
INFLUENCIA DE LOS PRINCIPIOS DE APRENDIZAJE ORGANIZATIVO SOBRE LA EFICACIA DE LAS ORGANIZACIONES QUE APRENDEN

EVIDENCIAS EMPÍRICAS EN EL SECTOR DEL VINO

ALFONSO J. GIL LÓPEZ

VICENTE LÁZARO RUIZ

Universidad de La Rioja

El aprendizaje se ha señalado como una importante fuente de ventajas competitivas distintivas para las empresas (Palacios *et al.*, 2010). La habilidad de la organización para aprender es un instrumento fundamental para el éxito a largo plazo de las organizaciones, sin embargo, la cuestión de cómo se produce el aprendizaje en las organizaciones sigue siendo

un importante tema de investigación sobre el comportamiento organizativo (Argote y Miron-Spektor, 2011). Otro importante problema de investigación en el estudio sobre el aprendizaje en las organizaciones es comprender las limitaciones a las que se enfrentan las organizaciones que aprenden (Dodgson *et al.*, 2013), dicho de otra forma, cómo se construyen y se desarrollan las organizaciones que aprenden o que están aprendiendo (Gil, 2011). En este sentido, para que una organización aprenda requiere de unas directrices y técnicas de gestión para que se produzca el aprendizaje (AECA, 2011).

Este trabajo se basa en una propuesta clave, que el aprendizaje organizativo y la organización que aprende son dos constructos que tienen un desarrollo paralelo (Thomsen y Hoest, 2001), de tal forma que el impulso del aprendizaje se lleva a cabo a través de la creación de organizaciones que aprenden (Gil y Carrillo, 2013). A partir de esta propuesta, se aborda este trabajo, que tiene como objetivo analizar la vinculación de los principios del aprendizaje organizativo con la organización que aprende.

Para desarrollar este objetivo el trabajo se divide en cuatro apartados. En el primero, se aborda el marco teórico (el estudio sobre la organización que aprende y el análisis de los principios de aprendizaje organizativo) y se proponen las hipótesis. En el segundo, se contrastan las hipótesis en el marco del sector vinícola del Rioja. En el tercero, se aborda la discusión y las conclusiones. Y en el cuarto se señalan las limitaciones del trabajo, así como, sus aportaciones y las futuras líneas de investigación.

MARCO TEÓRICO Y PROPUESTA DE HIPÓTESIS

La organización que aprende y la cultura de aprendizaje

En este punto abordamos conjuntamente el tema de la organización que aprende y la cultura de aprendizaje, pues la cultura de aprendizaje se ha considerado como el elemento clave en la construcción de organizaciones que aprenden. Eijkman (2011) señala que

durante los últimos 30 años ha habido un esfuerzo importante en definir y señalar los elementos clave de una organización que aprende. Sin embargo, esta no es una tarea concluida y queda por estudiar cómo se construye y desarrolla una organización que aprende (Thomas y Allen, 2006). En este sentido, Armstrong y Foley (2003) y Nevis *et al.* (1995) señalan que la organización que aprende hace referencia a los aspectos culturales y a los procesos y facetas que apoyan al aprendizaje. Entre estos procesos, existe un acuerdo generalizado de que para desarrollar una organización que aprende se deben llevar a cabo políticas activas de colaboración y diálogo entre los integrantes de las organizaciones, fomentar el trabajo en equipo y los procesos de aprendizaje continuos (Awasthy y Gupta, 2011; Gallego y Gil, 2012).

A partir de estas, y otras propuestas, se han venido desarrollando distintos modelos de organización que aprende. Un importante número de ellos se basan en intervenciones específicas en aspectos no tangibles de la estrategia (Gallego y Gil, 2012; James, 2003), y todos ellos resaltan la importancia de desarrollar culturas de aprendizaje (Tolbert *et al.*, 2002).

Las organizaciones desarrollan culturas de aprendizaje en la medida que promuevan y faciliten oportunidades de aprendizaje a todos los integrantes de la organización (Pedler *et al.*, 1991). En una cultura de una organización que aprende, aprender y trabajar se integran habitualmente en todas las funciones de organización (Graham y Nafukho, 2007).

Principios del aprendizaje organizativo

La literatura ha venido señalando principios o factores que contribuyen a que ocurra el aprendizaje en las organizaciones (Chiva y Camisón, 2003; García Morales *et al.*, 2007; Pérez *et al.*, 2005; Real *et al.*, 2006). Estos factores, o principios de aprendizaje, son una guía para las empresas que quieran avanzar en el aprendizaje organizativo.

Siguiendo teorías constructivistas (Ramírez, 2012) se entiende que el desarrollo del aprendizaje depende del contexto, o mejor, de la interacción entre los individuos y el contexto. Las teorías constructivistas del aprendizaje (Bruning *et al.*, 1995) han señalado algunos factores clave que propician la ocurrencia del aprendizaje, por ejemplo: la autonomía de las personas en la toma de decisiones en las organizaciones, la fluidez y transparencia de los flujos de información en las organizaciones, la dirección o guía del aprendizaje y los procesos de formación continua. Las organizaciones que se propongan como objetivo desarrollar el aprendizaje toman como perspectiva estos factores clave de ocurrencia del aprendizaje.

Bajo las anteriores consideraciones se proponen cuatro grupos de procesos organizativos que desarrollan los cuatro principios básicos propuestos que, según teorías constructivas (Easterby-Smith *et al.*, 2000), indican en el aprendizaje organizativo: 1) la potenciación de

las personas y de los equipos de trabajo; 2) la gestión de la información; 3) la orientación del aprendizaje; y 4) la transferencia de la formación. Tal y como hemos señalado, estos cuatro principios de aprendizaje están relacionados con la organización que aprende, en la medida en que una organización que aprende es la que desarrolla de forma más eficiente estos principios. Bajo esta consideración se desarrollan las hipótesis que se proponen a continuación.

Primer principio: la potenciación de las personas y de los equipos de trabajo. La idea de la potenciación de las personas y de los equipos significa que los individuos de todos los niveles de la organización tienen la facultad de tomar decisiones. Este concepto amplio se concreta en temas de aprendizaje organizativo en los siguientes aspectos: 1) organizaciones con pocos niveles de gerencia; 2) apoyo individual a las personas con dificultades o nuevos propósitos de aprendizaje; y 3) adaptación y aprendizaje en el entorno de la organización.

El primer aspecto, organizaciones con pocos niveles de gerencia, aborda el tema de la estructura organizativa de aprendizaje. Al considerar las variables de diseño organizativo en la clásica distinción entre el diseño mecanicista y el orgánico (Farjoun, 2002), que corresponde a los dos extremos de un continuo en el diseño de la estructura organizativa (Miller y Droge, 1986), el diseño de una organización que facilite el aprendizaje organizativo se acerca al diseño orgánico (Curado, 2006).

El segundo aspecto, apoyo individual a las personas con dificultades o propósitos de aprendizaje, se refiere a la ayuda que desde la organización se puede prestar a los empleados noveles o los que se encuentran inmersos en procesos de cambio organizativo. Un proceso que se ha señalado como eficiente en este tipo de situaciones es el *coaching*. Diversos autores han hablado del *coaching* fundamentalmente como un vehículo para el aprendizaje, muy vinculado a la mejora del rendimiento y la facilitación del desarrollo personal (Sewon, 2014).

El tercer aspecto, adaptación y aprendizaje en el entorno, describe modelos como el *benchmarking*, que se considera un proceso operativo de aprendizaje y adaptación permanente al entorno (Intxaurburu y Ochoa, 2005). En términos de Levitt y March (1988) se trataría de aprender a través de la experiencia de otros. El *benchmarking* es un mecanismo de aprendizaje que permite identificar y mejorar las capacidades organizativas de la empresa, por ejemplo, sus capacidades de comercialización (Akdeniz *et al.*, 2010).

Tal y como hemos señalado, cada uno de los principios de aprendizaje se relaciona con la organización que aprende. Así, proponemos la siguiente hipótesis.

H1. La potenciación de las personas y los equipos como principio de aprendizaje está relacionada positivamente con la organización que aprende.

Segundo principio: la transferencia de información.

El aprendizaje organizativo se describe a través de las interacciones entre los individuos, de las estructuras de la organización, de la cultura y los procesos de socialización y de las relaciones entre la organización y su entorno (Fiol y Lyles, 1985; Wijnhoven, 2001), pero estas interacciones dependen de los flujos de información y de cómo esta se gestiona y apoya por la organización (Janson *et al.*, 2007).

En términos generales, gestionar la información de manera eficiente supone, entre otros aspectos: 1) administrar e integrar la información interna y externa para facilitar la toma de decisiones; y 2) desarrollar una cultura abierta al cambio que no silencie los errores.

Según Huber (1991) el aprendizaje organizativo ocurre a través de los procesos de información, especialmente por la distribución y la interpretación de la información. Otros autores también han relacionado la información con el aprendizaje organizativo. Para Tippins y Sohi (2003) el aprendizaje organizativo ocurre a través de cuatro dimensiones: la adquisición de la información, la disseminación de la información, el compartir la información y el desarrollo de la memoria organizativa. La distribución de la información es un factor determinante en la ocurrencia del aprendizaje organizativo, además, en la medida que se comparta entre los distintos miembros de la organización genera información. La interpretación de la información se considera el proceso mediante el cual la información adquiere significado (Daft y Weick, 1984), en este sentido, parece razonable que a un mayor número de interpretaciones se produzca un mayor aprendizaje.

El aprendizaje por los errores se ha considerado como un ejemplo de interpretación de la información. Mantener una actitud abierta hacia los errores permite realizar procesos de mejora en las organizaciones, por el contrario, no informar de los errores puede producir una repetición de los mismos y la consiguiente pérdida de eficiencia de los procesos productivos (Garvin *et al.*, 2008). Un importante efecto del desaprendizaje es que el desaprender abre un nuevo camino al aprendizaje (Huber, 1991). El aprender requiere, en muchas ocasiones, el desaprendizaje de conocimientos o hábitos de conducta que limitan los procesos de cambio organizativo.

Tal y como hemos señalado en el planteamiento anterior, cada uno de los principios de aprendizaje se relaciona con la organización que aprende. Por ello, se formula la siguiente hipótesis.

H2. La transferencia de la información como principio de aprendizaje está relacionada positivamente con la organización que aprende.

Tercer principio: los procesos de orientación. Con el término orientación en el aprendizaje se señala la importancia de considerar lo que el individuo ya sabe de tal manera que establezca una relación con sus objetivos de aprendizaje. En este sentido, se pueden esta-

blecer los siguientes mecanismos de orientación hacia el aprendizaje. Primero, un horizonte organizativo común de actuación, que está representado por la estimación y la comunicación de la misión de la empresa. Segundo, una perspectiva de cambio proyectado, que tiene que ver con la planificación de la formación. Tercero, un apoyo al aprendizaje y al desarrollo de carrera, funciones que desarrolla el proceso de "mentoring". Y cuarto, una reutilización del aprendizaje y de los conocimientos adquiridos, elementos que se han denominado como «memoria organizativa».

El primer mecanismo: la estimación y la comunicación de la misión de la empresa. La misión está relacionada con el proceso de aprendizaje organizativo en la medida que contribuye a fomentar un horizonte organizativo común de actuación (Navas y Guerras, 2007). La claridad de propósitos y la misión están muy relacionadas con la visión compartida que propone Senge (1990), necesaria para la construcción de organizaciones que aprenden. Pero, si la declaración de la misión pretende ayudar a la actuación del negocio empresarial, para que sea eficaz debe ser comunicada (Wickham, 1997).

El segundo mecanismo: la planificación de la formación. Una etapa clave en el proceso de planificación de la formación es el análisis de las necesidades de formación, porque identifica los focos de aprendizaje de los individuos en las organizaciones y porque facilita la evaluación y el control de la formación que se ha llevado a cabo (Bhatti y Kaur, 2010). En palabras de Adamson y Caple (1996, p. 6): «Las necesidades de formación deben ser específicamente consideradas para hacer efectivo el aprendizaje en las organizaciones, además este análisis permite incluir los procesos de evaluación en el diseño del proceso de formación».

El tercer mecanismo: los procesos de *mentoring*. A lo largo de los últimos años, los investigadores y los profesionales de las organizaciones han reconocido el "mentoring" como una herramienta de capacitación (Liang y Gong, 2013). Así se ha comprobado que con los procesos de *mentoring* el protegido ha mejorado su aprendizaje personal, es decir, el aprendizaje en el lugar de trabajo y el desarrollo de habilidades (Kwan *et al.*, 2010), de ahí las palabras de Dymock (1999, p. 312): «Una de las formas en que algunas organizaciones han tratado de fomentar el aprendizaje en el lugar de trabajo es mediante el uso de mentores».

El cuarto mecanismo: la memoria de la organización. La memoria de la organización son los recuerdos válidos de los empleados para el funcionamiento de la misma. Esta memoria se reconoce en el comportamiento de las personas y se reserva en la documentación oficial de la organización y en sus bases de datos, que se puede gestionar con la ayuda de la tecnología (Nevo y Wand, 2005). La memoria de la organización incluye (Huber, 1991): 1) la disertación de los miembros de la organización; 2) la distribución de la información e interpretación de la información organizativa; 3) las normas y métodos para almacenar la información; y 4) los mé-

todos para localizar y retener la información almacenada. En la actualidad, la memoria organizativa se gestiona a través de las tecnologías de la información y de la comunicación (Lehner y Maier, 2000).

Cada uno de los principios de aprendizaje se relaciona con la organización que aprende. Por ello, se formula la siguiente hipótesis.

H3. La orientación del aprendizaje como principio de aprendizaje está relacionada positivamente con la organización que aprende.

Cuarto principio: la transferencia de la formación. En el punto anterior hemos hecho referencia a los procesos de planificación de la formación como un instrumento que direcciona y adecúa el aprendizaje a la realidad de los contextos organizativos. Sin embargo, como señala Antonacopoulo (1999), la formación no implica necesariamente aprendizaje, es necesario crear las condiciones para que la formación conduzca a un efectivo aprendizaje. En la literatura sobre la formación continua este tema se ha venido tratando bajo el concepto de transferencia de la formación (De Rijdt *et al.*, 2013).

La transferencia de la formación se puede definir como la aplicación, de forma continua y mantenida en un cierto periodo de tiempo, del conocimiento, de las habilidades y de las actitudes que el alumno ha aprendido en la formación al puesto de trabajo (Baldwin y Ford, 1988; Xiao, 1996). Esta definición amplía el significado tradicional que solo se refiere a la eficiencia de la formación (Cheng y Ho, 2001). Numerosos trabajos (Baldwin y Ford, 1988; Broad y Newstrom, 2000; De Rijdt *et al.*, 2013; Noe, 1986; Noe y Schmitt, 1986) han señalado las condiciones necesarias para la transferencia de la formación. Algunos autores (v.g., Olsen, 1998) han utilizado el modelo de Kirkpatrick para evaluar la transferencia de la formación. Kirkpatrick (1976, 1998) señala cuatro niveles de evaluación: reacción de los formados, cumplimiento de los objetivos pedagógicos, transferencia de la formación al puesto de trabajo y eficacia de la formación.

Cada uno de los principios de aprendizaje se relaciona con la organización que aprende. Por ello, se formula la siguiente hipótesis.

H4. La transferencia de la formación como principio de aprendizaje está relacionada positivamente con la organización que aprende.

Pero, los principios del aprendizaje organizativo no se comportan de forma aislada, sino que están interrelacionados (Senge, 1990). Se señalan cuatro relaciones básicas entre los principios organización entre sí.

Primera relación: entre los procesos de información y los procesos de potenciación o empoderamiento. El empoderamiento de personas y equipos de trabajo surge, en gran parte, a través de las interacciones entre los individuos, que se facilitan por la organización

por medio de la gestión de la información (Janson *et al.*, 2007). A partir de esta propuesta, se formula la siguiente hipótesis.

H5. La gestión de la información como principio de aprendizaje está relacionada positivamente con la potenciación de personas y equipos de trabajo.

Segunda relación: entre los procesos de orientación y los procesos de información. Se entiende que por la propia naturaleza de los procesos de información, esta debe estar dirigida o direccionada hacia un objetivo o finalidad. Es decir, debe estar orientada, en el caso de la información organizativa al cumplimiento de la misión de la organización. A partir de esta propuesta, se formula la siguiente hipótesis.

H6. La orientación del aprendizaje como principio de aprendizaje está relacionada positivamente con la gestión de la información.

Tercera relación: entre la planificación de la formación y la transferencia de la formación. Para destacados autores (Gómez-Mejía *et al.*, 2001) la formación es un proceso que comienza con la planificación y termina con la transferencia y el control de la formación. Por ello, se formula la siguiente hipótesis.

H7. La orientación del aprendizaje como principio de aprendizaje está relacionada positivamente con la transferencia de la información.

Cuarta relación: entre la orientación del aprendizaje, la transferencia de la formación y la organización que aprende. Como señala Kirkpatrick (1976, 1998), el concepto de organización que aprende está unido con el proceso de formación, una organización se comporta como una de organización que aprende en la medida que se crean ambientes que faciliten la transferencia de la formación. A partir de esta propuesta, se formula la siguiente hipótesis.

H8. La orientación del aprendizaje junto con la transferencia de la formación como principios de aprendizaje está relacionada positivamente con la organización que aprende.

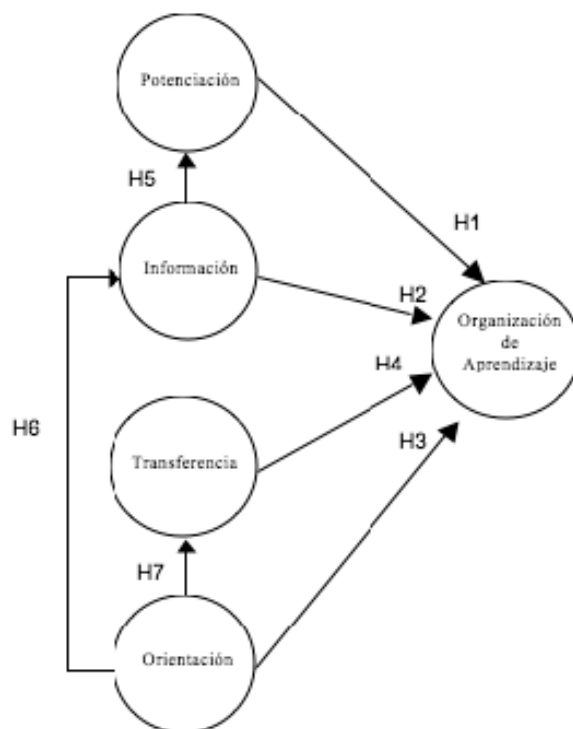
En la figura 1, en la página siguiente, señalamos el modelo general para el contraste de hipótesis que llevamos a cabo en el estudio empírico.

EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA †

La recogida de datos ‡

El estudio se realizó en una muestra estadísticamente representativa del sector vinícola del Rioja. La población objeto de estudio corresponde con las empresas del sector vinícola del Rioja, en concreto con aquellas que pertenecen a la Denominación de Origen Calificada Rioja con 6 o más asalariados. El resto de empresas no se consideran, pues la forman un conjunto de empresas generalmente cosecheros o almacenistas, que no

FIGURA 1
MODELO GENERAL



FUENTE: Elaboración propia.

siempre llevan a cabo el conjunto de procesos de elaboración del mismo, especialmente el envejeciendo del vino y, por ello, los procesos de aprendizaje no son tan complejos.

Según el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2008) el conjunto de empresas que forman la Denominación de Origen Rioja con 6 o más asalariados es de 179, de las cuales 74 (el 41,34%) tienen entre 6 y 9 asalariados; 89 (el 49,72%) tienen entre 10 a 49; y 16 (el 8,94%) tienen 50 o más asalariados.

El tamaño de la muestra que hemos recogido corresponde con un total de 58 empresas bodegueras pertenecientes a la Denominación de Origen Calificada Rioja, lo que representa el 32,40% de la población. Este tamaño de muestra es similar a otras investigaciones que también se llevaron a cabo en el sector vinícola del Rioja (Sáinz, 200, Salazar, 2009). El error muestral es de $\pm 9,1$ (Santos *et al.*, 2003) con un nivel de confianza del 95%. Debido al relativamente escaso número de empresas que constituyen la población de trabajo, el error muestral asumido se estableció $\pm 10,0$.

Según el tamaño de las empresas la muestra se distribuye: el 36,20% de las empresas tiene entre 6 y 9 empleados (21 empresas); 51,72% de las empresas tiene entre 10 y 49 empleados (30 bodegas); y el 12,06% tiene más de 49 empleados (7 empresas bodegueras).

Las empresas del estudio se eligieron al azar en función del número de empleados de las mismas en el con-

junto del territorio de la Denominación de Origen Calificada Rioja. El trabajo de campo fue realizado por el propio equipo de investigación, que realizó la entrega de encuestas a las empresas. Para ello, se mantuvo un primer contacto con la dirección de las empresas, para explicar el contenido de la encuesta y los objetivos de la investigación. Este procedimiento facilitó la aceptación de la encuesta y la cumplimentación del cuestionario.

La construcción del cuestionario y el análisis de la fiabilidad y validez de las escalas. La construcción de las escalas del cuestionario. Cada uno de los principios de aprendizaje organizativo considerados se corresponde con una escala del diseño del cuestionario. Las preguntas se valoran con una escala tipo Likert de 1 a 5. Los siguientes estudios se corresponden con el análisis factorial que se ha llevado a cabo.

CUADRO 1
KMO Y PRUEBA DE BARTLETT

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin		,823
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	500,827
	Gl.	105
	Sig.	,000

FUENTE: Elaboración propia.

Como se observa en el cuadro, la medida KMO de Kaiser-Meyer-Olkin cercana al 0,85 (el 0,823) indica una buena adecuación de los datos a el modelo factorial

CUADRO 2
ANÁLISIS FACTORIALES. MATRIZ DE COEFICIENTES ROTADOS

	Componentes			
	1	2	3	4
Estructura organizativa	,774			
Coaching	,717			
Benchmarking	,612			
Información errores		,888		
Información intradepartamental		,858		
Información interdepartamental		,696		
Información cambios		,673		
Estimación misión			,688	
Memoria organizativa			,688	
Planificación de la formación			,667	
Mentoring			,667	
Comunicación misión			,594	
Aplicación de la formación				,897
Eficacia de la formación				,883
Satisfacción con la formación				,866

FUENTE: Elaboración propia.

(Pérez, 2004). El contraste de Bartlett señala que no es significativa la hipótesis nula de variables iniciales incorrelacionadas, por lo que tiene sentido la aplicación del análisis factorial (Pérez, 2004).

En el análisis de la varianza total explicada que se lleva a cabo se comprueba que los cuatro primeros componentes resumen el 73,531 de la variabilidad total (primer componente el 22,273; segundo componente el 19,711; tercer componente el 18,103; y cuarto componente el 73,531).

Análisis de la fiabilidad y la validez de las escalas. La fiabilidad expresa el grado de precisión de la medida. Su finalidad es determinar la consistencia interna del instrumento, el cuestionario. Dentro de los diversos métodos para estimar la fiabilidad de la escala de medida, se utilizó el coeficiente *alpha de Cronbach*, que viene siendo el más habitual en este tipo de estudios (García, 2003).

El cuadro 3 muestra los coeficientes *alpha de Cronbach* en cada una de las escalas propuestas (la gestión de la información, la orientación del aprendizaje, la transferencia de la formación y la potenciación de personas y equipos).

Como se observa en la tabla las *alpha de Cronbach* son elevadas en todos los casos (0,745; 0,861; 0,792 y

CUADRO 3
COEFICIENTES ALPHA DE CRONBACH

Constructo	Número de ítems	Alpha de Cronbach
Potenciación	3	,745
Información	4	,861
Orientación	5	,792
Transferencia	3	,900

FUENTE: Elaboración propia.

CUADRO 4
CORRELACIONES DE PEARSON

Constructo	Valor Mínimo	Valor Medio	Valor Máximo
Potenciación	,463	,592	,860
Información	,538	,619	,734
Orientación	,292	,448	,759
Transferencia	,716	,754	,778

Nota: Todas las correlaciones resultaron significativas al nivel 0,05 y 0,01

FUENTE: Elaboración propia.

0,900), superiores a 0,700 que se exige en etapas tempranas de investigación (Nunnally, 1978).

La validez de constructo, se refiere al grado en que el procedimiento de medida contempla de forma adecuada el constructo teórico que pretende medir. Para Messick (1980) es la validez principal, ya que representa un concepto unificador que integra las consideraciones de validez de contenido y de criterio en un marco común para probar hipótesis acerca de relaciones teóricamente relevantes.

Para medir la validez de constructo se utilizó las correlaciones de Pearson. Para cada constructo se obtuvo la correlación entre cada uno de los ítems enunciados para su medida, tal como se observa en el cuadro 4.

En el cuadro 4 se observan las correlaciones medias que, en general, son elevadas. Asimismo son muy elevadas las correlaciones de valor máximo. En cuanto a las correlaciones de valor mínimo no se encuentran valores pequeños con la excepción del valor mínimo del constructo de orientación.

Resultados y análisis de resultados

En el cuadro 5, en la página siguiente, se presentan los estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas)

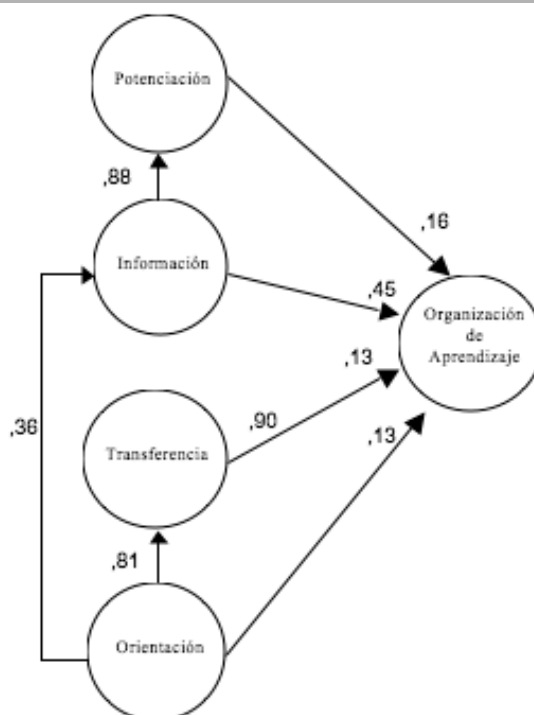
CUADRO 5
MEDIAS, DESVIACIONES TÍPICAS Y CORRELACIONES

	Media	Desviación típica	Potenciación	Información	Orientación	Transferencia
Potenciación	3,3621	1,18807	1,000			
Información	3,8276	0,99153	0,370**	1,000		
Orientación	3,3966	1,33543	0,240**	0,130*	1,000	
Transferencia	3,3448	1,15130	0,272*	0,148	0,408**	1,000

Nota: * Correlación es significativa al nivel de 0,05. ** Correlación es significativa a nivel de 0,01

FUENTE: Elaboración propia.

FIGURA 2
RESULTADOS DE LA ESTIMACIÓN DEL MODELO GENERAL



FUENTE: Elaboración propia.

y las correlaciones en los cuatro principios de aprendizaje propuestos en la investigación (potenciación, información, orientación y transferencia).

Como se observa, las medias de los cuatro factores o constructos son superiores a 3, especialmente los procesos de información con una media de 3,8276 (con una desviación típica de 0,99153). También son elevadas las medias aritméticas de los restantes constructos (orientación con 3,3966; potenciación con 3,6321; y transferencia con 3,3448).

Las correlaciones son elevadas y significativas en especial en los constructos orientación del aprendizaje y transferencia de la formación (0,408). La potenciación tiene correlaciones positivas con la información (0,370), la orientación (0,240) y la transferencia de la formación (0,272).

El contraste de hipótesis se ha realizado mediante los correspondientes análisis de ecuaciones estructurales

(SEM), a través del programa estadístico AMOS. Por medio de la metodología de la estimación de modelos de ecuaciones estructurales se valoran y contrastan las relaciones causales que se plantean, primero, entre los principios de aprendizaje organizativo y la organización que aprende y, segundo, entre los principios de aprendizaje organizativo entre sí.

La organización que aprende se ha identificado con el concepto de cultura de aprendizaje. Una organización aprende si desarrolla una cultura de aprendizaje. Las organizaciones desarrollan culturas de aprendizaje en la medida que faciliten oportunidades de aprendizaje a todos los integrantes de la organización y asuman que el aprendizaje acrecienta el rendimiento de la organización. Por ello, la cultura de aprendizaje se ha medido a través de dos ítems, a la empresa se le preguntó para conocer si: 1) daba oportunidades de oportunidades de aprendizaje para los empleados; y 2) asumía la rentabilidad de las inversiones en el aprendizaje.

La potenciación de personas y equipos de trabajo es una variable que interviene directa y positivamente (0,16) en la organización que aprende, lo que permite aceptar la hipótesis **H1**.

La gestión de la información es la variable que interviene más positivamente en la organización que aprende (0,45), este resultado permite aceptar la hipótesis **H2**.

La transferencia de la formación interviene positivamente en la organización que aprende (0,13), lo que permite aceptar la hipótesis **H4**.

También la orientación del aprendizaje interviene positivamente en organización que aprende (0,13), por ello, se acepta la hipótesis **H3**.

Se señalan el resto de las hipótesis que explican algunas interrelaciones entre las propias variables latentes o principios de aprendizaje.

La gestión de la información impacta un 0,88 en los procesos de potenciación de personas y equipos de trabajo, lo que permite aceptar hipótesis **H5**.

La orientación del aprendizaje impacta un 0,36 en los procesos de gestión de la información, en vista de este resultado, se acepta la hipótesis **H6**.

La orientación del aprendizaje impacta un 0,81 en la transferencia de la formación, por ello, se acepta la hipótesis **H7**.

La orientación del aprendizaje a través de la transferencia de la formación impacta un 0,90 en la organización que aprende, por ello, se acepta la hipótesis **H8**.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES ¶

Este trabajo adopta la visión constructivista del aprendizaje para la que el individuo, en sus aspectos cognitivos, sociales y afectivos, construye su propio conocimiento a partir de los esquemas que ha compuesto en la relación con el ambiente que le rodea, en nuestro caso de estudio, el ambiente organizativo. Esta construcción depende de diversos factores o principios de aprendizaje, entre otros, de la reconstrucción de la información que recibe el individuo en función de los propios modelos mentales, de la aportación de experiencias y de la facilitación de la propiedad del proceso de aprendizaje, por ejemplo, a través de los procesos de potenciación de personas y equipos.

Concretamente, se han propuesto cuatro principios básicos del aprendizaje organizativo: 1) la potenciación de personas y equipos de trabajo, que posibilita el control del propio aprendizaje; 2) la gestión de la información, que facilita la interacción entre personas y equipos en la organización; 3) la orientación del aprendizaje, que es la base de los modelos mentales de los individuos en el ámbito en las organizaciones; y 4) la

transferencia de la formación, que hace posible que la formación constituya aprendizaje. La clave en el modelo propuesto se encuentra, en línea con otros autores (Honebein, 1996), en los procesos de relación e interacción que se llevan a cabo en los contextos organizativos y que proporcionan experiencias para la construcción del aprendizaje.

A partir de esta base teórica se ha abordado el trabajo empírico, en el que se ha propuesto como objetivo analizar cómo se vinculan los principios del aprendizaje organizativo con la organización que aprende.

Para asignar los factores o principios que constituyen el aprendizaje organizativo, se ha llevado a cabo un análisis factorial que nos ha permitido comprobar la existencia de cuatro factores, que se ha denominado como: potenciación de personas y equipos, gestión de la información, orientación del aprendizaje y transferencia de la formación. Los factores forman las cuatro escalas del cuestionario que se ha construido. Estos resultados vendrían a corroborar el planteamiento teórico que se ha propuesto, la distinción entre cuatro principios del aprendizaje.

En relación al objetivo propuesto, se ha podido comprobar que la gestión de los procesos de información es el principio de aprendizaje que más impacta en la organización que aprende. Estos resultados vendrían a ser congruentes con las aportaciones de la literatura. Numerosos autores señalan que el aprendizaje en las organizaciones se lleva a cabo fundamentalmente a través de la gestión de los procesos de información (Daft y Weick, 1984; Huber, 1991; Tippins y Sohi, 2003).

Otros cuestiones que se han podido contrastar han sido las interrelaciones entre los principios de aprendizaje entre sí, y entre estos y la organización que aprende. A continuación se examinaron las cuatro relaciones.

Primera relación: entre la gestión de la información y la potenciación de personas y equipos de trabajo. La potenciación de personas, como un proceso de toma de decisiones, está directamente relacionada con la gestión de la información. En la medida que en la empresa se lleven a cabo procesos eficientes de distribución e interpretación de la información (por ejemplo, el tratamiento que la organización concede a la comunicación de los errores), se logran mayores niveles de empoderamiento hacia las personas y los equipos de trabajo.

Segunda relación: entre la orientación del aprendizaje y la gestión de la información. La información para que sea eficaz debe seguir una orientación compartida por el conjunto de la organización. Esta orientación se lleva a cabo a través del desarrollo de la misión de la empresa.

Tercera relación: entre la orientación del aprendizaje y la transferencia de la formación. Para que la formación sea eficaz, cumpla con los objetivos organizativos que se ha propuesto, debe seguir un proceso que empiece con la planificación, sigue con el desarrollo y termina con la evaluación (Gómez-Mejía *et al.*, 2001). Por

ello, parece razonable que se haya encontrado una relación entre la orientación y la transferencia de la formación.

Cuarta relación: entre los principios de aprendizaje orientación del aprendizaje y transferencia de la formación y la organización que aprende. En el modelo propuesto, esta relación es de las más potentes que se han encontrado, lo que vendría a señalar que la orientación del aprendizaje unida a la transferencia de la formación explica en gran medida el constructo organización que aprende. Por ello, se podría decir que una organización que aprende es aquella que facilita y transfiere la formación al puesto de trabajo, que son propuestas cercanas a los planteamientos de Kirkpatrick (1998).

LIMITACIONES, APORTACIONES DEL ESTUDIO Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN †

Se pueden señalar algunas limitaciones que tiene este estudio. Primera, que los principios de aprendizaje y la organización que aprende se han medido de forma subjetiva, se trata de las percepciones de los informantes, aunque esta limitación viene siendo habitual en este tipo de estudios (Lloch *et al.*, 2007). Segunda, la investigación se ha llevado a cabo en un solo sector de actividad, lo que permite un análisis más rico del contexto (Céspedes *et al.*, 2005), pero puede limitar su validez externa. Tercera, en los procesos de gestión de la información en las organizaciones se han reducido a cuatro tipos, siendo conscientes de que se podría haber ampliado el conjunto de situaciones de información en las organizaciones.

Si nos referimos a las aportaciones de este trabajo para la gestión de la empresa, se pueden señalar dos propuestas-guía. Primera propuesta-guía: aquellas empresas que pretendan constituirse en organizaciones que aprenden deberían desarrollar modelos eficaces de gestión de la información. Además, la gestión de la información es clave para la potenciación de personas y equipos de trabajo.

Segunda propuesta-guía: las empresas que se propongan potenciar el aprendizaje a través de la formación (Swieringa y Wierdsma, 1992) deberían, de forma conjunta, planificar la formación continua y facilitar la transferencia del aprendizaje (que la formación constituya auténtico aprendizaje).

Por otro lado, señalar que el sector vinícola del Rioja ha llevado a cabo importantes procesos de cambio, tanto en la producción, como en la comercialización del vino (Barco, 2013). El sector del Rioja y, en general, la industria del vino se ha abierto a la competencia internacional, lo que ha hecho replantarse a muchas de las bodegas sus métodos de gestión. Dicho de otra forma, se ha generado un contexto proclive al cambio, lo que podría explicar el desarrollo de los procesos de aprendizaje en este sector.

Por último, se señalan algunas futuras líneas de investigación. Se podría comprobar, por ejemplo, si aquellas empresas cercanas a organizaciones que aprenden,

o dicho de otra forma, que desarrollan eficazmente los principios de aprendizaje, son capaces de realizar, como propone la literatura, eficientes procesos de: cambio (Rogers, 2012), adaptación a nuevas situaciones o elementos del entorno (Brown y Eisenhardt, 1997) y desarrollo de innovaciones (Alegre y Chiva, 2008; Buckler, 1998; Shahin y Zeinali, 2010).

BIBLIOGRAFÍA †

- ADAMSON, P y CAPLE, J. (1996). «The training and development audit evolves: is your training and development budget wasted?». *Journal of European Industrial Training*, vol. 20, nº 5, pp. 3-12.
- ALEGRE, J. y CHIVA, R. (2008). «Assessing the impact of organizational learning capability on product innovation performance: An empirical test». *Technovation*, nº 28, pp. 315-326.
- AKDENIZ, M.B.; GONZALEZ-PADRON, T. y CALANTONE, J.R. (2010). «An integrated marketing capability benchmarking approach to dealer performance through parametric and non-parametric analyses». *Industrial Marketing Management*, nº 39, pp. 150-160.
- ANTONACOPOULO E.P. (1999). «The training does not imply learning: the individual' perspective». *International Journal Training and Development*, vol. 3, nº 1, pp. 14-33.
- AECA. (2011). Ponentes N. Aramburu & V. García Morales. *Aprendizaje Organizativo. Comisión de Organización y Sistemas, Doc. nº 21*, AECA, Madrid, pp. 17-21.
- ARGOTE, L y MIRON-SPEKTOR, E. (2011). «Organizational learning; From experience to knowledge». *Organization Science*, vol. 22, nº 5, pp. 1123-1137.
- ARMSTRONG, A. y FOLEY, P. (2003). Foundations for a Learning Organization: organization learning mechanisms. *The Learning Organization*, vol. 10, nº 2, pp. 74-82.
- AWASTHY, R. y GUPTA, R.K. (2011). «Is learning orientation in manufacturing and service firms different in India?». *The Learning Organization*, vol. 18, nº 5, pp. 392-408.
- BALDWIN, T.T. y FORD, J.K. (1988). «Transfer of training: a review and directions for future research». *Personnel Psychology*, vol. 41, nº 1, pp. 63-105.
- BARCO, E. (2013). «Factores determinantes del funcionamiento del sector vinícola en la Denominación de Origen Calificada Rioja (DOCa Rioja) y su adaptación a los cambios en el entorno económico». *Disertación Doctoral*, Universidad de La Rioja, España.
- BHATTI, M.A. y KAUR, S. (2010). «The role of individual and training design factors on training transfer». *Journal of European Industrial Training*, vol. 34, nº 7, pp. 656-672.
- BROAD, M.L. y NEWSTROM, J.W. (2000). *Como aplicar el aprendizaje al puesto de trabajo. Un modelo estratégico para garantizar un alto rendimiento de sus inversiones en formación*. Addison-Wesley, Madrid.
- BROWN, S.L. y EISENHARDT, K. (1997). «The art of continuous change: Linking complexity theory and time-paced evolution in relentlessly shifting organizations». *Administrative Science Quarterly*, nº 42, pp. 1-34.
- BRUNING, R.H.; SCHRAW, G.J. y RONNING, R.R. (1995). *Cognitive psychology and instruction (2nd Ed.)*. Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- BUCKLER, B. (1998). «Practical steps towards a learning organisation: applying academic knowledge to improvement and innovation in business processes». *The Learning Organization*, vol. 5, nº 1, pp. 15-23.
- CÉSPEDES, J.J.; PÉREZ, P. y VALLE, R. (2005). «Las prácticas de Recursos Humanos de Alto Rendimiento y la capacidad de aprendizaje organizativo: incidencia e implicaciones». *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, nº 24, pp. 29-56.
- CHENG, E.W.L. y HO, D.C.K. (2001). «A review of transfer of training studies in the past decade». *Personal Review*, vol. 30, nº 1, pp. 102-118.

- CHIVA, R. y CAMISÓN, C. (2003). «Aprendizaje organizativo y conocimiento organizativo». *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, vol. 12, nº 3, pp. 133-148.
- CURADO, C. (2006). «Organisational learning and organisational design». *The Learning Organization*, vol. 13, nº 1, pp. 25-48.
- DAFT, R.L y WEICK, K.E. (1984). «Toward a model of organizations as interpretation systems». *Academy of Management Review*, vol. 9, nº 2, pp. 284-295.
- DE RIJDT, C.; STES, A.; VAN DER VLEUTEN, C y DOCHY, F. (2013). «Influencing variables and moderators of transfer of learning to the workplace within the area of staff development in higher education: Research review». *Educational Research Review*, nº 8, pp. 48-74.
- DODGSON, M.; GANN, D.M. y PHILLIPS, N. (2013). «Organizational Learning and the Technology of Foolishness: The Case of Virtual Worlds at IBM». *Organization Science*, vol. 24, nº 5, pp. 1358-1376.
- DYMOCK, D. (1999). «Blind date: a case study of mentoring as workplace learning». *Journal of Workplace Learning*, vol. 11, nº 8, pp. 312-317.
- EASTERBY-SMITH, M.; CROSSAN, M y NICOLINI, D. (2000). «Organizational learning: debates past, present and future». *Journal of Management Studies*, vol. 37, nº 6, pp. 783-796.
- EIJKMAN, H. (2011). «The learning organization as concept and journal in the neo-millennial era. A plea for critical engagement». *The Learning Organization*, vol. 18, nº 3, pp. 164-174.
- FARJOUN, M. (2002). «Towards an organic perspective on strategy». *Strategic Management Journal*, nº 23, pp. 561-594.
- FIOL, C y LYLES, M. (1985). «Organization learning». *Academy of Management Review*, vol. 10, nº 4, pp. 803-813.
- GALLEGO, D.J. y GIL A.J. (2012). «La construcción de organizaciones de aprendizaje a través del liderazgo». *Universidad & Empresa*, nº 30, pp. 43-77.
- GARCÍA MORALES, V.J.; REMEROSA, M.M. y LORÉNS, F.J. (2007). «Liderazgo transformacional: influencia en la visión compartida, aprendizaje, innovación y resultados organizativo». *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, vol. 16, nº 4, pp. 25-46.
- GARCÍA, M.C. (2003). «La medición de la estructura organizativa». *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, vol. 12, nº 3, pp. 163-176.
- GARVIN, A.D.; EDMONDSON, A.C y GINO, F. (2008). «Is Yours a Learning Organization?». *Harvard Business Review*, vol. 86, nº 3, pp. 109-116.
- GIL A.J. y CARRILLO F.J. (2013). «La creación de conocimiento en las organizaciones a partir del aprendizaje». *Intangible Capital*, vol. 9, nº 3, pp. 730-753.
- GIL, A.J. (2011). «El diseño de organizaciones que facilitan el aprendizaje», en D.J. y C.M. Alonso (Dir.) (Dir.). *Innovación y Gestión del Talento*, EBS Business School, Cáceres, pp. 591-600.
- GÓMEZ-MEJÍA, L.R.; BALKIN, D.B. y ROBERT, R.L. (2001). *Dirección y Gestión de Recursos Humanos*. Prentice-Hall, Madrid.
- GRAHAM, C.M. y NAFUKHO, F.M. (2007). «Culture, organizational learning and selected employee background variables in small-size business enterprises». *Journal of European Industrial Training*, vol. 31, nº 2, pp. 127-144.
- HONEBEIN, P.C. (1996). «Seven goals for the design of constructivist learning designs», en B. Wilson (Ed.). *Constructivist Learning Environments*. Educational Technology, Englewood Cliffs, NJ.
- HUBER, G.P. (1991). «Organizational learning the contributing processes and the literatures». *Organization Science*, vol. 2, nº 1, p. 88-115.
- INE. (2008). *Empresas Denominación de Origen Rioja* [documento privado]. Instituto Nacional de Estadística, Madrid.
- INTXAURBURU, M.C y OCHOA, C. (2005). «Una revisión teórica de la herramienta de benchmarking». *Revista de Dirección y Administración de Empresas*, nº 12, pp. 73-103.
- JAMES, C.R. (2003). «Designing Learning Organizations». *Organizational Dynamics*, vol. 32, nº 1, pp. 46-61.
- JANSON, M.; CECEZ-KECMANOVIC, D. y ZUPANCIC, J. (2007). «Prospering in a transition economy through information technology-supported organizational learning». *Information Systems Journal*, vol. 17, nº 1, pp. 3-36.
- KIRKPATRICK, D.L. (1976). «Evaluation of training», en R.L. Cray (Ed.): *Training and Development Handbook: A Guide Resource Development*. McGraw-Hill, New York, pp. 301-319.
- KIRKPATRICK, D.L. (1998): *Evaluating Training Programs*. Berrett-Koehler, San Francisco.
- KWAN, H.K.; MAO, Y. y ZHANG, H. (2010). «The impact of role modeling on protégés' personal learning and work-to-family enrichment». *Journal of Vocational Behavior*, nº 77, pp. 313-322.
- LEHNER, F. y MAIER, R.K. (2000). «How can organizational memory theories to organizational memory systems?». *Information Systems Frontiers*, vol. 2, nº 3/4, pp. 277-298.
- LEVIT, B. y MARCH, J.G. (1988). «Organizational learning». *Annual Review Sociology*, vol. 14, nº 3, pp. 319-340.
- LIANG, B. y GONG, Y. (2013). «Capitalizing on proactivity form informal mentoring received during early career. The moderating role of core self-evaluations». *Journal of Organizational Behavior*, vol. 34, nº 8, pp. 1182-1201.
- LLONCH, J.; LÓPEZ, M.P y EUSEBIO, R. (2007). «Orientación al aprendizaje, orientación al mercado, resultados y el efecto moderador de la procedencia funcional del director general». *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, nº 33, pp. 63-94.
- MESSICK, S. (1994). «Foundations of validity: Meaning and consequences in psychological assessment». *European Journal of Psychological Assessment*, vol. 10, nº 1, pp. 1-9.
- MILLER, D. y DROGE, C. (1986). «Psychological and traditional determinants of structure». *Administrative Science Quarterly*, vol. 31, nº 4, pp. 539-560.
- NAVAS, J. E. y GUERRAS, L.A. (2007). *La dirección estratégica de la empresa. Teoría y aplicaciones* (4ª Edición). Cívitas, Madrid.
- NEVIS, E.C.; DI BELLA, A.J. y GOULD, J.M. (1995). «Understanding Organizations Learning Systems». *Sloan Management Review*, vol. 10, nº 4, pp. 73-85.
- NEVO, D. y WAND, Y. (2005). «Organizational memory information systems: a transitive memory approach». *Decision Support Systems*, vol. 39, nº 4, pp. 549-562.
- NOE, R.A. (1986). «Trainers' attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness». *Academy of Management Review*, vol. 11, nº 4, pp. 736-749.
- NOE, R.A. y SCHMITT, N. (1986). «The influence of trainee attitudes on training effectiveness: test of a model». *Personnel Psychology*, nº 39, pp. 497-523.
- NUNNALLY, J. (1978). *Psychometric Theory*. McGraw-Hill, New York.
- OLSEN, J.H. Jr. (1998). «The evaluation and enhancement of training transfer». *International Journal of Training and development*, vol. 2, nº 1, pp. 61-75.
- PALACIOS, D.; GARRIGÓS, F.J. y GIL, I. (2010). «Relación entre el aprendizaje organizativo y el desempeño empresarial en las empresas hoteleras españolas». *Economía Industrial*, nº 375, pp. 77-87.
- PEDLER, M.; BURGOYNE, J. y BOYDELL, T. (1991). *The Learning Company: A Strategy for Sustainable Development*. McGraw-Hill, London.
- PÉREZ, C. (2004). *Técnicas de Análisis Multivariante de Datos*. Pearson, Madrid.
- PÉREZ, S.; MONTES, J.M. y VÁZQUEZ, C. J. (2005). «Medición del aprendizaje organizativo: propuesta de una escala multidimensional». *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, vol. 14, nº 2, pp. 159-176.

RAMÍREZ, G.A. (2012). «Sustainable development: paradoxes, misunderstandings and learning organizations». *The Learning Organization*, vol. 19, nº 1, pp. 58-76.

REAL, J. C.: LEAL, A. y ROLDÁN, J.L. (2006). «Aprendizaje organizativo y tecnologías de la información: influencia en el desarrollo de competencias distintivas tecnológicas y resultados empresariales». *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, vol. 5, nº 4, pp. 9-32.

ROGERS, K.S. (2012). «Exploring our ecological selves within learning organizations». *The Learning Organization*, vol. 19, nº 1, pp. 28-37

SÁINZ, A. (2001). *Análisis de los factores explicativos del éxito empresarial: una aplicación al sector de la Denominación de Origen Calificada Rioja*. Universidad de la Rioja, Logroño.

SALAZAR, I. (2009). «La cooperativa como forma de gobierno de las transacciones en la Denominación de origen Calificada Rioja». Tesis doctoral, Universidad de la Rioja, Logroño.

SANTOS, J.; MUÑOZ, A.; JUEZ, P. y CORTIÑAS, B. (2003). *Diseño de encuestas para estudios de mercado. Técnicas de Muestreo y Análisis Multivariante*. Centro de Estudio Ramón Areces, Madrid.

SENGE, P.M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Currency/Doubleday, New York.

SHAHIN, A. y ZEINALI, Z. (2010). «Developing a Relationship Matrix for Organizational Learning and Innovativeness: With A Case Study in a Manufacturing Company». *International Journal of Business and Management*, vol. 5, nº 7, pp. 187-203.

SEWON, K. (2014). «Assessing the influence of managerial coaching on employee outcomes». *Human Resource Development Quarterly*, vol. 25, nº 1, pp. 59-85.

SWINERLINGA, J. y WIERDSMA, A. (1992). *Becoming a Learning Organization: Beyond the Learning Curve*. Addison-Wesley, Wokingham.

THOMAS, K. y ALLEN, S. (2006). «The learning organisation: meta-analysis of themes in literature». *The Learning Organization*, vol. 13, nº 2, pp. 123-139.

THOMSEN, H.K. y HOEST, V. (2001). «Employees' perception of de learning organisation». *Management Learning*, vol. 32, nº 4, pp. 469-491.

TIPPINS, M.J. y SOHI, R.S. (2003). «It competency and firm performance: is organizational learning a missing link?». *Strategic Management Journal*, vol. 24, nº 8, pp. 745-761.

TOLBERT, A.S.; MCLEAN, G.N. y MYERS, R.C. (2002). «Creating the global learning organization (GLO)». *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 26, nº 4, pp. 463-472.

WICKHAM, P.A. (1997). «Developing a mission for an entrepreneurial venture». *Management Decision*, vol. 35, nº 5, pp. 373-381.

WUJNHOVEN, F. (2001). «Acquiring organizational learning norms: a contingency approach for understanding deuteron learning». *Management Learning*, vol. 32, nº 5, pp. 181-200.

XIAO, J. (1996). «The relationship between organizational factors and the transfer of training in the electronics industry in Shenzhen, China». *Human Resource Development Quarterly*, vol. 7, nº 1, pp. 55-73.

