

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICO ADMINISTRATIVAS DE
MAZATLÁN
DOCTORADO EN GESTIÓN DE LAS ORGANIZACIONES



TESIS

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA GESTIÓN DEL APRENDIZAJE
ORGANIZACIONAL Y LA PRODUCTIVIDAD EN LA MIPYME.
CASO DE ESTUDIO: EMPRESA NAYARITA DE VENTA DE PRODUCTOS
Y SERVICIOS FUNERARIOS
QUE COMO REQUISITO PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN
GESTIÓN DE LAS ORGANIZACIONES
PRESENTA:
DAVID ENRIQUE AGUIAR FUENTES

DIRECTOR DE TESIS

DR. FRANCISCO JAVIER HERNÁNDEZ AYÓN

MAZATLÁN SINALOA, NOVIEMBRE 2020

“Propuesta metodológica para la gestión del aprendizaje organizacional y la productividad en la MIPYME”: Caso de estudio: Empresa nayarita de venta de productos y servicios funerarios”,

TESIS

Que para obtener el grado de:

DOCTOR EN GESTIÓN DE LAS ORGANIZACIONES

Presenta:

DAVID ENRIQUE AGUIAR FUENTES

Jurado que aprobó el trabajo escrito de tesis para su defensa en el examen oral:

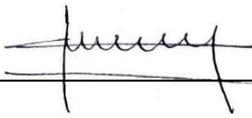
examen oral:



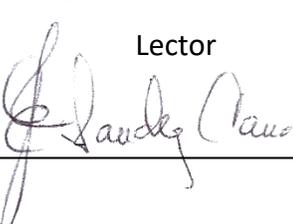
Dr. Francisco Javier Hernández Ayón
Director



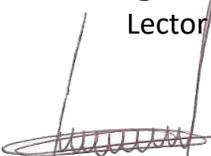
Dra. Tania Nadiezhda Plascencia Cuevas
Co-director



Lector



Dra. Julieta Evangelina Sánchez Cano
Lector



C.P.M.I. Miguel Ángel Mota Gutiérrez
Lector

Índice de contenido

Introducción	1
Una revisión al estado actual de la productividad laboral en el mundo: la productividad laboral en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.....	1
La productividad laboral en México, un problema de gran envergadura.....	3
El prematuro abandono a los sistemas para la gestión de la productividad por parte de las organizaciones en que se han implementado.....	13
Objetivo general	19
Hipótesis.....	19
Capítulo 1. La gestión de la productividad en las organizaciones	21
1.1 Acerca de la productividad y la importancia de su gestión en las organizaciones.....	21
1.1.1 ¿Qué es productividad?.....	21
1.1.2 Medición de la productividad.....	22
1.1.3 Factores determinantes de la productividad laboral	24
1.2 Programas para la gestión de la productividad en las organizaciones.....	27
1.2.1 Modelo de Productividad Total Operativo (MPT) de David Sumanth.....	27
1.2.2 El método de Desarrollo Organizacional/Programación para la Mejora del Rendimiento (DO/PMR).....	28
1.2.3 Programa de mejoramiento de la productividad de ALA.....	30
1.2.4 Método de <i>Blue Circle Industries</i> PLC.....	32
1.2.5 Programas de Aprendizaje por Medio de la Práctica (AMP).....	33
1.2.6 Sistema Integral de Medición y Avance de la Productividad (SIMAPRO)	36
1.2.7 SIMAPRO versión PYME.....	40
1.2.8 Círculos de mejoramiento de la productividad.....	43
1.2.9 Método del Equipo de Acción para Promover el Rendimiento (EAPR)	44
1.2.10 Sistema de Gestión para la Productividad Laboral (SIGPROL).....	45
Capítulo 2. El aprendizaje en las organizaciones.....	50
2.1 Las organizaciones y el aprendizaje	50
2.2 La organización que aprende y aprendizaje organizacional.....	53
2.3 El génesis del aprendizaje organizacional	54
2.4 El Aprendizaje Organizacional	59

2.4.1 Factores del aprendizaje organizacional.....	65
2.4.2 Procesos del aprendizaje organizacional.....	66
2.4.3 Resultados del aprendizaje organizacional	71
2.4.4 Las barreras del aprendizaje organizacional	73
2.4.5 Capacidad de aprendizaje organizacional	75
2.5 Modelos de aprendizaje organizacional	77
2.5.1 Modelo de aprendizaje organizacional para la mejora del desempeño de Stable. 77	
2.5.2 La teoría de la creación del conocimiento organizacional de Nonaka y Takeuchi. 79	
2.5.3 Modelo de aprendizaje organizacional de Olarte.....	82
2.5.4 Modelo Teórico de Aprendizaje Organizacional de Garzón y Fischer.	88
2.5.5 Modelo de comportamiento organizativo orientado al aprendizaje MCOA de Celemin Pedroche.	93
2.5.6 Modelo de aprendizaje organizacional de Crossan, Lane y White como base del aprendizaje individual.	94
2.5.7 Modelo de Huber.	95
2.5.8 Modelo de aprendizaje del <i>Society for Organizational Learning (SOL)</i>	97

Capítulo 3. Propuesta metodológica para la Gestión del Aprendizaje Organizacional y la Productividad (PROGAP) 101

3.1 Enfoque y diseño de la investigación	101
3.2 Modelos y principios teóricos en los que se sustenta el método para la gestión del aprendizaje organizacional y la productividad diseñado	104
3.3 Programa para la Gestión del Aprendizaje Organizacional y la Productividad (PROGAP)	109
3.3.1 Diagnóstico de la organización	112
3.3.2 Presentación del PROGAP a la organización	113
3.3.3 Diseño de las metas y objetivos.....	113
3.3.4 Elaborar un plan de acción.....	116
3.3.5 Desarrollo de competencias.....	117
3.3.6 Facilitación de las condiciones para el aprendizaje organizacional.	119
3.3.7 Ejecución y control del plan de acción elaborado	121
3.3.8 Evaluación de resultados e impactos	122
3.3.9 Memoria organizacional.....	123
3.3.10 Compensación.....	124

Capítulo 4 Estrategia para la instrumentación del PROGAP 126

4.1. Etapa 1. Instrumentación del diagnóstico organizacional.....	127
4.2 Etapa 2. Cómo presentar el PROGAP a la organización	130
4.3 Etapa 3. Elaboración de las metas y objetivos a desarrollar	130
4.4 Etapa 4. Componentes del plan de acción.....	131
4.5 Etapa 5. Procesos para el desarrollo de competencias en los actores	132
4.6 Etapa 6. Cómo facilitar las condiciones para el aprendizaje organizacional	133
4.7 Etapa 7. Consideraciones durante la ejecución y control del plan de acción	134
4.8 Etapa 8. La evaluación de resultados e impactos	135
4.9 Etapa 9. Creación de la memoria organizacional.....	135
4.10 Etapa 10. Enfoques para la compensación.....	135
Capítulo 5. Resultados de la Implementación del PROGAP en una empresa nayarita de venta de productos y servicios funerarios.....	138
5.1 Etapa 1. Diagnóstico organizacional del caso de estudio	142
5.2 Etapa 2. Presentación del PROGAP a los colaboradores del caso de estudio.	148
5.3 Etapa 3. Elaboración de metas y objetivos para el caso de estudio.....	149
5.4 Etapa 4. Elaboración del plan de acción para el caso de estudio	150
5.5 Etapa 5. Desarrollo de competencias en los colaboradores del caso de estudio.....	151
5.6 Etapa 6. Facilitación de las condiciones para el aprendizaje organizacional en el caso de estudio.....	153
5.7 Etapa 7. Ejecución y control del plan de acción del caso de estudio.	154
5.8 Etapa 8. Determinación de resultados e impactos del caso de estudio	156
5.9 Etapa 9. Memoria organizacional	168
5.10 Etapa 10. Compensación.	169
Conclusiones	170
Anexos	177
Anexo 1. Diagnóstico de clima laboral de la STPS	177
Anexo 2. Diagnóstico de la capacidad de aprendizaje organizacional de Garzón y Fischer	179
Anexo 3. Metas y objetivos diseñados (caso práctico).....	181
Referencias bibliográficas	183

Índice de Figuras

Figura 1. Horas trabajadas por trabajador en los países de la OCDE	2
Figura 2. PIB por hora de trabajo 2017 de los países de la OCDE	3
Figura 3. Estratificación de las empresas en México	4
Figura 4. PIB por hora de trabajo de Corea y México	6
Figura 5. Índice de crecimiento anual del Producto Interno Bruto (PIB) de México base 2013 (porcentaje)	7
Figura 6. PIB por hora trabajada en México	7
Figura 7. Índice Global de Productividad Laboral de la Economía con base en 2013 (porcentaje)	9
Figura 8. Tasa anual de crecimiento de la productividad laboral de México, base 2013 (porcentaje)	10
Figura 9. Productividad laboral de los estados de la República Mexicana al segundo trimestre del 2018 expresada en pesos mexicanos por hora de trabajo.	11
Figura 10. Productividad laboral del estado de Nayarit	12
Figura 11. Nivel de satisfacción por dimensión del SIMAPRO PYME	16
Figura 12. Dimensiones y factores humanos que influyen en la productividad.	25
Figura 13. Ciclo de Mejoramiento de la Productividad de Sumanth	28
Figura 14. Dinámica de la comunicación en SIMAPRO	37
Figura 15. Base del SIMAPRO	38
Figura 16. Etapas del proceso de implementación del SIMAPRO	39
Figura 17. Modelo de implementación del SIMAPRO PYME	41
Figura 18. Flujo de actividades para la implementación de los CMP en la organización	43
Figura 19. Componentes del método EAPR	45
Figura 20. Proceso de implementación del SIGPROL	48
Figura 21. Modelo de aprendizaje organizacional para el mejor desempeño de la organización	79
Figura 22. La creación del conocimiento organizacionalFuente: elaboración propia a partir de Nonaka y Takeuchi (1999)	80
Figura 23. Modelo de cinco fases del proceso de creación de conocimiento organizacional	81
Figura 24. Modelo de aprendizaje organizacional de Olarte (2012)	83
Figura 25. Modelo teórico de aprendizaje organizacional de GarzónFuente: elaboración propia con base en Garzón (2008)	92
Figura 26. Modelo de Comportamiento Organizativo orientado al Aprendizaje MCOA	93
Figura 27. Aprendizaje organizacional como un proceso dinámico.	95
Figura 28. Modelo del proceso de aprendizaje organizacional de Huber (1991)	96
Figura 29. Modelo integrado de aprendizaje organizacional del grupo SOL	98

Figura 30. Resumen de las dimensiones y variables identificadas en los principales modelos de aprendizaje organizacional.....	99
Figura 31. Ciclos de la investigación-acción práctica.....	102
Figura 32. Ciclo para organizar la información obtenida de la empresa	103
Figura 33. Matriz de incidencia de componentes de los elementos procesales de los programas para la gestión de la productividad.....	105
Figura 34. Aspectos comunes entre los modelos de aprendizaje organizacional y el modelo teórico de Garzón.....	107
Figura 35. Modelos articulados de aprendizaje organizacional de Garzón (2008), Nonaka y Takeuchi (1999) y Crossan, Lane y White (1999).	109
Figura 36. Fundamento teórico de las etapas del PROGAP	110
Figura 37. Programa para la Gestión del Aprendizaje Organizacional y la Productividad (PROGAP).	111
Figura 38. Modelo Causal para la determinación de resultados e impactosFuente: tomado de Centro Internacional de Formación de la Organización Internacional del Trabajo (2008, p.12)	123
Figura 39. Áreas críticas para el diagnóstico según Wessbord (1994)	128
Figura 40. Modelo operativo del PROGAP	137
Figura 41. Organigrama de la “empresa funeraria Tepic”	141
Figura 42. Porcentaje de cumplimiento en la cobertura de plantilla de puestos claves	143
Figura 43. Modelo sistémico para el diagnóstico organizacional de Marvin Wessbord (1994) y su ocurrencia de códigos (porcentaje)	144
Figura 44. Diagnóstico de clima labora laboral del departamento de crédito y cobranza del sujeto de estudio (porcentaje de satisfacción)	145
Figura 45. Diagnóstico de la capacidad de aprendizaje organizacional (porcentaje de cumplimiento).....	146
Figura 46. Promedio (%) anual acumulado de recuperación de cartera por sucursal.....	147
Figura 47. Resultados por dimensión de clima laboral, evaluación diagnóstica y final (porcentaje de satisfacción)	157
Figura 48. Resultados por puesto de clima laboral, evaluación diagnóstica y final (porcentaje de satisfacción)	158
Figura 49. Evaluación inicial y final en la gestión de la capacidad de aprendizaje organizacional (porcentaje de cumplimiento).....	158
Figura 50. Evaluación inicial y final por variable en la gestión de la capacidad de aprendizaje organizacional (porcentaje de cumplimiento).	159
Figura 51. Impactos económicos y de gestión del PROGAP en la sucursal A.....	163
Figura 52. Impactos económicos y de gestión del PROGAP en la sucursal B.....	164
Figura 53. Incremento de la productividad en la recuperación de la cobranza domiciliaria en sucursal A (porcentaje de cumplimiento del objetivo financiero).....	165

Figura 54. Incremento de la productividad en la recuperación de la cobranza domiciliaria en sucursal B (porcentaje de cumplimiento del objetivo financiero).....	166
Figura 55. Productividad per cápita de los gestores de cobranza de la sucursal B (porcentaje de cumplimiento del objetivo financiero)	167
Figura 56. Promedio de acreditados de la sucursal B gestionados entre enero y mayo de los años 2019 y 2010.....	167
Figura 57. Determinación de resultados e impactos del PROGAP en el departamento de crédito y cobranza del sujeto de estudio.....	168

Índice de tablas

Tabla 1. Procesos de aprendizaje organizacional según su autor.	68
Tabla 2. Dimensiones y variables de la capacidad de aprendizaje organizacional	77
Tabla 3. Contenido del conocimiento creado	80
Tabla 4. Categorías de análisis y habilidades que conforman el modelo de aprendizaje organizacional de Olarte (2012).	83
Tabla 5. Técnicas y herramientas para la determinación del diagnóstico organizacional.	128
Tabla 6. Total de empresas en México de administración de cementerios públicos, privados y servicios funerarios según su tamaño.	139
Tabla 7. Estratificación por tamaño de empresas en Nayarit.....	140
Tabla 8. Impacto del PROGAP en la capacidad de aprendizaje organizacional del sujeto de estudio.....	160

Glosario de abreviaturas

ALA: Programa de mejoramiento de la productividad de ALA,

AMP: Programas de aprendizaje por medio de la práctica

AMPF: Programas de aprendizaje por medio de la práctica en la fábrica

BID: Banco Interamericano de Desarrollo

CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe

CMP: Círculos de mejoramiento de la productividad

DO/PMR: método de desarrollo organizacional/programación para la mejora del rendimiento

EAPR: Método del equipo de acción para promover el rendimiento

ENAPROCE: Encuesta Nacional sobre Productividad y Competitividad de las Micro, Pequeñas y Medianas Empresas

IGPLE: Índice Global de Productividad Laboral de la Economía

INEGI: Instituto Nacional de Estadística y Geografía

MIPYMES: Micros, Pequeñas y Mediana Empresas

MPT: Modelo de productividad total operativo

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

OCEE: Organización para la Cooperación Económica Europea

OIT: Organización Internacional del Trabajo

PIB: Producto Interno Bruto

PLC: Método de Blue Circle Industries

PROGAP: Programa para la Gestión del Aprendizaje Organizacional y la Productividad

PTF: Productividad Total de los Factores

PYMES: Pequeñas y Medianas Empresas

SE: Secretaría de Economía

SECOFI: Secretaría de Comercio y Fomento Industrial

SIGPROL: Sistema de Gestión para la Productividad Laboral

SIMAPRO PYME: Sistema Integral de Medición y Avance de la Productividad para PYME

SIMAPRO: Sistema Integral de Medición y Avance de la Productividad

SIMAPRO: Sistema Integral de Medición y Avance de la Productividad

STPS: Secretaría del Trabajo y Previsión Social

Resumen

En México, a pesar de que organismos como la Organización Internacional del Trabajo (OIT), junto con instituciones federales como la Secretaría de Economía, la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS), promueven y financian la implementación de métodos para la gestión de la productividad en las Micro, Pequeñas y Medianas (MIPyMES) empresas, estos no perduran más allá de tres meses desde el término de su implementación en las organizaciones. El objetivo de este trabajo de investigación es, ofrecer en primer lugar, un método para la gestión de la productividad de las organizaciones, el cual está enmarcado en el aprendizaje organizacional mismo que ofrece una alta perdurabilidad y, en segundo lugar, un procedimiento genérico para su implementación. Desde el paradigma cualitativo, y a través de la investigación-acción, se desarrolló el Programa para la Gestión de Aprendizaje Organizacional y la Productividad (PROGAP); dicho método, se implementó en una empresa de tamaño mediano dedicada a la comercialización de bienes y servicios funerarios con presencia en los estados de Nayarit y Jalisco, los resultados de esta experiencia se presentan en el capítulo cinco de este documento.

In Mexico, despite the fact that organizations such as the International Labor Organization (ILO), together with federal institutions such as the Ministry of Economy, the Ministry of Labor and Social Welfare (STPS), promote and finance the implementation of methods for the management of productivity in Micro, Small and Medium (MIPyMES) companies, these do not last for more than three months from the end of their implementation in organizations. The objective of this research work is to offer, firstly, a method for managing the productivity of organizations, which is framed in organizational learning itself that offers high durability and, secondly, a generic procedure for its implementation. From the qualitative paradigm, and through action research, the Program for the Management of Organizational Learning and Productivity (PROGAP) was developed; This method was implemented in a medium-sized company dedicated to the commercialization of funeral goods and services with a presence in the

states of Nayarit and Jalisco. The results of this experience are presented in chapter five of this document.

Palabras clave: Gestión de las organizaciones, aprendizaje organizacional y productividad

Códigos JEL: M11 Gestión de la producción, M54 Gestión laboral y L25 Rendimiento de la empresa

Introducción

Una revisión al estado actual de la productividad laboral en el mundo: la productividad laboral en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

La productividad laboral ofrece un enfoque de gestión centrado en el nivel de destreza de las personas en el cumplimiento de su trabajo, a los que el Acuerdo Nacional para la Productividad Laboral, celebrado el 22 de mayo del año 2009 la define como:

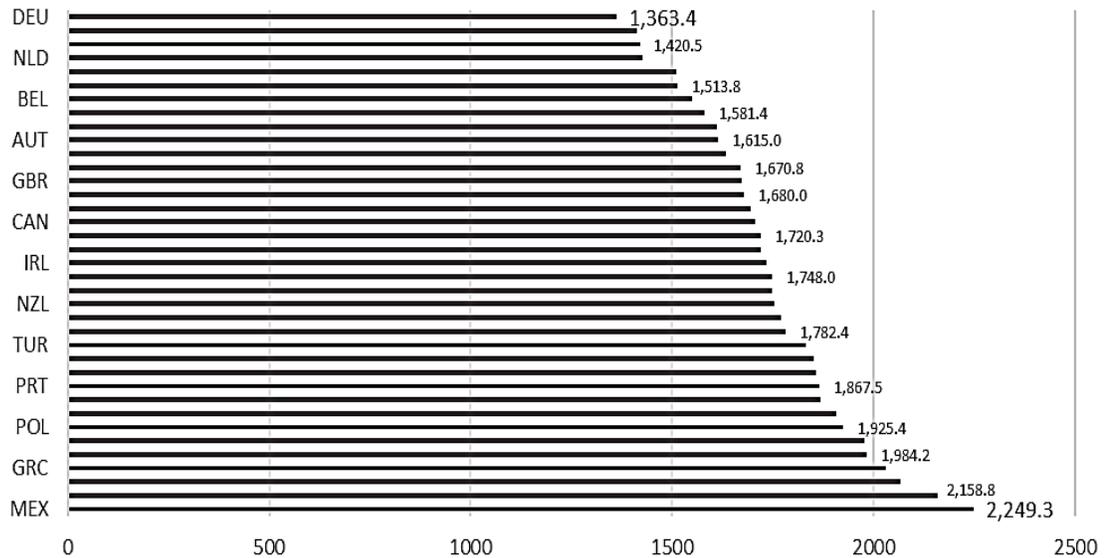
el resultado de un sistema inteligente que permite a las personas en un centro de trabajo, optimizar la aportación de todos los recursos materiales, financieros y tecnológicos que concurren en la empresa, para producir bienes y/o servicios con el fin de promover la competitividad de la economía nacional, mejorar la sustentabilidad de la empresa, así como para preservar y ampliar el empleo y la planta productiva nacional e incrementar los ingresos de los trabajadores (Dirección General de Productividad Laboral, 2018. p. 5)

La CEPAL (2016), sugiere que la productividad laboral es posible medirla mediante la relación entre la producción lograda o vendida sobre la cantidad de trabajo empleado en el proceso productivo en un periodo de tiempo dado. La productividad implica producir más con los mismos recursos, y como se ha mencionado arriba, es posible medirla desde el enfoque laboral como, lo que un trabajador es capaz de producir en una hora de su trabajo. El promedio anual de horas trabajadas, definido cómo total de horas trabajadas en un año dividido entre el total de personas ocupadas (OCDE, 2018), se mide por el número total de horas trabajadas por trabajador en un año; por lo tanto, es un indicador estrechamente relacionado con la productividad laboral.

De acuerdo con la OCDE (2018), el país que registra el menor número de horas trabajadas en un año es Alemania, con un promedio de 1,363.00 horas aproximadamente, seguido de Dinamarca con 1,408.00 horas; en la Figura 1, se observa a México ocupando el primer lugar con el mayor número de horas

trabajadas en un año, con un promedio de 2,249.30 aproximadamente, sin embargo, es el país que menor productividad presenta con relación de su PIB por hora trabajada.

Figura 1. Horas trabajadas por trabajador en los países de la OCDE

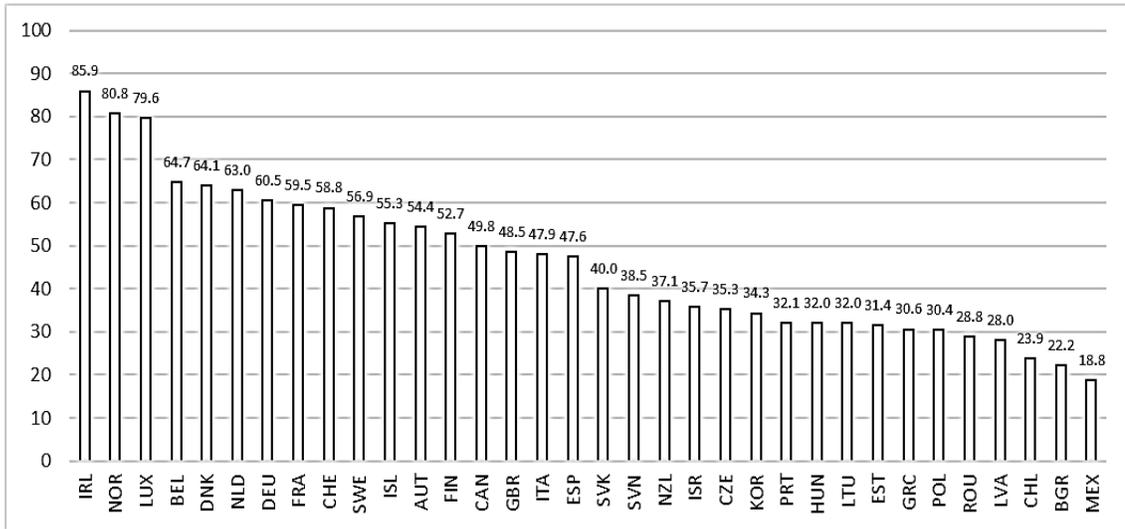


Fuente: elaboración propia con datos de la OCDE, 2018

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2018), uno de los principales motores en la mejora de la calidad de vida de un país, así como de su desempeño económico es la productividad laboral, y una manera de medirla es la relación entre el Producto Interno Bruto (PIB) y una hora de trabajo (OCDE, 2018), de esta manera es posible medir la eficiencia de la mano de obra en términos de capacidades de los trabajadores y de la intensidad de su trabajo.

En la Figura 2, Irlanda se posiciona como el país que más PIB produce por hora de trabajo con respecto a los 37 países miembros de la OCDE, seguido de Noruega y Luxemburgo con 80.80 y 79.60 dólares estadounidenses de PIB por hora de trabajo, el tipo de cambio del dólar estadounidense para el primer semestre del 2018 es de \$19.11 pesos mexicanos.

Figura 2. PIB por hora de trabajo 2017 de los países de la OCDE
(Dólares estadounidenses)



Fuente: elaboración propia con datos de la OCDE, 2018.

La productividad es fundamental para la generación de riqueza de un país y coadyuva de forma importante para su crecimiento económico y desarrollo social (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2015), incluso se reconoce una correlación directa entre el ingreso *per cápita* y el nivel de productividad de una nación, además, existe evidencia que muestra que las diferencias entre las tasas de crecimiento de distintos países y el ingreso de sus habitantes están relacionadas con la productividad, según Crespi (2010), citado en Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2016).

La productividad laboral en México, un problema de gran envergadura.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2006), las micro, pequeñas y medianas empresas representan el mayor número de unidades económicas y personal ocupado en el mundo; en México, fue en 1985 en que la Secretaría de Comercio y Fomento Industrial (SECOFI), actualmente la Secretaría de Economía (SE), definió oficialmente los criterios para la clasificación de las empresas de acuerdo a su tamaño, y a partir de 1990 se presentaron cinco pronunciamientos más sobre los criterios que las definen, todos ellos haciendo uso del personal ocupado como criterio único; sin embargo en el año 2009; además del personal ocupado, se hizo uso del monto de ventas

anuales de los establecimientos; en el presente trabajo de investigación se utiliza el último pronunciamiento emitido el 30 de diciembre del 2002, a fin de homologar el criterio con las últimas publicaciones de INEGI; la Figura 3 muestra dichos criterios.

Figura 3. Estratificación de las empresas en México
(Número de trabajadores por unidad económica)

Tamaño	Sector		
	Clasificación según el número de empleados		
	Industria	Comercio	Servicios
Micro	De 0 a 10	De 0 a 10	De 0 a 10
Pequeña	De 11 a 50	De 11 a 30	De 11 a 50
Mediana	De 51 a 250	De 31 a 100	De 51 a 100

Fuente: elaboración propia con base en INEGI (2006).

Según el Censo Económico 2014 (INEGI 2014), en México existen 5,654,014 establecimientos que emplean a 29,642,421 personas ocupadas, esto representa un 3.70% de crecimiento en los últimos 10 años; acerca de las personas ocupadas por tipo de actividad, el 49.50% se ubican en los servicios no financieros, mientras que el 24.30% se localiza en el comercio, la manufactura emplea al 18.10% del personal ocupado y el 8.10% en otras actividades; por otro lado, el 58.90% del personal ocupado son hombres mientras que el 41.10% son mujeres; esta diferencia ha disminuido desde el año 2003 donde los hombres representaban el 62.20% de la población ocupada y las mujeres sólo el 37.80%; es posible apreciar una distribución igualitaria del personal ocupado en las microempresas, con una equivalencia de entre 50.60% hombres y 49.40% mujeres, así como cuatro de cada 10 establecimientos micro emprendidos por mujeres.

De acuerdo con INEGI (2014), los establecimientos de tamaño micro (de 0 a 10 trabajadores), representan el 94.30% del total de unidades económicas en México y ubican al 43.00% del total del personal ocupado en el país, estos establecimientos generan 4 de cada 10 puestos de trabajo, las pequeñas empresas (de 11 a 50 trabajadores) representan el 4.70 % de las unidades económicas mexicanas con el 14.50% del personal ocupado; por su parte las

empresas medianas (de 51 a 250 trabajadores) representan únicamente el 0.80% del total de unidades económicas, y emplean al 15.20% del personal ocupado, por último, la gran empresa (de 251 y más trabajadores), representa únicamente el 0.20% de las unidades económicas y emplea el 27.30% del personal ocupado en la República Mexicana.

Continuando con el objeto de estudio del presente trabajo de investigación, es de destacar que por cada \$100.00 pesos mexicanos que se obtienen por establecimiento, \$70.80 son destinados a gastos, \$8.10 se emplean en las remuneraciones y se obtiene un excedente de \$21.10; sin embargo existe un decremento en la productividad del sector servicios y manufacturas, pues entre los años 2008 y 2013 para el sector servicios, los gastos incrementaron en \$4.70 pesos, los salarios disminuyeron \$1.90 pesos y como consecuencia el excedente o utilidad se redujo en \$2.90 pesos por cada \$100.00 de ingresos, mientras que en el sector manufactura los incrementos van desde \$4.10, \$0.50 y \$3.60 respectivamente, INEGI (2014).

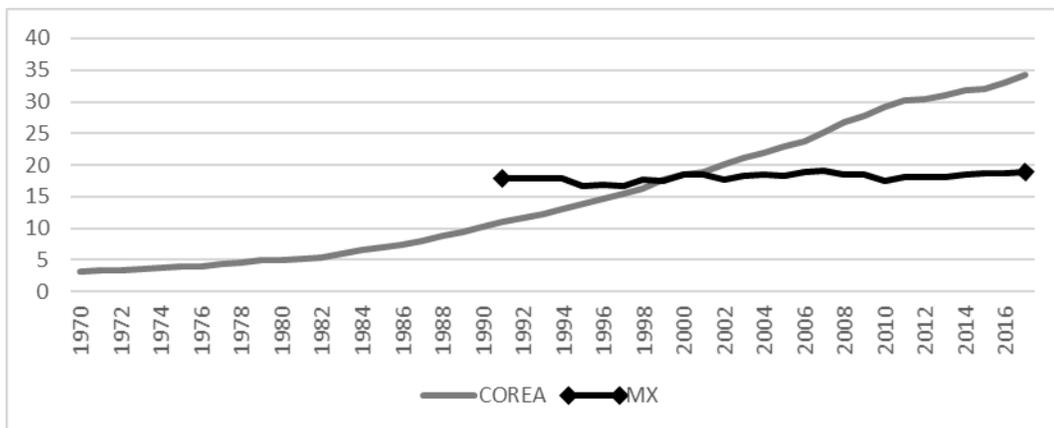
Tal como se observa en la Figura 2, México se ubica en la última posición de los 35 países presentados en el gráfico, pues sólo produce en promedio 18.8 dólares estadounidenses de PIB por hora de trabajo contra los 23.90 dólares estadounidenses que produce Chile, con una dramática diferencia de 67.10 dólares estadounidenses contra Irlanda, quien encabeza el indicador con 85.90 dólares estadounidenses de PIB por hora de trabajo; con estos datos se infiere que, se requieren cinco mexicanos para producir de PIB en una hora de trabajo lo que produce un sólo irlandés, o bien, un australiano puede producir lo mismo que cuatro trabajadores mexicanos, y un trabajador español produce en el mismo periodo tiempo lo que tres trabajadores mexicanos (Centro de Investigación para el Desarrollo, A.C., 2011).

A principios de la década de los noventa, la productividad de México en términos de contribución al PIB por una hora de trabajo equivalía a \$17.89 dólares estadounidenses, en ese mismo periodo, Corea del Sur registró \$11.12 dólares en el mismo indicador (ver Figura 4) es decir, hace 27 años México era más

productivo que el país asiático con una diferencia de más de seis dólares de PIB por hora trabajada; sin embargo la política económica de Corea del Sur contribuyó a que la productividad de ese país creciera de manera sostenida y 10 años después, es decir en el año 2001, Corea del Sur se encontraba por encima de México con \$18.97 dólares de PIB por hora de trabajo contra \$18.57, una diferencia de 40 centavos de dólar a favor de Corea del Sur.

Entre el año 1991 y 2017, la productividad de Corea del Sur presenta un sorprendente crecimiento de 23.20 dólares estadounidenses de PIB por hora de trabajo, mientras que el escenario para México anuncia un crecimiento en ese mismo periodo únicamente de 93.00 centavos de dólar estadounidenses de PIB por hora de trabajo.

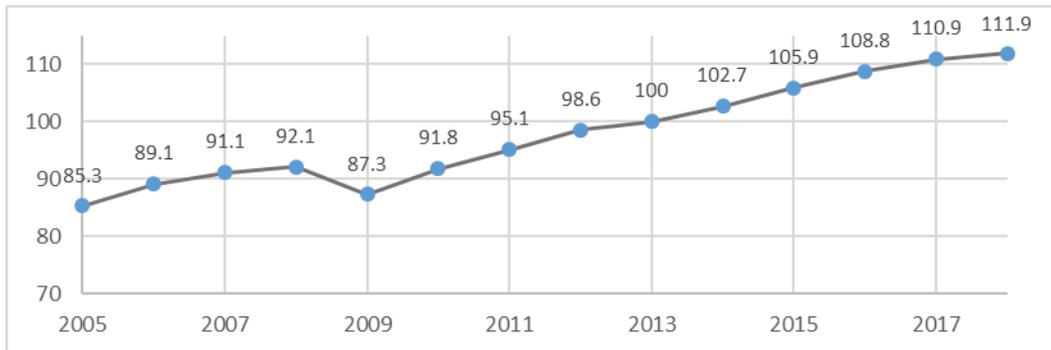
Figura 4. PIB por hora de trabajo de Corea y México



Fuente: elaboración propia con datos de OCDE, 2018.

Para ilustrar el comportamiento de la productividad en México durante los últimos 13 años, se presenta en la Figura 5, el índice de crecimiento anual del PIB tomando como base el registro del año 2013.

Figura 5. Índice de crecimiento anual del Producto Interno Bruto (PIB) de México base 2013 (porcentaje).

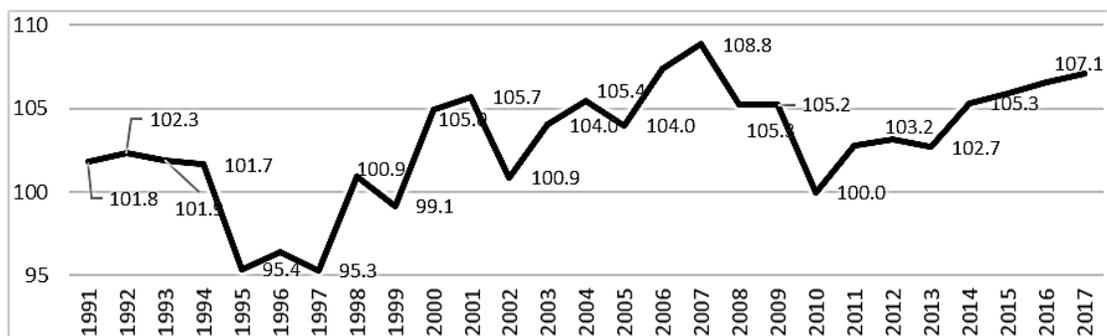


Fuente: elaboración propia con datos del INEGI (2018)

En los últimos cinco años, el PIB de México ha crecido 11.90%, lo que representa una tasa de crecimiento anual del 2.38% en este mismo periodo, es decir, dos puntos porcentuales por debajo del promedio sugerido por Galindo y Ríos (2015).

En el caso mexicano, el crecimiento de la productividad laboral se ha quedado corto, pues tal como se aprecia en la Figura 6, en los últimos 10 años no sólo no hubo crecimiento, sino que decreció en 1.70%.

Figura 6. PIB por hora trabajada en México (índice, base 2010)



Fuente: elaboración propia con datos de OCDE (2018).

De acuerdo con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2010), las economías de América Latina y el Caribe padecen el síndrome del lento crecimiento económico, y México no es la excepción, debido a los bajos niveles de productividad en los diferentes países de habla hispana. Por su parte Cimoli,

et al. (2015), citado en CEPAL (2016), señala a los países de América Latina como los más desiguales y menos productivos; además los autores determinaron que los países escandinavos son los que poseen los niveles de productividad más altos y presentan la mejor distribución del ingreso; sin embargo el lento avance de la productividad en países de América Latina y el Caribe, no es intencional sino, producto de fallas de mercado, como los altos impuestos y políticas desiguales que limitan la innovación, así como la expansión de organizaciones eficientes.

Lo anterior da lugar a la ineficiencia y la informalidad (Ros, 2014; Pagés, 2010; Buzzo, Fazio y Levy, 2012; citados en CEPAL 2016); además, existen estudios que atribuyen el lento crecimiento de la productividad laboral a la dinámica de la inversión y a la calificación de los trabajadores (Aravena y Fuentes, 2013 y Aravena y Hofman 2014, citados en CEPAL, 2016); sumado a esto, de acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Productividad y Competitividad de las Micro, Pequeñas y Medianas Empresas (ENAPROCE) del año 2018, el 84.70% de las empresas en México no imparten capacitación, argumentando que el conocimiento y las habilidades de su personal es adecuado; además el 65.60% de las empresas en el país no monitorean su desempeño mediante indicadores, lo que dificulta la gestión de las mismas, por último el 22.50% de las empresas no desean crecer ya sea por encontrarse satisfechas con su situación actual, complicaciones administrativas o bien temor a la inseguridad, INEGI (2019).

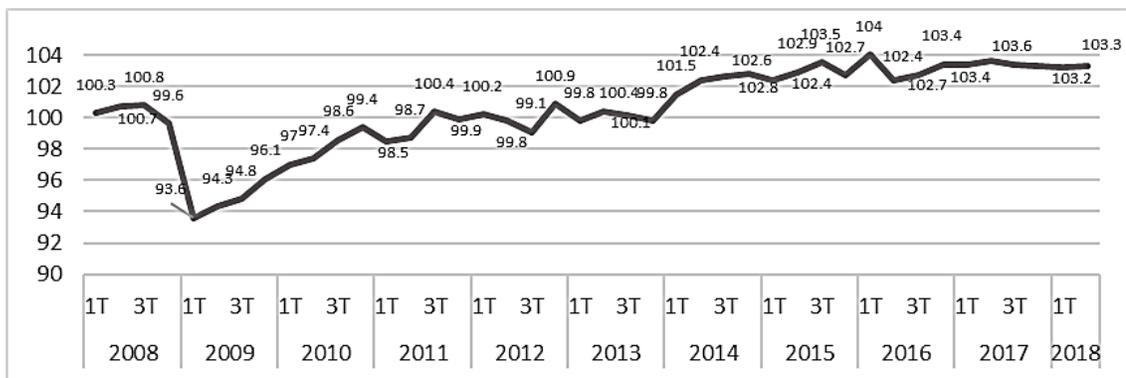
Por su parte, la CEPAL (2012), sostiene que la productividad es el principal indicador que muestra la cada vez más grande brecha entre países como México y las economías más desarrolladas. De acuerdo con lo establecido por el Centro de Investigación para el Desarrollo, A.C. (CIDAC, 2011), en su obra Hacerlo mejor, Índice de Productividad de México.

Mientras no seamos capaces de ser más productivos estaremos condenados a una economía que no crece; y esto hace imposible que resolvamos nuestros problemas más apremiantes –como la pobreza o la inseguridad. Si el desarrollo es el fin en la búsqueda del bienestar social,

la productividad es una condición necesaria y, en algunos casos, suficiente para lograrlo. CIDAC (2011, p.12).

El Índice Global de Productividad Laboral de la Economía (IGPLE), es una serie temporal estadística que relaciona el Producto Interno Bruto con el Índice de horas trabajadas y permite medir la evolución de la producción, comparándola con la variación de los insumos laborales empleados en el proceso productivo; en la Figura 7, se observa el comportamiento de este índice durante los últimos 10 años, donde se manifiesta el lento ritmo del crecimiento económico y productivo del país, pues sólo ha logrado avanzar en un 3.00%, lo que representa 0.30% de tasa IGPLE anual.

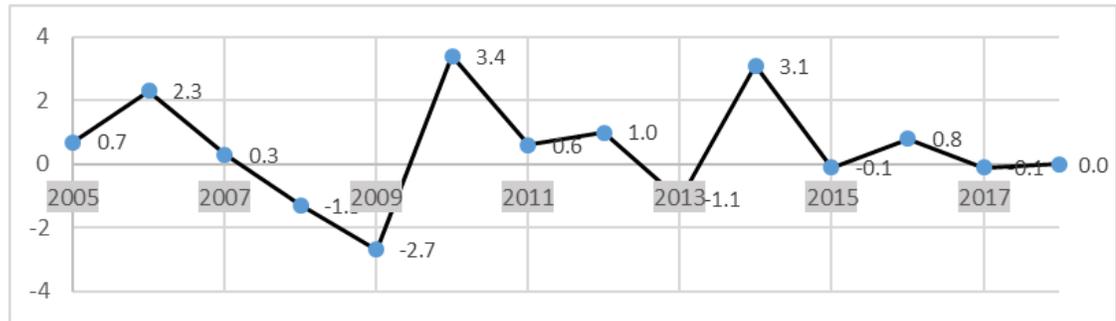
Figura 7. Índice Global de Productividad Laboral de la Economía con base en 2013 (porcentaje)



Fuente: elaboración propia con datos de INEGI, 2018

La Figura 8, muestra que entre los años 2005 y 2018 México, no ha logrado mantener de manera sostenida una tasa de crecimiento de la productividad laboral anualizada del 4.80%, parámetro del *Global McKinsey Institute* referido por Galindo, M. y Ríos, V. (2015); sin embargo, para el cuarto trimestre del año 2009 se registró una tasa del 5.70% y para el cuarto trimestre del año 2012 una tasa de 7.60%, de acuerdo con Galindo, M. y Ríos, V. (2015), el último periodo que se tuvo registro de una tasa superior al 4.80% fue en el primer trimestre al año 2016.

Figura 8. Tasa anual de crecimiento de la productividad laboral de México, base 2013 (porcentaje).

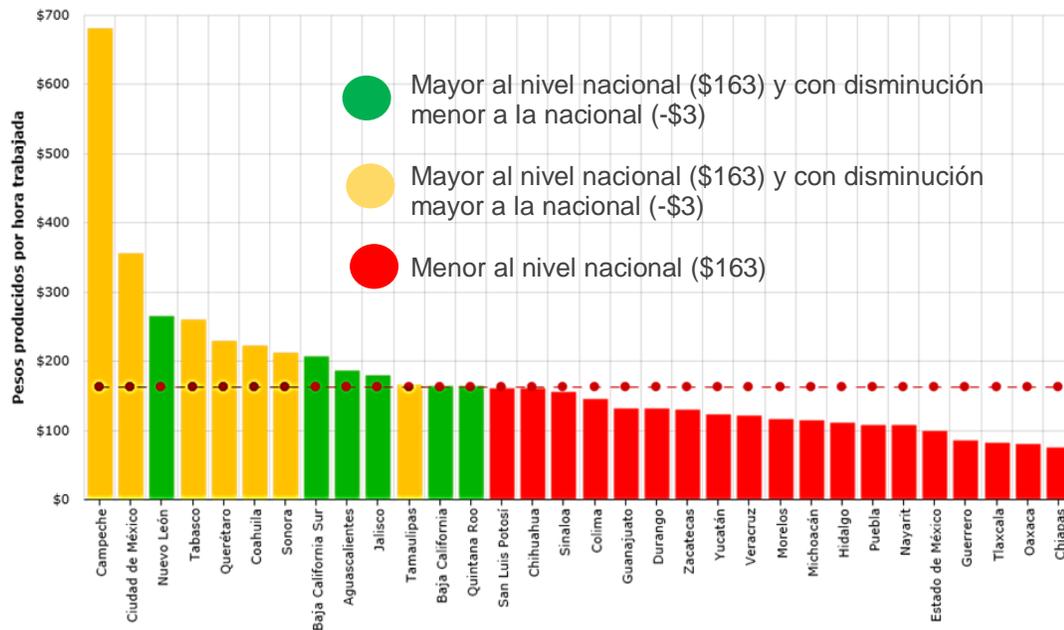


Fuente: elaboración propia con datos de México, ¿Cómo vamos? (2018)

Para el contexto mexicano, de acuerdo con México ¿Cómo vamos? (2018), un parámetro sano de productividad laboral medido como la cantidad de pesos mexicanos (de acuerdo con la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, el tipo de cambio del dólar para el primer semestre del 2018 es de \$19.11 pesos mexicanos) producidos por un trabajador en una hora de trabajo es de \$163.00, con ello es posible cumplir la tasa de productividad laboral deseada equivalente al 4.50% anual.

Según se aprecia en la Figura 9, el estado que encabeza el gráfico con el mayor nivel de productividad laboral en México es Campeche con \$682.00 (en adelante, pesos mexicanos) por hora de trabajo, ubicándose por encima de la meta nacional de \$163.00, seguido de la Ciudad de México con \$356.00 pesos lo que representa un excedente de \$163.00 pesos por hora de trabajo por encima de la meta nacional; sin embargo, la productividad en el estado de Nayarit es muy distinta, pues este se ubica en el lugar número 27 del tabulador con un total de \$108.00 pesos por hora de trabajo por debajo de la meta nacional con \$55.00 pesos, en la Figura 9 se presenta el comportamiento de la productividad laboral del estado de Nayarit.

Figura 9. Productividad laboral de los estados de la República Mexicana al segundo trimestre del 2018 expresada en pesos mexicanos por hora de trabajo.



Fuente: México, ¿Cómo vamos? (2018)

Según datos del Censo Económico del año 2014, el estado de Nayarit concentra el 1.10% de los establecimientos económicos del país, es decir, alrededor de 46,958.00 y presenta una tasa de crecimiento del 3.6% en el número de unidades económicas; por otro lado, Nayarit presentó ingresos superiores a los \$73,349,000.00, donde la capital del estado, Tepic representa el 58.1% de esos ingresos, seguido del municipio de Bahía de Banderas con el 17.70%.

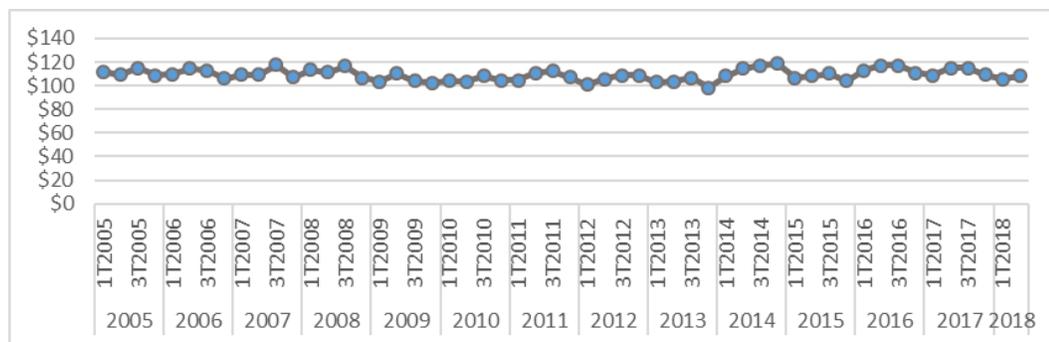
En el estado de Nayarit, las micro empresas representan el 96.20% de todos los establecimientos, emplean al 55.90% de personal ocupado y generan el 28.10% de los ingresos de la entidad, mientras que las pequeñas y medianas empresas sólo equivalen al 3.10% y 0.50% de las unidades económicas, emplean al 17.30% y al 15% logrando ingresos del 31.80% y 22.90% respectivamente, de modo que, las empresas grandes equivalen sólo el 0.10% de los establecimientos generan el 17.30% de los ingresos y emplean al 11.90% de personal ocupado. De modo que, las micro, pequeñas y medianas empresas (MIPYMES) representan el

99.90% de todas las unidades económicas en la entidad, generan el 82.70% de los ingresos y emplean al 88.10% de la población ocupada, INEGI (2014).

Nayarit es un estado en el que predomina los servicios privados no financieros, con el 44.10% de participación en esta actividad económica, seguido del comercio con 33.20% y las actividades de manufactura equivalen al 9.70%; por otro lado, las remuneraciones anuales en el estado de Nayarit no superan los \$79,000.00 por persona

Para el año 2005 la productividad laboral del estado de Nayarit registró un total de \$112.00 por hora trabajada; sin embargo, trece años después la productividad no sólo no creció, sino que disminuyó cuatro pesos, registrando para segundo trimestre del 2018 \$108.00 por hora trabajada.

Figura 10. Productividad laboral del estado de Nayarit



Fuente: elaboración propia con datos de México, ¿Cómo vamos? (2018)

Nota: valores de la Figura 10, expresados en pesos por hora de trabajo.

Es evidente el rezago que tanto el estado de Nayarit como México presentan en el amplio espectro de la variable productividad a nivel establecimientos (empresas), por lo tanto, es imperativo desarrollar iniciativas e implementar programas y sistemas capaces de romper con los bajos índices de desempeño que contribuyan de manera efectiva con la mejora de las condiciones de trabajo y así logren impactar positivamente en la productividad de las organizaciones del estado y la república.

El prematuro abandono a los sistemas para la gestión de la productividad por parte de las organizaciones en que se han implementado.

Existen distintos programas y sistemas para el mejoramiento de la productividad; sin embargo la base de todas estas propuestas son metodologías o métodos sistemáticos para el asesoramiento y formación de personal que facilita la introducción de cambios positivos en la organización, por su parte Abramson y Halset, citados por OIT (1989), sostienen que la mejora del rendimiento es un esfuerzo de todo el sistema con el objetivo de incrementar la efectividad y la salud de la empresa así como el logro de sus objetivos y metas, a través de intervenciones planificadas en estructura y proceso, haciendo uso de las ciencias del comportamiento y la gestión de las organizaciones.

Si bien es cierto, todos estos programas tienen como objetivo principal vincular la medición de la productividad y la función humana de mejorar el desempeño de la organización a través de cambios en sus componentes que son: el recurso humano, la estructura, los conocimientos y la tecnología empleada, incluso mejorar la gestión y solución de problemas, fortalecer el trabajo en equipo y revitalizar el clima organizacional, y con todo ello incidir de manera positiva en la productividad de la empresa.

Dos de los sistemas para la mejora de la productividad mayormente promovidos por la OIT en el mundo son: el SIMAPRO (Sistema Integral de Medición y Avance de la Productividad) y su versión secundaria, el SIMAPRO PYME, el primero fue desarrollado por el profesor Pritchard de la Universidad de Texas durante la década de los años 80 bajo el nombre en inglés de *ProMes*, a partir de 1995 el sistema de mejora de productividad *ProMes* llega a la industria azucarera en México con el nombre de SIMAPRO por medio de un convenio entre la Universidad de Tilburg, Holanda y la Oficina Internacional del Trabajo de México, nueve años después el SIMAPRO ya tenía presencia en más de 11 países. Entre los años 1995 y 2007 por lo menos 32,250 personas habían participado en la aplicación del SIMAPRO en México en más de 63 empresas de distintos sectores (Mertens, 2007).

La Organización Internacional del Trabajo (2014), señala que fue en México en el año 2009 cuando por primera vez se utilizó el modelo SIMAPRO PYME en las pequeñas y medianas empresas del país (PYMES), excluyendo a las microempresas por su reducido número de trabajadores, ya que por la naturaleza del propio sistema sería imposible su estricta operación.

La implementación del sistema tiene una duración aproximada de seis meses, ahora tiene presencia en Panamá y el Salvador (SIMAPRO PYME, 2019). La metodología fue desarrollada por un despacho de consultoría con sede en el estado de Morelos, México, denominado ICAM *Group*, los directivos de esta organización fueron capacitados por el Centro Internacional de Formación de la OIT en la ciudad de Turín, Italia.

Es importante destacar que, a pesar de todos los beneficios que pueda suponer la implementación de uno de estos programas de mejora no siempre permanecen en la organización más allá su fase de implementación, como consecuencia, el costo económico de instrumentación de estos métodos es superior a las ventas y beneficios que otorgan a la organización, además, la credibilidad tanto de los líderes como de la propia administración se ve afectada, poniendo en riesgo el éxito de futuras iniciativas.

Un ejemplo de ello es el del estado de Morelos, México en 2009, donde se llevó a cabo la implementación del SIMAPRO PYME en 40 organizaciones, y al término de la fase de acompañamiento de la facilitación del programa el 65% de las empresas participantes decidió abandonarlo, OIT (2014).

Tal es el caso que, en el año 2013 se implementó el mismo programa, el Sistema Integral de Medición y Avance de la Productividad versión PYME (SIMAPRO PYME) en 104 empresas en 12 estados de México, dicho proyecto tuvo un costo aproximado de USD \$750,000.00 los resultados fueron notables, se lograron crear 189 nuevos empleos y se formalizaron 35, se formaron 668 equipos de trabajo que celebraron 5,226 sesiones de retroalimentación, impartieron 6,383 cápsulas de capacitación lo que promedió 30 horas de capacitación por empleado, el clima laboral de todas las empresas participantes ascendió en 4.30 puntos al igual que

en la gestión de la dirección y los recursos humanos mejoró en 14.62 puntos y 14.96 puntos respectivamente.

Además, la responsabilidad social creció en 14.40 puntos y la gestión ambiental de acuerdo con esta metodología mejoró en 20.31 puntos (OIT, 2014); no obstante, el 30.00% de las empresas participantes presentan un decremento en la evaluación de clima laboral a la conclusión de la implementación del programa, además, el 65.00% de las organizaciones no generaron o formalizaron empleos y todas las empresas participantes del estado de Nayarit abandonaron el sistema a los pocos meses o semanas de su implementación.

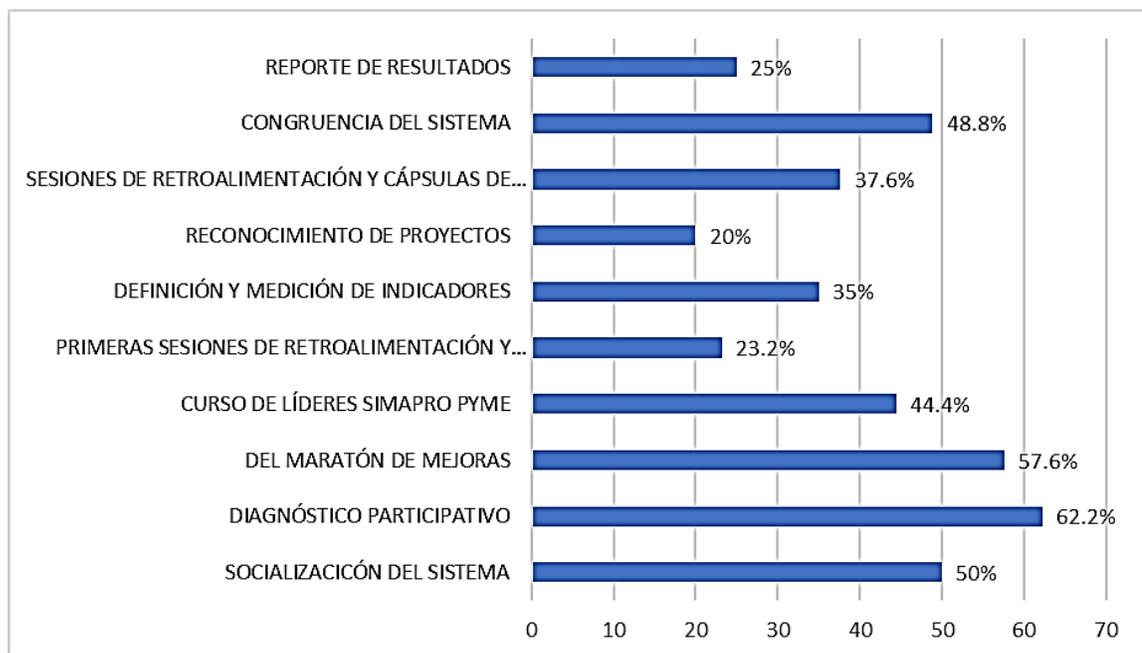
Para corroborar lo antes descrito, se construyó el índice de cumplimiento del SIMAPRO PYME para evaluar el estado actual del sistema en las once organizaciones participantes del estado de Nayarit en el proyecto 104 PYME del 2013, esto permitió determinar si las empresas participantes de dicho estado decidieron continuar operando el sistema una vez concluida la fase de implementación, se llevó a cabo una entrevista con quienes fueron líderes del programa en su etapa de implementación, las dimensiones evaluadas durante este ejercicio son las siguientes:

- El mecanismo para el reporte de resultados logrados hacia los líderes.
- Congruencia del sistema (propuesta *versus* implementación).
- Sesiones de retroalimentación y cápsulas de capacitación.
- Reconocimiento por parte de la organización a los proyectos implementados por los equipos de trabajo.
- Definición y medición de los indicadores.
- La eficacia en la formación de actores mediante el taller de líderes SIMAPRO.
- La calidad del diagnóstico participativo del programa.
- La socialización del sistema en la organización.

La Figura 11, presenta el nivel de satisfacción por parte de las empresas nayaritas participantes sobre su experiencia con el SIMAPRO PYME en 2013, se

determinó que el reconocimiento a proyectos fue la dimensión con menor valoración logrando sólo 20.00% de satisfacción en los usuarios seguida de las sesiones de retroalimentación y capacitación con 23.00% de calificación, se debe destacar que de las diez dimensiones evaluadas con el Índice de cumplimiento del SIMAPRO PYME, únicamente tres de ellas (maratón de mejores, diagnóstico participativo y socialización del sistema) logran rebasar el 50.00% del nivel de satisfacción por parte de los usuarios.

Figura 11. Nivel de satisfacción por dimensión del SIMAPRO PYME.



Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas

Además, se preguntó acerca de cuánto tiempo la empresa continuó operando el SIMAPRO PYME una vez concluida su fase de implementación (seis meses), el 100% de las empresas nayaritas participantes abandonaron el sistema en un periodo no mayor a los tres meses concluida la fase de facilitación del programa, las razones presentadas por los entrevistados fueron la siguientes:

- No se le encontró utilidad al programa, además, la forma como se presentan los resultados no es clara.
- Hubo cambio de administración en la organización y se perdió el seguimiento al SIMAPRO PYME.

- El SIMAPRO PYME no desarrolló la competencia en los gerentes para la implementación de mejoras.
- Una vez concluida la primera etapa de medición de indicadores no hubo continuidad.
- El sistema no cuenta con un mecanismo explícito para la mejora continua.

Esta condición de abandono al SIMAPRO PYME por parte de las organizaciones se interpreta de manera antagónica, pues de acuerdo con Mertens:

el SIMAPRO no es una moda ni una metodología para motivar temporalmente al personal..... los actores, tienen que procurar que se cree un ambiente propicio para que el SIMAPRO se instale en la empresa como un sistema de trabajo, con el propósito de quedarse (no de manera estática) sino como una permanente innovación (OIT, 2010, p.11).

De modo similar, en el marco del Acuerdo Nacional para la Productividad Laboral celebrado por el gobierno mexicano en mayo del 2009 se gesta en los programas de la Secretaría de Trabajo y Previsión Social, a través de la Subsecretaría de Empleo y Productividad Laboral, con la Dirección General de Productividad Laboral hasta la Dirección de Fomento a la Productividad, un método orientado a la mejora de la productividad en los centros de trabajo de México denominado Sistema de Gestión para la Productividad Laboral (SIGPROL) con el propósito de sensibilizar a la población mexicana de la relevancia de la productividad laboral para el país, proporcionar a las organizaciones y sus trabajadores herramientas sólidas y accesibles para el incremento de su productividad y con ello generar mayor riqueza, mantener y ampliar el empleo y mejorar la calidad de vida de todos, Secretaría del Trabajo y Previsión Social (2012).

El SIGPROL fue aplicado a 83 empresas PYME en 13 estados de la República Mexicana, de los cuáles el 60.00% se ubica en los estados de Nayarit y Chihuahua, de acuerdo con los sectores económicos el 46.00% de las empresas participantes son de servicios, el 35.00% de industria y el 19.00% de comercio, participaron un total 1,723 trabajadores durante la implementación del SIGPROL que tiene una duración promedio de tres meses de acuerdo con Secretaría del Trabajo y Previsión Social (2014).

A partir de la implementación del SIGPROL, en las 83 PYME se logró reducir el ausentismo en un 27.00%, el 9.00% de las empresas formalizaron o bien crearon algunos nuevos empleos, el 43.00% de las empresas redujeron su merma, así el 90.00% de las empresas participantes tuvieron mejoras económicas y el 70.00% de éstas registraron mejoras a nivel social como capacitación, condiciones de salud y seguridad, así como los aspectos ambientales; además, el 54.00% de los participantes tuvieron mejoras en su gestión de costos, servicio y productividad, con el programa SIGPROL los colaboradores contaron con un promedio de 15 horas de capacitación sobre la medición de su productividad según la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (2014).

En definitiva es evidente que se han llevado a cabo esfuerzos en las PYME de México de los diferentes sectores económicos para la gestión de la productividad de éstas, no obstante los programas y sistemas implementados en las diferentes empresas que se han visto beneficiadas, no logran superar los tres meses a la fase de implementación, como consecuencia de ello las acciones, resultados e impactos producto de la operación de dichos programas se ven limitados en aquellos que puedan surgir únicamente durante su facilitación.

Además, las empresas que han abandonado estos programas presentan rezago en su promedio de clima laboral, disminución de la satisfacción laboral, se reduce drásticamente el número de horas de capacitación por trabajador, con ello se detiene tanto el aprendizaje en la empresa como las mejoras propuestas por los colaboradores, todo esto frustra la productividad.

Por lo anterior, es necesario incidir en la importancia de asegurar la perdurabilidad de los métodos para la gestión de la productividad en las organizaciones en donde estos se implementan: sólo así, a través del uso y vigencia de estos se puede impactar en el desempeño organizacional.

A propósito, investigadores como: Fiol y Lyles (1985); Toledo (2009); Jijena-Infante (2015); Mejía, Jaramillo y Bravo (2006); Quintero y Batista (2008); Diez y Abreu (2009); Vargas- Hernández, Almanza, Calderón, Casas. y Palomares (2016); Cuesta (2008); Alcover y Gil (2002), presentan evidencia empírica sobre

la idea del aprendizaje organizacional como gestor de la productividad laboral en las organizaciones.

Por lo tanto, el eje central del análisis de la productividad laboral en el presente trabajo de investigación es, conocer los elementos que influyen en el desempeño, y con ello poder determinar cuál sería la forma más eficiente para gestionar la productividad en las organizaciones PYME del sector terciario desde el aprendizaje organizacional.

Las siguientes preguntas de investigación pueden conducir a en la construcción de dicho conocimiento.

- ¿A través de cuáles mecanismos es posible otorgar permanencia (seis meses a partir de su implementación) a un método para la gestión de la productividad laboral basado en el aprendizaje organizacional?
- ¿Qué componentes habrán de incluirse en un programa para la gestión efectiva del aprendizaje organizacional y de la productividad en una empresa de comercialización de productos y servicios funerarios?
- ¿Cómo favorecer la capacidad de aprendizaje en una empresa de comercialización de productos y servicios funerarios?

Objetivo general

Formular e implementar una propuesta metodológica enmarcada en el aprendizaje organizacional, que contribuya con la productividad de una empresa de comercialización de productos y servicios funerarios, e incluya de forma explícita, un mecanismo que le otorgue perdurabilidad (por lo menos seis meses a partir de su implementación).

Hipótesis.

Un programa para la gestión de la productividad enmarcado en el aprendizaje organizacional, implementado en una empresa de venta de productos y servicios

funerarios, favorece su capacidad de aprendizaje organizacional y permanece vigente por lo menos seis meses a partir de su implementación.

Capítulo 1. La gestión de la productividad en las organizaciones

1.1 Acerca de la productividad y la importancia de su gestión en las organizaciones.

1.1.1 ¿Qué es productividad?

Los orígenes de la palabra productividad datan desde el año 1766 con Quesnay; sin embargo, es hasta 1883 cuando Littré define la productividad como la facultad de producir, 22 años después en 1905 Early, sugiere que productividad es la relación entre la producción y los recursos utilizados para lograrla (Moreno, 1995), por su parte la Organización para la Cooperación Económica Europea (OCEE), en el año 1950 propone que productividad es el cociente entre la producción obtenida sobre uno de los factores de producción, a partir de aquí distintos autores como Davis en 1955, Fabricant en 1962 y Siegel en 1976 proponen definiciones de productividad donde relacionan la producción total obtenida con los insumos empleados, Sumanth (1990).

La productividad contribuye con la disminución de los costos, gracias su relación estrecha con la eficiencia, mayor aprovechamiento de los insumos y la capacidad instalada en los entes productivos o bien a través de la mejora de los procesos de éstos, Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2001) citado en CEPAL (2016).

La productividad influye sobre los principales indicadores de un país como: la inflación, el nivel de vida y empleo, el poder político y económico, la inversión, la investigación y en la propia administración de las empresas. De acuerdo con una publicación de *Industrial Engineering* (1980), después de un estudio de 6 años de duración donde se observaron las operaciones y la forma de administración de diferentes organizaciones, se determinaron distintos problemas en la administración relacionados con la productividad, tales como el 35.00% de la pérdida de los niveles de productividad se debía a la deficiente planeación del trabajo, las instrucciones fuera de tiempo o mal comunicadas afectaron la productividad en un 25.00%, la deficiencia en la organización de los equipos de

trabajo mermó la productividad en 15.00% y otros problemas relacionados con el flujo de materiales, la no disponibilidad de herramientas para el trabajo, la falta de supervisión, entre otros afectó en un 25.00% la productividad de las unidades observadas, Sumanth (1990).

De acuerdo con Cruelles (2013), así como con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2016), productividad es la relación entre lo producido y la cantidad de insumos empleados para lograr dicha producción. Así mismo, la productividad mide el nivel de eficiencia con que son utilizados los factores de producción y los insumos necesarios para producir bienes y servicios, por lo tanto, gestionar la productividad implica producir una mayor cantidad de bienes y servicios con los mismos factores e insumos productivos, o bien, la utilización en menor medida de estos para producir la misma cantidad de productos (Oficina Internacional del Trabajo, 2016).

1.1.2 Medición de la productividad

El trabajo y el capital son los dos factores mayormente utilizados para medir la productividad, y a través de éstos es posible calcular cuatro tipos distintos de productividad CEPAL (2016), el primero de ellos es la productividad laboral en una organización, para su cálculo el factor trabajo se mide por las horas trabajadas o bien por el número de colaboradores ocupados mientras que para el producto bruto o valor agregado se hace uso de una unidad estandarizada como pesos o dólares.

El segundo tipo de medición de la productividad es la productividad del capital, expresado como la relación entre la producción total y el capital requerido para generarla, esto ayuda a conocer el nivel de eficiencia con el que se ha utilizado el capital para elaborar el producto. La productividad de capital es poco utilizada debido a la complejidad del cálculo del denominador.

En tercer lugar se tiene la Productividad Total de los Factores (PTF), definida como aquella que guarda la relación entre la tasa de crecimiento de la producción sobre la tasa de crecimiento de los factores, que comúnmente son trabajo y

capital, su medición se da de manera indirecta, es decir, a través de los residuos generados a partir de la contribución de los factores productivos; sin embargo, Jorgenson y Griliches (1967) citados en CEPAL (2016), sugieren que el cálculo de la PTF debe darse a través del cociente entre el total de la producción y el total de los insumos utilizados, lo que permite incluir la tecnología y la eficiencia en el proceso productivo.

El acrónimo KLEMS es el cuarto tipo de medición de la productividad, este incorpora tanto al trabajo como al capital e incluye los materiales, servicios y energía, este método facilita la comparación de variables de crecimiento, productividad, empleo y cambio tecnológico entre diferentes países (INEGI, 2015; CEPAL, 2016).

Por su parte Sumanth (1990), sostiene que productividad total es, la razón de producción tangible entre insumos tangibles, estos insumos son, el capital, el trabajo, la energía, los materiales y servicios; de acuerdo con el modelo KLEMS (INEGI, 2015), si se considera la productividad de un sólo factor, se puede llamar entonces productividad parcial (Jiménez, Delgado y Gaona, 2001).

Por ejemplo, la productividad de trabajo o productividad laboral, esta mide la relación entre lo producido y la cantidad de trabajo empleado para su obtención durante un periodo de tiempo dado y esta, es susceptible de calcularse a nivel de un país, sector o empresa, además, dispone de dos variables tangibles, que son, el factor trabajo medido comúnmente por las horas de trabajo o bien el número de trabajadores y en segundo lugar la producción (Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL, 2016).

Además, Mertens y Rojas (2010), señalan que:

La productividad es una relación entre insumo y producto. En el caso del personal, el insumo es la energía humana, y la productividad será mayor de acuerdo con la inteligencia, conocimiento, habilidad y actitud con que se aplica dicha energía, que se traduce en desempeño. Es importante precisar que producir más empleando más energía humana no da como resultado una mayor productividad, sino una mayor intensidad de trabajo, p. 26.

Otro de los factores más comunes para medir la productividad es el Producto Interno Bruto (PIB), entendido como el valor final del total de bienes y servicios producidos en un país, en un periodo dado y sirve como indicador de productividad nacional y crecimiento económico (La economía, 2019).

En concreto, la productividad debe ser considerada como la principal medida del desempeño de una organización, Prokopenko (1999) y Quijano (2006), citados en Marvel, Rodríguez y Núñez (2011), puesto que es una variable de resultados y depende de la conducta de los colaboradores, entre otros factores exógenos, para ello.

Mertens (1999), propone un sistema de tres núcleos para la medición de la productividad en las organizaciones, éste sistema está formado por indicadores de tipo económicos y financieros, indicadores acerca de la gestión de procesos y por último, indicadores de la gestión del recurso humano, el supuesto del autor señala que, la adecuada gestión de la productividad en las organizaciones descansa en estos tres núcleos; como se ha dicho, éste sistema de medición de la productividad sugiere componentes tanto organizacionales como sociales y no únicamente los de carácter económico, por lo tanto, esta propuesta de medición ofrece un acercamiento a la productividad con una visión holística en la gestión de las organizaciones.

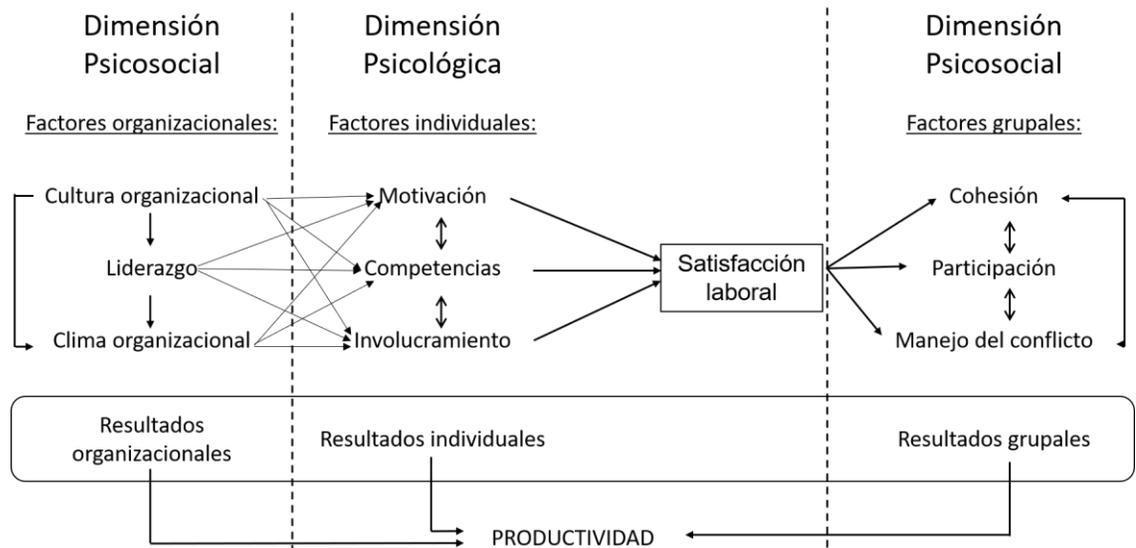
1.1.3 Factores determinantes de la productividad laboral

Desde la perspectiva humana, en la productividad existen tres factores que inciden en la motivación de los individuos para producir, estos son: objetivos individuales, la posibilidad de lograr dichos objetivos a través de la alta productividad y la idea de influir de manera directa en la propia productividad, Chiavenato (2009); en este mismo sentido, Marvel, *et al.* (2011), lograron identificar distintos factores referidos a las personas como: la motivación, la satisfacción laboral, la participación, el aprendizaje y la formación, las competencias, el trabajo en equipo, el estrés, el clima organizacional, el liderazgo y estilo gerencial, la cultura organizacional, la capacitación y las recompensas, la

colaboración, la comunicación, las actitudes, sentimientos, toma de decisiones, la solución de conflictos, el compromiso y la ergonomía.

Marvel, *et al.* (2011), ofrecen una configuración de las dimensiones y factores humanos que tienen influencia sobre la productividad en las organizaciones, los autores establecen dos dimensiones, la primera de ellas es la dimensión psicológica en la que agrupan los factores individuales como motivación, competencias, satisfacción, compromiso e involucramiento, que con la adecuada gestión favorecen la satisfacción laboral, mientras que la segunda categoría es la dimensión psicosocial, en ella se ubican factores grupales como la cohesión, conflicto y participación, producto de la satisfacción laboral, por último se encuentran los factores de orden organizacional tales como la cultura, el liderazgo y el clima laboral, todas estas dimensiones y factores apuntan a resultados tanto individuales, grupales como organizacionales, la Figura 12 resume esta taxonomía.

Figura 12. Dimensiones y factores humanos que influyen en la productividad.



Fuente: elaboración propia a partir de Marvel, *et al.* (2011).

Rojas y Aramvareekul (2003), citados en Jaimes, Luzardo y Rojas (2018), sostienen que los sistemas de gestión y estrategia, la mano de obra, el medio ambiente de la industria y las condiciones externas son factores determinantes de la productividad laboral al menos en el sector de la construcción, por otra

parte, Kazas y Ulubeyli (2007), citados también en Jaimes *et al.* (2018), señalan que los factores sociopsicológicos parecen ser cada vez más importantes para los empleados como factores determinantes de la productividad laboral.

Dichos factores son: disciplina de trabajo, condiciones de salud y seguridad, satisfacción en el trabajo, desarrollo de competencias, relaciones con los colaboradores, responsabilidad, solucionar problemas en el trabajo, oportunidad de actividades sociales, diferencias culturales, participación en la toma de decisiones y la distancia entre el trabajo y el hogar, todos estos por encima de los factores económicos en orden de importancia que son: puntualidad de la remuneración, salario, seguridad social, pago de incentivos, seguridad en el empleo.

Satish, Cleckner y Vasselli (2013), lograron determinar que existe una correlación entre el crecimiento de la productividad en una empresa y sus programas de gestión o mejora continua, que con las prácticas tradicionales, es decir, para seguir mejorando la productividad laboral, las organizaciones deben implementar cambios radicales y exitosos de manera constante, por ello como factores determinantes de la productividad laboral de las PYME del sector de confecciones se tiene a: el comportamiento grupal, ambiente social de trabajo, gestión del proceso y capacitación y control (Jaimes *et al.*, 2018).

De acuerdo con Marvel, *et al.* (2011), el incremento de la productividad es resultado de la mejora de las relaciones interpersonales en la organización, esto incluye una mayor participación de los trabajadores en la toma de decisiones y solución de problemas, favorece la satisfacción laboral y con ello se gesta un mayor compromiso organizacional que tiene como resultado una mayor productividad. Se precisa que para lograr el objetivo planteado en el presente estudio se tiene a bien considerar la propuesta de Marvel, *et al.* (2011), acerca de la influencia del factor humano y sus dimensiones en la productividad.

1.2 Programas para la gestión de la productividad en las organizaciones

Partiendo de la idea de que la mejora de la productividad en una organización es en parte función y resultado de una buena administración, y que, para ello, es imperativo crear condiciones en la empresa que favorezcan la mejora del rendimiento de ésta, se puede decir que ello es la esencia de la gestión de la productividad. A través del enfoque de sistemas es posible abordar la gestión de la productividad con una orientación hacia los resultados, en lugar de la visión tradicional orientada hacia los insumos y procesos, esto permite añadir valor a los recursos, alcanzar mejores resultados y que la comunicación y los sistemas de recompensas estén basados en resultados, lo que favorece la innovación e iniciativa por parte de los colaboradores, ya que la estrategia más importante para la gestión de la productividad laboral está basada en las actitudes del personal, OIT (1989).

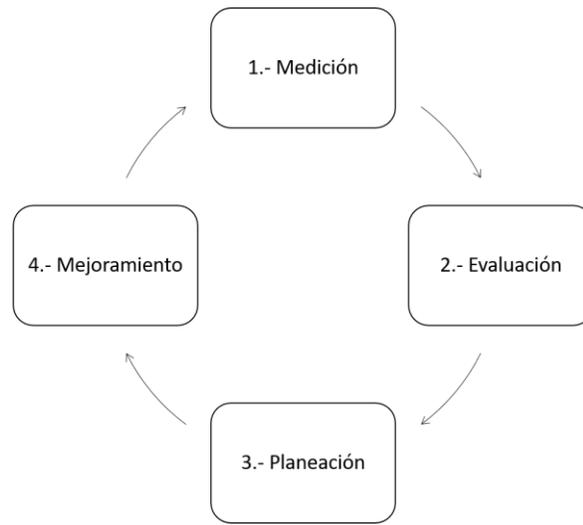
Sumanth, citado en Jiménez, Delgado y Gaona (2001), sostiene que existen por lo menos 50 técnicas para el mejoramiento de la productividad, éstas se clasifican en cinco grandes grupos: técnicas basadas en la tecnología, basadas en el trabajador, basadas en los productos, basadas en los procesos y basadas en los materiales; las organizaciones antes de determinar que técnicas habrán de implementar deben considerar factores tales: el costo de la implementación, de mantenimiento, el tiempo de vida la mejora, el nivel de complejidad y los beneficios esperados.

A continuación, se describen algunos de los programas y sistemas para la gestión de la productividad laboral que predominan tanto en la bibliografía como en su uso en organizaciones de México, América Latina y el Caribe.

1.2.1 Modelo de Productividad Total Operativo (MPT) de David Sumanth.

David Sumanth (1990), citado en Jiménez, Delgado y Gaona (2001), presenta un modelo para el mejoramiento de la productividad en las organizaciones armado por cuatro fases: medición, evaluación, planeación y mejoramiento, tal como se presenta en la Figura 13.

Figura 13. Ciclo de Mejoramiento de la Productividad de Sumanth



Fuente: elaboración propia a partir de Jiménez, Delgado y Gaona (2001).

Medición: Elaborar un método de orden cuantitativo a partir de la relación entre el valor de la producción y los insumos utilizados.

Evaluación: Elaborar métodos para determinar el comportamiento de la productividad entre dos periodos sucesivos y explicar las razones de dichas variaciones.

Planeación: Determinar objetivos, metas y planes de acción para lograr dichos objetivos.

Mejoramiento: Es el conjunto de estrategias y acciones llevadas a cabo por los colaboradores, apoyadas en la interrelación entre factores tecnológicos y organizacionales que impactan de manera directa en el desempeño de los trabajadores y como consecuencia en la productividad de la compañía.

1.2.2 El método de Desarrollo Organizacional/Programación para la Mejora del Rendimiento (DO/PMR).

De acuerdo con la OIT (1989), este método, ha sido implementado en distintos proyectos de las Naciones Unidas y la OIT en países como Ecuador, Irán, Jordania, Somalia, Sri Lanka, Venezuela y otras naciones en desarrollo, la

experiencia de su aplicación anuncia que es factible aplicar dicho método en cualquier organización tanto pública como privada.

Los impactos del DO/PMR van desde la mejora de la productividad laboral y el rendimiento de las organizaciones que se implementa, incrementar la eficacia de los equipos de trabajo, el establecimiento de un sistema de medición de la productividad, la deducción de soluciones, mejores resultados cuantitativos y cualitativos hasta una mayor flexibilidad de la empresa.

El método DO/PMR está puesto por los siguientes componentes:

1. Diagnóstico preliminar.
2. Orientación de la alta gerencia hacia el DO/PMR.
3. Diagnóstico de la organización y planificación de la acción.
4. Ejecución.
5. Examen y revisión.

La fase de diagnóstico preliminar tiene como objetivo determinar tanto la salud de la organización como los posibles métodos a utilizar para gestionar la productividad de ésta, mientras que en la siguiente fase, en la orientación a la alta gerencia hacia el DO/PMR tiene por objeto que, los directivos validen que el método propuesto es viable en su propósito de lograr mejoras en la organización, así como hacer del conocimiento de los participantes sobre la metodología, los instrumentos y toda el modelo operativo del DO/PMR.

Por su parte, la fase de diagnóstico de la organización y planificación de la acción busca que las gerencias y jefaturas de todas las áreas de la empresa determinen los objetivos, indicadores de rendimiento así como los problemas que habrán de ser abordados, es importante que se identifiquen plenamente los factores relacionados con dichos problemas así como las fuerzas restrictivas e impulsoras del proceso de cambio; además se debe comenzar a esbozar estrategias y acciones para mejorar el rendimiento de la organización.

En la próxima fase que se refiere a la ejecución del plan de mejora del rendimiento, tanto los objetivos como el programa de acción se convierten en

objetivos y metas operaciones específicas para cada uno de los departamentos y sus colaboradores.

Por último, durante la fase de examen de resultados y revisión, se estudia todo el programa de mejora, los resultados de su ejecución, los indicadores de rendimiento previamente diseñados así como el alcance de los objetivos y metas propuestas, la idea central de esta fase es que sea el comienzo de una segunda vuelta de la tercer etapa, es decir del diagnóstico y planificación de la acción, pues lo que se busca es constituir un ciclo de mejora de la productividad de manera permanente conformado por las últimas tres fases del método DO/PMR.

Si bien es cierto que el método DO/PMR busca constituir un ciclo permanente para la gestión de la productividad, carece de componentes que garanticen que esto suceda, es decir, el DO/PMR no cuenta en su estructura con principios teóricos, métodos y técnicas que favorezcan una conducta cíclica y constante del propio programa, por lo tanto, existe la posibilidad de que una vez implementado dicho método en la organización y que el consultor responsable de su instalación ésta comience menguar con el paso del tiempo por carecer de dicho mecanismo.

1.2.3 Programa de mejoramiento de la productividad de ALA.

El programa *Action Learning Associates (ALA)*, posee muchos de los principios del programa DO/PMR de la OIT; sin embargo, hace un especial énfasis en la medición (fiscalización) de la productividad, está constituido por las siguientes etapas:

1. Determinar dónde se está ahora en comparación con los otros.
2. Determinar los principales problemas relacionados con la productividad.
3. Decidir a dónde se quiere llegar.
4. Adoptar medidas con miras al mejoramiento.

Para cumplir con la primera etapa del método *ALA* se debe medir y analizar la productividad de la organización y realizar comparaciones con otras compañías similares, esto permite contabilizar y conocer tanto el rendimiento como los problemas y áreas donde sería posible realizar la intervención, así como un

estimulante para incrementar la productividad propia; para ello se sugiere integrar un sistema de contabilidad de la productividad que forma parte del día a día de la administración de la organización (OIT, 1989), éste proceso de fiscalización de la productividad está constituido por la siguientes etapas:

- Lograr un compromiso de medición de la productividad.
- Procesar la hoja de información básica del propio método *ALA*.
- Procesar la hoja de análisis del periodo propia método *ALA* donde se incluyen otras empresas.
- Interpretar los resultados de los análisis.
- Mantener los procedimientos.
- Participar en las reuniones de aprendizaje de métodos de actuación externa.

Tanto la hoja de información básica como la de análisis del periodo recopilan información meramente financiera que va desde el valor de las ventas, el valor de las compras, los ingresos totales, el pago de los salarios y sueldos devengados en el periodo, servicios comprados y la depreciación de los equipos, así como la utilidad. Una vez que se tiene la primera fiscalización y su respectivo análisis se lleva a cabo un segundo estudio más profundo sobre la productividad de la organización, las siguientes etapas podrían servir para ello:

- Evaluar los resultados de la primera fiscalización junto con los directivos de la empresa.
- Determinar el sector, departamento, proceso y producto por investigar e identificar los factores que influyen en la productividad global.
- Recopilar información sobre la estructura, actitudes del equipo y la disposición del lugar de trabajo por intervenir.

Por último, se elabora un plan de acción para la mejora de la productividad que servirá como base del aprendizaje de los nuevos procedimientos operativos en la organización, así como de los parámetros de comparación con otras empresas.

Si bien es cierto que el método *ALA* comparte muchos de los principios de gestión del DO/PMR, cabe destacar que su enfoque apunta principalmente al análisis de administración de las finanzas en la organización, se percibe totalmente ajeno a la gestión del desarrollo del personal e incidencia en sus factores actitudinales que como se citó más arriba son éstos los principales determinantes del éxito de un programa de gestión de la productividad laboral, por lo tanto, el método *ALA* carece de componentes que apunten al trabajo con el recurso humano y como consecuencia de ello su incidencia tanto en la productividad laboral y su capacidad de volverse permanente en su uso dentro de la organización parece estar comprometida.

1.2.4 Método de *Blue Circle Industries PLC*.

Blue Circle Industries PLC es una empresa que fabrica cemento y tiene presencia en los cinco continentes, en las 70 fábricas que tiene en el Reino Unido introdujo un programa para la mejora de la productividad, dicho programa está formado por dos principales sectores: el primero de ellos refiere al pago de bonos a colaboradores por los aumentos de la productividad y el segundo sector refiere a la participación de los trabajadores en la gestión de la productividad de las plantas (OIT, 1989).

En cuanto al primer sector del método, es decir, a los pagos en concepto de productividad, benefició tanto a los trabajadores como a la empresa, pues los pagos se calculaban por las mejoras auténticas en la productividad y no por los aumentos de valor añadido, para ello se promediaban todos los salarios y sueldos base que se multiplicaban por el factor de mejoramiento de productividad del periodo, el resultado de esto se multiplicaba por el factor de dividir el número de turnos sobre los días trabajados entre el número de turnos sobre los días que era necesario trabajar.

Acerca del segundo sector, es decir, la participación de los colaboradores tuvo lugar en forma de grupos de productividad, cuyas funciones eran:

- Elaborar y evaluar los planes de productividad.

- Analizar la información mensual sobre el plan de productividad.
- Invitar a los directivos, supervisores y colaboradores a que de manera conjunto presenten ideas para mejorar la productividad.
- Convertir dichas ideas en recomendaciones para implementar mejoras y minimizar costos.
- Presentar las áreas de oportunidad en cuanto a la eficiencia.
- Localizar prácticas ineficientes y de alto costo para erradicarlas.
- Informar a los colaboradores e involucrados acerca de la productividad.

Para el funcionamiento adecuado de los actores de estos grupos de productividad, se celebraron jornadas de capacitación profesional y manejo de la actitud mediante módulos que abarcaron el análisis de las funciones, comunicación, técnicas de solución y manejo de problemas, como dirigir reuniones de trabajo y planificación de programas; además el instructor una vez que concluía con sus jornadas de capacitación pasaba a ser el asesor del grupo de productividad que le fuera designado, con ello se garantizaba que las técnicas recién aprendidas se mantuvieran por parte de los colaboradores.

1.2.5 Programas de Aprendizaje por Medio de la Práctica (AMP).

Boulden (1985) señala que, aprender a aprender es de suma importancia cuando se busca el desarrollo de las capacidades de manera eficaz, cualquier programa de aprendizaje por medio de la práctica tiene como principal componente el problema, éste debe ser real y su constitución debe incluir aspectos tanto técnicos como humanos, debe existir toda la información necesaria relativa al problema y los participantes no deben estar familiarizados de antemano con las posibles soluciones.

Este tipo de métodos son eficaces en el mejoramiento de la productividad mediante la solución de problemas, tienen como objetivo mejorar las competencias y capacidades de los colaboradores mediante la identificación, análisis y solución de problemas en la organización.

Se estima que un programa de aprendizaje por medio de la práctica tiene una duración aproximada de seis meses y está formado por las siguientes etapas:

1. Introducción al programa: formación de grupos de trabajo, selección del proyecto y asesores.
2. Investigación: recopilación de la información relativa al problema y elaboración, así como puesta en práctica de posibles soluciones.
3. Presentación de conclusiones: presentación de conclusiones.
4. Respuesta de parte del cliente: incluye acuerdos sobre los planes acerca de las acciones oficiales a implementar.
5. Ejecución: por lo general dura tres meses o el tiempo que sea preciso para el desarrollo cada una de las acciones de solución propuestas.
6. Examen final: aquí todos se reúnen y comparten su experiencia.

En este mismo orden de ideas, George Boulden (1985), elaboró el método de aprendizaje por medio de la práctica en la fábrica, las siguientes cinco fases constituyen el ciclo de este programa:

Fase 1.- Establecer las metas de la empresa: de no existir metas ya definidas en la empresa deberán definirse, para ello el siguiente proceso puede ser de ayuda:

1. Establecimiento de la misión de la empresa.
2. Diseño de metas de la empresa.
3. Confección de los indicadores de desempeño.
4. Determinación de los niveles deseados de productividad.
5. Determinación de los niveles actuales de productividad de las diferentes áreas.
6. Cuantificación de la insuficiencia de productividad.
7. Establecer metas de productividad.

Fase 2.- Establecimiento de metas por funciones: el propósito de esta fase es definir metas realistas para la empresa clasificadas por funciones de acuerdo con los objetivos estratégicos de la organización, se utiliza el mismo procedimiento para el establecimiento de metas de la fase anterior, sólo que en este caso las

metas se diseñan de forma más específica y se asignan por cada uno de los departamentos involucrados en el programa de mejoramiento de la productividad.

Fase 3.- Análisis de los problemas: el propósito de esta tercera fase es la identificación de aquellos problemas o situaciones que entorpecerían el logro de las metas de productividad previamente definidas, así como lograr su comprensión; este proceso está formado por cinco etapas: identificación de los problemas, descripción de problemas, ejemplos, clasificación y análisis de las posibles soluciones.

Fase 4.- Recomendaciones con respecto a la acción: el método diseñado por George Boulden (1985), propone un proceso de seis etapas para la elaboración de soluciones concretas, que son:

1. Elección de los problemas.
2. Evaluación de las recomendaciones de solución.
3. Determinación de los resultados previstos.
4. Establecimiento de plazos para el logro de cada meta.
5. Designación de responsables.
6. Presentación de resultados.

Fase 5.- Establecimiento del programa de acción: esta última fase del método de aprendizaje por medio de la práctica en la fábrica tiene una duración aproximada de seis meses y está formado por las siguientes etapas:

1. Iniciación: se establecen los problemas pendientes por resolver y los responsables de sus respectivas soluciones, así como evaluar las medidas propuestas en las fases anteriores.
2. Lanzamiento del programa: aquí comienza la etapa principal del método de aprendizaje por medio de la práctica, se trata de una reunión donde se exponen los problemas que serán abordados, así como las soluciones diseñadas y los equipos responsables de llevarlas a cabo, toda la organización es partícipe de este evento pues se les da la oportunidad a

los colaboradores de integrarse a los equipos de trabajo para abordar los proyectos que les resulten de su interés.

3. Investigación y soluciones: como el nombre de esta etapa lo sugiere, se trata de que los equipos de trabajo utilicen todos sus recursos para que de manera autónoma sean capaces de ir esbozando posibles soluciones que irán resolviendo los problemas que les fueron asignados.
4. Presentaciones: en plenaria con todos los colaboradores de la organización se presentan las recomendaciones diseñadas para cada problema asignado, es importante que los directivos o gerencias departamentales estén de acuerdo con las soluciones propuestas, así como los insumos necesarios para llevarlas a cabo.
5. Aplicación: esta etapa tiene una duración aproximada de tres meses, en la que los equipos de trabajo desahogan cada una de las soluciones aprobadas.
6. Examen del programa: en plenaria también, todos los participantes involucrados en el programa evalúan los objetivos del programa identificando cuáles se lograron y cuáles no, aquellos objetivos no logrados sirven como una oportunidad para mejorar la productividad.

1.2.6 Sistema Integral de Medición y Avance de la Productividad (SIMAPRO)

El Sistema de Medición y Avance de la Productividad (SIMAPRO), conocido por sus siglas en inglés como ProMES (*Productivity Measurement and Enhancement System*) fue creado en la década de 1980 por Robert D. Pritchard, profesor de la *University of Central Florida*, de acuerdo con la Oficina Internacional del Trabajo (2007); fueron los hallazgos de tres investigaciones los que fundamentan el SIMAPRO, en primer de ellos, Pritchard junto con Jim Naylor y Dan Ligen, desarrollan una teoría integrada del comportamiento individual en el trabajo, conocida como Teoría NPI, en la que plantean que la motivación tiene un papel importante para la mejora de la productividad y el trabajo en las organizaciones, Mertens y Rojas (2010).

La segunda investigación emprendida por Pritchard, tuvo como objetivo determinar la forma adecuada de intervenir en las organizaciones para incidir en la motivación de los trabajadores y con ello en los rendimientos de las organizaciones, y fue a través del ejercicio de la retroalimentación que dicho objetivo se lograría (ver Figura 14), por último, en la tercera investigación que tuvo lugar entre los años 1983 y 1987 con la participación de la Fuerza Aérea de los Estados Unidos, se consolidó una de las bases del SIMAPRO, la fijación de objetivos y la retroalimentación como medio para alcanzarlos, de acuerdo con Mertens y Rojas (2010).

Figura 14. Dinámica de la comunicación en SIMAPRO



Fuente: tomado de OIT (2007, p.9)

El SIMAPRO, tiene dos propósitos: mejorar la productividad y las condiciones de trabajo para los colaboradores, basándose en el diálogo social con una comunicación abierta entre todos los niveles de la organización, gestionando las organizaciones a través de la medición, retroalimentación, capacitación y el diagnóstico de clima laboral, promueve además, el aprendizaje en tres niveles: individual, grupal y organizacional, pues el SIMAPRO tiene como eje central la participación, OIT (2011), la Figura 15 describe este principio.

Figura 15. Base del SIMAPRO



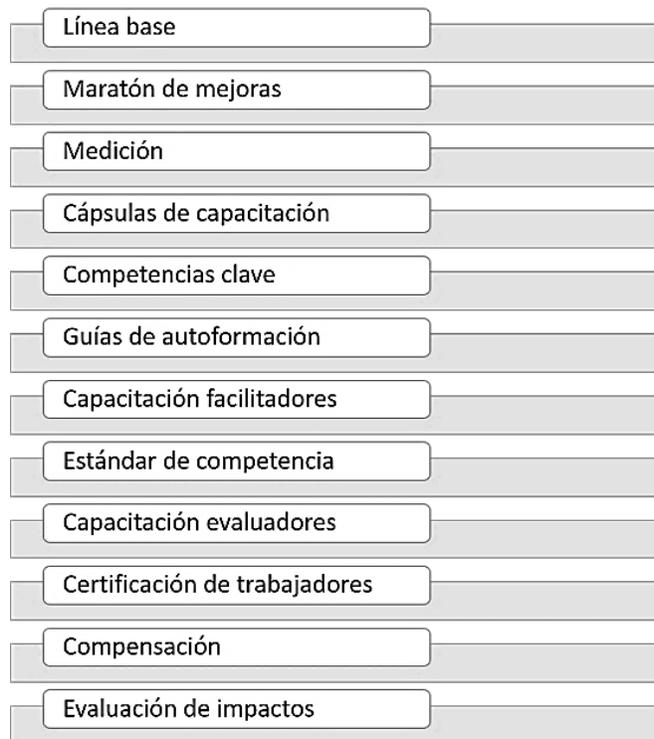
Fuente: tomado de OIT (2007, p.8)

Otra de las características del SIMAPRO es, que lo acercan al Trabajo Decente (TD), pues contribuye tanto a la mejora de la productividad del trabajo, así como a una remuneración justa compartida mediante incentivos y bonos (OIT, 2007).

De acuerdo con la Oficina Internacional del Trabajo (2007), el SIMAPRO se aplicó en México a partir de 1995 en la industria azucarera, a partir de ahí, se extendió a República Dominicana, Cuba y Chile, en los años 1997, 2000 y 2008 respectivamente. El SIMAPRO tiene presencia a lo largo del continente americano en distintos sectores, en México se ha implementado en empresas del sector azucarero, automotriz y turismo, en Chile tiene presencia en el sector frutícola y vitivinícola, mientras que en República Dominicana y Cuba se le ve en el sector azucarero y turístico (OIT, 2011).

En el proceso de implementación del SIMAPRO intervienen alrededor de 12 etapas y tiene una duración aproximada de un año, cabe la aclaración de que este método ha sido empleado mayormente en empresas de tamaño grande, principalmente en la industria azucarera en México, la Figura 16 describe las etapas del proceso de implementación del SIMAPRO.

Figura 16. Etapas del proceso de implementación del SIMAPRO



Fuente: elaboración propia a partir de herramientas de la OIT para el desarrollo sostenible de las empresas (2019).

Las primeras cuatro etapas que muestra la Figura 16, como proceso de implementación del SIMAPRO, están relacionadas con el componente principal del método que es la medición de la productividad y la retroalimentación, mientras que desde la etapa de competencias clave hasta certificación de trabajadores según se muestra en la Figura 16 se relacionan con el componente de capacitación y desarrollo de personal y la certificación de competencias laborales, el último componente se hace presente en la penúltima y última etapa de la Figura 16 es decir, en compensación y evaluación de impactos aquí el objetivo es lograr una distribución justa de los beneficios logrados por el propio SIMAPRO.

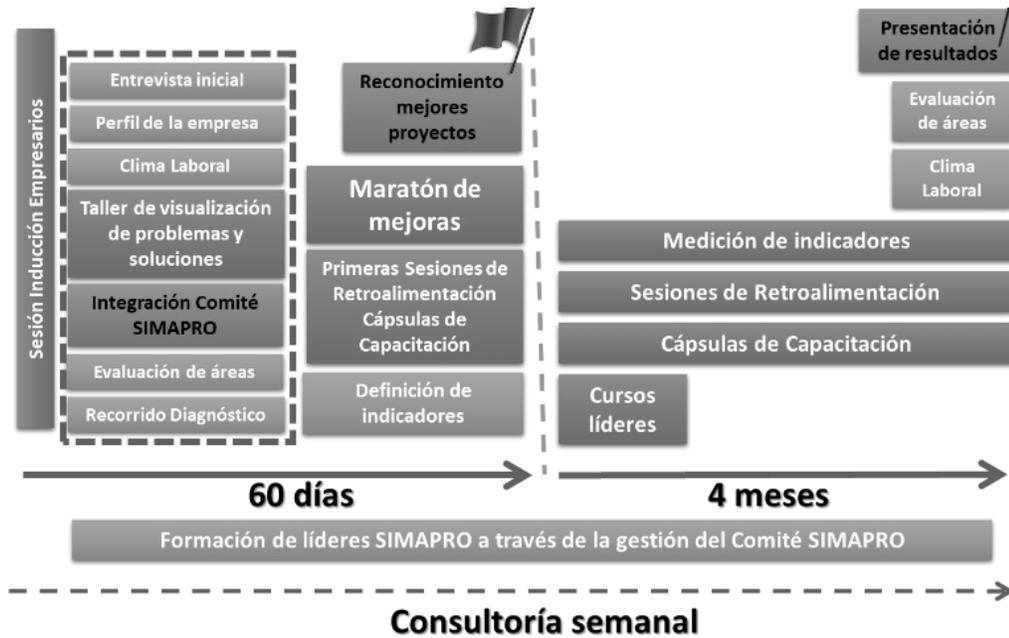
1.2.7 SIMAPRO versión PYME.

El SIMAPRO PYME se facilita a la organización en tres etapas: diagnóstico participativo, maratón de mejoras y medición-mejora-retroalimentación, al igual que el SIMAPRO arriba descrito, la versión PYME tiene como propósito fundamental la mejora de la productividad y las condiciones de trabajo; sin embargo, se observa una clara diferencia con el SIMAPRO para la gran empresa, y es que la versión PYME del método carece del componente de la distribución de beneficios logrados con los colaboradores.

La estructura de operación del SIMAPRO PYME se da a través de un comité en el que participan los líderes o jefes de área de cada uno de los departamentos de la organización; además se incluye la gerencia general, representantes sindicales o de los trabajadores y el consultor que facilita el propio sistema. Es el comité el responsable del desahogo de cada una de las etapas de implementación del método, y principalmente del componente medición-mejora-retroalimentación.

Por lo tanto, de manera semanal, el consultor se reúne con el comité durante una hora aproximadamente para revisar avances, establecer acuerdos frente a la gestión de la productividad en la empresa así como llevar a cabo acciones de entrenamiento de los líderes en el uso de las herramientas propias del método, como una estrategia de transferencia del SIMAPRO PYME (OIT, 2014), la Figura 17 describe el modelo de implementación del SIMAPRO PYME.

Figura 17. Modelo de implementación del SIMAPRO PYME



Fuente: tomado de OIT (2014, p.9)

El SIMAPRO PYME tiene su puesta en marcha a partir de las acciones del consultor que facilita la implementación del sistema, esto incluye distintas herramientas de carácter diagnóstico como: una entrevista con el director general de la empresa cliente, la definición del perfil de la empresa mediante un inventario de criterios genéricos, el levantamiento del cuestionario del clima laboral del SIMAPRO que determina la situación de la organización de cara a iniciar un programa de mejora de la productividad así como las condiciones de Trabajo Decente que la empresa guarda, seguido de un taller participativo con todo el personal de la empresa en el que se expresan de manera gráfica y descriptiva los principales problemas en cada uno de los departamentos que afectan la productividad.

Después, se lleva a cabo el diagnóstico de áreas funcionales mediante un cuestionario que es aplicado de forma cruzada a cada uno de los líderes de los distintos departamentos de la organización; por último, se concluye con un recorrido por todo el edificio en el que localizan áreas de oportunidad

relacionadas con la infraestructura como: iluminación, ventilación, ruido, inseguridad, entre otras.

Una vez que todos los métodos e instrumentos diagnósticos han concluido y el comité SIMAPRO se ha integrado, éste último determina cuáles de las áreas de oportunidad identificadas habrán de abordarse para solucionarlas con la ayuda de los propios colaboradores a los que compete, éste proceso de mejora tiene una duración aproximada de 45 días, al concluir los esfuerzos de solución de las áreas de oportunidad identificadas se lleva a cabo un acto en el que se invita a toda la organización en donde se muestran los avances logrados y se premia a los resultados más significativos.

Una vez transcurridos los esfuerzos de mejora de las áreas de oportunidad seleccionadas, comienza el proceso de implementación de la fase de medición, retroalimentación y capacitación a cargo de los líderes, que son jefes departamentales y mandos medios, dicha fase inicia con un taller de capacitación para los responsables de dichas acciones en el que aprenderán desde el sistema de medición del método de puntos de productividad, el establecimiento de la línea base o puntos anclas, técnicas para el análisis de problemas, la instrucción de cápsulas (sesiones de 20 minutos aproximadamente) de capacitación hasta como conducir una sesión de retroalimentación con los equipos de trabajo.

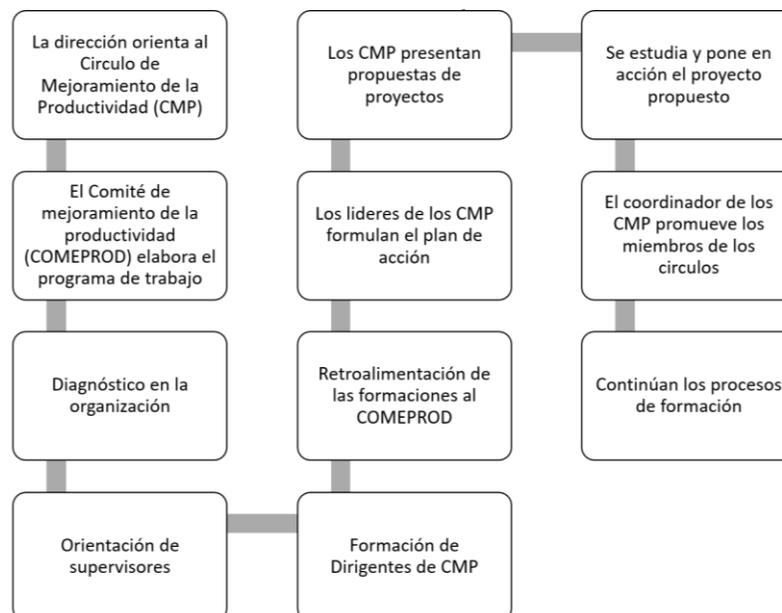
La fase de medición, retroalimentación de desempeños y cápsulas de capacitación tiene una duración aproximada de cuatro meses, e incluye de manera subyacente la transferencia y apropiación del sistema en la organización; sin embargo, carece del mecanismo específico para que esto suceda, es decir, el propio SIMAPRO PYME, no declara en su estructura operativa métodos, técnicas o mecanismos tanto específicos como efectivos que favorezcan el “amarre” estratégico de la metodología en la organización, por lo tanto, es inevitable que se dé lo manifestado en el capítulo 1 de éste trabajo de investigación, el abandono total del SIMAPRO PYME por parte de la empresa cliente una vez que el consultor se retira a los seis meses de haber iniciado la facilitación del sistema.

1.2.8 Círculos de mejoramiento de la productividad.

Los círculos de mejoramiento de la productividad (CMP) fueron desarrollados como una adaptación de la conocida técnica japonesa de Círculos de Control de Calidad por el Centro Nacional de Productividad y Desarrollo (CNPD), de Filipinas en la década de 1980, los CMP son un grupo pequeño de colaboradores de una misma área de trabajo concentrados en la solución de problemas con el objetivo de promover la productividad, se caracterizan por: ser de acceso voluntario, son grupos pequeños de entre tres y diez miembros, todos pertenecen a la misma área, utilizan métodos y técnicas científicas para la solución de problemas y son de aplicación universal.

Los beneficios que arrojan los CMP en las organizaciones van desde el mejoramiento de la calidad, aumento en la productividad, reducción de costos, mejora de la comunicación, cooperación y motivación en los trabajadores hasta el mejoramiento de la capacidad de los colaboradores para abordar y dar solución a los problemas. La secuencia de pasos para su implementación se observa en la Figura 18.

Figura 18. Flujo de actividades para la implementación de los CMP en la



Fuente: elaboración propia a partir de OIT (1989).

Si se desea implementar los CMP a nivel departamento o taller, las siguientes actividades servirán para tal fin:

- Orientación a los trabajadores acerca de los CMP.
- Capacitación sobre los instrumentos y técnicas a utilizar en los CMP.
- Recopilación de datos.
- Identificación, priorización y análisis de problemas; elaboración de soluciones posibles.
- Presentación de proyectos.
- Ejecución de proyectos.
- Evaluación de las soluciones y proyectos.
- Normalización de las prácticas.

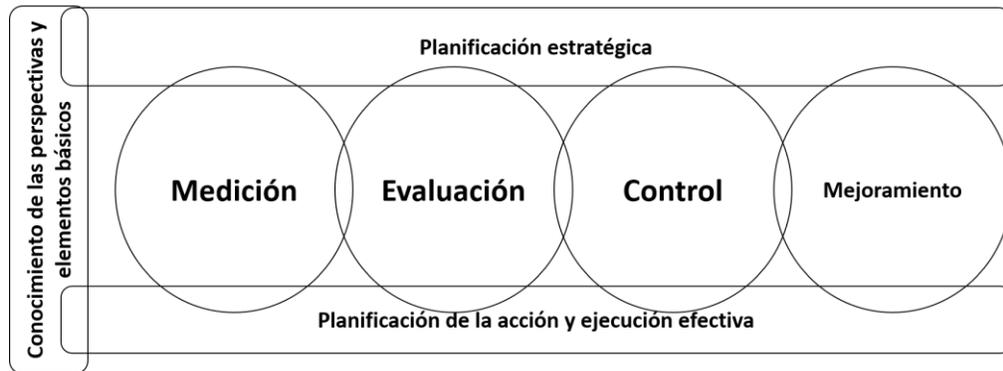
En concreto, los CMP a través del reconocimiento y solución de los problemas contribuyen con el mejoramiento general de la productividad en la organización; sin embargo, para que éstos tengan éxito precisan del incondicional apoyo por parte de la dirección general, ya que el método propone la promoción de los integrantes de los CMP en la organización, de lo contrario puede verse afectada la motivación de los miembros de los CMP y como consecuencia de ello habría una notoria afectación en la efectividad de los círculos en su función de mejorar la productividad.

1.2.9 Método del Equipo de Acción para Promover el Rendimiento (EAPR)

El EAPR desarrollado por D. Scott Sink (1985), es un método participativo con sentido descendiente, es decir, de arriba hacia abajo en la estructura de la organización, sus elementos principales incluyen: conocimientos básicos sobre gestión, cambio, teoría del comportamiento y de control de la dirección y elementos básicos sobre motivación.

Consta de un proceso de planificación estratégica (Figura 19), con plazos promedio de dos años donde se definen objetivos y metas relacionados con la gestión y un proceso de solución de problemas que tiene lugar en los grupos primarios de trabajo.

Figura 19. Componentes del método EAPR



Fuente: elaboración propia a partir de Sink (1985).

El EAPR se aplica de arriba hacia abajo, ello supone un proceso de tres etapas donde se debe trabajar con el grupo de la dirección superior en la primera de ellas, los directivos intermedios en la segunda etapa y en la tercera etapa la dirección de primer nivel, previo a la fase de solución de problemas. Es importante que el EAPR esté vinculado con un sistema de distribución de ganancias y estar precedido por la planificación estrategia de cara a la productividad, la duración aproximada del EAPR es de un año.

1.2.10 Sistema de Gestión para la Productividad Laboral (SIGPROL).

El método SIGPROL (STPS, 2012), se basa en las estrategias del asesoramiento práctico, la identificación de problemas, la aplicación de soluciones bajo costo y alto impacto, el incremento de la competitividad, productividad y mejora de las condiciones de trabajo y la autogestión del sistema en las empresas que lo utilicen, los siguientes son los principios básicos de este método:

- Diseño de mejoras adaptables a situaciones locales, sectoriales y regionales
- La obtención de resultados concretos
- Vinculación con objetivos estratégicos de la empresa
- Aprendizaje mediante la práctica
- Participación de los colaboradores de la empresa.

Dentro de los actores del SIGPROL se incluye al director general de la compañía, líder interno del proyecto, el consultor-facilitador, capacitadores y un representante de la STPS, todo ellos son responsables de la implementación del sistema en la organización, la Figura 20 describe dicho proceso.

La fase de implementación del SIGPROL (Figura 20) tiene una duración aproximada de 12 semanas y comienza con el pre-diagnóstico, su propósito es determinar el grado de maduración de la empresa así como su nivel de formalidad, con el objetivo de dictaminar la viabilidad de la metodología en la organización candidata, para ello se estudian sus distintas gestiones como: gerencia, personas, procesos productivos, proveedores y resultados, esta etapa busca identificar el nivel de sistematización con el que la empresa trabaja al momento de iniciar con el sistema.

La siguiente etapa es el diagnóstico propiamente dicho, el cual se lleva a cabo mediante un cuestionario de escala tipo *Liker* de cinco niveles donde se explora con mayor precisión el nivel de gestión de las mismas áreas abordadas en el pre diagnóstico, que son: gerencia, personas, procesos productivos, proveedores y resultados; el resultado de esta etapa es contrastado con los parámetros del propio sistema, estos valores sirven como límites inferiores que las empresas deberán superar si desean ser candidatas a utilizar el SIGPROL.

El mapeo de primer nivel es la etapa que sigue al diagnóstico elaborado y que expresa la viabilidad de la empresa para ser sujeta de la implementación del SIGPROL, en ésta etapa mediante una entrevista entre el consultor y el director general de la organización así como los jefes de los distintos departamentos, se comunican los generales del sistema, sus alcances y limitaciones, la ruta a seguir y los requerimientos para su implementación, se define quienes serán los actores responsables de su operación y sus roles a desempeñar, pero principalmente, el mapeo de primer nivel tiene como principal objetivo el identificar a través de un mapa de problemas (causa-problema, central-efecto) cuales son las áreas de oportunidad, la ubicación (departamento en que se implementará el sistema) y tenencia de estas así como el tiempo que han existido.

Con las tres etapas abordadas previamente el consultor debe elaborar un informe diagnóstico para la empresa en el que debe incluir al menos: los problemas identificados, cuales problema sepan abordados por el sistema, cuáles son los insumos necesarios, quienes participan y cuáles son sus compromisos, que resultados se esperan lograr y en qué momento se espera que sucedan. Una vez presentado dicho informe diagnóstico, continúa el mapeo de segundo nivel en el que los trabajadores del departamento seleccionado para la implementación del SIGPROL proponen posibles soluciones bajo los criterios de priorización: bajo costo, alto impacto y rápida implementación (no más de ocho semanas) a las áreas de oportunidad previamente identificadas.

Una vez que se cuenta con el pre-diagnostico, mapeo de primer nivel, diagnóstico presentado y mapeo de segundo nivel, continua la fase de instalación del sistema con los talleres de implementación SIGPROL, cuyo propósito es que a lo largo de las siguientes siete semanas el consultor de seguimiento al cumplimiento de los objetivos diseñados, el cumplimiento de los compromisos formalizados en las etapas anteriores, el grado de aceptación de las responsabilidades asignadas a los actores, llevar los registros de los indicadores de desempeño confeccionados en la etapa anterior y por ultimo informar al representante de la STPS del nivel de avance en la implementación del sistema.

La penúltima etapa de la implementación del SIGPROL en la organización es la evaluación del sistema (el SIGPROL utiliza el mismo sistema de medición del método SIMAPRO y SIMAPRO PYME, que es a través de puntos de productividad), para ello se celebra una sesión de trabajo en donde participan todos los colaboradores de la empresa, los actores del sistema exponen los logros alcanzados, su experiencia al formar parte del programa, que aprendizajes adquirieron durante los ejercicios y cuáles son las expectativas en el mediana plazo para la empresa si continúa trabajando con el SIGPROL.

La última etapa en la fase de implementación del sistema es la transferencia del SIGPROL a la empresa, la cual está prevista a través de los siete talleres de implementación que le anteceden, en los cuáles el equipo de trabajo es

capacitado en la filosofía del sistema, el manejo de sus herramientas y el sistema de medición, además, en la última sesión de implementación, es decir, durante la evaluación del sistema que tiene lugar en la semana número 12 el consultor, presenta ante la comunidad de la compañía a los miembros del equipo de trabajo, destaca sus aportaciones y les entrega un reconocimiento emitido por la empresa.

A diferencia de todos los programas que se han presentado en éste capítulo el SIGPROL si declara en su estructura operativa y proceso de implementación un mecanismo para la transferencia del sistema a la empresa; sin embargo, el método de este mecanismo es poco preciso, y no ofrece mayor efectividad y certeza que lo que se puede encontrar en los sistemas previos como SIMAPRO y SIMAPRO PYME, por ello, el abandono al sistema por parte de la empresa cliente es ineludible, pues el SIGPROL al igual que los demás programas de mejoramiento de la productividad laboral estudiados en éste capítulo carecen de un método eficaz con soporte teórico y empírico que garantice la permanencia de dichos programas en las organizaciones en que se instalan.

Figura 20. Proceso de implementación del SIGPROL



Fuente: tomado de Secretaría del Trabajo y Previsión Social (2012, p. 13)

La gestión de la productividad implica desarrollar procesos en la organización que dan dirección a las funciones de los colaboradores hacia la mejora de la productividad, ello requiere el diseño de objetivos de mejora de la ésta, que las acciones y recursos de la empresa se administren de manera que, se logren los tanto los objetivos diseñados como la evaluación y control de los logros alcanzados, y así se facilite el aprendizaje en la empresa para la mejora de los procesos y resultados futuros, Secretaria del Trabajo y Previsión Social (2012).

En un esfuerzo por incidir en la productividad de la industria azucarera a través del aprendizaje organizacional, la Organización Internacional del Trabajo (2003), implantó un modelo de aprendizaje organizacional y competencia laboral en el Grupo de Ingenios Santos, en México; los resultados obtenidos se categorizaron en dos grupos: tangibles e intangibles, en el primer grupo se destacó una mejora del 50% en el indicador de tiempo perdido de personal, los accidentes de trabajo disminuyeron 3,531.00 días por concepto de incapacidad en un periodo de tres años en los cuatro ingenios miembros del grupo, por último, el resultado intangible más sobresaliente fue, el mantener un proceso de aprendizaje informal y formal enfocado en la mejora continua, con bajo costo que incide en la eficiencia, la calidad del proceso y la mejora de las condiciones de trabajo, es decir en la productividad.

De acuerdo con Mertens y Rojas (2010), para que los colaboradores de una organización sean capaces de mejorar sus sistemas de trabajo y con ello su productividad laboral, se precisa de una metodología de gestión que les oriente y motive en el proceso, no sólo en la implementación de ésta, sino una vez que concluye dicha fase, el equipo de trabajo debe estar convencido de las ventajas y beneficios que el programa les genera en el plazo inmediato, ya que así garantizaran su perdurabilidad en la organización.

Capítulo 2. El aprendizaje en las organizaciones.

En este apartado se revisan las diferentes acepciones que se han otorgado a los componentes y conceptos del aprendizaje organizacional por distintos investigadores. El recorrido en este capítulo comienza por el establecimiento del concepto aprendizaje, seguido de los niveles, tipos y procesos de aprendizaje individual, enmarcados en la esfera de las organizaciones. Posteriormente se revisan las posturas teóricas que dan origen tanto al aprendizaje organizacional como soporte en su rol de agente para la mejora de la productividad laboral de las organizaciones.

Se hace una revisión de los conceptos, procesos, efectos y elementos que constituyen al aprendizaje organizacional, esto con el propósito de soportar teóricamente el esfuerzo por lograr el objetivo general de este trabajo de investigación, así como la selección del modelo de aprendizaje a operar. El presente capítulo concluye con una revisión de algunos de los principales modelos de aprendizaje organizacional propuestos por sus principales exponentes, algunos de ellos de origen latinoamericano que se consideraron pertinentes para el presente trabajo de investigación.

2.1 Las organizaciones y el aprendizaje

Para definir que es una organización, Ortega y Locano (2011), sugieren que las organizaciones son, un marco de referencia que incluye expectativas compartidas entre los individuos que la forman, además, a partir de su interacción y trabajo diario logran ser productivos.

Las organizaciones son unidades sociales con objetivos particulares, producto del pensamiento y de la actuación de sus miembros que persiguen un logro o fin común, capaces de ser productivos mediante relaciones formalizadas, poseen un sistema social externo y son capaces de sustituir a sus miembros sin que peligre la propia organización (Ramio, 2016; Ortega y Locano, 2011; Medina y Espinosa, 1996).

Las organizaciones se caracterizan por: su no linealidad, emergencia, auto organización, condiciones distantes de equilibrio, la coevolución, formada por sistemas anidados y poseen dependencia de la historia, para comprender mejor la naturaleza compleja de las organizaciones, es posible llamar algunas metáforas en este orden y referir a la organización como máquina, como organismo, como un cerebro, como cultura o sistema política, por citar algunos ejemplos, Reiman (2014), citado por Daryani y Amini (2016).

Acerca de la teoría de las organizaciones y su constitución, Ramió (2016), sostiene que los clásicos que más han influido en la Teoría de las Organizaciones son: la dirección científica y administrativa, el estructuralismo y la escuela de las relaciones humanas, por su parte, Moguel (2003), indica que la mayoría de los especialistas en estudios organizacionales ubican el comienzo de éstos últimos en tres diferentes rubros, el primero de ellos refiere a los estudios de la burocracia de Weber (2016), el segundo rubro señala la teoría científica de la administración de Taylor junto con la escuela clásica de Fayol y el tercer rubro propone al enfoque sociológico de los años treinta del siglo pasado así como los teóricos sobre la conducta en las organizaciones.

Por otro lado, el investigador Mexicano Montaña (1991), coincidiendo con Ibarra (1991), citados por Moguel (2003), sostienen que la teoría de las organizaciones desde el punto de vista de la teoría de sistemas comienza a partir del movimiento de las relaciones humanas donde destacan las escuelas de comportamiento, la contingencia y de las nuevas relaciones humanas.

Por su parte Gómez (2004; 2007), citando previamente a Quinn, Faerman, Thompson y McGrath (1995), establece que la historia de la Teoría de las Organizaciones es un conjunto de teorías constituidas en un espacio del conocimiento, en el que se identifican cuatro periodos que la caracterizan fuertemente, el primer periodo a que hacen referencia los autores se ubica en el primer cuarto de siglo pasado, es decir entre 1900 y 1925 con las aportaciones más representativas de la administración científica de Taylor.

Por otro lado, acerca del aprendizaje, podemos decir que este significa volver los conceptos en algo útil tanto a nivel individual como grupal también (Saadat y Saadat, 2016); el aprendizaje puede abordarse desde el punto de vista de la psicología, de acuerdo con Erickson (1974), y Allport (1968), citados por Smith (1991), el aprendizaje es un mecanismo fundamental en el proceso de formación y desarrollo de la personalidad de los individuos, mismo concebido como un puente que facilita el conocimiento tanto del individuo y del mundo, y con ello, le permite integrarse a este último (Aguar, 2017). Para Argyris (1989), aprender implica la detección y corrección de los errores y llama error a la diferencia entre la pretensión de lo que se desea lograr y el resultado grado.

Además, la psicología científica ofrece dos corrientes pedagógicas fundamentales, en primer lugar, el conductismo y en segundo lugar el cognitivismo, la primera de estas tiene como objetivo la concepción de leyes y mecanismos comunes que expliquen el aprendizaje en todos los organismos, se funda en la idea en que aprender consiste en la adquisición y modificación de las conductas como respuesta a estímulos externos presentes en el ambiente (*Ibid.*, 2017).

Lo anterior da lugar al aprendizaje por reestructuración (Aguar, 2017), aquí el individuo hace uso de sus experiencias previas para construir un nuevo conocimiento, esto es la perspectiva constructivista y sobre la base de sus preceptos se desarrolla la propuesta metodológica presentada en este epígrafe.

Por otro lado, tanto los individuos como las organizaciones pueden mostrar diferentes preferencias y comportamientos al momento de aprender lo que da lugar a distintos tipos de aprendizaje, Celemín Pedroche (2011). En este mismo orden de ideas, Fiol y Lyles (1985), distinguen dos tipos de aprendizaje, el individual y el organizacional, argumentan y coinciden con otros autores (March y Olsen, 1976; Hedberg, 1981; Dogson, 1993; Argyris y Shön, 1978; Klein, 1989; Kofman y Senge, 2005) ,en que son las personas miembros de las organizaciones quienes aprenden, convirtiéndose en agentes tanto del cambio

como del propio aprendizaje, pues son éstos quienes a través del aprendizaje transforman la organización.

De acuerdo con Peña Rivera (2010), citado por Celemín Pedroche (2011), categoriza las clasificaciones de los diferentes tipos de aprendizaje según, la forma como estos ocurren, aquí se encuentran los trabajos de Swieringa y Wierdsma (1992), con su aprendizaje consciente e inconsciente, Williams (2001,) con aprendizaje emergente y planificado, García (2002), con el criterio de aprendizaje formal e informal.

Acerca de cómo el aprendizaje se genera, destaca Miles y Randolph (1980), con el aprendizaje basado en la acción, el aprendizaje cognitivo de Hedberg (1981), el aprendizaje conceptual y operativo de Kim (1993), Miller (1996), y su propuesta de aprendizaje metódico y emergente y por último presenta los trabajos de Gnyawali y Stewart (2003), con el reinventativo, formativo, por ajuste y operativo, para terminar, la categorización el autor introduce el criterio de la fuente del aprendizaje, es decir de donde proviene, aquí encontramos a Huber (1991); Dogson (1991) y Bapuji y Crossan (2004), quienes hacen referencia al origen del aprendizaje ya sea en el interior de la organización o bien por fuentes externas.

2.2 La organización que aprende y aprendizaje organizacional

El aprendizaje provee a las organizaciones de distintas ventajas sobre la competencia, ya que les permite conducirse de forma creativa e inteligente, con ello, las organizaciones poseen mayor capacidad de adaptación a los cambios en el medio ambiente, aprendizaje continuo, discernimiento de normas no validas, dinamización del conocimiento y la experiencia de sus colaboradores y mejora en la toma de decisiones.

Es pertinente agregar la distinción que hace Tsang (1997), citado por Celemín (2011), sobre aprendizaje organizacional y organización que aprende, donde señala que el primero es un conjunto de actividades que se dan dentro de la empresa, mientras que la organización que aprende es un tipo específico de unidad, Palacios (2000), y Vargas- Hernández, *et al.* (2016), las definen como

aquellas organizaciones capaces de transformar la información en conocimiento mediante procesos de aprendizaje, en palabras de Choo (1999), la organización que aprende es la que puede integrar de manera eficaz, la percepción, creación de conocimiento y a toma de decisiones a través del ciclo del conocimiento.

Siguiendo con el trabajo de Choo (1999), este sugiere que las organizaciones utilizan el conocimiento para tres funciones estratégicas claramente identificadas, la primera de ellas es el percibir cambios en el ambiente externo, la segunda función estratégica consiste en crear, organización y procesar información para que partir de ahí se genere conocimiento nuevo mediante el aprendizaje organizacional y la tercera función estratégica tiene que ver con el uso de la información para la toma de decisiones.

Estas tres funciones estratégicas en el uso de la información funcionan de manera holística como procesos interrelacionados; el ser humano se convierte en el centro del aprendizaje organizacional, pues es él quien posee el conocimiento, por lo tanto, las organizaciones deben emprender esfuerzos para convertir este conocimiento en un formato que sea accesible para todos y con ello generar valor.

Uno de los objetivos de las organizaciones inteligentes es lograr estabilizar el medio ambiente y hacerlo pronosticable, valiéndose de la identificación de las experiencias, lo que se traduce en una de las funciones más importantes en el uso estratégico del conocimiento para la organización.

2.3 El génesis del aprendizaje organizacional

El aprendizaje organizacional tiene su génesis en el enfoque de la empresa basada en el conocimiento, donde ésta a su vez, tiene lugar en la Teoría de los Recursos y las Capacidades (Celemín, 2011; Buján, 2014 y Reina, 2016), en la que destaca como precursora de esta corriente Penrose con sus obras de 1958, dicha autora identifica que dentro de las organizaciones existen diversas capacidades y habilidades y que a través de las mismas los recursos de la empresa son aprovechados al máximo y junto con ella diferentes autores han

aportado algunos hitos en la constitución de la teoría de los recursos y las capacidades.

La Teoría de los Recursos y Capacidades, encuentra su origen a partir del año 1920 con las aportaciones de Marshall y las aportaciones de Penrose en 1959, denominada así por Wemerfelt en 1984 con su publicación *A Resource-Based View of the Firm*, pretende explicar cómo los recursos y capacidades que las organizaciones poseen son las fuentes de sus resultados y de sus ventajas competitivas sostenibles. Buján (2014).

En concordancia con lo anterior, tanto los recursos, definidos como *stocks* de factores disponibles que pertenecen a la empresa mediante los cuales ésta obtiene productos y servicios que comercializa; y las capacidades, definidas como las habilidades de la empresa para hacer uso de dichos recursos mediante procesos productivos, lo que le permite alcanzar sus objetivos, se caracterizan por su: complementariedad, escasez, baja comerciabilidad, prácticamente imposibles de imitar, sustituibilidad limitada, apropiabilidad, durabilidad, superposición con factores de la industria, Amit y Schoemaker (1993), citados en Buján (2014).

Martínez (2002) y Buján (2014), sostienen que, la Teoría de los Recursos y las Capacidades, destaca por su importancia en la formación de los fundamentos teóricos tanto del aprendizaje como del conocimiento, ya que el primero es considerado como una capacidad de la organización y el segundo se constituye como un recurso de esta.

El aprendizaje organizacional se basa en tres observaciones clásicas producto de estudios sobre comportamiento organizacional, Levitt y March (1988). De acuerdo Eyert y March (1963), y Nelson y Winter (1982), citados por Levitt y March (1988), la primera de ellas sugiere que el comportamiento en la organización se basa en rutinas, es decir, reglas, procedimientos, convenciones, estrategias y tecnologías alrededor de las cuales las organizaciones trabajan, también incluye el sistema de creencias, marcos de referencia, paradigmas,

códigos y cultura, por lo tanto, la acción surge de una lógica de adecuación o adaptación más que de intención.

La segunda observación, es que las acciones dependen de la historia, de acuerdo con Lindblom (1959), y Steinbruner (1974), citados por Levitt y March (1988), basándose en interpretaciones del pasado más que en la anticipación del futuro tomando como base los resultados obtenidos y la tercer observación, señala que las organizaciones están orientadas a objetivos, Levitt y March (1988), proponen que el comportamiento de las organizaciones depende de la relación entre los resultados obtenidos y el objetivo que se ha propuesto para dichos resultados.

Las lecciones aprendidas en la historia son capturadas por las rutinas, y sólo estas últimas están disponibles para su uso en la organización, las rutinas, se transmiten mediante la socialización, educación, imitación, profesionalización, movimiento de personal, fusiones y adquisiciones, cambian al compartir experiencias con otras comunidades de aprendizaje, dichos cambios dependen de la interpretación de las evaluaciones de resultados en función a los objetivos establecidos

Retomando a Daryani y Amini (2016), agregan que, el aprendizaje organizacional es una de las estrategias más efectivas para la gestión de la organización compleja, Drucker (1993), citado por Angulo (2017), señala la necesidad de una teoría que ponga al conocimiento como núcleo de la producción de riqueza en una organización y se consolide así el desarrollo económico centrado en el conocimiento, dando lugar a la transición entre la sociedad capitalista y la sociedad postcapitalista; es aquí donde juego un rol protagónico el aprendizaje organizacional.

Fiol y Lyles (1985), rescatan que, el aprendizaje organizacional está orientado al mejoramiento de las acciones gracias al uso que éste hace del conocimiento y el entendimiento adquirido. El conocimiento, será el punto central sobre el cual descansarán todos los sistemas que integran la organización; sin embargo, requerirá del apoyo diversos procesos y productos para que esto sea posible, Medina y Espinosa (1996).

De acuerdo con Castañeda (2004), la primera referencia sobre aprendizaje organizacional fue en 1963 con Cyert y March, pero fue dos años después, en 1965 cuando se publica el primer libro que lleva por nombre Aprendizaje Organizacional escrito por Cangelosi, V. y Dill, W.; sin embargo, fue con la obra de Peter Senge, *La Quinta Disciplina* en su publicación en inglés en 1990 y en español en el año 1992, que el aprendizaje organizacional comienza a conocerse. Crossan, Lane y White (1999), igualmente, sugieren que el aprendizaje existe en nuestro léxico desde Cangelosi y Dill (1965).

Otros autores como Riesco González (2006), sostienen que la primera vez que se habló de aprendizaje organizacional fue con el trabajo de Argyris y Shön a mediados de la década de los setenta, y gracias a Peter Senge con su obra *La Quinta Disciplina* se popularizó a principios de la década de los noventa; sin embargo, Garzón y Fischer (2008), sostienen que la primera ocasión en la que se publicó algo sobre aprendizaje organizacional, fue en 1965 con los trabajos de Miller y Cangeloti, quienes a partir de la Teoría de la contingencia, realizaron el modelo conceptual de “adaptación-aprendizaje”, con el que pretendía explicar por qué algunas organizaciones sobreviven a las demandas de su entorno y otras no.

En este mismo orden de ideas, Alcover y Gil (2002), y del Rio (2011), sugieren que la primera ocasión en que se habló de aprendizaje organizacional fue con March y Simón (1958), pero fue Argyris y Shön (1978), quienes ayudaron con su divulgación; sin embargo, Gómez Romero (2004), sugiere que los primeros en hablar del aprendizaje organizacional fueron Argyris y Shön con su obra *Organizational Learning*, en este libro los autores manifiestan que, por medio del aprendizaje las organizaciones son capaces de adaptarse a los cambios y conservar conocimiento valioso.

Por su parte, Levitt y March, proponen un punto de partida del aprendizaje organizacional, mismo que puede ser visto desde tres posturas, la primera de ellas es que el comportamiento dentro de las organizaciones se basa en rutinas, la segunda observación señala que estas acciones están condicionadas por la

historia o el pasado, y la tercer postura, señala que las organizaciones están orientadas a objetivos; de manera que estas lecciones de la historia son codificadas como rutinas y pasan a ser la base de la inteligencia de las organizaciones (1988).

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, Fiol y Lyles (1985), llaman como desarrollo cognitivo y de comportamiento, a los trabajos de Daft y Weick (1984), donde éstos señalan que el aprendizaje organizacional es un proceso que afecta la forma como la organización interpreta los hechos, y es capaz de desarrollar el entendimiento de estos, de tal manera que le sea posible compartirlo a través de esquemas conceptuales entre sus miembros, de manera que, el aprendizaje organizacional es un conjunto de nuevas acciones basadas en interpretaciones.

Algunos de los autores con mayor reconocimiento por la comunidad científica por sus aportaciones al aprendizaje organizacional son Chris Argyris y Donald Shön, a lo que, Perlo y De la Riestra (2005), sugieren que éstos logran construir su teoría a partir de la naturaleza educativa de la acción social de John Dewey (1904), y del cambio social mediante la generación del conocimiento, concretamente, la investigación-acción de Kurt Lewin del año 1949, con ellos Argyris y Shön (1978), ven al aprendizaje organizacional como un proceso que va más allá de la mente individual, es decir, la inteligencia de un grupo se materializa en las acciones interrelacionadas entre sus miembros.

Lovera (2009), sugiere que la primera teoría probada por la comunidad científica sobre el aprendizaje organizacional es la desarrollada por Nonaka y Takeuchi en el año 1995, donde éstos describen cómo el éxito de las compañías japonesas se encuentra en su capacidad para la creación del conocimiento y socialización entre sus miembros, para que a su vez éstos lo utilicen en la generación de sus productos y servicios.

Por su parte Palacios Maldonado (2000), señala que el aprendizaje organizacional concebido por Peter Senge (2005), en su obra La Quinta

Disciplina, tiene lugar gracias a la Administración humanista, la Teoría General de Sistemas y la Teoría de la Información.

Igualmente, Stable (2012), citando a Hedberg (1981), concibe una aproximación al aprendizaje organizacional a partir de la Teoría de la Contingencia, la Psicología, la Teoría de la Información y la Teoría de los Sistemas Dinámicos.

Dadas las consideraciones que anteceden, Stable (2012), sugiere que el aprendizaje organizacional fue constatado en la década de los setenta, aumentando el interés por éste en la década de los ochenta y consolidándose su estudio y aplicación en los noventa.

A manera de resumen, Celemín (2011), sostiene que Cyert y March (1963), y Cangelosi y Dill (1965), desarrollaron el concepto de aprendizaje organizacional desde la interacción entre los individuos, su entorno y la organización, y a partir de los trabajos de March y Olsen (1976), al igual que las contribuciones de Argyris y Shön (1978), junto con Duncan y Weiss (1979), surge el aprendizaje organizacional como un proceso, resultado del análisis de los errores y las acciones que los corrigen, se suman a consolidar la aplicación del aprendizaje organizacional las investigaciones de Senge (2005), se incluye Nonaka y Takeuchi (1999), al igual que Crossan y Guatto (1996), en la década de los noventa.

2.4 El Aprendizaje Organizacional

Es importante hacer una clara distinción entre dos conceptos que muy a menudo suelen confundirse, estos son: el aprendizaje organizacional y la gestión del conocimiento, el primero de ellos, es el proceso mediante el cual la organización es capaz de integrar nuevo conocimiento a sus rutinas, mientras que la gestión del conocimiento, se ocupa de que los productos de conocimiento generados mediante el aprendizaje organizacional sean almacenados y estén disponibles cuando los miembros de la organización así lo requieran, Peluffo y Contreras (2002).

Para acercarse al estudio del aprendizaje organizacional Fiol y Lyles (1985), proponen tres áreas para su comprensión y análisis: la primera de ellas hace referencia a la importancia y concordancia ambiental, la segunda hace una clara distinción entre el aprendizaje individual y el organizacional y por último señalan que existen cuatro factores contextuales presentes en el proceso de aprendizaje que son: la cultura, la estrategia, la estructura y el ambiente.

En la primera área referida a la importancia y concordancia ambiental, Fiol y Lyles (1985), destacan la necesidad de las organizaciones sobrevivir en primer lugar y en segundo en desarrollarse y para ello identifican que para las organizaciones logren sus objetivos debe existir una concordancia entre estas y su ambiente, así aprenderán cómo manejar de sus procesos de competencia e innovación, garantizando con ello su supervivencia.

En la segunda área identificada por los autores, quienes hacen una clara distinción entre el aprendizaje individual y el organizacional, existen varios investigadores que posicionan al aprendizaje desde el nivel individual (March y Olsen, 1976; Argyris y Shön, 1978; Hedberg, 1981; Klein, 1989; Dodgson, 1993; y Kofman y citados por Medina y Espinosa 1996 y Senge, 2005), pues sugieren que son las personas las que aprenden y actúan dentro del marco de las organizaciones; sin embargo, existen otros autores que señalan que esta postura no explica en su totalidad el aprendizaje organizacional y resaltan la importancia de las organizaciones como actores en los procesos de aprendizaje, aquí encontramos a Cyert y March (1963), Duncan y Weiss (1979), Levitt y March (1988) y Lant y Mezias (1990), todos citados por Medina y Espinosa (1996).

Éstos autores se preguntaban cómo el conocimiento en la organización puede ser interpretado y socializado de manera uniforme, y una posible respuesta presentada por Medina y Espinosa (1996), sugiere como mejoramiento a la experiencia individual y organizacional mediante la capacitación, el entrenamiento y la posibilidad de des-aprender, pero en primer lugar la organización debe asegurarse que lo anterior se presente en su filosofía organizacional, la administración, en los colaboradores así como con los clientes.

Por su parte Hastie (1984), Johnson y Hasher (1987), citados por Levitt y March (1988), sugieren que el aprendizaje organizacional depende de las memorias de los individuos; sin embargo, las lecciones de la experiencia se acumulan y mantienen dentro de las rutinas en las organizaciones a pesar de la rotación del persona y el paso del tiempo, las reglas, procedimientos, tecnologías, creencias y culturas se conservan a través de sistemas de socialización y control y se recuperan por medio de mecanismos de atención dentro de la estructura de la memoria, estos instrumentos no sólo registran la historia sino que también dan forma al camino futuro.

Con relación a lo anterior Levitt y March (1988), señalan la posibilidad de grabar, conservar y recuperar las experiencias, pues las inferencias extraídas de ésta se registran en todo tipo de documentos, archivos, manuales y demás; por ello, es importante transferir las experiencias de aquellos que lo experimentaron a los que no logran tener contacto con el evento, de lo contrario, las lecciones de la historia se perderán a través de la rotación de personal, para eso se hace uso de reglas escritas, transiciones orales y sistemas de aprendizaje, incluso dentro de un conjunto de rutinas consistentes y aceptadas sólo una parte de la memoria de la organización está disponible, por lo tanto, la disponibilidad está asociada con el uso de la rutina deseada, es decir, mientras más se use determinada rutina más rápido se tiene acceso a esta, Merton (1940), citado por Levitt y March (1988).

La tercera y última área que Fiol y Lyles (1985) sugieren para una mejor comprensión y estudio del aprendizaje, incluye cuatro factores que, desde su punto de vista son creadores y facilitadores del aprendizaje organizacional, estos son: la cultura organizacional, la estrategia, la estructura y el ambiente.

La cultura de una organización se manifiesta en las principales ideologías y establecimiento de los patrones de comportamiento; de manera que la cultura consiste en las creencias compartidas incluso la cultura puede predecir las acciones tomadas.

La postura estratégica de la empresa determina su capacidad para aprender, así como las metas y objetivos y el conjunto de acciones disponibles para llevar a cabo dicha estrategia. Estas estrategias impactan en el aprendizaje aportando límites en las decisiones y contexto en la interpretación y percepción del ambiente, Chandler (1962); Cyert & March (1963); Daft & Weick (1984), citados por Fiol y Lyles (1985). Del mismo modo la postura estratégica crea un impulso para el aprendizaje organizacional de acuerdo con Miller y Friesen (1980), citados por Fiol y Lyles (1985); por lo tanto, una estructura mecanizada y centralizada tiende a reforzar conductas pasadas, mientras que una descentralizada permite cambio de creencias y acciones nuevas, esta misma estructura descentralizada reduce la carga de trabajo cognitivo en los trabajadores facilitando así la asimilación de nuevos patrones y asociaciones.

A continuación, se presentan algunas definiciones de aprendizaje organizacional, construidas por sus principales exponentes.

Para Argyris, “El aprendizaje organizacional es un proceso de detección y corrección de errores” (Argyris, 1977, p. 116)

Otros autores sugieren que el aprendizaje organizacional:

Es la capacidad de las organizaciones de crear, organizar y procesar información desde sus fuentes, para generar nuevo conocimiento individual, de equipo, organizacional e interorganizacional, generando una cultura que lo facilite y permitiendo las condiciones para desarrollar nuevas capacidades, diseñar nuevos productos y servicios, incrementar la oferta existente y mejorar procesos orientados a la perdurabilidad, Garzón y Fisher (2009, p. 249).

Por su parte Medina y Espinosa aseveran que, “el aprendizaje organizacional es un proceso que emplea el conocimiento y el entendimiento orientado al mejoramiento de las acciones” (1996, p. 60; citando a Fiol y Lyles, 1985, p. 803)

Cuando los colaboradores dentro de una organización experimentan una situación problemática e investigan con el propósito de encontrar una solución, se dice que se está en presencia del aprendizaje organizacional. Para que este aprendizaje logre ser de tipo organizacional, debe incorporarse a las imágenes

de la organización presentes en sus miembros y/o en elementos epistemológicos (los mapas, la memoria, los programas) en el entorno organizacional (Argyris, 2001).

Por otro lado, Gore (1980), citado en Palacios (2000), comentan que: “en consecuencia, el aprendizaje organizacional es definido como el proceso interno de la organización a través del cual se crea conocimiento sobre las relaciones entre las acciones, sus resultados, así como sobre los efectos del ambiente en la organización” (p. 90)

A lo que es posible agregar que; el aprendizaje organizacional es un proceso que hace posible la adquisición y creación del conocimiento en la organización (Easterby-Smith y Lyles, 2011).

La Oficina Internacional del Trabajo, sugiere que:

El aprendizaje organizacional puede ser considerado como una modificación de las rutinas, de las reglas de acción, de los valores y las representaciones sobre las cuales están basadas estas reglas. Este proceso incluye la existencia de rutinas defensivas que fijan los comportamientos individuales y colectivos, aunque los mismos se traduzcan en disfuncionamientos. En estos casos el aprendizaje se restringe y la corrección de problemas no da lugar a una reflexión sobre los valores que dirigen las estrategias de acción (2004, p. 56)

Se entiende por aprendizaje organizacional a la capacidad de los colaboradores para cambiar su entorno haciendo uso de nuevas estrategias a partir de la identificación y corrección de sus errores con el propósito de contribuir con el desarrollo de la organización (Beazley, Boenisch y Harden, 2003, citado en Angulo, 2016).

El aprendizaje organizacional es la creación, organización y procesamiento de la información que da lugar a nuevo conocimiento y que con ello es posible crear una nueva cultura que genera nuevas capacidades, productos y servicios orientados a la mejora de los procesos (Kelinier, 2000, citado en Angulo, 2016).

Castañeda, sostiene que el aprendizaje organizacional es un proceso basado en el aprendizaje individual y que a través de éste la organización adquiere o desarrolla un nuevo conocimiento con el objetivo de adaptarse a las condiciones de su entorno o bien, cambiarlas (2015).

aprendizaje organizacional, es el proceso mediante el cual los miembros de la organización intercambian información, conocimientos, habilidades para ser capaces de generar las propias (Stable, 2012).

Otros autores sostienen que el aprendizaje organizacional es:

el proceso dinámico de creación de conocimiento que se genera en el seno de la organización a través de los individuos que la integran y los grupos que ellos conforman dirigido a la generación y desarrollo de competencias que permitan a la organización mejorar su actuación y resultados” Riquelme, Cravero y Saavedra (2008), p. 46

Así Celemín (2011), define al aprendizaje organizacional como el: “proceso complejo a través del cual se adquiere, asimila, transforma y explota flujos de información para generar flujos de conocimiento que contribuyan a la mejora del desarrollo de la organización a través de la consecución o del logro de ventajas competitivas sostenibles” (p.139).

Por último, de acuerdo con Argyris y Shön (1978), el aprendizaje organizacional es un proceso en el que los integrantes de la organización identifican un error y lo corrigen, con ello logran crear nuevo conocimiento lo que les permite redefinir las teorías en uso de la empresa, gestionar su productividad y como consecuencia agregar valor a su oferta de productos y servicios, de manera permanente.

A partir de la revisión de las anteriores definiciones es posible identificar tres principales ideas acerca de que es el aprendizaje organizacional (A.O.) según los autores, en primer lugar Argyris (1977); Beazley, Boenisch y Harden (22003); Argyris y Shön (1978), conciben al A.O. como un proceso de detección y corrección de errores, mientras que para Garzón y Fisher (2009); Gore (1980); Palacios (2000); Easterby-Smith y Lyles (2011); Kliner (2000); Castañeda

(2015); Stable (2012); Riquelme, *et al.* (2008); Celemín (2011); Garzón y Fisher (2009), el A.O. es un proceso de generación de nuevo conocimiento en la organización, por último Fiol y Lyles (1985); Medina y Espinosa (1996) y OIT (2004), sugieren que el A.O. es un proceso para la mejora de acciones.

En concreto, el aprendizaje organizacional es un proceso que, mediante la captación e interpretación de los flujos de información, permite la detección y corrección de errores, con ello los miembros de la organización son capaces de generar nuevo conocimiento que facilita la mejora de las acciones.

2.4.1 Factores del aprendizaje organizacional

La adquisición y creación del conocimiento, es decir, los procesos de aprendizaje organizacional dependen de las condiciones o factores organizacionales para su adecuado desarrollo, Castañeda (2015), propone cuatro factores o condiciones organizacionales a observar, estas son, 1) cultura del aprendizaje organizacional, 2) formación, adquisición y desarrollo de habilidades, 3) claridad de la estrategia y 4) soporte organizacional es decir, la disponibilidad de recursos para compartir el conocimiento, por su parte, Fiol y Lyles (1985), junto con Medina y Espinosa (1996), presentan cuatro factores que afectan el aprendizaje organizacional, estos son: a) cultura corporativa que apunte hacia el aprendizaje, b) una estrategia que dé lugar a la flexibilidad, c) una estructura que admita la innovación y d) el ambiente.

Cabe agregar la propuesta de Pérez y Cortés (2009), quienes señalan que, el aprendizaje organizacional es un proceso multidimensional formado por tres factores, la orientación hacia el aprendizaje, la posibilidad de compartir el conocimiento y la capacidad para la retención y la recuperación del conocimiento en la organización, por último, del Rio (2011), sugiere cinco factores que pueden afectar negativamente al aprendizaje organizacional, estos son, 1) la complacencia, 2) la inercia del éxito, 3) la toma de decisiones no programadas, 4) ceguera y rigidez en las decisiones y 5) el reconocer a tiempo las señales de peligro.

Martínez (2002), citada por Celemín (2012), presenta como factores del aprendizaje organizacional, por su incidencia en este proceso a: los conocimientos y habilidades, los valores y actitudes, la capacidad de aprendizaje, la estrategia organizativa, la estructura organizativa, la cultura y la historia organizativas, y a nivel específico cita la creatividad y la motivación.

Por otro lado, Buján (2014), sugiere que existen diferentes tipos de aprendizaje según su finalidad, por ejemplo, donde destaca el objeto de aprendizaje, o bien la forma en que el aprendizaje se produce, incluso según el tipo de conocimiento adquirido, y por último a lo que Rodríguez Antón (2007) lo categoriza según por el sujeto que Aprende, es decir, aprendizaje individual, grupal, organizativo o interorganizativo.

2.4.2 Procesos del aprendizaje organizacional

Según Nonaka, Byosiére, Borucki y Konno (1994), Choo (1999), al igual que Nonaka y Takeuchi (1999), la creación del conocimiento se da por medio del descubrimiento de la relación entre conocimiento tácito y conocimiento en la organización, donde el primero de éstos es de orden personal, por lo tanto, es subjetivo, son intuiciones que la persona ha desarrollado a través de su exposición a determinadas actividades o trabajo durante largos periodos de tiempo, a lo que Pérez-Fuillera, Solano-Ruiz, y Amezcua (2017), agregan que el conocimiento tácito incluye la comprensión acerca de “cómo hacemos las cosas”; mientras que el conocimiento explícito, contrario al tácito, es un conocimiento formal y de fácil transmisión y uso para el resto de la organización.

Estos dos tipos de conocimiento son complementarios; sin embargo, el explícito es creado a través del tácito, por lo anterior es importante que las organizaciones sean capaces de convertir el tácito en conocimiento explícito para con ello alcanzar el conocimiento organizacional y entonces suceda el aprendizaje y con él se desaten todos los beneficios que arriba descritos.

Nonaka, *et al.* (1994). Nonaka y Takeuchi (1999), proponen cuatro modos de conversión del conocimiento, de tácito a tácito por medio del proceso de

socialización, de tácito a explícito a través de la exteriorización, de explícito a explícito por la combinación y de explícito a tácito a través de la interiorización.

La **socialización** consiste en adquirir conocimiento tácito por medio de las experiencias compartidas entre los miembros de la organización, ya sea gracias a la observación, la práctica incluso la imitación este conocimiento es transmitido a los aprendices.

La **exteriorización** es la conversión del conocimiento tácito en explícito a través de metáforas, analogías o modelos, este tipo de conversión es la principal actividad en la creación de conocimiento en las organizaciones. Es un ejercicio de análisis de algo que funciona y se pueda utilizar dicha experiencia para resolver algún problema particular.

La **combinación** es el proceso de crear conocimiento explícito a través de conocimiento explícito de diferentes fuentes, por medio de charlas y compartir experiencias los colaboradores intercambia su conocimiento explícito.

Interiorización es el proceso por el cual el conocimiento explícito se convierte en tácito a través de la interiorización de las experiencias obtenidas por medio de otros modos de creación de conocimiento partiendo de las bases de conocimiento tácito de los colaboradores, este proceso se facilita si el conocimiento tácito es almacenado para que los individuos tengan acceso a estas experiencias (grabación de llamadas telefónicas, videos, documentos, entre otros).

El aprendizaje organizacional como proceso organizativo, abordado por Huber (1991), y Argote (1999), citados en Buján, *et al.* (2016) y Buján (2014), sugieren que está formado por cuatro y tres procesos respectivamente; adquisición de conocimiento, distribución de la información, interpretación de la información y memoria organizacional (Huber, 1991), y. creación del conocimiento, transferencia del conocimiento y retención del conocimiento (Argote, 1999).

La propuesta de Stable (2016), sugiere que para que exista aprendizaje organizacional se requieren mecanismos para la captación, almacenamiento,

interpretación, transmisión, producción y evaluación de la información y conocimiento dentro y fuera de la organización.

Enríquez, hace una clara distinción entre los elementos básicos en el proceso del aprendizaje organizacional y las fases del proceso de éste. Los elementos básicos del proceso de aprendizaje organizacional identificados son, la situación problemática, personas o grupos de personas implicadas en el problema, situaciones explicables por modelos teóricos y los *stocks* de memoria que permiten la implementación del cambio (2007).

Las fases del proceso de aprendizaje organizacional son, la identificación del problema a resolver cognitivamente, la conversión del conocimiento tácito a explícito y la propuesta de solución en forma de documentos y procesos institucionales. Al institucionalizar las propuestas de solución producto del proceso de conversión del conocimiento tácito a explícito, es posible cambiar valores y aspectos culturales (Enríquez, 2007).

El proceso de aprendizaje involucra la creación y manipulación de la tensión entre la estabilidad y cambio que el ambiente provoca, una cierta cantidad de estrés es necesario, si lo que se busca es aprender de acuerdo con Cangelosi y Dill (1965); Hedberg, Nystrom y StarBuck (1976), citados por Fiol y Lyles (1985), el nivel de estrés y el grado de incertidumbre sobre los éxitos del pasado determinan la eficacia de las condiciones del aprendizaje aquí discutido y también esto influye en como el ambiente es percibido e interpretado por la organización según Daft y Weick (1984); Starbuck (1978) y Weick (1979), citados por Fiol y Lyles (1985).

En la Tabla 1, se presenta un resumen de los procesos de aprendizaje organizacional propuestos algunos de los autores con mayor influencia en la bibliografía de este tópico.

Tabla 1. *Procesos de aprendizaje organizacional según su autor.*

Autor	Proceso de aprendizaje organizacional
Yudayly Stable (2012)	1. Intervención

	<ol style="list-style-type: none"> 2. Generar relaciones 3. Formalización 4. incidencias
Argyris (1999)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Modelos mentales 2. Ideas 3. Acciones 4. resultados
Crossan, Lane y White (1999)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Intuición 2. Interpretación 3. Integración 4. institucionalización
Garzón (2008)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sintonizar 2. Generar 3. Compartir 4. Utilizar
Nonaka y Takeuchi (1999)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Socialización 2. Exteriorización 3. Combinación 4. Interiorización
Enríquez (2007)	<ol style="list-style-type: none"> 1. identificación problema 2. Crear solución colectivamente 3. Institucionalizar
Kim (1993)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observar 2. Evaluar 3. Diseñar 4. Implementar
Kolb (1995)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hacer 2. Reflexionar 3. Abstraer 4. Decidir
Handy (1995)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación del. problema

	2. Ideas
	3. Pruebas
	4. Reflexión
Choo (1999)	1. Flujos de experiencia
	2. Percepciones
	3. Creación de conocimiento
	4. Toma de decisiones
Nonaka (1999)	1. Compartir el tácito
	2. Crear conceptos
	3. Justificar conceptos
	4. Construir arquetipo
	5. Distribuir
Olarte (2012)	1. Observación
	2. Análisis
	3. Diseño colectivo
Huber (1991)	1. Adquisición de conocimiento
	2. Distribución
	3. interpretación
	4. Memoria organizacional

Fuente: Elaboración propia con base en Stable (2012); Argyris (1999); Garzón (2008); Castañeda (2005); Nonaka y Takeuchi (1995); Enríquez (2007); Olarte (2012); Medina y Espinosa (1996); Palacios (2000); Choo (1999); Lopez Fleitas y Gil (2009).

De acuerdo con los trabajos de López (2003), citado en Garzón (2005), el aprendizaje de equipo es capaz de encausar los conocimientos y las nuevas habilidades desarrolladas por cada uno de los miembros en un nuevo aprendizaje grupal, que a su vez sirve a los objetivos de la organización, resultando en un cociente intelectual superior al de los integrantes del propio equipo, de acuerdo con el autor, el aprendizaje de equipo se basa en los siguientes cuatro aspectos:

1. Estimular el sentido de responsabilidad, creatividad, confianza, compromiso, flexibilidad y sentido de pertenencia.

2. Definir de manera conjunto las oportunidades y los objetivos.
3. Reconocer la experiencia y capacidad de cada uno de los miembros del equipo integrando las visiones de estos en las actividades mismas.
4. Estimular el aprendizaje de equipo, promoviendo la buena voluntad de los miembros en el ejercicio de aprender.

Retomando a López (2003) citado en Garzón (2005), otra forma de lograr equipos de trabajo propensos al aprendizaje es, lograr que los integrantes de estos se animen a evaluar su trabajo, reconocer sus deficiencias y desarrollar medios más eficaces para lograr sus objetivos.

2.4.3 Resultados del aprendizaje organizacional

En este orden de ideas, se puede citar a Castañeda (2004) y del Rio (2011), quienes ofrecen tres perspectivas o dimensiones del aprendizaje organizacional de acuerdo a su uso y resultados, la primera de ellas que es el cambio, presenta dos corrientes, a) en esta primer corriente se entiende al aprendizaje organizacional como aquellos cambios que se llevan a cabo en la organización con el propósito de adaptarse al entorno, y b) como las acciones que se llevan a cabo para transformarse y con ello lograr cambiar al entorno.

La segunda perspectiva concibe al aprendizaje organizacional como un medio para la adquisición de conocimiento, aquí destacan investigadores como Nonaka, *et al.* (1994), Nonaka y Takeuchi (1999), quienes presentan dos tipos de conocimiento, el tácito y el explícito, Choo (1999), contribuye con un tercer tipo de conocimiento, el cultural, esta perspectiva sugiere que el aprendizaje organizacional sucede cuando se intercambia y convierte el conocimiento y éste se institucionaliza, para posteriormente convertir el conocimiento personal a conocimiento organizacional para ello se requiere de, dialogo, discusión, observación, imitación, practica y experimentación.

La tercer perspectiva presentada por Castañeda (2004), es el aprendizaje organizacional visto como adquisición de conocimiento y cambio, aquí éste último, está asociado tanto al cambio del comportamiento organizativo como a la

creación de un conjunto de conocimiento que soporta dicho cambio, en concreto, podemos decir que si sólo hablamos de adquisición de conocimiento estamos en la dimensión del conocimiento organizacional, de manera que, para que exista el aprendizaje organización requiere la presencia tanto del cambio en la organización como de la creación del conocimiento.

La producción del aprendizaje organizacional tiene dos enfoques fundamentales, el primero de ellos es de carácter cualitativo, en él se distinguen los conocimientos por adquirir en identidad y profundidad y el segundo enfoque, es de carácter cuantitativo, aquí se valora la amplitud y variabilidad de los conocimientos necesarios para el mejor desempeño de la organización (Enríquez, 2007). En este mismo sentido, Gómez (2016), sugiere que el aprendizaje organizacional impulsa la competitividad en las organizaciones Edmondson y Moingeon (1996), citados en Alcover y Gil (2002), sostienen que el aprendizaje organizacional aumenta la capacidad de las organizaciones para realizar acciones productivas, es decir, contribuye con la gestión de la productividad de estas (Suárez, Fazio y Manzanares, 2018), a lo que Stable (2012), señala las organizaciones sólo pueden ser más productivas si aprenden más rápido que sus competidores, así mismo, estos autores sostienen que la capacidad de aprender más rápido es la única ventaja sostenible para las organizaciones, a lo que Medina y Espinosa (1996), concluyen en que el aprendizaje organizacional genera, innovación y procesos de cambio en el estilo de vida, mejoras en las actitudes del personal, facilita la instrumentación de métodos y gestiona formas y estilos para realizar las actividades.

Se observa claramente, que existe una relación positiva entre el aprendizaje organizacional y el desempeño de la organización, autores como Argyris (1977), Argyris y Shön (1978), Fiol y Lyles (1985), Senge (2005), Dogson (1993), Slater y Narver (1995), citados por Pérez y Cortés (2009), Crossan, Lane y White (1999), Nonaka y Takeuchi (1999), Suárez, Fazio y Manzanares (2018), entre otros, sostienen esta idea. Por ello sugieren que el aprendizaje, es testimonio del cambio organizacional, ya que las organizaciones manifiestan transformaciones

y renovaciones que son producto de la adquisición de conocimientos, cultura y valores de sus colaboradores.

2.4.4 Las barreras del aprendizaje organizacional

Por otro lado, tanto Yeung *et al.* (2000), como Argyris (1999), ambos citados por Gómez-Romero, Villareal y Villareal (2015), coinciden en que la deficiencia de aprendizaje en las organizaciones podría deberse en cierta medida, a la baja formación administrativa de los gerentes y empresarios, es decir, a las barreras o incapacidades de aprendizaje, para Argyris (1999), existen cuatro de éstas que son: incompetencia competente, rutinas defensivas, autoengaño y malestar organizativo

Otra propuesta sobre las barreras del aprendizaje organizacional es la presentada por Yeung *et al.* (2000), esta incluye siete dificultades que impactan en dos dimensiones diferentes, las primeras cuatro limitan la generación del conocimiento y las últimas tres inciden en la dificultad de permear el mismo al resto de la organización, dichas barreras son: 1) ceguera, es decir, la limitación para comprender las amenazas y oportunidades del entorno, 2) candidez o limitación en el análisis de los problemas y soluciones, además, siempre se usan las mismas respuestas para todo, 3) la homogeneidad, que es únicamente considerar como válido el punto de vista y la postura del gerente o dueño de la compañía, 4) acoplamiento estrecho, es decir, la incapacidad de adaptarse, no ser flexible ante las demandas presentes, 5) parálisis, ósea, exceso de análisis y planeación imposibilitando la acción, 6) aprendizaje de supersticiones o culpar a terceras personas de los problemas; además de la incapacidad de aprender correctamente sobre el significado de la experiencia y por último 7) difusión deficiente: sucede cuando se aprende algo nuevo pero es compartido con las demás personas de la organización, como consecuencia de ello no se da el aprendizaje organizacional.

Existen diferentes denominaciones de estas barreras a partir de la postura de distintos autores, Senge (2005), autor del libro “La quinta disciplina” y su propuesta de la organización inteligente, propone las siguientes siete barreras

del aprendizaje organizacional, 1) “yo soy mi puesto”, aquí, el trabajador sólo se preocupa por cumplir con las tareas de su puesto sin responsabilizarse por el impacto de este en el resto de la empresa, 2) “el enemigo externo” se refiere a, el hábito de culpar a los demás por nuestros errores, 3) “la ilusión de hacerse cargo”, se trata de responder siempre de forma reactiva sin un previo proceso de evaluación y decisión a la mejor acción, 4) la fijación en los hechos”, concentrarse sólo en lo inmediato y descuidar lo importante, 5) “la parábola de la rana hervida”, es la incapacidad de apreciar los pequeños cambios progresivos, 6) “la ilusión de que se aprende con la experiencia”, el estar afianzado a la idea de que sólo se aprende a través de la experiencia misma y 7) “el mito del equipo administrativo”, suponer que el equipo gerencial tiene la capacidad de resolver todos los problemas.

Dichas barreras de aprendizaje no sólo evitan que los procesos sean operados correctamente, sino que obstaculizan la generación y generalización del conocimiento organizacional.

Suñé (2004), citando a Argyris (1990), indica que las barreras defensivas organizacionales son ciertos patrones de comportamiento y que estos son importantes obstáculos en el proceso de aprendizaje organizacional, pues ineficientan los vínculos entre los colaboradores de la organización, los siguientes son algunos comportamientos concebidos como barreras defensivas por Argyris.

“Aunque usted tenga problemas, haga saber a su superior que no los tiene; Cuando asuma riesgos no se equivoque; Informe a los demás, pero oculte sus errores; No comunique las malas noticias; Siempre trabaje en equipo, pero recuerde que lo importante es su desempeño; No contradiga a sus superiores; Al ser creativo procure no alterar los procedimientos tradicionales; Nunca diga <no> a los órdenes de su jefe y siempre prometa únicamente lo que puede cumplir; Cuando haga preguntas, no evidencie su ignorancia; Preocúpese de los resultados de su área; Concéntrese en el largo plazo, pero ocúpese sólo en resultados inmediatos”, Suñé (2004).

Las barreras defensivas y de aprendizaje, no sólo afectan las relaciones interpersonales de los colaboradores, sino que tienen un impacto negativo en el desempeño de la organización, estas barreras llegan a convertirse en rutinas defensivas, debido a la regularidad con la que estas se llevan a cabo y pueden llegar a frustrar todos aquellos programas, sistemas y esfuerzos dedicados a la gestión y mejora de los procesos en la empresa, por lo anterior, es imperativo que éstas barreras se identifiquen plenamente y se defina la estrategia con la cual habrán de abatirse de manera oportuna.

2.4.5 Capacidad de aprendizaje organizacional

La capacidad de aprendizaje es una variable multidimensional constituida por las fuentes de aprendizaje, niveles de aprendizaje, la cultura y las condiciones para el aprendizaje (Garzón y Fisher, 2008 y 2010); de manera que la capacidad de aprendizaje es el potencial de la creación, asimilación, difusión y utilización del conocimiento y se caracteriza por dos dimensiones, la primera denominada estática constituida por los *stocks* de conocimientos tácitos y explícitos y la segunda denominada dinámica, formada por los procesos de aprendizaje que generan el flujo de conocimiento, lo que hace posible la exploración y explotación del mismo (Garzón y Fisher, 2010).

A lo que Garzón y Fisher concluyen:

En definitiva, la interacción dinámica entre las fuentes, los sujetos, la cultura y las condiciones para el aprendizaje, los conocimientos y los procesos de aprendizaje que los desarrollan, determinan la capacidad de aprendizaje de las organizaciones, cuyos efectos sobre los resultados de la organización son modelados por la gestión del conocimiento (2010, p. 67).

Precisando de una vez, Garzón y Fischer establecen una relación notoria entre la productividad y el aprendizaje organizacional, argumentando que:

la capacidad de aprendizaje organizacional se caracteriza por establecer qué es lo que conocemos, dónde está ese conocimiento, cómo lo podemos utilizar y mejorar nuestra productividad; de la misma forma, cuáles son los aspectos que se deben tener en cuenta en el aprendizaje organizacional,

qué tan desarrollado está conceptual y operativamente el aprendizaje en las organizaciones y determinar cómo influyen sobre los resultados de la organización (2008, p.198)

Otros autores presentan las capacidades distintivas de las organizaciones orientadas al aprendizaje, entre ellos destaca, Senge (2005), quién propone al trabajo en equipo, visión compartida, pensamiento sistémico, modelos mentales y dominio persona, por su parte Buján, *et al.* (2016) y Buján (2014), sugieren, el compromiso de la dirección, perspectiva de sistemas, apertura y experimentación y transferencia e integración del conocimiento, argumentando que estas son las más citadas en la literatura.

Por su parte, Castañeda y Fernández (2007), ofrecen un instrumento para determinar la capacidad de aprendizaje a partir de la evaluación de seis áreas que son: aprendizaje individual, aprendizaje grupal, aprendizaje organizacional, formación, transferencia de información y cultura, así mismo los autores proponen tres condiciones que favorecen el aprendizaje organizacional: cultura del aprendizaje organizacional, formación y transferencia de información, este instrumento fue validado con un Alpha de Cronbach de 0.924 aplicado a 845 funcionarios de una entidad pública en Colombia, en donde se concluyó que el instrumento muestra propiedades psicométricas adecuadas.

Siguiendo con este mismo orden de ideas, Garzón y Fisher (2010), determinaron la capacidad de aprendizaje de una muestra 35 ejecutivos de empresas de Santo Domingo en República Dominicana a través de una encuesta con escala Likert, en éste ejercicio los investigadores tuvieron como objetivo identificar que dimensiones de su modelo teórico de aprendizaje organizacional son determinantes para impulsar la capacidad de aprendizaje en las organizaciones, la observación empírica de esta investigación permitió que los autores determinaran que la Cultura para el aprendizaje organizacional, las Fuentes para el aprendizaje organizacional y las Condiciones para el aprendizaje organizacional son las tres variables que permiten caracterizar la capacidad de aprendizaje organizacional.

En concreto, la capacidad de aprendizaje organizacional es:

el potencial dinámico de creación, asimilación, difusión y utilización del conocimiento por medio de numerosos flujos de conocimiento que hacen posible la formación y evolución de las memorias organizacionales de conocimiento que capacitan a las organizaciones y sus agentes de conocimiento para actuar intencionalmente en entornos cambiantes, Garzón (2008, p. 203)

La capacidad de aprendizaje organizacional permite descubrir qué es lo que el personal en la organización conoce, dónde se encuentra ese conocimiento y cómo puede ser utilizado para impulsar la productividad, al igual que permite conocer cuáles son los factores que se deben abordar en el aprendizaje organizacional y cuál es el nivel de concepto e instrumentación de éste en las organizaciones, Garzón (2008).

2.5 Modelos de aprendizaje organizacional

2.5.1 Modelo de aprendizaje organizacional para la mejora del desempeño de Stable.

Stable (2012, 2016), en un intento por explicar e incrementar la capacidad de aprendizaje organizacional, la autora propone un modelo de aprendizaje organizacional en el que, mediante la interacción de los diferentes niveles de aprendizaje, para que, a través de las relaciones entre los *stocks* y flujos de conocimiento e información, junto con los elementos de gestión, se logre un desempeño positivo en la organización propone un modelo constituido por cuatro dimensiones que a su vez estas albergan un conjunto de variables, en la Tabla 2, se precisan.

Tabla 2. *Dimensiones y variables de la capacidad de aprendizaje organizacional*

Dimensiones del aprendizaje organizacional	Variables
Condiciones para el proceso de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">• Procesos• Relaciones

Elementos de gestión organizacional	<ul style="list-style-type: none"> • Organización del trabajo • Liderazgo • Memoria organizacional • Creatividad • Innovación • Tecnología de información y comunicación • Cultura organizacional • Estrategia • <i>Stocks</i> de conocimiento individual
Disociación de los stocks de conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Stocks</i> de conocimiento grupal • <i>Stocks</i> de conocimiento organizacional (competencias). • Flujos de conocimientos • Flujos de información • Expertos
Actores externos	<ul style="list-style-type: none"> • Organizaciones afines • Organizaciones rectoras

Fuente: elaboración propia con base en Stable (2016).

El modelo de Stable (2016), propone facilitar la capacidad de aprendizaje de la organización, a través de, la interacción entre los diferentes niveles de ésta; de manera que por medio de ello sea posible la conformación de relaciones entre los *stocks* y flujos de información y conocimiento, impulsados por los elementos de gestión.

Figura 21. Modelo de aprendizaje organizacional para el mejor desempeño de la organización



Fuente: elaboración propia con base en Stable (2012, 2016).

Tal como se puede apreciar en la Figura 21 el modelo propuesto por Stable (2012), propone un procedimiento metodológico para implementar el modelo de aprendizaje organizacional desarrollado por la autora, éste mismo tiene como propósito servir como estructura metodológica para la valoración de la capacidad de aprendizaje y la mejora del desempeño de la organización, dicha estructura está formada por cuatro fases, que son intervención, generación de relaciones, formalización organizacional e incidencia.

2.5.2 La teoría de la creación del conocimiento organizacional de Nonaka y Takeuchi.

La propuesta para la creación de conocimiento de Nonaka y Takeuchi (1999), representada en la Figura 22, abarca cuatro procesos, que son, la socialización, exteriorización, combinación e interiorización (Nonaka y Takeuchi, 1999; Choo, 1999; Palacios, 2000; Garzón y Fisher, 2008); además tres de estos procesos han sido abordados por diferentes teorías organizacionales, en el caso de la socialización fue abordada con las teorías de procesos grupales y la cultura

organizacional; la combinación tiene su punto de partida con el procesamiento de la información y la interiorización con el aprendizaje organizacional (Nonaka y Takeuchi, 1999).

Figura 22. La creación del conocimiento organizacional



Fuente: elaboración propia a partir de Nonaka y Takeuchi (1999)

De acuerdo con Angulo (2017), son los empleados operativos los portadores del conocimiento tácito y del explícito, pero les resulta difícil compartirlo, por lo tanto, son los mandos medios los responsables de orientar dicho conocimiento, por su parte, la gerencia integra los símbolos y conceptos que definirán la visión de la organización.

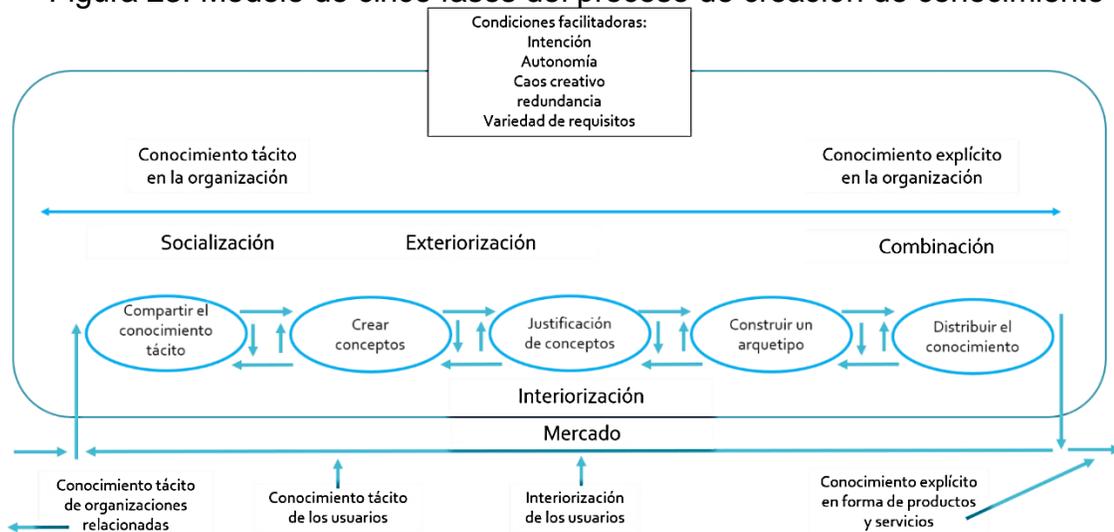
Tabla 3. *Contenido del conocimiento creado*

Tipo de conocimiento	Conocimiento tácito	Conocimiento explícito
Conocimiento tácito	Socialización, conocimiento armonizado	Exteriorización, conocimiento conceptual
Conocimiento explícito	Interiorización, conocimiento operacional	Combinación, conocimiento sistémico

Fuente: elaboración propia a partir de Nonaka y Takeuchi (1999)

En concreto, de acuerdo a la propuesta de creación de conocimiento organizacional de Nonaka y Takeuchi (1999), éste comienza con el proceso de compartir el conocimiento (Figura 23), es decir, con la socialización, esto se debe a que el conocimiento reside en primer lugar en los individuos, en la segunda etapa, se tiene al conocimiento tácito compartido, ahora éste debe ser exteriorizado en forma de concepto explícito, en la tercer fase, este concepto explícito debe ser ahora justificado, es decir, la organización determina su importancia, si se decide conservar este nuevo concepto, entonces se convierte en un arquetipo, puede tomar la forma de un prototipo “físico” como un producto o “abstracto” como un proceso o sistema organizativo, como resultado del proceso de combinación.

Figura 23. Modelo de cinco fases del proceso de creación de conocimiento



Fuente: elaboración propia a partir de Nonaka y Takeuchi (1999)

Por último, resta la distribución del conocimiento creado para lograr la interiorización de este, a lo que se le denomina distribución cruzada de conocimiento, aquí participan todos los grupos de interés de la organización como son, clientes empresas asociadas, universidades, distribuidores, entre otros. Es importante destacar que toda organización creadora de conocimiento

opera como un sistema abierto que permite el intercambio de conocimiento con el ambiente externo.

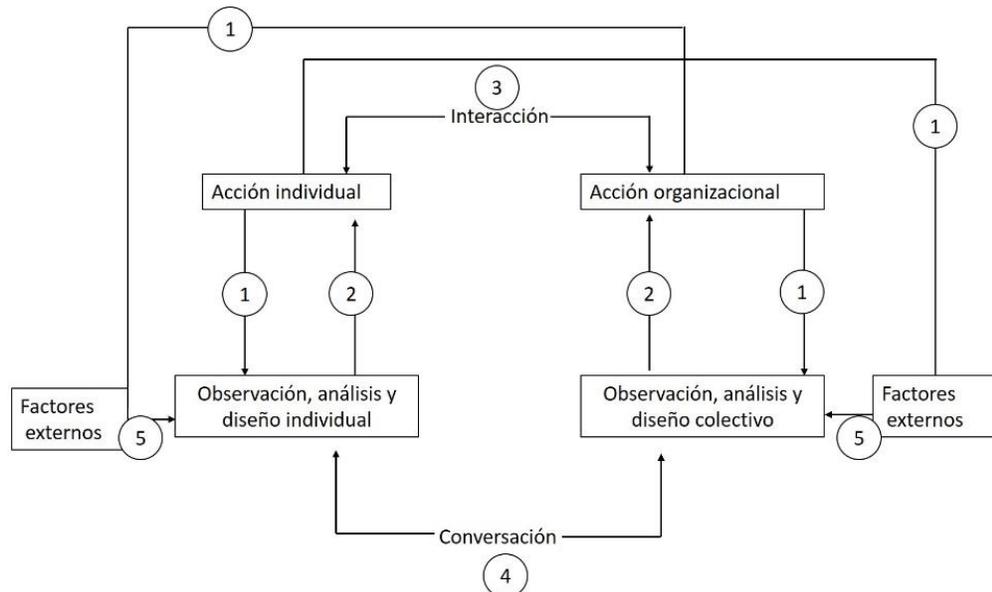
Según Celemín (2011), a partir de las dimensiones ontológica y epistemológica de Michael Polanyi (1966), Spender (1996,) influenciado por los trabajos de Nonaka, *et al.* (1994), ofrece cuatro tipos de conocimiento organizacional, el primero de ellos denomina consciente, se ubica en la dimensión individual y es de tipo explícito; por lo tanto es fácil de comprender y codificar por el individuo, el segundo tipo de conocimiento organizacional, es el objetivado, debido a que se encuentra en la dimensión social y es de tipo explícito, es un conocimiento que está disponible para todos.

En tercer lugar, se encuentra el conocimiento automático, ubicado en la dimensión individual, es de tipo implícito o tácito, por lo tanto, es difícil de identificar y codificar, pues el individuo desconoce el porqué de los resultados que este genera, por último, está el conocimiento organizacional colectivo, ubicado en la dimensión social y de tipo tácito, se encuentra dentro de las normas, procesos, cultura y rutinas organizacionales, Spender (1996), citado en Celemín (2012).

2.5.3 Modelo de aprendizaje organizacional de Olarte.

A partir de los trabajos de Kofman (1992), y Kim (1993), Olarte (2012), propone un modelo para el aprendizaje organizacional, éste presenta cinco puntos de observación que deben ser abordados tanto en el nivel individual como en el organizacional para así completar el ciclo de aprendizaje, estos puntos de observación son, acción-análisis, análisis-acción, interacción, conversación y factores externos, ver Figura 24.

Figura 24. Modelo de aprendizaje organizacional de Olarte (2012)



Fuente: elaboración propia a partir de Olarte (2012)

Tabla 4. *Categorías de análisis y habilidades que conforman el modelo de aprendizaje organizacional de Olarte (2012).*

Categorías de análisis	Dimensión individual	Dimensión organizacional
Acción – Análisis	Las personas hacen interpretaciones de experiencias a partir de inferencias de las conexiones causales entre las acciones y sus resultados y sus implicaciones para futuras acciones (Schön, 1992, Espejo, Schuhmann, y Bilello, 1996). Las personas describen las visiones conflictivas y los intereses que surgen en la organización bajo condiciones de complejidad e	La organización tiene una cultura orientada a la reflexión (Bolívar, 2002, Van den Brink, 2001). La organización presenta espacios para el análisis y reflexión (Van den Brink, 2001). □ La organización

incertidumbre (Argyris y Schön, 1996) implementa un sistema de información efectivo de registro y uso de información para análisis (Van den Brink, 2001).

Las personas reflexionan críticamente sobre las teorías en uso y propuestas para su reestructuración (Argyris y Schön, 1996).

Las personas reflexionan críticamente sobre las normas, valores y marcos de actuación (Askvik, 1999, p. 254).

La organización implementa estrategias de motivación, reconocimiento e incentivos para la generación de acciones innovadoras o de mejoramiento (Van den Brink, 2001; Levinthal y March, 1993). La organización gestiona recursos para la implementación de acciones innovadoras o iniciativas de mejora (Garzón M., 2005).

Análisis –
Acción

Las personas toman decisiones a partir de información interna o de agentes externos (Argyris y Schon, 1996). Las personas implementan acciones innovadoras (Argyris y Schön, 1996, Espejo, Schuhmann, y Bilello, 1996). Las personas generan cambios de las acciones con el fin de mejorar (Argyris y Schön, 1996, Espejo, Schuhmann, y Bilello, 1996).

Interacción

Las personas tienen claros los principios y valores bajo los que se actúa en la organización (Espejo, Schuhmann, y Bilello, 1996). Las personas actúan teniendo claridad de su rol dentro de la organización y sus relaciones con los demás (Senge, 2005). Las personas toman decisiones de acuerdo con los principios de la organización (Espejo, Schuhmann, y Bilello, 1996; Senge, 2005). Las personas reconocen y usan adecuadamente los canales de comunicación existentes en la organización (Espejo, Schuhmann, y Bilello, 1996). Las personas lideran la implementación de acciones y logran la participación de otras personas (Senge, 1992).

La organización tiene una estructura flexible y horizontal (Van den Brink, 2001). La organización tiene definidas directrices claras de funcionamiento: visión, misión, políticas y metas (Van den Brink, 2001). La organización cuenta con procedimientos o instructivos que explican las actividades de los procesos de la organización (Van den Brink, 2001). La organización cuenta con estrategias adecuadas de socialización de la cultura organizacional, por lo cual todas las personas la conocen y la comprenden (Morgan, 1991). La organización tiene estrategias para que la información fluya adecuada y efectivamente (Van den Brink, 2001).

Conversación	<p>Las personas tienen la habilidad y disposición para compartir información (experiencias, reflexiones, interpretaciones, conocimientos) (Espejo, Schuhmann, y Bilello, 1996; Senge, 1992). Las personas tienen la capacidad de escucha de puntos de vista distintos y nuevas ideas (Senge, 1992). Las personas tienen la capacidad para generar discusión constructiva (Senge, 1992). Las personas tienen la capacidad para conducir negociaciones y llegar a acuerdos (Senge, 1992).</p>	<p>La organización tiene una cultura de diálogo, apoyo entre todos los miembros de la organización, de apertura a nuevas ideas y a iniciativas que contribuyan a la organización (Jerez, Céspedes, y Valle, 2005). La organización implementa estrategias para lograr el intercambio y negociación de conocimientos, ideas, reflexiones, etc. (espacios de conversación, equipos de trabajo, círculos de calidad, plataformas virtuales de diálogo) (Jerez, Céspedes, y Valle, 2005; Van den Brink, 2001).</p>
Factores externos – Análisis	<p>Las personas generan conocimiento a partir de experiencias externas utilizando estrategias como consultoría, reuniones profesionales, ferias, publicaciones, vendedores y</p>	<p>La organización tiene una cultura orientada a la reflexión (Van den Brink, 2001). □ La organización presenta espacios para el análisis</p>

proveedores, bibliografía existente y reflexión (Van den
(Huber, 1991); (Aramburu, 2001, Brink, 2001). La
p. 11). Las personas implementan organización
estrategias para la detección de implementa un sistema
cambios en el entorno y el de información efectivo
seguimiento de la eficacia en la de registro y uso de
consecución de los objetivos información para análisis
organizacionales o requisitos de (mapas de información)
las partes interesadas (Huber, (Van den Brink, 2001). □
1991; Aramburu, 2001, p. 11). La organización
implementa estrategias
para que las personas
mantengan una
actualización de
conocimiento y estén
informadas de los
cambios en el entorno
(congresos,
capacitaciones, etc.)
(Van den Brink, 2001)

Fuente: tomado de Olarte (2012), p.77-79

Para Olarte (2012), las personas aprenden desde acciones que llevan a cabo diariamente dentro de la organización, pero únicamente este aprendizaje puede llegar a ser significativo si el individuo es capaz de reflexionar sobre su actuar y emprender acciones para mejorar, de manera que, las organizaciones obtienen nuevos aprendizajes si sus colaboradores alcanzan esta dinámica de reflexión permanente; por otro lado, el aprendizaje organizacional sucede a partir del aprendizaje de los individuos que se comunican e interactúan con la organización.

En resumen, el modelo de aprendizaje organizacional de Olarte (2012), parte del principio del aprendizaje individual, gestándose en un modelo compartido

mediante estrategias de comunicación e interacción desarrolladas por la organización (Tabla 4), así las acciones de los trabajadores se convierten en insumos de la observación y análisis para sus compañeros, incluso dichas acciones individuales pueden generar cambios a nivel organizacional, gracias a los mecanismos de interacción que permite a los individuos de otras unidades compartir observaciones y reflexiones sobre su conducta, igualmente, el modelo descrito por el autor prevé la importante influencia que los factores externos pueden tener sobre el ciclo de aprendizaje organizacional.

2.5.4 Modelo Teórico de Aprendizaje Organizacional de Garzón y Fischer.

Tarín (1997) y González de Rivera (1997), citados en Garzón y Fischer (2008), sugieren que una gran parte de los conocimientos de la organización reside tanto en los individuos como en los equipos de trabajo; sin embargo, eso no implica, que dichos conocimientos sean propiedad de la empresa, por lo tanto, las organizaciones se ven obligadas a desarrollar estructuras que involucren a sus colaboradores en los procesos de toma de decisiones.

Continuando en este mismo sentido, el modelo de aprendizaje organizacional desarrollado por Garzón (2006), representado en la Figura 25, citado en Garzón y Fischer (2007, 2008 y 2009), está constituido por cuatro variables que son, las fuentes de aprendizaje organizacional, sujetos del aprendizaje organizacional, la cultura para el aprendizaje organizacional y las condiciones para el aprendizaje organizacional facilita la gestión de la capacidad del aprendizaje organizacional.

En cuanto a las fuentes de aprendizaje organizacional, Garzón y Fischer (2007, 2008 y 2009) y Garzón (2008), las describen como aquellas situaciones a considerar por su capacidad de generar aprendizajes, que son: las crisis y los problemas, los clientes, las unidades especializadas, las adquisiciones, la competencia, la experiencia y las prácticas, la tecnología, las redes, la historia y los supuestos, a lo que Beazley (2003), citado en Garzón (2008), sostiene que el conocimiento derivado de estas fuentes es crítico para la innovación, el desempeño y la productividad de los colaboradores.

Las condiciones para el aprendizaje organizacional facilitan tanto la transmisión como la generación del conocimiento, dichas condiciones son: las competencias cognitivas a través de las cuales es posible desarrollar nuevos conocimientos, dichas competencias van desde el dominio de la tarea, la inferencia, autocrítica, visión compartida, pensamiento sistémico, aprender a aprender, aprender a desaprender también, saber escuchar, competencias específicas, genéricas, transversales y laborales.

Dentro de la variable de condiciones, Garzón (2008), presenta las comunidades de aprendizaje como aquellas unidades autónomas de trabajo que no obedecen a fronteras grupales o departamentales, capaces de superponerse, caracterizadas por la interacción interpersonal, así como el reconocimiento de los participantes acerca de sus procesos de creación del conocimiento.

Continuando con la variable de las condiciones para el aprendizaje organizacional, Garzón (2008), incluye las comunidades de compromiso, caracterizadas como un equipo de personas que crean el sentido de la colectividad, plantean visiones incluyentes y atractivas, señalando los valores y metas específicas a lograr para alcanzar dicha visión. Precisan de un contrato psicológico basado en la confianza capaz de gestionar la capacidad de aprendizaje a través de la construcción de ideas compartidas alineadas a procesos con base en diccionarios y mapas de conocimiento.

Los últimos dos componentes de la variable de condiciones para el aprendizaje incluidos por Garzón (2008), son: las comunidades de práctica y la memoria organizacional, el primero de ellos, son equipos auto organizados que comparten prácticas laborales y conocimientos técnicos, de aquí fluye la información, difunden y utilizan el conocimiento generado; además forman redes de conocimiento y espacios virtuales en donde celebran sus reuniones para discutir la vigencia de los conocimientos. El segundo y último componente de la variable de condiciones para el aprendizaje es la memoria organizacional, esta se fortalece al capturar, almacenar y emplear el conocimiento con ello se logra valor agregado a las organizaciones.

La memoria organizacional incrementa cuando el conocimiento individual aumenta y se incorpora a la infraestructura de la organización que debe ser tanto física como tecnológica, como escritorios digitales, sistemas de información, el uso del internet entre otros, para ello es preciso que éste se transforme, almacene, transmita, recupere y se utilice, previamente ha de realizarse un inventario de conocimientos al cual puedan agregársele nuevas bases de datos de documentos, es importante que este nuevo conocimiento se encuentre categorizado para que se facilite su uso con todo el personal; por otro lado, la memoria organizacional ayuda en las condiciones complejas producto de la salida de los empleados para ello es necesario una apertura organizacional que da lugar a la difusión permanente de los conocimientos, Garzón (2008).

La tercera variable del modelo de Garzón (2008), son los sujetos del aprendizaje organizacional que son: los individuos, los equipos, la organización y existe también el interorganizacional, el aprendizaje individual está orientado a nuevas experiencias de conocimiento mediante el contacto de los individuos con los hechos, lo que genera conocimiento personal que al compartirlo se fortalece. Existe evidencia empírica (López, 2003, citado en Garzón, 2008), que demuestra que el cociente intelectual de un adecuado equipo de trabajo es superior al de los individuos, por lo tanto, se deben direccionar los nuevos conocimientos y habilidades adquiridas por cada uno de los colaboradores del equipo a la generación de aprendizaje colectivo que apunte a los objetivos de la organización.

Otro de los actores es el aprendizaje organizacional, producto del aprendizaje individual, se manifiesta como cambios en las reglas de actuación y debe ser aprovechado para acelerar la innovación, mejorar la respuesta ante las necesidades de los clientes, las tecnológicas nuevas y la creación de nuevos mercados, en el modelo de Garzón (2008), el aprendizaje interorganizacional, tiene lugar entre los equipos de organizaciones de un grupo de empresas o corporativo.

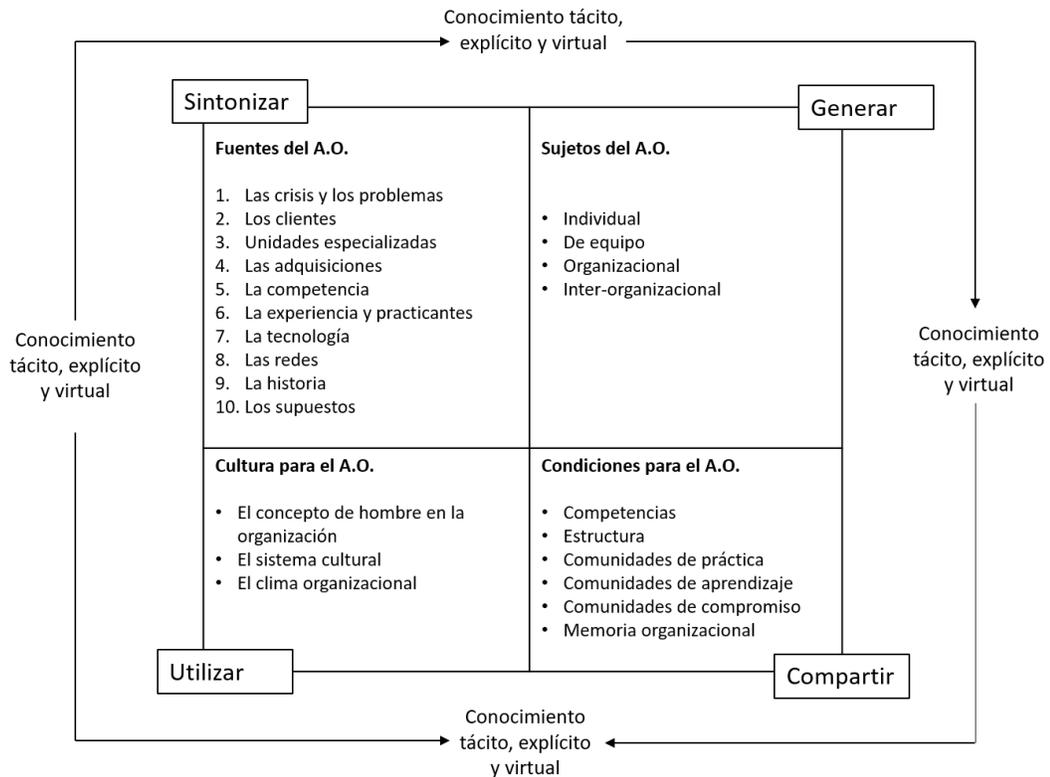
La cuarta variable presente en el modelo de aprendizaje de Garzón (2008), es la cultura para el aprendizaje organizacional entendida como, la conciencia colectiva expresada en los significados que diferencia e identifica a los colaboradores, las subvariables de la cultura organizacional son: el sistema cultural de la organización, el clima organizacional y el concepto de hombre que el líder posee.

Tanto los valores y cultura de las personas así como de la organización están constituidas por ideales, intereses, sentido de pertenencia al equipo, por lo tanto, podemos decir que la cultura para el aprendizaje organizacional está caracterizada por que cada empresa idea sus propias suposiciones, conocimientos y reglas a través de las cuales el conocimiento es compartido lo que permite desarrollar el sentido de pertenencia de sus miembros, con ello se facilita la socialización del conocimiento tácito, explícito y virtual, de manera que, las prácticas de todos los días confirman la ideología y es mediante el uso de símbolos y actitudes innovadoras que se transmite el conocimiento, que le fomenta el desarrollo de competencias individuales y colectivas orientadas al aprendizaje.

De acuerdo con Garzón (2008), el clima organizacional condiciona el potencial de aprendizaje de los individuos, sus variables físicas y psicosociales pueden llegar a bloquear el aprendizaje de las personas o bien si la percepción de estas por parte de los individuos es adecuada, tendrá una contribución de alto impacto para llevar a la organización a que aprenda.

El concepto de hombre en la organización es determinante para el aprendizaje, las empresas deben ser capaces de aprovechar la capacidad de aprendizaje de los colaboradores de todos los niveles, contemplando competencias específicas o genéricas, para ello los procesos de gestión humana, reclutamiento, selección, inducción, promoción, nivelación, jubilación y retiro deben responder a criterios previamente definidos, Garzón (2008).

Figura 25. Modelo teórico de aprendizaje organizacional de Garzón



Fuente: elaboración propia con base en Garzón (2008)

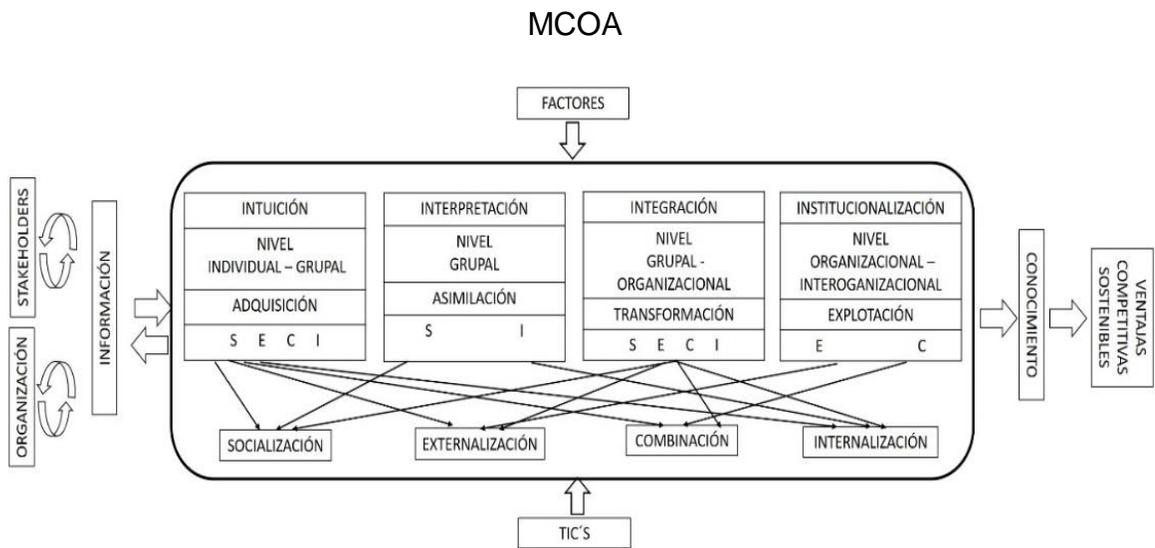
El modelo de aprendizaje organizacional propuesto por Garzón (2006), citado en Garzón y Fischer (2009), se enmarca en el conocimiento tácito y explícito (Nonaka y Takeuchi, 1999), e incluye un tercer tipo, el conocimiento virtual que es “... un momento de unificación en un proceso de dinámica de grupo en el cual el conocimiento tácito se vuelve explícito y adopta formas aplicables” Garzón y Fischer (2009, p. 251),

En este mismo orden de ideas, este modelo de aprendizaje utiliza la propuesta de Nonaka y Takeuchi (1999), constituida por cuatro procesos que son, la socialización, la exteriorización, la combinación e interiorización, útiles en la conversión del conocimiento.

2.5.5 Modelo de comportamiento organizativo orientado al aprendizaje MCOA de Celemín Pedroche.

El Modelo de Comportamiento Organizativo orientado al Aprendizaje (MCOA), de la Figura 26, pretende explicar la forma en que las organizaciones aprenden, está constituido por las propuestas de modelos de aprendizaje organizacional de diferentes autores como: Martínez (2002), el modelo de Sun y Anderson (2008), el modelo socio psicológico de las 4I de Crossan *et al.* (1999), el componente de la capacidad de absorción tomado de la propuesta de Zahra y George (2002), se ayuda también del proceso de conversión de conocimiento de Nonaka y Takeuchi (1995), todos estos autores citados en Celemín (2012).

Figura 26. Modelo de Comportamiento Organizativo orientado al Aprendizaje



Fuente: elaboración propia a partir de Celemín (2012).

El punto de partida del MCOA es la conexión entre los diferentes niveles de aprendizaje en la organización (actores de aprendizaje, de acuerdo con Garzón Fischer, 2008), que son, el nivel individual, grupal, organizacional e interorganizacional, junto con el nivel externo, es decir, los *stakeholders* o grupos de interés que participan en la dinámica organizacional.

El modelo de Sun y Anderson (2008), citados por Celemín (2012), sostienen que la capacidad de absorción está relacionada con el aprendizaje organizacional,

para ello, se emplea el modelo socio psicológico de las 4I de Crossan *et al.* (1999), ofrece un propuesta acerca de cómo facilitar la transferencia del conocimiento mediante los procesos de intuición, interpretación, integración y la institucionalización del conocimiento; en este mismo sentido, la visión dinámica de la capacidad de absorción que ofrece Zahra y George (2002), citados por Celemín (2012), consiste en cuatro fases, la primera de ellas es la adquisición, la segunda fase es la asimilación, la tercera la transformación y la última fase consiste en la explotación del conocimiento.

Tal como es posible apreciarlo en la Figura 26, el MCOA se apoya en la propuesta de Nonaka y Takeuchi (1999), como proceso de conversión del conocimiento mediante el modelo de socialización, exteriorización, interiorización y combinación, a través de los cuales es posible la creación de nuevo conocimiento.

El MCOA de Celemín (2012), utiliza como factores del proceso de aprendizaje los conocimientos y habilidades, los valores y actitudes, la capacidad de aprendizaje, la estrategia organizativa, la estructura organizativa, la cultura organizativa, las alianzas, la innovación, trabajo en equipo, liderazgo, prácticas de recursos y por último sistemas y procedimientos.

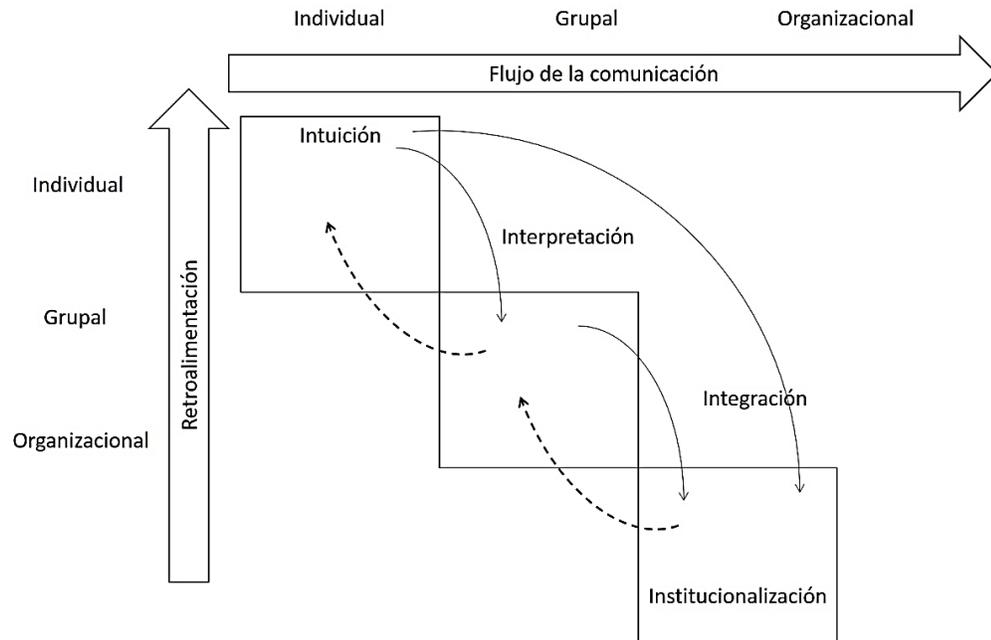
Por último, el MCOA presenta las ventajas competitivas sostenibles, junto con las Tecnologías de Informática y Comunicación (TIC) como herramientas para facilitar los procesos de aprendizaje organizacional, así como generadores de posibles ventajas competitivas.

2.5.6 Modelo de aprendizaje organizacional de Crossan, Lane y White como base del aprendizaje individual.

Alcid y Lugo (2008), conciben la propuesta de aprendizaje organizacional de Crossan, Lane y White (1999), conocido como el cuadro de las cuatro I's, como un modelo de aprendizaje individual, pues las primeras tres etapas de este dependen de la capacidad cognitiva del individuo otorgándole así un papel protagónico en el proceso de aprendizaje organizacional. Los componentes de

dicho modelo son: intuición, interpretación, integración e institucionalización (Figura 27).

Figura 27. Aprendizaje organizacional como un proceso dinámico.

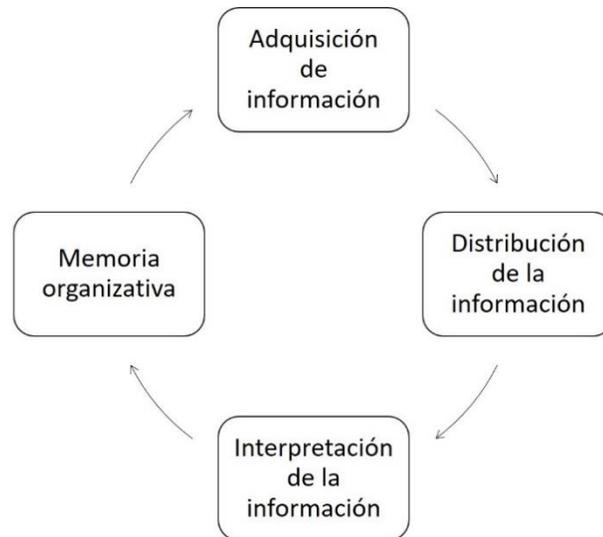


Celemín (2011), sostiene que el modelo de las 4I de Crossan, Lane y White está dirigido hacia la renovación estratégica y se compone de cuatro procesos socio-psicológicos, que son: intuición, interpretación, integración e institucionalización que suceden en los tres actores del aprendizaje, individual, grupal y organizacional, la autora señala que el proceso de intuición se manifiesta en el nivel individual, por su parte la interpretación está presente tanto en el nivel individual como grupal; por otro lado, la integración se manifiesta en los niveles grupales y organizacionales, por último el proceso de institucionalización se da en el organizacional.

2.5.7 Modelo de Huber.

El modelo del proceso de aprendizaje organizacional propuesto por Huber (1991), citado en Celemín (2012), es uno de los más recurridos en la literatura, está conformado por cuatro etapas, tal como se presenta en la Figura 28.

Figura 28. Modelo del proceso de aprendizaje organizacional de Huber (1991)



Fuente: elaboración propia con base en Huber (1991), citado en Celemín (2012)

Huber (1991), citado en Chiva y Camisón (2002), sostiene que las organizaciones aprenden si son capaces de cambiar sus comportamientos a través de los procesos de información, este proceso incluye la adquisición, distribución e interpretación de la misma, así mismo, el autor identifica cuatro procesos en el aprendizaje organizacional, estos son, la adquisición de conocimiento o información, la distribución de la información, la interpretación de la información y por último, la memoria organizativa.

Igualmente que Huber con su perspectiva técnica, Hanssen-Bauer y Snow (1996), citados también en Chiva y Camisón (2002), presentan un modelo de aprendizaje organizacional, constituido por cinco etapas, la primera de ellas es la adquisición de la información, esto incluye la búsqueda de la misma, la segunda etapa es la interpretación, esto quiere decir, dar sentido a la información recibido mediante las experiencias compartidas, la tercer etapa, es la experimentación centralizada, consiste en llevar a cabo proyectos de cambio organizativo, la cuarta etapa es la difusión de dicha experiencia, es decir, extender lo aprendido, por último, se encuentra la etapa de reestructurar el conocimiento, aquí se trata

de estandarizar el nuevo conocimiento y establecer nuevas necesidades de información.

2.5.8 Modelo de aprendizaje del *Society for Organizational Learning (SOL)*

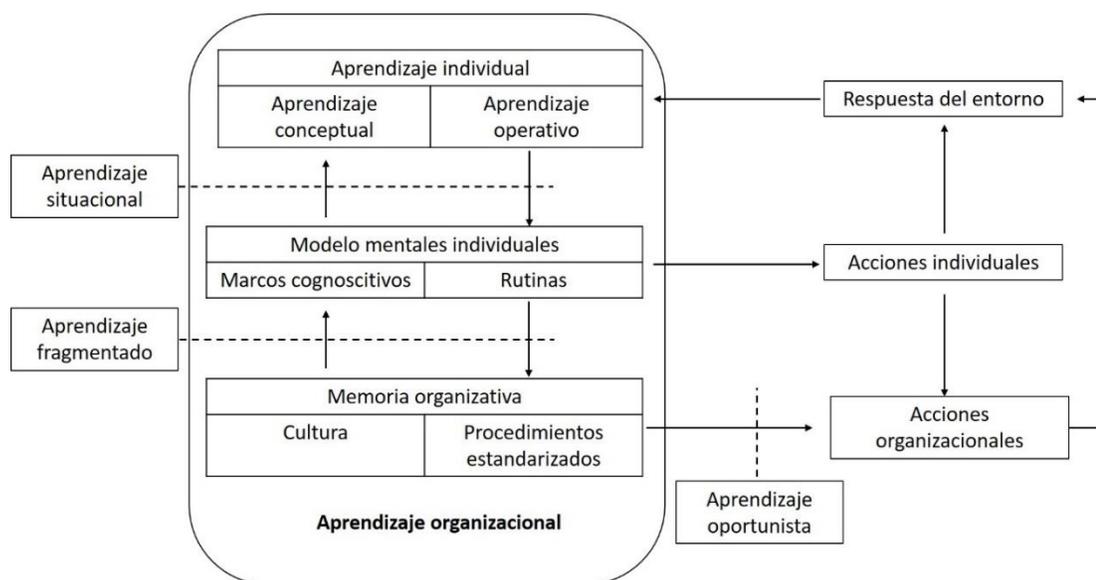
Suñé (2004), citando a Kim (2001), señala que el principal problema que aborda el aprendizaje organizacional es la forma en como el conocimiento individual y el aprendizaje pueden transformarse en la memoria organizacional, para ello, el autor sostiene que el conocimiento reside dentro de los modelos mentales de los individuos que integran la organización, de manera que, la transferencia del conocimiento en la organización depende de la formalización de los modelos mentales individuales, por ello, comprender el proceso de transferencia en el que el aprendizaje y conocimiento individual se vuelven la memoria y estructura de la organización, es una prioridad en la gestión del aprendizaje organizacional y su alineación a los objetivos, valores y visión de la empresa.

De acuerdo con Suñé (2004), el grupo SOL apoyándose en el modelo de aprendizaje individual de Daft y Weick (1984), en donde manifiestan que la persona asimila la información nueva procedente de su entorno, la reflexiona sobre experiencias pasadas y aborda una conclusión, por ultimo decide si actúa a consecuencia de ello o no, propone su modelo de aprendizaje organizacional, en el que sugiere que el aprendizaje puede abordarse desde dos diferentes perspectivas, la primera es el nivel operativo y la segunda desde el enfoque conceptual. La perspectiva operativa se centra en la forma en que se actúa, mientras que la conceptual en las razones que justifican dicha conducta, es decir, para asignarle la categoría de efectivo al aprendizaje organizacional, el aprendizaje conceptual debe ser instrumentado en habilidades particulares que puedan ser aprendidas practicadas.

La Figura 29, describe el modelo integrado de aprendizaje organizacional del grupo SOL, tal como fue descrito en párrafos anteriores, por su parte, Kim (2001), citado por Suñé (2004), sugiere que, si los ciclos de aprendizaje organizacional no se completan o bien, si la relación entre sus actores es débil, el aprendizaje se detiene y como consecuencia se genera lo que describe el autor como

aprendizajes limitados, tal como se puede apreciar en la Figura 29, estos tipos de aprendizajes son, aprendizaje situacional, entendido como el producto de la relación entre el aprendizaje individual y los modelos mentales del individuo, es decir, el tipo de aprendizaje que el colaborador experimenta es demasiado específico, y por ello no logra cambiar sus modelos mentales, un ejemplo de ellos es la gestión de la crisis.

Figura 29. Modelo integrado de aprendizaje organizacional del grupo SOL.



Fuente: elaboración propia con base en Kim (2001), citado en Suñé (2004)

Tal como se revisó en este epígrafe, existen distintos modelos acerca el aprendizaje organizacional, todos ellos constituidos por variedad de dimensiones y variables; sin embargo, todos estos persiguen el mismo objetivo que es: representar de manera gráfica cómo las organizaciones deben operar los distintos mecanismos que inciden en dichas variables para, dar lugar así al aprendizaje organizacional.

La Figura 30, resume las variables y dimensiones identificadas en cada uno de los modelos para el aprendizaje organizacional revisados en este capítulo. Algunos autores coinciden en que sus modelos presentan elementos tanto de la dimensión epistemológicas (conocimiento tácito y explícito) como la ontológica (aprendizaje individual, grupal y organizacional), como es el caso de la propuesta

de Nonaka y Takeuchi (1999); Olarte (2012); Crossan, *et al.* (1999); Celemín (2012) y Garzón (2008). Por otro lado, las propuestas de Suñé (2004); Garzón (2008) Y Huber (1991) incluyen dentro de sus respectivas variables a la memoria organizacional; mientras que la propuesta de Stable (2012) y nuevamente la de Garzón (2008) incluyen como variable, a las condiciones para el aprendizaje organizacional.

Figura 30. Resumen de las dimensiones y variables identificadas en los principales modelos de aprendizaje organizacional.

Modelo	Dimensiones y variables identificadas
Modelo de aprendizaje organizacional (A.O.) para la mejora del desempeño de Stable (2012)	Condiciones para el aprendizaje organizacional Elementos de gestión organizacional Disociación de los <i>stocks</i> de conocimientos Actores externos
Teoría de la creación del conocimiento organizacional de Nonaka y Takeuchi (1999)	Fluctuación y caos creativo Conocimiento tácito y conocimiento explícito
Modelo de aprendizaje organizacional de Olarte (2012)	Factores externos Interacción Acción individual Acción organizacional Conversación
Modelo de comportamiento organizativo orientado al aprendizaje de Celemín (2012)	Nivel individual-grupal, nivel grupal, nivel grupal-organizacional y nivel organizacional-interorganizacional Intuición, interpretación, integración e institucionalización Adquisición, asimilación, transformación y explotación Socialización, externalización, combinación e interiorización
Modelo de aprendizaje organizacional de Crossan, Lane y White (1999)	Aprendizaje individual, aprendizaje grupal y aprendizaje organizacional Intuición, interpretación, integración e institucionalización
Modelo de aprendizaje organizacional de Huber (1991)	Adquisición de información Distribución de información Interpretación de la información Memoria organizacional
Modelo de aprendizaje organizacional del Society for Organizational Learning, Suñé (2004).	Aprendizaje individual Memoria organizativa Cultura Marcos cognoscitivos y rutinas
Modelo teórico de aprendizaje organizacional de Garzón (2008)	Fuentes del aprendizaje organizacional Actores del aprendizaje organizacional Condiciones para el aprendizaje organizacional Cultura para el aprendizaje organizacional

Fuente: elaboración propia a partir de Stable (2012); Nonaka y Takeuchi (1999); Olarte (2012); Celemín (2012); Crossan, Lane y White (1999); Huber (1991) y Suñé (2004), Garzón (2008) y Garzón y Fischer (2008).

En este mismo orden de ideas, es justo señalar que, la propuesta de Garzón (2008), su modelo teórico para el aprendizaje organizacional, incluye en su estructura de variables y dimensiones, elementos que se pueden encontrar en cada uno de los modelos revisados; sin embargo, estas propuestas por su concepción teórica, precisan de un método que facilite la instrumentación de sus elementos en la organización; por lo tanto, estas metodologías deberán articularse con fracciones de los programas y sistemas para la gestión de la productividad para así, lograr incidir en esta última.

Capítulo 3. Propuesta metodológica para la Gestión del Aprendizaje Organizacional y la Productividad (PROGAP)

3.1 Enfoque y diseño de la investigación

Desde el enfoque cualitativo, se utilizó el método descriptivo como principio para alcanzar el objetivo general de investigación de presente trabajo, el diseño de investigación utilizado en el presente fue la investigación-acción, por su capacidad de proveer información que guíe la toma de decisiones en la gestión de procesos y programas, los cuales tienen como propósito principal el mejorar tanto las condiciones como el entorno en donde la intervención tiene lugar (empresas), de manera que, la investigación-acción permite la mejora de la realidad. Además, se utilizó el método descriptivo ya que en este trabajo de investigación se tiene como premisa responder como es una parte de la realidad del objeto de estudio (Caballero, 2014).

La investigación-acción, inicia con problemas reales y estrechos a un entorno particular e implica la total participación de los participantes en la identificación de problemas y necesidades, así como en la implantación de las propuestas de mejora, Hernández, Fernández y Baptista (2010, 2014); por lo anterior, se determinó que el diseño de investigación-acción se alinea de manera estrecha con el objetivo del presente trabajo de investigación, por lo tanto, a través de este diseño es posible dar respuesta satisfactoria a cada una de las preguntas de investigación descritas en el primer capítulo.

McKernan (2001) citado por Hernández, *et al.* (2010, 2014), establece tres pilares sobre los que se soporta el proceso de investigación-acción, esto son:

- Las personas mejor capacitadas para abordar el problema son aquellas que lo están viviendo
- El entorno en que se encuentran estas personas influye directamente en su conducta
- Los pilares epistemológicos sostienen que la metodología cualitativa es la mejor para el estudio de entornos naturalistas.

Creswell (2003), sugiere dos distintos tipos de investigación-acción, el primero de ellos denominado como práctico: se centra en el aprendizaje de los involucrados de la organización o comunidad que se desea estudiar, además, para lograr resolver el problema previamente diagnosticado se apoya en la implementación de un plan de acción; mientras que en el segundo tipo de investigación-acción, es decir, la investigación-acción participativa, se caracteriza principalmente por la colaboración equitativa de toda la organización o comunidad intervenida, los cambios que se pretenden abordar tienen incidencia en la calidad de vida y el desarrollo humano de los participantes, de manera que, sus objetos de estudio generalmente son de nivel social.

La investigación-acción práctica, como estrategia de indagación en el proceso de investigación cualitativa puede llevarse a cabo a partir de los ciclos representados en la Figura 31.

Figura 31. Ciclos de la investigación-acción práctica.



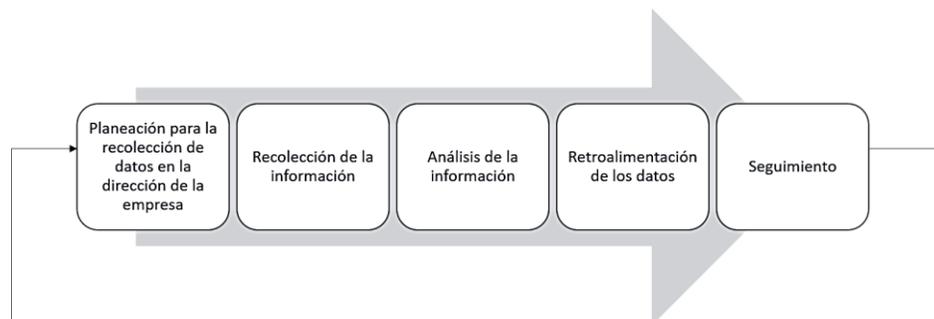
Fuente: elaboración propia a partir de Hernández, *et al.* (2014)

El propósito del diagnóstico del problema es conocer y entender los eventos que ocurren y la forma como estos suceden, así como las personas involucradas, el objetivo final de este ciclo es entender en su totalidad, la problemática que se está investigando, para ello, se debe recolectar datos, ya sea mediante entrevistas o bien a través de la observación directa del ambiente, eventos o actividades relacionadas con el problema, igualmente, la revisión de documentos y registros, son de ayuda en esta etapa, una vez que se cuenta con la información recopilada, se procede al análisis de la misma.

Para lo anterior, es útil hacer uso de herramientas como, los mapas conceptuales, diagramas de causa-efecto, matrices, jerarquización de prioridades, redes, entre otros. Una vez que los análisis han concluido, se desahoga el segundo ciclo: la elaboración del plan de acción, este incluye, las prioridades a resolver, metas y objetivos específicos, tareas, responsables, periodos de tiempo y recursos necesarios, Hernández *et al.* (2014).

La recopilación de la información se estructuró a partir del ciclo para organizar la información obtenida (Figura 32) de Nadler (1982), citado en Guízar (2013), para ello, se utilizaron diversas técnicas para la recolección de datos: la una entrevista semiestructurada debido a la libertad que ésta ofrece para introducir preguntas que ayuden a precisar o bien obtener más información (Hernández, *et al.*, 2010; Hernández y Mendoza, 2018), grupo de enfoque, documentos, anotaciones y bitácoras de campo; todas estas como herramientas en el proceso de recolección de datos cualitativos (Hernández y Mendoza, 2018)

Figura 32. Ciclo para organizar la información obtenida de la empresa



Fuente: elaboración propia con base en Guízar (2013).

Por otro lado, acerca de la implementación como caso de estudio del método desarrollado en este trabajo de investigación, se determinó una muestra que incluye al total de los colaboradores que integran del departamento intervenido, es decir, se trata de un censo en el que participaron los 19 trabajadores que integran el área de crédito y cobranza del sujeto de estudio.

3.2 Modelos y principios teóricos en los que se sustenta el método para la gestión del aprendizaje organizacional y la productividad diseñado

La propuesta metodológica desarrollada por el investigador denominada: Programa para la Gestión del Aprendizaje Organizacional y la Productividad (PROGAP), está constituida por dos principales componentes, en primer lugar, el conjunto de etapas procesales cuyo propósito central es la gestión de la productividad en la organización, y un segundo componente conformado por dos modelos para la gestión del aprendizaje organizacional.

Acerca del primer componente, a partir de la revisión de las características de cada uno de los programas para la mejora de la productividad y las etapas que los forman descritos en el capítulo anterior y con la ayuda de un cuadro comparativo (Figura 34), se encontró que: el 100.00% de los programas revisados incluyen en su estructura procesal una etapa de *diagnóstico*, además, el 45.45% incluye la etapa de *presentación del sistema* a la organización, mientras que el 90.00% incluye el *diseño de estrategias o plan de acción*, la etapa *ejecución* está presente en el 72.72% de los programas revisados, así mismo el componente *control* se encontró en el 63.63% de las metodologías, por último el 45.45% de los programas incluía también la etapa de *evaluación de resultados*.

Figura 33. Matriz de incidencia de componentes de los elementos procesales de los programas para la gestión de la productividad

PROGRAMA	Diagnóstico	Presentación del programa	Metas y objetivos	Diseño de estrategia	Desarrollo de competencias	ejecución	Control (feed)	Evaluación de resultados e impactos	Compensación
DO/PMR	X	X		X		X	X	X	
ALA	X		X	X					
PLC	X			X			X		
AMP	X	X		X		X		x	
AMPF	X		X	X		X		X	
CMP	X	X		X	X	X	X		
EAPR	X		X	X					
MPT	X			X		X	X		
SIMAPRO	X			X	X	X	X	X	X
SIMAPRO PYME	X	X		X	X	X	X		
SIGPROL	X	X			X	X	X	X	

Fuente: elaboración propia a partir de OIT (1989, 2003, 2007, 2011 y 2014); Jiménez, Delgado y Gaona (2001); Boulden (1985); Sink (1985); Mertens y Rojas (2010); STPS (2012)

Nomenclatura de la Figura 34:

DO/PMR: método de desarrollo organizacional/programación para la mejora del rendimiento

ALA: Programa de mejoramiento de la productividad de ALA,

PLC: Método de Blue Circle Industries

AMP: Programas de aprendizaje por medio de la práctica

AMPF: Programas de aprendizaje por medio de la práctica en la fábrica

CMP: Círculos de mejoramiento de la productividad

EAPR: Método del equipo de acción para promover el rendimiento

MPT: Modelo de productividad total operativo

SIMAPRO: Sistema Integral de Medición y Avance de la Productividad

SIMAPRO PYME: Sistema Integral de Medición y Avance de la Productividad para PYME

SIGPROL: Sistema de Gestión para la Productividad Laboral

Sobre el segundo componente del método diseñado, es decir, acerca del aprendizaje organizacional, se destaca que éste descansa en dos modelos teóricos, el primero de ellos es la propuesta de Garzón y Fischer (2008), con sus cuatro variables que son: fuentes del aprendizaje organizacional, actores del

aprendizaje organizacional, condiciones para el aprendizaje organizacional y cultura para el aprendizaje organizacional la cual enmarca la totalidad del sistema desarrollado por el investigador, a razón de que éste modelo incluye tanto factores como dimensiones de cada uno de los ocho modelos revisados en el capítulo anterior (Figura 35), además, dicho modelo se gesta dentro del contexto latinoamericano, por lo que se cree viable en su transferencia e implementación en las empresas mexicanas.

Análogamente, investigadores como: Fiol y Lyles (1985); Toledo (2009); Jijena-Infante (2015); Mejía, Jaramillo y Bravo (2006); Quintero y Batista (2008); Diez y Abreu (2009); Vargas- Hernández, Almanza, Calderón, Casas y Palomares (2016); Cuesta (2008); Alcover y Gil (2002), presentan evidencia empírica sobre la idea del aprendizaje organizacional como gestor de la productividad en las organizaciones.

En este mismo orden de ideas, se incluye el Modelo Teórico de Aprendizaje Organizacional de Garzón (2008), bajo la premisa de que sirva como un mecanismo explícito que favorezca la permanencia del método en las organizaciones en que se implemente (perdurabilidad a partir de su implementación), además, es importante destacar que, igualmente, éste modelo se enmarca en el proceso de creación del conocimiento de Nonaka y Takeuchi (1999), uno de los más aceptados por la comunidad científica; por otro lado, se reconoce que, sus cuatro variables recogen los principales componentes presentes en los modelos de aprendizaje más destacados; por último, al ser un modelo desarrollado en América Latina se asume que posee una mayor factibilidad en su aplicación en el contexto mexicano.

En segundo lugar, y teniendo en cuenta las ideas de March y Olsen (1976); Argyris y Shön (1978); Hedberg (1981); Klein (1989); y Kofman y citados por Medina y Espinosa (1996) así como Dodgson (1993) y Senge (2005), que sugieren que, quienes aprenden y actúan dentro de las organizaciones son las personas, se incluye también a la propuesta metodológica desarrollada el modelo de aprendizaje individual de las 4I's de Crossan *et al.* (1999), con el propósito de

que a través de la articulación de sus etapas con las de variables de la propuesta de Garzón (2008), se logre capitalizar el proceso de captación e interpretación de los flujos de información, la detección y corrección de errores y la generación de conocimiento.

Figura 34. Aspectos comunes entre los modelos de aprendizaje organizacional y el modelo teórico de Garzón

Modelo	Dimensiones y variables identificadas	Componentes del modelo de Garzón (2008) en donde coinciden.
Modelo de aprendizaje organizacional (A.O.) para la mejora del desempeño de Stable (2012)	Liderazgo Memoria organizacional Cultura organizacional	Cultura para el A.O. Cultura para el A.O. Cultura para el A.O.
Teoría de la creación del conocimiento organizacional de Nonaka y Takeuchi (1999)	Organizaciones a fines Fluctuación y caos creativo Conocimiento tácito y conocimiento explícito	Fuentes del A.O. Fuentes del A.O. Tipos de conocimiento
Modelo de aprendizaje organizacional de Olarte (2012)	Individual y grupal	Sujetos del A.O.
Modelo de comportamiento organizativo orientado al aprendizaje de Celemin (2012)	Nivel individual-grupal, nivel grupal, nivel grupal-organizacional y nivel organizacional-interorganizacional	Sujetos del A.O.
Modelo de aprendizaje organizacional de Crossan, Lane y White (1999)	Aprendizaje individual, aprendizaje grupal y aprendizaje organizacional	Sujetos del A.O.
Modelo de aprendizaje organizacional de Huber (1991)	Memoria organizacional	Condiciones para el A.O.
Modelo de aprendizaje organizacional del Society for Organizational Learning, Suárez (2004).	Aprendizaje individual Memoria organizativa Cultura Marcos cognoscitivos y rutinas	Sujetos del A.O. Condiciones para el A.O. Cultura para el A.O. Fuentes del A.O.

Fuente: elaboración propia a partir de Stable (2012); Nonaka y Takeuchi (1999); Olarte (2012); Celemin (2012); Crossan, Lane y White (1999); Huber (1991) y Suárez (2004), Garzón (2008) y Garzón y Fischer (2008).

Por otro lado, para garantizar que el PROGAP esté alineado al conjunto de estrategias de la organización, se apoya en las cuatro perspectivas del Cuadro de Mando Integral (CMI) de Kaplan y Norton (2002), sirviéndose de éste como un mecanismo de comunicación y control estratégico, con ello se pretende garantizar la correcta instrumentación de cada uno de los elementos del plan de acción elaborado por los equipos de trabajo y su adecuado cumplimiento.

Tal como se planteó en el segundo capítulo de este trabajo de investigación, uno de los problemas que adolecen los programas y sistemas para la gestión de la productividad revisados, es que carecen de un componente explícito que facilite la permanencia de éstos en las organizaciones en que se instalan, tal es el caso de los sistemas SIMAPRO, SIGPROL y SIMAPRO PYME, una vez que concluye el proceso de implementación (generalmente acompañado por el facilitador del sistema) la organización los abandona, es decir, con la salida del facilitador, se suspende la operación de dichos sistemas.

Por lo tanto, para facilitar la perdurabilidad del PROGAP en las organizaciones, se han incluido dos elementos más, que son: la memoria organizacional y la compensación al colaborador, esta última se revisa en la Etapa 10 de este epígrafe. Es así que, la memoria organizacional se constituye por la cuarta variable, es decir, tal cual, la memoria organizacional del modelo de Garzón y Fischer (2008) así como del cuarto proceso socio-psicológicos de la propuesta de las 4I de Crossan, *et al.* (1999), la institucionalización, junto con el último proceso de conversión del conocimiento de Nonaka y Takeuchi (1999), que es la interiorización, la Figura 36 presenta la forma en cómo estos tres modelos de aprendizaje organizacional se articulan para la gestión del mismo. A continuación, se describe cada una de las etapas que constituyen el Programa para la Gestión del Aprendizaje Organizacional y la Productividad diseñado (Figura 35).

Figura 35. Modelos articulados de aprendizaje organizacional de Garzón (2008), Nonaka y Takeuchi (1999) y Crossan, Lane y White (1999).



Fuente: elaboración propia a partir de Garzón (2008), Nonaka y Takeuchi (1999) y Crossan, Lane y White (1999).

3.3 Programa para la Gestión del Aprendizaje Organizacional y la Productividad (PROGAP)

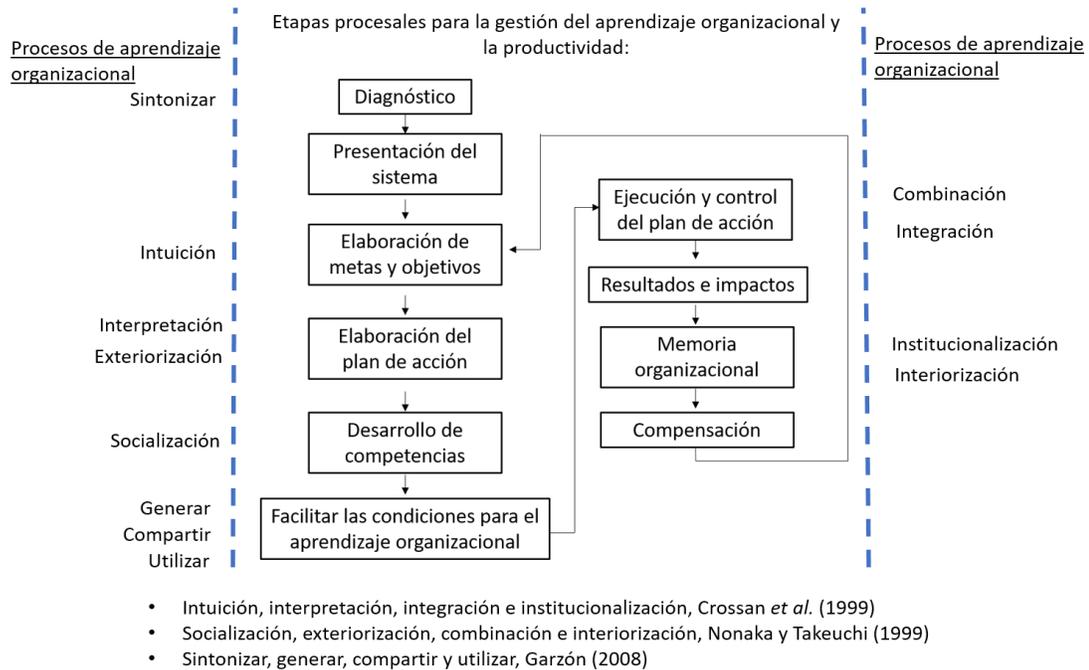
El método desarrollado en este trabajo de investigación, nombrado Programa para la Gestión del Aprendizaje Organizacional y la Productividad (PROGAP), está formado por un conjunto de 10 etapas que a su vez, sugieren el proceso sistemático para la implementación de dicho método, tal como se puede observar en la Figura 37, estas etapas comulgan con cada uno de los modelos y principios teóricos para el aprendizaje organizacional de los que el PROGAP se vale para la gestión de la productividad en la organización. En la Figura 36, se enlistan cada uno de los trabajos de los distintos investigadores que sirven como soporte teórico para cada una de las etapas que constituyen al PROGAP.

Figura 366. Fundamento teórico de las etapas del PROGAP

Componente integrado a la propuesta metodológica	Investigadores que soportan la pertinencia de cada componente propuesto
• Diagnóstico	Alderfer (1980); Hernández, Gallarzo y Medina (2001); OIT (1989, 2004, 2007 y 2014); STPS (2012); Garzón y Fischer (2010)
• Presentación del programa	Coria, Valderrama, Neme y Rivera (2016); Zimmermann (2000); Kotter (2011) y OIT (1989)
• Diseño de metas y objetivos	Zimmermann (2000); Locket y Latham (1991); Kaplan y Norton (2002); Terán, Sánchez y Ruíz (2012)
• Elaboración del plan de acción	Ortiz y Capó (2015); Kotter (2011) y Hernández, Fernández y Baptista (2014); Garzón (2008) y Garzón y Fischer (2010)
• Desarrollo de competencias	Castañeda (2015); Valenzuela, Buentello y Alanís (2017); OIT (2007, 2014)
• Facilitar las condiciones para aprendizaje organizacional	Garzón (2008) y Garzón y Fischer (2010)
• Ejecución y control del plan de acción	OIT (1989, 2007, 2014); Beltrán, 2000; Salgueiro (2001); Mertens (1997); Kaplan y Norton (2002); Coria, Valderrama, Neme y Rivera (2016)
• Evaluación de resultados e impactos	OIT (2008); Mertens (1999), Nava (2009); Kaplan y Norton (2002)
• Memoria organizacional	Garzón (2008) y Garzón y Fischer (2010)
• Compensación	Madero (2010, 2016)

Fuente: elaboración propia a partir de Alderfer (1980); Hernández, Gallarzo y Medina (2001); OIT (1989, 2004, 2007 y 2014); STPS (2012); Garzón (2008); Garzón y Fischer (2010); Coria, Valderrama, Neme y Rivera (2016); Zimmermann (2000); Kotter (2011); Zimmermann (2000); y Latham y Locke (1991); Kaplan y Norton (2002); Terán, Sánchez y Ruíz (2012); Ortiz y Capó (2015); Hernández, Fernández y Baptista (2014); Castañeda (2015); Valenzuela, Buentello y Alanís (2017); Beltrán, 2000; Salgueiro (2001); Mertens (1997); Nava (2009); Madero (2010, 2016)

Figura 377. Programa para la Gestión del Aprendizaje Organizacional y la Productividad (PROGAP).



Fuente: elaboración propia a partir de Garzón (2008), Nonaka y Takeuchi (1999) y Crossan, Lane y White (1999).

Fuente: elaboración propia a partir de: Nonaka y Takeuchi (1999); Crossan, Lane y White (1999); Garzón y Fischer (2008), Garzón (2006); Bouden (1985); Sink (1985); Zimmermann (2000); Coria, Valderrama, Neme y Rivera (2016); Locke (1991); Alderfer (1980); Kotter (2011); Mertens (1999); STPS (2012); OIT (2007, 1989); CINTERFOR (2008).

Teniendo presente las características de la economía mexicana, donde para el año 2019 se han contado alrededor de 6,373.169 establecimientos, que a su vez, ocupan a 36,038,272 personas, y en donde la tasa media anual de crecimiento de establecimientos es de 2.4%, de las cuales, el 99.8% son Micro, Pequeñas y Medianas empresas (MIPYMES), y ocupan al 62.8% de las personas económicamente activas (INEGI, 2019); por la relevancia de lo antes descrito, el PROGAP ha sido desarrollado para ser implementado precisamente en la economía predominante del país, es decir, en las MIPYMES mexicanas.

A continuación, se describen los principios teóricos al igual que la sinergia creada entre cada uno de los modelos conceptuales que operan en cada una de las 10 etapas del PROGAP

3.3.1 Diagnóstico de la organización

Dicho con palabras de Alderfer (1980), el diagnóstico organizacional es un proceso basado en la teoría de la ciencia del comportamiento del ser humano, cuyo propósito es establecer de forma amplia y clara el sistema, y con base en ello determinar el cambio deseado; durante la etapa de recolección de datos del propio diagnóstico, se tiene como objetivo principal, recoger información de forma sistemática sobre la situación actual de la empresa, la cual inicia cuando se ha determinado una metodología para este fin y para ello, se hace uso de métodos a lo largo de la recolección de datos, dichos métodos, deben abordarse de lo simple a lo complejo, es decir, durante la etapa de entrada se utilizan métodos sencillos como la observación, y desde ahí se generan las hipótesis.

De acuerdo con la literatura revisada, cada uno de los programas y sistemas para la gestión de la productividad revisados, cuentan dentro de su estructura operativa con el componente diagnóstico; por lo tanto, en el PROGRAP, se incluye dicho elemento en la fase inicial de la estructura operativa del mismo, en la cual se han incluido un conjunto de técnicas y herramientas que en su instrumentación orgánica, pretenden determinar la situación actual de la organización de cara a la productividad así como el estatus de la capacidad de aprendizaje organizacional,

Con relación al instrumento para el diagnóstico de clima laboral, cabe mencionar que, durante el año 2013, por parte del Programa de Cadenas de Valor y Servicios Empresariales del Programa de la OIT con sede en Suiza y la Oficina de la OIT para los países de México y Cuba, se aplicó este mismo cuestionario a 20 PyME ubicadas en los estados de Nayarit y Jalisco (Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales, 2016), de manera que, la validez y confiabilidad del instrumento como dichos resultados pueden

consultarse en el Informe de Resultados Colaboración OIT-STPS-CONOCER-Bahía de Banderas, Productividad, Capacitación y Certificación por Competencias en la Cadena de Valor del Sector Turístico de la Riviera Nayarit, Buenas prácticas de SIGPROL-SIMAPRO en las empresas.

Para la determinación de la capacidad de aprendizaje organizacional, se utiliza la propuesta de Garzón y Fischer (2010); dicho instrumento fue validado por los propios autores a partir de los datos estadísticos generados por el Análisis de la Varianza (ANOVA) a una vía, el método de componentes principales y coeficiente de relación, en donde los investigadores, lograron eliminar preguntas redundantes de su primer instrumento que contenía 138 reactivos, en un total de 40 afirmaciones agrupadas en tres factores: fuentes de aprendizaje, cultura para el aprendizaje organizacional y condiciones para el aprendizaje organizacional.

3.3.2 Presentación del PROGAP a la organización

La instrumentación de un programa o sistema para la gestión de la productividad enmarcada en el aprendizaje organizacional requiere que se active la motivación en los participantes, y ello es posible sólo a través de un cambio de actitud en todos los colaboradores (Coria, Valderrama, Neme y Rivera, 2016).

Zimmermann (2000), presenta el modelo de asimilación-contraste que propone tres campos de reacción hacia la nueva información, el PROGAP, se vale de esta perspectiva, dichos campos son: campo de rechazo, campo de aceptación y campo de indiferencia, y es precisamente en este último en el que el autor sugiere se lleven a cabo los esfuerzos para el cambio de actitudes, presentando información que no fortalezca ni que se contraponga con las actitudes existentes en el personal; además, es importante que se establezca una relación entre las nuevas actitudes, valores y modelos positivos y el sistema que está por implementarse en la organización lo que facilitará la reestructuración cognitiva.

3.3.3 Diseño de las metas y objetivos

Latham y Locke (1991), al igual que Locke (1968), sostienen que la adecuada definición de objetivos específicos contribuye con la motivación y el desempeño

de los responsables de lograrlos, ya que dan orientación a los comportamientos; los autores proponen un método de cinco atributos para el establecimiento de objetivos, estos cinco atributos forman el conocido acrónimo *SMART* por sus siglas en inglés.

Estos atributos son: 1) especificidad, es decir, los objetivos deben ser específicos, 2) mensurables o medibles, 3) alcanzables, además deben representar un desafío, pero siempre posible de lograr, 4) relevantes, es decir, debe haber congruencia entre los objetivos específicos y los generales de la organización, por último, los objetivos deben ser, 5) temporizados, esto quiere decir que debe haber un plazo de tiempo claro para su culminación.

Los procesos de cambio en las organizaciones precisan del involucramiento de los colaboradores, y una forma efectiva de lograrlo es a través de los grupos de tarea, estos son, equipos de trabajo que responden a un mandato claro y específico, incluso, los ejercicios de recolección de información con fines diagnósticos que los grupos de tarea llevan a cabo así como la interpretación de los datos, deben llevarse a través de equipos de trabajo homogéneos en términos de función, jerarquía, género, entre otros, mientras que la fase del propio cambio se deberá trabajar con equipos de trabajo heterogéneos para evitar posibles alianzas que incrementen la resistencia al cambio, Zimmermann (2000).

Si bien es cierto que, el aprendizaje mejora el desempeño futuro de la organización, ya que es capaz de adaptar y desarrollar su eficiencia (Schön, 1975, Argyris, 1977; Dogson, 1993; Slater y Narver, 1995; Zack, 1999; citados por Pérez y Cortés, 2009), y con ello su nivel de productividad laboral; debe tenerse en cuenta que, para que los beneficios del aprendizaje organizacional se cristalicen, es importante que este sea alineado a la estrategia de la organización, así podrán dirigirse adecuadamente los recursos organizacionales a la generación y aprovechamiento del conocimiento organizacional y con ello mejorar el desempeño del negocio.

El PROGAP, en su etapa de definición de objetivos y metas, se apoya en dos modelos de aprendizaje organizacional: a) el modelo teórico de Garzón y Fischer

(2008), que a su vez incluye el método para la conversión de conocimiento de Nonaka y Takeuchi (1999), y b) el modelo de aprendizaje organizacional de las 4I de Crossan, Lane y White (1999), ambos como mecanismos para la captura de insumos en el ambiente que sirvan como orientadores, así como en las perspectivas del Cuadro de Mando Integral o Balanced Scorecard (BSC) de Kaplan y Norton (2002).

a) Tal como se describió más arriba, el Modelo Teórico de Aprendizaje Organizacional de Garzón y Fischer (2008), está constituido por cuatro variables, que son: fuentes, actores, condiciones y cultura para el aprendizaje organizacional, e incluye en su estructura la dimensión epistemológica del conocimiento (conocimiento tácito, explícito y virtual) y la dimensión ontológica del mismo (actores del aprendizaje, que son: individuos, grupos y organizaciones).

En cuanto a las fuentes de aprendizaje organizacional, Garzón y Fischer (2007, 2008 y 2009) y Garzón (2008), las describen como aquellas situaciones a considerar por su capacidad de generar aprendizajes, que son: las crisis y los problemas, los clientes, las unidades especializadas, las adquisiciones, la competencia, la experiencia y los practicas, la tecnología, las redes, la historia y los supuestos, a lo que Beazley (2003), citado en Garzón (2008), sostiene que el conocimiento derivado de estas fuentes es crítico para la innovación, el desempeño y la productividad de los colaboradores.

Por lo anterior, el PROGAP, observa estas fuentes de aprendizaje organizacional en todo momento, y las encausa hacia la construcción de metas y objetivos.

b) Igualmente, como se revisó más arriba, por su parte, el modelo 4I de aprendizaje individual de Crossan, Lane y White (1999), presenta cuatro procesos sociopsicológicos, los cuales son: intuición, interpretación, integración e institucionalización. Así, el proceso de intuición, subconsciente e individual trata de la percepción de similitudes, diferencias y posibilidades; a partir de este esfuerzo lo aprendido se convierte en conocimiento tácito (Polanyi, 1967; citado por Crossan, Lane y White, 1999).

Así, ya no es necesario para el sujeto pensar de manera consciente sobre la acción a realizar, pues ahora reconoce el patrón y sabe lo que debe hacerse, es lo que conocemos como experiencia, por ello, resulta difícil de transferir a otra persona, ya que está profundamente arraigado en el subconsciente de la persona (Crossan, Lane y White, 1999).

Continuando con éste mismo orden de ideas, el PROGAP hace uso de la intuición, ya que el subconsciente participa en el desarrollo de conocimientos, la interpretación comienza en el consciente del proceso de aprendizaje individual, en ésta etapa los individuos formulan mapas acerca de los diferentes dominios en los que trabajan, aquí, el lenguaje juega un papel importante pues ahora se comienza a nombrar y explicar lo que previamente eran sentimientos o “corazonadas”, lo que ayuda a la validación de lo aprendido pues la interpretación es una actividad social soportada por el lenguaje mismo que ayuda a compartir los significados, así el proceso interpretativo va más allá del individuo y alcanza al equipo de trabajo (Crossan, Lane y White, 1999).

Durante la socialización, es imperativo que los individuos capten el conocimiento tanto de los colaboradores de la organización como de los *stakeholders*, dando lugar a conocimiento armonizado (Nonaka y Takeuchi, 1999), y sean capaces de diseminarlo de un individuo a otro, así es posible capturar el potencial de aprendizaje derivado de las fuentes de aprendizaje organizacional enunciadas por Garzón y Fischer (2008), las cuales darán origen a las metas y objetivos por gestionar mediante el PROGAP.

3.3.4 Elaborar un plan de acción

Un plan de acción describe de manera precisa, todas las acciones planteadas para el logro de las metas y objetivos previamente diseñados, detallando propiamente las actividades a desarrollar, el responsable de llevarlas a cabo, su periodo de inicio y término, y los recursos necesarios para su instrumentación, Ortíz y Capó (2015).

Al igual que en la anterior etapa, el PROGAP, vincula el segundo proceso del modelo para el aprendizaje organizacional de las 4I de Crossan, *et al.* (1999), la interpretación, con el segundo proceso para la conversión del conocimiento de Nonaka, Byosiere, Borucki y Konno (1994), y Nonaka y Takeuchi (1999), la externalización (conversión de tácito a explícito).

A través de la articulación del conocimiento tácito y su traslado mediante técnicas como metáforas, analogías, historias entre otras, es posible transformar las imágenes e ideas en conceptos y palabras explícitas llevándolos a manuales y documentos como planes de acción, dando lugar a conocimiento conceptual (Nonaka y Takeuchi, 1999), a los que todos los miembros de la organización tengan acceso (Celemín, 2012).

La interpretación, es un proceso de orden grupal, en el cual los miembros de la organización crean un lenguaje, imágenes, entendimientos y significados comunes y socializados, gracias a este proceso son capaces de explicar a través del lenguaje, apoyando en metáforas sus intuiciones (Crossan, *et al.*, 1999), éstas, están relacionadas con las fuentes de aprendizaje organizacional, a las que estuvieron perceptivos durante la etapa anterior.

Dichas precepciones, se ponen de manifiesto en el plan de acción a través del diálogo como principal herramienta de aprendizaje (Celemín, 2012), en forma de actividades y tareas que habrán de contribuir con la consecución de los objetivos diseñados previamente.

3.3.5 Desarrollo de competencias

De acuerdo con Castañeda (2015), las acciones de formación del personal contribuyen con el desarrollo de competencias de los colaboradores, y a su vez sirven como una condición facilitadora del aprendizaje organizacional, de manera que, en la medida en que las competencias desarrolladas en el personal estén alineadas a la estrategia de la organización, crece la relación entre formación y el logro de los objetivos de la empresa y con ello las probabilidades de su alcance.

El PROGRAP, en las etapas de desarrollo de competencias, ejecución, control y memoria organizacional, se apoya en la cuarta variable del modelo de aprendizaje organizacional de Garzón y Fischer (2008), denominada condiciones para el aprendizaje organizacional, ésta tiene como fin establecer condiciones que impulsen el aprendizaje en la organización, dichas condiciones son: las competencias, comunidades de aprendizaje, comunidades de compromiso, comunidades de practica y memoria organizacional.

Análogamente, por medio de estas condiciones se puede tener acceso a fuentes de información internas y externas, transferir el conocimiento antes de su uso formal mediante la capacitación y el adiestramiento en el trabajo y por último presentar el conocimiento mediante reportes, gráficas y presentaciones (Garzón, 2006).

Acerca el primer elemento de la cuarta variable del modelo de Garzón y Fischer (2008), es decir, las competencias, los autores señalan que formar personas competentes capaces de conocer de la mejor forma la operar en la organización, es una de las de las premisas del modelo de aprendizaje organizacional.

Tomando como principio que, el aprendizaje organizacional se fundamenta en el aprendizaje individual, es importante conocer los diferentes mecanismos de aprendizaje de las personas, esto son: el modelamiento, moldeamiento, ensayo y error, instrucciones e interacción social, Castañeda (2005). El primer mecanismo, es decir, el modelamiento hace referencia al proceso de observar el comportamiento o la conducta en cuestión para posteriormente imitarla, además, si se acompaña de una adecuada retroalimentación hacia la persona que está aprendiendo, los resultados de este proceso suelen ser mejores.

El segundo mecanismo de aprendizaje individual es el moldeamiento, aquí el aprendizaje debe subdividirse en sus elementos para que puedan darse aproximaciones sucesivas con éste, es decir, se trata de fragmentar en partes al aprendizaje para poder abordarlo en pequeños contenidos, para posteriormente ejecutarlo en su forma completa.

Las instrucciones son el tercer mecanismo para el aprendizaje a nivel individual, y trata precisamente de establecer una secuencia cronológica en los pasos para la ejecución adecuada de una conducta, acción o comportamiento, luego, esta secuencia es comunicada a la persona que deberá aprenderla, es importante tener presente cuales el canal comunicacional preferido del aprendiz, es decir, si el individuo que habrá de aprender dicha conducta es preferentemente visual, auditivo, kinestésico, entonces, las instrucciones deberán ser comunicadas a través del canal de su preferencia.

El cuarto mecanismo de aprendizaje es llamado ensayo (prueba) y error, el cual tiene importantes bondades cuando se trata de desarrollar la creatividad y la innovación, una de las formas más comunes de hacer uso de él, es a través de las sesiones de lluvia de ideas. El quinto y último mecanismo de aprendizaje individual es la interacción social, aquí las personas son capaces de aprender a través del dialogo con otras personas, por lo tanto, la organización debe facilitar espacios para el dialogo entre los colaboradores ya que así se ha de generar el conocimiento organizacional.

3.3.6 Facilitación de las condiciones para el aprendizaje organizacional.

Igualmente, que, en la etapa anterior, el PROGAP se apoya en la cuarta variable del modelo de aprendizaje organizacional de Garzón y Fischer (2008), particularmente los tres restantes elementos, los cuales son: las comunidades de aprendizaje, comunidades de compromiso y comunidades de práctica.

Partiendo del principio de que, el conocimiento en la organización se manifiesta mediante las interacciones de los individuos y de las redes que los mueven, y que para compartir conocimiento es necesaria su materialización, las comunidades de aprendizaje son, precisamente estas redes formadas por cientos o miles de personas dentro y fuera de la organización, redes que en primer lugar son informales, ya que surgen de manera espontánea.

El objetivo de estas redes es, analizar situaciones de trabajo, procurar soluciones que de momento no posee ninguno de los miembros de la organización,

igualmente, las comunidades de aprendizaje son las impulsoras de la transmisión de conocimientos y de su materialización, tanto tácitos, como explícitos y virtuales (Garzón, 2006).

Para fomentar el surgimiento de las comunidades de aprendizaje se requiere de la autonomía y la toma de responsabilidades de los colaboradores, así como también del fortalecimiento del ambiente para el aprendizaje, por ejemplo, facilitando los espacios compartidos, el pensamiento estratégico, los valores y la cultura tanto de la organización como de su personal para la innovación (Senge, 1996, citado en Garzón, 2006).

Por su parte, las comunidades de compromiso, subyacen a la fracción de la visión del conocimiento, en la que el personal de la organización contribuye, y en la que puede alinear sus intereses personales con los de la empresa, se trata pues, de la compaginación entre los intereses personales de los individuos con los de la organización, con ello es posible tener una visión compartida, para lograrlo Nonaka *et al.* (1999), citado en Garzón (2006), propone los siguientes criterios para crear una visión del conocimiento:

- Compromiso con un rumbo a seguir
- Generatividad
- Estilo específico
- Atención a la reingeniería de tareas vigentes
- Comunicación de los valores
- Compromiso con la competitividad.

Por último, las comunidades de práctica son grupos formados por compañeros de trabajo que comparten conocimientos complementarios, prácticas laborales e intereses comunes, generan sus propias metas, permiten que se compartan buenas prácticas y aprenden de sus errores, Garzón (2006).

3.3.7 Ejecución y control del plan de acción elaborado

Así como en la etapa de elaboración del plan de acción, durante la fase de ejecución y control de este, el PROGAP, se vincula al tercer proceso del modelo para el aprendizaje organizacional de las 4I de Crossan, *et al.* (1999), es decir, a la integración, con igualmente el tercer proceso para la conversión del conocimiento de Nonaka, Byosiere, Borucki y Konno (1994), y Nonaka y Takeuchi (1999), la combinación (conversión de explícito a explícito)

Dicha conversión, se da a través de la acción y desahogo del plan de acción diseñado, los conocimientos explícitos se trasladan a una base de conocimiento dando lugar al conocimiento sistémico (Nonaka y Takeuchi, 1999), a través de tres procesos: 1) captura e integración de conocimiento explícito mediante la recopilación, reflexión y síntesis, 2) dispersión del conocimiento explícito por medio de reuniones, correos electrónicos, cursos, talleres y 3) el procesamiento de datos de mercado transcrito en documentos e informes.

Por su parte, la integración, definida como el proceso de generación de entendimientos compartidos a través del dialogo y la acción (Crossan, *et al.*,1999), transporta el conocimiento compartido desde el grupo que fue su origen, hacia la organización por medio de sistemas interactivos, en forma de dos principales actividades, la primera de ellas, responde a una notable mejora en el entendimiento entre los colaboradores gracias a la precisión y lo común que les resulta el lenguaje; y la segunda actividad es la organización y coordinación de las tareas del grupo entre sus integrantes mediante la negociación, todo esto sucede en el marco de la ejecución del plan de acción previamente elaborado.

Acerca del componente de control, autores como Argyris y Shön (1978), Pérez y Cortés (2009), proponen al aprendizaje organizacional como un medio para la resolución de problemas organizacionales a través de la detención y corrección oportuna de errores, para ello, se hace uso de indicadores, que son instrumentos que facilitan la medición, ya que estos ofrecen información sobre la relación entre variables de orden cualitativo y cuantitativo, así como los comportamientos y

tendencias de cambio en el objeto o fenómeno estudiado con relación a los objetivos y expectativas previstas.

Los indicadores pueden clasificarse de acuerdo a los factores clave o críticos para el éxito en la gestión de las organizaciones, dichos factores son: efectividad, eficacia, eficiencia, productividad y de resultado; por otro lado, los indicadores pueden ser clasificados de acuerdo a su vigencia en temporales y permanentes; así tenemos distintos tipos de indicadores de gestión que van desde: control, alarma, puntuales, acumulados, de planeación, de eficacia, eficiencia, estratégico, tácticos, operativos entre otros, Beltrán (2000).

Salgueiro (2001), sugiere que un indicador debe cumplir con las siguientes características: se debe identificar de manera fácil, debe medir únicamente lo que es importante, debe ser de muy fácil comprensión y lo que importa es el conjunto o paquete de indicadores, no un indicador en especial. Para Price Waterhouse (1997), citado en Salgueiro (2001), entre cinco o seis indicadores para cada proceso es suficiente para contar con un sistema de medición adecuado, pues si se cuentan con demasiados indicadores resultaría complejo administrarlos y se comprometería la eficiencia en la medición.

Salgueiro (2001), ofrece cinco grupos de indicadores de medición (IM) más usados en las organizaciones que van desde los ratios, consumo de recursos, las encuestas, varios y presupuestos, programas, planes, entre otros; por otro lado, Mertens (1997), tal como se citó más arriba ofrece un sistema constituido por tres tipos de indicadores que son: económicos y financieros útiles para la evaluación de la planeación estratégica de la compañía, los indicadores de gestión de proceso que contribuyen a la determinación del nivel de calidad del proceso productivo y los indicadores de gestión de recursos humanos que sirven tanto para motivar a los colaboradores así como modificar las conductas de estos.

3.3.8 Evaluación de resultados e impactos

Para la determinación de resultados e impactos, el PROGAP, se apoya en el Modelo Causal del Centro Internacional de Formación de la Organización

Internacional del Trabajo (2008), el cual permite identificar los productos y resultados que se han de alcanzar con el programa, donde sólo deberá medir el objetivo alcanzado en cada etapa y señalar que dicho logro es el resultado del logro de la etapa que le antecede, en la Figura 38, se describe dicho modelo.

Figura 38. Modelo Causal para la determinación de resultados e impactos



Fuente: tomado de Centro Internacional de Formación de la Organización Internacional del Trabajo (2008, p.12)

La etapa de evaluación de resultados e impactos del método propuesto en este epígrafe puede ayudarse de la propuesta de Mertens (1999), constituida por indicadores de tipo económicos y financieros, de la gestión de procesos y por último de la gestión del recurso humano; además del análisis financiero enmarcado en el CMI (Kaplan y Norton, 2002), ya que éste permite evaluar el comportamiento operativo de cualquier tipo de organización, tamaño o sector económico, Nava (2009).

3.3.9 Memoria organizacional

La memoria organizacional permite la captura, almacenamiento y empleo del conocimiento, generando con ello valor agregado y minimizando el costo del aprendizaje; sin embargo, para asegurar su validez y utilidad el conocimiento debe ser transformado, almacenado, transmitido, recuperado y utilizado por la organización.

Crossan *et al.* (1999), y Celemín (2012), sugieren como herramientas de aprendizaje para la institucionalización, las reglas y procedimientos organizacionales, para ello, las tareas se definen de manera clara y precisa, se

especifican las acciones y los mecanismos organizacionales como sistemas, estructuras, procedimientos y estrategias, la institucionalización sucede a nivel organizacional y asegura que las buenas prácticas emanadas del aprendizaje organizacional se vuelvan rutinas, es decir es el proceso mediante el cual se incorpora a la organización el aprendizaje tanto de los individuos como de los grupos, Castañeda (2005).

El programa para la gestión del aprendizaje organizacional y la productividad desarrollado en este trabajo de investigación, vincula el cuarto proceso sociopsicológico de Crossan, *et al.* (1999), es decir, la institucionalización con el último proceso del modelo para la conversión de conocimiento de Nonaka, Byosiere, Borucki y Konno (1994), y Nonaka y Takeuchi (1999), la interiorización (conversión de explícito a tácito).

El inventario de conocimientos y experiencias que ha sido desarrollado por medio de la socialización, exteriorización y combinación en forma de modelos mentales, presente en las etapas anteriores, precisa de la institucionalización para que suceda la creación del conocimiento organizacional, de manera que, para que el conocimiento explícito se convierta en tácito es necesario que este último se verbalice en documentos y manuales dando lugar a conocimiento operacional, ya que estos ayudan a los miembros de la organización a interiorizar lo experimentado así como a transferir dichos conocimientos explícitos al resto de los colaboradores, Nonaka y Takeuchi (1999).

3.3.10 Compensación

De acuerdo con Bohlander y Snell (2008); Ellig (2002); Mulvey, LeBlanc, Heneman y McInerney (2002); Fay y Thompson (2001); Lawler (1995); Newman y Krzystofiak (1998); Murray y Gerhart (1998); Milkovich y Milkovich (1992); Werther, Davis y Guzmán (2014), citados en Madero (2016), los sistemas de compensación persiguen los siguientes objetivos: a) mantener y retener a los colaboradores, b) motivar al personal, c) favorecer la mejora de los procedimientos para el logro de objetivos, d) impulsar el crecimiento de los colaboradores ligando los pagos las habilidades y conocimientos de estos, e)

generar satisfacción en los individuos y f) mantener la equidad en la organización así como la competitividad de la misma.

Por su parte, Milkovich, Newman y Gerhart (2014), Decoene y Bruggeman (2006) y (Lawler, 2003), citados en Madero (2016), mencionan que para lograr la congruencia organizacional debe haber una alineación estratégica entre el sistema de compensaciones y las metas y valores de la organización, así como con la motivación y desempeño de los colaboradores.

Con lo anterior mencionado, es posible justificar la inclusión del factor compensación dentro del PROGAP, destacando primero que dicho sistema de compensación se sugiere incluya recompensas tanto financieras (aquellas que tienen valor monetario) como no financieras (compensaciones no monetarias, es decir, las que provienen del trabajo y ambiente laboral), de acuerdo con las capacidades económicas de la organización que conceda otorgarlas, Madero (2010).

Capítulo 4 Estrategia para la instrumentación del PROGAP

Así como se expresó en el primer capítulo del presente trabajo, el objetivo general de nuestra investigación fue: la formulación e implementación de una propuesta metodológica enmarcada en el aprendizaje organizacional, que contribuya con la productividad de una empresa de comercialización de productos y servicios funerarios, e incluya de forma explícita, un mecanismo que le otorgue perdurabilidad (por lo menos seis meses a partir de su implementación); en función a lo anterior se desarrolló el PROGAP: un método para la gestión de la productividad enmarcado en los principios teóricos del aprendizaje organizacional, el cual tiene la facultad de incidir tanto en: la productividad de los colaboradores al igual que en el desempeño de la organización, así como en la creación de la memoria organizacional, la cual soporta el cambio alcanzado (Castañeda, 2004; 2015).

En el presente apartado, se ofrece una descripción precisa de la estrategia para la implementación e instrumentación de cada una de las etapas del método propuesto en una MIPYME.

El PROGAP para su implementación, se apoya en un conjunto organizado, procesal y sistémico de 10 etapas, estas son: 1) el diagnóstico de la organización, 2) la presentación del método o programa a la comunidad participante de la empresa, 3) la elaboración de objetivos y metas, 4) el diseño y elaboración del plan de acción, 5) el desarrollo de competencias, 6) la facilitación de las condiciones para el aprendizaje organizacional, 7) la ejecución y control del plan de acción elaborado, 8) la determinación de los resultados e impactos, 9) la generación de la memoria organizacional y 10) la compensación.

A continuación, se describen con precisión los instrumentos, así como cada una de las acciones que implica el desahogo de las etapas que constituyen al PROGAP.

4.1. Etapa 1. Instrumentación del diagnóstico organizacional

Así como se describió en el capítulo anterior, para el PROGAP el diagnóstico situacional de la empresa está formado por un conjunto de métodos y técnicas para la recolección de datos, cuyo ordenamiento se sugiere el siguiente: en este sentido, el ordenamiento de los métodos para la recolección de datos que se sugiere es el siguiente:

1. Observación no estructurada incluyendo documentos
2. Entrevistas individuales
3. Entrevistas en grupo
4. Cuestionarios (incluyendo los datos de las entrevistas previas)
5. Documentos específicos

El diagnóstico del PROGAP, se enmarcó en la concepción del conocimiento del constructivismo participativo (Creswell, 2003), bajo el enfoque cualitativo, haciendo uso de técnicas de investigación de manejo relativamente sencillo como la entrevista y el cuestionario, así como la revisión de información documental por su alta valía como fuente de datos cualitativos (Tamayo, 2003 y Hernández, *et al.*, 2010), teniendo como referente de localización de incidencias las áreas críticas para el diagnóstico de Wessbord (1994) citado en Hernández, *et al.* (2011), Figura 39.

Figura 39. Áreas críticas para el diagnóstico según Wessbord (1994)



Fuente: creación propia, con base en Hernández, Gallarzo y Espinoza (2011).

La Tabla 5 describe cada una de estas herramientas para llevar a cabo el diagnóstico.

Tabla 5. *Técnicas y herramientas para la determinación del diagnóstico organizacional.*

Técnica / Herramienta	Descripción	Método (programa) de referencia
Perfil de la empresa y la gerencia	Es el conjunto de características que identifican a la organización, datos que van desde su razón social, antigüedad, número de trabajadores, principales productos y servicios que comercializa, entre otros, así como los generales, experiencia y perfil académico de los altos mandos.	SIMAPRO PYME SIGPROL
Entrevista con altos mandos	Se celebra una entrevista semiestructurada con el equipo gerencial, con el propósito de conocer los síntomas, definidos como la	Modelo sistémico para el diagnóstico

	<p>manifestación de una enfermedad organizacional (Hernández, <i>et al.</i>, 2011), o problemas de Marvin producto de las áreas de oportunidad relacionadas con las condiciones actuales de productividad y aprendizaje en la organización. Esta entrevista se alinea a la propuesta para diagnóstico organizacional de Marvin Wessbord (1994) y puede extenderse hasta las jefaturas departamentales.</p>	<p>Wessbord (1994) citado en Hernández, <i>et al.</i> (2011)</p>
<p>Análisis de problemas y soluciones</p>	<p>Combina dos de los tres ejercicios que incluye el método de visualización de problemas y soluciones expuesto por Mertens (1999), estos ejercicios son: el dibujo del puesto del trabajo o función de la persona destacando la situación problema y las acciones de formación requeridas y las propuestas de mejora con el procedimiento para el análisis de problemas del PMPF para la identificación de áreas de oportunidad en el marco de la productividad.</p>	<p>Aprendizaje por medio de la práctica en la fábrica (PMPF) SIMAPRO SIMAPRO PYME</p>
<p>Clima organizacional SIMAPRO</p>	<p>Es un instrumento de 30 reactivos que evalúa 10 dimensiones de las cuales, las tres primeras determinan si la organización se encuentra en las condiciones necesarias para iniciar un proceso de promoción de la productividad, mientras que las siete restantes reflejan criterios de Trabajo Decente.</p>	<p>SIMAPRO SIMAPRO PYME SIGPROL</p>

Diagnóstico de la capacidad de aprendizaje organizacional	Es un instrumento de 40 afirmaciones capaz de: identificar las principales fuentes de aprendizaje en la organización, determinar las condiciones que favorecen el aprendizaje organizacional y cómo influye la cultura para el aprendizaje organizacional en el desempeño de la empresa, Garzón y Fischer (2010).	Garzón y Fischer (2010).
Revisión documental	Es el análisis de la información relacionada con el problema que esté contenida en documentos específicos y recursos digitales, se sirve de reportes, indicadores, informes, etc.	Alderfer (1980)

Fuente: elaboración propia con base en Alderfer (19980); Mertens (1999); Garzón y Fischer (2010); OIT (1989, 2004, 2007, 2014); STPS (2012)

4.2 Etapa 2. Cómo presentar el PROGAP a la organización

En este mismo orden de ideas, el PROGAP se vale igualmente de la propuesta de Coria, *et al.* (2016), quienes sugieren que para “descongelar” el estado actual de la organización y acepten de manera positiva el proceso de implementación del sistema, se debe manifestar al personal de la compañía de manera explícita, la necesidad e intención del cambio, estableciendo un sentido de urgencia a través de una razón imperiosa y presentando una visión y sus respectivas estrategias (Kotter, 2011); indicar que el *status quo* no es sano para el equipo de trabajo, al mismo tiempo que, se intercambian las expectativas con los actores del proceso de cambio.

4.3 Etapa 3. Elaboración de las metas y objetivos a desarrollar

A partir de esta etapa, es preciso que se lleve a cabo la integración de un equipo de tarea para la facilitación, implementación y desahogo de cada una de las etapas y acciones del método para la gestión del PROGAP. Se recomienda que dicho grupo de tarea o equipo de trabajo esté constituido por entre tres y ocho

miembros de la organización, estos colaboradores pueden ser los jefes (responsables) de cada una de las áreas funcionales de la empresa o bien individuos que, por su antigüedad, conocimiento, habilidades, y demás sean reconocidos por su liderazgo entre sus compañeros.

Otra herramienta de gran utilidad en la que se apoya el PROGAP en el proceso de la formulación de metas y objetivos, es el Cuadro de Mando Integral (CMI), en el que su perspectiva financiera sugiere dedicar esfuerzos en el incremento de las utilidades y la minimización de costos, por otra parte, la perspectiva clientes tiene como principal objetivo la satisfacción de estos y la retención, en cuanto a la perspectiva de procesos internos tiene como objetivo la eficiencia y eficacia en la operación, por último, la perspectiva aprendizaje – crecimiento es la responsable del desarrollo de las competencias del capital humano de la empresa, pues a partir de ahí, es posible entonces, ejecutar la estrategia y la consecución de los objetivos definidos (Terán, Sánchez y Ruíz, 2012).

A partir de lo anterior, los colaboradores podrán identificar mediante su intuición, áreas de oportunidad de las fuentes de aprendizaje que habrán de transformarse en objetivos específicos, alineados en alguna de las cuatro perspectivas del CMI (Kaplan y Norton, 2002), para que posteriormente sean gestionadas a través de los siguientes componentes del sistema.

Una vez que se hayan definido las metas y objetivos que se desean abordar, deberán someterse a un proceso de selección a través de los criterios de priorización del SIGPROL, pues los recursos en las organizaciones suelen ser limitados, por lo que es preciso que, de todos los objetivos planteados los esfuerzos sean destinados a los que respondan a dichos criterios de priorización, estos son: alto impacto, rápida implementación y bajo costo.

4.4 Etapa 4. Componentes del plan de acción

En el PROGAP durante la fase de diseño y elaboración del plan de acción, se debe planificar una estrategia para mejorar visiblemente el desempeño, y como consecuencia se reconozca y recompense a los actores de este logro, es decir,

planificar a partir de estrategias de triunfos de corto plazo, así como el medio para la respectiva compensación, Kotter (2011); sobre estos criterios, es que se diseña y elabora el plan de acción que, de acuerdo con Creswell (2013), Zipin y Hattam (2009) y Stringer (1999) citados en Hernández, Fernández y Baptista (2014); los elementos que este debe incluir son los siguientes:

- Las prioridades para resolver
- Metas y objetivos específicos que contribuyan a resolver dichas prioridades
- Acciones para ejecutar (tareas)
- Los responsables de llevar a cabo cada tarea
- El tiempo estimado para cada una de las tareas
- Recursos necesarios para su ejecución.

4.5 Etapa 5. Procesos para el desarrollo de competencias en los actores

Los ejercicios de formación y capacitación deben responder a la Detección de Necesidades de Capacitación (DNC), que es el proceso de determinación del estado actual de las aptitudes del personal; además sirve como planeación y desarrollo de programas para el fortalecimiento de conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con el trabajo (Valenzuela, Buentello y Alanís, 2017), es decir, de competencias laborales de los colaboradores.

Sin embargo, el desarrollo de competencias, precisa de una estrategia específica por parte de la empresa que aborde los tres grupos de competencias clasificadas por algunos autores, estas son: competencias básicas, las competencias genéricas o transversales y las competencias específicas. Para lograr desarrollar cada una de estas competencias es preciso que la organización diseñe estrategias de formación y educación que incluyan el entrenamiento a nivel actitudinal, desarrollo de habilidades y la adquisición de conocimientos.

En el marco de las consideraciones anteriores, el sistema propuesto en esta investigación emplea el componente “cápsulas de capacitación” presente en los sistemas SIMAPRO y SIMAPRO PYME, como un mecanismo para el desarrollo

de las competencias adolecidas por los colaboradores y que hayan sido identificadas a través del DNC, en el marco de las tres comunidades del modelo de aprendizaje organizacional de Garzón y Fischer (2008).

Dichos ejercicios de formación, forman parte del protocolo Reuniones CAPC (Comunidades de aprendizaje, práctica y compromiso), los cuales están a cargo de los propios equipos de tarea, integrados para llevar a cabo la implementación del sistema para la gestión de la productividad diseñado en este trabajo así como el desarrollo de conocimientos y habilidades específicas en los miembros de los equipos de trabajo, lo que les permitirá facilitar de manera adecuada los contenidos de las mediciones en las Reuniones CAPC durante la fase de control y memoria organizacional.

4.6 Etapa 6. Cómo facilitar las condiciones para el aprendizaje organizacional

Antes de la ejecución del plan de acción, es importante que la organización establezca las condiciones que faciliten el aprendizaje organizacional, las cuales son: las comunidades de aprendizaje, comunidades de compromiso y comunidades de práctica (Garzón, 2006).

Una forma de establecer una comunidad de aprendizaje es, identificando aquellos individuos dentro y fuera de la organización que por su conocimiento y experiencia puedan asistir en la identificación y solución de problemas, con los que, en caso de ser necesario los agentes de cambio puedan establecer contacto (de manera electrónica o cara a cara) para discutir situaciones problemáticas.

Las comunidades de compromiso precisan de una visión de conocimiento con la que todos los miembros de la comunidad de aprendizaje se identifiquen, una forma de hacerlo es, convocando a los miembros de la comunidad de aprendizaje que se encuentran dentro de la organización y en plenaria desarrollar dicha visión, con el propósito de que esta sirva como rectora en el proceso de generación del nuevo conocimiento.

Las comunidades de práctica es la base del capital humano de la organización, se caracterizan por ser equipos multifuncionales, sus miembros poseen un sentido de misión y son capaces de resolver problemas y prestar servicios, cuentan con un lenguaje y habilidades propias y todos sus miembros están abiertos a compartir sus conocimientos, Garzón (2006).

4.7 Etapa 7. Consideraciones durante la ejecución y control del plan de acción

Propiciar y provocar tanto actitudes como conductas de cara al cambio deseado, empoderar a los actores responsables de la implementación del sistema para la gestión de la productividad así como de desahogar el plan de acción elaborado; facilitar que los equipos de tarea trabajen juntos tanto en la obtención de información; al igual que, en el establecimiento de estrategias de mejora mediante las comunidades de aprendizaje, práctica y compromiso que incluyan una retroalimentación activa y grupal; así como la confección de indicadores adecuados al plan de acción, donde es recomendable utilizar la propuesta de Mertens (1999), son acciones que deben considerarse durante la ejecución del plan de acción y durante toda la fase de implementación del sistema; en esta fase los líderes de la organización deben apoyar al personal participante en forma de *coaching*, Coria, *et al.* (2016).

Igualmente, el PROGAP ofrece un esquema acerca de cómo los líderes llevan a cabo los procesos de retroalimentación, teniendo en cuenta que lo que debe hacerse es describir la conducta específica que se desea cambiar o fortalecer, describir las consecuencias de esa conducta, tener como objetivo reforzar, hacer hincapié en el futuro y no en el pasado.

Además, se debe procurar mejorar o corregir algún comportamiento, pero nunca crear culpa en el destinatario, generar un conjunto emocional que sea funcional para emprender acciones que optimicen el desempeño de la persona, en el PROGAP la retroalimentación debe estar concentrada en un aspecto específico, sustentado por hechos observables, con parámetros explícitos de medición y comparación, enfocado en los comportamientos y no en la persona, Veliz (2016).

4.8 Etapa 8. La evaluación de resultados e impactos

En esta etapa, es oportuno hacer uso del Modelo Causal para la determinación de resultados e impactos del Centro Internacional de Formación de la Organización Internacional del Trabajo (2008); o bien, de los instrumentos para la medición de la productividad con base en Mertens (1999), desarrollados durante el control del plan de acción, a través de los cuales, se establece la línea base contra la que se contrastaran los resultados alcanzados una vez concluido el plan de acción.

4.9 Etapa 9. Creación de la memoria organizacional

Para Garzón y Fischer (2008), la memoria organizacional es el espacio en que se almacenan los conocimientos generados en la organización, en repositorios o estructuras físicas, apoyándose en la tecnología de la comunicación e información como el intranet, internet servidores, discos duros, y demás dispositivos electrónicos de almacenamiento, la idea es que todo ese conocimiento almacenado esté disponible para los miembros de la organización; por lo tanto, es importante fomentar tanto su consulta como su uso en la realización del trabajo.

De manera que, para que el conocimiento dentro de la memoria organizacional, esté disponible para el personal de la organización, debe estar catalogado, esquematizado e incorporado a las normas y procedimientos de la organización, dentro de una infraestructura física, con ello es posible resolver las crisis de vacío de conocimiento con la salida de los trabajadores; por otro lado, la organización debe contar con una infraestructura tecnológica que incluya: escritorios digitales, portales, almacenamiento, internet, interfaces, correo electrónico y comunidades virtuales, en donde el conocimiento pueda almacenarse en portales genéricos en forma de temáticas comerciales, Garzón (2006).

4.10 Etapa 10. Enfoques para la compensación

Se propone la compensación para los colaboradores que participaron e influyeron de forma directa en la mejora de la productividad para la organización a través

del PROGAP, dichas recompensas deberán obtenerse a partir de las mejoras económicas alcanzadas con dicho método; pues se espera que el mismo componente de compensación otorgue perdurabilidad y vigencia al PROGAP una vez implementado. Si se desea otorgar recompensas del tipo financieras o económicas, se sugiere que estas sean calculadas a partir de las mejoras definitivas alcanzadas en la productividad de la organización evitando tomar como criterio de compensación los logros a nivel valor agregado en procesos y productos.

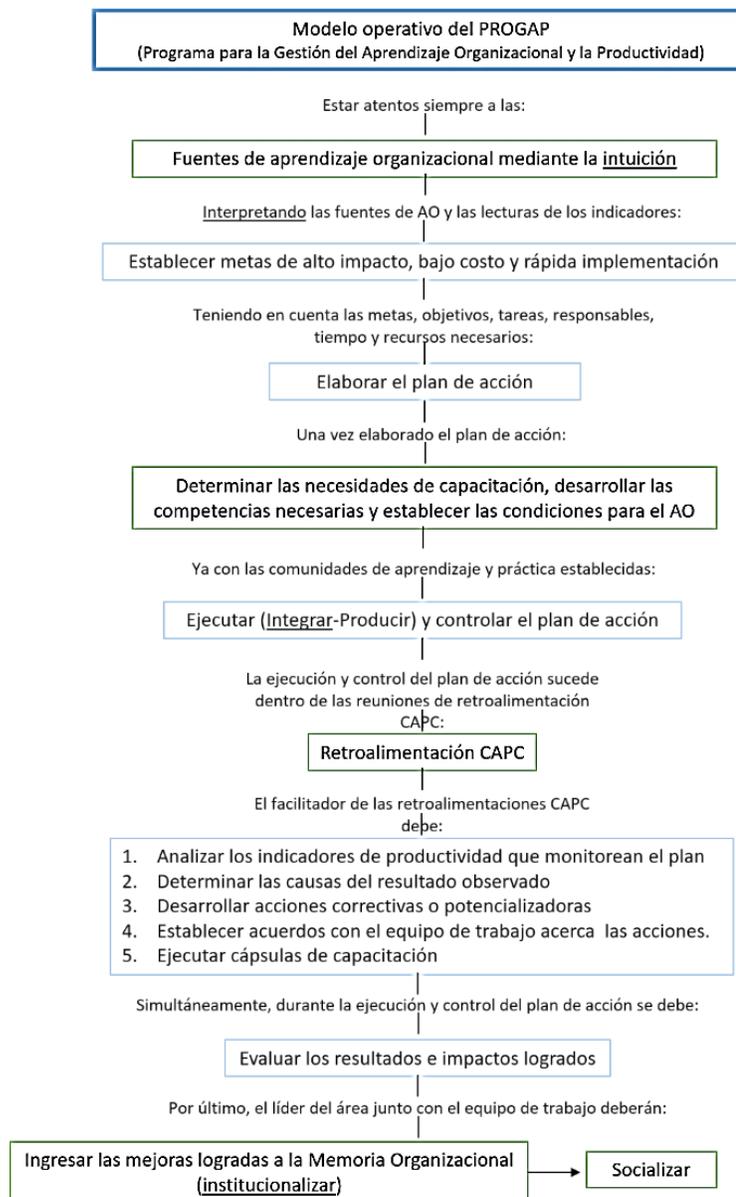
En definitiva, tal como lo presenta la Figura 40, el PROGAP propone a la organización estar siempre atenta a las fuentes de aprendizaje organizacional mediante la intuición (Crossan, Lane y White, 1999), para así, establecer metas y objetivos de alto impacto, bajo costo y rápida implementación, con ello, se elabora un plan de acción que a su vez incluya la detección de las necesidades de capacitación (competencias) requeridas para la adecuada ejecución de las actividades comprendidas así como la operación de los mecanismos del propio PROGAP, posteriormente, la organización debe trabajar en el desarrollo de competencias así como en la facilitación de las condiciones para el aprendizaje organización (Garzón, 2006).

Una vez que las competencias han sido gestionadas y las condiciones para el aprendizaje organizacional están establecidas en la organización, se ejecuta el plan de acción previamente elaborado, simultáneamente, se celebran las reuniones CAPC donde el facilitador junto con los colaboradores deberán analizar los indicadores de productividad que monitorean el avance del plan de acción, determinar las causas del comportamiento de estos indicadores, desarrollar acciones correctivas o en su caso potencializadoras, establecer acuerdos de manera conjunta para gestionar la productividad en sus funciones y ejecutar cápsulas de capacitación.

De manera flexible, el PROGAP, permite que la determinación de resultados e impactos se lleve a cabo de manera simultánea a la ejecución del plan de acción a la conclusión de este, como si se tratara de un proyecto de mejora organizativa,

una vez que se ha determinado el impacto de las acciones emprendidas por los equipos de trabajo, se ingresan a la memoria organizacional aquellas propuestas, mejoras o acciones desarrolladas que representan un beneficio importante en la productividad laboral, lo anterior como un mecanismo de internalización, interiorización e institucionalización (Nonaka y Takeuchi, 1999; Crossan, Lane y White, 1999; Garzón y Fischer, 2008).

Figura 40. Modelo operativo del PROGAP



Fuente: elaboración propia con base en Garzón (2006; 2008); Crossan, Lane y White (1999); Castañeda (2005); Hernández, Fernández y Baptista (2014), STPS (2012); CINTERFOR (2008).

Capítulo 5. Resultados de la Implementación del PROGAP en una empresa nayarita de venta de productos y servicios funerarios.

Los productos del aprendizaje organizacional van desde la innovación y procesos de cambio, actitudes del personal, instrumentación de métodos y nuevas formas y estilos para realizar las actividades productivas, Medina y Espinosa (1996). Es el caso del diseño y elaboración del diagnóstico de las necesidades de capacitación del área (DNC), las políticas para la socialización de acontecimientos importantes, políticas para la divulgación del conocimiento nuevo, igualmente, políticas para el uso del conocimiento nuevo, así como el proceso para el análisis, evaluación e integración del nuevo conocimiento.

En el presente epígrafe, se presentan los resultados de la implementación del PROGAP en el departamento de crédito y cobranza en una empresa mediana que comercializa productos y servicios funerarios, ubicada en el estado de Nayarit, la cual pertenece al grupo empresarial más grande de la entidad, es decir, aquellos resultados alcanzados por los equipos de colaboradores del sujeto de estudio, con el PROGAP, durante los siete meses que desde el comienzo de su implementación y al momento de producción de este apartado se han documentado.

Antes de adentrarse en la detallada descripción sobre la experiencia en la implementación del PROGAP con el sujeto de estudio es importante que, el lector tenga acceso tanto al contexto económico como a las condiciones generales de la organización intervenida. Para mantener la confidencialidad de la información expuesta en el presente trabajo de investigación, se decidió denominar para efectos ejemplificativos al sujeto de estudio bajo el seudónimo Empresa Funeraria Tepic o EFT.

La EFT es una organización proveedora de servicios y productos funerarios de venta a previsión y de uso inmediato, cuenta con 128 trabajadores y registra una venta anual promedio de más de \$70´000,000.00 (pesos mexicanos, según el ejercicio fiscal del año 2019), está integrada por tres unidades estratégicas de negocio (sucursales A, B y C), dos de las cuales se ubican en diferentes puntos

estratégicos de la ciudad de Tepic y una está en el estado de Jalisco, específicamente en la ciudad de Puerto Vallarta.

Además, el sujeto de estudio forma parte del consorcio empresarial más importante de la región, empresa fundada en el año 1979 y ha implementado diferentes sistemas de gestión organizacional, entre los que destaca el Sistema de Gestión de Calidad con base en ISO 9001: versión 2015 y el Cuadro de Mando Integral (*Balanced Scorecard*) desde el año 2012.

Acerca del contexto económico en que el sujeto de estudio desarrolla su objeto social, de acuerdo con el Directorio Estadístico de Unidades Económicas (DENUE, 2018), existen 8531 organizaciones entre administración de cementerios públicos y privados, por su tamaño la EFT es una de las 10 empresas de este giro que se pueden encontrar en la república mexicana; en la Tabla 6 se muestra la clasificación de las empresas administradoras de cementerios de acuerdo con su tamaño.

En el sector de servicios funerarios y administración de cementerios predominan las microempresas alcanzando un 94.00% de su población, seguida de las empresas pequeñas con poco menos del 6.00% y ubicando a las empresas medianas y grandes por debajo del 1.00% de la población total (ver Tabla 6).

Tabla 6. *Total de empresas en México de administración de cementerios públicos, privados y servicios funerarios según su tamaño.*

Tamaño	Número de empresas
1 a 5 personas	7216
De 6 a 10 personas	740
De 11 a 30 personas	443
De 31 a 50 personas	96
De 51 a 100 personas	23
De 101 a 250 personas	10
Más de 250 personas	3

Total empresas en el país	8531
---------------------------	------

Fuente: Elaboración propia con base a DENUE 2018

En el estado de Nayarit según datos del DENUE (2018) existen 142 unidades económicas en esta actividad, de las cuales el 95.00% son microempresas, el 4.00% son empresas pequeñas y sólo el 1.00% de la población de empresas de esta clase son medianas y grandes. La Tabla 7 describe la estratificación por tamaño de empresas en Nayarit.

Tabla 7. *Estratificación por tamaño de empresas en Nayarit*

Estratificación por personas ocupadas	Número de empresas por estrato
De 1 a 5 personas	118
De 6 a 10 personas	18
De 11 a 30 personas	4
De 31 a 50 personas	1
De 101 a 250 personas	1
Total empresas en Nayarit	142

Fuente: elaboración propia con base a DENUE 2018

Misión de la empresa funeraria Tepic: “ayudamos a nuestros clientes ofreciendo y otorgando servicios funerarios integrales con la calidad y calidez que nos distingue”

Visión empresa funeraria Tepic: “ser la mejor empresa en el asesoramiento y prestación de servicios funerarios integrales, con crecimiento y consolidación de nuevas sucursales, reconocidos por su confiabilidad, prestigio y servicios a la vanguardia, logrando la satisfacción del cliente y creando valor a colaboradores y accionistas”.

Política de calidad: estamos comprometidos en satisfacer las necesidades de nuestros clientes internos y externos, orientados a superar sus expectativas, con el fin de ofrecer planes a previsión y otorgar servicios funerarios integrales con

5.1 Etapa 1. Diagnóstico organizacional del caso de estudio

A continuación, se describe el proceso utilizado para la recopilación de la información, así como los instrumentos y técnicas empleados para la determinación del diagnóstico del sujeto de estudio. El primer ejercicio en la etapa diagnóstica fue la determinación del perfil de la empresa, los hallazgos encontrados se encuentran en el apartado anterior.

Una vez que se tuvo concebido el perfil de la empresa, se dio inicio con la jornada de entrevistas con cada uno de los diferentes niveles jerárquicos de la organización, en primer lugar se entrevistó al equipo gerencial, aquí participaron: el gerente general de la empresa, la gerente administrativo y la coordinadora (jefa) del departamento de crédito y cobranza, dicha entrevista semiestructurada se alineó con la propuesta de Marvin Wessbord (1994), presentada en su Modelo Sistémico para el Diagnóstico Organizacional citado por Hernández, Gallarzo y Espinoza (2011).

Durante la entrevista con el equipo gerencial, se determinó que el área de la empresa que podría aprovechar en mayor medida los efectos del PROGAP era el departamento de crédito y cobranza, debido al importante papel de este en la generación de los flujos de efectivo para la empresa, así como de los diferentes problemas operativos que se han presentado en los últimos años.

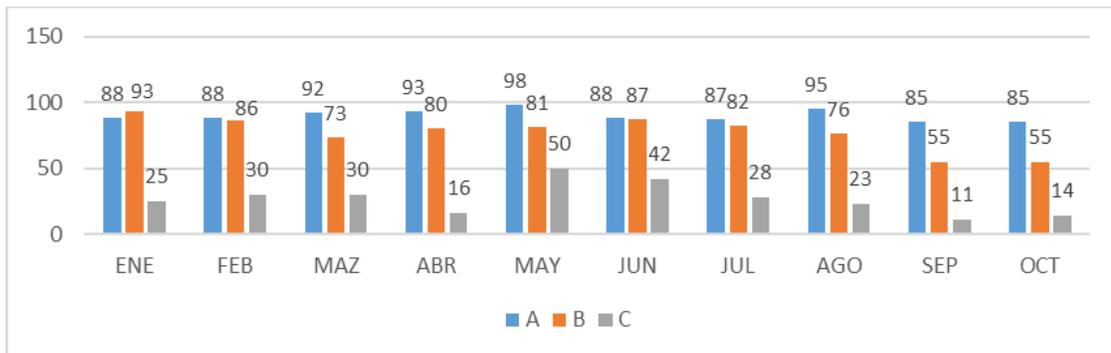
Acto seguido, se convocó a todo el equipo de colaboradores del departamento de crédito y cobranza del sujeto de estudio, a donde acudieron las auxiliares de crédito, auxiliares de cartera (denominaciones del puesto al momento de la entrevista), y a los gestores de cobranza de cada una de las cuatro sucursales de la empresa, para celebrar la tercera herramienta del diagnóstico del PROGAP, es decir, las sesiones para el análisis problemas y soluciones.

A partir del desahogo de la técnica diagnóstica arriba descrita, el equipo de colaboradores y el facilitador del PROGAP dictaminaron a la dimensión estructura organizacional como la más afectada de acuerdo con el Modelo Sistémico para el Diagnóstico Organizacional de Wessbord (1994) citado en

Hernández, *et al.* (2011), a razón de la falta de personal en los diferentes departamentos de la organización, así como la obsolescencia de las descripciones de puestos y de la propia estructura orgánica, todas estas como causas primarias de los bajos niveles de productividad en el departamento, según lo demuestran los indicadores del *Balanced Scorecard* del área intervenida.

Para ejemplificar lo anterior, la Figura 42 muestra que durante todo el ejercicio del 2018 ninguna de las tres unidades de negocio había trabajado con el total de la plantilla autorizada por la gerencia general para el ejercicio de sus distintas funciones, incluso en la unidad de negocio C sólo trabaja con el 27.00% del personal requerido, naturalmente, esto genera sobre carga de trabajo, insatisfacción del personal y bajos niveles de productividad.

Figura 42. Porcentaje de cumplimiento en la cobertura de plantilla de puestos claves

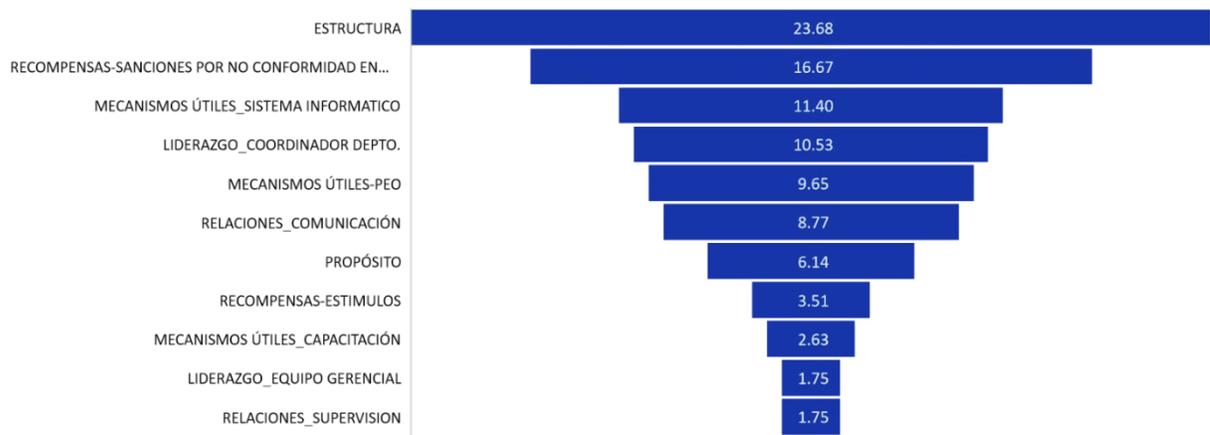


Fuente: elaboración propia con base al *Balanced Scorecard* de la “Empresa Funeraria

Apoyándose en el software de naturaleza hermenéutica *Atlas.ti* versión 7.5; y a través de la técnica de Análisis de Contenido (Guízar, 2013), se diseñó un sistema de códigos que permitió vislumbrar la afectación para cada una de las áreas críticas (Figura 43) diagnosticadas de la propuesta de Wessbord (1994), citado en Hernández, *et al.* (2011). Para la validez y confiabilidad de la información recopilada durante la etapa diagnóstica, se llevó acabo la triangulación de la información con el equipo gerencial y el comité de aprendizaje organizacional del departamento intervenido.

Durante las sesiones de análisis de problemas y soluciones, se detectó un total de 118 citas, de las cuales el 23.68% refieren a problemas de estructura dentro del departamento de crédito y cobranza (Figura 43), siendo ésta la de mayor ocurrencia; seguida de la ausencia de sanciones por la no conformidad en los procesos por parte del equipo de ventas a previsión con 16.67% de ocurrencia; en tercer lugar con un 11.40% de ocurrencia, se identificó al sistema informático con el que trabaja actualmente el departamento y en cuarto orden, problemas en el liderazgo de la coordinación y gerencia del área; por último se encuentran también aunque en menor medida, áreas problemáticas en la comunicación interdepartamental y en la subordinación directa así como en la dimensión de propósito o visión compartida por parte de los gestores de cobranza y las auxiliares de cartera.

Figura 43. Modelo sistémico para el diagnóstico organizacional de Marvin Wessbord (1994) y su ocurrencia de códigos (porcentaje)



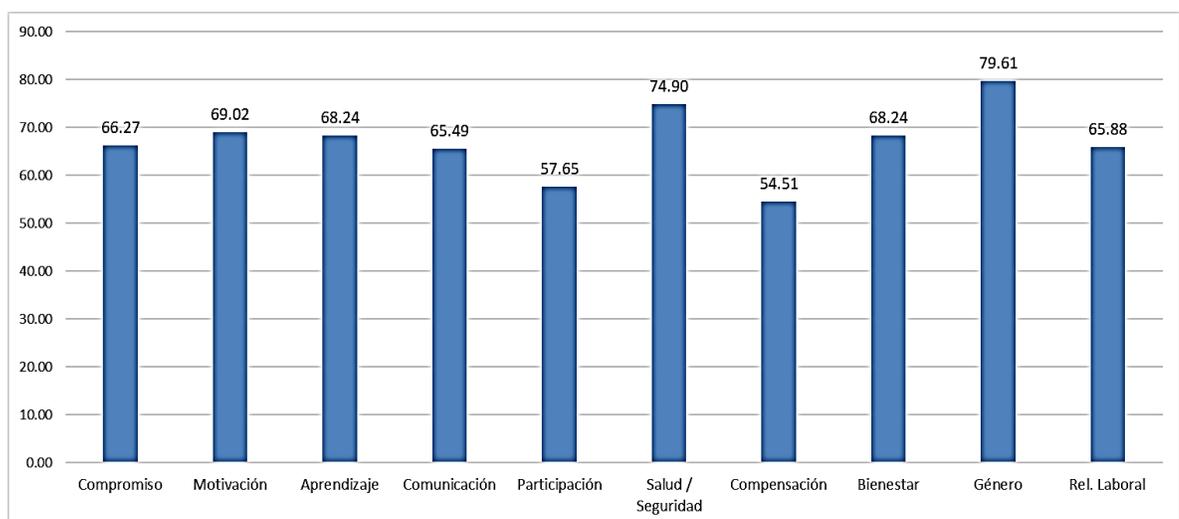
Fuente: elaboración propia con ayuda del software Atlas.ti V7

La cuarta herramienta diagnóstica celebrada durante la recolección de hallazgos fue el cuestionario para el diagnóstico de clima laboral (Anexo 1) de la OIT, utilizado igualmente por la STPS en el programa SIGPROL (2012), el cual se aplicó al total de la población del departamento de crédito y cobranza en sus diferentes sucursales, así como a la gerencia general y administrativa de la organización sujeto de estudio, obteniendo un total de 19 participantes.

El diagnóstico de clima laboral celebrado en el departamento de crédito y cobranza del sujeto de estudio, obtuvo un promedio general de satisfacción de 66.98% (Figura 44), de acuerdo con la población encuestada, fue el esquema actual de compensación de la empresa la dimensión que menos les satisface, es decir, el equipo reconoce carencia en el reconocimiento a trabajo realizado así como en el gesto de compartir los beneficios logrados por parte de la empresa, la dimensión más afectada en segundo lugar es la participación, aquí los colaboradores expresan que no pueden participar ni influir en las decisiones tomadas en el departamento y la empresa, igualmente, señalan que los compañeros hacen pocas propuestas en este sentido.

Continuando con la tercera dimensión más afectada, de acuerdo con el equipo de trabajo, se identificó a la comunicación interpersonal, ya que existen problemas desde la falta de condiciones estructurales adecuadas para que los colaboradores expresen sus necesidades a los líderes, hasta la forma como estos últimos proporcionan retroalimentación a los subordinados. Por otro lado, las condiciones de salud y seguridad en el trabajo y la equidad de género resultaron satisfactorias.

Figura 44. Diagnóstico de clima laboral del departamento de crédito y cobranza del sujeto de estudio (porcentaje de satisfacción)

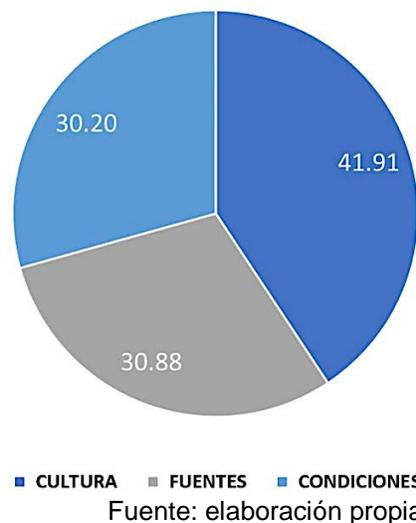


Fuente: elaboración propia a partir de STPS (2013).

La quinta técnica utilizada en la etapa diagnóstica fue el cuestionario de Garzón y Fischer (2010), con ellos se logró determinar de la capacidad de aprendizaje organizacional (Anexo 2) del sujeto de estudio, al igual que en cada una de las técnicas que preceden se abordó a cada uno de los colaboradores del departamento de crédito y cobranza.

De acuerdo con el instrumento de Garzón y Fischer (2010) aplicado, la capacidad del aprendizaje organizacional del sujeto de estudio es de 34.33% (Figura 45), la ponderación de las dimensiones evaluadas fue: 41.91% en cultura para el aprendizaje organizacional, 30.88% en las fuentes del aprendizaje organizacional y 30.20% en las condiciones para el aprendizaje organizacional.

Figura 45. Diagnóstico de la capacidad de aprendizaje organizacional (porcentaje de cumplimiento)

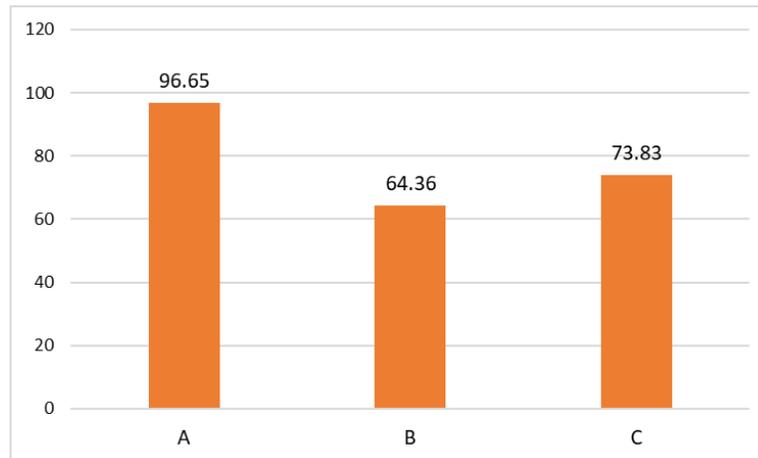


La sexta y última herramienta utilizada en el proceso de recopilación de la información durante la etapa diagnóstica fue el análisis de información documental y recursos digitales, consistió principalmente en la revisión de los indicadores de resultados del *Balanced Scorecard* (BSC) o cuadro de mando integral del departamento intervenido.

A partir del análisis del cuadro de mando integral, se dictaminó que el departamento de crédito y cobranza alcanza sólo un 78.00% como promedio anual en la recuperación de cartera del objetivo planteado, donde la sucursal A

se coloca por encima del promedio anualizado, con un 96.65%, sin embargo, tanto la sucursal B como la sucursal C se colocan en el límite inferior con un 64.36% y 73.83% respectivamente (Figura 46).

Figura 46. Promedio (%) anual acumulado de recuperación de cartera por sucursal.



Fuente: elaboración propia a partir del Cuadro de Mando Integral del sujeto de estudio.

Con la participación de la jefa del departamento de crédito y cobranza del sujeto de estudio, se realizó el análisis cuantitativo de las ventas a crédito y sus condiciones en dos de las tres áreas de negocio (sucursal "A" y sucursal "B"), los resultados muestran que para la sucursal "A", se tuvo para enero del 2020 alrededor de \$60,000,000.00 (pesos mexicanos) de ventas a crédito, de las cuales, alrededor del 9.00% se encuentran para el mes de febrero en cartera vencida, es decir, en un poco más de \$5,000,000.00 en que se han incumplido los plazos de crédito otorgados a los clientes.

En este mismo sentido, existe un rango de 1218 días de no pago y se aproximó un saldo promedio per cápita en cartera vencida de \$5,953.00. Por otro lado, se estimó un 36.00% en el volumen de clientes que se encuentran en cartera vencida, de los cuales más del 57.00% presentan un atraso superior a los 90 días de no pago (plazo máximo autorizado por la empresa).

En consecuencia, se estimó que el 68.25% del total de la cartera vencida, es decir, un poco menos de \$4,000,000.00 se encuentra emproblemada por

diferentes razones, ya sea porque los propios acreditados no realizan el 100.00% de sus pagos pactados; o bien no es posible localizarles en sus domicilios, incluso algunos clientes se niegan a cumplir deliberadamente con sus compromisos de pago pactados o es el caso que; por lo anterior, el 10.00% de esta cartera emproblemada ha sido turnada a un despacho privado de cobranza judicial para la recuperación del crédito otorgado, debido a la falta de voluntad de pago de los acreditados.

En la sucursal "B", se contabilizó para enero 2020 un total de ventas a crédito de un poco más de \$20,000,000.00 (pesos mexicanos), de las cuales el 32.00% se encuentra en cartera vencida, además, presentan un ratio de 1,203 días de no pago con un saldo promedio en cuentas de cartera vencida de \$5,614.00; análogamente, en términos de número de clientes, se tiene que casi el 90.00% de estos se encuentra en cartera vencida, es decir, sólo el 10.00% de los clientes de la sucursal "B" están regulares con sus pagos pactados, además, el 75.00% de los clientes en cartera vencida presentan más de 120 días de no pago, en consecuencia, se tiene el 88.00% de cartera emproblemada en términos financieros, a razón de clientes que pagan incompleto, ilocalizables o bien, clientes que se niegan a pagar.

En concreto, de acuerdo con el diagnóstico PROGAP, el sujeto de estudio presenta problemas en sus niveles de productividad (capacidad para la recuperación de la cartera vigente y vencida de sus ventas a crédito) desde el año 2016, a razón de problemas de naturaleza estructural.

5.2 Etapa 2. Presentación del PROGAP a los colaboradores del caso de estudio.

Para la presentación del PROGAP, se solicitó la participación de cada uno de los colaboradores miembros del departamento en donde el método se desarrolló (crédito y cobranza), consistió en una sesión donde en primer lugar, se presentó

a los colaboradores del área los resultados obtenidos en la etapa previa, es decir, durante el diagnóstico.

En segundo lugar, durante dicha sesión, se priorizó alcanzar una reestructuración cognitiva en los participantes, para ello, durante el discurso de presentación del PROGAP se estableció una relación entre las actitudes, los valores y los modelos necesarios con el propio PROGAP; igualmente se expresó de forma explícita la necesidad imperante del cambio de las actuales prácticas de trabajo reveladas con el diagnóstico, con ello, lo que se buscó es crear un sentido de urgencia destacando que el *status quo* no es sano para ellos mismos; por último, se intercambiaron expectativas con los actores del cambio y se presentó una visión del cambio pretendido con sus respectivas estrategias a ejecutar (Kotter, 2011).

5.3 Etapa 3. Elaboración de metas y objetivos para el caso de estudio

Previo a la elaboración de las metas y objetivos que fueron abordadas por el PROGAP, se constituyó el comité responsable de la operacionalización de cada una de las etapas del método propuesto, para ello, la jefa del departamento presentó la sugerencia de quienes de su equipo de trabajo por su experiencia, actitud y liderazgo debían conformar dicho comité.

Una vez que el comité se constituyó y se comunicó a la población del departamento quienes eran y cuáles serían las funciones de sus miembros a desempeñar, se inició con el diseño de las metas y objetivos para trabajar con el PROGAP (Anexo 3), dichas metas cumplieron con los siguientes criterios: a) las metas y objetivos fueron diseñados de acuerdo al acrónimo *SMART*, b) dichas metas y objetivos respondían a las áreas de oportunidad identificadas durante la etapa diagnóstico, c) las metas y objetivos diseñados eran congruentes con la estrategia organizacional y d) las metas y objetivos diseñados se sometieron al criterio de priorización de bajo costo, rápida implementación y alto impacto.

Con el objetivo de obtener los insumos para la elaboración de las metas y objetivos, se colocaron buzones o urnas en cada una de las sucursales, en donde los colaboradores presentan información acerca las fuentes de aprendizaje,

dando respuesta a las siguientes preguntas: ¿área de oportunidad identificada?; ¿consecuencia del área de oportunidad identificada?; ¿propuesta de mejora?; ¿ventajas y beneficios pretendidos?; ¿identificación de quien propone? y ¿fecha de presentación de la propuesta?

5.4 Etapa 4. Elaboración del plan de acción para el caso de estudio

Fue el comité previamente integrado el responsable de la elaboración del plan de acción junto con el investigador, es importante destacar que, dicho comité estuvo constituido por la jefa del departamento, auxiliares de cartera y gestores de cobranza, es decir, se conformó por miembros de cada uno de los niveles en la estructura departamental. En plenaria, el comité determinó el conjunto de acciones que habrían de llevarse a cabo (plan de acción), así como los productos a lograr y el mecanismo de control para la oportuna consecución de las metas y objetivos previamente diseñados.

Teniendo en cuenta los resultados del diagnóstico, la jefa del departamento de crédito y cobranza, el equipo de colaboradores junto con el investigador facilitador del PROGAP con la ayuda de los principios de priorización de objetivos del SIGPROL (STPS, 2012) que son alto impacto, bajo costo y rápida implementación determinaron introducir los siguientes cambios en el área de trabajo:

- a) Reestructura de los descriptivos de puestos de auxiliar de cartera y auxiliar de crédito; cambiar a nivel funciones y tareas como supervisores de cobranza.
- b) Estandarización de la asesoría para acreditados por parte de los gestores de cobranza
- c) Desarrollo del modelo teórico de cobranza institucional, que incluyó: la categorización de los acreditados por nivel de morosidad, herramientas de solución disponibles para cada una de las categorías identificadas, políticas y procedimientos para la operación de los distintos puestos en el ejercicio de la gestoría de la cartera vigente y vencida.

Las mejoras a) y c) abordan las deficiencias en la estructura de la organización determinadas a través del modelo sistémico para el diagnóstico organizacional de Marvin Wessbord (1994) citado en Hernández, *et al.* (2011), mientras que la mejora b) apunta a las deficiencias en el proceso estándar de operación (PEO), para la gestoría domiciliar de la cobranza.

5.5 Etapa 5. Desarrollo de competencias en los colaboradores del caso de estudio.

Determinar las necesidades de capacitación (DNC) y fortalecer las competencias necesarias, es fundamental para el correcto desahogo de cada una de las actividades establecidas en el plan de acción previamente diseñado, por lo tanto, a través del DNC se determinó la necesidad del fortalecimiento de las prácticas de los gestores de cobranza en el ejercicio de las visitas domiciliarias que practican a los acreditados, para ello, se llevó a cabo un taller de capacitación con base en el estándar de Competencia EC0082 asesoría en materia de cobranza extrajudicial, del Sistema Nacional de Competencias del CONOCER, en donde participaron todos los gestores de cobranza y las auxiliares de cartera y de crédito, además, se llevó a cabo un taller para el fortalecimiento de las habilidades en el uso y manejo de la herramienta de cómputo *Microsoft Excel* en el que participó la jefa del departamento.

Análogamente, se celebró un taller de capacitación en donde participaron todos los integrantes del comité y personal de los departamentos funcionales con mayor relación, como el coordinador de calidad de la empresa, la gerente del departamento de ventas, el supervisor de ventas, el gerente general y la gerente administrativo, en dicho taller de capacitación se abordaron habilidades como el análisis y solución de problemas en el trabajo, así como llevar a cabo un adecuada retroalimentación de carácter laboral y como conducir las sesiones CAPC.

De ahí que, los participantes arriba descritos hayan sido entrenados a nivel específico en técnicas como: el diálogo y la discusión experta (Senge, 2005); la

formulación de metas y objetivos de Latham y Locke (1991) basados en las perspectivas del Cuadro de Mando Integral de Kaplan y Norton (2002); el contenido de un plan de acción según la propuesta de Hernández, Fernández y Baptista (2014); la determinación de un Diagnóstico de Necesidades de Capacitación a partir de la propuesta de Aguilar (2010); el modelo teórico de aprendizaje organizacional de Garzón y Fischer (2008); las características principales de una retroalimentación positiva (Veliz, 2016 y Academia Judicial de Chile, 2017); técnicas para el análisis de problemas y soluciones, el control de indicadores (Beltrán, 2000 y Salgueiro, 2001); el modelo para la evaluación de resultados e impactos del Centro Internacional de Formación de la Organización Internacional del Trabajo (2008) y el modelo de evaluación de resultados organizacionales en la productividad de Mertens (1999) y la rueda de aprendizaje de Senge (2005).

Simultáneamente, el departamento de ventas fue capacitado en distintas técnicas de cierre de ventas para lograr subsanar aquellos contratos donde el cliente ha incumplido con el pago pactado, con ello, se pretendía minimizar el número de cancelaciones de contrato.

De acuerdo con el objetivo general y la hipótesis del presente trabajo de investigación, el investigador y facilitador del PROGAP concluye en esta etapa de desarrollo de competencias con el proceso de transferencia del método a la organización, ya que lo que se pretende demostrar es que, una vez que el método PROGAP ha sido implementado en la empresa, sus actores (comité PROGAP) continúen con la ejecución de las etapas consecuentes de la metodología, es decir, faciliten las condiciones para el aprendizaje organizacional; ejecuten y controlen el plan de acción; determinen los resultados e impactos; construyan la memoria organizacional y determinen el mecanismo de compensación a las buenas prácticas alcanzadas e inicien nuevamente con el ciclo a partir del diseño de metas objetivos como una práctica perdurable y subyacente a la cultura de trabajo en la organización.

5.6 Etapa 6. Facilitación de las condiciones para el aprendizaje organizacional en el caso de estudio.

De acuerdo con Garzón (2006), las condiciones para el aprendizaje organizacional incluyen las competencias, las comunidades de aprendizaje, comunidades de compromiso, comunidades de práctica y la memoria organizacional; en primer lugar, el comité PROGAP diseñó la visión de aprendizaje, con ella, dio inicio la comunidad de compromiso (Garzón, 2006).

En segundo lugar, se formó la comunidad de aprendizaje, constituida en un inicio por 22 participantes de la organización sujeto de estudio, en donde se encuentran colaboradores que van más allá de las fronteras tanto del departamento intervenido como de la empresa misma, es el caso del gerente general, la gerente de administración, la gerente de ventas, asesores de venta, coordinador de recursos humanos, administrador del Sistema de Gestión de Calidad (SGC ISO 9001:2015) y consultores externos. Las funciones designadas a esta comunidad de aprendizaje es la identificación de potenciales fuentes de aprendizaje y el desarrollo de propuestas que propicien la generación de conocimiento y aprendizaje.

Tal como se ha planteado en este epígrafe, una de las condiciones para el aprendizaje organizacional de acuerdo con Garzón (2006), son las comunidades de práctica, éstas fueron abordadas en el marco del PROGAP a través de cápsulas de capacitación, es decir, por medio de ejercicios de adiestramiento con duración no mayor a 30 minutos (reuniones CAPC), cuyo propósito fue el desarrollo de competencias duras o técnicas en los colaboradores, dichas jornadas de capacitación fueron planificadas, diseñadas y desarrolladas por los propios miembros de los equipos de trabajo, particularmente por aquellos que poseían la habilidad, conocimiento, actitud, o bien las competencias que habían sido plenamente identificadas a través de del diagnóstico de necesidades de capacitación llevado a cabo por el propio comité PROGAP.

Por último, las competencias de los miembros del comité PROGAP como una de las condiciones que habrían de facilitar el aprendizaje organizacional (Garzón, 2006) se gestionaron por medio de un taller de capacitación impartido por el investigador facilitador del PROGAP, éste taller tuvo una duración aproximada de 10 horas, en el cual, con el uso de técnicas instruccionales en la educación para adultos como la técnica demostrativa, expositiva, lectura comentada y argumentativa se abordaron los siguientes tópicos:

1. Como elaborar metas y objetivos de acuerdo con el PROGAP.
2. Como elaborar un plan de acción según el PROGAP.
3. Qué condiciones para el aprendizaje organizacional deben abordarse y de manera.
4. Como desarrollar competencias en los colaboradores.
5. Las sesiones CAPC (comunidades de aprendizaje, práctica y compromiso) como mecanismo de ejecución y control del PROGAP.
6. La determinación de resultados e impactos.
7. El desarrollo de la memoria organizacional.

5.7 Etapa 7. Ejecución y control del plan de acción del caso de estudio.

Durante la etapa de ejecución y control del plan de acción, tanto el comité como los equipos de trabajo, desahogaron de manera sistemática y organizada (una vez por semana) cada una de las actividades enlistadas; simultáneamente, celebraron la sesiones CAPC en las que se celebraron cápsulas de capacitación de distintos temas de interés, se analizaron los indicadores de productividad que monitorean el avance del plan de acción, se determinaron las causas del comportamiento de estos indicadores, se desarrollaron acciones correctivas y en su caso algunas de ellas potencializadoras, por último se establecieron acuerdos de manera conjunta para gestionar la productividad en sus respectivas funciones.

A continuación, se enlistan las actividades que el comité PROGAP en conjunto con los colaboradores del departamento se llevó a cabo de acuerdo con el plan de acción elaborado.

1. Determinaron el área de oportunidad vinculada con la falta de supervisión al gestor de cobranza, identificaron que variables deben controlarse en el ejercicio de la supervisión, elaboraron un proceso propuesta que satisfaga el área de oportunidad identificada.
2. Actualizaron el descriptivo de puestos de auxiliares de cartera y auxiliar de crédito.
3. Gestionaron nuevas vacantes con gerencia (practicantes), solicitaron a recursos humanos candidatos para entrevista, entrevistaron candidatos a gestores de cobranza para las diferentes sucursales, determinaron la viabilidad de la vacante y solicitaron la selección del personal.
4. Sesionaron con el equipo de ventas para socializar el problema de los expedientes ingresados con errores, y diseñaron posibles soluciones y acuerdos para erradicar el problema.
5. Se diseñó y desarrolló el modelo de cobranza institucional.
6. Se depuró el inventario de cobranza a partir de la instrumentación del modelo de cobranza institucional elaborado.
7. Se entrenó acerca del estándar de cobranza domiciliaria a gestores y se instrumentaron las políticas de consecuencias de no pago de acuerdo con el modelo de cobranza institucional diseñado.
8. Elaboraron políticas para la divulgación del conocimiento nuevo.
9. Elaboró proceso para aprender y documentar los conocimientos que provienen de los practicantes.
10. Elaboraron políticas para el uso del conocimiento adquirido por experiencia y de practicantes.
11. Se diseñó el procedimiento para la solución de problemas como, clientes que pagan incompleto, clientes ilocalizables y los que se niegan a pagar.
12. Desarrollo de la memoria organizacional en el que se incluya el conocimiento nuevo y que sea de interés grupal (se elaboró un video

ilustrativo acerca de los desempeños del gestor durante la cobranza domiciliaria).

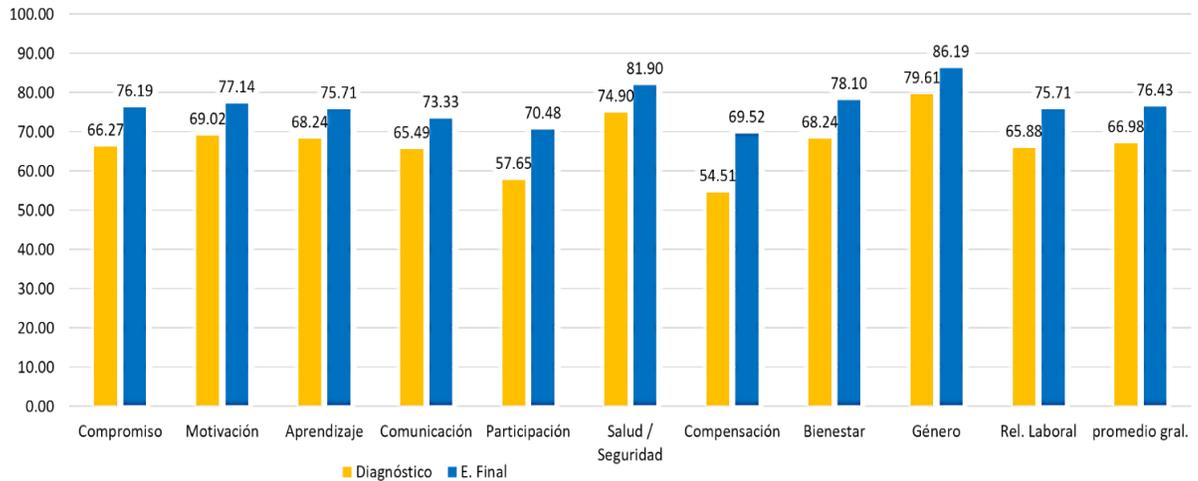
13. Se implementó plataforma tecnológica de geolocalización para seguimiento a gestores de cobranza.
14. Se formalizó al comité actual como unidad especializada para la generación del conocimiento.
15. Se diseñó una campaña de socialización de acontecimientos importantes de la organización.

5.8 Etapa 8. Determinación de resultados e impactos del caso de estudio

Conviene recordar el promedio general del clima laboral diagnosticado en la etapa 1 del PROGAP, el cual fue de 66.98%, y contrastarlo con el valor calificado por los colaboradores tres meses desde la implementación del método desarrollado, el cual fue de 76.43%; se manifiesta una clara mejora en la percepción del clima laboral por parte de la población del departamento intervenido de casi 10 punto porcentuales.

En este mismo orden de ideas, tal como es posible visualizarlo en la Figura 47, la dimensión que registró un mayor crecimiento (equivalente a 15 puntos porcentuales) con relación a su valoración diagnóstica fue la compensación; en segundo lugar, la participación con 12.83 puntos porcentuales de mejora; y en tercer lugar se encuentra la dimensión compromiso con una mejora de 9.92%. Por otro lado, las dimensiones menos favorecidas por el PROGAP fueron: género, salud-seguridad y aprendizaje con incrementos del 6.58%, 7.00% y 7.48% respectivamente.

Figura 47. Resultados por dimensión de clima laboral, evaluación diagnóstica y final (porcentaje de satisfacción)

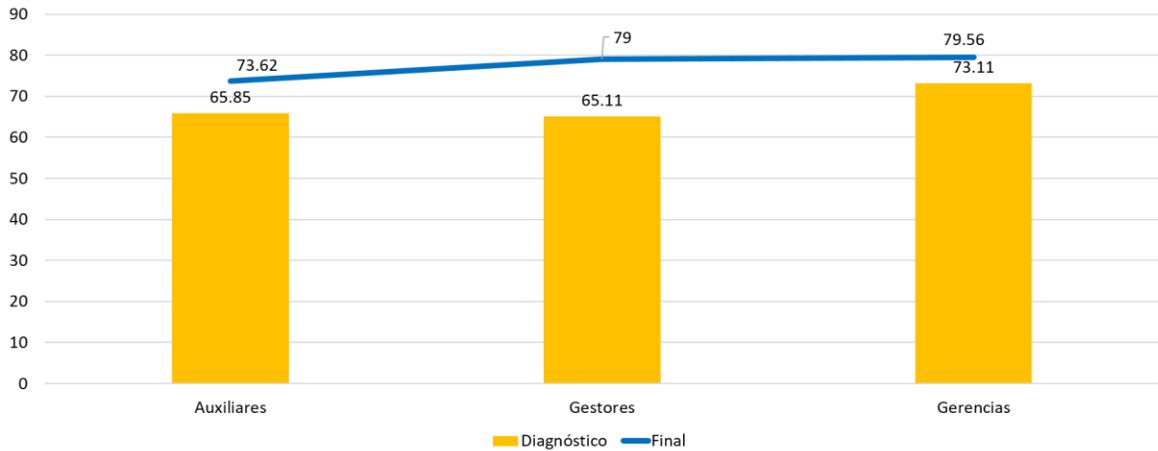


Fuente: elaboración propia

Continuando con los resultados del clima laboral, en la Figura 48 se muestra que, fue el equipo de gestores de cobranza los que mostraron un mayor nivel de satisfacción en las 10 dimensiones evaluadas, recorriendo 13.89 puntos porcentuales desde su evaluación diagnóstica para alcanzar un 79.00% en el levantamiento final, en segundo lugar, con una mejora de 7.77 puntos, se ubica el equipo de las que, en el primer acercamiento al área, se denominaban como auxiliares de cartera.

Siguiendo con esta misma idea, a partir de la implementación del modelo teórico de cobranza institucional, dicho puesto se formaliza como supervisoras de cobranza; el equipo gerencial constituido por el gerente general, gerente administrativo y jefa del departamento de crédito y cobranza del sujeto de estudio ocupa el tercer lugar en mejora de clima laboral con un crecimiento de 6.45%, sin embargo, son el equipo de trabajo con el mayor nivel de satisfacción en esta variable con un promedio general por equipo de 79.56% de satisfacción.

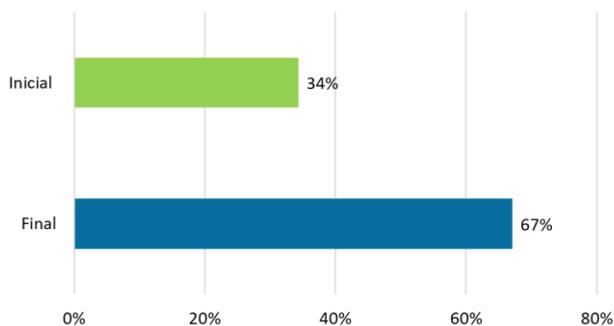
Figura 48. Resultados por puesto de clima laboral, evaluación diagnóstica y final (porcentaje de satisfacción)



Fuente: elaboración propia

Acerca de la capacidad de aprendizaje, recordemos que durante la etapa diagnóstica se registró el 34.33% de gestión en el aprendizaje organizacional por parte del sujeto de estudio; una vez que concluyeron tres meses de uso continuo del PROGAP desde su implementación, se realizó una segunda evaluación y se registró 67.11% de satisfacción en la gestión del aprendizaje organizacional del departamento intervenido, lo que representa una tasa de crecimiento para este concepto del 95.51% (Figura 49).

Figura 49. Evaluación inicial y final en la gestión de la capacidad de aprendizaje organizacional (porcentaje de cumplimiento)

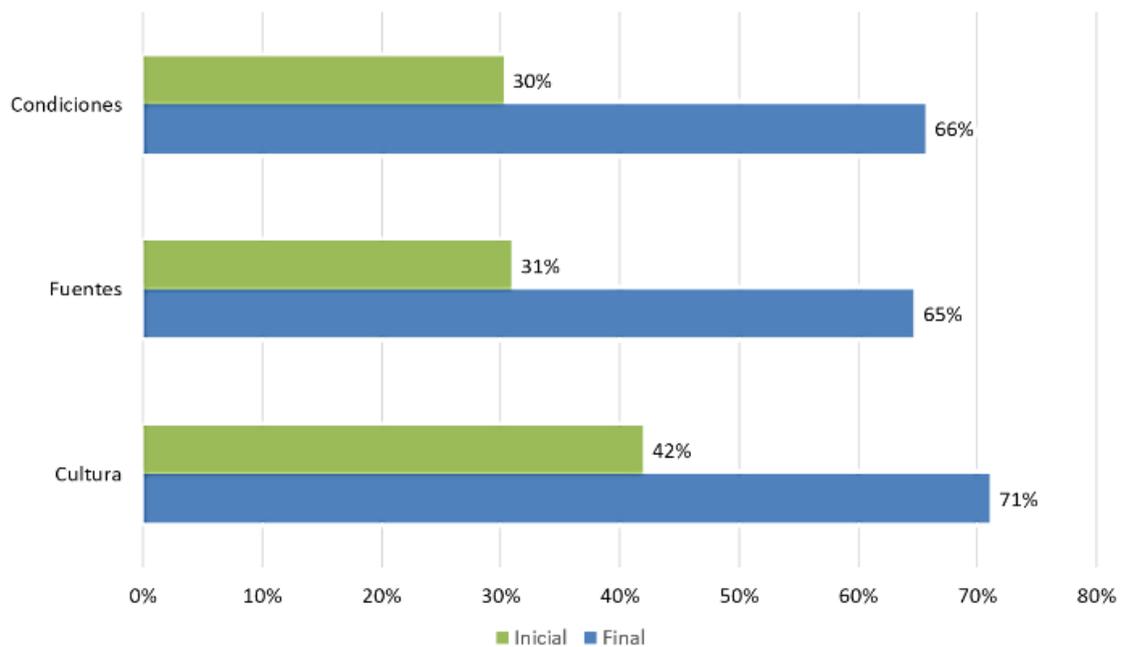


Fuente: elaboración propia

Conviene especificar que, la variable de condiciones para la facilitación del aprendizaje organizacional fue la que mostró el mayor crecimiento, alcanzando

el 120.00%, equivalente a 36 puntos porcentuales. Análogamente, la variable fuentes del aprendizaje organizacional representa un crecimiento de 34 puntos porcentuales, es decir 109.00% a partir de la primera lectura de esta, en tercer lugar, se ubica la cultura para el aprendizaje organizacional con una diferencia de 29 puntos porcentuales, es decir, esta variable experimento un crecimiento de 69.00% (Figura 50).

Figura 50. Evaluación inicial y final por variable en la gestión de la capacidad de aprendizaje organizacional (porcentaje de cumplimiento).



Fuente: elaboración propia

Conviene especificar qué impacto tuvo el PROGAP en cada una de las variables que caracterizan la capacidad de aprendizaje organizacional, es decir, que mejoras específicas contribuyeron de manera directa con los aspectos a gestionar de la capacidad de aprendizaje y en qué medida se dieron, la Tabla 8 describe con precisión dichas mejoras.

Tabla 8. *Impacto del PROGAP en la capacidad de aprendizaje organizacional del sujeto de estudio*

Elemento por gestionar para la mejora en la capacidad de aprendizaje	Evaluación		Caracterización de la mejora implementada
	Inicial	Final	
Fomenta la organización espacios compartidos para aprender colectivamente	19.11	60.00	Se celebran una vez por semana las sesiones de retroalimentación CAPC
Existen procesos claramente definidos para recopilar información de los clientes	73.00	73.00	El nuevo puesto (supervisora de cobranza) desarrollado, incluye el monitoreo puntual al cliente o acreditado
Se han auto-organizado grupos que se reúnen para aprender	8.82	7.33	Las reuniones CAPC son gestionadas tanto en su agenda como en contenido por el propio equipo de trabajo.
La interacción social permite impulsar acciones para compartir espontáneamente buenas prácticas	32.35	65.00	El equipo de trabajo desarrolló un nuevo proceso de cobranza, un guion para el abordaje del acreditado y se construyó una base de datos para el seguimiento a clientes.
Están establecidas las competencias requeridas y se utiliza el lugar de trabajo para la formación	44.11	88.33	Con la participación del equipo de trabajo se desarrolló el nuevo descriptivo de puestos por competencias de las supervisoras de cartera
La organización aprende y documenta los conocimientos que recibe de los practicantes	8.82	68.33	Como producto de despliegue del PROGAP, se desarrolló y documentó un modelo de cobranza institucional, sus procesos operativos, las políticas, instructivo y bases de datos de clientes

Hay programas formales de aprendizaje para compartir, organizar e implementar los valores organizacionales	33.82	56.66	<p>El equipo de trabajo lleva a cabo de manera periódica un diagnóstico de necesidades de capacitación, sobre el cual se desarrollan los programas de aprendizaje. Los productos más importantes del PROGAP fueron incluidos en el Sistema de Gestión de Calidad ISO 9001:2015 de la organización, las mejoras documentadas son auditadas por el responsable de calidad de la empresa.</p> <p>Se creó la comunidad de aprendizaje en la que participan el gerente y supervisores del área de ventas, gerente general, gerente administrativo, administrador del ISO 9001:2015 y cada uno de los integrantes del departamento de crédito y cobranza</p> <p>Se celebran reuniones CAPC en donde el equipo de trabajo analiza problemas y propone soluciones, además, se establecen acuerdos para el seguimiento de los planes diseñados</p> <p>En el marco del PROGAP los gestores de cobranza fueron capacitados en su quehacer en visita</p>
Se fomenta el uso del conocimiento adquirido por la experiencia y los practicantes	25.00	71.66	
Existen redes de formación interna y externa que fomenten el aprendizaje organizacional	19.11	73.33	
Se capacita a los empleados para que conformen grupos que compartan sus buenas prácticas, siempre	25.00	66.66	
Se anima a los empleados a utilizar en el trabajo, las nuevas destrezas aprendidas, siempre	30.88	70.00	

Se fomenta compartir los conocimientos y experiencias con sus compañeros, siempre	44.11	70.00	domiciliaria, a partir de ahí, ellos propusieron el actual guion de atención a acreditados Algunas de las Necesidades de Capacitación diagnosticadas por el equipo son abordadas por los propios colaboradores, tal es el caso, en el uso del paquete informático <i>Excel/EL</i> comité PROGAP tiene como responsabilidad la generación de conocimiento nuevo A través del correo electrónico, la intranet y la telefonía celular los integrantes del departamento de crédito cobranza comparten información, incluso con compañeros de otras áreas El equipo de trabajo documentó e implementó el proceso para el análisis, evaluación e integración del nuevo conocimiento
La organización tiene unidades especializadas que generen conocimiento nuevo	17.64	70.00	El PROGAP invita a la socialización de los eventos importantes para la organización. A partir del PROGAP, las supervisoras del área validan las visitas de los gestores de cobranza a los acreditados, además, los asesores de venta a previsión ahora establecen
La organización utiliza la plataforma tecnológica para transmitir información documental	63.23	88.33	
Se fomenta el análisis, evaluación e integración del conocimiento generado por las unidades especializadas, siempre	30.88	66.66	
Se transmiten por diferentes medios los acontecimientos importantes de la organización, siempre	69.11	90.00	
Se fomenta el monitoreo permanente de los clientes para aprender de ellos, siempre	51.47	95.00	

contacto con los acreditados para ayudar a la gestión de la cobranza

Fuente: elaboración propia con datos logrados por del instrumento de Garzón y Fischer (2010)

Durante los primeros tres meses a partir de la implementación del PROGAP, se lograron cambios positivos en la productividad del departamento de crédito y cobranza de la organización intervenida; con base en la propuesta de Mertens (1999), para la medición de la productividad a partir de su manifestación tanto en la dimensión financiera como en la gestión de procesos organizacionales.

Continuando con este mismo orden de ideas, merece la pena subrayar los beneficios económicos alcanzados en el marco del PROGAP enlistados en la Figura 51, tal es el caso de la sucursal A, en donde, el total de la cartera vencida disminuyó el 14.21% lo que equivale a \$ 772,818.37; el rango promedio de días de no pago disminuyó de 1218 en enero del año 2020 a 1,114 para el día 31 del mes de mayo del mismo año; el total de cuentas etiquetas en cartera vencida se redujo en 124 lo equivalente al 13.58%; la proporción de la cartera vencida sobre el total de la cartera administrador cayó 1.40%; de las 467 cuentas de acreditados que presentaban más de 90 días de no pago disminuyeron hasta 348, es decir, 119 cuentas fueron activadas en ese canal, por último se logró recuperar el 25.48% del total de la cartera emproblemada o incobrable, lo que equivale a \$ 945,530.00.

Figura 51. Impactos económicos y de gestión del PROGAP en la sucursal A

Sucursal A	Total de la cartera vencida en pesos	Rango en días de no pago	Número de cuentas en C.V.	Porcentaje de C.V. sobre la cartera total	Cuentas con mas de 90 días de vencimiento	Monto de la cartera emproblemada
Diagnóstico	\$ 5,435,737.00	1218	913	36%	467	\$ 3,710,044.00
Final	\$ 4,662,918.63	1114	789	34.60%	348	\$ 2,764,514.00
Mejora lograda	-\$ 772,818.37	-104	-124	-1.40%	-119	-\$ 945,530.00

Fuente: elaboración propia a partir de la consulta documental generada por la jefa del departamento de crédito y cobranza del sujeto de estudio.

Del mismo modo, en la Figura 52 se enlistan los beneficios económicos y de gestión de proceso logrados en la sucursal B, en el marco del PROGAP; también es el caso del alcance en la disminución del monto total de la cartera vencida, se registró al día 31 de mayo del 2020 una baja del 18.17% lo que equivale en pesos mexicanos a \$ 1,170,356.00; además el rango de días de no pago de los acreditados de la sucursal B disminuyó en 8.9%, es decir, 108 días; el número total de cuentas vencidas para esa sucursal disminuyó 19.52%; el porcentaje de la cartera vencida con relación a la cartera total cayó 18.13%, del mismo modo, las cuentas de aquellos acreditados que presentaban más de 90 días de vencimiento disminuyeron de 862 a 664; por último, el monto total de la cartera emproblemada se redujo en 24.14%, lo que equivale en pesos mexicanos a \$1,368,752.82

Figura 52. Impactos económicos y de gestión del PROGAP en la sucursal B

Sucursal B	Total de la cartera vencida en pesos	Rango en días de no pago	Número de cuentas en C.V.	Porcentaje de C.V. sobre la cartera total	Cuentas con mas de 90 días de vencimiento	Monto de la cartera emproblemada
Diagnóstico	\$ 6,440,223.00	1203	1147	88%	862	\$ 5,668,802.00
Final	\$ 5,269,867.00	1095	923	69.87%	664	\$ 4,300,049.18
Mejora lograda	-\$ 1,170,356.00	-108	-224	-18.13%	-198	-\$ 1,368,752.82

Fuente: elaboración propia a partir de la consulta documental generada por la jefa del departamento de crédito y cobranza del sujeto de estudio.

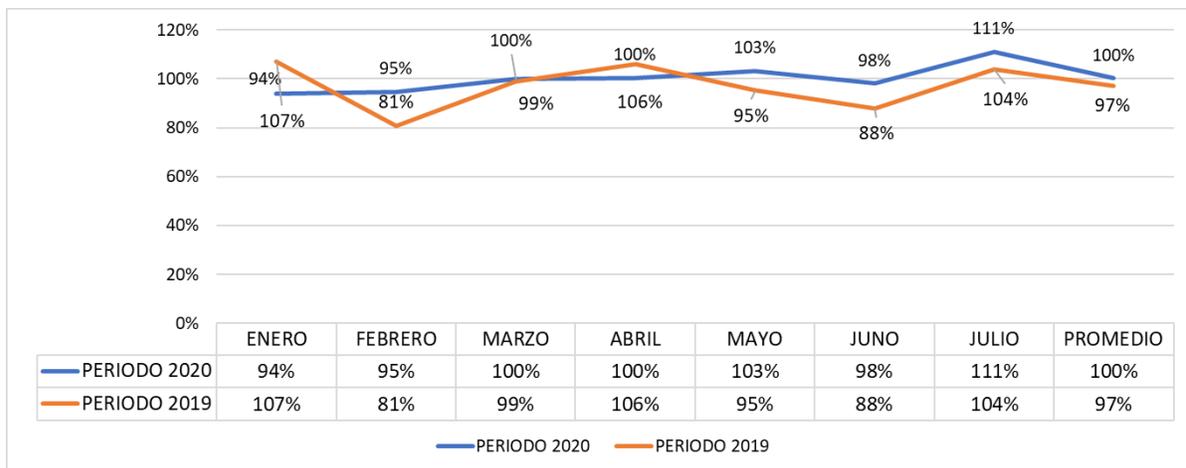
Se importante incidir en que, los resultados económicos tanto de la sucursal A como de la sucursal B arriba presentados, no son una consecuencia única de la intervención del PROGAP en el departamento, es decir, no es posible confirmar que existe una correlación exclusiva entre los resultados económicos presentados en la parte de arriba y las acciones derivadas del PROGAP, pues se tiene conocimiento de que aún sin la implementación del método propuesto en este trabajo de investigación, el sujeto de estudio habría continuado con sus acostumbradas prácticas de gestión de la cartera vencida, no obstante, se presume que existe en cierta medida, influencia positiva del PROGAP en los

resultados financieros alcanzados, así lo argumentan los colaboradores del departamento intervenido.

Ahora bien, a continuación, se presentan aquellos resultados e impactos que si son atribuibles en su totalidad a las acciones emprendidas por los equipos de trabajo en el marco del PROGAP; comenzando por enunciar que entre las sucursales A y B se recuperó \$2,314,282.00 de la cartera que se conceptualizaba como incobrable, además se logró regularizar 317 cuentas de acreditados que se encontraban en la condición antes descrita. Hay que destacar que, estas dos gestiones habían sido abandonadas anteriormente debido a sus condiciones problemáticas, sin embargo, a través del PROGAP, fueron activadas logrando los resultados ya descritos.

Al mismo tiempo que lo anterior, el equipo de gestores de cobranza de la sucursal A, logró incrementar en un 3.00% su productividad (el monto total recuperado en cobranza domiciliaria), al término de los primeros siete meses del año 2020, dando como resultado el 100.00% del objetivo pactado, contra el 97.00% del año anterior para este mismo periodo de tiempo (Figura 53).

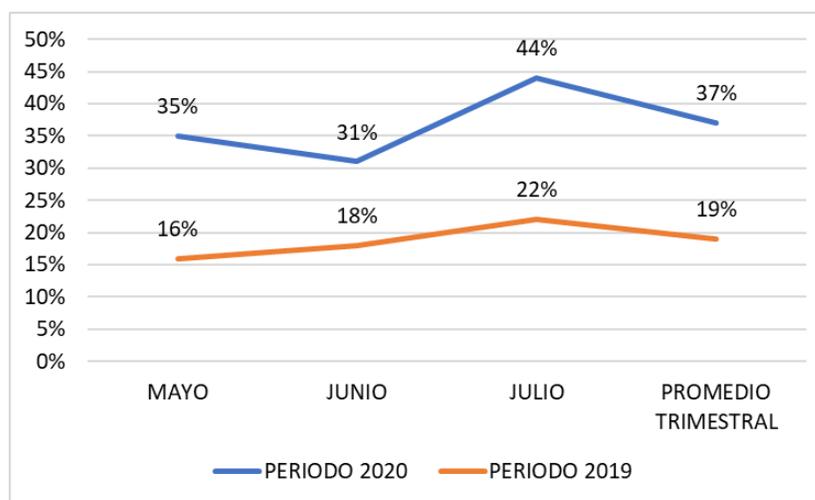
Figura 53. Incremento de la productividad en la recuperación de la cobranza domiciliaria en sucursal A (porcentaje de cumplimiento del objetivo financiero)



Fuente: elaboración propia a partir de la consulta documental generada por la jefa del departamento de crédito y cobranza del sujeto de estudio.

De la misma manera, en el caso de la sucursal B, se experimentó un incremento de 18 puntos porcentuales en el alcance del objetivo de recuperación de cobranza domiciliaria para el trimestre de mayo, junio y julio del año 2020, con relación al mismo periodo del año anterior, lo que equivale en pesos mexicanos a \$457,965.48. La Figura 54 presenta estos resultados alcanzados.

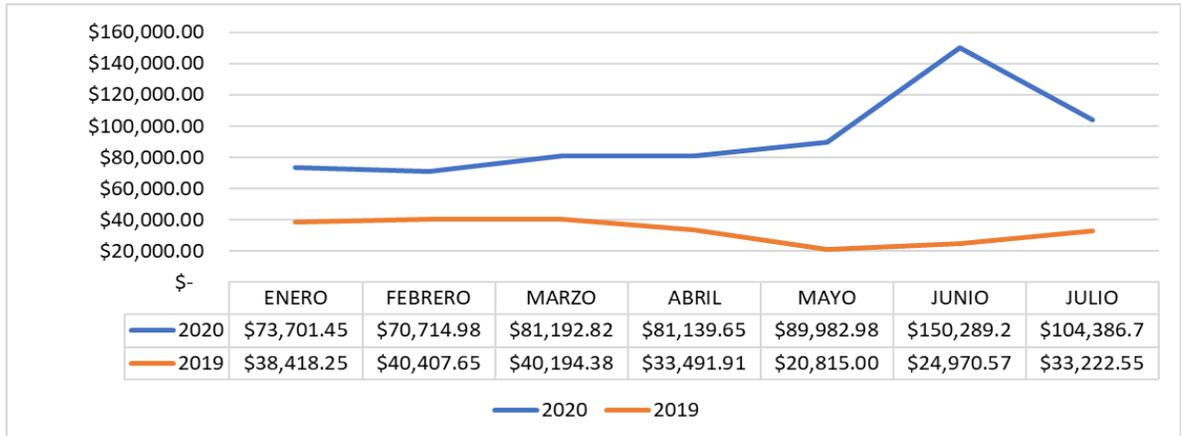
Figura 54. Incremento de la productividad en la recuperación de la cobranza domiciliaria en sucursal B (porcentaje de cumplimiento del objetivo financiero)



Fuente: elaboración propia a partir de la consulta documental generada por la jefa del departamento de crédito y cobranza del sujeto de estudio.

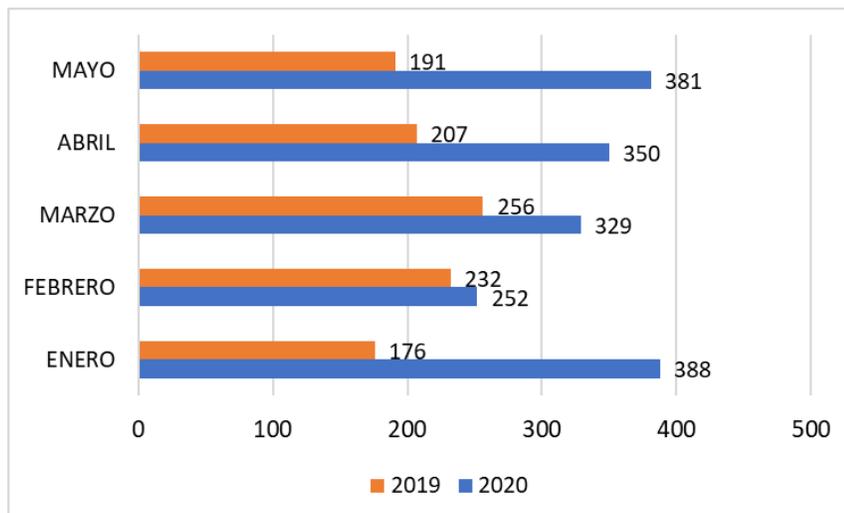
Los resultados arriba presentados sucedieron, puesto que, la productividad *per cápita*, es decir, el monto total de recuperación de cobranza domiciliaria por gestor en el mes, experimentó un crecimiento del 181.36%, equivalente a \$419,887.52; a partir de la puesta en práctica del PROGAP, la Figura 55 demuestra dicho efecto. Paralelamente, el número de acreditados gestionados por gestor de cobranza, mejoró en un 60.07% para los meses de enero a mayo del 2020 en comparación con el mismo periodo del año anterior, es decir que, en el presente año 2020 se visitaron más de 600 clientes con relación al mismo periodo de tiempo del año 2019 (Figura 56).

Figura 55. Productividad per cápita de los gestores de cobranza de la sucursal B (porcentaje de cumplimiento del objetivo financiero)



Fuente: elaboración propia a partir de la consulta documental generada por la jefa del departamento de crédito y cobranza del sujeto de estudio.

Figura 56. Número de acreditados de la sucursal B gestionados entre enero y mayo de los años 2019 y 2010.



Fuente: elaboración propia a partir de la consulta documental generada por la jefa del departamento de crédito y cobranza del sujeto de estudio.

Finalmente, los miembros del comité PROGAP junto con la jefa del departamento, determinaron los resultados e impactos (Figura 57) de las acciones emprendidas a partir del método propuesto (plan de acción), tomando como base, el modelo causal para la determinación de resultados e impactos de CINTERFOR (2008); en esta misma etapa el comité PROGAP, determinó que innovaciones y mejoras habrían de integrarse a la memoria organizacional.

Figura 57. Determinación de resultados e impactos del PROGAP en el departamento de crédito y cobranza del sujeto de estudio.

Resultados	Impactos
<ul style="list-style-type: none"> Los perfiles de puestos de supervisión ahora están apegados a las actividades estratégicas del departamento y fue posible la implementación de la tecnología de posicionamiento global (GPS) para el monitoreo a las rutas de cobranza domiciliaria 	<ul style="list-style-type: none"> Cumplimiento del 100% de la meta de cobranza en el periodo Enero - Julio 2020 para la sucursal A
<ul style="list-style-type: none"> Se recuperaron aproximadamente \$86,000.00 en los primeros 45 días de trabajo del gestor de cobranza de recién ingreso en la sucursal B 	<ul style="list-style-type: none"> Por primera ocasión el equipo de gestores de la sucursal B, superó la cuota de recuperación de \$200,000.00
<ul style="list-style-type: none"> Mejora la productividad en términos de recuperación de la cartera vencida 	<ul style="list-style-type: none"> Incrementó el porcentaje de recuperación de cartera: Sucursal A creció en 3 puntos porcentuales, logrando alcanzar el 100% de la meta establecida para el periodo enero-julio 2020. Sucursal B incrementó en 18 puntos porcentuales para el mismo periodo Mejora en la productividad per cápita por gestor de sucursal B del 181%
<ul style="list-style-type: none"> Siete colaboradores del departamento capacitados en materia de cobranza domiciliaria de acuerdo al nuevo modelo institucional 	<ul style="list-style-type: none"> Incrementó \$419,887.52 la recuperación por gestores de cobranza de la sucursal B, en el periodo de enero - julio 2020 vs enero - julio 2019
<ul style="list-style-type: none"> El equipo completo de colaboradores conoce de manera oportuna el nuevo conocimiento generado 	
<ul style="list-style-type: none"> Propiciar la estandarización del proceso de atención al acreditado en cobranza domiciliar 	<ul style="list-style-type: none"> Mejora de la capacidad de aprendizaje organizacional en un 95.57%
<ul style="list-style-type: none"> Mejora en la percepción de la comunicación por los colaboradores en 7.84 % 	
<ul style="list-style-type: none"> Para la sucursal B, se logró abordar 638 acreditados más para el periodo enero - mayo 2020 vs enero - mayo 2019 	<ul style="list-style-type: none"> Incremento del 37% en la cobertura de acreditados con cartera emproblemada
<ul style="list-style-type: none"> Se estableció la memoria organizacional en el departamento de crédito y cobranza en formato digital y físico 	<ul style="list-style-type: none"> Minimización del costo y de las curvas de aprendizaje en el departamento.
<ul style="list-style-type: none"> Se tiene un adecuado análisis, medición y plan de acción en función a los resultados obtenidos. 	<ul style="list-style-type: none"> Incrementó la capacidad de aprendizaje organizacional en 32.79 puntos porcentuales
<ul style="list-style-type: none"> Mejora en la percepción de la comunicación por los colaboradores en 7.84 % 	<ul style="list-style-type: none"> Mejora del clima laboral en 9.45 puntos porcentuales
<ul style="list-style-type: none"> Los miembros del comité PROGAP, diseñan metas y objetivos, elaboran planes de acción, facilitan condiciones para el aprendizaje organizacional, otorgan retroalimentación, desarrollan conocimientos y habilidades de los compañeros del equipo de trabajo a través de las cápsulas de capacitación, analizan problemas y ofrecen soluciones relacionadas con el aprendizaje organizacional y la productividad de la empresa, llevan un estricto monitoreo de los indicadores de desempeño, generan nuevo conocimiento que permite la mejora de los productos y servicios que se comercializan e integran a todos los colaboradores a la visión del conocimiento que predicen 	<ul style="list-style-type: none"> Autonomía y perdurabilidad de al menos seis meses del PROGAP en el departamento de crédito y cobranza del sujeto de estudio

Fuente: elaboración propia con base en datos proporcionados por la jefa del departamento de crédito y cobranza del sujeto de estudio.

5.9 Etapa 9. Memoria organizacional

La memoria organizacional como una de las condiciones para el aprendizaje organizacional (Garzón, 2006), fue abordada en el PROGAP a través del entrenamiento del comité en la elaboración de mapas de conocimiento, así como en la creación de repositorios, bancos o contenedores (Peluffo y Contreras, 2002), que albergan los conocimientos que han sido desarrollados por los individuos, así como por los equipos de trabajo y que se han incluido en las prácticas laborales actuales.

Por citar un ejemplo del trabajo realizado en la construcción de la memoria organizacional, la jefa de crédito junto con la coordinadora de calidad y los

gestores de cobranza, modificaron el proceso de cobranza a domicilio, las políticas de crédito y cobranza, se crearon nuevas bases de datos para el seguimiento a la cartera vigente y vencida; todo lo anterior se encuentra disponible para los colaboradores en forma de documentos impresos.

5.10 Etapa 10. Compensación.

Con la mejora de la productividad, específicamente, con la mayor recuperación de la cartera vencida en el sujeto de estudio, los colaboradores experimentaron un incremento en sus ingresos por concepto de comisiones y alcance de metas financieras, pues la organización intervenida contaba previamente con un sistema de comisiones por cuotas de recuperación de cartera, de manera que, fue posible instrumentar la décima y última etapa del método propuesto, es decir, la compensación.

Conclusiones

A partir de las áreas de oportunidad presentadas en el primer capítulo de este trabajo, donde se describe la imperiosa necesidad de un programa o sistema para la gestión de la productividad en las organizaciones, capaz de permanecer activo por lo menos tres meses una vez que concluye su implementación, se desarrolló la metodología: Programa para la Gestión de la Productividad y el Aprendizaje (PROGAP), la cual se apoya en el aprendizaje organizacional para incidir en la productividad de las organizaciones, y además perdurar en estas.

El PROGAP se compone por 10 etapas procesales que constituyen su esquema operativo y de gestión de la productividad a las que se articulan dos modelos de aprendizaje organizacional, logra incidir en la productividad de las organizaciones gracias a su capacidad de detectar errores de manera oportuna relacionados con los procesos de trabajo o bien, identificar fuentes de aprendizaje organizacional, a partir de los cuales, los equipos de trabajo diseñan objetivos específicos, generan planes de acción, desarrollan las competencias necesarias para desahogar cada una de las actividades previstas, en plenaria analizan las posibles causas de dichos errores, así como el potencial de las fuentes; proponen, socializan e implementan soluciones dentro de su alcance, al mismo tiempo que monitorean el impacto de las mismas a través de indicadores de gestión y resultados, toman decisión y llevan a cabo gestiones de cara al logro de los objetivos previamente definidos.

Acerca de cómo favorecer la capacidad de aprendizaje del sujeto de estudio, introducido como una de las preguntas plantea en el primer capítulo de este trabajo, es posible concluir que, en el PROGAP a través de la facilitación de las condiciones para el aprendizaje organizacional, contribuye con la generación del nuevo conocimiento emanado de los propios colaboradores, que a partir de su validación este pasa a la memoria organizacional, para que en primer lugar, los individuos tengan acceso a este y puedan satisfacer su necesidad de conocimiento, y en segundo lugar, se incremente la inteligencia de la organización, al categorizarlo, etiquetarlo, almacenarlo y distribuirlo hacia los

colaboradores; impactando en la capacidad cognoscitiva de la empresa, lo que le otorga una legítima ventaja competitiva (Alcover y Gil, 2002).

Durante el periodo de implementación y uso del PROGAP por parte del sujeto de estudio, fue posible corroborar que el aprendizaje organizacional se relaciona con la capacidad de la organización para realizar acciones productivas; la importancia del aprendizaje organizacional en el contexto del PROGAP radica en que, con el uso del conocimiento existente favorece la creación de herramientas que mejoran la capacidad de la organización y resuelven problemas con efectividad (Enríquez, 2007), contribuyendo así con la productividad y la generación de nuevos conocimientos.

Se pudo observar que el aprendizaje organizacional está asociado tanto al comportamiento organizativo como a la creación de la memoria organizacional que sirve como soporte de éste (Castañeda, 2015), análogamente, la relación entre la fuente y los receptores del conocimiento, la forma en como el conocimiento se presenta y su ubicación, la predisposición de las partes en ser parte del proceso de aprendizaje, que tan capaz es la fuente de compartir su conocimiento, las actividades mediante las cuales será transferido el conocimiento, la naturaleza del conocimiento, la existencia o carencia de incentivos que invitan a compartir el conocimiento, son variables que pueden incidir en el éxito de la transferencia del conocimiento, como afirma Cummings (2003), citado en Castañeda (2005).

Para que el aprendizaje se convierta en organizacional deberá integrarse a las imágenes de la organización que se encuentran en las mentes de sus colaboradores así como en los elementos epistemológicos de ésta (Argyris, 2001 citado en Perlo y de la Riestra, 2005), de manera que, los esfuerzos de aprendizaje deben dirigirse a las dos dimensiones de la teoría, la dimensión epistemológica que diferencia el conocimiento tácito del explícito y la dimensión ontológica que refiere a los actores que participan en la creación del conocimiento (Lovera, 2009).

Si bien es cierto, las organizaciones no poseen cerebro, sin embargo, si cuentan con sistemas cognitivos, recuerdos, personalidad y hábitos (Fiol y Lyles, 1985), de manera que, las organizaciones inteligentes son aquellas que poseen la capacidad de transformar la información que capturan en conocimiento mediante procesos de aprendizaje dirigido (Palacios, 2000).

Con el PROGAP fue posible mejorar la capacidad de aprendizaje organizacional en el sujeto de estudio, así lo manifiesta el instrumento de Garzón y Fischer (2008), las mejoras se manifestaron en las tres variables del Modelo Teórico para el Aprendizaje Organizacional de los autores, es decir, hubo mejoría en el uso de las fuentes de aprendizaje organizacional, en la creación de condiciones para el aprendizaje organizacional así como en la construcción de la cultura de aprendizaje organizacional, además, la naturaleza social y participativa del PROGAP contribuyó con significativas mejoras en el clima laboral del sujeto de estudio; ambas mejoras determinaron un incremento en la productividad de la organización, tal como se describió en el apartado anterior.

Siguiendo con este mismo orden de ideas, al momento de elaboración de este epígrafe han pasado siete meses desde el término de la fase de implementación del PROGAP, y vale hacer notar que el sujeto de estudio continúa operando el método desarrollado, por lo tanto, no se rechaza la hipótesis definida para este trabajo de investigación, la cual sostiene que: un programa para la gestión de la productividad enmarcado en el aprendizaje organizacional, implementado en una empresa de venta de productos y servicios funerarios, favorece su capacidad de aprendizaje organizacional y permanece vigente por lo menos seis meses a partir de su implementación.

En este mismo orden de ideas, M. Chávez (comunicación personal, 18 de agosto del 2020), jefa del departamento de crédito y cobranza del sujeto de estudio comentó que, la principal razón por la que ha permanecido en uso el PROGAP en su departamento y bajo su liderazgo, es porque esta metodología se aboca al incremento de la productividad y al cumplimiento de metas de indicadores del

desempeño, como consecuencia de esto, se producen mejoras significativas para el área.

Por otro lado, se experimentaron algunas limitaciones durante la implementación del método desarrollado, por ejemplo: durante la etapa 1 del PROGAP, es decir, el diagnóstico, se hace uso de distintas herramientas que permiten determinar la situación actual de la organización intervenida, sin embargo, la mayoría de éstas son de carácter cualitativo, esto no quiere decir que dichos mecanismos carezcan de valor y validez o bien, limiten el esfuerzo por conocer al objeto de estudio, no obstante, el incluir en el PROGAP un método científico de naturaleza cuantitativa principalmente financiera, otorgaría al propio programa las herramientas para diagnosticar a la organización de una forma holística, pues como bien se sabe, los dos enfoques de la investigación (cualitativo y cuantitativo) son complementarios y sinérgicos.

Durante la implementación del PROGAP, algunos de los puestos claves del sujeto de estudio encontraban sobrecargados, como consecuencia de ello, los talleres de implementación del método se vieron afectados por la ausencia de algunos de los miembros del comité o bien por la limitación del tiempo de parte de estos en la atención al PROGAP, sin embargo, lo anterior no condicionó la implementación exitosa del método en el sujeto de estudio, ya que se trabajó con una agenda flexible capaz de adaptarse a las condiciones operativas de la organización; sin embargo, esto significó duplicar algunas jornadas para garantizar que todos los actores miembros del comité desarrollaran las competencias requeridas para la operación del PROGAP.

Por otra parte, el PROGAP, tiene como “combustible” la disposición tácita de los trabajadores para aprender y compartir su conocimiento, de manera que, debe considerarse desde la etapa de diagnóstico el nivel de credibilidad en el cumplimiento de acuerdos por parte de la empresa hacia sus colaboradores, para ello, el instrumento de clima laboral de la STPS (2012), puede ayudar a determinarlo, pues, para una organización en la que sus miembros no dan crédito a sus promesas, desconfían de sus líderes, en definitiva una empresa que carece

de credibilidad enfrentará mayores dificultades en la implementación del PROGAP, por lo tanto, si el nivel de credibilidad de la organización es deficiente, es imperativo que en primer lugar, la organización emprenda esfuerzos para desarrollarla antes de iniciar con la etapa 2 (presentación del programa).

Siguiendo con éste mismo orden de ideas, es justo declarar que, tanto el número de las propuestas de mejora así como la calidad y el nivel de transformación de dicha propuesta (primer y segundo nivel, Argyris (1978); nivel inferior y nivel superior, Fiol y Lyles (1985), dependen enteramente de los colaboradores de la organización intervenida con el PROGAP, ya lo decían, Argyris y Shön (1978) junto con Medina y Espinosa (1996), que las empresas son el producto del comportamiento y el pensamiento de sus miembros; como lo hacen notar Fiol y Lyles (1985), el contenido del aprendizaje es definido por los patrones de asociación cognitiva desarrollado por los colaboradores.

Por lo anterior, se recomienda que las reuniones CAPC (Comunidades de aprendizaje, práctica y compromiso) deben celebrarse en un ambiente que estimule la creatividad e incluya libertad de expresión para los participantes, sin temor a represalias, igualmente deben ser conducidas con notable respeto a todas las ideas que se compartan, teniendo en cuenta en todo momento, el objetivo final de los ejercicios, que es el análisis y solución de problemas relacionados con el trabajo.

Por último, si bien es cierto que a partir de presente trabajo de investigación ya se tiene registro de una primera experiencia en el uso del PROGAP en una organización, aún no se cuenta con el modelo de implementación definitivo del programa, pues cada futura experiencia otorgará al investigador nuevos conocimientos y oportunidades para aprender sobre cómo lograr una implementación exitosa y perdurable, además de nuevas formas de cómo gestionar el aprendizaje organizacional y la productividad. Mientras tanto, aquellas personas que deseen implementar el PROGAP deberán hacer uso de específicas competencias técnicas en la gestión del cambio organizacional para garantizar la adecuada instalación del sistema en la organización cliente,

asegurando también su óptima transferencia al comité responsable de su operación.

A continuación, se enlistan algunas recomendaciones con el propósito de ayudar al lector que desee implementar el PROGAP a tener una experiencia satisfactoria, así como ofrecer algunas ideas que sirvan para mejorar el propio método; de manera que:

Se recomienda implementar el PROGAP en organizaciones con diferente actividad económica y tamaño a la que fue abordada en esta disertación.

En el presente trabajo de investigación del PROGAP fue implementado en sólo un departamento (crédito y cobranza) de la organización sujeto de estudio, por lo tanto, es recomendable que el programa alcance tanto a todos los departamentos como a toda la población en la organización sujeto de estudio de que se trate. Este ejercicio no precisa de la implementación simultánea, es preferible hacerlo de manera progresiva, de acuerdo con la capacidad de atención a la fase de implementación por parte de cada uno de los equipos de trabajo.

Integrar al PROGAP un método científico de evaluación cuantitativa aplicable en la etapa 1 (Diagnóstico) y contrastable en la etapa 8 (evaluación de resultados e impactos).

Diseñar los descriptivos de puestos sobre la ejecución de funciones y tareas para los integrantes del comité PROGAP.

A partir de esta primera experiencia de implementación del PROGAP, se recomienda elaborar un cronograma de actividades en acuerdo con la organización cliente, y socializarlo con cada uno de los actores, asegurando con esto, la disponibilidad de los actores.

Establecer desde el inicio de la fase de implementación del PROGAP cuál será el esquema de compensación de la etapa 10 y socializarlo. Para aquella organización que desee iniciar un proceso de aprendizaje, debe establecer una cultura para el aprendizaje organizacional, facilitar de forma continua la formación

y desarrollo de competencias en sus colaboradores, deberá tener claridad estratégica y contar con disponibilidad de recursos para compartir el conocimiento (Castañeda, 2015).

A partir de este trabajo de investigación en el que se desarrolló e implementó el PROGAP en una organización, se esbozan interesantes líneas de investigación para futuros proyectos, por ejemplo: desde el paradigma cuantitativo, correlacionar la incidencia entre el aprendizaje organizacional y la productividad; o bien, determinar nuevas formas acerca de cómo gestionar el aprendizaje individual, grupal y organizacional en el contexto laboral y productivo que se vive en México, caracterizado por su heterogeneidad académica y cultural.

Finalmente, se ofrece al PROGAP como un método para incidir de manera positiva en la productividad de las empresas, así como gestor de su aprendizaje organizacional, capaz de perdurar por lo menos seis meses una vez concluida su implementación; el PROGAP favorece la generación de nuevos conocimientos en los colaboradores y por medio de la memoria organizacional, contribuye con el desarrollo de la inteligencia en la organización volviéndola más competitiva. Gracias a los fundamentos teóricos y principios de operación que dan origen y vida al PROGAP, su instrumentación en las organizaciones implica muy bajo costo económico, en su lugar precisa de, la voluntad, disciplina y buena fe de todos los colaboradores hacia la organización, en su compromiso con la mejora de la productividad.

Anexos

Anexo 1. Diagnóstico de clima laboral de la STPS (2012)

Fecha: _____			
Género	M	F	Clave de Intervención: _____
Empresa: _____		Área: _____	
Puesto: Obrero/Operario	Supervisor/Jefe	Intendente/Gerente	Administrativo
()	()	()	()
Otro: _____			



Por favor marque con una "X" su respuesta

1. Me siento orgulloso de trabajar en esta empresa:
 Siempre Muchas veces A veces Casi nunca Nunca
2. Mi puesto de trabajo es interesante y desafiante:
 Siempre Muchas veces A veces Casi nunca Nunca
3. Aprendo todos los días mejores formas de hacer el trabajo:
 Siempre Muchas veces A veces Casi nunca Nunca
4. Puedo comunicar más necesidades a las personas indicadas:
 Siempre Muchas veces A veces Casi nunca Nunca
5. Puedo influir en las decisiones que se toman en mi área:
 Siempre Muchas veces A veces Casi nunca Nunca
6. Puedo hacer mi trabajo de manera segura y cómoda:
 Siempre Muchas veces A veces Casi nunca Nunca
7. Me siento reconocido en el trabajo:
 Siempre Muchas veces A veces Casi nunca Nunca
8. Me satisface la calidad de los servicios básicos (agua potable, sanitarios, vestidores, comedor):
 Siempre Muchas veces A veces Casi nunca Nunca
9. Puedo combinar el tiempo dedicado al trabajo, la familia y mi desarrollo personal:
 Siempre Muchas veces A veces Casi nunca Nunca
10. Puedo expresar abiertamente mis puntos de vista a compañeros y jefes:
 Siempre Muchas veces A veces Casi nunca Nunca
11. Hay un ambiente de compromiso en mi grupo de trabajo:
 Siempre Muchas veces A veces Casi nunca Nunca
12. Recibo de buen modo retroalimentación útil de mi jefe sobre mi desempeño:
 Siempre Muchas veces A veces Casi nunca Nunca
13. Se estimula el trabajo en equipo y se capacita al equipo:
 Siempre Muchas veces A veces Casi nunca Nunca
14. Los jefes comunican oportunamente las necesidades de la empresa:
 Siempre Muchas veces A veces Casi nunca Nunca



15. **Mi grupo de trabajo propone soluciones a problemas y las lleva a cabo:**
 Siempre Muchas veces A veces Casi nunca Nunca
16. **Para los jefes-directivos antes del cumplimiento de las metas de producción está la integridad del trabajador:**
 Siempre Muchas veces A veces Casi nunca Nunca
17. **Hay reconocimiento a mi grupo de trabajo al superar las metas esperadas:**
 Siempre Muchas veces A veces Casi nunca Nunca
18. **Mi trabajo está libre de acoso y/o intimidación:**
 Siempre Muchas veces A veces Casi nunca Nunca
19. **Las tareas en mi área de trabajo las puede realizar indistintamente un hombre o una mujer:**
 Siempre Muchas veces A veces Casi nunca Nunca
20. **A mi jefe le interesa mucho lo que pensamos:**
 Siempre Muchas veces A veces Casi nunca Nunca
21. **Las reglas y los sistemas de la empresa se adaptan fácilmente a los cambios requeridos:**
 Siempre Muchas veces A veces Casi nunca Nunca
22. **En la empresa hay un ambiente abierto a la creatividad de los trabajadores y empleados:**
 Siempre Muchas veces A veces Casi nunca Nunca
23. **Hay tiempo, recursos y retroalimentación para el aprendizaje-capacitación del personal:**
 Siempre Muchas veces A veces Casi nunca Nunca
24. **Los valores objetivos y metas de la empresa son bien comunicados:**
 Siempre Muchas veces A veces Casi nunca Nunca
25. **La empresa promueve la cooperación entre el personal y aprecia los aportes de mejora:**
 Siempre Muchas veces A veces Casi nunca Nunca
26. **La empresa se preocupa de que las condiciones de trabajo sean seguras:**
 Siempre Muchas veces A veces Casi nunca Nunca
27. **Se comparten los beneficios con el personal cuando los resultados superan las metas:**
 Siempre Muchas veces A veces Casi nunca Nunca
28. **La empresa contrata personal con capacidades diferentes:**
 Siempre Muchas veces A veces Casi nunca Nunca
29. **En la empresa se contrata personal sin distinción de género (hombres-mujeres):**
 Siempre Muchas veces A veces Casi nunca Nunca
30. **La empresa es honesta al cumplir con los acuerdos generados con el personal:**
 Siempre Muchas veces A veces Casi nunca Nunca

COMENTARIOS

Anexo 2. Diagnóstico de la capacidad de aprendizaje organizacional de Garzón y Fischer (2008).

	Totalmente de acuerdo 1	Medianamente de acuerdo 2	Indiferente 3	Medianamente en desacuerdo 4	Totalmente en desacuerdo 5					
					1	2	3	4	5	
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										
21										

22	Se fomenta el "not invented here" y se aplica. (Adoptar "cosas" nuevas desarrolladas en otras latitudes"				
23	Existen "páginas amarillas" con información del conocimiento que tienen todos los empleados.				
24	Tiene y utiliza la organización, soporte tecnológico para compartir la información obtenida de los competidores				
25	Se desarrollan procesos de aprendizaje colectivo a través de cursos On-line.				
26	Se fomenta utilizar la historia de la organización para aprender, como un proceso establecido para todos.				
27	Se comparte en reuniones de negocios de los directivos de la organización, prácticas exitosas, siempre.				
28	Se fomenta compartir las creencias, principios y valores de la organización, siempre.				
29	Fomenta la organización la interacción virtual entre empleados de diferentes niveles y funciones, siempre.				
30	La estructura permite flujos de información distribuida para el aprendizaje de "todos" los empleados.				
31	Hay compromiso manifiesto en la acción de las directivas con los valores y las creencias de la organización.				
32	Existen redes de formación (capacitación) interna y externa que fomenten el aprendizaje organizacional.				
33	Se capacita a los empleados para que conformen grupos que compartan sus buenas prácticas, siempre.				
34	Se anima a los empleados a utilizar en el trabajo, las nuevas destrezas aprendidas, siempre.				
35	Se fomenta compartir los conocimientos y experiencias con sus compañeros, siempre.				
36	La organización tiene unidades especializadas que generen conocimiento nuevo.				
37	La organización utiliza la plataforma tecnológica para transmitir información documental.				
38	Se fomenta el análisis, evaluación e integración del conocimiento generado por la Unidades especializadas, siempre				
39	Se transmiten por diferentes medios los acontecimientos importantes de la organización, siempre				
40	Se fomenta el monitoreo permanente de los clientes para aprender de ellos, siempre.				

Anexo 3. Metas y objetivos diseñados (caso práctico).

DIMENSIÓN AFECTADA	META	OBJETIVOS	PERSPECTIVA CMI
ESTRUCTURA	Disponer de información confiable y oportuna acerca del volumen del trabajo y los resultados logrados	Desarrollar e implementar un proceso para la supervisión del cumplimiento de funciones (desde las auxiliares de cartera hacia los gestores)	PROCESO
	Optimizar la organización del trabajo.	Diseñar una estructura orgánica funcional para el departamento	PROCESO
	Cumplir con el calendario (programa de visitas y contactos) de gestión de los distintos canales de cobranza para el 100% de la cartera administrada	Alcanzar y mantener la plantilla de trabajadores necesaria para el adecuado cumplimiento de funciones del departamento	PROCESO
	Administrar de forma efectiva la cartera vigente y vencida, normando la actuación de los actores del departamento así como fortaleciendo la toma de decisiones	Formular un modelo de cobranza efectivo	Finanzas, clientes y Proceso
INCUMPLIMIENTOS EN VENTAS	Proveer a los colaboradores del departamento información válida y confiable acerca de los acreditados	Minimizar la aceptación de expedientes de crédito con no conformidades	CLIENTES
Mecanismos útiles, PEO	Mejorar la toma de decisiones en el marco de las funciones de crédito y cobranza	Ejecutar a discreción análisis del estado actual del total de la cartera de ventas a crédito de la empresa	PROCESO
	Cumplir con el calendario (programa de visitas y contactos) de gestión de los distintos canales de cobranza para el 100% de la cartera administrada	Desarrollar calendario de visitas para los gestores y de llamadas para las coordinadoras, incluir, los indicadores de resultado	CLIENTES
APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL	Recopilar información de las fuentes de AO	Procesos para recopilar información de los clientes	PROCESO
		Elaborar políticas para la divulgación del conocimiento nuevo	APRENDIZAJE Y DESARROLLO
		Elaborar proceso para aprender y documentar los conocimientos que provienen de los practicantes	APRENDIZAJE Y DESARROLLO
		Elaborar políticas para el uso del conocimiento adquirido por experiencia y de practicantes	APRENDIZAJE Y DESARROLLO
		Procedimiento para la solución de problemas como, clientes que pagan incompleto, clientes ilocalizables y los que se niegan a pagar	Proceso
		Política de uso de Benchmarking	proceso
		Elaborar documento (memoria) en el que se incluya el conocimiento nuevo y que sea de interés grupal	APRENDIZAJE Y DESARROLLO
		Elaborar cápsulas de capacitación en plataforma tecnológica	APRENDIZAJE Y DESARROLLO
		Documentar los hechos históricos de la empresa que han permitido aprender y mejorar las prácticas de cobranza	proceso
		Formalizar al comité actual como unidad especializada para la generación del conocimiento	APRENDIZAJE Y DESARROLLO
Diseñar el proceso que la unidad especializada utilizara para el análisis, evaluación e integración del conocimiento	APRENDIZAJE Y DESARROLLO		
Diseñar campaña de socialización de acontecimientos importantes de la organización	APRENDIZAJE Y DESARROLLO		

DIMENSIÓN AFECTADA	META	OBJETIVOS	PERSPECTIVA CMI
BAJA PRODUCTIVIDAD	Incrementar la productividad del departamento de crédito y cobranza	Incrementar el flujo de efectivo de recuperación de cartera por canal de cobranza	FINANZAS / Diseñar estrategias para la gestoría de cartera por canal de cobranza FINANZAS / Depurar el pool de cobranza a partir de la instrumentación del modelo de cobranza
	Incrementar la productividad del departamento de crédito y cobranza	Disminuir el porcentaje de cartera vencida	FINANZAS / Establecer estándar de cobranza domiciliaria para gestores e instrumentar las políticas de consecuencias de no pago del modelo diseñado
	Incrementar la productividad del departamento de crédito y cobranza	Incrementar el factor de recuperación de cuentas por gestor de cobranza	
APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL	Crear condiciones para el Aprendizaje Organizacional	Implementar la gestión por competencias en el departamento implementar las comunidades de aprendizaje, practica y compromiso, en donde participen todas las sucursales (vía web)	Aprendizaje y Desarrollo / Aprendizaje y Desarrollo / Procesos Aprendizaje y Desarrollo
		lleva a cabo taller de formación de líderes Seguimiento en el uso de los conocimientos y habilidades adquiridas durante los ejercicios de formación Declarar los valores instrumentales que se ajusten a los organizacionales y asegurar su uso	Proceso Clientes
	Cultura para el Aprendizaje Organizacional	Elaborar programa de capacitación para compartir, organizar e implementar valores Establecer dentro de la estructura flujos de información para el aprendizaje de todos los colaboradores	Clientes Proceso

Referencias bibliográficas

- Academia judicial de Chile. (2017). *Retroalimentación como herramienta de gestión del desempeño*. Academia judicial de Chile, Chile.
- Aguar Vera, R. E. (2017). *El desempeño competente del estudiante universitario en el empleo de estrategias de aprendizaje en la asignatura de estadística aplicada*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Autónoma del Noreste, Nuevo León, México.
- Aguilar Morales, J. E. (2010). *El diagnóstico de necesidades de capacitación*. Asociación Oaxaqueña de Psicología A. C., Oaxaca de Juárez, Oaxaca, Mexico.
- Alcid Giraldo, J. y Lugo España, D. (2008). *Estado del arte del aprendizaje organizacional con relación al aprendizaje individual y la cultura*. Tesis de licenciatura no publicada. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Alcover, C., & Gil, F. (2002). Crear conocimiento colectivamente: aprendizaje organizacional y grupal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 18 (2-3), pp. 259-301.
- Alderfer, C.P. (1980). The methodology of organizational diagnosis. *Professional Psychology*, Vol. 11, No. 3, pp. 459-468.
- Angulo, R. (2017). Gestión del conocimiento y aprendizaje organizacional: una visión integral. *Informes Psicológicos*, 17(1), pp. 53-70.
- Argyris, C. (1977). Double loop learning in organizations. *Harvard Business Review*. pp.115-125
- _____ (1989). *Strategy Implementation: an experience in Learning*. *Elservier*
- _____ (2001). *Sobre el Aprendizaje Organizacional*. México: Oxford University Press
- Argyris, C. y Shön, D. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. New York, Mc-Graw-hill

- Banco Interamericano de Desarrollo. (2010). *La era de la productividad, como transformar las economías desde sus cimientos*. Washington, D.C. Estados Unidos de América: Oficina de relaciones externas del BID.
- Beltrán Jaramillo, J. M. (2000). *Indicadores de gestión: herramientas para lograr la competitividad*. Segunda edición, Bogotá, Colombia: 3R editores
- Boulden, G. (1985). *Programming for improved performance (PIP), manual para seminarios*. Reino Unido: ALA International.
- Buján Pérez, A. (2014). *El proceso de aprendizaje organizativo, gestión del conocimiento y orientación al aprendizaje en los servicios de asesoramiento financiero*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Caballero, A. (2014). *Metodología integral innovadora para planes y tesis. La metodología de como formularlos*. Cengage Learning. México.
- Castañeda Zapata, D.I. (2004). Estado del arte en aprendizaje organizacional, a partir de las investigaciones realizadas en facultades de psicología, ingeniería industrial y administración de empresas en Bogotá, entre los años 1992 y 2002. *Acta colombiana de psicología* 11, pp. 23-33
- Castañeda, D., I. (2005). El aprendizaje individual en la gestión del conocimiento. (Sin especificar), *Vol. 4, Num. 9*, pp. 29-36
- _____ (2015). Condiciones para el aprendizaje organizacional. *Estudios Gerenciales*, 31 (134), pp. 62-67
- _____ (2015). Condiciones para el aprendizaje organizacional. *Estudios generales*, 31, pp. 62-67.
- Castañeda, D.I. y Ríos Fernández, M. (2007). Validación de una escala de niveles y condiciones de aprendizaje organizacional. *Universitas Psychologica*, 6(2), pp. 245-254.

- Celemín Pedroche, M. S. (2011). *Los establecimientos hoteleros como organizaciones que aprenden: propuesta y aplicación de un modelo orientado a la creación de ventajas competitivas*. Tesis de doctorado no publicada Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- Centro de Investigación para el Desarrollo, A.C. (2011). *Hacerlo Mejor, Índice de Productividad de México*, Mexico D.F.: e:de, business by design
- Centro Internacional de Formación de la Organización Internacional del Trabajo (2008). *Documento de trabajo 2008 sobre el desarrollo del sector privado: Medición e informe de resultados*. Turín, Italia: Centro Internacional de Formación de la OIT
- Chiavenato, I. (2009). *Comportamiento Organizacional. La dinámica del éxito en las organizaciones*. México: McGraw-Hill
- Chiva Gómez R. y Camisón Zornoza C. (2002). *Aprendizaje organizativo y sistemas complejos con capacidad de adaptación: implicación en la gestión del diseño de producto*. Castello de la Plana, España: Universitat Jaume
- Choo Wei. C. (1999). *La organización inteligente, el empleo de la información para dar significado, crear conocimiento y tomar decisiones*. México, D.F.: Oxford University Press México, S.A. de C.V.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2016). *Productividad y brechas estructurales en México*. Ciudad de México: Naciones Unidas
- _____ (2012). Coyuntura laboral en América Latina y el Caribe. *Productividad laboral y distribución*. 6, pp.1-28
- _____ (2020). Recuperado de https://www.cepal.org/es/search?as_q=productividad
- Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (2016). *Resultados Colaboración OIT-STPS-CONOCER-Bahía de Banderas, Productividad, Capacitación y Certificación por Competencias en la Cadena de*

Valor del Sector Turístico de la Riviera Nayarit, Buenas prácticas de SIGPROL-SIMAPRO en las empresas. Mexico. Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales

Coria Páez, A. L., Valderrama Santiabáñez, A. L., Neme Castillo, O. y Rivera González, I. A. (2016). Aplicación del modelo de Lewin a una OCS: cambio organizacional y liderazgo. *Gestión y estrategia*, num. 49, pp. 45-62

Creswell, J. W. (2003). *A Framework for Design. In Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches.* 2nd. ed. Chapter 1, pp. 1-26
Thousand Oaks, California, U.S.A.: Sage Publications

Crossan, M., Lane, H., White, R. (1999). An organizational learning framework: from intuition to institution. *Academy of Management Review.* 24, pp. 522 – 537

Cruelles, J.A. (2013). *Productividad e incentivos: cómo hacer que los tiempos de fabricación se cumplan.* Mexico, D.F.: Alfaomega grupo editor S.A. de C.V

Cuesta Santos, A. (2008). La productividad del trabajo del trabajador del conocimiento. *Ingeniería Industrial*, 29 (3), pp. 1-5.

Daryani, S. M. y Amini, A. (2016). Management and organizational complexity. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 230, pp. 359-366

del Río Cortina, Jorge, & Santisteban Roja, Diego Fernando (2011). Perspectivas del aprendizaje organizacional como catalizador de escenarios competitivos. *Revista Ciencias Estratégicas*, 19(26), pp. 247-266

Diez, J. y Abreu, J. L. (2009). Impacto de la capacitación interna en la productividad y estandarización de procesos productivos: un estudio de caso. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 4, (2), pp. 97-144

Dirección General de Productividad Laboral (2018). *Sistema de Gestión para la Productividad Laboral, México: Secretaria de Trabajo y Previsión Social, España:* Ediciones gestión 2000.

- Dodgson, M. (1993). Organizational Learning: A review of some literatures. *Organizational Studies*, 14 (3), pp. 375-394
- Enríquez Martínez, A. (2007). La significación en la cultura: concepto base para el aprendizaje organizacional. *Universitas Psychologica*, 6 (1), pp.155-162.
- Fiol, M. y Lyles, A. (1985). Organizational Learning. *The Academy of Management Review*, 10 (4). pp. 803-813.
- Galindo, M. y Ríos, V. (2015). *Productividad” en Serie de Estudios Económicos*, Vol. 1, Agosto 2015. México DF: México ¿cómo vamos?
- Garzón Castrillón, M. A. (2005). *Niveles del aprendizaje organizacional*. Bogotá, D. C.: Centro Editorial Universidad del Rosario.
- Garzón Castrillón, M. A. (2006). *Condiciones para el aprendizaje organizacional*. Bogotá, D. C.: Centro Editorial Universidad del Rosario.
- Garzón Castrillón, M.A. y Fisher, A.L. (2008). Modelo teórico del aprendizaje organizacional. *Pensamiento y gestión*, 24, pp.197-215.
- _____ (2009). El aprendizaje organizacional en República Dominicana y Colombia. *Pensamiento y gestión*, N° 26, pp. 238-278.
- _____ (2010). El aprendizaje organizacional, prueba piloto de instrumentos tipo Likert. *Fórum Empresarial*, Vol. 15, Núm. 1, pp. 65-101
- Gómez Díaz, M. (2016). Modelo estratégico de aprendizaje organizacional para impulsar la competitividad municipal. *Pensamiento & Gestión*, 40, pp. 1-30.
- Gómez Romero, J., Villarreal Solís, F., y Villarreal Solís, M. (2015). Las incapacidades de aprendizaje organizacional y los estilos de aprendizaje en la industria papelera, cartonera y de celulosa de México. *Universidad y Empresa*, 17 (29), pp. 35-62.

- Gómez Romero, J.G.I. (2004). *Como una institución genera conocimiento organizacional, lo generaliza en su comunidad y descubre sus incapacidades de aprendizaje para alcanzar su misión y su visión*. Tesis de doctorado no publicada. Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, México.
- Gómez, J.G.I. (2007). *La generación del conocimiento organizacional en las micro, pequeñas y medianas empresas (Mpymes) de Durango*. Durango, Durango, México: Editorial de la Universidad Juárez del estado de Durango.
- Guízar Montúfar, R. (2013). *Desarrollo Organizacional, principios y aplicaciones*. Cuarta edición. México, D.F.: McGraw-Hill / interamericana editores, S.A. de C.V.
- Hernandez, J. Gallarzo, M y Espinoza J. (2011). *Desarrollo Organizacional, enfoque latinoamericano*. primera edicion. Naucalpan, Edo. De Mexico, Mexico: Pearson Educación de Mexico S.A. de C.V.
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México, Mexico: McGraw Hill
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P, (2010). *Metodología de la Investigación*. Quinta edición. México: Mc Graw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P, (2014). *Metodología de la Investigación*. Sexta edición. México: Mc Graw Hill.
- Herramientas de la OIT para el desarrollo sostenibles de las empresas*, (2019). Recuperado de <http://www.herramientasoit.org/simapro/>
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (2006). *Micro, Pequeña, Mediana y Gran empresa*. Estratificación de los establecimientos. Aguascalientes, México: INEGI
- _____ (2015). *Cálculo de los índices de productividad laboral y del costo unitario de la mano: metodología*. Aguascalientes, Aguascalientes, México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

_____ (2015). *Censo Económico 2014*. Recuperado de www.inegi.org.mx

_____ (2019). *Censos Económicos 2019, resultados definitivos*. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ce/2019/doc/pprd_ce19.pdf

_____ (2019). *Encuesta Nacional sobre Productividad y Competitividad de las Micro, Pequeñas y Medianas Empresas (ENAPROCE) 2018*. Recuperado de www.inegi.org.mx

_____ (2020). Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/>

International Labour Office. (2010). *Regional Workshop on the Measurement of Decent Work*. Geneva, Switzerland: International Labour Office.

Jaimes, L., Luzardo, M., and Rojas, M.D. (2018). Determinant Factors of Labor Productivity in Clothing Small and Medium Size Enterprises of the Metropolitan Area of Bucaramanga, Colombia. *Información tecnológica*, 29(5), pp.175-186.

Jijena-Infante, R. A. (2015). *TIC, Co-Innovación y Productividad de las Pequeñas y Medianas Empresas en Chile: Evidencia empírica y comparación internacional de resultados*. Tesis de doctorado no publicada. UOC, Interdisciplinary Institute (IN3), Barcelona-Santiago, Chile.

Jiménez Rojas, A. H., Delgado Bobadilla, E. E. y Gaona Villate, G. (2001). Modelo de productividad de David Sumanth aplicado a una empresa del sector de maquinaria no eléctrica. *Ingeniería*, vol:6 nro:2, pp.81-87

Kaplan, R. y Norton, D.P. (2002). *El cuadro del mando integral*. The Balanced Scorecard. Segunda edición. Barcelona, España: Gestion 2000, S.A. de C.V.

Kotter, J. (2011). Liderar el cambio: ¿por qué fracasan los intentos de transformación? *Harvard Business Review*, pp.78-85

La economía (2019). *PIB Mexico*, recuperado de <http://laeconomia.com.mx/pib-mexico/>

- Latham, G. P. y Locke, E. A. (1991). Self-Regulation through goal setting. *Organizational behavior and human decision processes*, 50, pp.212-247
- Levitt, B. y March, J.G. (1988). Organizational Learning. *Ann. Rev. Social.* 14, pp.319-340
- Locke, E. A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational Behavior & Human Performance*, 3(2), pp.157-189.
- Lovera Aguilar, M. (2009). La organización creadora de conocimiento: una perspectiva teórica. *Omnia*, 15 (2), pp.178-193.
- Madero Gómez, S. M. (2010). Factores relevantes del desarrollo profesional y de compensaciones en la carrera laboral del trabajador. *Contaduría y Administración*, No. 232, pp. 109-130
- Madero Gómez, S. M. (2016). Impacto de los Objetivos de la Administración de Compensaciones en los Elementos de la Compensación Monetaria y No Monetaria. *Investigación administrativa*, No. 117, pp. No definido
- Martínez León, I. M. (2002). *El aprendizaje en las organizaciones. Aplicación al sector Agroalimentario*. Tesis para el grado de doctorado no publicada. Universidad Politécnica de Cartagena, Cartagena, Colombia.
- Marvel Cequea, M; Rodríguez Monroy, C. y Núñez, M. A. (2011). La productividad desde una perspectiva humana: dimensiones y factores. *Intangible Capital*, Vol. 7, 2, pp. 549-584
- Medina Salgado, C. y Espinosa Espíndola, M. T. (1996). "El aprendizaje organizacional: el estado del arte hacia el tercer milenio". *En Gestión y Estrategia: Factor Humano, Administración Zedillista reflexiones*. 10, pp. 60-72.
- Mejía Giraldo, A., Jaramillo Arango, M. y Bravo Castillo, M. (2006). Formación del talento humano: factor estratégico para el desarrollo de la productividad y la

competitividad sostenibles en las organizaciones. *Revista científica Guillermo de Ockham*, Vol. 4, 1. pp. 43-81

Mertens, L. (1999). *La medición de la productividad, como referente en la formación-capacitación articulada con el aprendizaje organizacional: una propuesta metodológica*. No definido.

_____ (2007). *Evaluación del Impacto del SIMAPRO en América Latina*. ILO-SKILLS, Montevideo, Uruguay.

_____ (2007). *Formación y productividad. Guía SIMAPRO: participar-aprender-innovar-mejorar* (1ª. ed) Montevideo: CINTERFOR/OIT.

Mertens, L. y Rojas Araya, B. (2010). *Sistema de medición y avance de la productividad. SIMAPRO innova la gestión de las personas y la cultura del trabajo en Chile*. Santiago de Chile: OTEC Interfases Capacitación, Ltda.

¿México cómo vamos? (2020). Indicadores de productividad. Recuperado de http://mexicocomovamos.mx/new/index.php?s=mcv_ni&i=PRO

Moguel Liévano M. J. (2003). *Aprendizaje organizacional: Naturaleza, evolución y perspectivas. Estudio de caso en cuatro organizaciones en México*. Tesis de doctorado no publicada. Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México, México.

Moreno Villegas, O. A. (1995). *Productividad y desarrollo económico*. Tesis de licenciatura no publicada. Universidad de Sonora, Sonora, México.

Naciones Unidas. (2020). Recuperado de <http://www.un.org/es/index.html>

Nava, M. (2009); Análisis financiero: una herramienta clave para una gestión financiera eficiente. *Revista Venezolana de Gerencia* Vol. 14, No. 48, pp. 606-628

Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1999). *La organización creadora de conocimiento, como las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación*. México: Oxford University Press Mexico, S.A. de C.V.

Nonaka, I., Byosiere, P., Borucki, C.C., Konno, N. (1994). Organizational Knowledge Creation Theory: A First Comprehensive Test. *International Business Review*. 3, (4), pp. 337-351

Oficina Internacional del Trabajo (2007). *Formación y productividad, Guía SIMAPRO*. Montevideo, Uruguay: CINTERFOR

_____ (2011). *Como iniciar la medición y la retroalimentación en SIMAPRO. Aplicación en organizaciones del sector turismo en México*. México: CINTERFOR

_____ (2004). *Aprendizaje organizacional y formación profesional para la gestión del riesgo*. Montevideo, República Oriental del Uruguay. Organización Internacional del Trabajo, Cinterfor/OIT

_____ (2014). *La formalización y generación de empleo en el sector PYME de México: Experiencias y lecciones de la aplicación del Sistema Integral de Medición y Avance de Productividad (SIMAPRO)*. Organización Internacional del Trabajo, Sistema Integral de Medición y Avance de la Productividad SIMAPRO.

_____ (2016). *Mejore su negocio. El Recurso Humano y la Productividad*, Ginebra, Suiza: Departamento de empresas OIT

_____ 2003. *Reformas económicas y formación*. Organización Internacional del Trabajo (Cinterfor/OIT). Montevideo, Uruguay: Organización Internacional del Trabajo

Olarte, J.C. (2012). Aprendizaje organizacional y proceso de consultoría. *Voces y silencios: Revista latinoamericana de educación*, 3 (1), pp. 70-86.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). Recuperado de <https://data.oecd.org/emp/hours-worked.htm>

Organización Internacional del Trabajo (2003). *Reformas económicas y formación*. Montevideo, Uruguay. Reformas económicas y Formación.

_____ (2014). *La formalización y generación de empleo en el sector PYME de Mexico: Experiencias y lecciones de la aplicación del Sistema Integral de Medición y Avance de Productividad (SIMAPRO)*. Mexico, Organizacional Internacional de Trabajo.

_____ (2004). *La consultoría de empresas, guía para la profesión*. México D.F.: México

Ortega Hurtado, F.F. (2006). Un modelo de gestión hacia el aprendizaje organizacional. *Dimens empres*, 9(1), pp. 17-27.

Ortega Hurtado, F.F. y Locano Botero, F. (2011). Un modelo de control de gestión hacia el aprendizaje organizacional. *Dimens empres*. 9, pp.17-27

Ortiz Rodríguez, B. y Capó Vicedo, J. (2015). 10 pasos para desarrollar un plan estratégico *Business Model Canvas*. *3C Empresa*, Num. 4, Vol. 4, pp. 231-247

Palacios Maldonado, M. (2000). Aprendizaje organizacional conceptos, procesos y estrategias. *Hitos de Ciencias Económico-Administrativas*, 1, pp. 31-39.

Peluffo A., M. B. y Contreras, E. C. (2002). *Introducción a la gestión del conocimiento y su aplicación al sector público*. Instituto Latinoamericano y del Caribe de planificación económica y social (ILPES). Santiago de Chile.

Pérez Zapata, J. y Cortés Ramírez, J.A. (2009). Medición y validación del desempeño organizacional como resultado de acciones de aprendizaje. *Revista ciencias estratégicas*, 17 (22), pp. 254-265.

Pérez-Fuillerat, N., Solano-Ruiz, M., y Amezcua, M. (2017). Conocimiento tácito: características en la práctica enfermera. *Gac Sanit*. pp. 1-6

- Perlo, Claudia L. y De la Riestra, María del Rosario (2005). Enfoques y perspectivas del aprendizaje organizacional. acerca de las posibilidades de concebir la organización como entidades que aprenden. *XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires
- Quintero, J. y Batista, J. (2008). Gestión del conocimiento como fuente generadora de productividad laboral en las empresas del sector petrolero. *Centro de Investigación de Ciencias Administrativas y Gerenciales de la Universidad Rafael Belloso Chacín, Vol. 5 (2)*, pp. 145-165
- Ramió, C. (2016). *Teoría de la organización y administración pública*. Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/6765>
- Reina Valle, R. (2016). Productividad de recursos humanos, innovación de producto y desempeño exportador: Una investigación empírica. *Omnia Science. Vol. 12, 2*, pp. 619-641
- Riesco González, M. (2006). *El negocio es el conocimiento*. Madrid, España: Ediciones Díaz de Santos.
- Riquelme, A., Cravero, A. y Saavedra, R. (2008). Gestión del Conocimiento y Aprendizaje Organizacional: Modelo Adaptado para la Administración Pública chilena. *Actas 2do Encuentro Informática y Gestión*, Temuco, Chile, pp. 43-61
- Rodríguez Antón, J.M. (2007). *Gestión del tiempo y aprendizaje organizativo*. Esteban, C. y otros. (Eds.) *Gestión del tiempo y evolución de los usos del tiempo*. Madrid: Visionnet.
- Saadat, V. y Saadat, Z. (2016). Organizational Learning as a Key Role of Organizational Success. *Procedia-social and behavioral sciences. 230*. pp.219 - 225
- Salgueiro, A. (2001). *Indicadores de gestión y cuadro de mando*. Madrid, España: Ediciones Diaz de Santos, S.A.

Satish, U., L. Cleckner y J. Vasselli. (2013). Impact of VOCs on Decision Making and Productivity, *Intelligent Buildings International*, 5(4), pp. 213-220

Secretaria de Hacienda y Crédito Público. (2019). *Tipo de cambio del dólar de Estados Unidos julio 2018*. Recuperado de http://omawww.sat.gob.mx/informacion_fiscal/tablas_indicadores/Paginas/tipo_cambio.aspx

Secretaria del Trabajo y Previsión Social (2012). *Sistema de Gestión para la Productividad Laboral*. Mexico: Dirección de Fomento a la Productividad.

_____ (2013). *Sistema de Gestión para la Productividad Laboral: encuesta de clima laboral*. Mexico: Dirección de Fomento a la Productividad.

_____ (2014). *Informe: application SIGPROL en el Marco de la RED OIT-SIMAPRO*. Recuperado de http://www.herramientasoit.org/_lib/file/doc/Resultados%20SIGPROL%20STPS%20-%20OIT%202015.pdf

Senge, P. (2005). *La quinta disciplina en la práctica*. Buenos Aires, Argentina: Granica

Senge, P.M. (1992). *La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Granica.

SIMAPRO PYME. (2019). Recuperado de <https://www.simaprolatam.org/>

Sink, D. S. (1985). *Productivity management: planing, measurement and evaluation, control and improvement*. Nueva York, John Wiley and Sons.

Smith, M. (1991). *Formación de la personalidad desde una perspectiva cultura y dinámica de la personalidad en situaciones de cambio*. No disponible
Recuperado de <http://www.tes.ucr.ac.cr/binarios/docente/pd000009.pdf>

- Stable Rodríguez, Y. (2012). *Modelo y metodología AO para el mejor desempeño de una organización de ciencia e innovación*. Tesis de doctorado no publicada. Instituto Superior de Tecnologías y Ciencias aplicadas, la Habana, Cuba.
- Stable Rodríguez, Y. (2016). Aprendizaje organizacional en organizaciones de ciencia tecnología e innovación. *Ingeniería Industrial*, 32 (1), pp. 78-90.
- Stable, Yudayly. (2012). *Modelo y metodología de aprendizaje organizacional para el mejor desempeño de una organización de ciencia e innovación*. Tesis de grado de doctor no publicada. Instituto Superior de Tecnología y Ciencias Aplicadas, La Habana, Cuba.
- Suárez, G., Fazio, A., & Manzanares, E. (2019). Psychometric Properties of the Organizational-Learning Levels and Conditions Scale (ENCAO) in Employees of a Peruvian Private Company. *Acta Colombiana de Psicología*, 22(2), 319330.
- Sumanth, D. *Ingeniería y Administración de la Productividad*. México: Mc Graw Hill, 1990. p. 547
- Suñé Torrents, A. (2004). *El impacto de las barreras de aprendizaje en el rendimiento de las organizaciones*. Tesis de doctorado no publicada. Universitat Politècnica de Catalunya. Cataluña, España.
- Tamayo y Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica incluye evaluación y administración de proyectos de investigación*. México, D.F. Editorial Limusa, S.A. de C.V.
- Terán, O., Sánchez del Rosario, I., y Ruíz, M. (2012). Cuadro de mando integral (CMI) como herramienta para identificar el comportamiento del capital humano. *Omnia*, 18 (1), pp. 121-134
- Toledo González, J. A. (2009). El aprendizaje organizacional y la competitividad en una pequeña empresa: estudio de caso. *Mercados y Negocios*, 20, pp.5-25

- Valenzuela Salazar, N. L. Buentello Martínez, C. P. y Alanís Gómez, L. (2017). *Elaboración de un programa de capacitación basado en una detección de necesidades*. México: Universidad Autónoma de Coahuila.
- Vargas- Hernández, J., Almanza Jiménez, R., Calderón Campos, P., Casas Cardenaz, R. y Palomares Salceda, F. (2016). Performance y aprendizaje organizacional bajo el enfoque de las teorías organizacionales. *Perspectiva socioeconómica*. pp. 5-16
- Veliz Mazariegos, D. R. (2016). *Retroalimentación (feedback) positiva para el mejoramiento del entrenamiento (coaching) y liderazgo*. Tesis de licenciatura no publicada. Universidad Rafael Landívar. Guatemala, Guatemala.
- Weber, M. (2016). *¿Qué es la Burocracia?* CreateSpace Independent Publishing Platform
- Zimmermann, A. (2000). *Gestión del cambio organizacional, caminos y herramientas*. Quito, Ecuador, Ediciones Abya-Yala.