

DE LA CAPACITACIÓN AL DESARROLLO ORGANIZACIONAL y de éste hacia la ambidestreza

Elvira Carrasco Díaz
Universidad Autónoma de Ciudad
Juárez

Recibido: 12 de junio de 2014
Aceptado: 15 de agosto de 2014.

RESUMEN

El tiempo dedicado por las mujeres y hombres a trabajar es también un espacio para su desarrollo personal. Al ir aumentando sus destrezas, adquiriendo conocimientos e interactuando con los demás, se van incrementando los recursos personales para desenvolverse en la vida.

En una relación de dos vías, las empresas prosperan, entre otras razones, por el talento humano; las personas que ahí participan pueden acceder a más oportunidades para una mejor calidad de vida.

La presente investigación tiene el propósito de mostrar el estado del conocimiento que guardan los procesos educativos que se realizan en contextos laborales. Las estrategias educativas con

finés laborales se muestran históricamente en tres grandes modelos: el artesanal, donde los oficios eran transmitidos de generación en generación, acompañados de una escala de valores propios del oficio; el modelo industrial, que surgió por el aumento en la demanda de productos como resultado de la revolución industrial; finalmente, el modelo de desarrollo organizacional, que surgió a partir del siglo xix, en el que se da una visión sistémica y se espera que la educación sirva para crear las condiciones deseadas para el futuro.

Las posturas teóricas recientes invitan a comprender que los procesos educativos desarrollados en contextos laborales atienden sentidos diferentes. Uno de ellos es el preservar lo actual (un ciclo), dar seguimiento a saberes que deben permanecer; otro, es el favorecer la innovación, la ruptura de paradigmas y la creación de nuevos conocimientos (ciclo doble). A la capacidad de las empresas para desarrollar ambos sentidos se



le llama ambidestreza, término que lleva a las organizaciones a buscar maneras de integrar ambos sentidos sin llegar aun a concretar el camino para ello.

Palabras clave: ambidestreza, capacitación, desarrollo.

ABSTRACT

The time spent by women and men to work, it is also a space for personal development. As they increase their skills, acquiring knowledge and interacting with others, they are increasing the personal resources to cope in life.

In a two-way relationship, companies thrive among others for human talent, and people involved can access to more opportunities for a better quality of life.

This research aims to show the state of knowledge that keeps the educational processes that occur in the job. Educational strategies for work are shown historically into three types: the crafts, trades which were transmitted from generation to generation, accompanied by a scale of values of the profession; the industrial model, came by the increase in demand for products as a result of the industrial revolution; finally, the organizational development model that emerged from the nineteenth century, in which there is a systemic vision and it is expected that education is to create the desired conditions for the future.

Recent theoretical positions invite to understand that educational processes developed in work settings attend different meanings: one of which is to preserve the current (one cycle), track knowledge that should remain. And other one is the foster innovation, breaking paradigms and creating new knowledge (two cycle). The ability of firms to develop both directions is called ambidexterity, term

that leads organizations to seek ways to integrate both ways without even specifying the path for it.

Keywords: ambidexterity, training, and development.

INTRODUCCIÓN

A pesar de los diferentes esfuerzos que se realizan para que las acciones educativas en contextos laborales se traduzcan en aumento de productividad, disminución de accidentes y posicionamiento de la empresa frente a sus competidores, no se han logrado precisar mecanismos para verificar su efectividad; ni hay forma para saber si las personas mejoran su desempeño por las acciones educativas programadas o si lo hacen a partir de la experiencia y la educación informal que se da de manera espontánea. De igual manera, las personas responsables de la educación en el contexto del trabajo deben identificar si sus acciones hacen que su empresa se considere ambidiestra o si continúan reforzando el conocimiento conocido sin llegar a generar conocimiento nuevo y útil para la organización.

Lo anterior nos lleva a buscar respuestas en torno a la efectividad de los programas educativos realizados en el trabajo, a preguntarnos si estos se realizan en pleno convencimiento de la importancia de la educación o si solo se realizan para dar cumplimiento a compromisos legales. Es decir, se cuenta con evidencia de que las necesidades de capacitación se han atendido a través de cursos, con listas de asistencia, exámenes antes, durante y después de la intervención, pero no ha sido posible verificar la aplicación de tales conocimientos en la práctica ni la manera en que el conocimiento individual se va traduciendo en

conocimiento grupal y, finalmente, conocimiento organizacional.

En este recorrido se expresan los diferentes modelos que en las empresas se fueron adoptando con el fin de mejorar la productividad, fortalecer su capacidad competitiva y reconocer la necesidad de que quienes participan en la organización sean consideradas en su cualidad humana.

También se muestra el paso de los principios de especialización al concepto de aprendizaje organizacional y se encuentran coincidencias entre los autores que opinan que las acciones educativas en contextos de trabajo se dan en dos vías diferentes: la llamada de un ciclo o aprendizaje de explotación, que ayuda a preservar los saberes, reforzar las conductas y mantener una estabilidad en la organización; la segunda, llamada de ciclo doble o aprendizaje de exploración, que permite la ruptura de paradigmas y aprender de fuentes externas, así como promover la generación de conocimiento útil para la empresa e introducir la idea de desarrollo organizacional, donde se reconoce que los cursos y talleres no son la única forma en que se dan aprendizajes. Finalmente, se despliega un concepto emergente conocido como ambidestreza, que es una facultad de las organizaciones para desarrollar, al mismo tiempo, conocimiento de explotación y de exploración.

El artículo, hasta el momento, no alcanza a responder las preguntas planteadas, sino que hace una revisión del estado del conocimiento y posteriormente delinea el camino metodológico para aproximarnos a las respuestas buscadas.

MÉTODO

El análisis del estado del conocimiento inicia con una revisión de la historia del pensamiento administrativo desde el año 5000 a. C. hasta



el siglo xix. De este periodo se identificaron las aportaciones relacionadas con los procesos educativos, sus autores (as) y el año de su implementación. En un segundo corte se agruparon las iniciativas generadas durante el siglo xx y lo que va del xxi.

Finalmente, se integra la revisión de un concepto emergente llamado ambidestreza, usado para referirse a aquellas empresas que al mismo tiempo desarrollan acciones educativas de un ciclo (explotación) y de ciclo doble (exploración).

ESCENARIOS EDUCATIVOS

Una discusión reciente en cuanto a la educación es comprender que el sistema educativo no se reduce a la educación escolar, sino a “toda acción educativa más o menos intencional y sistemática que tiene lugar dentro o fuera de una institución educativa” (Vázquez, 1998, p. 1).

En este sentido, en 1967 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (unesco, por sus siglas en inglés), solicitó al Instituto Internacional de Planeación de la Educación (iipe) la elaboración de un documento donde se definieran los distintos escenarios y alcances de la educación. Estos quedaron diferenciados como educación formal: aquella que es altamente institucional, graduada cronológicamente y con una estructura jerárquica; la no formal se refiere a toda actividad organizada y sistemática que se realiza fuera del sistema oficial y sirve para favorecer determinados tipos de aprendizajes; y la informal es un proceso que dura toda la vida, en el cual las personas acumulan conocimientos, habilidades y actitudes mediante sus experiencias y relación con el medio (Vázquez, 1998).

Son tres escenarios distintos de la educación relacionados entre sí, ya sea por semejanzas o por diferencias en su duración, universalidad, institución y estructuración. En cuanto a su duración, la educación informal es distinta a las otras porque es ilimitada en tiempo, mientras que la educación formal y no formal están graduadas –como el caso de la instrucción primaria, que dura seis años en México–, y los cursos de capacitación que prevén determinado número de horas para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

El carácter de universal lo tiene la educación informal, ya que todos los hombres y mujeres se ven expuestos a aprendizajes cotidianos a lo largo de toda la vida. No es el caso de la educación formal, que solo es universal en cuanto a los saberes básicos, fundamentales o generales. La educación no formal es universal pero limitada a la especificidad del conocimiento de que se trata. Por ejemplo, las habilidades de computación, que utilizan la misma base de enseñanza para practicantes mexicanos, rusos o americanos.

En referencia a la institución escolar, se observan dos situaciones: la educación formal se otorga desde instituciones reconocidas y autorizadas para otorgar certificado de cumplimiento del grado, por ejemplo las escuelas inscritas ante la Secretaría de Educación Pública (sep) o en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (anuies); por otro lado, la educación no formal puede provenir de organizaciones como empresas y centros de capacitación, o de personas físicas que prestan su servicio como capacitadores o entrenadores.

Finalmente, la educación informal no tiene un carácter institucional, por la manera cotidiana y espontánea en que ocurre y que, a diferencia de las otras, no

requiere ser pagada por fondos públicos o privados. En cuanto a su estructuración, solo la educación informal no la posee, a diferencia de la formal y la no formal, que sí son estructuradas y medidas por jerarquías y niveles de aprendizaje.

Junto a estos criterios de diferenciación entre los tipos de educación, solo faltaría poner sobre la mesa el de intencionalidad, que en el caso de la educación informal no es notorio por lo impredecible de su ocurrencia. En cambio la educación formal cumple con compromisos educativos que la sociedad demanda; la no formal, en cambio, atiende a las necesidades de la persona para desarrollar una función en su trabajo o para que a su vez atienda necesidades de la comunidad (Vázquez, 1998).

Esta clasificación de la educación en tipos generó señalamientos críticos en cuanto a la denominación de educación no formal, porque alertan sobre el encubrimiento de una educación de segunda para los pobres o para justificar el debilitamiento de la responsabilidad del Estado en asegurar el derecho de todos a la educación, así como el efecto de simplificación y descalificación de la complejidad y especificidad de las experiencias más allá de la escuela, que quedan simplemente reducidas a la negación de lo escolar (Sirvent, Toubes, Santos, Llosa, y Lomagno, 2006).

Otra aproximación se encuentra en el informe a la unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo xxi, que alude a la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y las sociedades, no como un remedio milagroso [...] sino como vía al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprendiones, las opresiones, las guerras, etcétera (Comisión Interna-



cional sobre la Educación para el siglo xxi, s/f, p. 7). Esta perspectiva pone de manifiesto un entrelazamiento de actos educativos que se dan a lo largo de toda la vida y que tienen cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, que desde la perspectiva de la Comisión, son pertinentes en la también llamada educación formal, en la no formal y en la informal.

desde el año 5000 a. C. hasta el año 1891 d. C.; en el anexo 2 se puede observar el recorrido histórico de 1900 al año 2000; para finalmente concentrar, en la tabla 1, las aportaciones que exclusivamente corresponden al aprendizaje laboral.

En los primeros años existe una marcada tendencia a la especialización, reconocida en China desde el año 500 a. C, luego enunciada por Platón en el año

aire libre, diseñadas para generar conocimiento a partir del aprendizaje vivencial (Education, 2010).

Peter Drucker aporta el término *knowledge workers* (trabajadores del conocimiento), para referirse a las personas que trabajan para pensar, para resolver conflictos y para generar conocimiento útil a la organización.

Tabla 1. Escenarios educativos

Aportaciones				
IIPE	Formal	No formal	Informal	
CIES XXI	Aprender a conocer	Aprender a hacer	Aprender a vivir juntos	Aprender a ser

Fuente: Elaboración propia basada en Coombs (1963) y Delors (1996).

El conflicto previamente descrito va de lo semántico a lo político y requiere sin duda de mayor análisis por parte de quienes participan en estos escenarios de aprendizaje y de quienes construyen las políticas educativas, no solo para llegar a la comprensión de los conceptos, sino para el impulso de políticas educativas congruentes.

RECORRIDO HISTÓRICO DE LAS ACCIONES EDUCATIVAS EN CONTEXTOS LABORALES

Para poder conocer el recorrido histórico de los procesos educativos que se dan en un contexto laboral, es necesario primero analizar la historia del pensamiento administrativo, que cuenta con más de siete mil años de aportaciones y doscientos de ser considerada una ciencia. En el anexo 1 de esta investigación se muestran las aportaciones

350 a. C. y llevada a su aplicación por Tomas Moro en 1776 d. C.

En el siglo xix Charles Babbage, junto con Mill, hace énfasis en la importancia de este término.

Adicionalmente se dieron las aportaciones de Robert Owen, en 1810, en torno a la asunción de la responsabilidad de adiestrar a los trabajadores.

En la primera parte del siglo xx, Frederick Wilson Taylor, considerado el padre de la administración científica, ofrece catorce principios de administración, uno de los cuales habla sobre la selección científica de personal, la educación y el desarrollo de los trabajadores.

Por su parte, Henry Fayol argumentó que la administración se puede enseñar.

Max Weber, en la teoría burocrática, incluye en sus argumentos la competencia técnica y la meritocracia (George, 1974).

Ya para la mitad del siglo, en Estados Unidos y Gran Bretaña inició un movimiento llamado *outdoor training*, que consta de juegos o actividades al

Argyris y Schon introdujeron el término *organizational learning* (aprendizaje organizacional), probablemente el más utilizado en los años recientes.

A finales del siglo xx, la corporación McKinsey diseña un modelo de siete puntos al que llamó 7s, en los cuales incluye un punto sobre el recurso humano, sus características y su educación.

Sin poder reconocer autor o autores a quiénes atribuir su uso, surge el término *coaching*, un método para acompañar, instruir o enseñar.

La gestión del capital humano o inteligencia de empleados son términos que se le atribuyen a David Watkins.

La figura del mentor cobra fuerza, tomando este nombre de la obra clásica *La Odisea*: fue un personaje de nombre Mentor a quien Odiseo deja a cargo del cuidado de su hijo Nicómaco y los intereses en Ítaca.

En la propuesta de Phillip Crosby se enuncia, en uno de sus catorce pasos, la necesidad de proporcionar la capacitación necesaria a todos los empleados.



Edward Deming inserta, como guía para todas las organizaciones, el método con el mismo nombre donde incluye, en uno de sus puntos, la recomendación de capacitar al trabajador y tener un programa de educación o reentrenamiento.

Argyris, en conjunto con Donald, proponen los términos empowerment y learning organization (empoderamiento y aprendizaje organizacional), además de llamar gestión del conocimiento a todos los procesos orientados a generar y transmitir conocimientos a los miembros de una organización.

Peter Senge, en su libro *La quinta disciplina*, el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje, deja a las empresas la tarea de desarrollar el dominio personal, los modelos mentales, una visión compartida, el aprendizaje en equipo y el pensamiento sistémico.

Todo lo anterior, para ser competitivos, alcanzar las metas y afrontar los nuevos retos (Meza, 2000).

Una aportación que habla de la necesidad de relacionar la gestión de la calidad con la gestión del conocimiento fue el Triángulo de Joiner.

Wernerfelt elabora una teoría basada en los recursos, en la diversificación y en las capacidades.

En el siglo xxi surgen aportaciones a los procesos educativos en el contexto laboral a través del uso de medios electrónicos, como es el caso del e-learning (aprendizaje electrónico).

El coaching se mantiene vigente y se crea la figura del development center como un centro de desarrollo de las capacidades del capital humano (Ordóñez y Arenas, 2014).

Tabla 2. Inserción de los procesos educativos en el contexto laboral

FECHA	AUTOR	APORTACIÓN
500 a. C.	China	Reconocimiento del principio de especialización.
350 a. C.	Platón	Enunciación del principio de especialización.
1500 d. C.	Tomás Moro	Llamado a la especialización.
1776	Adam Smith	Aplicación del principio de la especialización a los trabajadores manufactureros.
1810	Robert Owen	Se asume la responsabilidad de adiestrar a los trabajadores.
1832	Charles Babbage	Énfasis en la especialización.
1850	Mill	Especialización.
1881	Joseph Wharton	Se establece a nivel universitario un curso de administración de negocios.
1900	Frederick Wilson Taylor	Principios de administración científica: selección científica, educación y desarrollo de los trabajadores.
1910	Henry Fayol	Principios administrativos para mejorar la calidad de la administración: la administración se puede enseñar.
1920	Max Weber	Teoría burocrática: * Competencia técnica y meritocracia * Especialización de la administración. * Profesionalización de los participantes.
1940	EU y Gran Bretaña	Outdoor training.
1950	Peter Drucker	Knowledge workers (trabajadores del conocimiento).
1960	Argyris Schon	Organizational learning (aprendizaje organizacional).
1970	McKinsey	7's: el recurso humano, sus características y su educación.
1970	Varios	Coaching (entrenador).
1970	David Watkins	Inteligencia de empleados (gestión del capital humano).
1970	La Odisea	Mentoring (proviene de Mentor, personaje del poema homérico).
1970	Phillip Crosby	14 pasos de Crosby: proporcionar la capacitación necesaria a todos los empleados.



1980	Edward Deming	Método Deming: capacitar al trabajador y tener un programa de educación o reentrenamiento.
1980	Argyris y Donald	Empowerment y learning organization (empoderamiento y aprendizaje organizacional).
1980	Nonaka	Gestión del conocimiento.
1990	Peter Senge	Quinta disciplina
1995	Joiner	Triángulo de Joiner: reacción entre gestión de la calidad y gestión del conocimiento.
1995	Wernerfelt	Teoría basada en los recursos, la diversificación y las capacidades.
2000		E-learning (aprendizaje electrónico).
2000		Coaching (método para acompañar, instruir o enseñar).
2000		Development center (centro de desarrollo).

Elaboración propia, basada en Historia del pensamiento administrativo, de Claude S. George (1974) y Devenir histórico del pensamiento administrativo, de Ordóñez y Arenas (2014).

El término pedagogía empresarial comenzó a utilizarse a partir del siglo xx en Alemania, para referirse a una especialización de la pedagogía que “busca contribuir, desde la reflexión y la práctica educativa, a los fines de la empresa” (Fermoso, 1994, p. 309).

La pedagogía empresarial pretende formar personas en el ámbito de la empresa y educar las capacidades humanas, integrando la orientación técnica y ética (Meza, 2000, p. 77). En 1960, a través de la propuesta de Argyris y Schon se utiliza el término aprendizaje organizacional (organizational learning) o gestión del conocimiento, propuesta por el mismo Argyris y Donald en 1980.

En investigaciones recientes, se encuentran coincidencias con el concepto de aprendizaje organizacional de Argyris y Schon (1960): el de gestión del capital humano, de David Atkins (1970); la teoría sobre la gestión del conocimiento, de Nonaka (1980); y el de organizaciones que aprenden, de Senge (1990). Se presenta una diferenciación entre la capacitación y el aprendizaje organizacional.

Hedberg hace notar que el aprendizaje en las organizaciones no es la suma de los aprendizajes individuales de sus integrantes, pues están supeditados al sistema vigente en la organización, que consta de visiones, valores y conceptos propios que como pueden favorecer el aprendizaje organizacional también pueden impedirlo. Senge pone sobre la mesa la necesidad no solo de contar con talento, sino también de saber integrarlo en una totalidad productiva (Castañeda, 2005).

Esto lleva a delinear dos caminos para el aprendizaje organizacional: Argyris y Schon (1978) le llamaron de un solo ciclo y de ciclo doble. El primero se refiere a cambios y correcciones que tienen que ver con las premisas ya existentes en la organización; el de doble ciclo se refiere a cambios que llevan a establecer nuevas premisas en la organización y superar las actuales (Castañeda, 2005).

Existen coincidencias en la propuesta de McGill, Slocum y Lei (1992) que hablan de aprendizaje adaptativo y generativo; el primero facilita la adaptación al entorno

organizacional y el segundo tiene relación con la posibilidad de transformarlo (Castañeda, 2005). Ambas visiones coinciden en que el aprendizaje tiene que ver con cambio, siendo Aramburu (2000) quien plantea la necesidad de asociar el aprendizaje al cambio del comportamiento organizativo y a la creación de una base de conocimiento que pueda dar soporte a esos cambios (Castañeda, 2005). Además, es importante resaltar que la capacitación no es la única forma de generar aprendizaje en las organizaciones (Castañeda, 2005): es necesario, en palabras de Nonaka y Takeuchi (1999), un ambiente que facilite el diálogo, la discusión, la observación, la imitación, la práctica y la experimentación (Castañeda, 2005).

Aquí no solo se plantea que se desarrollen procesos educativos al interior de las organizaciones, sino también es un llamado a reconocer que esas estrategias a veces se implementan buscando cambios en la organización, pero no es posible observar cambios: esto se debe a que no existe aún un ambiente que fomente el aprendizaje ni la actitud de compartir conocimientos o aportar ideas diferentes, quedando solo como acciones cuyo alcance es mantener el statu quo de la organización.

En otra investigación, los autores presentan el concepto de capital intelectual y marcan con ello el paso del modelo industrial al de economía del conocimiento, donde el factor competitivo de las empresas se basa en su capacidad para aprovechar el conocimiento como un recurso. Otros conceptos semejantes son: Knowledge Society (Tofler), Kwowhow Society (Sveiby y Lloyd), Information Society (Giddens), Information Economy (Shapiro y Varian), Learning Society y Learning Economy (Harrison y Kessels), Network Society (Castells), Intangible Economy (Andriessen) y Crea-



tive Economy (Florida) (Naghi, Jandghi, Mehdi, Hosvani, y Ramezan, 2010). Los dejamos, para este caso, sin traducción, por ser considerados tecnicismos.

El capital intelectual se conforma de: capital humano, capital estructural y capital relacional. El capital humano se refiere al conocimiento tácito y una combinación entre las competencias de los trabajadores, su actitud y su creatividad; el capital estructural se compone de la cultura, la estructura y el aprendizaje organizacionales, más los procesos operativos y los sistemas de información; el capital relacional se refiere a capacidad básica e intensidad del mercado, así como al índice de lealtad de los clientes (Naghi, Jandghi, Mehdi, Hosvani, y Ramezan, 2010).

Los autores presentan tres hipótesis: 1) que el aprendizaje organizacional tiene un impacto positivo en el capital intelectual; 2) que el capital humano, el capital estructural y el aprendizaje grupal tienen un impacto positivo en el capital relacional; 3) el capital humano y el aprendizaje organizacional tienen impacto positivo en el capital estructural (Naghi, Jandghi, Mehdi, Hosvani, y Ramezan, 2010).

Lo anterior lleva a ubicar al aprendizaje en tres niveles: el individual, el grupal y el organizacional, observando con esto que los procesos educativos dentro de la organización no siempre impactarán a toda la organización: algunos atenderán cambios en lo individual, otros en lo grupal y otros se darán pero de manera desarticulada.

A continuación se pone a consideración una tabla que integra las aportaciones recientes y conceptos semejantes.

Tabla 3. Educación en contextos laborales durante los siglos XX y XXI.

Año	Autor	Aportación
1960	Argyris y Schon	Aprendizaje organizacional
1970	David Atkins	Gestión del capital humano
1980	Nonaka	Gestión del conocimiento
1990	Peter Senge	Organizaciones que aprenden
1978 1992 2004	Argyris y Schon McGill, Slocum y Lei Gibson y Birkinshaw	Diferenciación: Un ciclo/ciclo doble Adaptativo/generativo Exploración/explotación
2003 2004 2009	Siggelkow y Levinthal Benner y Tushman (A. estructural) Gibson y Birkinshaw (A. contextual). Simsek et al. (A. recíproca)	De las organizaciones que aprenden a la ambidestreza

Fuente: Elaboración propia basada en Naghi et al. (2010) y López et al. (2012).

DEL DESARROLLO ORGANIZACIONAL A LA AMBIDESTREZA

Aquellas personas que pueden escribir con la mano derecha y con la izquierda se les llama ambidiestros; organizacionalmente, este término se ha adaptado para referirse a aquellas empresas que igualmente desarrollan conocimientos de explotación (de un ciclo) y de exploración (de ciclo doble), con la intención de lograr que el conocimiento individual se convierta en conocimiento colectivo y pueda ser aprovechado por toda la organización (López, García, y García, 2012).

La ambidestreza es uno de los seis enfoques que intentan explicar de qué manera las organizaciones adquieren y administran el conocimiento: enfoque basado en los recursos, capital intelectual, capacidades dinámicas, gestión del conocimiento, capacidad de absorción y organización ambidiestra.

La organización ambidiestra aborda el dilema que enfrentan las organizaciones al conciliar dos objetivos: ser eficientes en el negocio aprovechando los conocimientos presentes, y ser flexibles para adquirir nuevos conocimientos de fuentes externas que les permitan aprovechar oportunidades futuras, según Raisch y Birkinshaw (2008) y Simsek (2009) citados en López, García y García (2012).



La organización con baja capacidad de aprendizaje presenta un bajo desempeño en ambos aprendizajes, es una organización con problemas estratégicos, no logra ser competitivo y no se aventura a seguir opciones diferentes. Por otro lado, la organización orientada a la exploración está abierta al cambio y busca nuevas oportunidades pero puede tener dificultades para llevar sus innovaciones al mercado de manera rentable y ser eficiente en el proceso productivo.

La organización orientada a la explotación es eficiente en sus procesos productivos y de comercialización y puede tener un buen desempeño actual, pero se le dificulta adquirir nuevos conocimientos y sostener su competitividad a largo plazo. La organización ambidiestra tiene un desarrollo combinado en exploración y explotación (López, García, y García, 2012).

Al momento, las empresas han realizado algunas acciones que pretenden alcanzar la ambidestreza. Una de ellas es el equilibrio puntuado, propuesto por Siggelkow y Levinthal (2003), citado por López, García, y García (2012), que se logra a partir de alternar largos periodos para desarrollar conocimiento de exploración con largos periodos para desarrollar conocimientos de explotación. Esta estrategia no ha alcanzado a reconocerse como el camino para alcanzar la ambidestreza dado que no lo hace simultáneamente.

Otra acción en ese sentido es la ambidestreza estructural, propuesta por Tushman y O'Reilly III (1996), Benner y Tushman (2003) citados en López, García, y García, (2012), que consta del diseño organizacional con departamentos afines a la exploración y otros a la explotación, así como un sistema de intercomunicación y búsqueda de objetivos comunes.

Luego está la ambidestreza contextual, propuesta por Gibson y Birkinshaw (2004) citado en López, García, y García (2012), que trata sobre la capacidad conductual, ya sea para el conocimiento de explotación como el de exploración. Esta propuesta propone que se construyan procesos o sistemas que impulsen a los individuos a juzgar por sí mismos la mejor forma de dividir su tiempo y recursos entre actividades de exploración y de explotación; así, la ambidestreza se convierte en una capacidad de los individuos y no de la organización.

Finalmente, se conoce la ambidestreza recíproca, propuesta por Simsek et al. (2009) citado por López, García, y García (2012), que implica el desarrollo secuencial de los aprendizajes entre diferentes unidades de la organización. Es una combinación entre el equilibrio puntuado y la ambidestreza estructural desde la perspectiva teórica de las redes sociales. La ambidestreza puede lograrse a través de alianzas estratégicas y redes interorganizativas para combinar capacidades de exploración y explotación.

CONCLUSIONES

Los procesos educativos que se dan en contextos laborales se van transformando a partir de las nuevas necesidades de producción, los retos en competitividad y los requisitos para permanecer en un mercado global que no se limita a la producción de piezas, sino que da cumplimiento a obligaciones ambientales, de desarrollo personal, de equidad de género, legales y más.

Los procesos educativos que se dan en contextos laborales presentan dificultades en cuanto a la verificación de su efectividad, el tiempo de que se dispone para realizarlos y llevarlos hacia todas las personas que integran la organización y la cantidad de personas en continua

entrada y salida de la organización. Los procesos educativos no se terminan, más bien se deben sostener a través del tiempo.

Así como hay conocimientos que se deben reforzar y mantener, hay otros que se deben crear. Es en esta paradoja donde se encuentra la búsqueda de la ambidestreza: ser capaz, como organización, tanto de sostener el conocimiento útil y conocido como de romper esquemas y encontrar nuevas y mejores formas de realizar el trabajo, de relacionarse entre sí, de liderar equipos y más.

Según la revisión teórica hecha para esta investigación, la ambidestreza es un término complejo que no se logra de manera lineal. No debe olvidarse que parte de una metáfora y se implementa en otra: la organización, para ser implementada, requerirá de la total determinación de los niveles jerárquicos más altos, inversión económica e ingresar en un proceso de cambio organizacional para introducir la idea de la ambidestreza a la cultura laboral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Vázquez, G. (1998). La educación no formal y otros conceptos próximos. Barcelona: Ariel, S. A.
- Castañeda, D. (2005). "¿Capacitación o aprendizaje organizacional?". *Gestión Humana*, 1-4.
- Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo xxi. (s/f). La educación encierra un tesoro. Santillana Ediciones, unesco.
- Education, A. f. (2010). Obtenido de www.aee.org/about/whatIsEE
- Fermoso, P. (1994). *Pedagogía social. Fundamentación científica*. Barcelona: Herder.
- George, C. (1974). *Historia del pensamiento administrativo*. México: Prentice Hall.



- López, E., García, F. E., y García, S. M. (2012). "De la organización que aprende a la ambidestreza: evolución teórica del aprendizaje organizativo". Cuadernos de Administración de la Universidad Pontificia, 1-37.
- Naghi, A., Jandghi, G., Mehdi, S., Hosvani, R., y Ramezan, M. (2010). "Increasing the intellectual capital in organization: examining the role of organizational learning". European Journal of Social Science, 98-108.
- Meza, M. D. (2000). Modelos de pedagogía empresarial. Educación y Educadores de la Universidad de la Sabana, 77-89.
- Ordóñez, M. L., y Arenas, L. S. (2014). "Un acercamiento al proceso de construcción, deconstrucción y reconstrucción del pensamiento administrativo". Global Conference on Business and Finance Proceedings, 1136-1144.
- Sirvent, M. T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S., y Lomagno, C. (2006). "Revisión del concepto de educación no formal". Cuadernos de Cátedra de Educación no Formal.

