

Impacto de estilos de liderar sobre la capacidad de aprendizaje organizativo

Impact of leadership styles on the organizational learning capability

VILLAR, Mario F. [1](#); ARAYA-CASTILLO, Luis A. [2](#); YÁÑEZ-JARA, Víctor M. [3](#) y ACEVEDO DUQUE, Ángel E. [4](#)

Recibido: 10/07/2019 • Aprobado: 12/10/2019 • Publicado 28/10/2019

Contenido

- [1. Introducción](#)
 - [2. Metodología y modelo teórico](#)
 - [3. Resultados](#)
 - [4. Conclusiones](#)
- [Referencias bibliográficas](#)

RESUMEN:

El objetivo del presente trabajo es medir el impacto de la elección de ciertos estilos de liderar por sobre otros en la capacidad de aprendizaje organizativo. Mediante dos escalas de medida, aplicadas a muestras diferentes, se testeó a directivos y empleados de distintas unidades organizativas de una empresa de la gran minería del cobre en Antofagasta, Chile. El análisis de los resultados mostró que, tal como se establece en la teoría, los directivos adoptan diferentes estilos de liderar y existen algunas combinaciones que contribuyen positivamente a mejorar la capacidad de aprendizaje organizativo. Las conclusiones obtenidas sólo pueden comprenderse y validarse para la muestra del caso en estudio.

Palabras clave: Estilo de Dirigir, Dirección, Estilo de Liderar, Aprendizaje Organizativo, Liderazgo

ABSTRACT:

The objective of this paper is to measure the impact of the choice of certain styles of leadership over others in the organizational learning capacity. Using two scales of measurement, applied to different samples, a group of managers and employees from different organizational units of a large copper mining company in Antofagasta, Chile, was tested. The analysis of the results showed that, as established in the theory, managers adopt different styles of leadership and there are some combinations that contribute positively to improving organizational learning capacity. The conclusions obtained can only be understood and validated for the sample of the case under study.

Keywords: Direction Style, Direction, Organizational Learning, Leadership

1. Introducción

La dinámica del entorno empresarial requiere el desarrollo de procesos de aprendizaje colectivo, que van más allá de la búsqueda de la adaptación. Las firmas que se identifican con esta conducta son las llamadas organización que aprende (Senge, 1990; 1994) y son reconocidas como entidades que deliberadamente adoptan estructuras y estrategias para estimular el aprendizaje (Dodgson, 1993) y que continuamente están

impulsando acciones tendientes a mejorar su capacidad de aprendizaje organizativo (Gephart, Marsick, Van Buren y Spiro, 1996; Tsang, 1997). Asumir estrategias de organización que aprende, promueve el aprendizaje individual, el de equipo y el organizativo, y que tal aprendizaje mejorado, resulta en incrementos en el desempeño (Baker y Sinkula, 1999; Day, 1994; Hunt y Morgan, 1996; Pettigrew y Whipp, 1991; Slater y Narver, 1995).

Muchos autores relacionan el liderazgo con el aprendizaje organizativo (Goh, 2003; Leonard-Barton, 1992; Popper y Lipschitz, 1998; Garvin, 1993; Natahn et al., 1997; Ulrich, Jick y Von Glinow, 1993). Estos le atribuyen una gran responsabilidad en el aprendizaje de la firma, destacando que las características del líder influyen en el desarrollo óptimo de este proceso. Esto conduce a un mayor interés por identificar las prácticas de dirección que estimulen el aprendizaje organizativo. Se asume que éste ocurre, no obstante, para que sea efectivo requiere de prácticas de dirección y condiciones apropiadas (Ulrich et al., 1993). Mientras recurrentemente esas prácticas sean encontradas en una firma mayor será la capacidad de aprendizaje de ella.

1.1. Capacidad de Aprendizaje Organizativo

La capacidad de aprendizaje es la habilidad de una firma para implementar los procedimientos, estructuras y prácticas de liderazgo apropiadas que faciliten y estimulen el aprendizaje (Leonard-Barton, 1992; Popper y Lipschitz, 1998; Garvin, 1993). Ésta puede ser tangible y/o intangible, y puede incluir desde: una estrategia, principios conductores acerca del aprendizaje, estructuras, enfoques de liderazgo, explicaciones y roles para el aprendizaje, sistemas y procesos, teorías de aprendizaje organizativo, herramientas, competencias, hasta recursos y valores centrales o esenciales (Nathan et al., 1997), son procesos y estructuras formales e informales, en el lugar apropiado para adquirir, compartir y utilizar conocimiento y las habilidades al interior de la firma [6] (Dibella, Nevis y Gould, 1996: 372).

Consecuentemente, mediciones de la capacidad de aprendizaje organizativo han tradicionalmente mirado esta literatura, para determinar sus dimensiones o factores facilitadores (Goh y Richards, 1997; Hult y Ferrell, 1997). La mayoría de los autores coinciden en el carácter complejo y multidimensional del concepto de capacidad de aprendizaje. Aunque varios estudios han identificado diversas dimensiones o componentes (Senge, 1990; Slater y Narver, 1995; Lei et al., 1999), la mayoría lo hace desde un punto de vista teórico. Encontrándose, además, muy pocos instrumentos de medición basados en esas dimensiones ya identificadas. Por ejemplo, los estudios de Goh y Richards (1997) identifican 5 dimensiones: claridad de propósito y misión, compromiso con el liderazgo y empoderamiento, experimentación y recompensas, transferencia de conocimiento, trabajo en equipo y resolución de problemas en grupo. Establece, además, una escala de aprendizaje de 21 puntos. Hult y Ferrell (1997) son más exhaustivos en relación con la validación de la escala que ellos diseñaron, formada por 23 puntos que intentan medir las cuatro dimensiones [7] que ellos consideran parte de la capacidad de aprendizaje organizativo.

A su vez, Chiva, Alegre & Lapiedra (2007), Alegre y Chiva (2008) definen la capacidad de aprendizaje en base a cinco factores: experimentación, toma de riesgos, interacción con el entorno externo, diálogo y toma de decisiones participativa y en su investigación demuestran el impacto que la capacidad de aprendizaje organizativo puede tener en la innovación de productos. Mas recientemente Ahmed, Kitchlew, Ullah y Shahzad (2018), Mapalala, Bud y Winston (2018), Farhan Ahmed, Naveda Kitchlew, Sami Ullah Bajwa y Khuram Shahzad (2018), Saquib y Arif (2017), Budianto y Yuliansyah (2014); definen a la capacidad de aprendizaje organizativo como el proceso de mejora de acciones a través de un mejor conocimiento y comprensión enfatizando la necesidad de disponer de procesos de comunicación efectivos.

1.2. Estilo de Liderar y Capacidad de Aprendizaje Organizativo

La abundante literatura de teoría administrativa, específicamente en dirección de empresas, recoge en sus perspectivas y planteamientos los supuestos que la dirección es, por una parte, un recurso de producción (Lundvall y Johnson, 1994; Lundvall, 2000; 2002; 2005) y, por otra, una función necesaria para el logro de resultados (Mintzberg, 1973; 1991; Bueno, 1996; Koontz y Weichrich, 1999). No obstante, cualquiera que sea la perspectiva que se adopte, existe una amplia convergencia en relación con la importancia que tiene el ejercicio de la dirección para el funcionamiento de la firma.

En efecto, una mayor responsabilidad por alcanzar las metas recae fuertemente en la dirección y, por ende, en el director (Daft, 2000), y porque quienes deben ejecutar este rol requieren contar con actitudes, capacidades, habilidades y destrezas para realizarlo (Robbins, 1999; Goleman, Boyatzis y McKee, 2002). Quien ejerza un rol de dirección debe además ser un líder (Bass, 1981; 1985; 1999). El fin de la era post administrativa ha dado lugar al liderazgo [8], cuyo propósito, de acuerdo con Kotter (1999), se relaciona con la "*implementación del cambio deliberado*" y se desarrolla mediante el influir y motivar a los seguidores [liderados].

Así también, numerosos autores establecen que la capacidad de aprendizaje organizativo tiene relación con aspectos propios del ámbito de actuación de la alta dirección, tales como Celalettin Serinkan, Mehmet Kiziloglu, Volkan Akcitic Pinar Enli (2014), Goh (2003), Leonard-Barton, (1992), Popper y Lipschitz, (1998), Garvin, (1993), Natahn et al., (1997) y Ulrich et al. (1993). Estos destacan la importancia de los factores que facilitan el aprendizaje organizativo a los que definen como características directivas y organizativas, tales como Goh y Richards (1997), Hult y Ferrell (1997) y Jerez et al. (2005).

Entre dichos estudios están: los trabajos de Bantel y Jackson (1989) quienes demuestran que mientras mayor educación y con mayor pericia funcional favorece la innovación de la firma; de Damanpour (1991) quien demuestra la existencia de una correlación positiva entre la actitud de los directivos y la búsqueda del cambio y la innovación de la firma; de Dougherty y Hardy (1996) que demostraron que las buenas relaciones entre los trabajadores y directivos, además de la garantía de contar con recursos provistos por los propios directivos, favorece la generación de nuevo conocimiento a nivel de la firma; Giancarlo Gomes, Rafaele Matte Wojahn (2017), Fadime Çınar , Erol Eren (2015), Orhan Çömlek , Hakan Kitapçı , Vural Çelik , Mehtap Özşahin (2012), Elenkov, Judge y Wright (2005), Fiedler (1995), Jaussi y Dionne (2003) y Jung, Chow y Wu (2003) demuestran que las formas de actuación de los directivos ejercen una influencia muy fuerte en las personas, que puede afectar la motivación y capacidad de éstas para generar innovación y nuevas respuestas a las cambiantes demandas del entorno; de McGrath (2001), Scott y Bruce (1994), Smith, Collins y Clark (2005), Waldman, Berson y Pearce (2005), Brown y Gioia (2002), Fry (2003), Fry, Vitucci y Cedillo (2005) y Vera y Crossan (2004) que demuestran que las improntas directivas, entiéndase como los estilos de liderar, ejercen una influencia importante en el aprendizaje organizativo.

Otro aspecto importante es que, en la misma literatura, se puede deducir un acuerdo teórico acerca de la existencia de diversos estilos de liderar. Un líder adopta y selecciona, de entre estos diferentes estilos, aquéllos que practicará según las condiciones del entorno y el contexto (Wissema, Van der Pol y Messer, 1980; Goleman et al., 2002), no obstante, principalmente influirá en su decisión, el nivel de comodidad que sienta al utilizarlos (Goleman, 2005). Si bien, gracias al desarrollo de la ciencia de la administración, podemos encontrar diversas clasificaciones y caracterizaciones de muchos autores, tales como Lewin, White y Lippit (1939), Likert (1961; 1967), Argyris (1994), Mintzberg (1973), Hersey y Blanchard (1980), Wissema et al., (1980), entre otros. En nuestro estudio seguimos a Goleman, Boyatzis y McKee (2002), quienes recogen de muchos de estos autores una definición a partir de características más recurrentes dando lugar a los estilos Marcapaso, Coaching, Democrático, Autoritario, Visionario y Afiliativo.

1.3. Descripción de los Estilos de Liderar

El estilo Marcapaso (MAR_i) se caracteriza por ser un líder presencial. Por tanto, valoriza la interacción física con los liderados y prioriza el establecer las acciones a seguir y sobre todo demostrar con el ejemplo. Para el líder que practica este estilo, es importante mostrarle al seguidor, de manera muy clara y precisa lo que debe hacer. Por esto tiende a demostrar con el ejemplo personal. El Coaching (COA_i) actúa más como un consejero que como un jefe tradicional. Escucha las inquietudes y esperanzas de las personas y comparte las suyas. Los líderes que usan este estilo ayudan a los seguidores a identificar sus fortalezas y debilidades ajustándolas a sus aspiraciones profesionales y personales. Incentivan a los empleados a establecer logros a largo plazo y les ayudan a conceptualizar un plan para alcanzarlos.

El Democrático (DEM_i) es un estilo participativo. Está permanentemente buscando fórmulas para integrar a las personas en los procesos organizativos. Este líder está convencido que la única forma de lograr resultados es con el compromiso de las personas para con las actividades de la firma. Utiliza la escucha activa como premisa básica. El Autoritario (AUT_i) es el típico líder con estilo autocrático. Siempre se asegura que las personas realicen lo planificado y, comúnmente, no acepta modificaciones de las instrucciones previamente establecidas por él. No le interesa consensuar las decisiones porque estima que interferirán con el logro de resultados. Más que motivar, le interesa dejar en claro qué es lo que tiene que hacer cada persona y exige su cumplimiento después.

El Visionario (VIS_i) se caracteriza por la construcción de una visión de empresa. A partir de ésta desarrolla un trabajo de cohesión organizativa para buscarla. El directivo que practica este estilo cree fehacientemente en la capacidad de las personas para innovar y experimentar. Para eso deben entregarse a ellas los cursos de acción, dentro de una visión holística de la organización. Con estos parámetros claros las personas realizarán sus actividades de la mejor manera en función de los objetivos de firma. Por último, el Afiliativo (AFI_i) es el estilo más cercano a las personas. Busca mantener a éstas emocionalmente comprometidas entre sí, además con la organización. Considera que el logro de los objetivos depende de este grado de compromiso afectivo. Está de acuerdo con la libertad de realización del trabajo siempre que esto sea funcional a los objetivos organizativos.

2. Metodología y modelo teórico

Vera y Crossan (2004) vinculan sistemáticamente la dirección estratégica y el aprendizaje organizativo. Estos autores sugieren que tanto los líderes transformacionales y transaccionales estimulan, lo que Berson, Nemanich, Waldman, Galvin y Keller (2006) denominan, la exploración. No obstante, por lo general, los líderes transformacionales inspiran el aprendizaje que desafía el statu quo, y los líderes transaccionales facilitan el aprendizaje que refuerza las prácticas existentes.

Algunos autores, tales como Amitay, Popper y Lipshitz (2005) han utilizado variables de resultados de aprendizaje como medida común de liderazgo, tales como el liderazgo transformacional o como Edmondson (1999) que ha examinado roles de liderazgo en el aprendizaje en contextos determinados. Otros autores, como Senge (1990), se han centrado en el entrenamiento de líderes para lograr el aprendizaje organizativo.

Berson et als., proveen la estructura básica de nuestro modelo de análisis, al establecer la relación entre la dirección y el aprendizaje organizativo mediatizada [10] por el contexto organizativo (ilustración 1), representado este último por la cultura de aprendizaje y las prácticas empresariales en recursos humanos.

Ilustración 1

Modelo de la relación entre los EL y la CAO



Fuente: elaboración propia en base a Berson et als. (2006)

En la figura, la dirección, mediante el estilo de liderar adoptado o dominante de sus directivos, mediatizada por el contexto organizativo, influye en el aprendizaje organizativo a través de afectar la capacidad de aprendizaje de la organización. Esta influencia se explica en el siguiente sentido: que una organización tendrá *mayor aprendizaje* si en los directivos su estilo predominante es consistente con un estilo facilitador de la *capacidad de aprendizaje organizativo*. Los estilos de liderar [11] son utilizados de manera selectiva por los directivos, combinando de a dos o tres de ellos para el desempeño de su rol.

Por otra parte, la capacidad de aprendizaje organizativo es dimensionada como la integración del Compromiso Gerencial (MCI), Perspectiva Sistémica (SPi), Apertura y Experimentación (EXi) y Transferencia e Integración de Conocimiento (TRi). Estos constituyen los factores, que en la medida que estén presentes en un nivel alto, contribuyen a facilitar el aprendizaje de la firma. Esta capacidad es influida por el estilo de dirigir adoptado, dado que una parte importante de las dimensiones de la capacidad de aprendizaje son del ámbito de la ocupación de los directivos.

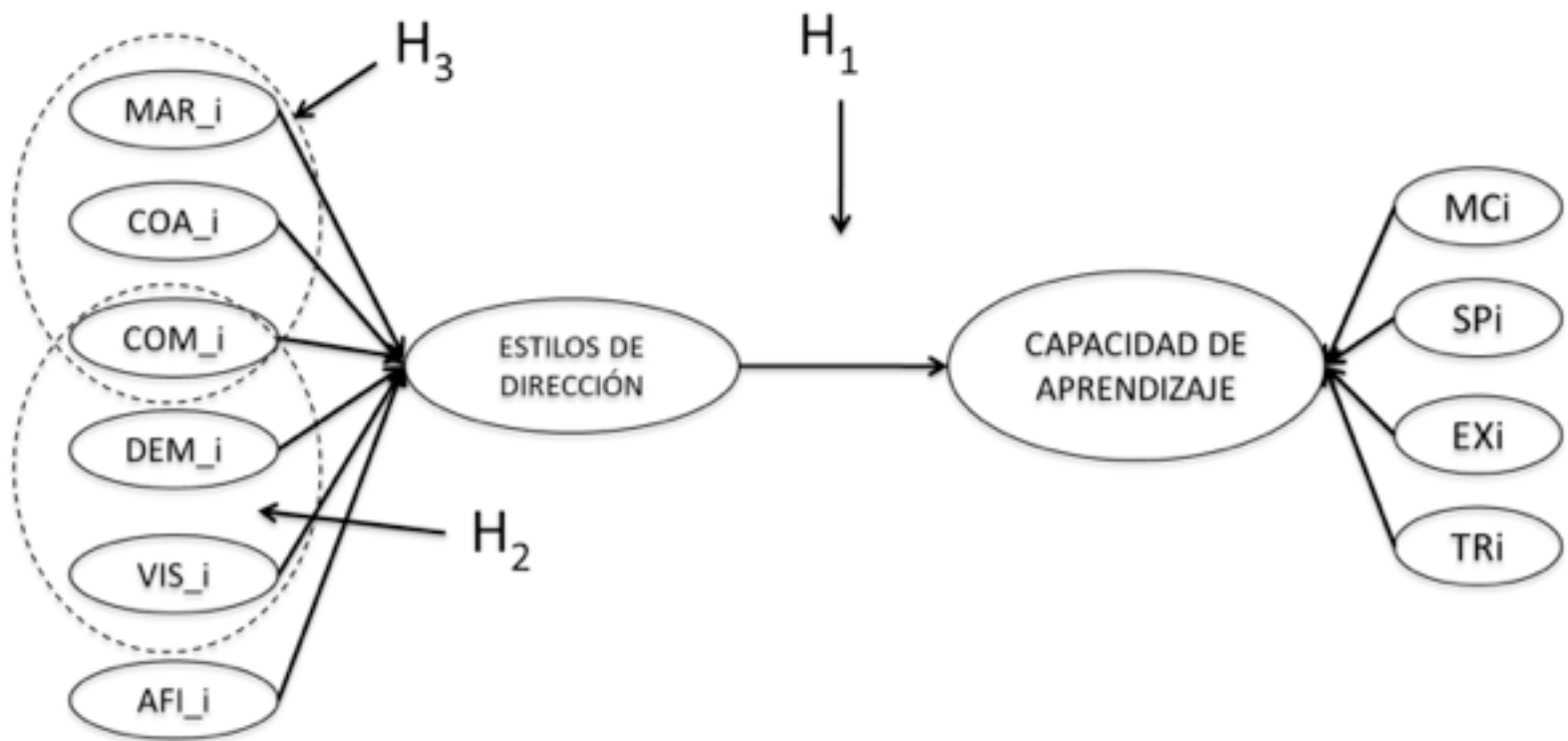
Los directivos juegan un rol central en el proceso de aprendizaje organizativo, de múltiples formas: (1) proveyendo un contexto en la firma, en efecto los directivos obtienen los recursos necesarios para que ocurra el aprendizaje mediante la exploración y la explotación. (2) los directivos juegan un rol crítico para integrar el aprendizaje a nivel de grupos y a nivel de toda la organización. Los directivos permiten y enfatizan esta integración proporcionando una base para el entendimiento compartido de necesidades y del propósito en diversos niveles de la firma. A través del proceso de aprendizaje, estos directivos proporcionan la orientación necesaria para cruzar los límites de la firma e integrar en ella lo que es aprendido. (3) los directivos son importantes en la institucionalización del aprendizaje, integrando nuevo y existente conocimiento en las prácticas y políticas de la organización (Berson et als., 2006: 590).

2.1. Planteamiento de hipótesis.

La literatura muestra a la dirección como una influencia positiva para el aprendizaje de la organización. Sin embargo, es importante señalar que no siempre es así. En general, las formas autoritarias de dirección e incluso la dirección por excepción (Bass, 1985), puede inhibir [obstaculizar] el aprendizaje colectivo. Cuando los directivos abusan de las advertencias y gestionan sobre la base del temor, los seguidores pueden evitar aportar con nuevas ideas y aceptar los procedimientos organizativos actuales (Berson et als., 2006) y perder el interés por la innovación.

Ilustración 2

Hipótesis de la relación entre EL y la CAO



Fuente: Elaboración propia en base a Berson et als. (2006)

Tres hipótesis surgen de nuestro modelo teórico (ver cuadro 1). La H1 que establece la relación existente entre el estilo de liderar EL y la capacidad de aprendizaje organizativo CAO. Numerosos autores tales como Fry, Vitucci y Cedillo (2005), Smith, Collins y Clark (2005), Waldman, Berson y Pearce (2005), Vera y Crossan (2004), Fry (2003), Brown y Gioia (2002), McGrath (2001), y Scott y Bruce (1994), establecen que la combinación adecuada de estilos de liderar puede influir positivamente en la capacidad de aprendizaje. La H2 establece que la combinación mas adecuada para influir positivamente en la CAO es utilizar los estilos visionario, democrático y afiliativo. Entre los autores que dan cuenta de esta relación están Jerez et al. (2005), Goleman et al. (2002), Kotter (1999), Robbins (1999), Goh y Richards (1997) y Bass (1985). La H3 establece que existen estilos de liderar que no contribuyen a la CAO. Estos son autoritario, marcapaso y coaching. Algunos autores que aportan a esta relación son Jerez, Céspedes y Valle (2005), Goleman et al. (2002), Goh y Richards (1997), Hult y Ferrell (1997) y Dibella et al. (1996).

Cuadro 1
Descripción de Hipótesis de trabajo

	Hipótesis	Hipótesis nula	Justificación
H1	Hipótesis alternativa 1 (H1): La combinación de los estilos de dirección influye en la capacidad de aprendizaje organizativo	Hipótesis nula 1 (H0): La combinación de los estilos de dirección no influye en la capacidad de aprendizaje organizativo.	Esta hipótesis plantea que la combinación de todos o algunos de los estilos de dirección, influyen en el incremento o reducción de la capacidad de aprendizaje organizativo. La H1 recoge la idea que el estilo de dirección, en general, influye en la capacidad de aprendizaje
H2	Hipótesis alternativa 2 (H2): La combinación de los estilos de dirección visionario, democrático y afiliativo, generan una mayor capacidad de aprendizaje organizativo	Hipótesis nula 2 (H0): La combinación de los estilos de dirección visionario, democrático y afiliativo, no generan una mayor capacidad de aprendizaje organizativo.	Esta hipótesis plantea que, de acuerdo con la teoría (Goleman et al., 2002), la combinación de los estilos de dirección visionario, democrático y afiliativo, tienen un impacto positivo puesto que aumentan la capacidad de aprendizaje organizativo. No incluimos el estilo coaching, a pesar de que este estilo es también considerado como positivo en su relación con la capacidad de aprendizaje organizativo,

			porque de acuerdo con Goleman (2005: 34) el estilo coaching es el menos preferido por los directivos. La H2 recoge la idea que existe una combinación de estilos que es más efectivo para la generación de una mayor capacidad de aprendizaje.
H3	Hipótesis alternativa 3 (H3): La combinación de los estilos de liderar autoritario, coaching y marcapaso, no generan una mayor capacidad de aprendizaje organizativo.	Hipótesis nula 3 (H0): La combinación de los estilos de dirección coaching, marcapaso y comandante generan una mayor capacidad de aprendizaje organizativo.	La hipótesis 3 plantea que la combinación de los estilos comandante, coaching y marcapaso, tienen una influencia negativa o neutra puesto que no aumentan la capacidad de aprendizaje organizativo. La H3 que nos orienta acerca de los estilos que, combinados o de manera individual, afectan negativamente la capacidad de aprendizaje.

Fuente: elaboración propia

2.2. Muestra teórica para estilos de liderar y capacidad de aprendizaje organizativo

La muestra teórica para ambas muestras fue estimada mediante el procedimiento de muestreo probabilístico, dado que a cada miembro de la población se le asigna la misma probabilidad de ser seleccionado (Moore, 1995:187). Primero se calculó un muestreo sin ajuste, mediante la fórmula de muestreo aleatorio simple para ambas escalas de medida. Comprobamos mediante corrección de Bessel si el valor poblacional es menor a la muestra multiplicado por $(n - 1)$ para cada grupo. Esta condición no se cumple en ambos, por tanto, en segundo lugar, se calcula un muestreo con ajuste. El procedimiento matemático de cálculo finalmente determinó las muestras de ambas poblaciones en 79 sujetos para el grupo directivos y 243 sujetos para el grupo de empleados para un nivel de significancia estadística de 0,05.

2.3. Análisis de regresión por stepwise (pasos sucesivos)

Para el análisis de datos se utilizará el Análisis de Regresión que tiene como objetivo estudiar la relación entre variables. Permite expresar dicha relación en términos de una ecuación que conecta una variable de respuesta Y, con una o más variables explicativas X_1, X_2, \dots, X_k .

Su finalidad es, primero, la determinación explícita funcional que relaciona las variables, es decir, predicción, y, en segundo lugar, la comprensión por parte del analista de las interrelaciones entre las variables que intervienen en el análisis.

El *análisis de regresión stepwise* combina los dos métodos *forward* (hacia adelante) y *backward* (hacia atrás) y definiendo un procedimiento en el que las variables independientes entran o salen del modelo dependiendo de su significación.

En el método *forward* inicialmente no hay regresores, se van introduciendo uno a uno aquellos que tienen alta correlación parcial con la variable dependiente y que son significativos. En el método *backward* inicialmente se incluyen todas las variables independientes, se van eliminando una a una las que van resultando significativas.

2.4. Estudio de campo

La metodología de captura de datos se explica en dos partes. La primera tiene que ver con el constructo para determinar el *estilo de liderar*. La segunda, con el constructo para medir la *capacidad de aprendizaje* de una organización. En este último caso pudimos

beneficiarnos de un instrumento utilizado en investigaciones previas, lo que no ocurrió con el primero, por lo que hubo que diseñar uno.

2.5. Construcción y establecimiento de escala de medida de estilos de liderar

A partir de la revisión teórica de diversos autores, tales como Wissema et al. (1980), Bass y Avolio (1980) y, principalmente, Goleman et al. (2002), se construye la escala de medida compuesta originalmente con 34 enunciados. En efecto, el procedimiento seguido para la elaboración de un instrumento de medida que sea válido y confiable para nuestro estudio consistió básicamente en la definición de características conductuales de cada estilo de liderar. Cada estilo se representa mediante distintas proposiciones frente a las cuales el directivo debe manifestar su nivel de acuerdo con dichos enunciados para así discriminar los distintos estilos.

Todos los estilos de dirigir son representados en subescalas mediante proposiciones. Para la construcción de la escala de medida se utilizó una matriz con ítems iniciales, posteriormente, se aplicó a una muestra piloto de un conjunto de 47 directivos de la unidad de *operaciones planta* [12] de una compañía minera transnacional ubicada en la segunda región de Chile. Los resultados obtenidos permitieron realizar pruebas estadísticas de validez y consistencia de la escala. Además, dicha prueba, sirvió para corregir las proposiciones. Con estos resultados se ajustó [13] el instrumento. Eliminar, modificar y reescribir las proposiciones en la escala de medida, que finalmente se aplicó, fue conseguir la mejor respuesta acerca de las actitudes de los directivos que identifican a uno u otro estilo.

2.6. Identificación de estilos de dirigir en muestra

La escala de medida que en definitiva fue utilizada en el estudio se compone de 23 proposiciones (ver anexo 3), de las cuales se asignan de 3 a 5 oraciones por cada subescala, para así efectuar su testeo en la muestra e identificar a que estilo responde. La escala fue aplicada en la muestra de directivos de forma *autoadministrada*. Por lo tanto, el instrumento se entregó a cada sujeto de la muestra para que lo responda de acuerdo con su comprensión de este. El tiempo previsto de respuesta de la escala de medida por individuo fue calculado entre 10 a 15 minutos.

2.7. Confiabilidad de Escala total y Subescalas para Estilos de dirigir

Los resultados de medición del coeficiente de consistencia interna de la aplicación de la escala de medida de estilos de liderar arrojaron un resultado satisfactorio.

Tabla 1

Coeficientes de consistencia escala total y subescalas

<i>Escala Total</i>	Coeficiente de consistencia	Ítems
<i>Estilos</i>	0,658	23

<i>Subescala</i>	Coeficiente de consistencia	Ítems
<i>Marcapaso</i>	0,508	4
<i>Coaching</i>	0,784	3
<i>Democrático</i>	0,993	3
<i>Autoritario</i>	0,733	4
<i>Visionario</i>	0,982	4
<i>Afiliativo</i>	0,634	5

Fuente: elaboración propia mediante SPSS

El análisis de confiabilidad por subescalas nos permite deducir que los coeficientes calculados supera el umbral máximo de aceptación (Calvo, 2006). Esto puede indicar que la escala puede ser mejorada o reducida en ítems para mejorar su precisión. No obstante, podemos concluir que las subescalas contribuyen adecuadamente a discriminar los estilos de dirigir. Hecho que se confirma con el análisis efectuado a la escala total.

3. Resultados

3.1. Análisis de la correlación entre estilos de dirigir

Para efectos de establecer una comparación se calcula el coeficiente de *correlación de Spearman*, utilizando los resultados alcanzados en la observación de los estilos de dirigir en la muestra.

La correlación de Spearman muestra que el estilo *coaching* (*SE_COA* [14]) y el *democrático* (*SE_DEM*) tienen una alta correlación con el estilo *visionario* (*SE_VIS*). El *estilo autoritario* (*SE_COM*) tiene correlación negativa con este último. Los estilos *visionarios*, *coaching* y *democrático* tienen una correlación negativa con el *estilo autoritario*. El *afiliativo* (*SE_AFI*) no presenta coeficientes altos de correlación con los otros estilos, más bien aparece como una relación neutra. A su vez el *estilo autoritario* presenta una correlación neutra con el *estilo marcapaso* (*SE_MAR*) y *afiliativo*.

Tabla 2
Coeficiente de correlación de Spearman entre EL

			SE_MAR	SE_COA	SE_DEM	SE_COM	SE-VIS	SE_AFI
Rho de Spearman	SE_MAR	Coefficiente de correlación	1.000	.472**	.324**	-.194	.288*	.151
	SE_COA	Coefficiente de correlación	.472**	1.000	.813**	-.601**	.637**	-.104
	SE_DEM	Coefficiente de correlación	.324**	.813**	1.000	-.591**	.656**	-.237*
	SE_COM	Coefficiente de correlación	-.194	-.601**	-.591**	1.000	-.495**	.130
	SE_VIS	Coefficiente de correlación	.288*	.637**	.656**	-.495**	1.000	.006
	SE_AFI	Coefficiente de correlación	.151	-.104	-.237*	.130	.006	1.000

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Fuente: Elaboración propia en base a resultados de escala de medida utilizando SPSS

3.2. Medida de Capacidad de Aprendizaje Organizativo

La Capacidad de Aprendizaje se mide utilizando el instrumento de Jerez, Céspedes y Valle (2005). El análisis de los resultados a partir de la medición de la capacidad de aprendizaje revela que la empresa en sí, en términos globales, posee una aceptable capacidad de aprendizaje.

Tabla 3
Medida de las dimensiones de la CAO por unidad organizacional

Unidad	MCi	SPi	EXi	TRi
Sup. Salud y Seguridad	3,27	2,50	3,10	2,58
Gerencia de Mantenimiento	3,15	2,56	3,19	2,50
Gerencia de RH	3,91	3,48	4,03	3,50
Gerencia de Planta	3,94	2,95	3,57	2,74
Gerencia de Proyectos	3,56	2,30	3,24	2,43
Gerencia de Operaciones	3,67	3,17	3,39	2,80
Superintendencia de Control de Calidad	3,69	3,26	3,65	3,02
Gerencia de Administración y Finanzas	4,40	3,52	3,93	3,18

Fuente: Elaboración propia en base a respuestas obtenidas en escala de medida

La tabla 3 muestra los resultados promedio de las observaciones y respuestas individuales. Si bien no alcanzan los valores del umbral máximo, se muestran aceptables. Los promedios más altos de las dimensiones se aprecian en la Gerencia de Administración y Finanzas, para la dimensión *Compromiso de la Alta Dirección*. Y la dimensión *Apertura y Experimentación* en la Gerencia de Recursos Humanos. El resto, en

general, presenta algunos valores altos en algunas de las dimensiones y la mayoría tiende a valorizarlas en un nivel cercano a la media.

La dimensión que en general aparece más alta, en la mayoría de las unidades, es el **compromiso gerencial**. Las personas aprecian y evalúan esta dimensión como un valor predominante. La importancia del compromiso gerencial con el aprendizaje de la organización constituye un factor clave y bien valorado por las personas al interior de la organización.

3.3. Análisis de consistencia interna de escala total de CAO

El coeficiente de consistencia para la escala total calculado mediante el Alpha de Cronbach nos da una confiabilidad de 0,906 levemente superior al umbral máximo ideal de aceptación.

Tabla 4
Confiabilidad de la Escala de medida de la CAO

Reliability Statistics	
Common Variance	1,083
True Variance	,407
Error Variance	,676
Common Inter-item	,376
Reliability of Scale	,906
Reliability of Scale	,907

Fuente: Elaboración propia utilizando SPSS

3.4. Relación entre Estilos de dirigir y Capacidad de Aprendizaje Organizativo

La tabla resume los resultados obtenidos por cada unidad analizada y de los niveles de capacidad de aprendizaje resultantes.

Tabla 5
Valores en dimensiones en
base a escalas aplicadas

	MAR i	COA i	DEM i	AUT i	VIS i	AFI i	MC i	SP i	EX i	TR i
Sup. Salud y Seguridad	2,77	3,03	3,30	3,93	3,32	4,32	3,27	2,50	3,10	2,58
Gerencia de Mantenimiento	2,87	3,33	3,17	4,17	3,32	4,24	3,15	2,56	3,19	2,50
Gerencia RRHH	3,83	4,00	4,42	4,00	4,20	4,40	3,91	3,48	4,03	3,50
Gerencia de planta	3,46	5,07	5,10	3,53	5,40	3,92	3,94	2,95	3,57	2,74
Gerencia Proyectos	3,46	3,17	3,19	4,40	3,33	4,45	3,56	2,30	3,24	2,43
Gerencia de Operaciones	3,57	3,75	3,88	4,29	3,81	4,10	3,67	3,17	3,39	2,80
Superintendencia de control de calidad	4,03	3,68	3,57	4,28	3,68	4,57	3,69	3,26	3,65	3,02
Gerencia de ADM y FIN	3,89	3,78	3,44	4,28	3,60	4,13	4,40	3,52	3,93	3,18

Fuente: Elaboración propia en base a respuestas obtenidas en escalas de medida

Al analizar los resultados, con la idea de establecer relaciones entre los indicadores, calculamos el coeficiente de correlación de Spearman. Con los resultados obtenidos establecemos algunos patrones preliminares de comportamiento directivo con relación a las dimensiones de la capacidad de aprendizaje.

Tabla 6
Matriz de coeficientes de Spearman inter-escalas

	MAR i	COA i	DEM i	AUT i	VIS i	AFI i	MC i	SP i	EX i	TR i
MAR i	1,000	,503	,431	,361	,506	,240	,695	,826	,862	,778
COA i		1,000	,833	-,311	,886	-,500	,833	,690	,786	,667
DEM i			1,000	-,371	,958	-,357	,714	,524	,643	,643
COM i				1,000	-,205	,323	-,132	-,024	,012	-,132
VIS i					1,000	-,323	,731	,515	,707	,587
AFI i						1,000	-,286	-,119	,048	-,024
MCi							1,000	,762	,857	,738
SPi								1,000	,881	,952
EXi									1,000	,881
TRi										1,000

Fuente: Elaboración propia en base a resultados en escalas de medida utilizando SPSS.

Se aprecia que marcapaso tiene una alta correlación con las otras dimensiones de la capacidad de aprendizaje, especialmente con apertura y experimentación y con perspectiva sistémica. Sin embargo, sus coeficientes de correlación con los otros estilos están bajo los umbrales aceptables y sólo muestra un valor medianamente alto con el estilo visionario. El estilo autoritario y afiliativo muestran bajos coeficientes de correlación con los otros estilos y presentan un bajo coeficiente con las dimensiones de la capacidad de aprendizaje, incluso con valores negativos. Lo que indica que estos estilos contribuyen muy poco con el aprendizaje de la organización.

El estilo coaching presenta un coeficiente alto con democrático y visionario. Esto implica que es recomendable su utilización en conjunto, puesto que su aporte al valor de las dimensiones de la capacidad de aprendizaje es importante en cada uno de estos estilos. Los estilos marcapaso y autoritario, por su parte no presentan coeficientes muy altos en su relación con los otros estilos y con las dimensiones de capacidad de aprendizaje. Por tanto, se puede deducir que su utilización es indiferente e incluso se puede agregar que es poco recomendable si de aprendizaje organizativo se trata. Salvo, como lo plantean los autores Goleman et al. (2002), en ocasiones en que se justifica su uso para, por ejemplo, enfrentar una crisis. Del análisis establecemos que los estilos de dirigir recomendados para que la capacidad de aprendizaje de la organización mejore, son: los

estilos democrático, visionario y coaching. La firma debe privilegiar y estimular la utilización de éstos por sobre los demás. Sin perjuicio que, los otros estilos pueden contribuir, en algunas ocasiones, con mejores resultados.

3.5. Contraste de hipótesis

Para probar la validez de las hipótesis se utiliza un análisis de regresión *Stepwise*, mediante el cual se obtiene una relación entre la capacidad de aprendizaje organizativo y los estilos de hacer la dirección.

Cuadro 2
Formulación y procedimiento estadístico

	Hipótesis	Hipótesis nula	Procedimiento estadístico
H_1	<i>Hipótesis alternativa 1 (H_1):</i> La combinación de los estilos de dirección influye en la capacidad de aprendizaje organizativo	<i>Hipótesis nula 1 (H_0):</i> La combinación de los estilos de dirección no influye en la capacidad de aprendizaje organizativo.	Análisis de regresión lineal por pasos (Stepwise)
H_2	<i>Hipótesis alternativa 1 (H_1):</i> La combinación de los estilos de dirección visionario, democrático y afiliativo, generan una mayor capacidad de aprendizaje organizativo	<i>Hipótesis nula 1 (H_0):</i> La combinación de los estilos de dirección visionario, democrático y afiliativo, no generan una mayor capacidad de aprendizaje organizativo.	Análisis de regresión lineal por pasos (Stepwise)
H_3	<i>Hipótesis alternativa 1 (H_1):</i> La combinación de los estilos de dirección comandante, coaching y marcapaso, no generan una mayor capacidad de aprendizaje organizativo.	<i>Hipótesis nula 1 (H_0):</i> La combinación de los estilos de dirección coaching, marcapaso y comandante generan una mayor capacidad de aprendizaje organizativo.	Análisis de regresión lineal por pasos (Stepwise)

Para cada H_i su planteamiento estadístico se puede expresar como = $\hat{y} = \beta_0 + \beta_1 x_1$

Dónde:

β_1 es la influencia de los estilos de dirigir en la capacidad de aprendizaje organizativo.

β_0 es el intercepto de la ecuación, el cual se interpreta como la capacidad de aprendizaje organizativo influida por otros factores distintos a los estilos de dirigir.

Contraste para la primera hipótesis

Tabla 7
Resultados de análisis de regresión Stepwise

Coefficientes^a

	Modelo	Coefficients no estandarizados		Coefficients tipificados	t	Sig.
		B	Error tip.	Beta		
1	(Constante)	2,321	,300		7,748	,000
	SE_VIS	,190	,064	,332	2,982	,004
2	(Constante)	2,977	,343		8,676	,000
	SE_VIS	,246	,062	,429	3,962	,000
	SE_MAR	-,235	,071	-,359	-3,322	,001
3	(Constante)	3,758	,452		8,318	,000
	SE_VIS	,246	,060	,428	4,108	,000
	SE_MAR	-,202	,069	-,309	-2,917	,005
	SE_AFI	-,214	,084	-,259	-2,537	,013

a. Variable dependiente: CAO

Fuente: Elaboración propia en base a resultados de escalas de medida utilizando SPSS
 Se estableció que la combinación de estilos de dirigir influye en la capacidad de aprendizaje organizativo. De acuerdo con el análisis, el estilo visionario influye positivamente, en tanto que los estilos marcapaso y afiliativo lo hacen negativamente. Por lo tanto, la hipótesis nula se rechaza.

Contraste para la segunda hipótesis

Tabla 8
 Resultados análisis stepwise para el visionario, afiliativo y democrático

Coefficients ^a			
	Modelo	Coefficients no estandarizados	
		B	Error tip.
1	(Constante)	2,321	,300
	SE_VIS	,190	,064
2	(Constante)	3,379	,455
	SE_VIS	,200	,061
	SE_AFI	-,260	,087
3	(Constante)	3,758	,655
	SE_VIS	,435	,090
	SE_AFI	-,356	,098
	SE_DEM	,657	,085

Fuente: Elaboración propia en base a resultados de escala de medida utilizando SPSS
Se puede apreciar en los resultados obtenidos, que la capacidad de aprendizaje organizativo depende de forma positiva de los estilos visionario y democrático y, en forma negativa, del estilo afiliativo. Aun así, se acepta la hipótesis nula, porque el estilo afiliativo presenta una relación negativa con la capacidad de aprendizaje organizativo.

Contraste para la tercera hipótesis

Tabla 9
Resultados de análisis de regresión
stepwise para el coaching y marcapaso

Coeficientes ^a			
		Coeficientes no estandarizados	
	Modelo	B	Error tip.
1	(Constante)	2,483	,310
	SE_COA	,156	,067
2	(Constante)	3,081	,319
	SE_COA	,686	,068
	SE_MAR	-,509	,076

a. Variable dependiente: MEAN_CAO
Fuente: Elaboración propia en base a resultados de escalas de medida utilizando SPSS

Se desprende que existe una relación positiva entre la capacidad de aprendizaje y el estilo coaching y una relación negativa con el estilo marcapaso, en tanto no existe relación con el estilo de dirigir autoritario. Por tanto, la hipótesis nula se rechaza.

4. Conclusiones

Las pruebas de hipótesis confirman que entre el estilo de dirigir y la capacidad de aprendizaje existe una relación y que la combinación de estilos influye en el aprendizaje organizativo, ya sea impulsando positivamente para que éste ocurra a nivel organizativo o afectando negativamente las posibilidades de ocurrencia de aprendizaje a nivel de la firma. En efecto, el visionario y el democrático contribuyen positivamente con el aprendizaje organizativo. A su vez, el estilo afiliativo provoca efectos negativos para el proceso aprendizaje de la firma y con el estilo autoritario, que por lo general se utiliza solo, no es posible concluir fehacientemente su efecto en el aprendizaje, puesto que no se encontró suficiente evidencia estadística para concluir efectos positivos o negativos.

En la comprobación estadística de las hipótesis, se establece que no hay conjuntos de estilos adoptados claramente marcados, sino más bien los directivos poseen características actitudinales y comportamentales de toda la gama de estilos de dirigir. Éstos practican y se adaptan a las condiciones del entorno para ejercitar el estilo, de entre los seis, al que mejor respuesta les haya dado en experiencias propias previas. Otra conclusión obtenida, tiene que ver con la combinación de estilos que tienen efectos negativos en la capacidad de aprendizaje. Destacamos aquí los estilos afiliativo y autoritario, a pesar de que, en este último, como hemos señalado previamente, no se puede establecer fehacientemente su influencia negativa. En nuestro estudio, al calcular los coeficientes de Spearman, vemos que éstos son cercanos a cero, lo que indica que

este estilo autoritario tiende a tener un impacto neutro en la capacidad de aprendizaje organizativo. Similar resultado obtenemos cuando realizamos el *análisis de regresión stepwise*.

Otro de los aspectos a destacar y que es relevante para la organización, es que, mediante la identificación de los estilos, que son de forma preferente utilizada y combinados para ejercer la dirección, la firma puede gestionar el recurso de dirección designando y movilizándolo en función de los requerimientos que surgen de las operaciones diarias. Un estilo o una determinada combinación de éstos, puede generar mejores resultados que otros. La organización puede mejorar sus resultados mediante la adopción y propagación a lo largo de su estructura de los estilos visionario, democrático y coaching, pues éstos impactan positivamente el aprendizaje de la firma.

Dos dimensiones importantes de la capacidad de aprendizaje contribuyen de forma importante a la calidad de estos procesos directivos: la perspectiva sistémica y la transferencia e integración de conocimiento. La primera de éstas proporciona una visión compartida e identidad grupal y un lenguaje común y acción de conjunto, necesario para dar un sentido de consistencia y unidad a la toma de decisiones colectiva. La segunda, proporciona el soporte al proceso de toma de decisiones al contribuir a la difusión del aprendizaje y disponer de una base de conocimiento organizativo útil para la toma de decisiones.

El estilo de dirigir o la combinación de estos, si son seleccionados y utilizados adecuadamente por el directivo, puede conducir a alcanzar niveles más altos en estas dimensiones. Estilos tales como visionario, democrático y coaching pueden aportar a mejorar estos aspectos o condiciones de la capacidad de aprendizaje organizativo y contribuir a una mejor calidad de los procesos decisionales. En la misma línea, con este conocimiento la firma puede diseñar programas de formación y entrenamiento de sus directivos [15] en los cuales se refuercen los estilos que afectan positivamente las condiciones previas para que el aprendizaje ocurra a nivel organizativo. El conocimiento de qué estilo o combinación de éstos afecta positivamente la capacidad de aprender de la firma puede ayudar a mejorar la calidad de este proceso.

Finalmente, algunas limitaciones de la investigación realizada son establecidas. Entre éstas, la principal es que la relación entre el estilo de hacer la dirección [dirigir] y la capacidad de aprendizaje organizativo tienen una atención teórica incipiente. Este estudio, por ende, se considera pionero, al intentar establecer un grado más preciso de relación entre estos conceptos. Indudablemente que hubiese sido óptimo beneficiarse de los resultados de estudios previos, especialmente a la hora de definir la escala de medida que nos permita identificar los estilos de dirigir, los cuales son elegidos y adoptados por los directivos.

Referencias bibliográficas

Adeel Saqib y Muhammad Arif (2017) Employee Silence as Mediator in the Relationship between Toxic Leadership Behavior and Organizational Learning. *Abasyn Journal of Social Sciences* – Vol (10), Issue (2),

Alegre, J., & Chiva, R. (2008). Assessing the impact of organizational learning capability on product innovation performance: An empirical test. *Technovation*, 28(6), 315–326

Amitay, M., Popper, M., y Lipshitz, R. (2005). Leadership styles and organizational learning in community clinics. *The Learning Organization*, 12 (1), 57–70.

Argyris, C. (1994). Good communication that blocks learning. *Harvard Business Review*, 72 (4), 77-85.

Argyris, C. (2001). *Sobre el Aprendizaje Organizativo*. Vol. 2. Mexico: Oxford University Press.

Baker, W.E. and Sinkula, J.M. (1999). The synergistic effect of market orientation and learning orientation on organizational performance. *Journal of the Academy of Marketing Science*, Vol. 27, 411-27.

Bantel, K. y Jackson, S. (1989). Top management and innovations in banking: Does the

composition of the top team make a difference? *Strategic Management Journal*, 10, p. 107-124.

Bass, B. (1981). *Stogdill's Handbook of Leadership: A Survey of Theory in Research*, New York: Free Press.

Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: The Free Press.

Bass, B. (1999). Current developments in transformational leadership: Research and applications. *Psychologist-Manager Journal*. Vol. 3(1) pp. 5 – 21.

Bass, B. y Avolio, (1980). Developing transformational leadership: 1992 and beyond. *Journal of European industrial training*. Vol. 14. Pp. 21-37.

Berson, Y., Nemanich, L., Waldman, D., Galvin, B., y Keller, R. (2006). Leadership and organizational learning: A multiple levels perspective. *The leadership Quarterly* 17, pp. 577-594.

Bonache, J., y Cabrera, A. (2002). *Dirección Estratégica de Personas: Evidencias y Perspectivas para el Siglo XXI*. Madrid, España: Prentice Hall.

Brown, M. E., y Gioia, D. A. (2002). Making things click: Distributive leadership in an online division of an offline organization. *The Leadership Quarterly*, 13, 397–419.

Bueno, C.E. (1996). *Dirección estratégica de la Empresa. Metodología, técnica y casos*. Ed. Pirámide. Madrid.

Budianto, R. y Yuliansyah (2014) An empirical assessment of interactive use of performance measurement system, *Organizational Learning and firm performance*. *International Journal on Business Review*. Vol. 3 nº 2, Marzo

Calvo, F. (2006). *Técnicas Estadísticas multivariantes aplicadas con SPSS – Windows*. Bilbao, España: Universidad de Deusto, publicaciones.

Celalettin Serinkan, Mehmet Kiziloglu*, Volkan Akcıt c Pınar Enli (2014) Organizational learning capacity in cargo industry. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 116 (2014) 4005 – 4009

Chiva, R., Alegre, J., & Lapiedra, R. (2007). Measuring organisational learning capability among the workforce. *International Journal of Manpower*, 28(3/4), 224–242.

Daft, R. (2000). *Teoría de la Organización*. Ed. Thomson. México.

Damanpour, F. (1991). Organizational innovation: A meta-analysis of effects of determinants and moderators. *Academy of Management Journal*, 14, pp. 555- 590.

Day, G.S. (1994). The capabilities of market-driven organizations. *Journal of Marketing*, Vol. 58, 37-52.

Dibella, A.J., Nevis, E.C., y Gould, J.M. (1996). Understanding Organizational Learning Capability. *Journal of Management Studies* (p. 372).

Dodgson, M. (1993). Organizational Learning: a review of some literatures. *Organization Studies*, 3 (3), 243-254.

Dougherty, D. y Hardy, C. (1996). Sustained product innovation in large, mature organizations: Overcoming innovation-to-organization problems. *Academy of Management Journal*, 39, pp. 1120-1153

Edmonson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*.

Elenkov, D. S., Judge, W., & Wright, P. (2005). Strategic leadership and executive innovation influence: An international multi-cluster comparative study. *Strategic Management Journal*, 26, 665–682.

Fadime Çınar, Erol Eren (015) Organizational Learning Capacity Impact on Sustainable Innovation: The Case of Public Hospitals *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 181/ 251 – 260

Farhan Ahmed, Naveda Kitchlew, Sami Ullah Bajwa y Khuram Shahzad (2018)

- Congruence of Market Orientation and Organizational Learning: Performance Perspective, *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*, Vol. 12 (1), 309-329
- Fiedler, F. E. (1995). Cognitive resources and leadership performance. *Applied Psychology: An International Review*, 44, 5–28.
- Fry, L. W., Vitucci, S., y Cedillo, M. (2005). Spiritual leadership and army transformation: Theory, measurement, and establishing a baseline. *The Leadership Quarterly*, 16, 835–862.
- Garvin, D.A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Bus Rev* (July–August);78–91.
- Gephart, M., Marsick, V., Van Buren, M. and Spiro, M. (1996). Learning organizations: come alive, *Training and Development*, Vol. 50 No. 12, 34-36.
- Giancarlo Gomes, Rafaela Matte Wojahn (2017) Organizational learning capability, innovation and performance: study in small and medium-sized enterprises (SMES) *Revista de Administração* 52. P. 163–175
- Goh, S.C. y Richards, G.R. (1997). Benchmarking the learning capability of organizations. *European Management Journal*, Vol. 15 No. 5.
- Goh, S.C. (2003). Improving organizational learning capability: lessons from two case studies. *The learning organization*. Vol. 10. Nº 4. pp. 216-227.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee A. (2002), *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Harvard Business School Press, Boston.
- Goleman, D. (2005). Liderazgo que obtiene resultados. *Harvard Business Review School Publishing*. V.78, 26-37.
- Hersey, Paul y Blanchard, Kenneth (1980) *The management of Change*. *Training and Development Journal*, june, 79-98
- Hult, G.T. y Ferrell, O.C. (1997). Global organizational learning capacity in purchasing: construct and measurement. *Journal Business Review*, 40:97–111.
- Hunt, S.D. y Morgan, R.M. (1996). The resource-advantage theory of competition: dynamics, path dependencies, and evolutionary dimensions. *Journal of Marketing*, Vol. 60, 107-14.
- Jaussi, K. S., y Dionne, S. D. (2003). Leading for creativity: The role of unconventional leadership behavior. *The Leadership Quarterly*, 14, 525–544.
- Jung, D. I., Chow, C., y Wu, A. (2003). The role of transformational leadership in enhancing organizational innovation: Hypotheses and some preliminary findings. *The Leadership Quarterly*, 14, 525–544.
- Koontz, H. y Weihrich, H. (1999). *Administración. Una perspectiva global*. 11 edición. México: Mc Graw Hill.
- Kotter P., John. (1999). *La verdadera labor de un líder*. Ed. Norma SA. Colombia.
- Lei D, Slocum JW, Pitts RA. (1999). Designing organizations for competitive advantage: the power of unlearning and learning. *Organizational Dynamics*; 24–38.
- Leonard-Barton, D. (1992). The factory as learning laboratory. *Sloan Management Review*. Fall, pp. 23-38.
- Lewin, K., Lippitt, R. y White, R. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates, *Journal of Social Psychology*, vol. 10, pp. 271-299.
- Likert, R. (1961). *New patterns of management*. New York: McGraw-Hill.
- Likert, R. (1967). *The human organization: its management and value*. New York: McGraw-Hill.
- Lundvall, B. - A. (2000). *From the Economics of Knowledge to The learning Economy*. Paris: OECD Publication.
- Lundvall, B.-A. (2002). *National Systems of Innovation: Towards a Theory of Innovation*

and Interactive Learning. London: Pinter.

Lundvall B.-A. (2005). *Interactive Learning, Social Capital and Economic Performance. Advancing Knowledge and Knowledge Economy*. Aalborg University, Denmark and Tsinghua University, China. Ed. OECD. Washington.

Lundvall, B.-A., y Johnson, B. (1994). The Learning Economy. *Journal of Industrial Studies*, 1, 23-42.

Mapalala, M. J., West, G. R. B., & Winston, B. (2018). Examining the relationship between entrepreneurial orientation and organizational performance: The moderating role of organizational learning. *International Leadership Journal*, 10(3), 40–62.

McGrath, R. G. (2001). Exploratory learning, innovative capacity, and managerial oversight. *Academy of Management Journal*, 44, 118-131.

Mintzberg, H. (1973). *The Nature of Managerial Work*. New York: Harper and Row.

Mintzberg, H. (1991). *Mintzberg y la Dirección*. Ed. Diaz de Santos SA, 1ra. Edición. Madrid, pp. 494

Nathan, A., Santi, D., Boeckner, A., Bontempo, F., Chasholm, B., Colbert, B., Hill, J. and Tiley, J. (1997). *Organizational learning: from an entity to a process for organizational effectiveness*. The 1997 Annual, Vol. 2, Consulting, Pfeiffer, San Diego.

Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5 (1), 14-37.

Orhan Çömlek, Hakan Kitapçı, Vural Çelik, Mehtap Özşahin (2012). The effects of organizational learning capacity on firm innovative performance.

Procedia - Social and Behavioral Sciences 41. 367 – 374

Pettigrew, A. y Whipp, R. (1991). *Managing Change for Competitive Success*, Basil Blackwell, Oxford.

Pfeffer, J. (1994), *Competitive Advantage through People*, Harvard University Press, Boston, MA.

Popper, M. y Lipshitz, R. (1998). Organizational learning mechanisms: a structural and cultural approach to organizational learning. *Journal of Applied Behavioral Science*. Vol. 34 No. 2, pp. 161-79.

Robbins, Stephen P. (1990) *Organization theory, structure, design, and applications"*, 3ª edición, Prentice Hall, New Jersey, EUA

Robbins, Stephen P. (1999) *Comportamiento Organizativo*. 8ª Edición. Editorial Prentice Hall. México.

Smith, K. G., Collins, C., y Clark, K. (2005). Existing knowledge, knowledge creation capability, and the rate of new product introduction in high technology firms. *Academy of Management Journal*, 48, 346–357.

Scott, S. G., y Bruce, R. A. (1994). Determinants of innovative behavior: A path model of individual innovation in the workplace. *Academy of Management Journal*, 37, 528–580.

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

Senge, P., Roberts, C., Ross, R.B., Smith, B.J., Kleiner, A., (1994). *The Fifth Discipline Fieldbook*, Doubleday, New York.

Slater SF, y Narver FJ. (1995). Market orientation and the learning organization. *Journal Marketing*; 59:63–74.

Storey, J. y Quintas, P. (2001). Knowledge management and HRM, in Storey, J. (Ed.), *Human Resource Management: A Critical Text*, Thomson Learning, London.

Tsang, E.W. (1997). Organizational learning and the learning organization: a dichotomy between descriptive and prescriptive research, *Human Relations*, Vol. 50 No. 1, 73-89.

Ulrich, D, Jick T, Von Glinow MA. (1993). *High-impact learning: building and diffusing*

learning capability. *Organizational Dynamics*;52–66.

Vera, D., y Crossan, M. (2004). Strategic leadership and organizational learning. *Academy of Management Review*, 29, 222–240.

Waldman, D. A., Berson, Y., y Pearce, C. L. (2005). Toward an understanding of shared vision and organizational learning: The complementary roles of vertical and shared leadership. Paper presented at the Academy of Management, Honolulu, HI.

Wissema J. G., Van der Pol, H.W., y Messer, H.M. (1980). Strategic Management Archetypes. *Strategic Management Journal*. Vol. 1 (Jan-Mar) p. 37-47.

1. Escuela de Ingeniería Comercial, Facultad de Economía y Negocios, Universidad Santo Tomas, Chile. E-mail: mvillar@santotomas.cl

2. Académico, Facultad de Economía y Negocios, Universidad Andrés Bello, Chile. E-mail: luis.araya@unab.cl

3. Director del Área Académica y Administrativa, Instituto de Salud Pública, Universidad Andrés Bello, Chile. E-mail: victor.yanez@unab.cl

4. Académico, Universidad Autónoma de Chile. Email: angel.acevedo@uautonoma.cl

5. En este contexto, se otorga un especial énfasis a los recursos humanos. En efecto, el conocimiento de las personas constituye un factor decisivo para el éxito organizativo, además de ser una fuente importante de la ventaja competitiva (Pfeffer, 1994; Nonaka, 1994; Storey y Quintas, 2001) pues los recursos humanos proveen el valor, la diferenciación, y son únicos e inimitables (Bonache y Cabrera, 2002).

6. La cultura y el contexto definen las dimensiones de la capacidad de aprendizaje de la firma. Un criterio de medición [dimensión] en una cultura occidental puede no ser aplicable a otros contextos.

7. Estas son; orientación al equipo, orientación a los sistemas, orientación al aprendizaje y orientación a la memoria.

8. Si bien el liderazgo viene de los años 500 a.c., mediante los relatos de Confucio, recién a mediados del siglo XX, en los cincuenta, con la formación del grupo de Ohio [Ohio State University] por el departamento de defensa norteamericano se inicia el estudio del liderazgo hasta lo que conocemos hoy. Con el grupo de Ohio emerge el primer modelo de liderazgo, el grid gerencial de Blake y Mouton.

9. Nos referimos a la experticia o la habilidad del experto para aplicar de forma efectiva soluciones aprendidas previamente mediante el estudio y la experimentación.

10. *Si bien estas variables mediatizadoras están presentes en el modelo de Berson et als.(2006), en nuestro estudio no fueron controladas por el modelo de análisis, quedando planteadas como fuente de nuevas investigaciones.*

11. *Entendemos, como ya hemos mencionado que el estilo de dirigir como el estilo de liderar y utilizamos los mismos nombres usados por Goleman, Boyatzis y Mckee, (2002) para cada estilo, con excepción del estilo Dominante.*

12. La unidad de operaciones planta debe administrar las operaciones de las áreas de Chancado, Aglomeración, Lixiviación, Extracción por Solventes y Electro-obtención, de manera de asegurar el cumplimiento de las normas de seguridad, el cumplimiento de los planes de producción y costos del área, la productividad de los equipos y la mantención de un clima laboral.

13. Se reescribieron o eliminaron algunas de las proposiciones en relación a cómo fueron aplicadas en la prueba piloto.

14. SE = Subescala

15. Es importante tener presente que cada estilo requiere de habilidades y competencias distintas, incluso de actitudes diferentes.
