



Pensamiento & Gestión
ISSN: 1657-6276
ISSN: 2145-941X
Fundación Universidad del Norte - Barranquilla,
Colombia.

Consistencia entre el enfoque de liderazgo y los estilos de liderar: clave para la transformación y el cambio

Villar-Vargas, Mario; Araya-Castillo, Luis

Consistencia entre el enfoque de liderazgo y los estilos de liderar: clave para la transformación y el cambio
Pensamiento & Gestión, núm. 46, 2019

Fundación Universidad del Norte - Barranquilla, Colombia.

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64664303008>

DOI: 10.14482/pege.46.3801

Consistencia entre el enfoque de liderazgo y los estilos de liderar: clave para la transformación y el cambio

Consistency between the leadership approach and styles of leadership: key to transformation and change

Mario Villar-Vargas ¹ mvillar@santotomas.cl
Universidad Santo Tomás, Chile

Luis Araya-Castillo ² l.arayacastillo@uandresbello.edu
Universidad Andrés Bello, Chile

Pensamiento & Gestión, núm. 46, 2019

Fundación Universidad del Norte -
Barranquilla, Colombia.

Recepción: 03 Agosto 2018
Aprobación: 22 Enero 2019

DOI: 10.14482/pege.46.3801

CC BY

Resumen: El propósito de este artículo es mostrar la importancia del alineamiento entre el liderazgo -como una decisión de la alta dirección- y el estilo de liderar - como una elección del líder- para que el aprendizaje organizativo sea una realidad. El estudio se define como descriptivo, exploratorio y transversal. El concepto de aprendizaje tiene varias acepciones, perspectivas de análisis y aplicaciones, las cuales van desde una perspectiva individual hasta una perspectiva organizacional, y puede enfocarse desde la perspectiva de cambio, del conocimiento o de ambas. En cuanto proceso organizativo el aprendizaje está, en gran medida, bajo la implementación, el control y la administración de la alta dirección de la empresa. Aprender, por tanto, se ha constituido en una capacidad organizativa fundamental para que la organización pueda mantener su posición competitiva. Sobre todo, si se reconoce que, en general, debe actuar en entornos dinámicos y turbulentos.

Palabras clave: aprendizaje organizativo, estilos de dirección, liderazgo, recursos humanos.

Abstract: The purpose of this article is to show the importance of alignment between leadership -as a decision of senior management- and leadership style - as a leader election- so that the organizational learning becomes a reality. The study is defined as descriptive, exploratory and transversal. The concept of learning has several meanings, perspectives, analysis and applications, ranging from an individual perspective to an organizational perspective, and can be approached from the perspective of change, knowledge or both. Organizational learning is a change at the collective level, induced by the ability of the company to learn from their experience and that of others, which would lead to an organizational development those results in a change in behavior. The organizational learning process is largely under implementation, control and management of the senior management of the company. Learning, therefore, has become a critical organizational capacity to enable the organization to maintain its competitive position. Especially if it is recognized that, in general, must act in dynamic and turbulent environments.

Keywords: organizational learning, management styles, leadership, human resources.

1. INTRODUCCIÓN

En los casos clásicos de administración como IBM, General Electric, Xerox y General Motors, entre otros, se observa que en periodos cortos hay una profunda variación entre éxito y fracaso. Si las causas tienen su origen en decisiones no tomadas o que se asumieron incorrectamente

(Drucker, 1996), gran parte de este resultado está en manos de directivos con el poder y el liderazgo suficiente para afectar de manera intensa la relación de la empresa con el mercado que se ha decidido atender.

Los resultados están correlacionados con la capacidad de aprendizaje de la organización más que con la disponibilidad de recursos o las relaciones con el entorno. Mientras mayor es la capacidad de aprendizaje organizativo mayor es la probabilidad de aprender y, por tanto, alcanzar resultados previstos. Es el líder-director quien decide y, por tanto, influye en qué debe aprender o desaprender la organización (Popper y Lipshitz, 2000). La empresa es el lugar donde las personas aprenden y es tarea de los directivos lograr que sus empleados lo hagan (Aguilar et al., 2002).

En el concepto clásico, la dirección es una función organizativa orientada a los recursos humanos y ocupa un lugar clave en la administración de la firma. Se entiende mediante la observación del trabajo de los directores (Mintzberg, 1991), y se relaciona con las personas (Drucker, 1995). La dirección la ejercen las personas con autoridad para fijar objetivos y tomar las decisiones oportunas, a fin de que estos se alcancen y para dirigir y coordinar el trabajo de otros (Iborra, Dasí, Dolz y Ferrer 2007).

Coordinar el esfuerzo común (Scanlan, 1978), y guiar y supervisar a las personas en las actividades planificadas (Kazmier, 1969) para el logro de metas, es tarea de la dirección. Comprende la influencia interpersonal del director (mediante la supervisión, la comunicación y la motivación) con la cual logra que las personas obtengan sus objetivos y de paso los objetivos de la organización (Bucheale, 1977). Consiste en dirigir las operaciones mediante la cooperación del esfuerzo de los dirigidos para obtener altos niveles de productividad mediante la motivación y la supervisión (Lerner y Baker, 2006).

La actuación de los directivos es crucial para que los flujos de información, comunicación, planificación y toma de decisiones recorran los distintos niveles jerárquicos de la organización, cruzando así toda la estructura (Mintzberg, 1990). Hecho que confirma Daft (2000) al otorgar a los directivos una responsabilidad como enlace, tanto en los límites como en los procesos. Es una condición vital, de acuerdo con este autor, para la efectividad. La actuación directiva incluye la actitud¹ y el pensamiento directivo². Por tanto, la definición del negocio contempla el emitir juicios basados en sentimientos (emoción), además de la información (elementos analíticos).

La dirección debe propender a la efectividad de los recursos disponibles (Iborra et al., 2007). Es decir, que los esfuerzos aplicados en la transformación de las materias primas en productos para un mercado específico sean, por una parte eficientes³ y, por otra, eficaces.

La dirección se disemina a lo largo de la organización en tres niveles: el estratégico (alta dirección), que se ubica en los niveles jerárquicos más elevados de la estructura de la firma, define las estrategias y toma las decisiones que causan impacto en la propia organización y en la relación de esta con el mercado que se ha decidido atender; el organizativo (mandos medios), el cual se ubica en los niveles intermedios y actúa como

enlace entre el nivel superior y los inferiores; y el operativo, que se ubica en los estratos más bajos de la cadena escalar de mando (Freije y Freije, 1994).

De acuerdo con Menguzzato y Renau, citados en Iborra et al. (2007, p. 33), la dirección de la empresa tiene una función general: la de integrar las distintas partes y elementos de la empresa entre sí, así como la de integrar a la empresa con su entorno. Desde una perspectiva estratégica, la "función de dirección debe incorporar a las tareas ya señaladas, actividades tales como: pensamiento estratégico, análisis estratégico, formulación estratégica, planeación estratégica e implantación y control estratégico" (Bueno et al., 2006, p. 33).

La dirección estratégica surge con los trabajos de Ansoff (1976), y Miles, Snow, Meyer y Coleman (1978), y se consolida a principios de la década de los ochenta con la propuesta de Porter (1982) acerca de la planificación estratégica y la ventaja competitiva. Posteriormente, con los autores Mintzberg (1988), y Menguzzato y Renau (1991), emerge una corriente de pensamiento relacionada con la dirección estratégica al incorporar variables sociopolíticas al modelo de planificación estratégica. Luego otros autores, como, por ejemplo, Bueno (1996), y Navas y Guerras (2002), aportan una visión integral del proceso de definición estratégica a nivel del negocio.

2. DE LA NO-DIRECCIÓN AL LIDERAZGO

Bass (1981; 1985) desarrolla la idea que cambió la forma de ver el rol de la dirección en el contexto actual y describe las fases de su evolución hasta llegar a convertirse hoy en día en el liderazgo.

En un principio, quienes desempeñaban roles de dirección se caracterizaban por utilizar el *laisse-faire*, fase que Bass denomina "de no-dirección". A la postre, con la práctica de la dirección por excepción pasiva y activa se inicia la fase de dirección. El surgimiento de la necesidad de recompensa contingente cuya práctica de administrar por objetivos comienza a caracterizar el liderazgo transaccional y posteriormente al liderazgo transformacional. A partir de aquí, el concepto de liderazgo se superpone sobre el de dirección.

Desde entonces, los directivos deben, además de dirigir, comenzar a liderar. Hoy en día, el trabajo del directivo es administrar, dirigir y liderar, es decir, mantener el *statu quo* e implantar el cambio planificado, en vez de solo administrar y dirigir. Dado que el liderazgo, de acuerdo con Kotter (1999), es dirigir y liderar, no se concibe un directivo que no sea líder y no utilice el liderazgo para la implantación del cambio planificado. La dirección es intrínseca al liderazgo.

3. LIDERAZGO COMO UNA DECISIÓN DE LA ALTA DIRECCIÓN

El liderazgo ha sido estudiado desde diversas perspectivas: orientado a resultados o a las actividades, orientación a las personas o clima interno,

liderazgo directivo o liderazgo autoritario o liderazgo autocrático; liderazgo participativo o liderazgo democrático; liderazgo transaccional y liderazgo transformacional (Samad, 2012). El liderazgo, por tanto, puede verse como una característica de las personas o como un proceso organizacional.

Este último autor plantea que estas visiones de liderazgo se basan en cuatro paradigmas: clásico, transaccional, transformacional y orgánico. El pensamiento clásico del estilo de liderazgo se refiere a cómo se toman las decisiones y se basan en la perspectiva del comportamiento. Los líderes transaccionales organizan las tareas de los subordinados para que su trabajo se lleve a cabo de manera eficiente. El líder transformacional busca desarrollar e inspirar al subordinado para que sea más responsable y se comprometa con los objetivos desafiantes mediante la influencia idealizada, la motivación inspiradora, la estimulación intelectual y la consideración individualizada. Finalmente, el cuarto paradigma es el liderazgo orgánico, el cual está basado en el trabajo en equipo sin distinción formal entre líderes y seguidores. Los miembros del equipo trabajan juntos en los roles de autoridad y poder que no estén basados en la posición jerárquica.

En nuestro estudio el enfoque de liderazgo, como una decisión de la alta dirección, lo entendemos como la filosofía adoptada por la alta dirección de la empresa para implementar el cambio planificado, bien sea que se trate de una nueva estrategia o un cambio interno previsto como consecuencia del mejoramiento continuo.

Hay al menos cuatro perspectivas filosóficas del liderazgo para implementar el cambio planificado en la organización: carismático, atribucional, transaccional y transformacional. Cada una de estas enfatiza en características diferenciadoras que se tornan claves para el éxito de la implementación de los cambios planificados.

El enfoque transaccional acentúa la idea según la cual para inducir a las personas a implementar los cambios es necesario realizar transacciones o intercambios con ellas, lo que generalmente conlleva recursos financieros importantes. Las prácticas más comunes son recompensa contingente, administración por excepción pasiva y activa, *laissez faire*. Este enfoque se utiliza más en los niveles operativos de la empresa.

A su vez, en otro extremo, el enfoque transformacional busca inducir a las personas a cambiar mediante el establecimiento de una visión a la que las personas se adhieren voluntariamente; las prácticas más comunes son las de inspirar, energizar, consideración individualizada y estimulación intelectual de los seguidores (Bass, 1981). Es más apropiado en niveles de alta dirección y gerencial de la firma.

4. ESTILO DE LIDERAR COMO ELECCIÓN DEL LÍDER

Goleman et al. (2002) describen, a partir de un trabajo investigativo, seis estilos practicados por diversos directivos y líderes de empresa: visionario, autoritario, afiliativo, marcapaso, *coaching* y democrático. Los autores

establecen que una condición importante del estilo de liderar es que corresponde a una decisión adoptada por el propio líder. Este selecciona el estilo que practicará influido, principalmente, por tres elementos: sus experiencias previas en la práctica del liderazgo (Goleman et al., 2002), sus características de personalidad o el estilo social de hacer las cosas (Fisher y Ury, 1991), y su propia teoría de acción adoptada (Argyris, 2001), con la que busca respuestas más adecuadas a la situación presentada. El líder tiende a repetir el estilo que le ha dado buen resultado en situaciones previas.

5. CONSISTENCIA ENTRE ENFOQUE Y EL ESTILO DE LIDERAR

El éxito del liderazgo, desde la perspectiva del cambio planificado y el aprendizaje organizacional, supone que los estilos de liderar adoptados por los líderes sean consistentes con la decisión de la alta dirección acerca del enfoque de liderazgo. El estilo del líder es consistente con la filosofía del liderazgo cuando esta última practica un estilo coherente con el enfoque de liderazgo definido por la alta dirección. Por ejemplo, si la filosofía del liderazgo para el cambio es el enfoque transformacional los estilos del líder apropiado son visionario, *coaching* o democrático (véase la tabla 1).

Tabla 1
Enfoques de liderazgo y estilos de liderar

Enfoque de liderazgo	Estilos de liderar
Transformacional	Visionario
	<i>Coaching</i>
	Democrático
Transaccional	Autoritario
	Marcapaso
	Afiliativo
Carismático	Visionario
	Marcapaso
	Autoritario
Atribucional	Autoritario
	Democrático

Fuente: elaboración propia con base en Goleman et al. (2002).

6. APRENDIZAJE ORGANIZATIVO

El concepto de *aprendizaje organizativo* ha tenido diferentes acepciones a lo largo del tiempo. Autores como Hedberg (1981), Fiol y Lyles (1985), Levitt y March (1988), y Simon (1991), han hecho referencia a diferentes variables, tales como comprensión, estructuras, sistemas, rutinas y comportamientos, haciendo hincapié en ellas y enfocándose en unas más que en otras.

Si bien no existe una definición ampliamente aceptada de aprendizaje organizacional, algunas de estas definiciones acentúan la necesidad de un cambio en el comportamiento organizativo, relacionado con una mejora en la ejecución de las tareas (Garvin, 1993; Huber, 1991; Kim, 1993; Swieringa y Wierdsma, 1995), mientras que otras se relacionan con un cambio cognitivo. Es decir, nuevas formas de pensamiento y conocimiento (Argyris y Schon, 1978; McGill y Slocum, 1993; Nonaka y Takeuchi, 1995). Otros autores establecen como mecanismo de aprendizaje el procesamiento de la información (Huber, 1991), mientras que otros se centran en la historia y las rutinas organizacionales (Cyert y March, 1963; Levitt y March, 1988).

En la intensa discusión teórica ha prevalecido la incógnita de si el aprendizaje organizativo es un reflejo de la obtención de nuevos conocimientos de la misma organización, o de los miembros de esta. Autores como Cyert y March (1963), y Hedberg (1981), expresan con claridad la idea según la cual la organización aprende a través de las personas que la componen. No obstante, para Askvik (1999), las teorías al respecto deben ir más allá de los modelos de los individuos y establece que se debe considerar la organización como una unidad independiente de aprendizaje.

Ulrich et al. (2006) consideran que aprender es una de las capacidades organizativas que contribuye al logro de la ventaja competitiva en una determinada industria. Al igual que otros autores que también postularon el aprendizaje organizativo como una capacidad que se debe desarrollar, tales como Shaw y Perkins (1991), Garvin (1993), Kim (1993), DiBella et al. (1996) y Argyris (2001).

El sentido de destacar que el aprendizaje es una capacidad más que una habilidad, es que, a diferencia de esta última, la cual incluye solo la adquisición de habilidades cognitivas componentes, la capacidad incluye además dimensiones afectivas como, por ejemplo, las actitudes (Hoskins y Fredriksson, 2008). Los autores distinguen estos conceptos en función de las áreas técnica y social de la organización. En el área técnica, a nivel individual, se refieren a competencias funcionales, y a un nivel organizativo a competencias centrales o *core competences*. En el área social a nivel individual distinguen las capacidades de liderazgo, o de interacción social, y a nivel organizacional se refieren a las capacidades organizativas.

Los niveles de aprendizaje los define Hedberg (1981): el primero es el aprendizaje de ajuste, el cual implica cambios que no son demasiados profundos; el segundo es el aprendizaje de renovación, el cual implica cambios más importantes; y, finalmente, el aprendizaje de cambio completo, es decir, de cambio radical.

En el propósito de clasificar el tipo de relación que influye en los procesos de aprendizaje organizativo y la propia capacidad de aprendizaje de la organización existen diferentes perspectivas, tales como el estilo de aprendizaje, el aprendizaje de rutinas, los modelos de aprendizaje, los sistemas de aprendizaje y el clima de aprendizaje (Askvik, 1999). Las cinco perspectivas descritas varían según la manera cómo se defina el

aprendizaje, las características de la organización que se subrayen y el tipo de concepto de administración que se transmita.

Algunos autores, tales como Huber (1991), Garvin (1993) y Pisano, Bohmer y Edmonson (2001), sugieren que el aprendizaje organizativo no es automático ni siempre es beneficioso, sino que resulta de la acción, la reflexión y la explotación de oportunidades dentro de las organizaciones. Pisano et al. (2001) notan cómo, a menos que las organizaciones puedan desarrollar mecanismos para capturar el conocimiento y realizar el aprendizaje, la experiencia no siempre se traduce en competencia.

6.1 Capacidad de aprendizaje imperativo de la alta dirección

De acuerdo con Bass (1981), el liderazgo se superpone a la dirección. Así, el liderazgo, como proceso organizativo, se encuentra en manos de la alta dirección de la empresa, es decir, de los líderes estratégicos.

De la revisión de los autores citados en el texto se puede deducir que una forma de comprender el aprendizaje organizativo es identificar algunos elementos fundamentales de este, como son: la capacidad de aprendizaje (Jerez et al., 2005), el tipo de aprendizaje (Argyris, 2001), el modelo utilizado para aprender sea este consciente o inconsciente en el colectivo (Pawlowsky, 2001), y la configuración estructural de la organización (Hong, 1999).

La capacidad de aprendizaje organizacional se define como la capacidad de una organización para procesar conocimiento, es decir, la capacidad de crear, adquirir, transferir e integrar conocimiento, así como de modificar el comportamiento para reflejar la nueva situación cognitiva, con el fin de mejorar el desempeño organizacional (Gomes y Wojahn, 2017).

En toda organización que aprende, la capacidad de hacerlo se constituye en un imperativo de la alta dirección y esta se esfuerza por generar condiciones que favorezcan el aprendizaje desde la experiencia.

Aprender más rápido que sus competidores puede ser la única forma de ventaja competitiva sustentable (De Geus, 1988; Hong, 1999). Este enfoque, de acuerdo con Barlow y Jashapara (1998), puede apreciarse como una superposición entre la literatura de aprendizaje organizativo (Huber, 1991) y la de dirección estratégica (Mintzberg, 1991). Los resultados del negocio son consecuencia de las decisiones que ejecute la alta dirección y los directivos se evalúan por el logro de los objetivos organizativos (Daft, 2000).

Esta responsabilidad tiene una connotación especial por tres hechos. Primero, la empresa aprende de manera natural (Schon, 1975; Visser, 2007). Segundo, aprender es hoy en día un imperativo estratégico (Ulrich et al., 2006). Tercero, el aprendizaje tiene un impacto en las personas y en la propia organización (Argyris y Schon, 1978).

Este último hecho también implica que el aprendizaje tiene un efecto en el propio directivo y, a su vez, el propio directivo influye en el aprendizaje (Popper y Lipschitz, 1998). En este contexto, sus creencias, sus principios, sus valores y sus variables gobernantes, es decir, su teoría de acción adoptada (Argyris, 2001; Argyris y Schon, 1978), constituye un

factor importante en el resultado del proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo, sus improntas directivas influirán y determinarán la calidad del proceso.

Por otra parte, de una manera u otra, el aprendizaje organizativo impacta las evaluaciones de los equipos directivos, pues, en general, un equipo directivo se evalúa de acuerdo con el cumplimiento de los objetivos organizativos (Daft, 2000). La importancia del aprendizaje en este contexto es que contribuye a interiorizar las experiencias obtenidas en las operaciones diarias, al mismo tiempo que potencia la innovación y el cambio en la estructura de la firma.

Para Argyris (2001), el aprendizaje ocurre bajo dos condiciones. Primero, cuando la organización logra lo que se propone; esto es, cuando hay un ajuste entre lo planeado y lo logrado. Segundo, el aprendizaje sucede cuando se identifica y se corrige un desajuste entre lo planeado y lo logrado. En este último caso, el autor se refiere a un desajuste que se convierte en ajuste.

En estas situaciones, se hace evidente el rol de la dirección para lograr estos objetivos. Por una parte, está la responsabilidad en la planificación y, por otra, la responsabilidad en el control (Hampton, 1999). Los directivos, entendiéndose los responsables de tomar las decisiones en la organización, evitan la incertidumbre mediante el uso de reglas de decisión estándar, manteniéndolas y cambiándolas solo bajo coacción (Cyert y March, 1963).

En la década de los noventa se comienza a vislumbrar la importancia de la dirección en el aprendizaje organizativo, a pesar de que el concepto de aprendizaje organizativo comienza a originarse en los primeros años de la década de los sesenta, con los estudios de Chandler (1962), y los de Cyert y March (1963).

Por otra parte, de acuerdo con Aramburu (2000), un gran número de autores establecen una relación entre aprendizaje y cambio organizativo, y afirman que aprendizaje es cambio. En la teoría, el cambio planificado y su implementación están en manos del liderazgo, a través del proceso de desarrollo organizativo. Aquí el ejercicio de la dirección ejerce una influencia importante. Los estilos de dirigir adoptados pueden llegar a afectar, positiva o negativamente, este proceso de implementación y desarrollo organizativo.

7. LIDERAZGO Y APRENDIZAJE ORGANIZATIVO

En la literatura revisada, si bien no es abundante ni menos concluyente acerca de la relación entre los dos constructos (liderazgo y aprendizaje organizativo, véase la figura 1), sí es posible establecer la existencia de un vínculo importante. A saber, la dirección mediante la acción de "dirigir" de los directivos, puede afectar el funcionamiento organizativo. Este hecho puede apreciarse desde dos puntos de vista: mediante su rol en el proceso de liderazgo, y en la toma de decisiones. Estas variables actúan como moderadoras de la relación. La atención de estas variables no es simple, dada su alta complejidad -como se explica más adelante-, y la abundante

relación directa e indirecta con otras variables del comportamiento organizativo.



Figura 1
Relación entre Liderazgo y Aprendizaje Organizativo

Algunos autores proponen el aprendizaje organizativo como una variable moderadora (Chang y Lee, 2007). En nuestro modelo, el aprendizaje es la variable explicada y cuya relación con el liderazgo es moderada por el contexto organizativo (Berson et al., 2006). En este contexto se destacan dos dimensiones, la cultura organizativa y las prácticas de recursos humanos, por su efecto en el clima interno de trabajo. Estudios han demostrado que la cultura organizacional influye de forma positiva en el aprendizaje organizacional. Esta incidencia es directa y significativa en la transferencia de conocimiento tácito (Máñez-Guaderrama et al., 2012), y este último se considera una de las dimensiones de la capacidad de aprendizaje organizacional (Jerez et al., 2005).

Las prácticas de recursos humanos, en el sentido que determinan el clima interno de trabajo, impactan el aprendizaje organizativo. Según autores tales como Stata (1989), McGill y Slocum (1993), Nevis, DiBella y Gould (1995), y Lei, Slocum y Pitts (1999), las organizaciones que aprenden más rápido sobrevivirán en entornos dinámicos y turbulentos. Por otra parte, que aprendan las personas no necesariamente significa que aprende la organización (Argyris y Schon, 1978; Senge, 1990), luego, es importante implementar prácticas en personas que refuercen aquellos aspectos relacionados con la capacidad de aprender: actitudes, aptitudes, conocimientos, habilidades y destrezas. En este contexto, Kululanga, Edum-Fotwe y McCaffer (2001) y Pérez et al. (2005), proponen a la persona como elemento central de aprendizaje. En el mismo sentido, Kaplan y Norton (1997) se enfocan en la importancia de liderar los recursos humanos, a fin de estar en capacidad de describir y medir su participación en el logro de los objetivos estratégicos enunciados en el cuadro de mando integral.

La vinculación del aprendizaje organizativo con el liderazgo surge de De Geus (1988), quien define el aprendizaje organizativo como el proceso mediante el cual los equipos directivos cambian sus modelos mentales sobre la compañía, sus mercados y sus comportamientos.

El ejercicio del liderazgo se realiza mediante la tarea de liderar y dirigir, esto es, el despliegue de las capacidades directivas, tales como el procesamiento de información (Huber, 1991), la innovación (Nonaka,

1994) y los aspectos de nivel individual de aprendizaje, propios de las definiciones de aprendizaje organizativo, asociados con limitaciones cognitivas de los líderes (March y Olsen, 1976). Estos elementos se utilizan de forma recurrente para describir los dominios de los directivos.

El aprendizaje organizativo ha recibido mucha atención en el campo del comportamiento organizativo y la dirección estratégica. El aprendizaje organizativo, por lo general, se define en términos de aspectos distintivos de procesos como "cambio individual" y "ventaja competitiva sustentable" (Berson et al., 2006).

En los inicios de la teoría de aprendizaje organizativo se separa el aprendizaje individual del organizativo (Cyert y March, 1963). En trabajos posteriores se comienza a integrar el concepto de aprendizaje desde diferentes niveles de análisis (Bontis, Crossan y Hulland, 2002; Matusik y Heeley, 2005; Spender, 1996), lo cual provee una oportunidad para observar el rol del líder en la facilitación del aprendizaje organizativo.

Diversos autores se centran en las diferentes formas de aprendizaje sin explicar quién inicia este proceso (Gibson y Birkinshaw, 2004; March, 1991; Rosenkopf y Nerkar, 2001). Otros enfoques diferencian los fenómenos de aprendizaje en cada nivel de análisis, pero solo proporcionan indicios sobre el rol de los líderes para motivar el aprendizaje organizativo (Crossan, Lane y White, 1999).

De acuerdo con Berson et al. (2006), existe escasa investigación sistemática acerca de la vinculación del liderazgo y el aprendizaje. Unos pocos estudios han utilizado estas variables, como, por ejemplo, los resultados de aprendizaje en la acción común del liderazgo, tales como el liderazgo transformacional (Amitay, Popper y Lipshitz, 2005) o examinar los roles de liderazgo en el aprendizaje en contextos determinados (Edmondson, 1999). Algunos se han centrado en el entrenamiento de líderes para lograr el aprendizaje de la organización (Senge, 1990). Otros autores como Vera y Crossan (2004) sugieren que el liderazgo transformacional usualmente inspira el aprendizaje que desafía el *statu quo* y el liderazgo transaccional estimula el aprendizaje organizativo al facilitar el aprendizaje que refuerza prácticas existentes.

Diversos estudios, tales como los desarrollados por Berson et al. (2006), García-Morales, Jiménez-Barrionuevo y Gutiérrez-Gutiérrez (2012), Samad (2012), İşcan, Ersari y Naktiyok (2014), Rivera (2015), Dunne, Aaron, McDowell, Urban y Geho (2016), Ebrahimi, Moosavi y Chirani (2016), Samuel, Siagian y Octavia, (2016), y Xie et al. (2018), establecen sendas relaciones entre el ejercicio del liderazgo y el proceso de aprendizaje organizacional basados en interacciones entre las dimensiones que componen estos constructos.

En otra línea de análisis, varios autores, tales como Watkins y Marsick (1993), Goh y Richards (1997), Hult y Ferrel (1997), Tannenbaum (1997), Hult (1998), Hurley y Hult (1998), Edmonson (1999), Jerez et al. (2005), y Chiva et al. (2006), elaboran constructos para medir el aprendizaje de la organización, sobre la base de las dimensiones o factores que soportan el aprendizaje de esta. Entre estas dimensiones es recurrente el compromiso del liderazgo con el proceso.

Garratt (1987), De Geus (1988), Senge (1990), y Swieringa y Wierdsma (1995), entre otros, le otorgan un rol preponderante al liderazgo en el proceso de aprendizaje organizativo. Entre estos, destacamos a Garratt (1987), quien presenta su modelo de organización que aprende⁴, enfocado, principalmente, en el rol de los directivos. El autor se refiere a cambios de primer y segundo orden que pueden asimilarse a cambios adaptativos y generativos, respectivamente.

En el cambio de primer orden, la organización solo puede aspirar a un comportamiento normal y repetitivo. Las fuerzas organizativas actuarán solo para mantener el *statu quo* y los directivos se enfocarán en comprobar que su teoría de acción adoptada es válida desde la perspectiva organizativa.

En el cambio de segundo orden, este autor afirma que la organización desarrolla un proceso de replanteamiento⁵, en el cual se establece un contexto y una perspectiva más amplia de la situación, lo que permite salir del problema, tal y como se había definido o planteado originalmente la cuestión.

Otro autor, Senge (1990), argumenta que una organización que aprende es aquella que expande de forma continua su capacidad para construir su futuro. Es la integración de talentos y funciones en una totalidad productiva. Para este autor es fundamental desarrollar ciertas disciplinas a fin de integrar las capacidades individuales.

De acuerdo con Senge (1990), toda organización que quiera aprender debe disponer de modelos mentales, tener una visión compartida, desarrollar la maestría personal, generar aprendizaje en equipo y establecer un pensamiento sistémico. Se justifica distinguir estos conceptos porque su interpretación y representación se realiza mediante la intervención de elementos cognitivos y emocionales.

El mismo autor deja implícita la idea según la cual la mayor responsabilidad de que el aprendizaje ocurra está en el liderazgo. Puesto que la organización que aprende [o de aprendizaje] debe desarrollar y practicar las cinco disciplinas⁶ siguientes: tener una visión compartida, dominio personal, modelos mentales, aprendizaje en equipo y pensamiento sistémico. Solo una buena actuación de la dirección puede conducir a un logro exitoso.

Por último, de acuerdo con Jerez et al. (2005), una organización que aprende debe contener cuatro dimensiones: compromiso de la alta dirección con el aprendizaje organizativo, perspectiva de sistemas, apertura y experimentación, y transferencia de conocimiento. Estas dimensiones que conforman la capacidad de aprendizaje de la organización son responsabilidad del liderazgo y del líder, y cuanto mayor presencia tengan mayor es la posibilidad de que el aprendizaje ocurra a nivel organizativo.

8. ESTILOS DE LIDERAR QUE FAVORECEN EL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO

En teoría, los estilos de liderar pueden variar ampliamente en sus dimensiones (Sarin y McDermott, 2003). No obstante, es posible observar una convergencia teórica en cuanto a que los líderes utilizan más de un estilo para realizar su rol (Goleman, 2005; Goleman, Boyatzis y McKee, 2002).

En este contexto, es válido estimar que algunas de las preferencias de estilo adoptadas por los líderes no son eficaces en todas las situaciones, tal como lo señala Mintzberg (1973), por ende, se requiere inhibir (intencionadamente o no) determinados estilos en beneficio del ejercicio de otro u otros.

Como indica Argyris (2001), a los líderes se les complica, en ocasiones, reconocer que ellos son parte del problema y, de hecho, su estilo de liderar puede constituirse en un obstáculo importante para la transformación y el cambio deliberado. Los líderes deben interiorizar que es la transformación personal previa al aprendizaje individual la que permite el aprendizaje de la organización (Crossan, 2003).

El estilo de liderar puede tener influencia para que ocurra el aprendizaje organizativo. El punto es que el estilo adoptado de liderar no es único y, por lo general, un líder utiliza uno o más estilos con relativa frecuencia (Goleman et al., 2002). Conocer qué estilo (o qué combinaciones de estilos) tiene una mayor contribución al aprendizaje de la organización, puede ayudar a estas a promover y desarrollar un conjunto de estilos por sobre otros.

Dicha promoción y desarrollo de estilos que contribuyan de la mejor forma a los resultados organizativos no debe desconocer que gran parte de la decisión de esta elección de estilos está en el propio líder, mediante un proceso cognitivo. Este proceso integra diversos factores, tales como la propia experiencia y los resultados alcanzados en estas, los conocimientos adquiridos y el uso de dichos conocimientos en el ejercicio de la tarea o rol, la cultura y los valores predominantes. Adicionalmente, tienen relevancia las actitudes, las habilidades y las competencias adquiridas en los desempeños.

En línea con lo anterior, el aprendizaje debe gestionarse y esta es una tarea de amplia responsabilidad de la alta dirección de la empresa (Popper y Lipshitz, 1998; 2000). Esta última debe lograr implicar a todo el personal de la firma (Jerez et al., 2005). En este contexto, practicar uno o varios estilos de liderar que favorezcan esta implicación y el aprendizaje es muy importante.

Algunos autores tales como Senge (1990), Goleman et al. (2002) y Sarin y McDermott (2003), hacen referencia a cómo estos estilos de liderar favorecen el aprendizaje organizativo. En efecto, el estilo adoptado por los líderes para ejecutar su rol tiene implicancias importantes en las acciones individuales, de tal manera que pueden convertirse en un obstáculo o en un catalizador de la contribución de las personas al proceso de aprendizaje de la firma.

De acuerdo con Jerez et al. (2005), para que la firma desarrolle la capacidad de procesar el conocimiento, es decir, ocurra aprendizaje organizativo, a fin de mejorar su desempeño, es necesario que la alta dirección lidere el proceso. Esto implica, para la dirección, asegurarse de que cada miembro sea capaz de comprender su contribución a los objetivos de la firma, que se desarrolle la base de conocimiento colectivo y, por último, producir respuestas innovadoras a los imperativos del mercado, esto es, aprendizaje generativo además de adaptativo⁷.

El aprendizaje generativo, la forma más avanzada de aprendizaje organizativo, se produce cuando la dirección está dispuesta a cuestionar los supuestos arraigados sobre su misión, los clientes, las capacidades y la estrategia, y generar cambios en sus prácticas, estrategias y valores (Argyris y Schon, 1996; Senge, 1990). Este tipo de aprendizaje es una base necesaria para las innovaciones radicales en productos y procesos (Senge, 1992).

Efectivamente, el estilo de liderar influye ampliamente en la innovación de la firma (Aragón-Correa et al., 2007) y, por tanto, en su aprendizaje. Por ejemplo, la dimensión de la capacidad de aprendizaje organizativo de transferencia e integración de conocimiento tiene por objetivo contribuir a la innovación de la firma (Jerez et al., 2005).

El estilo de liderar ha sido recurrentemente destacado como uno de los factores individuales más importantes en la innovación de la firma, porque los líderes pueden decidir, de forma directa, introducir nuevas ideas en una organización, establecer metas específicas y alentar las iniciativas de innovación de los subordinados (Aragón-Correa et al., 2007).

Otros autores han relacionado el liderazgo con el aprendizaje organizativo (Tushman y Nadler, 1986; Senge, 1990; Senge, Roberts, Ross, Smith y Kleiner (1994), y establecen que es un factor clave para generarlo. La dirección, que debe lidiar con la complejidad, utiliza el liderazgo para gestionar el cambio (Bedeian y Hunt, 2006). El liderazgo es, por tanto, de acuerdo con estos mismos autores citados, un subconjunto de la dirección, aun cuando ambos son importantes en la firma para lograr los resultados.

Sin embargo, puesto que las definiciones de estilos de dirección y los estilos de liderar a menudo se superponen y en ambos se argumenta que son predictores importantes del aprendizaje organizacional (Vera y Crossan, 2004), se puede hacer referencia a los estilos de liderar cuando se superponen con el liderazgo, como es el caso con el liderazgo transformacional (Bass, 1985).

Aragón-Correa et al. (2007), García-Morales et al. (2012) y Chatterjee y Kulakli (2015) establecen que el liderazgo, desde una perspectiva transformacional, impacta de forma positiva en el aprendizaje organizativo. Si revisamos los elementos más importantes de este enfoque de liderazgo, es posible establecer que los estilos de dirigir más consistentes con el enfoque de liderazgo transformacional son: visionario, *coaching*, afiliativo y democrático.

En efecto, los líderes característicos de este enfoque, al igual que el estilo visionario, proporcionan visión y sentido de misión al inculcar el orgullo, ganar el respeto y la confianza de los seguidores, al mismo tiempo que se

convierten en una fuente de inspiración: comunican altas expectativas, utilizan los símbolos de concentrar el esfuerzo y expresan propósitos importantes de manera simple.

También los líderes transformacionales, al igual que el estilo *coaching*, entrenan y aconsejan a sus subordinados, provocándoles la estimulación intelectual: promueven la inteligencia, la racionalidad y la solución de problemas (Goleman et al., 2002).

Asimismo, los líderes transformacionales, tal como el estilo afiliativo, practican la consideración individualizada: tratan a cada empleado de manera individual y de forma personalizada (Bass, 1985).

Por último, los líderes transformacionales, al igual que el estilo democrático, integran a los empleados y los hacen partícipes de las decisiones que los afectan. De esta forma, consiguen el compromiso de los empleados con la empresa, al mismo tiempo que ayudan a las personas a darse cuenta de lo que han aprendido.

Goleman (2005, p. 30) establece que "los líderes que han logrado dominar cuatro o más estilos -en especial el visionario [orientativo], el democrático, el afiliativo y el *coaching* [formativo] -tienen el mejor clima y desempeño de negocios".

Cada estilo de dirigir afecta a los seis impulsores⁸ del clima, o ambiente de trabajo. La tabla 2 muestra la correlación entre cada estilo y cada aspecto del clima.

Tabla 2
Impacto de los estilos de dirigir en los impulsores del clima

	Comandante	Visionario	Afliativo	Democrático	Marcapaso	Coaching
Flexibilidad	-0,28	0,32	0,27	0,28	-0,07	0,17
Responsabilidad	-0,37	0,21	0,16	0,23	0,04	0,08
Estándares	0,02	0,38	0,31	0,22	-0,27	0,39
Recompensas	-0,18	0,54	0,48	0,42	-0,29	0,43
Claridad	-0,11	0,44	0,37	0,35	-0,28	0,38
Compromiso	-0,13	0,35	0,34	0,26	-0,2	0,27
impacto general en el clima	-0,26	0,54	0,46	0,43	-0,25	0,42

Fuente: elaboración propia con base en Goleman (2005).

De acuerdo con la tabla 2, el estilo visionario tiene el efecto más positivo sobre el clima de trabajo y, por tanto, sobre el desempeño de la firma. No obstante, los estilos afiliativo, democrático y *coaching* le siguen muy de cerca. Esto indica que los directivos no deben depender exclusivamente de un estilo en particular, y todos tienen, al menos, usos de corto plazo (Goleman, 2005).

El clima organizativo es un conjunto de características que describen una organización y la distinguen de otras organizaciones (Daft, 2000; Davis y Newstrom 1999; Gibson, 1990); son de permanencia relativa en el tiempo e influyen en la conducta de las personas de la organización⁹.

Sobre la base de estos antecedentes se puede establecer, tal como se mencionó, una relación moderadora entre el clima interno de trabajo y el aprendizaje organizativo. El aprendizaje organizacional ocurre en

ambientes en los que las personas se sienten libres para innovar, asumen con responsabilidad sus roles y el desempeño de la firma, reciben retroalimentación oportuna de su propio desempeño y perciben un sistema de recompensas con equidad, poseen una claridad acerca de la misión y los valores organizativos que la sostienen y, finalmente, poseen un alto nivel de compromiso hacia un propósito común. Esto solo lo puede garantizar o promover el liderazgo transformacional como enfoque filosófico para la transformación y el cambio deliberado, y la adopción y práctica por parte de los líderes -como responsables del proceso de liderazgo- de los estilos de liderar visionario, en primer lugar, seguido por los estilos afiliativo, democrático y *coaching*.

El estilo de liderar (variable explicativa) afecta positivamente el aprendizaje organizativo (variable explicada), en el sentido en que una organización tendrá mayor aprendizaje si el estilo dominante de los líderes es compatible con el enfoque de liderazgo transformacional como un estilo facilitador del proceso de aprendizaje organizativo, a fin de hacer realidad la transformación y el cambio deliberado.

No obstante, los líderes utilizan tanto el liderazgo transaccional como el transformacional en diferentes grados (García-Morales et al., 2012). El primero para premiar y compensar el aporte a la transformación y el cambio deliberado, en tanto el segundo para vincularse emocionalmente, entrar en sintonía emocional con las personas para inspirar, intelectualizar, motivar a las personas a aceptar la transformación y el cambio deliberado como un imperativo personal. Esto no es menor, pues impone en los líderes la adquisición de un dominio de todos los estilos de liderar en diferente intensidad (Goleman, 2005).

El estilo de liderar también puede afectar la capacidad de aprendizaje organizacional, bien sea al inhibir, o bien al potenciar dicha capacidad mediante la promoción o reducción de las rutinas defensivas organizativas, entendidas como, cualquier acción o política que impide que los seres humanos experimenten sorpresas negativas, perturbación o amenaza y de manera simultánea impiden que la organización reduzca o elimine las causas de las sorpresas, la perturbación y la amenaza. Las rutinas defensivas organizativas son anti-aprendizaje y sobreprotectoras. (Argyris, 2001, p. 211).

Para Argyris (2001), toda organización tiene una teoría de acción o, de acuerdo con Druker (1999), una teoría de empresa, cuyo principal precursor y defensor es la alta dirección de la empresa, que en su contexto y momento actual es considerada válida en la medida que le permite obtener resultados económicos. Esta teoría de acción o teoría de empresa, cuyo origen en su gran parte está en los líderes, pierde capacidad para generar resultados en el tiempo. Por alguna razón, externa o interna, extrínseca o intrínseca, va perdiendo esa capacidad y los resultados suelen ser desastrosos para la organización. Luego es importante para la alta dirección de la empresa realizar ajustes.

La pérdida de capacidad para generar resultados genera en la firma un sentimiento que se conoce como "atrofia estructural", lo cual inhibe la capacidad de reacción y, por tanto, de responder adecuadamente a las

presiones del entorno. Este proceso puede conducir a la firma a lo que Daft (2000) llama "decadencia organizativa", y esta puede provenir, de acuerdo con este mismo autor, por obsolescencia de los recursos, del producto o servicio, crisis internas provocadas por diferentes causas, y la falta de adopción de un estilo de liderar que sea consistente con la teoría de acción organizativa.

De las causas mencionadas acerca de la decadencia organizativa, destacamos la que indica una carencia de estilo de liderar definido, puesto que, como hemos mencionado, esta puede influir en la capacidad de aprendizaje organizativo. En efecto, la influencia es a través de afectar (positiva o negativamente) la teoría de acción, esto es, influir en la organización mediante la teoría de acción adoptada y arraigada en líderes estratégicos, quienes como consecuencia ajustan las teorías de acción en uso organizativo en el sentido de la comprobación de la teoría de acción por ellos adoptada.

Los líderes estratégicos intentan, mediante su actuación, confirmar su teoría en uso y harán todos los esfuerzos posibles para hacerlo (Senge et al., 2004). Como no están acostumbrados a equivocarse o detestan cometer errores (Argyris, 2001), intentan ser consistentes con su comportamiento para así evitar la frustración y verse enfrentados al fracaso (Festinger, 1957). Este comportamiento refuerza las defensas personales, así como instaura, por efecto de la inercia, una cultura de rutina defensiva en la organización que comienza a ser un obstáculo para que la transformación y el cambio deliberado sean una realidad.

Argyris (2001) nos alerta acerca del efecto que puede tener este comportamiento defensivo en el líder estratégico. Para este autor, el estilo de liderar, como manifestación de competencia, genera en ocasiones un problema que denomina "incompetencia hábil". Esto, por lo general, tiene que ver con las habilidades de los ejecutivos que les hace competentes en su trabajo y que, por lo demás, justifican su posición en la jerarquía escalar de mando.

Esta competencia les permite elaborar, de manera eficaz, repuestas con sentido y convincentes acerca de los problemas organizativos. La argumentación no hace otra cosa que confirmar esa capacidad de elaboración de respuestas, de intentar ser convincentes, pero que pueden provenir más que como consecuencia de estar en lo cierto, de la cualidad de estar informado o quizá mejor informado y del dominio del lenguaje o del dominio del idioma (De Bono, 1992).

9. CONCLUSIONES

El estudio del liderazgo puede abordarse desde diferentes perspectivas, a saber: como una característica de las personas y como un proceso organizacional que implementar. De cualquier modo, el liderazgo implica implementar la transformación y el cambio deliberado a nivel personal u organizacional.

Esta visión se basa en cuatro paradigmas: clásico, transaccional, transformacional y orgánico. Dependiendo del paradigma dominante en

los líderes estratégicos de la alta dirección se enfatizará en un enfoque filosófico para el cambio deliberado al promover en los líderes la adopción de estilos de liderar coherentes con esta decisión.

El liderazgo se superpone a la dirección. El liderazgo contiene la dirección. El ejercicio del liderazgo consiste en liderar y dirigir a las personas, mediante un proceso de acompañamiento y sintonía emocional con estas durante procesos de transformación y cambio deliberado que pueden llegar a ser complejos y traumáticos.

El liderazgo, en especial el enfoque transformacional, tiene un impacto positivo en los procesos de transformación y cambio deliberado. No obstante, los líderes estratégicos utilizan ambos enfoques, el transaccional y el transformacional, en diferentes grados para llevar adelante este cometido.

El liderazgo se ejerce a través de las personas, con las personas y por las personas. Su eje de acción principal es, por tanto, el individuo y sus capacidades. Quienes ejercen el liderazgo son los líderes y la manera en cómo actúan y deciden se denomina "estilo de liderar".

El liderazgo se hace realidad mediante la actuación de los líderes a través del acompañamiento y la sintonía emocional con los seguidores. Por tanto, la elección del estilo de liderar es un factor clave del éxito del liderazgo.

Si bien el enfoque del liderazgo para hacer realidad la transformación y el cambio deliberado es una decisión de los líderes estratégicos, el estilo de liderar es una elección del líder. Esta elección se basa en su teoría de acción adoptada, sus experiencias de liderazgo previas y su personalidad, o estilo social de hacer las cosas. Esto genera la necesidad de alinear el estilo preferente de los líderes con el enfoque seleccionado por los líderes estratégicos.

Si bien los estilos de liderar pueden variar mucho en sus dimensiones, se comprueba teóricamente que los líderes dominan y utilizan más de un estilo para ejercer su rol de acompañamiento de las personas en los procesos de transformación y cambio. En la práctica esto implica que los líderes deben tener dominio de todos los estilos de liderar que deberán activar dependiendo de la situación o contexto. No hay un único estilo dominante, con excepción de los líderes autoritarios, que tienden a utilizar este estilo independiente de la situación o contexto.

En la revisión teórica se aprecia la relación entre el liderazgo y el aprendizaje organizativo. Por una parte, esta relación se expresa mediante las funciones propias de los líderes estratégicos de la alta dirección y del ejercicio del liderazgo y, por otra, mediante las características del proceso de aprender de la firma.

El aprendizaje organizacional puede estudiarse desde la perspectiva del cambio, del conocimiento y de ambas. Si bien no existe una definición ampliamente aceptada del concepto, existe un acuerdo teórico que el aprendizaje se traduce en cambio. La interiorización de los aprendizajes en rutinas y procesos internos se traduce en transformación y cambio.

Diversos autores coinciden en que una medida del aprendizaje organizacional es la capacidad de aprendizaje organizacional. En esta

capacidad incluyen el liderazgo como una dimensión importante para generar las condiciones que permitan el aprendizaje organizativo.

Esta capacidad de aprender se convierte, hoy en día, en una importante capacidad organizativa, sobre todo en la medida en que el liderazgo a nivel estratégico, organizativo y operativo se compromete con el proceso de aprendizaje. Es un imperativo del liderazgo el lograr, mediante su implementación, generar una organización que aprende. Los líderes estratégicos, mediante la sintonía con los líderes organizativos y operativos, deben decidir qué y cómo aprender. Esta tarea es vital para la sustentabilidad de la firma.

La teoría, aunque no abundante, da muestras de la existencia de un vínculo importante entre liderazgo y aprendizaje organizacional. El efecto del liderazgo, variable explicativa, sobre el aprendizaje organizacional, variable explicada, es moderado por el contexto organizativo en dos dimensiones: la cultura organizacional y las prácticas de recursos humanos.

Los líderes estratégicos de la alta dirección, así como otras tareas de la organización, han tenido que cambiar y adaptarse a las nuevas exigencias del entorno y de la sociedad en su conjunto. Las prácticas directivas exitosas en antiguos entornos quizá ya no lo son tanto en entornos actuales. La dirección, como componente del liderazgo, ha pasado desde gestionar lo "que se hace", enfoque mecanicista, a gestionar para "quién se hace", enfoque antropológico o humanista.

Es, por ejemplo, como lo establece la abundante teoría del comportamiento directivo, un hecho cierto y real que la dirección se ejerce con liderazgo. No es suficiente mérito tener un amplio conocimiento técnico para ser parte de la alta dirección. Es también un hecho concreto que el liderazgo se ha convertido desde una técnica o un método en un recurso de producción clave para la economía y el desarrollo industrial de cualquier país. En especial cuando dicho factor se integra a estructuras orgánicas efectivas.

El aprendizaje organizativo es uno de los procesos que adquiere mayor relevancia para cualquier firma que busque competitividad y sustentabilidad industrial. Este aprendizaje es un proceso organizativo (no obstante, es así en la medida que se ejecute de manera consciente y planificada) que deben ejecutar y gestionar los líderes estratégicos de la alta dirección. Los procesos de rápido aprendizaje se convierten en un desafío importante de las prácticas de liderazgo.

Las empresas de hoy requieren aprender de manera holística en vez de utilizar la forma cartesiana o tradicional. En efecto, el aprendizaje de la firma hoy en día es mediante la reconfiguración de la imagen global, en vez de intentar comprender las distintas partes de un fenómeno que después se une. Esto impone en quienes ejercen la dirección una capacidad para observar las partes sin perder de vista el conjunto, lo que implica actuar en distintos contextos. Esto obliga al directivo a moverse con facilidad dentro de los contextos.

Las personas, y por ende las empresas, deben aprender dentro de contextos. Deben aprender las partes, las conexiones existentes entre

las partes dentro de una totalidad y todo en un mismo instante. El aprendizaje entonces debe ser más rápido, pues no hay tiempo suficiente para eso. La capacidad competitiva dependerá de esta capacidad de aprender de manera contundente y más rápida que los competidores. Las respuestas a los requerimientos de un mercado deben ser precisas y diversas. En esta tarea los líderes y el liderazgo tienen mucho que aportar.

Esto implica un cambio radical en las tareas claves del liderazgo, por cuanto se aumenta la importancia de planear, controlar y asentar el aprendizaje de las personas en las rutinas y los procedimientos de la organización en su conjunto, transformándolos en aprendizaje de la firma. En este sentido adquieren mayor relevancia las teorías de acción adoptadas por los directivos.

Las teorías de acción adoptadas y en uso, tanto de los directivos como de las propias estructuras orgánicas, adquieren significado en los procesos internos de la firma contruidos sobre la base de rutinas y procedimientos organizativos. Los líderes estratégicos pueden imponer sus teorías de acción, equivocadas o no, pues tienen la fuerza que proporciona la posición en la escala jerárquica.

En ocasiones, los mismos líderes, con su estilo de liderar, se transforman en una barrera para el aprendizaje y, por tanto, para la transformación y el cambio deliberado. En muy pocas ocasiones se dan cuenta de que lo son. Esta es una razón poderosa para que la organización intente transformarse en una organización que aprende, pues, de esta manera, puede inhibir ciertas prácticas de liderazgo que solo reducen la capacidad de aprender de la organización y, por ende, obstaculizan el aprendizaje de la firma y afectan la necesidad de transformación y cambio deliberado.

El aprendizaje organizacional, entiéndase la transformación y el cambio deliberado hecho realidad, es más factible que ocurra en entornos en los que las personas se sienten libres para innovar, se responsabilizan con su rol y asumen con propiedad el logro de los objetivos organizacionales, entre otros factores. Esto solo lo puede garantizar un liderazgo transformacional con líderes que practiquen preferentemente el estilo visionario, en primer lugar, acompañado de los estilos democrático, *coaching* y, en menor medida -pero también importante- el estilo afiliativo. La presente investigación aporta a la teoría por cuanto adiciona validez de contenido a los constructos de liderazgo y aprendizaje organizacional, y en la relación que se genera entre ambos, desde la perspectiva del cambio para contribuir a la generación de acuerdos teóricos que sean ampliamente aceptados.

Sin embargo, el estudio contiene limitaciones desde dos perspectivas: teórica y práctica. Teóricamente, se puede explicar desde dos puntos de vista. Por una parte, existe una investigación sistemática limitada que vincula directamente el liderazgo y el aprendizaje, y, por otra, la investigación desarrollada en relación con el aprendizaje organizativo es dispersa y amplia, lo cual genera, como se ha señalado en el texto, que no exista un acuerdo teórico-conceptual acerca del significado de los conceptos que sea ampliamente aceptado por los teóricos. Esto deriva en una limitación práctica, dado que la necesidad de operacionalización de

los conceptos no puede ser cubierta con exactitud, lo cual puede redundar en interpretaciones equivocadas acerca de las relaciones encontradas.

Si se tiene presente lo anterior, y con los resultados obtenidos del estudio, surgen nuevas inquietudes por investigaciones relacionadas. Por ejemplo, investigar acerca de la relación entre el liderazgo y el aprendizaje organizativo con variables moderadoras tales como la estructura organizacional, la experiencia de los líderes y la cultura organizacional, así como la relación existente entre el aprendizaje organizacional, su capacidad de aprendizaje y el proceso de la innovación.

REFERENCIAS

- Aguilar, J., Álvarez, S., Bueno, E., Casado, J. M., Cubeiro, J. C., Chinchilla, N y Ortiz, J. M. (2002). *Management español: Los mejores textos*. Barcelona: Ed. Ariel S. A.
- Amitay, M., Popper, M. y Lipshitz, R. (2005). Leadership Styles and Organizational Learning in Community Clinics. *The Learning Organization*, 12(1), 57-70.
- Ansoff, I. (1976). *La estrategia de la empresa*. Pamplona: Ed. Universidad de Navarra.
- Aragón-Correa, J. A., García-Morales, V. J. y Cerdón-Pozo, E. (2007). Leadership and Organizational Learning's Role on Innovation and Performance: Lessons from Spain. *Industrial Marketing Management*, 36(3), 349-359.
- Aramburu, N. (2000). *Un estudio del aprendizaje organizativo desde la perspectiva del cambio*. San Sebastián, Deusto: Universidad de Deusto.
- Argyris, C. (2001). *Sobre el aprendizaje organizativo*. México: Oxford University Press.
- Argyris, C. y Schon, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Argyris, C. y Schon, D. A. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Askvik, S. (1999). La gerencia y el aprendizaje organizacional. *Gestión y Política pública*, 8(2), 249-274.
- Barlow, J. y Jashapara, A. (1998). Organisational Learning and Inter-Firm "Partnering" in the UK Construction Industry. *The Learning Organization*, 5(2), 86-98.
- Bass, B. (1981). *Stogdill's Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research*. Nueva York: Free Press.
- Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. Nueva York: The Free Press.
- Bedeian, A. G. y Hunt, J. G. (2006). Academic Amnesia and Vestigial Assumptions of our Forefathers. *The Leadership Quarterly*, 17, 190-205.
- Berson, Y., Nemanich, L., Waldman, D., Galvin, B. y Keller, R. (2006). Leadership and Organizational Learning: A Multiple Levels Perspective. *The Leadership Quarterly*, 17, 577-594.

- Bontis, N., Crossan, M. M. y Hulland, J. (2002). Managing an Organizational Learning System by Aligning Stocks and Flows. *Journal of Management Studies*, 39, 437-469.
- Bueno, C. E. (1996). *Dirección estratégica de la empresa. Metodología, técnica y casos*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Buchele, R. B. (1977). *The Management of Business and Public Organizations*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Chandler, A. D. (1962). *Strategy and Structure*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chang, S. C. y Lee, M. S. (2007). A Study on Relationship Among Leadership, Organizational Culture, The Operation of Learning Organization and Employees' Job Satisfaction. *The Learning Organization*, 14(2), 155-185.
- Chatterjee, A. y Kulakli, A. (2015). An Empirical Investigation of the Relationship between Emotional Intelligence, Transactional and Transformational Leadership Styles in Banking Sector. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 210, 291-300.
- Chiva, R., Alegre, J. y Lapiedra, R. (2006). *Development and Validation of an Instrument to measure. Organisational Learning Capability*. Ponencia presentada en la OLKC 2006 Conference, University of Warwick, Coventry, marzo 20-22.
- Crossan, M. (2003). Chris Argyris and Donald Schon's Organizational Learning: There is no Silver Bullet. *Academy of Management Executive*, 17(2), 38-39.
- Crossan, M., Lane, H. W. y White, R. E. (1999). An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution. *Academic Management Review*, 24(3), 522-537.
- Cyert, R y March, J. (1963). *A Behavioral Theory of the Firm*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Daft, R. (2000). *Teoría de la organización*. México: Ed. Thomson.
- Davis, K. y Newstrom, J. (1999). *Comportamiento humano en el trabajo*. México: McGraw-Hill.
- De Bono, E. (1992). *Yo tengo razón, tú estás equivocado*. Barcelona: Ediciones B.
- De Geus, A. P. (1988). Planning as Learning. *Harvard Business Review*, 66(2), 70-74.
- DiBella, A. J., Nevis, E. C. y Gould, J. M. (1996). Understanding Organizational Learning Capability. *Journal of Management Studies*, 33(3), 361-379.
- Drucker, P. F. (1995). The Origins and Develop of Human Resource Management. *Academy of Management Journal*, 223-226.
- Drucker, P. F. (1996). *Administración y futuro*. Buenos Aires: Ed. Sudamericana.
- Druker, P. F. (1999). *Los desafíos de la gerencia para el Siglo XXI*. Colombia: Editorial Norma.
- Dunne, T. C., Aaron, J. R., McDowell, W. C., Urban, D. J. y Geho, P. R. (2016). The Impact of Leadership on Small Business Innovativeness. *Journal of Business Research*, 69, 4876-4881.
- Ebrahimi, P., Moosavi, S. M. y Chirani, E. (2016). Relationship between Leadership Styles and Organizational Performance by Considering Innovation in Manufacturing Companies of Guilan Province. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 230, 351-358.

- Edmonson, A. (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383.
- Festinger, L. (1957). *Teoría de la disonancia cognoscitiva*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- Fiol, C. y Lyles, M. (1985). Organizational Learning. *Academy of Management Review*, 10(3), 375-394.
- Fisher, R. y Ury, W. (1991). ¡Sí de acuerdo! Cómo negociar sin ceder. Recuperado de <http://www.uchile.cl/.../si-de-acuerdo-como-negociar-sin-ceder-fisherury-y-pa>.
- Freije, A. y Freije, I. (1994). *Estrategia y políticas de empresa*. Bilbao: Ed. Deusto.
- García-Morales, V. J., Jiménez-Barrionuevo, M. M. y Gutiérrez-Gutiérrez, L. (2012). Transformational Leadership Influence on Organizational Performance Through Organizational Learning and Innovation. *Journal of Business Research*, 65, 1040-1050.
- Garratt, B. (1987). *The Learning Organization and need for directors who think*. Nueva York: Harper Collins.
- Garvin, D. A. (1993). Building a Learning Organization. *Harvard Business Review*, 78-91.
- Gibson, C. B. y Birkinshaw, J. (2004). The Antecedents, Consequences, and Mediating Role of Organizational Ambidexterity. *Academy of Management Journal*, 47, 209-226.
- Goh, S. C. y Richards, G. R. (1997). Benchmarking the Learning Capability of Organizations. *European Management Journal*, 15(5), 575-583.
- Goleman, D. (2005). Liderazgo que obtiene resultados. *Harvard Business Review*, 78, 26-37.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.
- Gomes, G. y Matte Wojahn, R. (2017). Organizational Learning Capability, Innovation and Performance: Study in Small and Medium-Sized Enterprises (SMES). *Revista de Administrando*, 52, 163-175.
- Hampton, D. (1999). *Administración*. México: McGraw-Hill.
- Hedberg, B. (1981). How Organizations Learn and Unlearn. En P. C. Nystrom y W. H. Starbuck (Eds.). *Handbook of organizational design* (vol. 1. p. 3-27). Nueva York: Oxford University Press.
- Hong, J. (1999). Structuring for Organizational Learning. The Learning Organization. *MCB University Press*, 6(4), 173-185.
- Hoskins, B. y Fredriksson, U. (2008). *Learning to Learn: What is it And Can It Be Measured?* European Commission Joint Research Centre Institute for the Protection and Security of the Citizen Centre for Research on Lifelong Learning (CRELL).
- Huber, G. P. (1991). Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures. *Organizational Science*, 2(1), 88-115.
- Hult, G. T. (1998). Managing the International Strategic Sourcing Process as a Market-Driven Organizational Learning System. *Decision Sciences*, 29(1), 193-216.
- Hult, G. T. y Ferrell, O. C. (1997). Global Organizational Learning Capacity in Purchasing: Construct and Measurement. *Journal Business Review*, 40, 97-111.

- Hurley, R. F. y Hult, G. T. (1998). Innovation, Market Orientation, and Organizational Learning: An Integration and Empirical Examination. *Journal of Marketing*, 62(3), 42-54.
- Iborra, M., Dasí, Á., Dolz, C. y Ferrer, C. (2007). *Fundamentos de dirección de empresas. Conceptos y habilidades directivas*. Madrid: Thomson Editores.
- İşcan, Ó. F., Ersari, G. y Naktiyok, A. (2014). Effect of Leadership Style on Perceived Organizational Performance and Innovation: The Role of Transformational Leadership Beyond the Impact of Transactional Leadership-An Application among Turkish SME's. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 150, 881-889.
- Jerez-Gómez, P., Céspedes-Lorente, J. y Valle-Cabrera, R. (2005). Organizational Learning Capability: A Proposal of Measurement. *Journal of Business Research*, 58, 715-725.
- Kaplan, R. S. y Norton, D. P. (1997). Why Does Business Need a Balanced Scorecard? *Journal of Strategic Performance Measurement*, 11, 5-11.
- Kazmier, L. J. (1969). *Principles of Management a Program for Self-Instruction* (2ª ed.). Nueva York: McGraw-Hill .
- Kim, D. H. (1993). The Link Between Individual and Organizational Learning. *Sloan Management Review*, 34(11), 37-50.
- Kotter, P. J. (1999). *La verdadera labor de un líder*. Colombia: Ed. Norma S. A.
- Kululanga, G. K., Edum-Fortwe, F. T. y McCaffer, R. (2001). Measuring Construction Contractors' Organizational Learning. *Building Research & Information*, 29(1), 21-29.
- Lei, D., Slocum, J. W. y Pitts, R. A. (1999). Designing Organizations for Competitive Advantage: The Power of Unlearning and Learning. *Organizational Dynamics*, 24-38.
- Lerner, J. y Baker, H. A. (2006). *Introduction to Business*. Blacklick, OH: McGraw-Hill.
- Levitt, B. y March, J. (1988). Organizational learning. *Journal Annual Review of Sociology*, 14, 319-340.
- March, J. G. (1991). Exploration and Exploitation in Organizational Learning. *Organization Science*, 2, 71-87.
- March, J. G y Olsen, J. P. (1976). Organizational Learning and the Ambiguity of the Past. En J. G. March y J. P. Olsen (Eds.), *Ambiguity and Choice in Organizations* (pp. 54-68). Bergen, Noruega: Universitetsforlaget.
- Matusik, S. F. y Heeley, M. B. (2005). Absorptive Capacity in the Software Industry: Identifying Dimensions that Affect Knowledge and Knowledge Creation Activities. *Journal of Management*, 35, 549-572.
- Máynez-Guaderrama, A. I., Cavazos-Arroyo, J. y De la Parra, J. P. N. (2012). La influencia de la cultura organizacional y la capacidad de absorción sobre la transferencia de conocimiento tácito intra-organizacional. *Estudios Gerenciales*, 28, 191-211.
- Menguzzato, M. y Renau, J. J. (1991). *La dirección estratégica de la empresa. Un enfoque Innovador del management*. Barcelona: Ed. Ariel.
- McGill, M. y Slocum, J. (1993). Unlearning the Organization. Special Issue: The learning organization. *Organizational Dynamics*, 22(2), 67-79.
- Miles, R. E., Snow, C. C., Meyer, A. D. y Coleman, H. J. (1978). Organizational Strategy, Structure, and Process. *Academy of management Review*, 3(3), 546-562.

- Mintzberg, H. (1973). *The Nature of Managerial Work*. Nueva York: Harper and Row.
- Mintzberg, H. (1990). *Diseño de organizaciones eficientes*. Buenos Aires: Ateneo.
- Mintzberg, H. (1991). *Mintzberg y la dirección*. Madrid: Ed. Díaz de Santos S. A.
- Mintzberg, H. (1998). *El arte de moldear la estrategia*. Folletos Gerenciales, 5.
- Navas, J. E. y Guerras, L. A. (2002). *La dirección estratégica de la empresa*. Madrid: Ed. Civitas.
- Nevis, E. C., DiBella, A. J. y Gould, J. M. (1995). Understanding Organizations as Learning Systems. *Sloan Management Review*, 36(2), 73-85.
- Nonaka, I. (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science*, 5(1), 14-37.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Nueva York: Oxford University Press.
- Pawlowsky, P. (2001). The Treatment Offer Organizational Learning in Management Science. *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*, 1(1), 61-88.
- Pérez, S., Montes, J. y Vásquez, C. (2005). Human Resources Practices, Organizational Learning and Business Performance. *Human Resource Development International*, 8, 147-164.
- Pisano, G., Bohmer, R. y Edmonson, A. (2001). Organizational Differences in Rates of Learning: Evidence from the Adoption of Minimally Invasive Cardiac Surgery. *Management Science*, 47(6), 752-768.
- Popper, M. y Lipshitz, R. (1998). Organizational learning mechanisms: a structural and cultural approach to organizational learning. *Journal of Applied Behavioral Science*, 34(2), 161-179.
- Popper, M., y Lipshitz, R. (2000). Installing Mechanisms and Instilling Values: The Role of Leaders in Organization Learning. *The Learning Organization*, 7(3), 135-144.
- Porter, M. (1982). *Estrategia competitiva*. México: CECSA.
- Rivera, M. I. (2015). Determinant Factors for Small Business to Achieve Innovation, High Performance and Competitiveness: Organizational Learning and Leadership Style. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 169, 43-52.
- Rosenkopf, L. y Nerkar, A. (2001). Beyond Local Search: Boundary Spanning, Exploration, and Impact in the Optical Disk Industry. *Strategic Management Journal*, 22, 287-306.
- Samad, S. (2012). The Influence of Innovation and Transformational Leadership on Organizational Performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 57, 486-493.
- Sarin, S. y McDermott, C. (2003). The Effect of Team Leader Characteristics on Learning. *Decision Sciences*, 34(4), 707-733.
- Scanlan, B. K. (1978). *Principios de dirección y conducta organizativo*. México: Ed. Limusa Wiley.
- Schon, D. A. (1975). Deutero Learning in Organizations: Learning for Increased Effectiveness. *Organizational dynamics*, 4(1), 2-16.

- Semuel, H., Siagian, H. y Octavia, S. (2017). The Effect of Leadership and Innovation on Differentiation Strategy and Company Performance. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 237, 1152-1159.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Nueva York: Doubleday Currency.
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina*. México: Ed. Gránica S. A.
- Senge, P., Roberts, C., Ross, R. B., Smith, B. J. y Kleiner, A. (1994). *The Fifth Discipline Fieldbook*. Nueva York: Doubleday.
- Senge, P., Scharmer, O., Jaworski, J. y Flowers, B. (2004). Awakening Faith in an Alternative Future. *Reflections*, 5(7), 1-11.
- Shaw, R. B. y Perkins, D. N. (1991). Teaching Organizations to Learn. *Organizational Development Journal*, 9(4), 1-12.
- Simon, H. A. (1991). Bounded Rationality and Organizational Learning. *Organizational Science*, 2(1), 125-134.
- Spender, J. C. (1996). Making Knowledge the Basis of a Dynamic Theory of the Firm. *Strategic Management Journal*, 17, 45-62.
- Stata, R. (1989). Organizational Learning: The Key to Management Innovation. *Sloan Management Review*, 63-74.
- Swieringa, J. y Wierdsma, A. (1995). *La organización que aprende*. Buenos Aires: Addison-Wesley Iberoamericana.
- Tannenbaum, S. I. (1997). Enhancing Continuous Learning: Diagnostic Findings from Multiple Companies. *Human Resource Management*, 36(4), 437-452.
- Tushman, M. L. y Nadler, D. A. (1986). Organizing for Innovation. *California Management Review*, 28(3), 74-92.
- Ulrich, D., Smallwood, N. y Sandholtz, K. (2006). Making Intangibles Tangible. *Strategic Finance*, 88(6), 9-10.
- Vera, D. y Crossan, M. (2004). Strategic Leadership and Organizational Learning. *Academy of Management Review*, 29, 222-240.
- Visser, M. (2007). Deutero-Learning in Organizations: A Review and a Reformulation. *Academy of Management Review*, 32(2), 659-667.
- Watkins, K. E. y Marsick, V. J. (1993). *Sculpting the Learning Organization: Lessons in the Art and Science of Systemic Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Xie, Y, Xue, W., Li, L., Wang, A., Chen, Y., Zheng, Q.... y Li, X. (2018). Leadership Style and Innovation Atmosphere in Enterprises: an Empirical Study. *Technological Forecasting & Social Change*, 135, 257-265.

Notas

- 1 Definida como predisposición de la persona por responder de una manera determinada frente a un estímulo tras evaluarlo positiva o negativamente.
- 2 Hace referencia a la utilización de la experiencia como factor principal para la aplicación de juicios.
- 3 La eficiencia se entiende como la obtención de una brecha favorable o positiva para la organización entre las entradas y salidas.
- 4 Para Garratt (1987), la existencia de una jerarquía compuesta por tres niveles: operaciones, estrategia y política, es necesaria para que la organización aprenda, pero no es suficiente. A esta jerarquía se le debe agregar la existencia

de dos flujos de información y de dirección (véase la figura 3) que deben darse, y el ajuste del nivel operativo mediante la integración estratégica.

- 5 Lo describe en el texto como *reframing*.
- 6 Una "disciplina" (componente tecnológico) es vista por Peter Senge como una serie de principios (orientaciones e ideas) y prácticas (lo que usted hace) que estudiamos, dominamos e integramos a nuestras vidas.
- 7 Este último aprendizaje no es excluyente en cuanto a que el aprendizaje generativo sólo es posible si hay aprendizaje adaptativo (Argyris, 2001).
- 8 Flexibilidad, responsabilidad, estándares, recompensas, claridad y compromiso.
- 9 Al analizar el impacto del clima sobre los resultados financieros presenta una correlación directa y es responsable de hasta un tercio de estos (Goleman, 2005, p. 29).