, para lo cual era necesario un enfoque sofisticado de autoevaluación que permitiera descubrir las pequeñas carencias y una descentralización en su planteamiento. Sin embargo, en la etapa actual caracterizada por el elevado dinamismo del entorno en el que desarrolla su actividad Ericsson la excelencia consiste en ir cambiando continuamente los pilares y los cimientos de la casa para que se adapten a las alteraciones constantes del terreno y, de esta manera, evitar que se hunda la casa, lo cual implica que la autoevaluación ha de ser mucho más ligera, ha de permitir identificar las grandes faltas —enfoque menos sofisticado y centralización del planteamiento— y ha de estar mucho más vinculada con la planificación<sup>33</sup>.

Esta vinculación entre autoevaluación y planificación se produce de dos formas distintas: en primer lugar, las áreas de mejora identificadas en las unidades que se autoevalúan son aglutinadas por el departamento de calidad y medioambiente a fin de identificar grandes carencias a nivel de compañía, las cuales son una entrada más a la planificación estratégica que tiene lugar a este nivel; pero de forma adicional, estas áreas de mejora identificadas a nivel de unidad suponen el punto de partida para el establecimiento de planes concretos de acción que se incorporan a la planificación de cada unidad.

---

<sup>33</sup> En las etapas anteriores, la autoevaluación era justamente un ejercicio de auto-evaluación, es decir, de evaluar la organización considerando únicamente su propia situación —el entorno no preocupaba, o lo hacía de forma relativa, pues era estable—. Por contra, en la etapa actual la evaluación se ha de hacer teniendo en cuenta los cambios del entorno, ya que éste ha dejado de ser estable. Antes había un factor a considerar —la organización— mientras que ahora hay dos —la organización y el entorno—, por lo que el modo de utilizar la autoevaluación ha de ser diferente. Ahora los planes de futuro de la compañía no dependen únicamente de las fortalezas y debilidades puestas de manifiesto a través de la autoevaluación —como ocurría en las etapas anteriores—,



Ahora bien, a pesar de esta vinculación entre autoevaluación y planificación, la primera no puede ser, al menos cuando la madurez de una organización en la gestión de la calidad total es elevada, la raíz de la estrategia, ya que la autoevaluación está orientada principalmente hacia el interior de la organización y hacia el pasado. Partiendo del caso de Ericsson, se ha visto que el nivel de madurez en calidad total condiciona el grado en que la estrategia está basada en la autoevaluación. Obviamente, estrategia y autoevaluación siempre han de estar vinculadas. Sin embargo, cuando una compañía empieza a plantearse su gestión basada en los principios de la calidad total presenta muchas carencias y éstas son importantes y globales, por lo que su estrategia puede estar basada en gran medida en los resultados de la autoevaluación. Además, esta escasa madurez condiciona también el planteamiento y el enfoque que tienden a ser centralizado y sofisticado<sup>34</sup>, respectivamente. Por contra, cuando la compañía ya es madura en la gestión según los principios de la calidad total la mejora marginal de un ejercicio de autoevaluación respecto al anterior es muy reducida, lo que se traduce en desmotivación de las personas si el esfuerzo realizado es grande, es decir, si el enfoque es sofisticado.

En definitiva, hemos visto que la evolución en la utilización de la autoevaluación en Ericsson España S. A. ha sufrido cambios con el paso de los años. Estas modificaciones no son consecuencia de una única razón sino que sobre ellas influye una multitud de factores que se entremezclan como la madurez en la gestión de la calidad total, los objetivos de la autoevaluación, el entorno, etc. Incluso la moda constituye un factor de cambio a tener en cuenta en el uso de la autoevaluación por parte de Ericsson. La utilización de esta herramienta siempre de la misma forma puede resultar cansina para los participantes, lo que puede ayudar a explicar el cambio de formato que esta técnica ha ido sufriendo. Esta razón, por sí sola, no parece tener demasiado peso específico para explicar dicho cambio pero, como se comentó con anterioridad,

las alteraciones en la forma de aplicar la autoevaluación suelen ser resultado de un cúmulo de diversas circunstancias.

---

sino que dependen de la consideración de esas fortalezas y de esas áreas de mejora en el contexto cambiante que supone el entorno actual.

<sup>34</sup> Un enfoque sofisticado como el de simulación de presentación a un premio de calidad conlleva la participación de muchas personas —por ejemplo, recogiendo información— y hace que la autoevaluación sea considerada como un acontecimiento trascendente por toda la organización. Este hecho contribuyó a que los miembros de Ericsson cambiaran de cultura, creyeran en el

### VI.3.3.2.- Relación de la autoevaluación con el aprendizaje y la creación de conocimiento

De forma similar a lo que ocurría en el caso de ATSE, la autoevaluación en Ericsson contribuye a facilitar el aprendizaje y la creación de conocimiento a través de dos vías principales: el ciclo de mejora basado en el análisis de las áreas de mejora, el establecimiento de planes de acción, su puesta en práctica y su seguimiento, por un lado, y la formación por otro. La autoevaluación tomando como referencia el modelo europeo hace que los directivos de la compañía aprendan sobre los elementos en los que se basa la gestión de la misma, así como sobre la dinámica de mejorar dicha gestión a través del ciclo PDCA derivado de la autoevaluación.

Así mismo, esa formación es facilitada por el enfoque de autoevaluación utilizado. Cuando en Ericsson se utilizaba el enfoque basado en el *workshop* siempre había uno o dos facilitadores en cada sesión. Estos facilitadores tenían como misión fundamental, de cara a los participantes, la de suministrar todo lo necesario para que la autoevaluación pudiera realizarse —apoyo logístico—, pero de cara a la organización de calidad su misión era la de facilitar la comprensión del modelo por parte de dichos participantes.

La autoevaluación en Ericsson también contribuye a facilitar el aprendizaje a través de la homogeneidad en el uso del referencial utilizado. Actualmente, todas las unidades que se autoevalúan lo hacen siguiendo el mismo modelo de referencia —Modelo E.F.Q.M. de Excelencia— y el mismo enfoque de autoevaluación. Esta homogeneidad contribuye a que todos los miembros participantes en la autoevaluación puedan tener en su cabeza un modelo de gestión similar y una idea parecida de lo que tiene que ser la organización y de cómo tiene que funcionar. Así, la autoevaluación, siguiendo dicho modelo, permite el desarrollo de una base común de conocimientos que facilita el proceso de aprendizaje y creación de conocimiento, tal y como vimos en el capítulo II. Del mismo modo, al utilizar el mismo modelo y el mismo

---

potencial del modelo europeo y de la autoevaluación, y utilizaran esta última como herramienta de trabajo habitual.

enfoque en todas las unidades es muy sencillo agrupar los resultados de la autoevaluación en forma de áreas de mejora —proceso de integración de conocimiento—, lo cual facilita el aprendizaje y la creación de conocimiento en forma de áreas de mejora y planes de acción a nivel de compañía, que servirán como entrada al proceso de planificación.

Sin embargo, hay que señalar que el cambio en el entorno condiciona también los mecanismos que impulsan el aprendizaje y la creación de conocimiento. En las dos primeras etapas de utilización de la autoevaluación en Ericsson el aprendizaje se producía al hacer benchmarking con otros —aspecto éste fomentado por el propio modelo europeo en uno de sus criterios *agentes* y en uno de los parámetros de evaluación de los criterios *resultado*—, impulsando la formación, a través de la creación de equipos y a través del análisis de las debilidades. Esta forma de aprender era válida porque las situaciones se repetían muchas veces debido a que el entorno era estable. No obstante, cuando el entorno deja de ser estable —última etapa— y dichas situaciones ya no son repetitivas, el aprendizaje como detección y corrección de errores ya no es tan válido.

En la situación actual de entorno cambiante es necesario que la experiencia de las personas o la identificación de nuevas tendencias —en definitiva, el conocimiento—, por ejemplo, llegue lo antes posible a toda la organización, que todos los miembros lo entiendan, asimilen ese nuevo conocimiento y se adapten a la nueva situación. El aprendizaje está más enfocado hacia el exterior de la compañía, es decir, hacia la identificación de los cambios en el entorno, por lo que el ejercicio de autoevaluación tradicional entendido como un proceso de prueba y error pierde mucha utilidad y se han de buscar formas distintas de aplicación de la técnica y una mayor vinculación con la planificación de la compañía. Ahora es imprescindible que cualquier noticia o idea llegue realmente al sitio al cual ha de llegar, en el momento oportuno y con independencia de quién sea el emisor, que esa información se interprete adecuadamente, que se genere una nueva interpretación y que se generen nuevas ideas. La importancia la tiene ahora la gestión del conocimiento y, como parte de ella, la creación de nuevo conocimiento. Pero más que a través de la detección y corrección de errores, la autoevaluación contribuye indirectamente a este aprendizaje haciendo que los mecanismos necesarios para identificar los

cambios del entorno y para que esa información fluya por la organización existan en la misma.

Por otra parte, los resultados de la autoevaluación en forma de acciones de mejora han ido variando en su naturaleza. Al principio de realizar la autoevaluación, las acciones de mejora de Ericsson adoptaban la forma de grandes mecanismos o sistemas necesarios para la gestión. Sin embargo, conforme la madurez en la gestión de la calidad total ha ido aumentando la importancia de las áreas de mejora ha ido disminuyendo —en una etapa intermedia ya no se trataba de grandes mecanismos sino de sistemas de menor envergadura o menos sofisticados—. Al final, en un estadio en el que la madurez es mucha ya no existen tantos sistemas o mecanismos por implantar y las acciones de mejora suponen pequeños detalles, lo cual justifica la descentralización en el planteamiento de autoevaluación como consecuencia de que en los niveles inferiores es donde se hallan los pequeños detalles. Así, la madurez en la gestión de la calidad total condiciona la naturaleza de las acciones de mejora que se derivan de la autoevaluación y, por ende, el tipo de aprendizaje que se produce —más radical cuando la madurez es menor y más incremental cuando ésta es mayor—.

Por último, tal y como vimos en el capítulo II la innovación constituye un proceso de aprendizaje y creación de conocimiento, por lo que su relación con la autoevaluación también resulta de interés en el marco de este trabajo. En este sentido, la autoevaluación en Ericsson deriva en cambios en la forma de trabajar de la compañía, lo cual supone que la utilización de esta técnica facilita la innovación en la manera de gestionar la compañía, esto es, innovación en gestión. Pero además, a través de la autoevaluación y de entender el modelo de referencia se pone de manifiesto que la forma más efectiva de gestionar es siguiendo las directrices y los principios que subyacen a dicho modelo. En el caso de Ericsson, este modelo es el que subyace al Premio Europeo a la Calidad y el mismo impulsa a que en la organización se utilice el liderazgo, a que se motive y se implique a las personas, a que participen las personas o a que se trabaje en equipo, entre otras cosas. Todo esto hace que la compañía como tal sea mucho más creativa, que sea coherente y que sus miembros tengan un marco mental de referencia similar para realizar su trabajo. Por tanto, no solamente la autoevaluación siguiendo el modelo europeo genera innovación en

gestión sino que el hecho de comprender dicho modelo y de aplicar los conceptos y principios que subyacen al mismo llevan a Ericsson a convertirse en una organización creativa e innovadora *per se*.

Respecto a la innovación en productos, el modelo de referencia utilizado en Ericsson para realizar la autoevaluación orienta a la compañía a enfocarse hacia el cliente y el mercado así como a prevenir y prever el futuro, lo cual es necesario para que la innovación en productos tenga sentido. Así mismo, para poder innovar es necesario que en la organización se den una serie de comportamientos y de hábitos de trabajo que coinciden con los que el modelo de referencia propone, por lo que se puede decir que la autoevaluación siguiendo el modelo europeo sí que contribuye, aunque de manera indirecta, a la innovación en productos.

Otra evidencia de que la autoevaluación facilita la innovación es que el modelo de referencia insta a revisar constantemente la misión y la visión de la compañía, lo cual supone que en Ericsson están continuamente reinventándose el negocio en el que compiten. En definitiva, si a través de la autoevaluación se aplica sistemáticamente el Modelo E.F.Q.M. de Excelencia como forma de gestión, el modo de trabajar en la organización —trabajo en equipo, autodisciplinar, relaciones entre áreas diversas, donde el conocimiento fluye de un sitio a otro, en la que todos participan activamente en la consecución de la misión, en la que todos los responsables de la organización se mezclan constantemente con proveedores y clientes para ver cuál es la dirección del mercado y entenderla y preverla antes de que se produzca el cambio, etc.— conduce hacia una innovación constante. Sin embargo, la falta de comprensión del modelo de referencia provoca una miopía ante la capacidad de la autoevaluación para impulsar la innovación.

Finalmente, al igual que hicimos en los dos casos anteriores hemos intentado averiguar el tipo de aprendizaje que la utilización de la autoevaluación en Ericsson España S. A. es capaz de generar. Para ello, hemos analizado las acciones de mejora derivadas de la aplicación de esta técnica a lo largo de los años en que ha sido empleada en Ericsson y hemos prestado una especial atención al planteamiento de autoevaluación seguido durante todo este período. Así, en los primeros años de autoevaluación las acciones de mejora implicaban el establecimiento de grandes mecanismos o sistemas de gestión que

no existían en la compañía debido a su escasa madurez en la gestión de la calidad total. Sin embargo, a medida que se han ido implantando estos mecanismos y la madurez ha ido aumentando, el perfil de esas acciones de mejora ha ido derivando hacia mejoras cada vez más incrementales, lo cual no es razón para que algún nuevo sistema o mecanismo que no existía sea implantado. Por tanto, haciendo un esfuerzo de generalización podemos pensar que al principio de aplicar la autoevaluación el aprendizaje resultante de la misma presentaba un mayor componente de aprendizaje radical o de segundo bucle —aunque también se daba aprendizaje de bucle sencillo debido a que ya habían sistemas implantados—, mientras que en la última etapa de aplicación dicho aprendizaje se caracteriza más por ser de bucle sencillo o incremental como consecuencia de la mayor madurez de Ericsson en la gestión basada en los principios de la calidad total<sup>35</sup>.

Respecto al nivel ontológico, el aprendizaje de la primera etapa en la utilización de la técnica es claramente individual y de grupo. Recordemos que la autoevaluación se realizaba a nivel de compañía por el equipo de altos directivos, lo que suponía un planteamiento centralizado. De este modo, la compartición, integración o asimilación, de conocimiento sólo se producía entre ese grupo de directivos, por lo que, a pesar de que el conocimiento resultante en forma de acciones de mejora podía tener la consideración de organizativo al ser institucionalizado en la organización, no era resultado de un proceso de aprendizaje organizativo<sup>36</sup>.

En la segunda etapa, sin embargo, la autoevaluación se realizaba en los niveles operativos donde existían objetivos colectivos al más bajo nivel, se utilizaban equipos de autoevaluación con facilitadores para identificar las fortalezas y áreas de mejora y se llevaba a cabo un proceso de agrupamiento de

---

<sup>35</sup> Esta evolución puede ser explicada también en términos de los parámetros de evaluación del modelo de referencia. Al principio, cuando las organizaciones no son maduras en la gestión según los principios de la calidad total se preocupan mucho por la sistemática, es decir, la implantación de los grandes mecanismos o sistemas. Superada esta fase y conforme la madurez es mayor, la preocupación viene por ver si, en realidad, los miembros de la organización entienden la razón de ser de esos mecanismos y los utilizan, no por que les han dicho que han de hacerlo así sino por que están convencidos de su utilidad —integración de los enfoques—. Más tarde, la preocupación recae sobre cuestiones relativas al grado de despliegue de dichos enfoques y, por último, la revisión de los enfoques o mecanismos es la que adquiere todo el protagonismo cuando la mayoría de mecanismos están implantados y funcionando —cuando la madurez en la gestión de la calidad total es elevada—.

<sup>36</sup> Remitimos al lector al capítulo IV del trabajo para encontrar un mayor desarrollo de estos argumentos.

todo ese conocimiento conforme se iba ascendiendo de nivel jerárquico<sup>37</sup>. Si lo comparamos con la etapa anterior, el planteamiento en esta segunda etapa era mucho más descentralizado, lo que facilitaba que los procesos de interpretación, integración, compartición y asimilación de conocimiento, se produjeran en mayor cuantía e implicaran a muchas más personas en la autoevaluación. No obstante, todavía quedaban unidades en niveles inferiores que no participaban en este ejercicio, por lo que, si bien el proceso de aprendizaje que se producía tendía a ser más organizativo que en la etapa anterior, todavía no podría ser considerado como un aprendizaje organizativo en sentido puro tal y como lo definimos en el capítulo IV del presente trabajo.

Por último, en la tercera etapa se produce de nuevo una centralización del planteamiento seguido para realizar la autoevaluación, aunque el mismo no es tan acusado como en la primera etapa —recordemos que se realiza la autoevaluación en unidades de nivel jerárquico elevado y que, de cada unidad, participan el jefe de la unidad y el responsable de calidad de la misma—. En este caso, el aprendizaje resultante podrá ser individual y de grupo, pero no organizativo, ya que los procesos inherentes al aprendizaje y a la creación de conocimiento únicamente afectan a un grupo reducido de individuos.

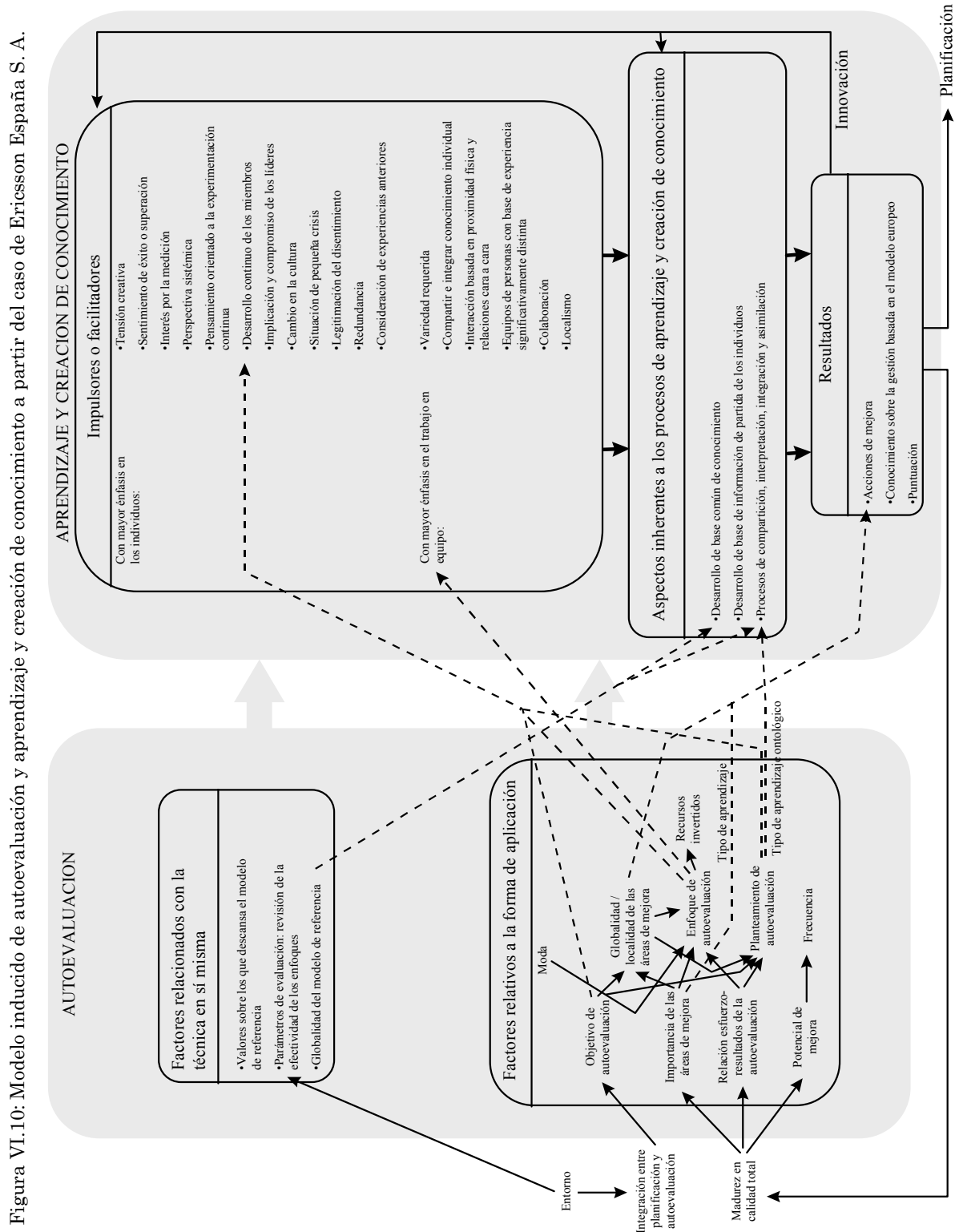
### **VI.3.3.3.- Repercusiones sobre el modelo inicial de autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento**

De manera similar a lo realizado para los dos casos anteriores, en este subapartado vamos a analizar las repercusiones que la utilización de la autoevaluación en el caso de Ericsson tiene sobre nuestro modelo original de autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento —figura IV.12—. Estas repercusiones se dan en forma de relaciones causales entre variables que ya contenía el modelo inicial así como en forma de vinculaciones entre variables del modelo inicial y nuevas variables que se han identificado a raíz del estudio de este caso. La figura VI.10 ilustra nuestro modelo de autoevaluación y

---

<sup>37</sup> Para un desarrollo pormenorizado de la forma en que se realizaba la autoevaluación en Ericsson en esta segunda etapa puede consultarse el trabajo de Balbastre (1998).

aprendizaje y conocimiento una vez incorporados los resultados del análisis de la utilización de esta técnica en Ericsson España S. A.





Como puede comprobarse en la figura anterior, se han identificado nuevas variables como, por ejemplo, el entorno, la madurez de la organización en la gestión de la calidad total, la moda, la globalidad de las áreas de mejora, el enfoque de autoevaluación, la relación esfuerzos-resultados de la autoevaluación o la importancia de las áreas de mejora, a raíz del estudio de Ericsson como elementos que inciden sobre la forma de aplicación de la técnica y, por ende, sobre el modo en que la autoevaluación contribuye a generar aprendizaje y conocimiento en Ericsson España S. A.

El entorno y la madurez de Ericsson en la gestión basada en los principios de la calidad total son dos variables que, a pesar de caer fuera del ámbito de la autoevaluación, condicionan mucho la forma de aplicación de esta técnica, si bien el primero también influye sobre la importancia que para la organización tiene el parámetro de evaluación que hace referencia a la revisión de los enfoques. El entorno afecta a los objetivos de la autoevaluación a través del grado en que ésta y la planificación de la compañía han de estar integradas. Ante un entorno dinámico, el grado de integración necesario entre ambos procesos es muy elevado lo que hace que el objetivo de la autoevaluación sea la obtención de una radiografía —además, no muy precisa— respecto a la situación de la compañía en un momento determinado. Este hecho afecta al carácter más o menos global de las áreas de mejora identificadas a raíz de la aplicación de la técnica haciendo que aquéllas deban ser globales —los grandes sistemas, tal y como se comentó con anterioridad—, lo que en última instancia incide sobre el carácter centralizado del planteamiento así como sobre la escasa sofisticación del enfoque utilizado. En última instancia, el enfoque tiene incidencia sobre la cantidad de recursos invertidos en el proceso de autoevaluación, aunque también está influido por la moda —entendiendo como moda la necesidad de cambiar el enfoque para evitar la desmotivación de los participantes por hacer la autoevaluación siempre de la misma manera, tal y como se comentó con anterioridad—.

Por su parte, la madurez de Ericsson en la gestión de la calidad total condiciona la importancia de las áreas de mejora, la relación esfuerzo-resultados de la autoevaluación y el potencial de mejora de la organización. La primera afecta, a su vez, a la globalidad de las áreas de mejora, al enfoque de autoevaluación y a la naturaleza de las acciones de mejora resultantes. De esta manera, cuando la madurez en la gestión según los principios de la calidad total

es reducida, por ejemplo, la importancia de las áreas de mejora resultantes de la autoevaluación será elevada —se identificarán grandes mecanismos o sistemas de gestión que hasta ese momento no existían en la compañía como consecuencia de su escasa madurez en la gestión basada en los principios de la calidad total—, lo cual afectará al carácter global de las áreas de mejora —ya que a nivel de compañía es donde se encuentran las grandes carencias— así como al enfoque de autoevaluación a utilizar, que tenderá a ser sofisticado y con una gran parafernalia para conseguir la implicación de una gran cantidad de miembros de la compañía.

Del mismo modo, esta madurez también influye sobre la relación esfuerzo-resultados de la autoevaluación, ya que, ante una compañía como Ericsson con un grado de madurez en calidad total elevado, el resultado en forma de incremento de puntuación respecto al ejercicio anterior de autoevaluación tiende a ser pobre. Esta situación resulta complicada para la compañía cuando los esfuerzos realizados —tiempo invertido, personas implicadas, etc.— son considerables, lo que en última instancia influye sobre el enfoque de autoevaluación utilizado tendiendo a ser menos sofisticado —lo que implica un menor consumo de recursos— y sobre el planteamiento seguido que será más descentralizado para encontrar más áreas de mejora en los niveles inferiores de la organización.

En última instancia, la madurez en la gestión de la calidad total también condiciona el potencial de mejora de la compañía. Cuanto menor es la madurez mayor potencial de mejora a la hora de realizar la autoevaluación, lo que hace que la frecuencia en la aplicación de esta técnica pueda ser mayor —recordemos que en los inicios de la aplicación de la autoevaluación en Ericsson dicho ejercicio se producía en ciclos semestrales, lo cual estaba motivado por la gran ausencia de sistemas y mecanismos de gestión en la compañía—.

Tanto la globalidad como la importancia de las áreas de mejora van a afectar la naturaleza de las acciones de mejora resultantes del análisis de las anteriores. Así mismo, la importancia es la variable que más incide sobre el tipo de aprendizaje que se deriva de la aplicación de la autoevaluación. Cuando la madurez en calidad total es reducida, las áreas de mejora identificadas adoptan la forma de grandes mecanismos o sistemas de gestión, lo que en último término dará origen a cambios significativos no sólo en la forma de actuar sino también

en la de pensar en la organización. Por contra, cuando la madurez es ya elevada y casi todos los mecanismos están ya implantados y funcionando en la organización, las áreas de mejora tienden a ser menos importantes —menos grandes mecanismos o sistemas— por lo que los cambios a que darán lugar afectarán, fundamentalmente, a dichos mecanismos o sistemas pero no a los principios en los que éstos se sustentan. Así, cuando la madurez en la gestión de la calidad total es reducida el aprendizaje generado por la aplicación de la autoevaluación tiende a ser más radical —de segundo bucle—, mientras que cuando dicha madurez es ya mayor el aprendizaje tenderá a tener un carácter más incremental o de primer bucle.

Así mismo, puede comprobarse en la figura VI.10 que el planteamiento de autoevaluación es una variable que incide sobre el aprendizaje resultante de este ejercicio si consideramos el punto de vista ontológico. Tal y como vimos con anterioridad, el planteamiento influye sobre la compartición, interpretación, integración y asimilación de conocimiento, necesaria por parte de los individuos para que el aprendizaje y la generación de conocimiento tengan lugar y, dependiendo del nivel al cual se producen dichos procesos, el nivel ontológico del aprendizaje es diferente. Esta relación es representada en la figura con una flecha de trazo discontinuo que une el planteamiento con los procesos inherentes al aprendizaje y a la creación de conocimiento.

Por otro lado, los objetivos de la autoevaluación, el enfoque utilizado y el planteamiento seguido, pueden afectar a uno de los facilitadores fundamentales del proceso de aprendizaje y creación de conocimiento, a saber, el desarrollo continuo de los miembros a través de la formación. Esta constituye una relación importante entre los procesos de autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento, de la misma forma que la incidencia que el enfoque de autoevaluación puede tener sobre el trabajo en equipo supone otra vía de vinculación entre ambos procesos —nótese que, al igual que en los otros dos casos analizados a lo largo de este capítulo, las flechas que representan relaciones entre variables del ámbito de la autoevaluación y del ámbito del aprendizaje y la creación de conocimiento presentan un trazo discontinuo para diferenciarlas de aquellas otras que no lo hacen—.

Respecto al ámbito del aprendizaje y la creación de conocimiento, el caso de Ericsson nos ha permitido enriquecer el modelo inicial. Así, es de señalar la

inclusión de un grupo de variables relacionadas con los resultados del proceso de autoevaluación como son las acciones de mejora, el conocimiento que los individuos —especialmente los niveles directivos— adquieren sobre la manera de gestionar la compañía siguiendo los principios que subyacen al Modelo E.F.Q.M. de Excelencia o la cuantificación numérica de la situación de la compañía en forma de puntuación. Estos resultados, en especial los dos primeros, van a tener incidencia sobre la madurez de la organización en la gestión de la calidad total, ya que a través de la implantación de las acciones de mejora se van estableciendo en la compañía nuevos sistemas, o sistemas mejorados, que aproximan cada vez más la gestión de la organización hacia una gestión basada en los principios de la calidad total. Así mismo, tiene una importancia destacada en este proceso de mejora el mayor conocimiento que los individuos van adquiriendo sobre la práctica de gestión que se esconde detrás del modelo de referencia, práctica que va siendo adquirida gracias a los sucesivos ejercicios de autoevaluación.

Por último, la incorporación de los resultados de la autoevaluación al proceso de planificación de la compañía es de vital importancia en la situación actual de entorno dinámico a la cual se enfrenta Ericsson España S. A., tal y como se comentó unos párrafos más arriba, aspecto éste que hemos querido representar en el modelo a través de una flecha que une los resultados de la autoevaluación y la planificación. Del mismo modo, recordemos que estos resultados —especialmente las acciones de mejora— dan lugar a cambios en la forma de actuar y/o de pensar en la organización lo cual supone una forma de innovación —innovación en gestión—, pudiendo afectar esta innovación tanto a aspectos que, a nivel individual o de grupo, constituyen impulsores del proceso de aprendizaje y creación de conocimiento como a aspectos propios de dicho proceso.

A continuación, en el siguiente capítulo procederemos a realizar el análisis conjunto de los tres casos expuestos aquí. Este análisis nos permitirá establecer, entre otras cosas, patrones comunes de relaciones entre variables, lo que nos ayudará a enriquecer el modelo inicial de autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento expuesto en el capítulo IV —figura IV.12—. A partir del nuevo modelo, procederemos a establecer proposiciones relativas no sólo a la relación entre autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento sino también a la forma de aplicación de la primera, con lo que habremos alcanzado

los objetivos que nos habíamos propuesto al realizar el presente trabajo de investigación y que fueron expuestos en el capítulo introductorio del mismo.

## ***Capítulo VII.-***

### ***Conclusiones***

Partiendo de todo lo establecido en los capítulos precedentes, el presente tiene por objeto exponer las principales conclusiones del trabajo. A través de ellas, se pretende dar respuesta a los interrogantes que originaron esta tesis doctoral y que fueron expuestos en el capítulo introductorio de la misma,

aunque también se contemplan otros aspectos relacionados con esta investigación. Así, el capítulo está estructurado en cuatro partes claramente diferenciadas. En una primera, se lleva a cabo el análisis conjunto de los casos objeto de investigación y que fueron descritos por separado en el capítulo anterior. A partir de dicho análisis, el apartado segundo se dedica a describir el modelo de autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento inducido a partir de los casos estudiados, así como a desarrollar un conjunto de proposiciones fundamentadas relativas a la aplicación de la autoevaluación y a su vinculación con el aprendizaje y la creación de conocimiento. En el tercer epígrafe se realiza una reflexión en torno a las principales aportaciones e implicaciones que recoge la presente tesis doctoral, al igual que también se comentan las limitaciones más importantes de la misma. Y por último, la última

parte del capítulo está destinada a esbozar algunas de las líneas de investigación que pueden dar continuidad a este trabajo en el futuro.

## **VII.1.- Análisis conjunto de los casos estudiados**

Este apartado del capítulo tiene por objeto sintetizar las principales conclusiones que se pueden extraer de la consideración conjunta de los tres casos analizados por separado en el capítulo precedente<sup>1</sup>. Con ello se pretende, por un lado, añadir valor al estudio individualizado de cada caso y, por otro, sentar las bases necesarias para poder enriquecer el modelo teórico inicial de autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento que fue expuesto en el capítulo IV —figura IV.12—. Pasamos, a continuación, a desarrollar dichas conclusiones.

### **VII.1.1.- Respecto a la evolución en la utilización de la técnica de la autoevaluación**

Tal y como se desarrolló en el capítulo anterior, las tres empresas estudiadas se caracterizan por poseer una amplia experiencia en la utilización de la técnica de la autoevaluación —Beta cinco años, ATSE siete años y Ericsson diez años— lo que ha permitido realizar un análisis longitudinal de cada caso. Como resultado del mismo, se han obtenido algunas conclusiones.

Las tres compañías analizadas utilizan el mismo marco de referencia para realizar la autoevaluación, esto es, el modelo que subyace al Premio Europeo a la Calidad. En este sentido, es lógico pensar que la justificación de este hecho radica en que el contexto en el que las tres empresas desarrollan su actividad es, mayoritariamente, Europa occidental. No obstante, aunque ATSE

---

<sup>1</sup> Para facilitar al lector el seguimiento en la exposición de las conclusiones de este epígrafe, se va a usar el mismo esquema empleado en el desarrollo del apartado referido a la utilización de la autoevaluación en cada uno de los casos —subepígrafes VI.x.3 del capítulo anterior—, si bien el análisis conjunto de las repercusiones sobre el modelo inicial de autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento se realizará en el siguiente apartado.

y Ericsson pertenecen a grupos empresariales de carácter multinacional, los mismos tienen su sede en Europa y, por tanto, se identifican más con el modelo de gestión que propone la European Foundation for Quality Management. Del mismo modo, las tres empresas emplean siempre el mismo referencial en todas las unidades que son autoevaluadas, lo cual facilita el desarrollo de una base común de conocimiento en toda la organización y la realización de comparaciones entre dichas unidades.

Respecto a la frecuencia en la realización de la autoevaluación, las tres compañías establecen, por lo general, un horizonte temporal de un año para completar el proceso. La duración del ciclo de mejora derivado de la autoevaluación, esto es, identificar las áreas de mejora, proponer planes de acción, implantarlos y obtener los primeros resultados, constituye la razón principal que justifica esta frecuencia, si bien la duración del ciclo económico también ayuda a explicarla en el caso de Beta. Destaca, sin embargo, el hecho de que la autoevaluación en ATSE se llevará a cabo, a partir de 2001, cada dos años, debido a que de esta manera el salto en puntuación entre ejercicio y ejercicio será más significativo. Así mismo, las primeras autoevaluaciones de Ericsson se realizaban cada seis meses, lo cual estaba explicado por la enorme necesidad que tenía la compañía en aquel entonces de identificar áreas de mejora como consecuencia de su escasa madurez en la gestión basada en los principios de la calidad total.

Por su parte, resulta también digno de ser destacado el hecho de que en todos los casos estudiados existe una clara vinculación entre los procesos de autoevaluación y de planificación, aspecto éste de vital importancia tal y como era destacado en la literatura especializada<sup>2</sup>. De forma general, esta relación se produce a través de un informe que el departamento de calidad de cada compañía hace llegar a la alta dirección de la misma, figurando, como parte de dicho informe, los resultados de la autoevaluación. Es decir, la autoevaluación alimenta la planificación. Igualmente, las áreas de mejora de la autoevaluación suponen, en el caso de ATSE, el punto de partida para el establecimiento de objetivos específicos a los responsables de proceso y, en el caso de Ericsson, las

---

<sup>2</sup> Remitimos al lector al apartado III.4 de esta tesis doctoral para encontrar el desarrollo que se da a esta cuestión en la literatura consultada.



áreas identificadas en cada unidad permiten generar planes de acción propios de cada una de ellas.

Pero además de afectar la autoevaluación al proceso de planificación, esta relación se produce también en sentido contrario en el caso de Beta S. A. Tal y como se comentaba en el capítulo precedente, la planificación afecta a la autoevaluación influyendo en la priorización de las áreas de mejora derivadas de esta última. Esto es, los objetivos de la compañía son tenidos en cuenta a la hora de jerarquizar las áreas de mejora que van a ser acometidas en un período determinado, lo que permite cerrar el bucle de la vinculación que planificación y autoevaluación tienen en esta compañía.

Así mismo, destaca la importancia que esta relación presenta en el caso de Ericsson. Recordemos que la existencia de un entorno altamente dinámico hace que en esta compañía la autoevaluación ya no tenga sentido como un ejercicio autónomo y aislado de la planificación. Ante un entorno estable —como el que tuvo Ericsson durante mucho tiempo—, se podía utilizar el modelo propuesto por la European Foundation for Quality Management como un referente estático hacia el cual dirigir la organización, ya que la máxima preocupación se centraba en el ámbito interno. Sin embargo, cuando el ámbito externo no deja de sufrir alteraciones, la máxima preocupación recae en saber hacia dónde ir, para lo cual es imprescindible destinar los esfuerzos a la planificación —y, a través de ella, a intentar prevenir e identificar los cambios del entorno—. En esta nueva situación, la autoevaluación en Ericsson se utiliza para obtener una radiografía no muy detallada de la situación de la compañía, la cual ofrece a la planificación una idea de dónde se encuentra la organización. Así, planificación y autoevaluación constituyen elementos indisociables en el caso de esta compañía.

Por último, la consideración conjunta del enfoque de autoevaluación empleado y el planteamiento<sup>3</sup> seguido en los tres casos permite identificar un patrón de utilización de la técnica de la autoevaluación, tal y como se ilustra en

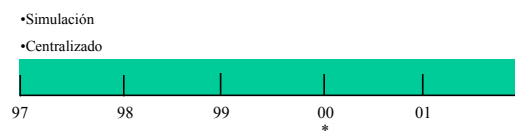
---

<sup>3</sup> Recordemos que el enfoque de autoevaluación hace referencia a la metodología utilizada por la organización para llevar a cabo este ejercicio, mientras que el planteamiento está relacionado con el nivel jerárquico al cual se realiza el mismo. No obstante, pueden consultarse los capítulos III y IV de este trabajo para profundizar en los conceptos de enfoque y planteamiento de autoevaluación, respectivamente.

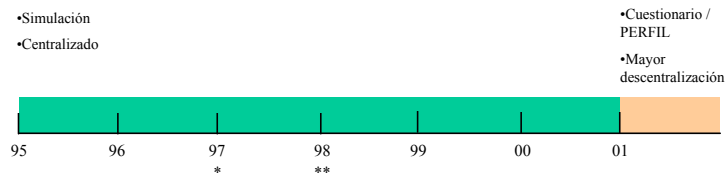
la figura VII.1. No obstante, hay que señalar que para la identificación de este patrón de utilización se han considerado, únicamente, compañías de un tamaño considerable tanto en facturación como en número de empleados —de hecho, las tres organizaciones analizadas quedarían englobadas en la categoría de grandes empresas dentro del marco del Premio Europeo a la Calidad—, por lo que la traslación de este patrón al ámbito de las organizaciones de reducido tamaño, sin realizar ningún estudio previo en este sentido, debería realizarse con mucha precaución.

Figura VII.1: Patrón de utilización de la técnica de la autoevaluación para las compañías estudiadas

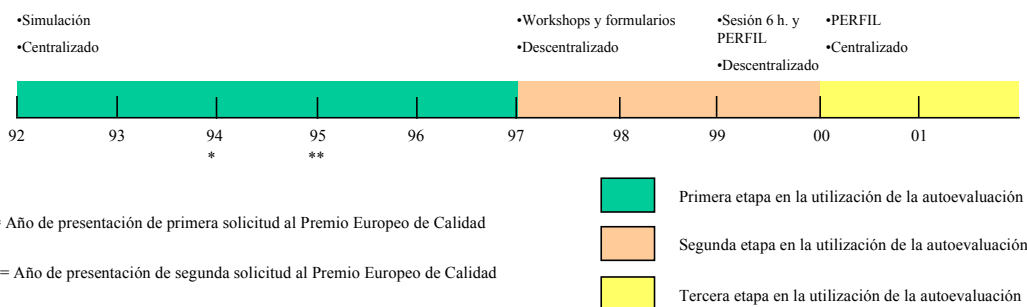
**Beta**



**ATSE**



**Ericsson**



Como puede comprobarse en la figura, se pueden identificar tres etapas distintas en la utilización de la autoevaluación por parte de las empresas analizadas. La primera etapa en la que el enfoque utilizado es el de simulación de presentación a un premio de calidad y el planteamiento seguido es bastante centralizado, la segunda en la que el enfoque es menos sofisticado y el

planteamiento más descentralizado y la tercera donde el enfoque es poco sofisticado pero se produce una relativa centralización. La ubicación de las empresas estudiadas en las etapas identificadas está en función de la experiencia de las primeras en la utilización de la autoevaluación. Así, Beta se encuentra en la primera etapa, ATSE en la segunda y Ericsson en la tercera, ya que, como vimos en el capítulo anterior, la utilización de la autoevaluación contribuye a incrementar la madurez de la organización en la gestión basada en los principios de la calidad total y ésta, a su vez, influye sobre el enfoque usado y sobre el planteamiento seguido a la hora de realizar la autoevaluación.

En la primera etapa, la escasa madurez de la empresa en la gestión basada en los principios de la calidad total hace que ésta presente muchas carencias importantes respecto a los sistemas y mecanismos necesarios para la gestión. Con el fin de identificar estas grandes faltas, es necesario que la autoevaluación se realice con una perspectiva global de la organización, lo que se traduce en la aplicación de un planteamiento centralizado. Así mismo, otros aspectos pueden influir en la centralización del planteamiento de autoevaluación como, por ejemplo, la formación en gestión de los altos directivos de la compañía a través de la autoevaluación —caso de Ericsson— o la necesidad de que el número de evaluadores no sea excesivo para que la autoevaluación resulte manejable —caso de Beta S. A.—.

Por su parte, esta gran necesidad de mejora justifica la utilización de un enfoque sofisticado como el de simulación de presentación a un premio, ya que el mismo tiene un mayor potencial en este sentido que el resto de enfoques<sup>4</sup> —es más objetivo, permite obtener una puntuación numérica y una lista de fortalezas y áreas de mejora, etc.—. No obstante, otras razones adicionales pueden ayudar a explicar la elección de este enfoque. Así, por ejemplo, la necesidad de elaborar una memoria de las actividades y resultados de la compañía para presentar una solicitud formal a un premio de calidad contribuyó a que Beta S. A. se decantara en 1997 por un enfoque de simulación.

De la misma forma, resulta destacable que las tres empresas estudiadas presentaron una solicitud formal al Premio Europeo a la Calidad a lo largo de esta primera etapa. De hecho, en dos de las tres empresas —ATSE y Ericsson— se presentó dicha solicitud a los dos años de comenzar a aplicar la

autoevaluación, mientras que en el caso de Beta esto ocurrió transcurridos tres años. Se puede pensar que dos razones contribuyen a explicar este fenómeno: por un lado, las tres organizaciones analizadas poseían, en el momento de comenzar a aplicar la autoevaluación, una cierta experiencia en la gestión de la calidad —tal y como se comentó en el capítulo anterior—, lo que, unido a las mejoras derivadas de las primeras autoevaluaciones, podría haberlas llevado a considerar que estaban en condiciones de competir por alcanzar dicho premio; y por otro, la utilización, en los tres casos y en esta primera etapa, de un enfoque de simulación de presentación a un premio de calidad, podría haber impulsado a estas organizaciones a presentar una solicitud formal para intentar conseguir el premio.

En la segunda etapa, la madurez de la organización en gestionar siguiendo los principios de la calidad total es mayor debido, entre otras causas, a las autoevaluaciones realizadas en los períodos anteriores. Esta etapa se caracteriza por el uso de un enfoque menos sofisticado que en la etapa anterior y por una mayor descentralización en el planteamiento de autoevaluación. La mayor madurez en la gestión según los principios de la calidad total hace que los grandes mecanismos o sistemas de la organización a nivel global ya estén establecidos, por lo que la autoevaluación se ha de bajar de nivel para poder identificar áreas de mejora más locales —descentralización en el planteamiento—. Además de la anterior, otras razones ayudan a justificar este cambio en el planteamiento. Así por ejemplo, al seguirse un planteamiento más descentralizado se puede facilitar la formación en la gestión basada en el modelo de referencia de los niveles directivos inferiores —caso de Ericsson—, o se puede implicar a los niveles inferiores en la mejora de la excelencia empresarial y facilitar en estos niveles la comprensión del modelo de referencia —caso de ATSE—.

Por su lado, la menor sofisticación del enfoque puede ser explicada atendiendo a la menor formación que los niveles inferiores pueden tener en el uso de la autoevaluación. El empleo de un enfoque sofisticado en estos niveles podría traducirse en una realización incorrecta de la autoevaluación —por ejemplo, es más fácil evaluar siguiendo un cuestionario que hacerlo a través de la lectura de una memoria y de la aplicación de unos parámetros de evaluación—,

---

<sup>4</sup> Para una descripción detallada de las características, ventajas e inconvenientes, de los distintos enfoques de autoevaluación puede consultarse EFQM (1995a).

lo que justifica el uso de un enfoque más sencillo. Así mismo, la mayor madurez de la organización en la gestión según los principios de la calidad total hace que la mejora marginal, medida a través del incremento en puntuación de una autoevaluación respecto a la anterior, sea menor que en los primeros ejercicios de autoevaluación. Ante esta situación, el empleo de un enfoque que consume gran cantidad de recursos —como es el caso de la simulación de presentación a un premio— hace que la relación esfuerzo realizado-resultados obtenidos no sea muy positiva, lo cual puede inducir a cambiar el enfoque utilizado por otro que implique un menor consumo de recursos —caso de Ericsson—. De este modo, los recursos liberados pueden ser destinados a otras actividades como, por ejemplo, la implantación de los planes de mejora y su seguimiento —caso de ATSE—.

Finalmente, la tercera etapa presenta como rasgos característicos la utilización de un enfoque poco sofisticado y el seguimiento de un planteamiento relativamente centralizado. En el caso de Ericsson, el elevado dinamismo del entorno supone la razón fundamental que ayuda a explicar este hecho. Al utilizar la autoevaluación con el fin de obtener una radiografía poco detallada de la situación de la organización que sirva como entrada a la planificación, es necesario que la primera se realice a un elevado nivel jerárquico —para tener la perspectiva de toda la organización—, lo que implica un planteamiento centralizado. De la misma forma, el escaso grado de detalle con que se ha de efectuar la autoevaluación permite la utilización de enfoques poco sofisticados como, por ejemplo, el cuestionario o la herramienta PERFIL<sup>5</sup>, los cuales consumen menor cantidad de recursos que otros enfoques más sofisticados. No obstante, se ha de señalar que para identificar los rasgos característicos de esta tercera etapa solamente se ha tenido en cuenta el caso de Ericsson —por ser la única empresa estudiada que ha alcanzado este estadio—, lo cual constituye una limitación importante de la que somos conscientes.

### **VII.1.2.- Respecto a la relación entre la autoevaluación y el aprendizaje y la creación de conocimiento**

---

<sup>5</sup> Recordemos que la herramienta PERFIL, cuya utilización es promovida por el Club Gestión de Calidad, es un sistema de diagnóstico de la calidad de la gestión integral de una organización a través del cual una compañía puede realizar la autoevaluación. Entre otros aspectos, la herramienta PERFIL recoge un cuestionario de autoevaluación que facilita la identificación de puntos fuertes y áreas de mejora. Sin embargo, a diferencia del cuestionario tradicional, esta herramienta utiliza escalas continuas para evaluar cada ítem o pregunta y ofrece, para cada una de ellas, una lista adicional de cuestiones que ayudan a comprender mejor su significado.

De forma similar a lo que se ha realizado en el subapartado anterior, aquí se va a exponer el análisis conjunto para los tres casos estudiados de la relación existente entre el proceso de autoevaluación y el aprendizaje y la creación de conocimiento. En primer lugar, dado que en la primera etapa de utilización de la autoevaluación las tres empresas emplean un enfoque de simulación de presentación a un premio de calidad, la conexión entre ambos procesos se produce a través de dos vías fundamentales. La primera de ellas hace referencia a la lectura de la memoria de la compañía, ya que dicha lectura permite obtener a todos los participantes en el ejercicio un mayor conocimiento sobre la propia organización. Pero, además, la utilización del trabajo en equipo —equipo de evaluadores— y la realización de sesiones de autoevaluación y de consenso contribuye a desarrollar los procesos de compartición, interpretación, integración y asimilación, subyacentes al aprendizaje y a la creación de conocimiento, así como a adquirir mayor conocimiento sobre la propia compañía.

Por su parte, el propio proceso de autoevaluación constituye un ciclo de aprendizaje en los tres casos analizados. Tal y como se señaló en el capítulo III, primeramente, y en el IV, con posterioridad, de la presente tesis doctoral, la realización de la autoevaluación implica una serie de pasos secuenciales — identificación de áreas de mejora, análisis de las mismas, establecimiento de planes de acción, implementación de dichos planes, evaluación de resultados e identificación de nuevas áreas de mejora, tal y como ilustra la figura IV.9— que da como resultado una serie de cambios en la forma de actuar y/o pensar en la organización. Esta secuencia constituye, en sí misma, un proceso de aprendizaje y, por ende, de creación de conocimiento, lo que permite vincular este proceso con el de autoevaluación.

Como se puso de manifiesto en el capítulo anterior, la autoevaluación también impulsa el aprendizaje y la creación de conocimiento gracias a la aplicación de alguno de los parámetros de evaluación. En concreto, el parámetro que en el Modelo E.F.Q.M. de Excelencia hace referencia a la revisión de los enfoques es el que mayor incidencia tiene sobre dicho proceso. Este parámetro impulsa el cuestionamiento continuo de los mecanismos y sistemas de gestión implantados en la compañía, lo que puede dar lugar a la identificación de áreas de mejora que, con posterioridad, podrán transformarse en planes concretos para

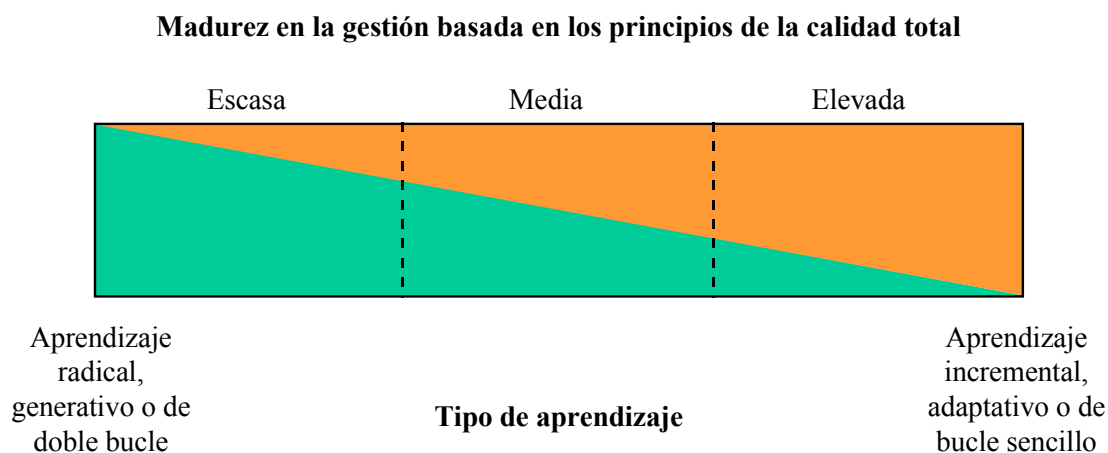
la acción. A su vez, a través de estos planes se pueden modificar tanto los propios impulsores del aprendizaje y la generación de conocimiento como los aspectos inherentes a este proceso, lo que en última instancia afectará a futuros ciclos de aprendizaje y creación de conocimiento. Por ejemplo, la revisión de un proceso concreto de la organización puede dar lugar al establecimiento de un plan de formación en algún aspecto relativo a dicho proceso. Sin embargo, a través de esta formación se puede incidir en futuros ciclos de aprendizaje y creación de conocimiento, ya que la formación supone un destacado impulsor de este proceso (Bennett y O'Brien, 1995; Moreno-Luzón *et al.*, 2000; Nevis, DiBella y Gould, 1995).

Así mismo, la utilización del mismo modelo de referencia —Modelo E.F.Q.M. de Excelencia, en los tres casos estudiados— y del mismo enfoque para todas las unidades autoevaluadas en cada compañía, constituye otra forma de vincular la autoevaluación con el aprendizaje y la generación de conocimiento. Gracias a que el modelo de referencia utilizado es el mismo para todas las unidades que se autoevalúan en una organización, todos los participantes en dicho ejercicio poseen un modelo mental parecido sobre la forma en que ha de ser gestionada la compañía y sobre cómo la misma ha de funcionar. Este hecho facilita el desarrollo de una base común de conocimiento entre todos los participantes lo que, en último término, contribuye a que el aprendizaje y la generación de conocimiento se produzca, tal y como se explicó con mayor detalle en el capítulo II de este trabajo. De igual forma, la homogeneidad en el modelo de referencia y en el enfoque de autoevaluación utilizado hace que la agrupación de los resultados de la autoevaluación sea más sencilla, lo que en última instancia facilita la integración de conocimiento y, por ende, el aprendizaje y la creación del mismo.

Respecto al tipo de aprendizaje —radical o de doble bucle *vs.* incremental o de bucle sencillo— que origina la autoevaluación, en todos los casos analizados se produce el mismo fenómeno. La madurez de la compañía en la gestión basada en los principios de la calidad total tiende a influir, tal y como vimos en el capítulo precedente, sobre la importancia de las áreas de mejora identificadas a raíz de la autoevaluación. Así, cuando la madurez en la gestión de la calidad total es escasa la autoevaluación pone de manifiesto numerosas grandes carencias en relación a los mecanismos y sistemas de gestión. Es decir, muchos de estos mecanismos o sistemas han de ser creados o implantados por primera

vez, lo que supone un cambio en la forma de pensar y/o de actuar en la organización. De la misma forma, también habrán sistemas que ya estaban establecidos y que tan sólo necesitan una pequeña modificación. Sin embargo, en esta etapa en que la madurez de la compañía en la gestión basada en la calidad total es escasa, la autoevaluación tenderá a impulsar en mayor medida, por regla general, el establecimiento de nuevos sistemas de gestión —más que la mejora de los ya existentes—, lo que supone un mayor peso específico del aprendizaje radical, generativo o de doble bucle respecto al incremental, adaptativo o de bucle sencillo —la figura VII.2 puede ayudar a ilustrar esta idea—.

Figura VII.2: Incidencia de la autoevaluación sobre el tipo de aprendizaje



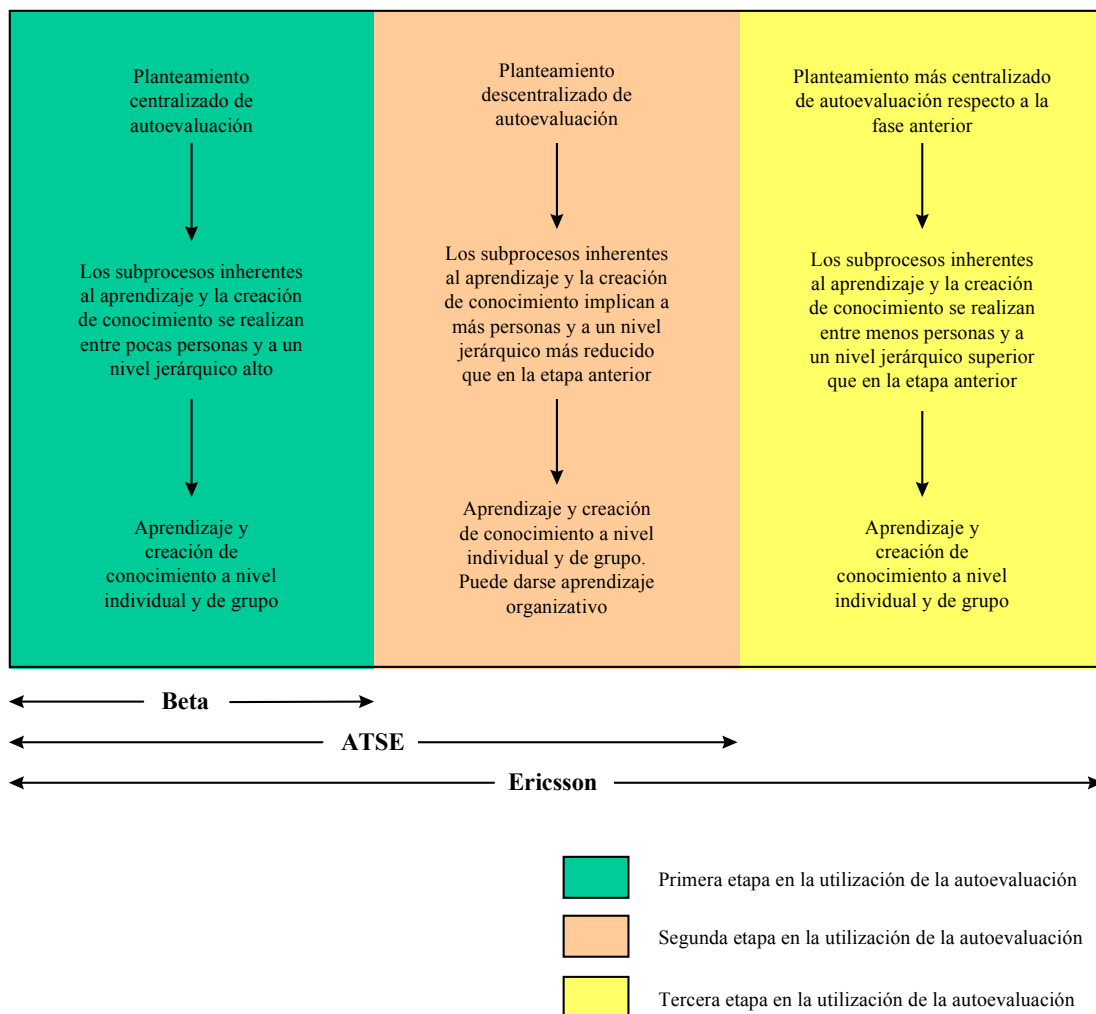
Por contra, cuando dicha madurez ya es mayor y, por tanto, el número de elementos de gestión que ya se encuentran implantados en la organización es más elevado, la autoevaluación tiende a poner de relieve, tal y como se comentó en el capítulo anterior para los tres casos estudiados, un número elevado de áreas de mejora que suponen pequeñas modificaciones en los mecanismos ya existentes, por lo que en esta situación de madurez elevada el aprendizaje que genera la autoevaluación presenta un mayor componente incremental, adaptativo o de bucle sencillo.

De igual manera, la realización de la autoevaluación puede influir sobre la dimensión ontológica del aprendizaje, aspecto éste que también fue tratado en el capítulo anterior. En este sentido, la variable relacionada con el planteamiento de autoevaluación seguido por la organización es la que incide, en



mayor medida, en el nivel ontológico del aprendizaje. Así, partiendo de lo ilustrado a través de la figura VII.1 y de lo establecido en el capítulo anterior, la figura VII.3 intenta mostrar esta relación entre la aplicación de la autoevaluación y la dimensión ontológica del aprendizaje.

Figura VII.3: Relación entre la autoevaluación y la dimensión ontológica del aprendizaje en las empresas estudiadas



Tal y como puede comprobarse en la figura VII.3 y como fue desarrollado en el subepígrafe precedente, la etapa en la utilización de la autoevaluación parece influir en el planteamiento seguido por las empresas analizadas. Cuando el planteamiento es centralizado, la autoevaluación se lleva a cabo en niveles jerárquicos altos de la organización, lo que condiciona, a su vez, el número de

personas que se implican en dicho ejercicio. Basándonos en los razonamientos expuestos a lo largo del capítulo IV de esta tesis doctoral —figura IV.10—, un planteamiento centralizado tan sólo favorece la compartición, interpretación, integración y asimilación de conocimiento, a nivel individual y de grupo, pero nunca a nivel organizativo, por lo que el aprendizaje resultante únicamente puede adquirir la consideración de individual y de grupo —tal es el caso de la empresa Beta S. A.—.

Sin embargo, en la segunda etapa de utilización de la técnica donde se produce una descentralización en el planteamiento seguido por las compañías estudiadas, el nivel de la organización al cual se realiza la autoevaluación es mucho más bajo. Este hecho puede condicionar el número de personas que van a participar en los procesos que subyacen al aprendizaje y la creación de conocimiento, lo que, a su vez, puede incidir sobre el tipo de aprendizaje que desde la perspectiva ontológica puede impulsar la autoevaluación. Es decir, la descentralización en el planteamiento de autoevaluación seguido puede impulsar el aprendizaje, tanto a nivel individual y de grupo como organizativo<sup>6</sup>. En el caso concreto de ATSE, recordemos que la ausencia prevista de procesos de integración del conocimiento individual y de grupo generado por la autoevaluación a nivel de taller, así como el hecho de que unidades inferiores al nivel de taller no estaba previsto que participaran en la autoevaluación, nos llevaba a pensar que el aprendizaje derivado de la autoevaluación no podría ser en ningún caso organizativo. De forma similar, a pesar de que en esta segunda etapa la autoevaluación en Ericsson seguía un planteamiento bastante descentralizado, el hecho de que todavía quedaran unidades de nivel inferior fuera de la participación en este ejercicio era la razón que nos permitía establecer que el aprendizaje resultante de la autoevaluación no podía adquirir la consideración de organizativo.

Por su parte, en la tercera etapa —únicamente alcanzada por Ericsson— caracterizada por un planteamiento más centralizado que el de la etapa anterior, la autoevaluación tiene lugar a un nivel jerárquico superior reduciéndose, de este modo, el número de participantes. En esta situación, y considerando la perspectiva ontológica, el aprendizaje resultante de la aplicación de la técnica únicamente puede ser individual y de grupo, ya que la compartición,

---

<sup>6</sup> Este razonamiento es explicado con detalle a lo largo del capítulo IV de este trabajo —figura IV.11—, por lo que no vamos a proceder aquí a su desarrollo.

interpretación, integración y asimilación de conocimiento, no afecta a todos los miembros de la compañía.

Finalmente, la relación entre la autoevaluación y el aprendizaje y la creación de conocimiento también ha sido analizada, en los casos estudiados, a través de la innovación. En este sentido, la aplicación de la autoevaluación da como resultado, para las tres compañías, una innovación en la forma de gestionar la empresa, pudiendo afectar esta innovación, en última instancia, tanto a alguno de los impulsores del proceso de aprendizaje y generación de conocimiento como a alguno de los aspectos inherentes a dicho proceso, tal y como se expuso en el capítulo anterior.

Adicionalmente, la utilización del Modelo E.F.Q.M. de Excelencia como marco de referencia para llevar a cabo la autoevaluación permite, en el caso de Ericsson, que a través de la realización de este ejercicio se desarrollen aspectos como el liderazgo, la motivación e implicación de las personas, el trabajo en equipo y la cooperación, entre otros, lo que hace que esta organización sea creativa e innovadora por sí misma. De la misma forma, la utilización de este referencial en Ericsson impulsa, entre otras cosas, a que toda la compañía esté orientada hacia el mercado y a que se desarrollen comportamientos y hábitos de trabajo enfocados a la innovación constante, lo que de manera indirecta contribuye a facilitar la innovación en productos. Igualmente, la autoevaluación en el caso de Ericsson motiva a revisar continuamente la misión y la visión de la compañía, lo cual conduce a un tipo de innovación específica, esto es, aquella relacionada con el tipo de negocio en el que la organización compite. Sin embargo, tal y como se comentó en el capítulo precedente, la autoevaluación no presenta ninguna vinculación con la innovación en productos ni en el caso de Beta S. A. ni en el de ATSE.

## **VII.2.- Propuesta de un modelo inducido de autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento**

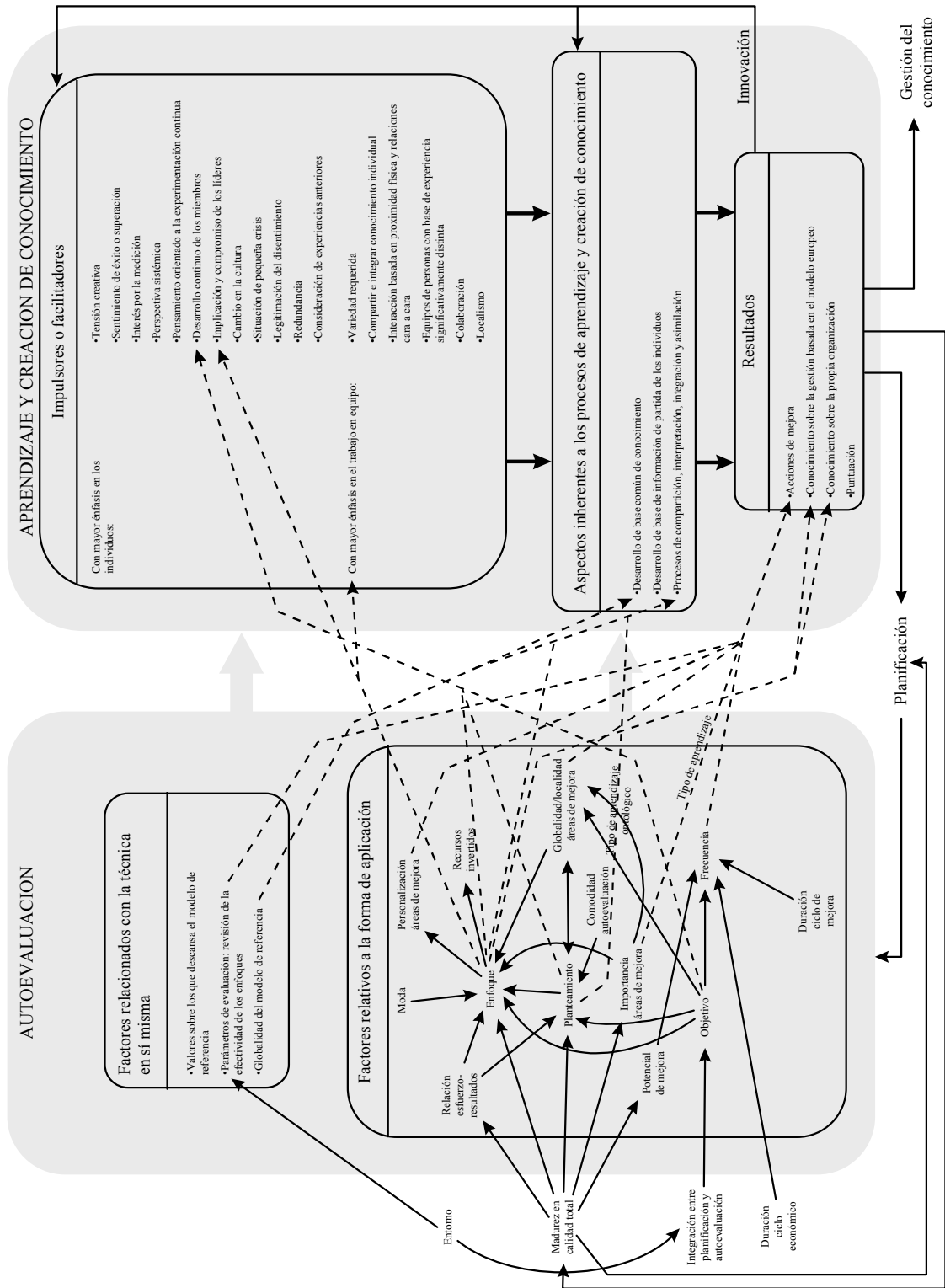
Tal y como se exponía en el capítulo introductorio de la presente tesis doctoral, el establecimiento de un modelo de autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento inducido a partir del estudio de una serie de casos era

uno de los objetivos específicos de la misma. Este apartado tiene por objeto presentar y describir dicho modelo, ya que el mismo constituye el punto de partida para la formulación de un conjunto de proposiciones fundamentadas respecto a la vinculación entre la técnica de la autoevaluación y el aprendizaje y la creación de conocimiento en la organización —último objetivo específico de este trabajo—.

Por su parte, este apartado está dividido en dos subepígrafes diferentes a fin de estructurar mejor su desarrollo. En el primero se describen las relaciones entre aquellos elementos del modelo que no suponen conexiones directas entre la autoevaluación y el aprendizaje y la creación de conocimiento, mientras que el segundo se destina a describir, precisamente, estas vinculaciones directas. Del mismo modo, las proposiciones que se derivan del modelo irán siendo introducidas a medida que se vaya describiendo el mismo, lo cual facilitará su comprensión por parte del lector. No obstante, respecto a dichas proposiciones hay que señalar que se ha optado por una presentación profusa de las mismas, ya que con ello se pretende conservar la amplia información que se ha obtenido a raíz del carácter exploratorio de la investigación.

Así, partiendo de las consideraciones realizadas, tanto en el epígrafe anterior en torno al análisis conjunto de los tres casos estudiados como a lo largo del capítulo precedente respecto al análisis individualizado de los mismos, el modelo inducido de autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento que se propone en este trabajo queda ilustrado en la figura VII.4.

Figura VII.4: Modelo inducido de autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento



Nótese que este modelo resulta bastante más complejo que el modelo inicial resultante de la revisión teórica efectuada —ver figura IV.12—, siendo las principales diferencias las que se detallan a continuación. En primer lugar, el modelo final inducido a partir de los casos analizados incorpora un nuevo componente que recoge los resultados producidos a raíz del proceso de aprendizaje y generación de conocimiento que impulsa la autoevaluación. En segundo lugar, el modelo final recoge un número de factores relativos a la forma de aplicación de la autoevaluación mucho más elevado que el inicial. En tercer lugar, también es interesante señalar que el modelo final recoge numerosos elementos que, aun no estando directamente vinculados a los procesos de autoevaluación o de aprendizaje y creación de conocimiento, pueden influir sobre éstos. Y por último, a través del estudio de los casos se han puesto de manifiesto multitud de relaciones entre los elementos del modelo que no se reflejaban en el modelo teórico inicial. Dichas vinculaciones sí que aparecen en el modelo final inducido, y las mismas suponen la base de partida para el establecimiento de un conjunto de proposiciones en torno a la aplicación de la autoevaluación y a su contribución al aprendizaje y a la creación de conocimiento.

Del mismo modo, el modelo final es más sofisticado que el elaborado para cada uno de los casos estudiados de manera individualizada y que fueron expuestos en el capítulo VI de la presente tesis —figuras VI.3, VI.7 y VI.10—, lo cual es debido a que el mismo recoge todas las variables contempladas en los modelos de los tres casos individuales así como todas las relaciones que se producen entre éstas. Del mismo modo, destaca el hecho de que algunas de las variables que aparecen en el modelo se ven condicionadas por muchas otras —tal es el caso del enfoque de autoevaluación o del planteamiento seguido, por ejemplo—, lo que nos permite tener una idea de la gran cantidad de aspectos que, en un momento dado, pueden influir sobre alguno de los componentes principales que explican la forma en que la autoevaluación es aplicada en la organización. Igualmente, se ha de tener en cuenta que no todas las relaciones entre variables se producen en todos los casos analizados. Sin embargo, se irán realizando puntualizaciones en este sentido a medida que se vaya desarrollando la explicación del modelo.

Así mismo, hay que señalar que, al igual que ocurría para los casos individuales, las flechas que representan relaciones directas entre la autoevaluación y el aprendizaje y la creación de conocimiento presentan un trazo discontinuo, diferenciándose, por tanto, de aquellas otras que vienen a representar otro tipo distinto de vinculación entre variables. Igualmente, en el modelo existen determinados elementos que no se pueden asociar directamente ni al proceso de autoevaluación ni al de aprendizaje y creación de conocimiento y, sin embargo, afectan a dichos procesos —tal es el caso del entorno, la madurez de la organización en la gestión de la calidad total o la planificación, por ejemplo—. En estos casos, dichos elementos son ubicados en la parte exterior de las áreas que vienen a representar, en el modelo, el ámbito de la autoevaluación y el del aprendizaje y la creación de conocimiento.

Tal y como se puede observar en la figura VII.4, la autoevaluación puede contribuir al aprendizaje y a la generación de conocimiento de dos formas distintas: a través de factores asociados a la técnica en sí misma y a través de factores relativos a su forma de aplicación. Si consideramos como indicador de esta contribución el número y la variedad de relaciones entre variables características de los procesos de autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento, se puede interpretar a partir del modelo que la forma de aplicación puede impulsar en mayor medida el proceso de aprendizaje y de creación de conocimiento que la técnica en sí misma, lo cual nos lleva a establecer una primera proposición.

*Proposición 1.- La autoevaluación impulsa, en mayor medida, el aprendizaje y la creación de conocimiento a través de su forma de aplicación que por la propia naturaleza de la técnica.*

Realizadas estas consideraciones de carácter genérico, pasamos a continuación a describir el modelo. Sin embargo, con el fin de estructurar mejor el desarrollo del modelo creemos conveniente explicarlo en dos partes claramente diferenciadas: por un lado, se describen aquellas relaciones que no vinculan directamente el ámbito de la autoevaluación y el del aprendizaje y la creación de conocimiento —representadas en la figura VII.4 por flechas de trazo

continuo—; y por otro, se detallan aquellas otras que sí que lo hacen — representadas en el modelo final por flechas discontinuas—.

### **VII.2.1.- Relaciones entre elementos que no vinculan directamente la autoevaluación con el aprendizaje y la creación de conocimiento**

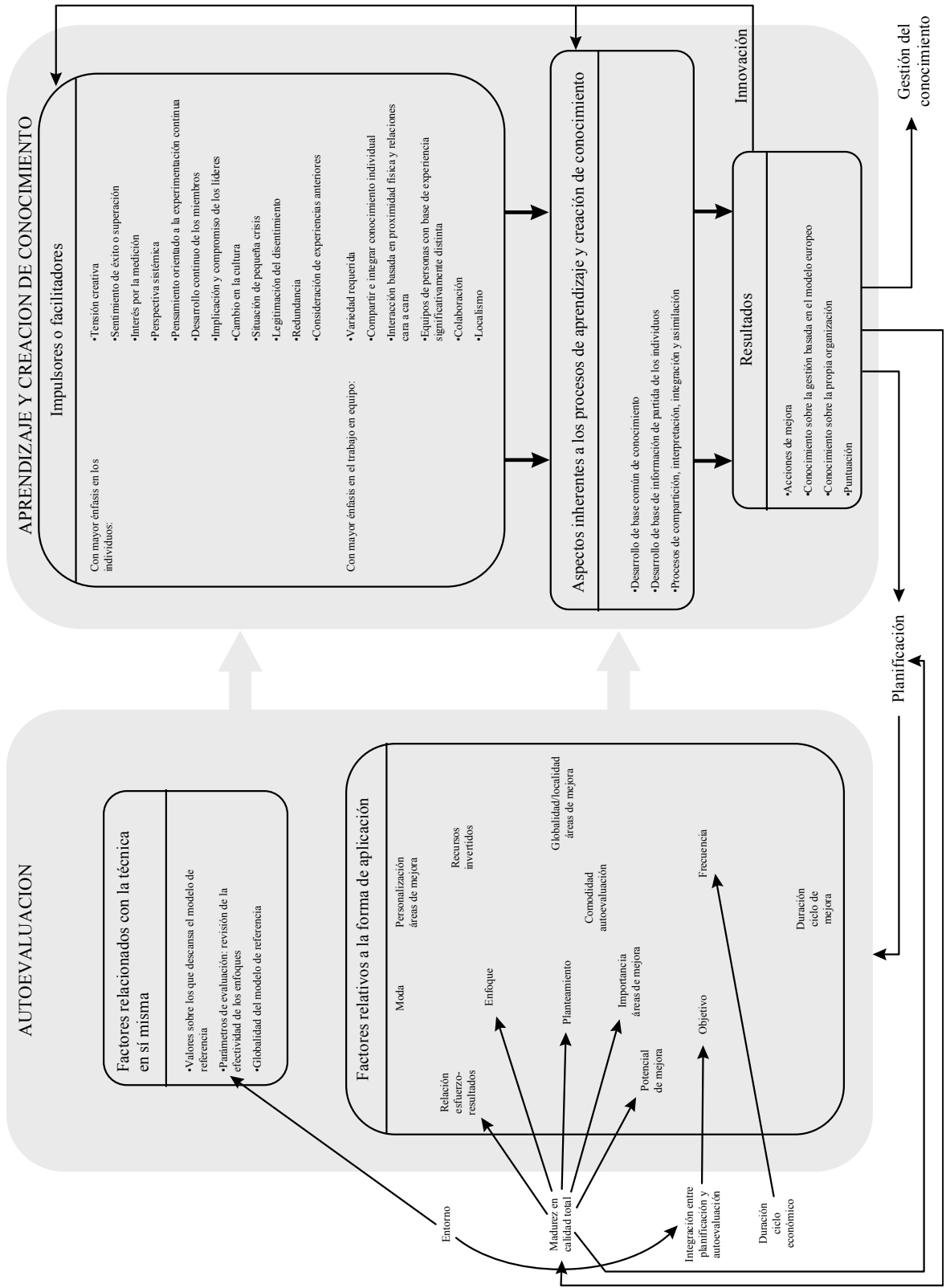
En este subapartado se van a exponer, únicamente, las relaciones entre elementos del modelo que no permiten conectar, de forma directa, el proceso de autoevaluación con el de aprendizaje y creación de conocimiento. No obstante, este amplio conjunto de relaciones se puede estructurar en dos grandes grupos claramente definidos: aquellas relaciones que se dan entre elementos que no están directamente vinculados a la aplicación de la autoevaluación o entre éstos y aquellos otros que sí que lo están, por un lado, y aquellas conexiones que se producen entre variables directamente vinculadas a la forma de aplicación de la técnica de la autoevaluación —variables que en la figura VII.4 se encuentran dentro del área que representa los *factores relativos a la forma de aplicación*—, por otro. Nótese, así mismo, que esta estructuración facilita la descripción del modelo inducido de la figura VII.4, ya que permite ir explicando dicho modelo en una secuencia que va desde la parte izquierda hasta la parte derecha del mismo.

#### **VII.2.1.1.- Conexiones en las que intervienen elementos no directamente relacionados con la aplicación de la autoevaluación**

Existen determinados elementos que, a pesar de no estar directamente vinculados a la aplicación de la técnica de la autoevaluación, pueden influir sobre la misma y se han de considerar a la hora de poder explicar la conexión que ésta tiene con el aprendizaje y la creación de conocimiento. La figura VII.5 ilustra este conjunto de relaciones.



Figura VII.5: Conexiones entre elementos que, no siendo propios de la forma de aplicar la autoevaluación, no vinculan directamente ésta con el aprendizaje y la creación de conocimiento



Como se puede observar en la figura VII.5, el entorno puede afectar a la importancia que para una organización tiene la revisión de sus sistemas o mecanismos de gestión, tal y como sucedía en el caso de Ericsson. Igualmente, este mismo caso nos hacía ver que el grado de dinamismo del entorno puede incidir sobre el grado de integración de los procesos de autoevaluación y planificación, pudiendo afectar dicha integración a los objetivos que la compañía tiene a la hora de abordar la realización de una autoevaluación, lo que nos lleva a plantear dos proposiciones en este sentido.

*Proposición 2.- El grado de dinamismo del entorno afecta a la importancia que para una organización tiene el parámetro de evaluación que hace referencia a la revisión de los enfoques.*

*Proposición 3.- El grado de dinamismo del entorno influye en el grado en que la autoevaluación y la planificación de una organización están integradas.*

Otro elemento que puede influir de manera considerable el modo en que la autoevaluación es aplicada en una organización es la madurez de esta última en la gestión basada en los principios de la calidad total. Esta variable puede afectar, a su vez, a la relación existente entre el esfuerzo que supone para la empresa la realización de la autoevaluación y los resultados obtenidos, así como al potencial de mejora que presenta la compañía, tal y como veíamos en el caso de Ericsson. De forma similar, la madurez de la organización en la gestión según los principios de la calidad total también puede condicionar tanto el enfoque de autoevaluación utilizado como el planteamiento seguido para llevarla a cabo — remitimos al lector al caso de ATSE para recordar estas relaciones—. Por último, esta variable puede afectar de manera considerable a la importancia de las áreas de mejora resultantes de la autoevaluación, tal y como se ponía de relieve para los tres casos estudiados, lo que en última instancia puede contribuir a determinar el tipo de aprendizaje —radical, de doble bucle o generativo *vs.* incremental, de bucle sencillo o adaptativo— que se deriva de la aplicación de esta técnica. Considerando lo anterior, la madurez de

una organización en la gestión basada en los principios de la calidad total es uno de los elementos que mayor importancia tienen a la hora de aplicar la autoevaluación, ya que la misma incide de forma directa sobre cinco factores relacionados con el modo de aplicar esta técnica. Las relaciones anteriores pueden quedar expresadas en forma de proposiciones.

*Proposición 4.- La madurez de una organización en la gestión de la calidad total influye sobre la relación existente entre los esfuerzos realizados al llevar a cabo la autoevaluación y los resultados obtenidos a raíz de la misma.*

*Proposición 5.- La madurez de una organización en la gestión de la calidad total condiciona el enfoque de autoevaluación a emplear.*

*Proposición 6.- La madurez de una organización en la gestión de la calidad total incide sobre el planteamiento seguido al llevar a cabo la autoevaluación.*

*Proposición 7.- La madurez de una organización en la gestión de la calidad total afecta al grado de importancia de las áreas de mejora derivadas de la aplicación de la autoevaluación.*

*Proposición 8.- La madurez de una organización en la gestión de la calidad total contribuye a determinar el potencial de mejora que presenta una compañía al hacer la autoevaluación.*

De la misma forma, la duración del ciclo económico de la organización, tal y como se puso de manifiesto al analizar el caso de Beta S. A., es una variable que puede condicionar la frecuencia con la que se lleva a cabo la autoevaluación, lo que nos lleva a establecer la siguiente proposición.

*Proposición 9.- La frecuencia con la que la autoevaluación es llevada a cabo se ve afectada por la duración del ciclo económico de la compañía.*

Además de las anteriores, existen otras conexiones posibles entre elementos que no constituyen factores directamente relacionados con la aplicación de la autoevaluación. Así por ejemplo, los resultados del aprendizaje que permite generar la autoevaluación en forma de acciones de mejora, fundamentalmente, pueden dar lugar, gracias a su implantación, a innovaciones en la forma de gestionar la compañía, las cuales, a su vez, pueden afectar a aspectos que impulsarán o formarán parte de futuros ciclos de aprendizaje y creación de conocimiento, cuestión que ha sido evidenciada en todos los casos estudiados.

De la misma forma, resulta interesante destacar que la realización de la autoevaluación puede contribuir a que la gestión del conocimiento se lleve a cabo con ciertas garantías en una organización, tal y como se desprende del análisis del caso de Beta S. A. Recordemos que la gestión del conocimiento parte, en esta organización, de una perspectiva relacionada con la mejora de aquellos aspectos que ya se hacen bien. Así, la autoevaluación se utiliza para lograr, en los métodos y procesos de gestión, el grado de corrección necesario para poder aplicar, con posterioridad, la gestión del conocimiento. Las consideraciones expuestas en las líneas anteriores están en la base del siguiente grupo de proposiciones.

*Proposición 10.- La puesta en marcha de las acciones de mejora derivadas del proceso de aprendizaje y creación de conocimiento que impulsa la autoevaluación dan como resultado innovaciones en la manera de gestionar la empresa.*

*Proposición 11.- La innovación en la forma de gestionar la empresa como consecuencia de la aplicación de la autoevaluación influye sobre los factores que impulsan el proceso de aprendizaje y creación de conocimiento.*

*Proposición 12.- La innovación en el modo de gestionar la compañía a raíz de la realización de la autoevaluación incide sobre los propios elementos inherentes al proceso de aprendizaje y creación de conocimiento.*

*Proposición 13.- La utilización de la técnica de la autoevaluación facilita la aplicación de la gestión del conocimiento en una organización.*

Tal y como se comentaba en el primer apartado del presente capítulo, la utilización del Modelo E.F.Q.M. de Excelencia como marco de referencia para llevar a cabo la autoevaluación permite, en el caso de Ericsson, que a través de la realización de este ejercicio toda la compañía esté enfocada hacia el mercado y hacia la satisfacción de las expectativas del consumidor, por un lado, y que se desarrollen comportamientos y formas de trabajar que fomentan la innovación constante, por otro, lo que en última instancia contribuirá tanto a la innovación en productos como a la revisión continua de la misión y visión de la compañía. Aunque estas relaciones no aparecen, de manera expresa, en el modelo inducido —figura VII.4—, consideramos que su relevancia es significativa, lo que nos lleva a establecer una serie de proposiciones relativas a las mismas.

*Proposición 14.- La aplicación de la autoevaluación siguiendo el Modelo E.F.Q.M. de Excelencia contribuye, de manera indirecta, a la innovación en productos de una organización.*

*Proposición 15.- La aplicación de la autoevaluación siguiendo el Modelo E.F.Q.M. de Excelencia facilita la innovación en el tipo de negocio en el que compete una compañía.*

Por su parte, la implantación de los resultados del aprendizaje y la creación de conocimiento impulsados por la autoevaluación —acciones de mejora, básicamente— puede facilitar el aumento en la madurez de una compañía en la gestión según los principios de la calidad total, tal y como sucede en las tres empresas estudiadas en el marco del presente trabajo, al igual que dicha madurez puede afectar al proceso de planificación de la organización. No obstante, este último extremo únicamente ha sido puesto de manifiesto en el caso de ATSE.

*Proposición 16.- La puesta en marcha de las acciones de mejora derivadas de la realización de una autoevaluación incrementa el grado de madurez de la compañía en la gestión de la calidad total.*

*Proposición 17.- El grado de madurez de una organización en la gestión de la calidad total influye en la forma que adopta el proceso de planificación de la misma.*

Para finalizar con este subapartado se puede establecer que, tal y como se presumía tras la revisión bibliográfica efectuada, la autoevaluación y la planificación son dos actividades que han de estar fuertemente relacionadas. De hecho, esta vinculación está presente en todos los casos analizados, ya que los resultados de la autoevaluación constituyen una de las entradas que en estas organizaciones se utilizan para llevar a cabo la planificación de la compañía. Sin embargo, la utilización de la planificación como factor que puede incidir sobre la realización de la autoevaluación tan sólo se ha manifestado en el estudio del caso de Beta, donde los objetivos de la compañía pueden contribuir a priorizar la selección de las áreas de mejora que se van a acometer en un período de tiempo determinado. Partiendo de lo anterior, se pueden establecer las siguientes proposiciones.

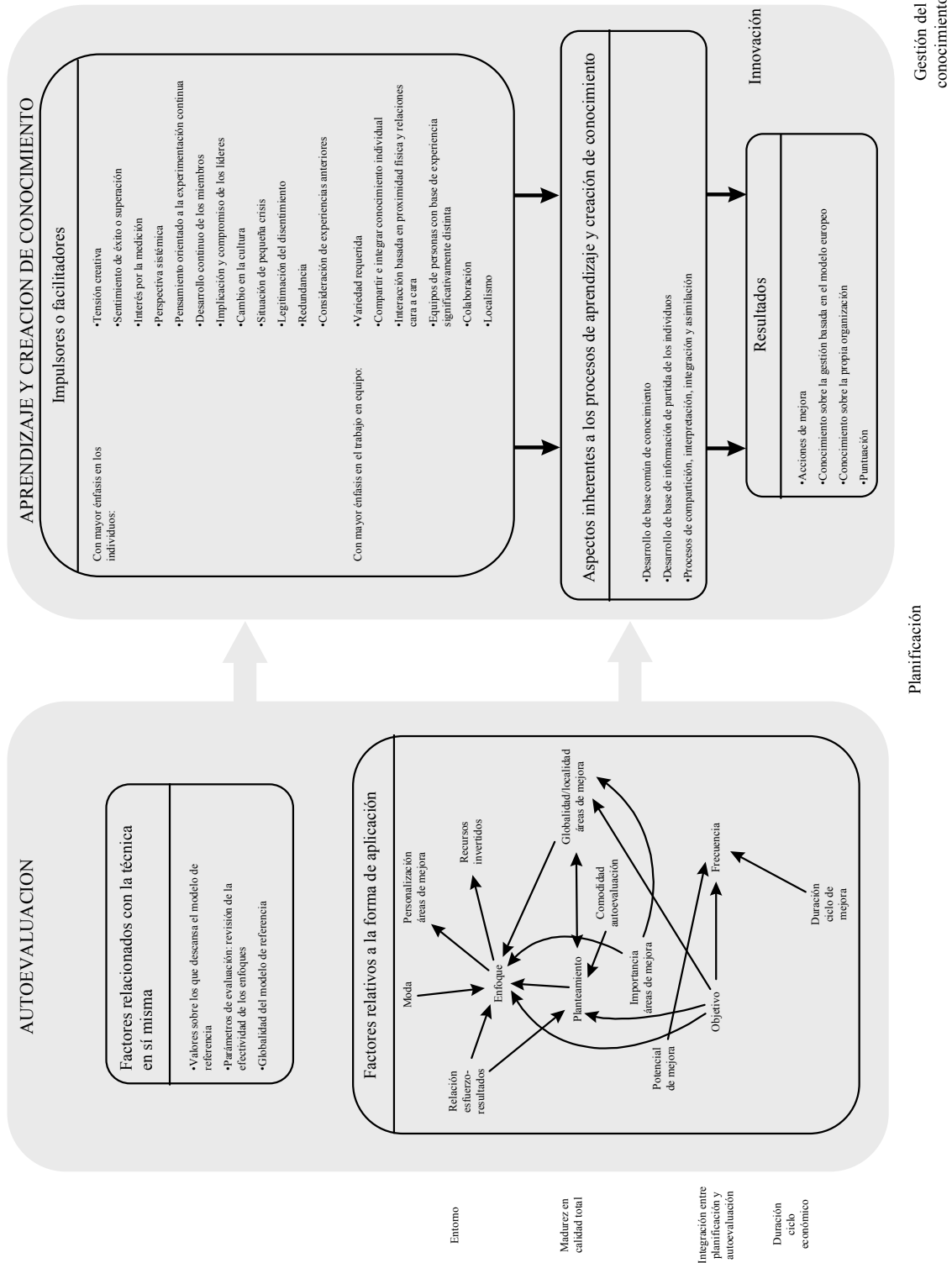
*Proposición 18.- Los resultados del proceso de aprendizaje y creación de conocimiento que impulsa la autoevaluación influyen en el proceso de planificación de una compañía.*

*Proposición 19.- Los objetivos fijados en la planificación tienen incidencia sobre la jerarquización de las áreas de mejora derivadas de la aplicación de la autoevaluación.*

#### **VII.2.1.2.- Conexiones entre elementos directamente relacionados con la aplicación de la autoevaluación**

Por lo que respecta a las conexiones entre factores vinculados de manera directa al modo en que la autoevaluación se aplica en una organización, el caso de Ericsson nos servía para ver, tal y como ilustra la figura VII.6, que la relación existente entre el esfuerzo realizado en la autoevaluación y sus resultados puede afectar a la decisión de utilizar un enfoque concreto de autoevaluación y de determinar el nivel jerárquico de la compañía en el que se va a aplicar dicha técnica.

Figura VII.6: Conexiones entre elementos propios de la aplicación de la técnica de la autoevaluación





Así, una descompensación entre esfuerzo realizado y resultados obtenidos puede impulsar a una compañía a utilizar un enfoque menos sofisticado —y con un consumo menor de recursos, por tanto— y a centralizar la autoevaluación para reducir, precisamente, dicho esfuerzo, lo que nos lleva a establecer dos proposiciones en este sentido.

*Proposición 20.- La relación coste-beneficio de la autoevaluación influye sobre el tipo de enfoque de autoevaluación a utilizar.*

*Proposición 21.- La relación coste-beneficio de la autoevaluación incide en el planteamiento de autoevaluación a aplicar.*

Por otro lado, la utilización de un enfoque u otro puede venir influida, además de por la relación esfuerzo-resultados de la autoevaluación y por la madurez de la compañía en la gestión según los principios de la calidad total, por otros aspectos como los objetivos a alcanzar con la autoevaluación —caso de Beta S. A.—, el planteamiento seguido —caso de ATSE—, la moda existente entre las empresas a la hora de realizar este ejercicio, la importancia y la globalidad de las áreas de mejora —caso de Ericsson—. De esta manera, se pueden plantear cinco proposiciones adicionales.

*Proposición 22.- Los objetivos a alcanzar con la realización de la autoevaluación influyen sobre el tipo de enfoque a utilizar.*

*Proposición 23.- El planteamiento de autoevaluación aplicado condiciona el enfoque de autoevaluación empleado.*

*Proposición 24.- La moda existente en un momento determinado dentro del ámbito empresarial respecto a la forma de aplicar la autoevaluación influye en el enfoque de autoevaluación usado por una organización.*

*Proposición 25.- El tipo de enfoque de autoevaluación elegido depende del grado de importancia de las áreas de mejora a identificar.*

*Proposición 26.- El enfoque de autoevaluación utilizado está condicionado por el grado de globalidad de las áreas de mejora identificadas a raíz de la aplicación de esta técnica.*

Lo anterior nos lleva a establecer que la elección del tipo de enfoque de autoevaluación a emplear en una compañía es una de las decisiones que pueden venir condicionadas por un número mayor de circunstancias, lo cual nos da una idea de la dificultad que puede entrañar esta elección para una empresa. Así mismo, el enfoque supone uno de los aspectos más importantes a considerar a la hora de aplicar la autoevaluación, ya que esta variable puede afectar, no sólo a factores asociados al modo de aplicación de la técnica sino a elementos propios del ámbito del aprendizaje y la creación de conocimiento. En concreto, la personalización de las áreas de mejora —caso de ATSE— y los recursos invertidos en la autoevaluación —caso de las tres empresas estudiadas— pueden verse afectados por el enfoque utilizado, de la misma forma que también pueden serlo algunos otros elementos inherentes al aprendizaje y la creación de conocimiento cuya mención realizaremos en el siguiente subapartado.

*Proposición 27.- El enfoque de autoevaluación empleado tiene influencia sobre el grado de personalización de las áreas de mejora establecidas a raíz de la autoevaluación.*

Al igual que sucede para el caso del enfoque, la elección del planteamiento seguido de autoevaluación entraña cierta dificultad debido al elevado número de aspectos que la pueden condicionar. Junto a los ya comentados de la relación esfuerzo-resultados de la autoevaluación y de la madurez de la compañía en la gestión según los principios de la calidad total, elementos como la comodidad, entendida ésta en términos de manejabilidad a la

hora de llevar a cabo la coordinación de este ejercicio —caso de Beta—, los objetivos de la autoevaluación o la globalidad de las áreas de mejora —caso de Ericsson—, pueden incidir sobre esta elección, si bien la relación entre el planteamiento y la globalidad de las áreas de mejora es bidireccional debido a que el primero también puede tener incidencia sobre la segunda, tal y como ilustraban los casos de Beta y ATSE. A partir de lo expuesto aquí, podemos establecer cuatro proposiciones relativas a la aplicación de la autoevaluación.

*Proposición 28.- El grado de dificultad en la coordinación de la autoevaluación condiciona el planteamiento a aplicar.*

*Proposición 29.- Los objetivos a alcanzar con la realización de la autoevaluación inciden sobre el planteamiento de autoevaluación a seguir.*

*Proposición 30.- El grado de globalidad de las áreas de mejora identificadas con la aplicación de la autoevaluación influye a la hora de determinar el planteamiento a seguir.*

*Proposición 31.- El planteamiento de autoevaluación aplicado afecta al grado de globalidad de las áreas de mejora establecidas a raíz de la autoevaluación.*

Así mismo, la frecuencia con la que se realiza la autoevaluación es otro elemento relacionado con la forma de aplicación de esta técnica que puede verse influido por bastantes variables. Además de la duración del ciclo económico de la compañía, visto en el subapartado anterior, el potencial de mejora que presenta la compañía —caso de Ericsson—, la duración del ciclo de mejora a que da lugar la autoevaluación —en todos los casos estudiados— y los objetivos de la autoevaluación —caso de ATSE—, son factores directamente relacionados con la forma de aplicar la autoevaluación y que pueden incidir sobre la frecuencia con

que este ejercicio se realiza, lo que se puede concretar en forma de proposiciones.

*Proposición 32.- El potencial de mejora de una organización ante la realización de la autoevaluación condiciona la frecuencia con la que ésta se realiza.*

*Proposición 33.- Los objetivos a alcanzar con la autoevaluación inciden sobre la frecuencia en su aplicación.*

*Proposición 34.- La frecuencia en la realización de la autoevaluación es influida por la duración del ciclo de mejora que se deriva de la aplicación de dicha técnica.*

Por su parte, los objetivos a conseguir a través de la puesta en práctica del ejercicio de la autoevaluación pueden afectar al grado de globalidad que van a presentar las áreas de mejora, tal y como se evidenció en el capítulo anterior al describir el caso de Ericsson. Finalmente, como última relación entre variables directamente vinculadas a la forma de aplicación de esta técnica se puede señalar la influencia que la importancia de las áreas de mejora puede tener sobre su globalidad, aspecto éste que fue destacado a lo largo del estudio del caso de Ericsson. Así, dos proposiciones adicionales se pueden establecer.

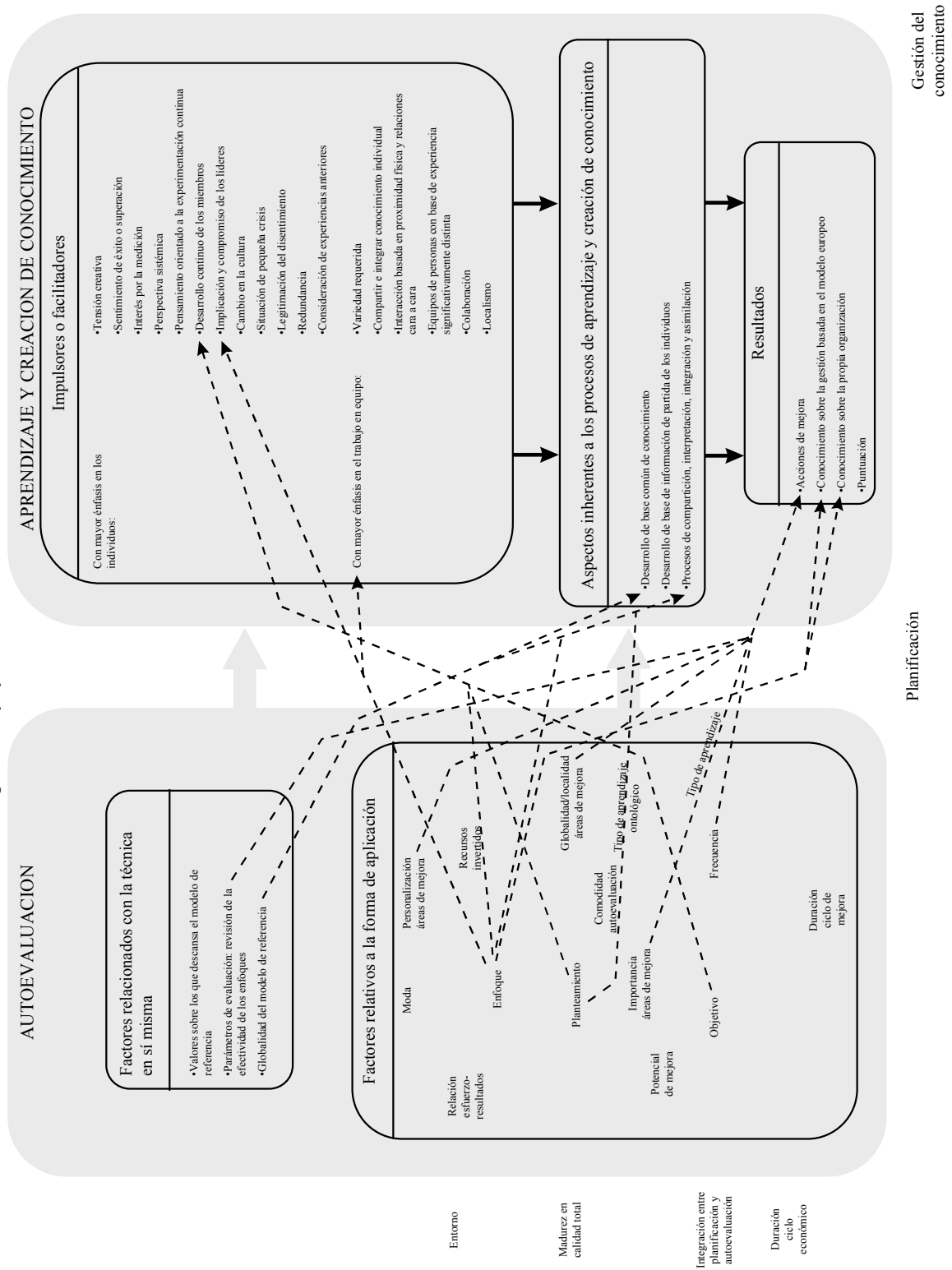
*Proposición 35.- Los objetivos a alcanzar con la realización de la autoevaluación condicionan el grado de globalidad de las áreas de mejora a identificar.*

*Proposición 36.- Cuanto mayor es la importancia de las áreas de mejora identificadas a raíz de la aplicación de la autoevaluación, mayor es su globalidad.*

**VII.2.2.- Relaciones entre elementos que relacionan directamente la autoevaluación con el aprendizaje y la creación de conocimiento**

Este subapartado está dedicado a describir las conexiones que, dentro del modelo inducido de la figura VII.4, se producen entre elementos que relacionan, de forma directa, la autoevaluación con el aprendizaje y la creación de conocimiento. Tal y como se exponía al inicio de la descripción del modelo inducido, estas relaciones quedan representadas en el mismo mediante flechas de trazo discontinuo. No obstante, con el fin de facilitar la identificación de estas conexiones y el seguimiento de este subepígrafe, la figura VII.7 ilustra el modelo inducido de la figura VII.4 pero considerando, únicamente, las relaciones entre variables que conectan directamente los ámbitos de la autoevaluación y del aprendizaje y la creación de conocimiento.

Figura VII.7: Conexiones entre elementos que relacionan directamente la autoevaluación con el aprendizaje y la creación de conocimiento



Tal y como se observa en la figura VII.7, las acciones de mejora constituyen el elemento a través del cual se canaliza un mayor número de relaciones entre la autoevaluación y el aprendizaje y la creación de conocimiento. Así, la personalización de las áreas de mejora identificadas al llevar a cabo la autoevaluación —caso de ATSE—, su globalidad y su importancia —caso de todas las compañías analizadas—, pueden condicionar la naturaleza de dichas acciones. En este sentido, es interesante señalar que la importancia de las áreas de mejora es la variable que, para todos los casos estudiados, mayor incidencia tiene sobre el tipo de aprendizaje —radical *vs.* incremental— que puede generar la realización de la autoevaluación. Así, sucintamente, podemos recordar que cuando la importancia de dichas áreas era elevada —grandes carencias en la gestión— el aprendizaje resultante de la autoevaluación presentaba un componente más elevado de radicalidad, mientras que cuando su importancia era menor —carencias de menor consideración— el aprendizaje tendía a ser más incremental que radical, lo que nos lleva a establecer la siguiente proposición.

*Proposición 37.- El grado de importancia de las áreas de mejora identificadas a raíz de la autoevaluación afecta al tipo de aprendizaje, radical o de doble bucle *vs.* incremental o de bucle sencillo, que produce la aplicación de dicha técnica. Así, cuanto mayor es la importancia de dichas áreas mayor es el componente radical del aprendizaje que se deriva de la autoevaluación.*

De igual forma, si recordamos los planteamientos realizados durante el análisis conjunto de los casos estudiados, el grado de importancia de las áreas de mejora viene condicionado por la madurez de la empresa en la gestión de la calidad total. Si esta madurez, tal y como recoge el modelo inducido de la figura VII.4, se ve afectada, a su vez, por los resultados de la autoevaluación —es decir, por la implantación de las acciones de mejora—, se puede proponer lo siguiente.

*Proposición 38.- En las primeras fases de aplicación de la autoevaluación, el tipo de aprendizaje generado presenta un mayor componente radical o de doble bucle, mientras que en las fases posteriores dicho aprendizaje contiene un componente incremental o de bucle sencillo más elevado.*

Por su parte, la revisión de la efectividad de los mecanismos de gestión es otro elemento que puede facilitar el aprendizaje y la creación de conocimiento a través de la autoevaluación, tal y como se pone de relieve a través del análisis del caso de ATSE, dando lugar esta revisión a acciones encaminadas a mejorar dichos mecanismos. De forma similar, el estudio de este mismo caso nos permite afirmar que la frecuencia en la realización de la autoevaluación puede influir sobre el número de acciones de mejora que en un período concreto de tiempo pueden establecerse a raíz de la aplicación de esta técnica, lo que en última instancia contribuye al aprendizaje y, por ende, a la creación de conocimiento en la organización.

*Proposición 39.- El parámetro de evaluación que hace referencia a la revisión de los enfoques de la organización impulsa el aprendizaje y la creación de conocimiento a través del cuestionamiento continuo del modo de pensar y/o actuar en la compañía.*

*Proposición 40.- La frecuencia en la realización de la autoevaluación contribuye al aprendizaje y la creación de conocimiento porque afecta a la cantidad de acciones de mejora que se pueden establecer en un período de tiempo determinado.*

Otra forma de contribuir al aprendizaje y a la generación de conocimiento a partir de la autoevaluación se puede producir a través del enfoque utilizado. El empleo de un enfoque como el de simulación de presentación a un premio de calidad que implica la elaboración de una memoria con las actividades y resultados de la organización, ha supuesto, en todos los casos estudiados, un incremento en el conocimiento que los participantes en la



autoevaluación tienen sobre su propia organización. Así mismo, el aprendizaje y la creación de conocimiento que facilita la autoevaluación en el caso de Ericsson a través del enfoque utilizado, se extiende a la forma de entender la gestión en la compañía, lo cual supone una vinculación más entre ambos procesos.

Por su parte, el enfoque utilizado puede actuar sobre algunos impulsores del aprendizaje y la creación de conocimiento, tales como la implicación y el compromiso de los líderes —en el caso de ATSE y de Ericsson—, el desarrollo continuo de los miembros de la organización —caso de Ericsson— o los aspectos relativos al trabajo en equipo —todos los casos analizados—.

Igualmente, el enfoque de autoevaluación puede estar relacionado con los procesos de compartición, interpretación, integración y asimilación de conocimiento, tal y como se veía en todos los casos estudiados. En este sentido, las sesiones de autoevaluación y de consenso, por ejemplo, contribuyen a que dichos procesos puedan tener lugar. Teniendo en cuenta lo expuesto en estos tres párrafos, se pueden determinar algunas proposiciones en relación a la forma en que el enfoque de autoevaluación incide sobre el aprendizaje y la generación de conocimiento en la organización.

*Proposición 41.- El enfoque de autoevaluación facilita el aprendizaje y la creación de conocimiento desarrollando la implicación y el compromiso de los líderes.*

*Proposición 42.- El enfoque de autoevaluación utilizado impulsa el aprendizaje y la creación de conocimiento al facilitar la utilización del trabajo en equipo.*

*Proposición 43.- El enfoque de autoevaluación contribuye al aprendizaje y a la generación de conocimiento impulsando el desarrollo continuo de los miembros que participan en el ejercicio.*

*Proposición 44.- El enfoque de autoevaluación facilita el desarrollo de los procesos de compartición, interpretación, integración y asimilación de conocimiento, que subyacen al aprendizaje y a la creación de conocimiento.*

De igual forma, es de destacar la relación que puede existir entre el planteamiento seguido de autoevaluación y los procesos de compartición, interpretación, integración y asimilación de conocimiento. Como se ha evidenciado en los tres casos analizados, el nivel de la compañía al cual se realiza la autoevaluación puede incidir en el número de personas que participan en dichos procesos, lo que, a su vez, puede condicionar el tipo de aprendizaje que, desde la perspectiva ontológica, origina la autoevaluación, tal y como se expuso a lo largo del capítulo IV de la presente tesis doctoral. Por su parte, el caso de Ericsson nos mostraba la forma en que el planteamiento de autoevaluación aplicado contribuía a la formación de los niveles directivos intermedios respecto a la gestión basada en el Modelo E.F.Q.M. de Excelencia, por lo que podemos proponer lo siguiente.

*Proposición 45.- El planteamiento seguido de autoevaluación incide sobre el aprendizaje y la creación de conocimiento impulsando el desarrollo continuado de aquellos que participan en dicho ejercicio.*

*Proposición 46.- El planteamiento de autoevaluación aplicado incide sobre el aprendizaje y la generación de conocimiento facilitando la compartición, la interpretación, la integración y la asimilación, de conocimiento en la organización.*

*Proposición 47.- El planteamiento seguido al llevar a cabo la autoevaluación influye sobre el tipo de aprendizaje que, desde el punto de vista ontológico, se genera como consecuencia de la misma. Así, un planteamiento centralizado nunca facilitará el aprendizaje en el nivel organizativo.*

Por último, la globalidad del modelo de referencia utilizado para realizar la autoevaluación también puede contribuir al aprendizaje y a la creación de conocimiento a través del desarrollo de una base común de conocimiento y de facilitar la compartición, la interpretación, la integración y la asimilación de conocimiento, aspectos que se pusieron de manifiesto durante el trabajo realizado en el caso de Ericsson.

*Proposición 48.- La utilización del mismo marco de referencia en todas las unidades que van a llevar a cabo la autoevaluación contribuye al aprendizaje y a la creación de conocimiento facilitando el desarrollo de una base común de conocimientos entre los participantes en dicho ejercicio.*

*Proposición 49.- La utilización del mismo marco de referencia en todas las unidades que van a llevar a cabo la autoevaluación impulsa el aprendizaje y la creación de conocimiento en la organización facilitando la compartición, la interpretación, la integración y la asimilación de conocimiento.*

### **VII.3.- Principales aportaciones, implicaciones y limitaciones del trabajo realizado**

El desarrollo de la presente tesis doctoral ha implicado un trabajo largo, duro e, incluso, complicado en algunas de sus fases, si bien el mismo ha sido realizado con la máxima ilusión y con todo el rigor que nos ha sido posible. Como resultado de este trabajo, esta tesis recoge algunas aportaciones e implicaciones que consideramos pueden ser destacadas, al igual que la ilusión y el rigor anteriormente mencionados no han sido suficientes para evitar la existencia de algunas limitaciones inherentes a esta investigación y que, no por ello, debemos dejar de reconocer. Así, el cometido del presente apartado es el de

describir las principales aportaciones, implicaciones y limitaciones, que recoge la presente tesis doctoral.

Respecto a las primeras, hay que señalar que toda la tesis se encuentra salpicada de ideas, comentarios o propuestas, que incorporan valor a las cuatro grandes corrientes de investigación que se han seguido para elaborar el marco teórico de la misma. No obstante, en los párrafos sucesivos se hará referencia, únicamente, a las aportaciones más relevantes, las cuales serán presentadas de manera genérica pero relacionada.

La primera de las cuatro grandes corrientes de investigación es la relativa al aprendizaje. En este sentido, tras el estudio de numerosos trabajos realizados en el campo del aprendizaje y del conocimiento, descubrimos la necesidad de clarificar y distinguir diversos conceptos que estaban, todos ellos, vinculados a esta corriente de investigación pero que podían generar cierta confusión a la hora de profundizar en el análisis. Así, parte de las primeras páginas de la presente tesis están destinadas a arrojar luz en torno a las diferencias entre conceptos como información, conocimiento, aprendizaje o capital intelectual.

Por otro lado, para alcanzar el objetivo general de esta investigación es imprescindible conocer y analizar cómo se produce el proceso de aprendizaje en la organización. Al consultar la literatura especializada, evidenciamos la existencia de numerosas clasificaciones relativas al aprendizaje. De todas ellas, tan sólo unas pocas eran realmente necesarias para profundizar en el estudio de este proceso. Sin embargo, partiendo del hecho de que algunas de estas tipologías hacían referencia a un criterio de clasificación similar, se consideró interesante, antes de proceder al análisis de dicho proceso, realizar una síntesis de los distintos tipos de aprendizaje identificados como resultado de la revisión bibliográfica efectuada.

Como última contribución importante dentro del ámbito del aprendizaje se puede destacar la presentación de un modelo propio de aprendizaje organizativo —parte final del capítulo I—. Dicho modelo ha sido elaborado a partir de algunos modelos reconocidos de aprendizaje organizativo existentes, si bien destaca, entre otras razones, por introducir, de manera explícita, el nivel de grupo como nexo de unión entre los estadios individual y organizativo del aprendizaje, y por separar, claramente, el ámbito cognitivo del comportamental.

Respecto a la segunda gran corriente de investigación, esto es, la relativa a la creación de conocimiento, la estructuración que en esta tesis se hace del estudio del proceso de creación de conocimiento constituye, por sí misma, una importante contribución. En la literatura especializada se lleva a cabo el análisis de numerosos aspectos relativos a la creación de conocimiento. Sin embargo, la presente tesis ha significado la realización de un enorme trabajo de síntesis en este ámbito, ya que el estudio que en la misma se hace de este proceso —recogido en el capítulo II— permite la convergencia de numerosos aspectos que, hasta el momento, han permanecido dispersos a lo largo de abundantes trabajos.

Así mismo, en el presente trabajo de investigación se recoge una primera aproximación a la hora de plantear la convergencia real que existe entre los procesos de aprendizaje y de creación de conocimiento en la organización, lo cual constituye otra destacable aportación del mismo. La revisión bibliográfica efectuada nos llevó a pensar, en un principio, que el aprendizaje y la creación de conocimiento suponían líneas de investigación divergentes. Sin embargo, un análisis en profundidad de ambos procesos nos permitió considerar la posibilidad de que, en realidad, aprendizaje y generación de conocimiento hacían referencia al mismo fenómeno, lo que supone un salto cualitativo importante en la investigación del aprendizaje y la creación de conocimiento desde la perspectiva de la dirección de empresas. A partir de ese momento y para el resto del trabajo, el aprendizaje y la generación de conocimiento son considerados, a todos los efectos, un único proceso, aunque para significar este hecho nos referimos, a lo largo de todo el trabajo, al proceso de aprendizaje y creación de conocimiento.

En el marco del estudio de la autoevaluación —tercera gran corriente de investigación—, la primera contribución de esta tesis doctoral es considerarla como una técnica que permite evaluar el nivel de calidad de la gestión de una organización. Es decir, la autoevaluación se presenta, a lo largo de la literatura especializada, como una herramienta vinculada a la gestión de la calidad total y cuya aplicación facilita la mejora continua de la compañía. Sin embargo, el estudio de los marcos de referencia utilizados para poner en práctica esta técnica —en especial, el Modelo E.F.Q.M. de Excelencia—, nos lleva a valorar el hecho de que la autoevaluación que realiza una organización afecta a todos los

elementos en que se apoya su gestión así como a los resultados que se derivan de la misma, lo que nos lleva a plantearla en este trabajo como autoevaluación de la calidad en la gestión —en lugar de autoevaluación de la gestión de la calidad, como se hace normalmente—. Somos conscientes de que, en la actualidad, la utilización de esta técnica únicamente se produce por parte de organizaciones que funcionan siguiendo los principios de la gestión de la calidad total. Sin embargo, la consideración realizada en este párrafo nos conduce a plantear el siguiente interrogante: ¿podría ser utilizada la técnica de la autoevaluación por alguna organización que no aplique los principios de la gestión de la calidad total? Dejar sin respuesta semejante interrogante sería imperdonable, por lo que animamos, desde aquí, a la comunidad científica interesada en la materia a desarrollar trabajos en esta dirección.

De igual manera, la distinción que en la presente tesis doctoral se realiza entre áreas explícitas y áreas implícitas de mejora constituye otra importante aportación de la misma. Si bien esta idea subyace en la literatura especializada en temas de autoevaluación, la misma no es expresada de manera explícita en ninguno de los trabajos revisados, con la consiguiente confusión que en algún momento puede producirse. Al hacer explícita esta distinción, se facilita, por ejemplo, la comprensión del ciclo de aprendizaje que se deriva de la utilización del Modelo E.F.Q.M. de Excelencia como marco de referencia para la mejora en la gestión, hecho éste que utilizamos como argumento para reclamar una mayor atención a este respecto por parte de las organizaciones, como la European Foundation for Quality Management, en Europa, o el Club Gestión de Calidad, en España, que potencian el uso de la autoevaluación y de este tipo de modelos.

Respecto a la cuarta gran corriente de investigación, la realización del cruce entre dos corrientes de investigación consideradas hasta este momento divergentes e independientes supone la aportación más significativa de este trabajo. Esta simbiosis entre los campos de la autoevaluación y el aprendizaje y la creación de conocimiento cristaliza, en un primer momento, en la elaboración de un modelo teórico de partida que permite vincular ambos campos. De forma adicional, este trabajo aporta el estudio, en profundidad y con carácter longitudinal, de tres organizaciones que se caracterizan por sus conocimientos y su experiencia en la utilización de la técnica de la autoevaluación.

A través del estudio individualizado de cada uno de los casos, del análisis conjunto de todos ellos, así como del modelo teórico inicial, se establece un modelo inducido de autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento — figura VII.4—, el cual contribuye a desarrollar el conocimiento existente en la literatura especializada en torno a las variables que afectan al modo en que la autoevaluación puede ser aplicada en una compañía y a las relaciones entre dichas variables. Así mismo, dicho modelo contribuye también a conocer mejor la forma en que la autoevaluación puede impulsar el aprendizaje y la creación de conocimiento en una organización, lo que es básico para poder establecer un conjunto fundamentado de proposiciones en este sentido.

En cuanto a las implicaciones que se derivan de la presente tesis doctoral, la escasez de trabajos rigurosos, tanto teóricos como empíricos, en los que se estudie la relación entre autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento nos permite ser optimistas respecto a la contribución que puede suponer la misma tanto para la comunidad científica como para la empresarial.

Con este trabajo se proporciona al colectivo académico un marco teórico en el que se relacionan autoevaluación y aprendizaje y creación de conocimiento, el cual puede ser un punto de partida para posteriores investigaciones, tal y como se expone en el último epígrafe del capítulo. Por su parte y respecto a la aportación a la comunidad empresarial, en la presente tesis doctoral se establece un marco de relaciones entre elementos relativos a la forma de aplicación de la autoevaluación, el cual puede ser de utilidad a aquellas organizaciones que utilicen dicha técnica, en concreto para facilitar la comprensión de las conexiones entre estos elementos y, por tanto, poder tomar decisiones con mayor conocimiento de sus repercusiones a la hora de aplicarla. Así mismo, en el trabajo se identifican nodos de conexión entre ambos ámbitos, lo que puede contribuir a que las organizaciones puedan potenciar su aprendizaje y, por ende, la creación de conocimiento a través de la utilización de la autoevaluación.

No obstante las anteriores aportaciones, esta tesis doctoral también presenta limitaciones destacables. Así por ejemplo, las tipologías de aprendizaje y conocimiento expuestas en el primer capítulo no recogen todas las clasificaciones existentes en la literatura especializada, lo cual se ha evitado de manera deliberada con el fin de no hacer excesivamente extensas dichas

tipologías. En segundo lugar, el estudio que se realiza en este trabajo del proceso de creación de conocimiento en la organización considera, fundamentalmente, un único modelo. Dicho modelo nos permite estructurar claramente los elementos y las fases del proceso de generación de conocimiento, lo que nos permite renunciar a la utilización simultánea de otros modelos con la intención de mantener esa claridad. A pesar de ello, el estudio del proceso de creación de conocimiento es enriquecido a través del análisis y de las aportaciones de numerosos trabajos vinculados, lo que nos permite compensar, en alguna medida, esta limitación.

Finalmente, la selección de un número reducido de casos a la hora de llevar a cabo el trabajo de campo puede ser considerada como una limitación de la presente investigación en la medida en que los resultados de la misma no pueden ser extrapolados. Este hecho encuentra su justificación en dos aspectos distintos: por un lado, el interés que se tenía por estudiar en profundidad cada caso nos llevó a seleccionar un número reducido de ellos; y por otro, la propia naturaleza del fenómeno estudiado hacía más adecuado llevar a cabo un estudio longitudinal de cada caso, lo que implicaba un análisis en profundidad de cada uno de ellos.

Así mismo, la generalización de los resultados de esta investigación a otros casos —generalización estadística— no es el objetivo de la misma, sino que se utiliza un procedimiento alternativo basado en la inducción analítica. La utilización de dicho procedimiento se basa en el carácter exploratorio del estudio de casos efectuado, el cual viene apoyado por ser la presente una investigación pionera y no existir, por tanto, hipótesis probadas respecto a las relaciones entre las variables estudiadas. No obstante, el tratamiento de los aspectos relativos a la metodología de investigación empleada y que pueden utilizarse como argumento justificativo ante esta limitación ha sido realizado en el capítulo cinco del trabajo, por lo que se remite al lector al mismo para un desarrollo mayor de esta cuestión.

Por último, tal y como se evidencia en el modelo final inducido —figura VII.4—, se ha profundizado mucho en el estudio de la forma en que la autoevaluación puede ser aplicada, pero menos en el modo en que dicha técnica contribuye al proceso de aprendizaje y creación de conocimiento —en especial, en lo relativo a los impulsores y facilitadores de dicho proceso—. Varias razones



pueden ayudarnos a justificar este hecho. En primer lugar, y con carácter general a todos los casos analizados, se ha evidenciado una falta importante de información en torno a la cuestión de cómo la autoevaluación podía facilitar el aprendizaje y la generación de conocimiento, lo cual ha complicado, en gran medida, su estudio. En segundo lugar, los aspectos vinculados al aprendizaje presentan una clara conexión con otras áreas de investigación, como, por ejemplo, la psicología, lo que nos lleva a considerar la posibilidad de que, quizás, el estudio que incluya estas variables deba realizarse partiendo de una base teórica más rica en este área y utilizando metodologías de investigación específicas de la misma.

#### **VII.4.- Futuras líneas de investigación**

Tal y como se ha evidenciado a lo largo de la presente tesis doctoral, el estudio de la relación entre la autoevaluación y el aprendizaje y la creación de conocimiento constituye un área prácticamente inexplorada. Partiendo de este hecho, mucho trabajo queda todavía por realizar, y numerosas líneas de investigación quedan por abrir, ya que, en este sentido, esta tesis doctoral constituye tan sólo un primer paso que puede servir como punto de partida. Así pues, aprovechamos estas líneas para animar a la comunidad científica a desarrollar trabajos en esta dirección.

Pensamos que las futuras líneas de investigación deberían ir orientadas a intentar validar el modelo final que se ha propuesto, pudiéndose seguir para ello dos vías distintas. Una primera podría centrarse en la realización de estudios cualitativos de carácter explicativo que permitieran contrastar la veracidad de las proposiciones que se han derivado del modelo expuesto con anterioridad. Este hecho ayudaría a potenciar la utilización de la metodología cualitativa, por tanto tiempo relegada a un segundo plano en la investigación sobre dirección de empresas, si bien con ello no se está proponiendo la exclusión de la metodología cuantitativa. De hecho, consideramos que ambos tipos de metodología deben coexistir, ya que pueden resultar complementarias. Sin embargo, queremos romper una lanza en favor del uso de la investigación cualitativa, la cual debería ser impulsada por los propios investigadores, en

primer lugar, pero también por los editores y revisores de las publicaciones especializadas, quienes en los últimos tiempos parecen haber favorecido en mayor medida la divulgación de trabajos de carácter cuantitativo.

Por otro lado, una segunda vía posible de investigación podría estar centrada en la realización de estudios cuantitativos con el mismo fin. En este sentido, en primer lugar sería necesario llevar a cabo trabajos empíricos que faciliten el desarrollo y la creación de escalas fiables y válidas para la medición de los distintos constructos que constituyen dicho modelo. Así, con posterioridad, se podría comprobar la validez del modelo, bien en su globalidad, es decir, considerando todas las posibles relaciones entre los elementos que lo componen, bien a través de análisis parciales que podrían aportar un mayor grado de detalle en el estudio de dichas relaciones. No obstante lo anterior, debemos señalar que, con independencia de la vía de investigación elegida, el elevado número de proposiciones establecidas en este trabajo requeriría una fuerte selección previa a la realización del contraste empírico, intentándose evitar, de este modo, una excesiva complejidad en el análisis.

Por último, proponemos como otra futura línea de investigación la profundización en el estudio de la conexión existente entre la utilización de la autoevaluación y los impulsores y facilitadores del proceso de aprendizaje y creación de conocimiento en la organización. Algunas de estas relaciones han sido puestas de manifiesto en el marco de la presente tesis doctoral. Sin embargo, consideramos que se han de realizar esfuerzos adicionales en esta dirección, tanto desde la perspectiva del contenido de dichas relaciones como desde el punto de vista de la metodología a utilizar.

## ***Bibliografía utilizada.-***

- Aaker, D. A. y Day, G. S. (1989): *Investigación de Mercados*, Tercera edición, McGraw-Hill, Madrid
- Abella, A. (1998): “El modelo europeo para PYME y su relación con las prácticas empresariales”, *Alta Dirección*, No. 197, pp. 25-32
- Addleson, M. (1996): “Resolving the spirit and substance of organizational learning”, *Journal of Organizational Change Management*, Vol. 9, No. 1, pp. 32-41
- Almeida, P. (1996): “Knowledge sourcing by foreign multinationals: patent citation analysis in the U. S. semiconductor industry”, *Strategic Management Journal*, Vol. 17, Winter, Special Issue, pp. 155-165
- ALSTOM (1999): *Documento de Solicitud al Premio Europeo de Calidad 1999*, Documento de trabajo, Febrero
- Aly, M. A. (1997): “Is self-assessment (as a powerful tool for total quality management implementation) suitable in the Middle East context? The experience of a petrochemical global company”, *Total Quality Management*, Vol. 8, Nos. 2 y 3, June, pp. 54-59

- Allard-Poesi, F. (1994): "From Individual Cause Maps to a Collective Cause Maps: an Exploratory Study", *EIASM International Workshop on Managerial and Organizational Cognitivon*, Brussels, May
- Appleyard, M. M. (1996): "How does knowledge flow? Interfirm patterns in the semiconductor industry", *Strategic Management Journal*, Vol. 17, Winter, Special Issue, pp. 137-154
- Argenti, J. (1997): "Stakeholders: The Case Against", *Long Range Planning*, Vol. 30, No. 3, June, pp. 442-445
- Argyris, C. (1976a): "Leadership, Learning, and Changing the Status Quo", *Organizational Dynamics*, Vol. 4, Winter, pp. 29-43
- Argyris, C. (1976b): "Single-Loop and Double-Loop Models in Research on Decision Making", *Administrative Science Quarterly*, Vol. 21, No. 3, September, pp. 363-375
- Argyris, C. (1977): "Double loop learning in organizations", *Harvard Business Review*, September-October, pp. 115-125
- Argyris, C. (1982): *Reasoning, Learning, and Action. Individual and Organizational*, Jossey-Bass, San Francisco
- Argyris, C. (1985): "Defensive Routines". En Pugh, D. S. (1997): *Organization Theory*, Fourth Edition, Penguin Books, London, pp. 416-432
- Argyris, C. (1989): "Strategy implementation: An experience in learning", *Organizational Dynamics*, Vol. 18, No. 2, Autumn, pp. 5-15
- Argyris, C. (1991a): "Un enfoque clave para el aprendizaje de los directivos", *Harvard Deusto Business Review*, Cuarto Trimestre, No. 48, pp. 51-63
- Argyris, C. (1991b): "Teaching Smart People How to Learn", *Harvard Business Review*, Vol. 69, No. 3, May-June, pp. 99-109
- Argyris, C. (1993): "Education for Leading-Learning", *Organizational Dynamics*, Vol. 21, No. 3, Winter, pp. 5-17
- Argyris, C. (1994): "Good Communication That Blocks Learning", *Harvard Business Review*, July-August, pp. 77-85

- Argyris, C. (1996): "Actionable Knowledge: Design Causality in the Service of Consequential Theory", *The Journal of Applied Behavioral Science*, Vol. 32, No. 4, December, pp. 390-406
- Argyris, C. y Schön, D. A. (1978): *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Addison-Wesley, Reading, MA
- Argyris, C. y Schön, D. A. (1996): *Organizational Learning II: Theory, Method, and Practice*, Addison-Wesley, Reading, MA
- Arrow, K. J. (1974): *The Limits of Organization*, Norton, New York
- Arteaga, E. (1998): "Los recursos humanos en el modelo europeo para PYME", *Alta Dirección*, No. 197, pp. 49-53
- Ashby, W. R. (1956): *An Introduction to Cybernetics*, Chapman & Hall, London. Citado en Hardagon (1998)
- Ayas, K. (1996): "Design for Learning and Innovation", *Long Range Planning*, Vol. 29, No. 6, December, pp. 898-901
- Ayas, K. (1997): "Integrating corporate learning with project management", *International Journal of Production Economics*, Vol. 51, No. 1-2, pp. 59-67
- Badri, M. A., Davis, D. y Davis, D. (1995): "A study of measuring the critical factors of quality management", *International Journal of Quality & Reliability Management*, Vol. 12, No. 2, pp. 36-53
- Baila, D. L. (1996): "The Deming Prize", *Journal for Quality and Participation*, July-August, pp. 16-19
- Bajaria, H. J. (2000): "Knowledge creation and management: inseparable twins", *Total Quality Management*, Vol. 11, Nos. 4/5 y 6, pp. 562-573
- Balbastre, F. (1998): *La autoevaluación de la gestión de calidad: análisis de su aportación a la dirección estratégica*, Club Gestión de Calidad, Madrid
- Barabba, V. y Zaltman, G. (1990): *Hearing the Voice of the Market*, Harvard Business School Press. Citado en Sveiby (1996)
- Barlett, C. A. y Ghoshal, S. (1998): "Beyond Strategic Planning to Organization Learning: Lifeblood of the Individualized Corporation", *Strategy & Leadership*, Vol. 26, No. 1, January-February, pp. 34-39

- Barnett, C. K. (1994): *Organizational learning and continuous quality improvement in an automotive manufacturing organization*, Tesis doctoral, Universidad de Michigan
- Barrow, J. W. (1993): "Does Total Quality Management Equal Organizational Learning?", *Quality Progress*, July, pp. 39-43
- Bateson, G. (1973): *Steps to an Ecology of Mind*, Paladin, London
- Bemowski, K. (1993): "The State of the States", *Quality Progress*, May, pp. 27-36
- Bemowski, K. (1996): "Baldrige Award Celebrates Its 10<sup>th</sup> Birthday With a New Look", *Quality Progress*, December, pp. 49-54
- Bennett, J. K. y O'Brien, M. J. (1995): "The Building Blocks of the Learning Organization". En Frantzreb, R. B. (Ed.): *Training & Development Yearbook*, 1995/1996 Edition, Prentice Hall, pp. 3.78-3.83
- Besterfield, D. H., Besterfield-Michna, C., Besterfield, G. H. y Besterfield-Sacre, M. (1995): *Total Quality Management*, Prentice Hall, New Jersey
- Bierly, P. y Chakrabarti, A. (1996): "Generic knowledge strategies in the U. S. pharmaceutical industry", *Strategic Management Journal*, Vol. 17, Winter, Special Issue, pp. 123-135
- Bierly, P. y Hämäläinen, T. (1995): "Organizational learning and strategy", *Scandinavian Journal of Management*, Vol. 11, No. 3, pp. 209-224
- Binney, G. (1992): *Making Quality Work: Lessons form Europe's Leading Companies*, The Economist Intelligence, London. Citado en Taylor (1995)
- Black, S. A. y Crumley, H. C. (1997): "Self-assessment: What's in it for us?", *Total Quality Management*, Vol. 8, Nos. 2 y 3, June, pp. 90-93
- Black, S. y Porter, L. J. (1995): "An empirical model for total quality management", *Total Quality Management*, Vol. 6, No. 2, pp. 149-164
- Blazey, M. L. (1997): "Achieving Performance Excellence", *Quality Progress*, June, pp. 61-64
- Blazey, M. L. (1998): "Insights Into Organizational Self-Assessments", *Quality Progress*, October, pp. 47-52

- Blumentritt, R. y Hardie, N. (2000): "The role of middle management in the knowledge-focused service organization", *Journal of Business Strategies*, Vol. 17, No. 1, Spring, pp. 37-48
- Bohoris, G. A. (1995): "A comparative assessment of some major quality awards", *International Journal of Quality and Reliability Management*, Vol. 12, No. 9, pp. 30-43
- Boisot, M. y Mack, M. (1995): "Strategie technologique et destruction creatice", *Revue Francaise de Gestion*, No. 103, pp. 5-19
- Bonache, J. (1998): "El estudio de casos como estrategia de investigación: críticas y defensas", *IV Taller de Metodología de ACEDE: Metodología y técnicas de investigación en economía y dirección de empresas*, Arnedillo, Abril
- Bonache, J. (1999): "El estudio de casos como estrategia de construcción teórica: características, críticas y defensas", *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, No. 3, Enero-Junio, pp. 123-140
- Bood, R. P. (1998): "Charting Organizational Learning: A Comparison of Multiple Mapping Techniques". En Eden, C. y Spender, J. C. (Eds.): *Managerial and Organizational Cognition. Theory, Methods and Research*, Sage Publications, London, pp. 210-230
- Brennan, M. (1997): "The Criteria: A Looking Glass to Americans' Understanding of Quality. 1- Leadership", *Quality Progress*, June, pp. 51-59
- Brooking, A. (1997): "The Management of Intellectual Capital", *Long Range Planning*, Vol. 30, No. 3, June, pp. 364-365
- Brown, J. S. y Duguid, P. (1991): "Organizational Learning and Communities-of-Practice: Toward a Unified View of Working, Learning, and Innovation", *Organization Science*, Vol. 2, No. 1, February, pp. 40-57
- Brown, J. S. y Duguid, P. (1998): "Organizing Knowledge", *California Management Review*, Vol. 40, No. 3, Spring, pp. 80-89
- Bruyn, S. T. (1966): *The Human Perspective in Sociology: The Methodology of Participant Observation*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ. Citado en Taylor y Bogdan (1984)

*Bibliografía utilizada*

- Bryman, A. (1988): *Quantity and Quality in Social Research*, Unwin Hyman, London
- BS 4778: Part 1, (1987): *Quality Vocabulary: International Terms*, British Standards Institution, London. Citado en Dale (1994)
- BS 4778: Part 2, (1991): *Quality Concepts and Related Definitions*, British Standards Institution, London. Citado en Dale, Boaden, y Lascelles (1994)
- Bueno, E. (1998): "El capital intangible como clave estratégica en la competencia actual", *Boletín de Estudios Económicos*, Vol. LIII, No. 164, Agosto, pp. 207-229
- Burns, T. y Stalker, G. M. (1961): *The Management of Innovation*, Tavistock, London. Citado en Hedberg (1981)
- Calder, B. J. (1994): "Qualitative Marketing Research". En Bagozzi, R. P. (Ed.): *Principles of Marketing Research*, Blackwell, Oxford, pp. 50-72
- Campbell, A. (1997): "Stakeholders: the Case in Favour", *Long Range Planning*, Vol. 30, No. 3, June, pp. 446-449
- Campbell, D. T. (1975): "Qualitative Knowing in Action Research". En Brenner, M., Marsh, P. y Brenner, M. (Eds.): *The Social Context of Methods*, Croom Helm, London, pp. 184-209. Citado en Sofaer (1999)
- Caravatta, M. (1997): "Conducting an Organizational Self-Assessment Using the 1997 Baldrige Award Criteria", *Quality Progress*, October, pp. 87-91
- Céspedes, J. J. y Sánchez, M. (1996): "Tendencias y desarrollos recientes en métodos de investigación y análisis de datos en dirección de empresas", *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, Vol. 5, No. 3, pp. 23-40
- Clark, K. B. y Fujimoto, T. (1991): *Product Development Performance*, Free Press, New York
- Claver, E., Llopis, J. y Tarí, J. J. (1999): *Calidad y dirección de empresas*, Civitas, Madrid
- Cohen, D. (1998): "Toward a Knowledge Context: Report on the First Annual U. C. Berkeley Forum on Knowledge and the Firm", *California Management Review*, Vol. 40, No. 3, Spring, pp. 22-39



- Cohen, M. D. y Bacdayan, P. (1994): "Organizational Routines Are Stored as Procedural Memory: Evidence from a Laboratory Study", *Organization Science*, Vol. 5, No. 4, November, pp. 554-568
- Cohen, W. M. y Levinthal, D. A. (1990): "Absorptive Capacity: A new Perspective on Learning and Innovation", *Administrative Science Quarterly*, Vol. 35, No. 1, March, pp. 128-152
- Cole, R. E. (1998): "Introduction", *California Management Review*, Vol. 40, No. 3, Spring, pp. 15-21
- Coller, D. A. (1992): "Service, Please: The Malcolm Baldrige National Quality Award", *Business Horizons*, July-August, pp. 88-95
- Coné, J. (2000): "How Dell Does It", *Training & Development*, June, pp. 58-70
- Conner, K. R. y Prahalad, C. K. (1996): "A Resource-based Theory of the Firm: Knowledge Versus Opportunism", *Organization Science*, Vol. 7, No. 5, September-October, pp. 477-501
- Conti, T. (1993a): "Company quality assessment", *Total Quality Management*, August, pp. 227-232. Citado en Van der Wiele *et al.* (1996b)
- Conti, T. (1993b): *Building Total Quality: A guide for management*, Chapman & Hall, London
- Conti, T. (1997a): "Optimizing self-assessment", *Total Quality Management*, Vol. 8, Nos. 2 y 3, June, pp. 5-15
- Conti, T. (1997b): *Organizational Self-Assessment*, Chapman & Hall, London
- Cook, S. D. N. y Yanow, D. (1993): "Culture and Organizational Learning", *Journal of Management Inquiry*, Vol. 2, No. 4, pp. 373-390
- Corrigan, J. (1994): "Is ISO 9000 the path to TQM?", *Quality Progress*, May, pp. 33-36
- Counwenberg, C., Dallas, G., Hardjono, T., Koster, M., Meines, J., Van Sonsbeeck, J. y Vermaas, M. (1997): "Assessing an Organization with the Quality Model", *European Management Journal*, Vol. 15, No. 3, June, pp. 318-325

- Cowan, D. A. (1993): "Rhythms and variation: patterns that integrate individual and organizational learning", Paper presented to the *First International Workshop on Managerial and Organizational Cognition*, EIASM, Brussels, 13-14 May. Citado en Bood (1998)
- Crosby, P. B. (1979): *Quality is Free*, McGraw-Hill, New York
- Crossan, M. M., Lane, H. W. y White, R. E. (1999): "An organizational learning framework: from intuition to institution", *Academy of Management Review*, Vol. 24, No. 3, pp. 522-537
- Crossan, M. y Guatto, T. (1996): "Organizational learning research profile", *Journal of Organizational Change Management*, Vol. 9, No. 1, pp. 107-112
- Crumley, H. y Black, S. (1998): "Excellence in action", *Total Quality Management*, Vol. 9, Nos. 4 y 5, July, pp. 41-44
- Chalmers, A. F. (1992): *La ciencia y cómo se elabora*, Siglo XXI, Madrid. Citado en Bonache (1999)
- Chan, W. y Mauborgne, R. (1997): "Fair Process: Managing in the Knowledge Economy", *Harvard Business Review*, July-August, pp. 65-75
- Chandler, A. (1990): *Scale and scope: the dynamics of industrial capitalism*, Harvard/Belknap, Cambridge, MA
- Chetty, S. (1996): "The Case Study Method for Research in Small- and Medium-sized Firms", *International Small Business Journal*, Vol. 15, No. 1, October-December, pp. 73-85
- Chiva, R. y Camisón, C. (1999): "Estilos de aprendizaje, valores organizativos y competitividad en el sector cerámico: un estudio de casos", *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, Vol. 8, No. 1, pp. 41-62
- Dachler, H. P. (1997): "Does the Distinction between Qualitative and Quantitative Methods Make Sense?", *Organization Studies*, Vol. 18, No. 4, pp. 709-724
- Dahlgaard, J. J., Kristensen, K. y Kanji, G. K. (1998): *Fundamentals of Total Quality Management*, Chapman & Hall, London

- Dale, B. G. (1994): "Quality management systems". En Dale, B. G. (Ed.): *Managing Quality*, Prentice Hall, Second Edition, London, pp. 333-361
- Dale, B. G., Boaden, R. J., y Lascelles, D. M. (1994): "Total Quality Management: an overview". En Dale, B. G. (Ed.): *Managing Quality*, Prentice Hall, London
- Davenport, T. H. y Klahr, P. (1998): "Managing Customer Support Knowledge", *California Management Review*, Vol. 40, No. 3, Spring, pp. 195-208
- Davenport, T. H., De Long, D. W. y Beers, M. C. (1998): "Successful Knowledge Management Projects", *Sloan Management Review*, Vol. 39, No. 2, Winter, pp. 43-57. Existe versión en castellano (1998): "Proyectos exitosos de gestión del conocimiento", *Harvard Deusto Business Review*, No. 85, Julio-Agosto, pp. 4-19
- Davis, V. S. (1992): "Self-audits. First Step in TQM", *HRMagazine*, September, pp. 39-41
- De Geus, A. P. (1988): "Planning as Learning", *Harvard Business Review*, March-April, pp. 70-74
- Dean Jr., J. W. y Bowen, D. E. (1994): "Management Theory and Total Quality: improving research and practice through theory development", *Academy of Management Review*, Vol. 19, No. 3, July, pp. 392-418
- DeBaylo, P. W. (1999): "Ten Reasons Why the Baldrige Model Works", *Journal for Quality and Participation*, January-February, pp. 24-28
- Demarest, M. (1997): "Understanding Knowledge Management", *Long Range Planning*, Vol. 30, No. 3, June, pp. 374-384
- Deming, W. E. (1982): *Quality, Productivity, and Competitive Position*, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge. Existe versión en castellano (1989): *Calidad, Productividad y Competitividad. La salida de la crisis*, Díaz de Santos, Madrid

- Demsetz, H. (1991): "The theory of the firm revisited". En Williamson, O. y Winter, S. (Eds.): *The Nature of the Firm*, Oxford University Press, New York, pp. 159-178
- Denzin, N. (1984): *The research act*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ
- Denzin, N. y Lincoln, Y. S. (1994): *Handbook of qualitative research*, Sage, Thousand Oaks, CA
- Dervitsiotis, K. N. (1998): "The challenge of managing organizational change: Exploring the relationship of re-engineering, developing learning organizations and total quality management", *Total Quality Management*, Vol. 9, No. 1, pp. 109-122
- Deutscher, I. (1973): *What We Say / What We Do: Sentiments and Acts*, Foresman, Glenview. Citado en Taylor y Bogdan (1996)
- Devers, K. J. (1999): "How Will We Know 'Good' Qualitative Research When We See It? Beginning the Dialogue in Health Services Research", *Health Services Research*, Vol. 34, No. 5, December, pp. 1153-1188
- DiBella, A. J. (1997): "Gearing up to become a learning organization", *Journal for Quality and Participation*, June, pp. 12-14
- DiBella, A. J., Nevis, E. C. y Gould, J. M. (1996): "Understanding organizational learning capability", *Journal of Management Studies*, Vo. 33, No. 3, May, pp. 361-379
- Dickenson, R. P. y Blundell, B. (2000): "Transferring quality management experience to the Russian aerospace industry", *Total Quality Management*, Vol. 11, No. 3, pp. 319-327
- Dierickx, I. y Cool, K. (1989): "Asset Stock Accumulation and Sustainability of Competitive Advantage", *Management Science*, Vol. 35, pp. 1504-1513
- Dixon, N. M. (1994): *The Organizational Learning Cycle. How We Can Learn Collectively*, McGraw-Hill, New York
- Dodgson, M. (1993): "Organizational Learning: A Review of Some Literatures", *Organization Studies*, Vol. 14, No. 3, pp. 375-394

- Drew, S. A. W. (1997): "From Knowledge to Action: the Impact of Benchmarking on Organizational Performance", *Long Range Planning*, Vol. 30, No. 3, June, pp. 427-441
- Duncan, R. B. (1974): "Modifications in decision structure in adapting to the environment: Some implications for organizational learning", *Decision Sciences*, pp. 705-725
- Duncan, R. y Weiss, A. (1979): "Organizational Learning: Implications for Organizational Design". En Staw, B. (Ed.): *Research in Organizational Behavior*, Vol. 1, JAI Press, Greenwich, CT, pp. 75-123
- Durand, T., Mounoud, E. y Ramanaatsoa, B. (1996): "Uncovering Strategic Assumptions: Understanding Managers' Ability to Build Representations", *European Management Journal*, Vol. 14, No. 4, pp. 389-398
- Dyason, M. D. y Kaye, M. M. (1997): "Achieving real business advantage through the simultaneous development of managers and business excellence", *Total Quality Management*, Vol. 8, Nos. 2 y 3, pp. 145-151
- Dyer, W. G. Jr. y Wilkins, A. L. (1991): "Better stories, not better constructs, to generate better theory: a rejoinder to Eisenhardt", *Academy of Management Review*, Vol. 16, No. 3, pp. 613-619
- Easterby-Smith, M. (1997): "Disciplines of Organizational Learning: Contributions and Critiques", *Human Relations*, Vol. 50, No. 9, pp. 1085-1113
- Easterby-Smith, M., Snell, R. y Gherardi, S. (1998): "Organizational Learning: Diverging Communities of Practice?", *Management Learning*, Vol. 29, No. 3, September, pp. 259-272
- Easton, G. S. (1993): "The 1993 state of U.S. Total Quality Management: A Baldrige examiner's perspective", *California Management Review*, Spring, pp. 32-54
- Edgeman, R. L. y Dahlgaard, J. J. (1998): "A paradigm for leadership excellence", *Total Quality Management*, Vol. 9, Nos. 4 y 5, July, pp. 75-79
- Edvinsson, L. (1997): "Developing Intellectual Capital at Skandia", *Long Range Planning*, Vol. 30, No. 3, June, pp. 366-373

- Edvinsson, L. y Sullivan, P. (1996): "Developing a model for managing intellectual capital", *European Management Journal*, Vol. 14, No. 4, August, pp. 356-364
- Eisenhardt, K. M. (1989): "Building Theories from Case Study Research", *Academy of Management Review*, Vol. 14, No. 4, pp. 532-550
- Elkington, J. y Trisoglio, A. (1996): "Developing Realistic Scenarios for the Environment: Lessons from Brent Spar", *Long Range Planning*, Vol. 29, No. 6, December, pp. 762-769
- Ellinger, A. D., Watkins, K. E. y Barnas, C. M. (1999): "Responding to New Roles. A Qualitative Study of Managers as Instructors", *Management Learning*, Vol. 30, No. 4, pp. 387-412
- Epple, D., Argote, L. y Devadas, R. (1991): "Organizational Learning Curves: A Method for Investigating Intra-Plant Transfer of Knowledge Acquired Through Learning by Doing", *Organization Science*, Vol. 2, No. 1, February, pp. 58-70
- Escribá, A. (1999): *Factores Determinantes del Comportamiento Cooperativo en las Alianzas entre Empresas: Un Estudio Cualitativo*, Tesis doctoral no publicada, Universitat de València
- Eskildsen, J. K. (1998): "Identifying the vital few using the European Foundation for Quality Management model", *Total Quality Management*, Vol. 9, Nos. 4 y 5, July, pp. 92-94
- European Foundation for Quality Management (1995a): *Autoevaluación 1996. Directrices para Empresas*, E.F.Q.M., No. 5, Brussels
- European Foundation for Quality Management (1995b): *El Premio Europeo a la Calidad 1996. Folleto de Inscripción*, E.F.Q.M., Brussels
- European Foundation for Quality Management (1995c): *Diagnóstico de la excelencia empresarial. El Cuestionario: un enfoque*, E.F.Q.M., Brussels
- European Foundation for Quality Management (1999a): *Documento de trabajo no publicado*, 19 de Enero
- European Foundation for Quality Management (1999b): *Information Brochure: The European Quality Award*, E.F.Q.M, Brussels

- European Foundation for Quality Management (1999c): *Introducción a la Excelencia*, E.F.Q.M., Brussels
- European Foundation for Quality Management (1999d): *Modelo EFQM de Excelencia 1999*, E.F.Q.M., Brussels
- European Foundation for Quality Management (1999e): *Modelo EFQM de Excelencia Cambios*, E.F.Q.M., Brussels
- European Foundation for Quality Management Newsletter (1993): "BOC Special Gases: Quality for success", *Quality Link*, January-February, p. 7
- European Foundation for Quality Management y European Organization for Quality (1998): *The European Quality Award 1999. Small and Medium sized Enterprises. Application Brochure*, E.F.Q.M., Brussels
- Fahey, L. y Prusak, L. (1998): "The Eleven Deadliest Sins of Knowledge Management", *California Management Review*, Vol. 40, No. 3, Spring, pp. 265-276
- Farrar, M. (2000): "Structuring success: a case study in the use of the EFQM Excellence Model in school improvement", *Total Quality Management*, Vol. 11, Nos. 4/5 y 6, pp. 691-696
- Fernández, A. (1999): "La investigación cualitativa". En Sarabia, F. J. (Ed.): *Metodología para la investigación en marketing y dirección de empresas*, Pirámide, Madrid
- Fernández, E., Montes, J. M. y Vázquez, C. J. (1998): "Tipología e implicaciones estratégicas de los recursos intangibles. Un enfoque basado en la teoría de los recursos", *Revista Asturiana de Economía*, No. 11, pp. 159-183
- Fernández, Z. (1993): "La organización interna como ventaja competitiva para la empresa", *Papeles de Economía Española*, No. 56, pp. 178-193
- Finn, M. y Porter, L. J. (1994): "TQM Self-assessment in the U.K.", *The TQM Magazine*, Vol. 6, No. 4, pp. 56-61
- Fiol, C. M. (1991): "Managing culture as a competitive resource: An identity-based view of sustainable competitive advantage", *Journal of Management*, Vol. 17, No. 1, pp. 191-211
- Fiol, C. M. y Lyles, M. A. (1985): "Organizational Learning", *Academy of Management Review*, Vol. 10, No. 4, pp. 803-813

*Bibliografía utilizada*

- Fountain, M. (1998): "The target assessment model as an international standard for self-assessment", *Total Quality Management*, Vol. 9, Nos. 4 y 5, July, pp. 95-99
- García Erquiaga, E. (1996): "La incidencia del entorno en la competitividad de la PYME: pequeñas empresas de alto rendimiento", *Alta Dirección*, No. 185, pp. 65-96
- Garvin, D. A. (1988): *Managing Quality: The Strategic and Competitive Edge*, The Free Press, New York
- Garvin, D. A. (1991): "How the Baldrige Award Really Works", *Harvard Business Review*, November-December, pp. 80-93
- Garvin, D. A. (1993): "Building a Learning Organization", *Harvard Business Review*, July-August, pp. 78-91
- George, S. (1992): *The Baldrige Quality System: The Do-It-Yourself Way to Transform Your Business*, John Wiley & Sons, New York
- Ghobadian, A. y Woo, H. S. (1996): "Characteristics, benefits and shortcomings of four major quality awards", *International Journal of Quality and Reliability Management*, Vol. 13, No. 2, pp. 10-44
- Glaser, B. G. (1978): *Theoretical sensitivity*, Sociology Press, Mill Valley, CA. Citado en Strauss y Corbin (1997)
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967): *The discovery of grounded theory: Strategies of qualitative research*, Aldine, Chicago
- Glazer, R. (1991): "Marketing in an Information-Intensive Environment: Strategic Implications of Knowledge as an Asset", *Journal of Marketing*, Vol. 55, October, pp. 1-19
- Glazer, R. (1998): "Measuring the Knower: Towards a Theory of Knowledge Equity", *California Management Review*, Vol. 40, No. 3, Spring, pp. 175-194
- Glynn, M. A. (1996): "Innovative genius: a framework for relating individual and organizational intelligences to innovation", *Academy of Management Review*, Vol. 21, No. 4, pp. 1081-1111



- Goh, S. C. (1998): "Toward a Learning Organization: The Strategic Building Blocks", *SAM Advanced Management Journal*, Vol. 63, No. 2, Spring, pp. 15-22
- Goh, S. C. y Richards, G. (1997): "Benchmarking the learning capability of organizations", *European Management Journal*, Vol. 15, No. 5, October, pp. 575-583
- Goodsell, D. (1995): "Working hard at winning ways", *European Quality*, Vol. 2, No. 5, pp. 56-57
- Graham, A. B. y Pizzo, V. G. (1996): "A Question of Balance: Case Studies in Strategic Knowledge Management", *European Management Journal*, Vol. 14, No. 4, pp. 338-346
- Grant, J. H. y Gnyawali, D. R. (1996): "Strategic process improvement through organizational learning", *Strategy & leadership*, Vol. 24, No. 3, May-June, pp. 28-33
- Grant, R. M. (1991): "The Resource-Based Theory of Competitive Advantage: Implications for Strategy Formulation", *California Management Review*, Vol. 33, No. 3, Spring, pp. 114-135
- Grant, R. M. (1995): *Contemporary Strategy Analysis. Concepts, Techniques, Applications*, Blackwell, Cambridge
- Grant, R. M. (1996a): "Prospering in Dynamically-competitive Environments: Organizational Capability as Knowledge Integration", *Organization Science*, Vol. 7, No. 4, July-August, pp. 375-387
- Grant, R. M. (1996b): "Toward a knowledge-based theory of the firm", *Strategic Management Journal*, Vol. 17, Winter, Special Issue, pp. 109-122
- Grant, R. M. (1997): "The Knowledge-based View of the Firm: Implications for Management Practice", *Long Range Planning*, Vol. 30, No. 3, June, pp. 450-454
- Gringer, P. H. y Norburn, D. (1975): "Planning for existing markets: perceptions of executives and financial performance", *Journal of the Royal Statistical Society, Series A*, Vol. 138, No. 1, pp. 70-97. Citado en Hedberg (1981)

- Grunow, D. (1995): "The research design in organization studies: Problems and prospects", *Organization Science*, Vol. 6, No. 1, January-February, pp. 93-103
- Guil, C., Pérez, V. y Sierra, C. (2000): "La certificación de los sistemas de calidad. ¿Principio o final?", *X Jornadas luso-españolas de gestión científica*, Vol. IV, Febrero, Algarve, pp. 259-268
- Gupta, A. K. y Govindarajan, V. (2000): "Knowledge Management's Social Dimension: Lessons From Nucor Steel", *Sloan Management Review*, Fall, pp. 71-80
- Gutiérrez, J. y Rodríguez, A. I. (1999): "La investigación científica". En Sarabia, F. J. (Ed.): *Metodología para la investigación en marketing y dirección de empresas*, Pirámide, Madrid
- Hackman, J. R. y Wageman, R. (1995): "Total Quality Management: Empirical, Conceptual, and Practical issues", *Administrative Science Quarterly*, Vol. 40, No. 2, June, pp. 309-342
- Hamel, G. (1991): "Competition for competence and inter-partner learning within international strategic alliances", *Strategic Management Journal*, Vol. 12, Summer, Special Issue, pp. 83-103
- Hamel, G. y Prahalad, C. K. (1993): "Strategy as Stretch and Leverage", *Harvard Business Review*, March-April, pp. 75-84
- Hammond, J. (2000): "The naked truth about business excellence", *Total Quality Management*, Vol. 11, Nos. 4/5 y 6, pp. 666-673
- Hargadon, A. B. (1998): "Firms as Knowledge Brokers: Lessons in Pursuing Continuous Innovation", *California Management Review*, Vol. 40, No. 3, Spring, pp. 209-227
- Harrison, R. T. y Leitch, C. M. (2000): "Learning and organization in the knowledge-based information economy: Initial findings from a participatory action research case study", *British Journal of Management*, Vol. 11, No. 2, June, pp. 103-119
- Hartley, J. (1994): "Case Studies in Organizational Research". En Cassel, C. y Symon, G. (Eds.): *Qualitative Methods in Organizational Research: a Practical Guide*, Sage, London, pp. 208-229

- Harvard Business Review Debate (1992): "Does the Baldrige Award Really Work?", *Harvard Business Review*, January-February, pp. 126-147
- Hebeler, Jr. J. W. y Van doren, D. C. (1997): "Unfettered Leverage: The Ascendancy Of Knowledge-Rich Products And Processes", *Business Horizons*, Vol. 40, No. 4, July-August, pp. 2-10
- Hedberg, B. (1975): "Computer systems to supper industrial democracy". En Munford, E. y Sackman, H. (Eds.): *Human Choice and Computers*, North-Holland, Amsterdam, pp. 211-230. Citado en Hedberg (1981)
- Hedberg, B. (1981): "How organizations learn and unlearn". En Nystrom, P. C. y Starbuck, W. H. (Eds.): *Handbook of Organizational Design*, Vol. 1, Oxford University Press, Oxford, pp. 3-27
- Hedlund, G. (1994): "A model of knowledge management and the N-form corporation", *Strategic Management Journal*, Vol. 15, Summer, pp. 73-90
- Henderson, R. M. y Clark, K. B. (1990): "Architectural innovation: The reconfiguration of existing product technologies and the failure of established firms", *Administrative Science Quarterly*, Vol. 35, pp. 9-30
- Hendricks, K. B. y Singhal, V. R. (1996): "Quality Awards and the Market Value of the Firm: An Empirical Investigation", *Management Science*, Vol. 42, No. 3, March, pp. 415-436
- Hendricks, K. B. y Singhal, V. R. (1997): "Does Implementing an Effective TQM Program Actually Improve Operating Performance? Empirical Evidence From Firms That Have Won Quality Awards", *Management Science*, Vol. 43, No. 9, September, pp. 1258-1274
- Hertz, H. S. (1997): "The Criteria: A Looking Glass to Americans' Understanding of Quality. Introduction", *Quality Progress*, June, pp. 46-48
- Hiebeler, R. J. (1996): "Benchmarking Knowledge Management", *Strategy & leadership*, Vol. 24, No. 2, March-April, pp. 22-29
- Hillman, G. P. (1994): "Making Self-assessment Successful", *The TQM Magazine*, Vol. 6, No. 3, pp. 29-31
- Hodgetts, R. M., Kuratko, D. F. y Hornsby, J. S. (1999): "Quality Implementation in Small Business: Perspectives From the Baldrige Award Winners", *SAM Advanced Management Journal*, Winter, pp. 37-47

- Hodgetts, R. M., Luthans, F. y Lee, S. M. (1994): "New Paradigm Organizations: From Total Quality to Learning to World-Class", *Organizational Dynamics*, Vol. 22, No. 3, Winter, pp. 5-19
- Holtshouse, D. (1998): "Knowledge Research Issues", *California Management Review*, Vol. 40, No. 3, Spring, pp. 277-281
- Huber, G. P. (1991): "Organizational learning: The contributing processes and the literatures", *Organization Science*, Vol. 2, No. 1, February, pp. 88-115
- Huidobro, A. (1998): "Metodología de autoevaluación para PYMEs según el referencial europeo", *Alta Dirección*, No. 197, pp. 41-47
- Hurley, R. E. (1999): "Qualitative Reseach and the Profound Grasp of the Obvious", *Health Services Research*, Vol. 34, No. 5, December, pp. 1119-1136
- Huzzard, T. (2000): "From Partnership to Resistance: Unions and Organizational Learning at Ericsson Infocom", *Management Learning*, Vol. 31, No. 3, pp. 353-373
- Imai, K., Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1985): "Managing the New Product Development Process: How Japanese Companies Learn and Unlearn". En Clark, K., Hayes, R. y Lorenz, C. (Eds.): *The Uneasy Alliance*, Harvard Business School Press, Boston
- Imai, M. (1990): *Mejorando la calidad: KAIZEN*, Gestión y Control de Calidad, Valencia
- Inkpen, A. C. (1996): "Creating Knowledge through Collaboration", *California Management Review*, Vol. 39, No. 1, Fall, pp. 123-140
- Inkpen, A. C. (1998): "Learning, Knowledge Acquisition, and Strategic Alliances", *European Management Journal*, Vol. 16, No. 2, April, pp. 223-229
- Inkpen, A. C. y Crossan, M. M. (1995): "Believing is seeing: joint ventures and organization learning", *Journal of Management Studies*, Vol. 32, pp. 595-618

- Isaacs, W. N. (1993): "Taking Flight: Dialogue, Collective Thinking, and Organizational Learning", *Organizational Dynamics*, Autumn, Special Issue, pp. 24-39
- Ishikawa, K. (1990): *¿Qué es el Control de Calidad?. La modalidad japonesa*, Norma, Octava reimpression, Bogotá
- Itami, H. (1987): *Mobilizing Invisible Assets*, Harvard University Press, Cambridge
- James, W. (1950): *The Principles of Psychology*, Vols. I y II, Dover Publications, New York
- Jeffries, A. (1995): "Evaluating the operation of the European Quality Award (EQA) model for self-assessment", *Management Accounting-London*, April, p. 8
- Jensen, M. C. y Meckling, W. H. (1992): "Specific and general knowledge and organization structure". En Werin, L. y Wijkander, H. (Eds.): *Contract economics*, Basil Blackwell, Oxford
- Jick, T. D. (1979): "Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action" *Administrative Science Quarterly*, Vol. 24, No. 4, December, pp. 602-611
- Johnson-Laird, P. N. (1983): *Mental models*, Cambridge University Press, Cambridge
- Jordan, J. y Jones, P. (1997): "Assessing Your Company's Knowledge Management Style", *Long Range Planning*, Vol. 30, No. 3, June, pp. 392-398
- Kanji, G. K. y Tambi, A. M. (1999): "Total quality management in UK higher education institutions", *Total Quality Management*, Vol. 10, No. 1, pp. 129-153
- Karlöf, B. y Östblom, S. (1993): *Benchmarking: A signpost to excellence in quality and productivity*, John Wiley & Sons, Chichester
- Kaye, M. M. y Dyason, M. D. (1999): "Achieving a competitive focus through self-assessment", *Total Quality Management*, Vol. 10, No. 3, pp. 373-390
- Kim, D. H. (1993): "The Link between Individual and Organizational Learning", *Sloan Management Review*, Vol. 35, No. 1, Fall, pp. 37-50

- Knotts Jr., U. S., Parrish Jr., L. G. y Evans, C. R. (1993): "What Does the U.S. Business Community Really Think About the Baldrige Award?", *Quality Progress*, May, pp. 49-53
- Knutton, P. (1994): "A model approach to self-assessment", *Works Management*, Vol. 47, No. 12, December, pp. 12-16
- Kofman, F. (1992): *Lecture slides*, MIT Sloan School of Management, Cambridge. Citado en Kim (1993)
- Kofman, F. y Senge, P. M. (1993): "Communities of Commitment: The Heart of Learning Organizations", *Organizational Dynamics*, Autumn, Special Issue, pp. 5-23
- Kogut, B. (1988): "Joint Ventures: Theoretical and empirical perspectives", *Strategic Management Journal*, Vol. 9, pp. 319-332
- Kogut, B. y Zander, U. (1992): "Knowledge of the firm, combinative capabilities, and the replication of technology", *Organization Science*, Vol. 3, No. 3, pp. 383-397
- Kogut, B. y Zander, U. (1993): "Knowledge of the firm and the evolutionary theory of the multinational corporation", *Journal of International Business Studies*, Vol. 24, No. 4, Fourth Quarter, pp. 625-645
- Kogut, B. y Zander, U. (1995): "Knowledge, market failure and the multinational enterprise: a reply", *Journal of International Business Studies*, Vol. 26, No. 2, Second Quarter, pp. 417-426
- Kogut, B. y Zander, U. (1996): "What firms do? Coordination, Identity, and Learning", *Organization Science*, Vol. 7, No. 5, September-October, pp. 502-518
- Kolb, D. A. (1976): "Management and the Learning Process", *California Management Review*, Vol. 18, No. 3, Spring
- Kolb, D. A. (1983): "Problem management: Learning from experience". En Srivastva, S. (Ed.): *The executive mind*, Jossey-Bass, San Francisco
- Kolb, D. A. (1984): *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey
- Kolb, D. A. y Rubin, I. M. (1991): *Organizational Behavior: An Experiential Approach*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ

- Kress, G. (1993): "Turning information into knowledge", *Industrial Management*, March-April, pp. 30-32
- Kruger, M. R. (1997): "Benefiting from self-assessment in a matrix organization", *Total Quality Management*, Vol. 8, Nos. 2 y 3, June, pp. 205-208
- Langfield-Smith, K. (1992): "Exploring the Need for a Shared Cognitive Map", *Journal of Management Studies*, Vol. 29, No. 3
- Lank, E. (1997): "Leveraging Invisible Assets: the Human Factor", *Long Range Planning*, Vol. 30, No. 3, June, pp. 406-412
- Lant, T. K. y Mezias, S. J. (1992): "An organizational learning model of convergence and reorientation", *Organization Science*, Vol. 3, No. 1, February, pp. 47-71
- Larsen, B. y Häversjö, T. (1998): "The price of quality: A critical discussion of the Public Sector Quality Award", *Total Quality Management*, Vol. 9, Nos. 4 y 5, July, pp. 152-155
- Lee, T. W. (1998): *Using Qualitative Methods in Organizational Research*, Sage, Thousand Oaks, CA
- Lei, D., Hitt, M. A. y Bettis, R. (1996): "Dynamic Core Competences through Meta-Learning and Strategic Context", *Journal of Management*, Vol. 22, No. 4, pp. 549-569
- Leonard, A. (1996): "Team Syntegrity: A New Methodology for Group Work", *European Management Journal*, Vol. 14, No. 4, pp. 407-413
- Leonard, D. y Sensiper, S. (1998): "The Role of Tacit Knowledge in Group Innovation", *California Management Review*, Vol. 40, No. 3, Spring, pp. 112-132
- Leonard-Barton, D. (1993): "La fábrica como laboratorio de aprendizaje", *Harvard Deusto Business Review*, No. 58, pp. 46-61
- Leonard-Barton, D. (1995): *Wellsprings of Knowledge: Building and Sustaining The Sources of Innovation*, Harvard Business School Press, Boston
- Levinthal, D. A. (1991): "Organizational Adaptation and Environmental Selection: Interrelated Processes of Change", *Organization Science*, Vol. 2, No. 1, February, pp. 140-145

- Levitt, B. y March, J. G. (1996): "Organizational Learning". En Cohen, M. D. y Sproull, L. S. (Eds.): *Organizational Learning*, Sage Publications, California, pp. 516-540
- Liebesskind, J. P. (1996): "Knowledge, strategy, and the theory of the firm", *Strategic Management Journal*, Vol. 17, Winter, Special Issue, pp. 93-107
- Liedtka, J. M., Haskins, M. E., Rosenblum, J. W. y Weber, J. (1998): "El ciclo de generación o la vinculación entre el conocimiento y las relaciones", *Harvard Deusto Business Review*, No. 84, Mayo-Junio, pp. 54-65
- Lincoln, J. R., Ahmadjian, C. L. y Mason, E. (1998): "Organizational learning and Purchase-Supply Relations in Japan: Hitachi, Matsushita, and Toyota Compared", *California Management Review*, Vol. 40, No. 3, Spring, pp. 241-264
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985): *Naturalistic inquiry*, Sage, Beverly Hills, CA
- Lippman, S. y Rumelt, R. P. (1982): "Uncertain imitability: An analysis of interfirm differences in efficiency under competition", *Bell Journal of Economics*, Vol. 13, pp. 418-438
- Lipshitz, R. y Popper, M. (2000): "Organizational Learning in a Hospital", *The Journal of Applied Behavioral Science*, Vol. 36, No. 3, September, pp. 345-361
- Lipshitz, R., Popper, M. y Oz, S. (1996): "Building learning organizations: the design and implementation of organizational learning mechanisms", *The Journal of Applied Behavioral Science*, Vol. 32, No. 3, September, pp. 292-305
- Longbottom, D. (1997): "Self-assessment: The 300-point barrier", *Total Quality Management*, Vol. 8, Nos. 2 y 3, June, pp. 211-216
- Longbottom, D. (1998): "Self-assessment: Game over?", *Total Quality Management*, Vol. 9, Nos. 4 y 5, July, pp. 156-159
- Lord, M. D. y Ranft, A. L. (2000): "Organizational Learning About New International Markets: Exploring the Internal Transfer of Local Market Knowledge", *Journal of International Business Studies*, Vol. 31, No. 4, Fourth Quarter, pp. 573-589



- Love, P. E. D., Li, H., Irani, Z. y Faniran, O. (2000): "Total quality management and the learning organization: a dialogue for change in construction", *Construction Management and Economics*, Vol. 18, No. 3, April-May, pp. 321-331
- Lloyd, B. (1996): "Knowledge Management: the Key to Long-term Organizational Success", *Long Range Planning*, Vol. 29, No. 4, August, pp. 576-580
- Machlup, F. (1980): *Knowledge: Its Creation, Distribution, and Economic Significance*, Vol. 1, Princeton University Press, Princeton
- Maisey, P. y Pupius, M. J. (1997): "Achieving business excellence: A unit-based approach", *Total Quality Management*, Vol. 8, Nos. 2 y 3, June, pp. 67-70
- Management Today (1997): "Knowledge management — how to make it work", *Management Today*, August, p. 31
- March, J. G. (1991): "Exploration and exploitation in organizational learning", *Organization Science*, Vol. 2, No. 1, February, pp. 71-87
- March, J. G. y Olsen, J. P. (1975): "The Uncertainty of the Past: Organizational Learning Under Ambiguity", *European Journal of Political Research*, Vol. 3, No. 2, pp. 147-171
- Marshall, C. y Rossman, G. B. (1995): *Designing Qualitative Research*, Sage, Thousand Oaks, CA
- Marshall, C., Prusak, L. y Shpilberg, D. (1996): "Financial Risk and the Need for Superior Knowledge Management", *California Management Review*, Vol. 38, No. 3, Spring, pp. 77-101
- Mason, J. (1997): "The quality journey to a world-class multi-utility", *Total Quality Management*, Vol. 8, Nos. 2 y 3, June, pp. 217-220
- McCabe, D. (2000): "The Swings and Roundabouts of Innovating for Quality in UK Financial Services", *The Services Industries Journal*, Vol. 20, No. 4, October, pp. 1-20
- McCune, J. C. (1998): "Aprender de los fracasos", *Harvard Deusto Business Review*, No. 82, Enero-Febrero, pp. 70-75
- McGill, M. E. y Slocum, Jr. J. W. (1993): "Unlearning the Organization", *Organizational Dynamics*, Autumn, Special Issue, pp. 67-79

- McGill, M. E. y Slocum, Jr. J. W. (1994): *The Smarter Organization. How to Build a Business That Learns and Adapts to Marketplace Needs*, John Wiley & Sons, New York
- McGill, M. E., Slocum, Jr. J. W. y Lei, D. (1992): "Management Practices in Learning Organizations", *Organizational Dynamics*, Vol. 21, No. 1, Summer, pp. 5-17
- Medina, D. R. (1998): "Una visión integral de la empresa basada en los recursos, el conocimiento y el aprendizaje", *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, Vol. 4, No. 2, pp. 77-90
- Membrado, J. (1996): "Aplicación del modelo europeo de calidad a las PYMEs", Ponencia presentada al *Seminario de Dirección de Calidad y Autoevaluación*, Universidad Politécnica de Valencia, Enero
- Mikkelsen, A. y Gronhaug, K. (1999): "Measuring Organizational Learning Climate. A Cross-National Replication and Instrument Validation Study Among Public Sector Employees", *Review of Public Personnel Administration*, Fall, pp. 31-44
- Miles, G., Miles, R. E., Perrone, V. y Edvinsson, L. (1998): "Some Conceptual and Research Barriers to the Utilization of Knowledge", *California Management Review*, Vol. 40, No. 3, Spring, pp. 281-288
- Miles, M. B. (1979): "Qualitative data as an attractive nuisance: The problem of analysis", *Administrative Science Quarterly*, Vol. 24, No. 4, December, pp. 590-601
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1984): *Qualitative Data Analysis. A Sourcebook of New Methods*, Sage, Beverly Hills, CA
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994): *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook*, Sage, Thousand Oaks, CA
- Miller, D. (1996): "A Preliminary Typology of Organizational Learning: Synthesizing the Literature", *Journal of Management*, Vol. 22, No. 3, pp. 485-505

- Miner, A. S. y Mezas, S. J. (1996): "Ugly Duckling No More: Past and Futures of Organizational Learning Research", *Organization Science*, Vol. 7, No. 1, January-February, pp. 88-99
- Mintzberg, H. (1979): "An Emerging Strategy of 'Direct' Research", *Administrative Science Quarterly*, Vol. 24, No. 4, December, pp. 582-589
- Mintzberg, H. (1991): "The effective organization: forces and forms", *Sloan Management Review*, Vol. 32, No. 2, Winter, pp. 54-67
- Miquel, S., Bigné, E., Lévy, J. P., Cuenca, A. C. y Miquel, M. J. (1997): *Investigación de Mercados*, McGraw-Hill, Madrid
- Mohrman, S. A. y Mohrman, A. M. (1993): "Organizational Change and Learning". En Galbraith, J. R. y Lawler III, E. E. (Eds.): *Organizing for the Future. The New Logic for Managing Complex Organizations*, Jossey-Bass, San Francisco, pp. 87-108
- Moreno-Luzón, M. D., Balbastre, F., Escribá, M. A., Lloria, B., Martínez, J. F., Méndez, M., Oltra, V. y Peris, F. J. (2000): "Los niveles de aprendizaje individual, grupal y organizativo y sus interacciones: un modelo de generación de conocimiento", *Comunicación presentada al X Congreso Nacional de ACEDE*, Oviedo, Septiembre
- Moreno-Luzón, M. D., Peris, F. J. y González, T. (2001): *Gestión de la Calidad y Diseño de Organizaciones. Teoría y estudio de casos*, Prentice Hall, Madrid
- Morgan, G. (1990): *Imágenes de la Organización*, RA-MA, Madrid
- Morgan, G. y Ramirez, R. (1983): "Action learning: A holographic metaphor for guiding social change", *Human Relations*, Vol. 37, pp. 1-28
- Mowery, D. C., Oxley, J. E. y Silverman, B. S. (1996): "Strategic alliances and interfirm knowledge transfer", *Strategic Management Journal*, Vol. 17, Winter, Special Issue, pp. 77-91
- Muñoz-Seca, B. y Riverola, J. (1997): *Gestión del Conocimiento*, Folio, Barcelona
- Myers, D. H. y Heller, J. (1995): "The dual role of AT&T's self-assessment process", *Quality Progress*, Vol. 28, No. 1, January, pp. 79-83

- Nakhai, B. y Neves, J. S. (1994): "The Deming, Baldrige, and European Quality Awards", *Quality Progress*, April, pp. 33-37
- National Institute of Standards and Technology (1997): *Malcolm Baldrige National Quality Award's 1997 Criteria for Performance Excellence*, National Institute of Standards and Technology, Gaithersburg, MD. Citado en Brennan (1997)
- Nelson, R. R. y Winter, S. G. (1982): *An Evolutionary Theory of Economic Change*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge
- Nelson, R. R. y Winter, S. G. (1984): "De una teoría evolutiva del cambio económico". En Putterman, L. (Ed.): *La naturaleza económica de la empresa*, Alianza Editorial, Madrid, pp. 225-238
- Neves, J. S. y Nakhai, B. (1994): "The Evolution of the Baldrige Award", *Quality Progress*, June, pp. 65-70
- Nevis, E. C., DiBella, A. J. y Gould, J. M. (1995): "Understanding Organizations As Learning Systems", *Sloan Management Review*, Vol. 36, No. 2, Winter, pp. 73-85
- Nicolini, D. y Mezner, M. B. (1995): "The Social Construction of Organizational Learning: Conceptual and Practical Issues in the Field", *Human Relations*, Vol. 48, No. 7, pp. 727-746
- Nomen, E. (1998): "Creaciones intelectuales y estrategia empresarial", *Harvard Deusto Business Review*, No. 85, Julio-Agosto, pp. 4-19
- Nonaka, I. (1988a): "Creating Organizational Order Out of Chaos: Self-Renewal in Japanese Firms", *California Management Review*, Spring, pp. 57-75
- Nonaka, I. (1988b): "Toward Middle-Up-Down Management: Accelerating Information Creation", *Sloan Management Review*, Spring, pp. 9-18
- Nonaka, I. (1989): "Organizing Innovation as a Knowledge-Creation Process: A Suggestive Paradigm for Self-Renewing Organization", *Working Paper*, University of California at Berkeley, Berkeley, CA, No. OBIR-41
- Nonaka, I. (1990): "Redundant, Overlapping Organization: A Japanese Approach to Managing the Innovation Process", *California Management Review*, Vol. 32, No. 3, Spring, pp. 27-38

- Nonaka, I. (1991a): "Managing the firm as an information creation process". En Meindl, J. R., Cardy, R. L. y Puffer, S. M. (Eds.): *Advances in information processing in organizations*, Vol. 4, JAI Press, Greenwich
- Nonaka, I. (1991b): "The Knowledge-Creating Company", *Harvard Business Review*, November-December, pp. 96-104
- Nonaka, I. (1994): "A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation", *Organization Science*, Vol. 5, No. 1, February, pp. 14-37
- Nonaka, I. y Johansson, J. K. (1985): "Japanese Management: What About the 'Hard' Skills?", *Academy of Management Review*, Vol. 10, No. 2, pp. 181-191
- Nonaka, I. y Konno, N. (1998): "The Concept of 'Ba': Building a Foundation for Knowledge Creation", *California Management Review*, Vol. 40, No. 3, Spring, pp. 40-54
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995): *The Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, Oxford University Press, New York
- Nonaka, I., Konno, N., Tokuoka, T. y Kawamura, T. (1992): "Soshiki-teki Chishiki Sozou o Takameru Haipa-tekisuto Soshiki (Hypertext Organization for Accelerating Organizational Knowledge Creation)", *Diamond Harvard Business*, August-September, pp. 12-22 (en japonés). Citado en Nonaka (1994)
- Numagami, T., Ohta, T. y Nonaka, I. (1989): "Self-Renewal of Corporate Organizations: Equilibrium, Self-Sustaining, and Self-Renewing Models", *Working Paper*, No. OBIR-43, University of California at Berkeley, Berkeley. Citado en Nonaka (1994)
- O'Dell, C. y Jackson, C. (1998): "If Only We Knew What We Know: Identification and Transfer of Internal Best Practices", *California Management Review*, Vol. 40, No. 3, Spring, pp. 154-174
- Oakland, J. S. (1993): *Total Quality Management: The route to improving performance*, Butterworth-Heinemann, Second Edition, Oxford
- Oakland, J. S. (1999): "Winning performance through business excellence", *Credit Control*, Vol. 20, No. 7, pp. 23-31

- Oltra, V. (2001): *Dirección de recursos humanos, gestión del conocimiento y aprendizaje organizativo: un modelo integrado inducido analíticamente mediante el estudio de casos*, Tesis doctoral en proceso de elaboración, Universitat de València
- Omachonu, V. K. y Ross, J. E. (1994): *Principles of Total Quality*, St. Lucie Press, Florida
- Otley, D. T. y Berry, A. J. (1994): "Case study research in management accounting and control", *Management Accounting Research*, Vol. 5, No. 1, March, pp. 45-65
- Padrón, V. (1996): "Análisis comparativo de los distintos enfoques en la gestión de la Calidad Total", *Esic Market*, Julio-Septiembre, pp. 147-158
- Paton, R., Foot, J. y Payne, G. (2000): "What Happens When Nonprofits Use Quality Models for Self-Assessment?", *Nonprofit Management & Leadership*, Vol. 11, No. 1, Fall, pp. 21-34
- Pavón, J. e Hidalgo, A. (1994): "El benchmarking en la estrategia de innovación de productos", *Alta Dirección*, No. 178, pp. 385-397
- Pavón, J. e Hidalgo, A. (1995): "Estrategia, competitividad e innovación", *V Congreso ACEDE*, Vol. 1: Ponencias, Madrid
- Pedler, M., Burgoyne, J. y Boydell, T. (1991): *The Learning Company. A Strategy for Sustainable Development*, McGraw-Hill, New York
- Penrose, E. (1959): *The Theory of the Growth of the Firm*, Wiley, New York
- Pentland, B. T. y Rueter, H. H. (1994): "Organizational Routines as Grammars of Action", *Administrative Science Quarterly*, Vol. 39, No. 3, pp. 484-510
- Pérez Aguiar, W. (1998): "El estudio de casos por patrones de comportamiento", *IV Taller de Metodología de ACEDE: Metodología y técnicas de investigación en economía y dirección de empresas*, Arnedillo, Abril
- Pérez Aguiar, W. (1999): "El estudio de casos". En Sarabia, F. J. (Ed.): *Metodología para la investigación en marketing y dirección de empresas*, Pirámide, Madrid
- Pérez, H. (1998): "Ventajas y obstáculos en la implantación del modelo europeo para PYME", *Alta Dirección*, No. 197, pp. 17-23

- Petrash, G. (1996): "Dow's Journey to a Knowledge Value Management Culture", *European Management Journal*, Vol. 14, No. 4, pp. 365-373
- Pettigrew, A. M. (1990): "Longitudinal field research on change: theory and practice", *Organization Science*, Vol. 1, No. 3, August, pp. 267-292
- Phan, P. H. y Peridis, T. (2000): "Knowledge creation in strategic alliances: Another look at organizational learning", *Asia Pacific Journal of Management*, Vol. 17, No. 2, August, pp. 201-222
- Polanyi, M. (1962): *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*, (corrected ed.), University of Chicago Press, Chicago, IL
- Polanyi, M. (1967): *The Tacit Dimension*, Anchor Books: Doubleday, Garden City, New York
- Polanyi, M. (1975): "Personal Knowledge". En Polanyi, M. y Prosch, H. (Eds.): *Meaning*, University of Chicago Press, Chicago, IL
- Popper, M. y Lipshitz, R. (1998): "Organizational Learning Mechanisms. A Structural and Cultural Approach to Organizational Learning", *The Journal of Applied Behavioral Science*, Vol. 34, No. 2, June, pp. 161-179
- Porter, L. J. y Parker, A. J. (1993): "Total quality management — the critical success factors", *Total Quality Management*, Vol. 4, No. 1, pp. 13-22
- Powell, T. C. (1995): "Total Quality Management as competitive advantage: A review and empirical study", *Strategic Management Journal*, Vol. 16, pp. 15-37
- Powell, W. W. (1998): "Learning From Collaboration: Knowledge and Networks in the Biotechnology and Pharmaceutical Industries", *California Management Review*, Vol. 40, No. 3, Spring, pp. 228-240
- Prabhu, V. B. y Robson, A. (2000): "Impact of leadership and senior management commitment on business excellence: an empirical study in the North East of England", *Total Quality Management*, Vol. 11, Nos. 4/5 y 6, pp. 399-409
- Prahalad, C. K. y Bettis, R. A. (1986): "The dominant logic: a new linkage between diversity and performance", *Strategic Management Journal*, Vol. 7, No. 6, November-December, pp. 485-501
- Prahalad, C. K. y Hamel, G. (1990): "The Core Competence of the Corporation", *Harvard Business Review*, May-June, pp. 79-91

- Prieto, M. B. (1998): "Análisis de casos en contabilidad de gestión", *IV Taller de Metodología de ACEDE: Metodología y técnicas de investigación en economía y dirección de empresas*, Arnedillo, Abril
- Prokesch, S. E. (1997): "Unleashing the Power of Learning: An Interview with British Petroleum's John Browne", *Harvard Business Review*, September-October, pp. 147-168
- Prusak, L. (1996): "The Knowledge Advantage", *Strategy & leadership*, Vol. 24, No. 2, March-April, pp. 6-8
- Prybutok, V. R. y Stafford, M. R. (1997): "Using Baldrige Criteria for Self-Assessment", *Marketing Health Services*, Spring, pp. 45-48
- Quinn, J. B. (1992): *Intelligent Enterprise: A Knowledge and Service Based Paradigm for Industry*, The Free Press, New York
- Quinn, J. B., Anderson, P. y Finkelstein, S. (1996): "Leveraging intellect", *Academy of Management Executive*, Vol. 10, No. 3, pp. 7-27
- Quintas, P., Lefrere, P. y Jones, G. (1997): "Knowledge Management: a Strategic Agenda", *Long Range Planning*, Vol. 30, No. 3, June, pp. 385-391
- Ragin, C. C. (1999a): "The Distinctiveness of Case-oriented Research", *Health Services Research*, Vol. 34, No. 5, December, pp. 1137-1151
- Ragin, C. C. (1999b): "Using Qualitative Comparative Analysis to Study Causal Complexity", *Health Services Research*, Vol. 35, No. 4, December, pp. 1225-1239
- Reber, A. S. (1993): *Implicit Learning and Tacit Knowledge: An Essay on the Cognitive Unconscious*, Oxford University Press, New York
- Reed, R. y DeFillippi, R. J. (1990): "Causal ambiguity, Barriers to imitation, and Sustainable competitive advantage", *Academy of Management Review*, Vol. 15, No. 1, pp. 88-102
- Rich, A. B. (1997): "Continuous Improvement: The Key to Future Success", *Quality Progress*, June, pp. 33-36
- Richter, I. (1998): "Individual and Organizational Learning at the Executive Level", *Management Learning*, Vol. 29, No. 3, September, pp. 299-316



- Robinson, W. S. (1951): "The logical structure of analytic induction", *American Sociological Review*, Vol. 16, pp. 812-818
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*, Aljibe, Málaga
- Roos, G. y Roos, J. (1997): "Measuring Your Company's Intellectual Performance", *Long Range Planning*, Vol. 30, No. 3, June, pp. 413-426
- Roos, J. y Von Krogh, G. (1996): "The epistemological challenge: managing knowledge and intellectual capital", *European Management Journal*, Vol. 14, No. 4, pp. 333-337
- Ross, J. (1993): *Total Quality Management: Test, Cases and Readings*, St. Lucie Press, Delray Beach, Florida. Citado en Powell (1995)
- Roth, A. V. (1996): "Achieving Strategic Agility through Economies of Knowledge", *Strategy & leadership*, Vol. 24, No. 2, March-April, pp. 30-37
- Ruggles, R. (1998): "The State of the Notion: Knowledge Management in Practice", *California Management Review*, Vol. 40, No. 3, Spring, pp. 80-89
- Ruiz de Olabuénaga, J. I., Aristegui, I. y Melgosa, L. (1998): "Cómo elaborar un proyecto de investigación social", *Cuadernos monográficos del ICE*, No. 7
- Russell, S. (2000): "ISO 9000:2000 and the EFQM Excellence Model: competition or co-operation?", *Total Quality Management*, Vol. 11, Nos. 4/5 y 6, pp. 657-665
- Ryan, B., Scapens, R. W. y Theobald, D. M. (1992): *Research Method and Methodology in Finance and Accounting*, Academic Press, London
- Sánchez, R. y Mahoney, J. T. (1996): "Modularity, flexibility, and knowledge management in product and organization design", *Strategic Management Journal*, Vol. 17, Winter, Special Issue, pp. 63-76
- Saraph, J. V., Benson, P. G. y Schroeder, R. G. (1989): "An Instrument for Measuring the Critical Factors of Quality Management", *Decision Sciences Journal*, Vol. 20, No. 4, Fall, pp. 810-829
- Sawhney, M. y Prandelli, E. (2000): "Communities of Creation: Managing Distributed Innovation in Turbulent Markets", *California Management Review*, Vol. 42, No. 4, Summer, pp. 24-54

- Scarisbrick, J. (1996): "Texas Instruments Europe - winner of the European Quality Award 1995", *Managing Service Quality*, Vol. 6, No. 4, pp. 11-13
- Scott, J. E. (2000): "Facilitating Interorganizational Learning with Information Technology", *Journal of Management Information Systems*, Vol. 17, No. 2, Fall, pp. 81-113
- Schein, E. H. (1985): *Organizational culture and leadership*, Jossey-Bass, San Francisco
- Schein, E. H. (1993a): "How Can Organizations Learn Faster? The Challenge of Entering the Green Room", *Sloan Management Review*, Winter, pp. 85-92
- Schein, E. H. (1993b): "On Dialogue, Culture, and Organizational Learning", *Organizational Dynamics*, Autumn, Special Issue, pp. 40-51
- Schein, E. H. (1996): "Three cultures of management: the key to organizational learning", *Sloan Management Review*, Vol. 38, No. 1, Fall, pp. 9-20
- Schön, D. A. (1983): "Organizational learning". En Morgan, G. (Ed.): *Beyond Method: Strategies for social Research*, Sage Publications, Beverly Hills, CA, pp. 114-128
- Schunk, D. K. (1997): *Teorías del Aprendizaje*, Prentice Hall Hispanoamericana, México
- Senge, P. M. (1990a): "Building Learning Organizations". En Pugh, D. S. (1997): *Organization Theory*, Fourth Edition, Penguin Books, London, pp. 486-514
- Senge, P. M. (1990b): "The Leader's New Work: Building Learning Organizations", *Sloan Management Review*, Fall, pp. 7-23
- Senge, P. M. (1993): *The Fifth Discipline. The art and practice of the learning organization*, First Paperback Edition, Century Business, London
- Shiba, S., Graham, A. y Walden, D. (1995): *TQM: Desarrollos avanzados*, TGP Hoshin, Madrid
- Shortell, S. M. (1999): "The Emergence of Qualitative Methods in Health Services Research", *Health Services Research*, Vol. 34, No. 5, December, pp. 1083-1090

- Shrivastava, P. (1983): "A typology of organizational learning systems", *Journal of Management Studies*, Vol. 20, No. 1, January, pp. 7-28
- Shuell, T. J. (1986): "Cognitive conceptions of learning", *Review of Educational Research*, Vol. 56, pp. 411-436
- Silverman, D. (1993): *Interpreting Qualitative Data*, Sage, London
- Simon, H. A. (1957): *Administrative Behavior*, Macmillan, New York
- Simon, H. A. (1991): "Bounded rationality and organizational learning", *Organization Science*, Vol. 2, No. 1, pp. 135-139
- Simpson, R., Meegan, S. y O'Neill, E. (1998): "Embracing the feedback: An award winner's experience", *Total Quality Management*, Vol. 9, Nos. 4 y 5, July, pp. 214-218
- Sitkin, S. B., Sutcliffe, K. M. y Schroeder, R. G. (1994): "Distinguishing Control From Learning in Total Quality Management: A Contingency Perspective", *Academy of Management Review*, Vol. 19, No. 3, July, pp. 537-564
- Skinner, D., Tagg, C. y Holloway, J. (2000): "Managers and Research. The Pros and Cons of Qualitative Approaches", *Management Learning*, Vol. 31, No. 2, pp. 163-179
- Slocum, Jr. J. W., McGill, M. y Lei, D. T. (1994): "The New Learning Strategy: Anytime, Anything, Anywhere", *Organizational Dynamics*, Vol. 23, No. 2, Autumn, pp. 33-45
- Sofaer, S. (1999): "Qualitative Methods: What Are They and Why Use Them?", *Health Services Research*, Vol. 34, No. 5, December, pp. 1101-1118
- Solla, J. L. (1999): "Panorama de la gestión del conocimiento", *Excelencia*, No. 22, Enero, pp. 14-16
- Spender, J. C. (1989): "Introduction". En Spender, J. C. (Ed.): *Industry Recipes. An Enquiry into the Nature and Sources of Managerial Judgement*, Basil Blackwell, Oxford, pp. 1-10
- Spender, J. C. (1993): "Competitive advantage from tacit knowledge? Unpacking the concept and its strategic implications", *Academy of Management: Best Paper Proceedings*, pp. 37-41

- Spender, J. C. (1994): "Organizational knowledge, collective practice and Penrosian rents", *International Business Review*, Vol. 3, No. 4, pp. 353-367
- Spender, J. C. (1996a): "Making knowledge the basis of a dynamic theory of the firm", *Strategic Management Journal*, Vol. 17, Winter, Special Issue, pp. 45-62
- Spender, J. C. (1996b): "Organizational knowledge, learning and memory: three concepts in search of a theory", *Journal of Organizational Change Management*, Vol. 9, No. 1, pp. 63-78
- Spender, J. C. (1998): "The Dynamics of Individual and Organizational Knowledge", En Eden, C. y Spender, J. C. (Eds.): *Managerial and Organizational Cognition. Theory, Methods and Research*, Sage Publications, London, pp. 13-39
- Spender, J. C. y Grant, R. M. (1996): "Knowledge and the firm: overview", *Strategic Management Journal*, Vol. 17, Winter, Special Issue, pp. 5-9
- Spitzer, R. D. (1993): "TQM: The Only Source of Sustainable Competitive Advantage", *Quality Progress*, Vol. 26, No. 6, June, pp. 59-64
- Srikantia, P. y Pasmore, W. (1996): "Conviction and doubt in organizational learning", *Journal of Organizational Change Management*, Vol. 9, No. 1, pp. 42-53
- Stake, R. E. (1995): *The Art of Case Study Research*, Sage, Thousand Oaks, CA
- Starbuck, W. H. (1992): "Learning by knowledge-intensive firms", *Journal of Management Studies*, Vol. 29, No. 6, November, pp. 713-740
- Stata, R. (1989): "Organizational Learning. The Key to Management Innovation", *Sloan Management Review*, Spring, pp. 63-74
- Sternberg, R. J. y Salter W. (1988): "Conceptions of intelligence". En Sternberg, R. J. (Ed.): *Handbook of human intelligence*, Cambridge University Press, Cambridge, England, pp. 3-28
- Stewart, T. A. (1994): "Your company's most valuable asset: intellectual capital", *Fortune*, No. 20, October 3, pp. 28-33
- Strauss, A. (1987): *Qualitative analysis for social scientists*, Cambridge University Press, New York

- Strauss, A. y Corbin, J. (1990): *Basics of qualitative research*, Sage, Newbury Park, CA
- Strauss, A. y Corbin, J. (1997): *Grounded theory in practice*, Sage, Thousand Oaks, CA
- Sullivan, J. J. y Nonaka, I. (1986): "The application of organizational learning theory to Japanese and American management", *Journal of International Business Studies*, Vol. 17, No. 3, Fall, pp. 127-147
- Sun, H. (1999): "Diffusion and contribution of total quality management: an empirical study in Norway", *Total Quality Management*, Vol. 10, No. 6, pp. 901-914
- Suso, R. (1999): "¿Qué es la Gestión del Conocimiento?", *Excelencia*, No. 22, Enero, pp. 4-7
- Sveiby, K. (1996): "Transfer of Knowledge and the Information Processing Professions", *European Management Journal*, Vol. 14, No. 4, pp. 379-388
- Svensson, M. y Klefsjö, B. (2000): "Experiences from creating a quality culture for continuous improvements in the Swedish school sector by using self-assessments", *Total Quality Management*, Vol. 11, Nos. 4/5 y 6, pp. 800-807
- Swieringa, J. y Wierdsma, A. (1992): *Becoming a Learning Organization. Beyond the Learning Curve*, Addison-Wesley, Cambridge
- Szulanski, G. (1996): "Exploring internal stickiness: impediments to the transfer of best practice within the firm", *Strategic Management Journal*, Vol. 17, Winter, Special Issue, pp. 27-43
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1996): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Paidós, Barcelona
- Taylor, W. A. (1995): "Total quality management and the need for organizational self-assessment: some empirical evidence", *Total Quality Management*, Vol. 6, No. 1, pp. 3-12
- Taylor, W. A. y Adair, R. G. (1994): "Evolution of quality awards and self-assessment practices in Europe: a case for considering organization size", *Total Quality Management*, Vol. 5, No. 4, pp. 227-237

- Teece, D. J. (1998a): "Capturing Value from Knowledge Assets: The New Economy, Markets for Know-How, and Intangible Assets", *California Management Review*, Vol. 40, No. 3, Spring, pp. 55-79
- Teece, D. J. (1998b): "Research Directions for Knowledge Management", *California Management Review*, Vol. 40, No. 3, Spring, pp. 289-292
- Teece, D. J. y Pisano, G. (1994): "The Dynamic Capabilities of Firms: an Introduction", *Industrial and Corporate Change*, Vol. 3, No. 3, pp. 537-556
- Teece, D. J., Pisano, G. y Shuen, A. (1997): "Dynamic capabilities and strategic management", *Strategic Management Journal*, Vol. 18, No. 7, pp. 509-533
- Tenkasi, R. V. y Boland, Jr. R. J. (1996): "Exploring knowledge diversity in knowledge intensive firms: a new role for information systems", *Journal of Organizational Change Management*, Vol. 9, No. 1, pp. 79-91
- Thatchenkery, T. J. (1996): "Editorial: Organizational learning, language games and knowledge creation", *Journal of Organizational Change Management*, Vol. 9, No. 1, pp. 4-11
- Thompson, V. A. (1965): "Bureaucracy and innovation", *Administrative Science Quarterly*, Vol. 10, pp. 1-20
- Tsang, E. W. K. (1997): "Organizational Learning and the Learning Organization: A Dichotomy Between Descriptive and Prescriptive Research", *Human Relations*, Vol. 50, No. 1, pp. 73-89
- Tsoukas, H. (1996): "The firm as a distributed knowledge system: a constructionist approach", *Strategic Management Journal*, Vol. 17, Winter, Special Issue, pp. 11-25
- Tummala, V. M. R. y Tang, C. L. (1996): "Strategic quality management, Malcolm Baldrige and European quality awards and ISO 9000 certification. Core concepts and comparative analysis", *International Journal of Quality and Reliability Management*, Vol. 13, No. 4, pp. 8-38
- Ulrich, D. (1998): "Intellectual Capital = Competence x Commitment", *Sloan Management Review*, Winter, pp. 15-26

- Ulrich, D., Von Glinow, M. A. y Jick, T. (1993): "High-Impact Learning: Building and Diffusing Learning Capability", *Organizational Dynamics*, Vol. 22, No. 1, Autumn, Special Issue, pp. 52-66
- Van den Broek, H. (1995): *Lerend Management*, Lannoo, Tielt. Citado en Van der Bent, Paauwe y Williams (1999)
- Van der Bent, J., Paauwe, J. y Williams, R. (1999): "Organizational learning: an exploration of organizational memory and its role in organizational change processes", *Journal of Organizational Change Management*, Vol. 12, No. 5, pp. 377-404
- Van der Heijden, K. y Eden, C. (1998): "The Theory and Praxis of Reflective Learning in Strategy Making". En Eden, C. y Spender, J. C. (Eds.): *Managerial and Organizational Cognition. Theory, Methods and Research*, Sage Publications, London, pp. 58-75
- Van der Wiele, A., Williams, A. R. T., Dale, B. G., Carter, G., Kolb, F., Luzón, D. M., Schmidt, A. y Wallace, M. (1996a): "Quality Management Self-Assessment: An Examination in European Business", *Journal of General Management*, Vol. 22, No. 1, Autumn, pp. 48-67
- Van der Wiele, A., Williams, A. R. T., Dale, B. G., Carter, G., Kolb, F., Luzón, D. M., Schmidt, A. y Wallace, M. (1996b): "Self-Assessment. A study of progress in Europe's leading organizations in quality management practices", *International Journal of Quality and Reliability Management*, Vol. 13, No. 1, pp. 84-104
- Van der Wiele, T. y Brown, A. (1998): "Venturing Down the TQM Path for SME's", *International Small Business Journal*, Vol. 16, No. 2, January-March, pp. 50-68
- Van der Wiele, T., Dale, B., Williams, R., Kolb, F., Moreno-Luzón, M. D., Schmidt, A. y Wallace, M. (1995): "State-of-the-art study on self-assessment", *The TQM Magazine*, Vol. 7, No. 4, pp. 13-17
- Vekstein, D. (1998): "Managing Knowledge and Corporate Performance: an Empirical Analysis of the World Automobile Industry", *Omega. The International Journal Of Management Science*, Vol. 26, No. 5, pp. 551-568

- Ventura Victoria, J. (1987): "Las capacidades distintivas de la empresa: la clave del éxito", *Alta Dirección*, No. 135, pp. 327-333
- Ventura Victoria, J. (1996): *Análisis dinámico de la estrategia empresarial: un ensayo interdisciplinar*, Universidad de Oviedo, Oviedo
- Volberda, H. W. (1996): "Toward the flexible form: How to remain vital in hypercompetitive environments", *Organization Science*, Vol. 7, No. 4, pp. 359-374
- Von Krogh, G. (1998): "Care in Knowledge Creation", *California Management Review*, Vol. 40, No. 3, Spring, pp. 133-153
- Von Krogh, G., Nonaka, I. e Ichijo, K. (1997): "Develop Knowledge Activists!", *European Management Journal*, Vol. 15, No. 5, pp. 475-483
- Walsh, J. P. y Ungson, G. R. (1991): "Organizational memory", *Academy of Management Review*, Vol. 16, No. 1, pp. 57-91
- Walton, M. (1988): *Cómo Administrar con el Método Deming*, Norma, Bogotá
- Wax, R. H. (1971): *Doing Fieldwork: Warnings and Advice*, University of Chicago Press, Chicago
- Weick, K. E. (1991): "The nontraditional quality of organizational learning", *Organization Science*, Vol. 2, No. 1, February, pp. 116-124
- Weick, K. E. y Roberts, K. H. (1996): "Collective Mind in Organizations: Heedful Interrelating on Flight Decks". En Cohen, M. D. y Sproull, L. S. (Eds.): *Organizational Learning*, Sage Publications, California, pp. 330-358
- Wenger, E. (1996): "Communities of Practice. The Social Fabric of a Learning Organization", *Healthcare Forum Journal*, Vol. 39, No. 4, July-August, pp. 20-26
- Wenger, E. (1998): *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Oxford University Press, New York
- Whitaker, R. (1996): "Managing Context in Enterprise Knowledge Processes", *European Management Journal*, Vol. 14, No. 4, pp. 399-406



- Whitehill, M. (1997): "Knowledge-based Strategy to Deliver Sustained Competitive Advantage", *Long Range Planning*, Vol. 30, No. 4, August, pp. 621-627
- Wiig, K. M. (1997): "Integrating Intellectual Capital and Knowledge Management", *Long Range Planning*, Vol. 30, No. 3, June, pp. 399-405
- Wikström, S. y Normann, R. (1994): *Knowledge and Value: A New Perspective on Corporate Transformation*, Routledge
- Wilkes, N. y Dale, B. G. (1998): "Attitudes to self-assessment and quality awards: A study in small and medium-sized companies", *Total Quality Management*, Vol. 9, No. 8, December, pp. 731-739
- Wilson, G. (1998): "The impact of the European Quality Award model on organizational performance: A Northern Ireland perspective", *Total Quality Management*, Vol. 9, Nos. 4 y 5, July, pp. 237-240
- Wilson, J. Q. (1966): "Innovation in organization: notes toward a theory". En Thompson, J. D. (Ed.): *Approaches to organizational design*, University of Pittsburgh Press, Pittsburgh, pp. 193-218
- Wiley, R. (1996): "Self-Assessments Spur Business Improvement at Merix Corporation", *National Productivity Review*, Vol. 15, No. 4, Autumn, pp. 93-105
- Williamson, O. E. (1975): *Markets and Hierarchies: Analysis and Antitrust Implications*, The Free Press, New York
- Winter, S. G. (1987): "Knowledge and competence as strategic assets". En Teece, D. J. (Ed.): *The Competitive Challenge: Strategies for Industrial Innovation and Renewal*, Ballinger, Cambridge
- Winter, S. G. (1996): "Organizing for Continuous Improvement: Evolutionary Theory Meets the Quality Revolution". En Cohen, M. D. y Sproull, L. S. (Eds.): *Organizational Learning*, Sage Publications, California, pp. 460-483
- Wisner, J. D. y Eakins, S. G. (1994): "A Performance Assessment of the US Baldrige Quality Award Winners", *International Journal of Quality and Reliability Management*, Vol. 11, No. 2, pp. 8-25

- Wruck, K. H. y Jensen, M. C. (1994): "Science, specific knowledge, and total quality management", *Journal of Accounting & Economics*, Vol. 18, pp. 247-287
- Wu, H. y Wiebe, H. A. (1997): "Self-assessment of total quality management programs", *Engineering Management Journal*, Vol. 9, No. 1, March, pp. 25-31
- Yan, A. y Gray, B. (1994): "Bargaining power, management control, and performance in United States-China joint ventures: a comparative case study", *Academy of Management Journal*, Vol. 37, No. 6, pp. 1478-1517
- Yin, R. K. (1981): "The Case Study Crisis: Some Answers", *Administrative Science Quarterly*, Vol. 26, No. 1, March, pp. 58-65
- Yin, R. K. (1989): *Case Study Research. Design and Methods*, Cuarta Impresión, Sage, Newbury Park, CA
- Yin, R. K. (1993): *Applications of Case Study Research*, Sage, Newbury Park, CA
- Yin, R. K. (1999): "Enhancing the Quality of Case Studies in Health Services Research", *Health Services Research*, Vol. 34, No. 5, December, pp. 1209-1224
- Zahra, S. A., Ireland, R. D. y Hitt, M. A. (2000): "International expansion by new venture firms: international diversity, mode of market entry, technological learning, and performance", *Academy of Management Journal*, Vol. 43, No. 5, pp. 925-950
- Zander, U. y Kogut, B. (1995): "Knowledge and the speed of the transfer and imitation of organizational capabilities: an empirical test", *Organization Science*, Vol. 6, No. 1, January-February, pp. 76-92
- Zeeuw, E. (1995): "La función del EFQM", *Anuario de Calidad 1995*, Gaceta de los Negocios, pp. 66-68