

# LOS POTENCIALES DE LA RESILIENCIA 3

## EL POTENCIAL DE APRENDER \*

**Dr. Fabián Vitolo**  
**NOBLE Cía. de Seguros**

Muchas organizaciones se concentran mayormente en la productividad y descuidan el aprendizaje. De hecho, rara vez suspenden sus actividades para dedicarse a reflexionar aunque sea una hora semanal sobre su práctica. Sin embargo, el argumento a favor de la utilidad del aprendizaje es contundente: sin aprendizaje, una organización se limitará a un conjunto determinado de respuestas y, de manera similar, siempre supervisará los mismos indicadores y condiciones. En ambos casos, la organización se osifica, se atasca en formas de trabajo establecidas y, por lo tanto, es incapaz de adaptarse a un entorno cambiante. De hecho, incluso las definiciones de resiliencia expresadas en términos de reacciones a amenazas y perturbaciones señalan que es necesario poder modificar las respuestas porque, de lo contrario, los cambios en el entorno operativo harán que una organización sea menos capaz de hacer frente a nuevos tipos de amenazas.

El aprendizaje puede definirse más formalmente como la forma en la que una organización modifica o adquiere nuevos conocimientos, competencias y habilidades. El aprendizaje no ocurre de una sola vez, sino que se construye gradualmente sobre la base de los conocimientos previos y termina siendo moldeado por éstos.

Por lo tanto, se entiende mejor como un proceso activo de desarrollo que como una recolección pasiva de hechos y conocimientos. El aprendizaje es necesario para los seres humanos individuales, los grupos sociales y las organizaciones, y el potencial de aprendizaje es crucial para un desempeño resiliente.

El potencial de responder y el potencial de monitorear dependen del potencial de aprender, excepto en casos excepcionales en los que el entorno operativo es perfectamente estable y predecible. El aprendizaje eficiente y sistemático a partir de la experiencia requiere una planificación cuidadosa y amplios recursos. La eficacia del aprendizaje dependerá tanto de su bases (qué acontecimientos y experiencias se tienen en cuenta), así como de cómo se analizan y comprenden dichos acontecimientos.

---

\* Basado en textos seleccionados del libro: "*Safety-II in Practice. Developing the Resilience Potentials.*" Erik Hollnagel, 2018. Routledge Ed."

Traducción libre, adaptación y agregados: Dr. Fabián Vitolo.  
NOBLE Compañía de Seguros

Cuando hablamos de aprender de la experiencia, resulta importante diferenciar entre lo que es *fácil* de aprender de lo que es *importante* aprender.

El nivel de seguridad - en la visión de la Seguridad-I- se expresa a menudo en términos del número o frecuencia de ocurrencia de eventos adversos. Sin embargo, la recopilación de estadísticas exhaustivas sobre accidentes no significa que nadie aprenda realmente nada. Contar cuántas veces sucede algo tampoco es aprender. Saber cuántos accidentes han ocurrido, por ejemplo, no nos dice nada acerca por qué ocurrieron ni sobre las situaciones que determinaron que no ocurrieran accidentes. Y, sin saber por qué sucede algo, - además de saber por qué no sucede-, es imposible proponer formas eficaces de mejorar la seguridad, independientemente de si estamos hablando de Seguridad I o de Seguridad II.

Como atraen mucho la atención y son motivo de preocupación, tradicionalmente, la gestión de la seguridad ha priorizado el aprendizaje a partir de la ocurrencias de eventos adversos (accidentes e incidentes). Siguiendo esta lógica, se ha asumido que cuanto más grave es un evento, más importante es aprender de él, y también que por ser serio hay más que aprender. Es fácil demostrar que ambas suposiciones son erróneas y que se basan en sentimientos y no en la evidencia. Estos supuestos también parecen pasar por alto el hecho de que existe una clara relación inversa entre la gravedad y la frecuencia de los acontecimientos, de modo que los acontecimientos graves (accidentes graves y catástrofes) son muy poco frecuentes. Por lo tanto, hay pocas ocasiones para aprender.

El aprendizaje puede claramente beneficiarse si ampliamos la base para incluir no sólo accidentes menores y cuasi accidentes, sino también eventos que no se clasifican como accidentes en absoluto. Dado que el número de cosas que salen bien, incluyendo los cuasi accidentes, es varias veces mayor que el número de cosas que salen mal, tiene sentido tratar de aprender de eventos que son representativos en términos de su

frecuencia y no sólo de eventos que causan preocupación debido a la severidad de los resultados.

Si el aprendizaje se centra en acontecimientos que ocurren con frecuencia en el trabajo y las actividades cotidianas, dicho aprendizaje será continuo y no una mera reacción a un acontecimiento único y grave. En una organización con una buena "cultura del aprendizaje", todos adoptan un modo de aprendizaje y lo aceptan como una parte natural del trabajo diario. Una buena "cultura del aprendizaje" se basa más en el descubrimiento de buenas y malas prácticas (y en la absorción gradual de sus consecuencias), que en el análisis puntual de acontecimientos específicos. Se trata de aprender sobre la base de la amplitud y no de la profundidad.

### **Revisión del aprendizaje de la fatalidad de Saddleback**

Las investigaciones y revisiones de accidentes e incidentes suelen tratar de desarrollar una comprensión de lo que salió mal según con una perspectiva de Seguridad I. De hecho, las revisiones de los eventos están motivadas en su mayoría, si no exclusivamente, por resultados adversos, por lo que el aprendizaje suele limitarse a eventos en los que presumiblemente algo salió mal. Sin embargo, puede haber más que aprender de las cosas que salen bien (incluso más). La revisión de Saddleback Fatality Learnig Review, es un análisis diferente porque destaca la importancia de aprender en lugar de limitarse a identificar las causas.

Este evento ocurrió el 10 de junio de 2013. Tres bomberos estaban construyendo una línea de fuego alrededor de un árbol que había sido alcanzado por un rayo dentro del Parque Natural South Warner del Bosque Nacional Modoc en California. Aproximadamente a las 17:00 hs, una rama cayó del árbol y golpeó a uno de los bomberos.

Los otros dos bomberos iniciaron la reanimación cardiopulmonar y solicitaron una evacuación de emergencia. El helicóptero, que se encontraba a 55 minutos de vuelo, aterrizó en el lugar del accidente a las 8:19hs. El bombero herido fue transportado al hospital más cercano pero no sobrevivió, a pesar de todos los esfuerzos por resucitarlo.

La revisión del aprendizaje a partir de esta fatalidad resulta interesante porque los investigadores se abstuvieron intencionalmente de sacar conclusiones en la forma tradicional de los informes sobre accidentes. En su lugar, trataron de "instruir a los lectores para que exploraran, cuestionaran y aprendieran" dándoles información que les permitiera "determinar por sí mismos por qué las decisiones y acciones de Saddleback tenían sentido para los involucrados". No obstante, sí surgieron algunas conclusiones, aunque muy distintas de la letanía habitual de causas que suelen mencionarse como condicionantes del desempeño. Basado en ocho "focus groups" (reuniones grupales) con bomberos, el reporte concluyó que el evento tenía elementos (condiciones, decisiones y acciones) que eran reconocidos como comunes, y que por lo tanto lo que se hizo podía ser visto como trabajo normal. El evento fue único no en términos de número y variedad de condiciones, sino en cómo estas condiciones se combinaron de manera inesperada.

### **Falla para detectar patrones**

El 6 de febrero de 2014, General Motors (GM) retiró del mercado cerca de 800.000 de sus coches pequeños. La razón era que los interruptores de encendido defectuosos podían apagar el motor durante la conducción y, por lo tanto, impedir que las bolsas de aire se inflaran. Los automóviles también podían llegar a detenerse altas velocidades en las autopistas, en el denso tráfico de la ciudad o al cruzar las vías del tren.

La compañía continuó retirando vehículos en los meses siguientes, y -al final-, casi 30 millones de autos tuvieron que ser retirados del mercado en todo el mundo.

Mientras que GM fue aparentemente lento en aprender, o lento para considerar las potenciales consecuencias de los informes, este caso sirve para demostrar un significativo fracaso en el aprendizaje. En los EE.UU, la seguridad del tráfico es supervisada por un regulador de seguridad federal, la Administración Nacional de Seguridad en las Carreteras (NHTSA). La misión oficial de la NHTSA es "salvar vidas, prevenir lesiones y reducir las colisiones relacionadas con los vehículos". Se encontró que la NHTSA había recibido desde febrero de 2003 un promedio de dos quejas al mes sobre paradas potencialmente peligrosas en automóviles GM - en total más de 260 quejas-, pero el regulador había respondido repetidamente a las mismas diciendo que no existían suficientes evidencias que justificaran una investigación de seguridad.

Por alguna razón, la NHTSA no vio un patrón en las muchas quejas y por lo tanto no aprendió. Tal vez sea más correcto decir que no reconoció un patrón ya conocido en los datos -por lo tanto, un caso clásico de What-You-Look For Is-What-You Find (WYLF\_I\_WYF, "Lo que se busca es lo que se encuentra"). Aprender claramente requiere más que un reconocimiento de lo que ya se conoce.

En el caso de GM, se determinó que la empresa había tenido conocimiento de la falla durante al menos una década antes de que se produjera la retirada masiva de unidades. La misma sólo tuvo lugar a raíz de un abogado que demandó a GM en nombre de la familia de una mujer que había muerto en un accidente. Además de retirar más de 30 millones de automóviles, GM pagó una indemnización por 124 muertes.

## CARACTERÍSTICAS DEL POTENCIAL DE RESPONDER

La base esencial del aprendizaje son las respuestas que se dieron ante distintas situaciones ocurridas en el pasado; Y se aprende tanto de las respuestas que tuvieron éxito como de las que fracasaron. Otra fuente importante de aprendizaje son las experiencias organizacionales, las cuales buscan saber cómo se ha desarrollado la organización a lo largo del tiempo, qué tan bien se ha desempeñado, etc. El foco primario del aprendizaje es, por supuesto, la relación entre las intervenciones (respuestas) y los resultados de dichas respuestas. Dicho de otra forma, el aprendizaje busca saber qué medios han sido eficaces para qué fines. Una cuestión fundamental a dilucidar en estos casos es la rapidez con la que se espera que se manifiesten las consecuencias de las respuestas.

Algunas consecuencias pueden manifestarse de manera inmediata, mientras que otras pueden tardar mucho tiempo en hacerlo, tal como ocurre cuando después de estudiar las respuestas se realizan cambios en los procedimientos o en las actitudes. Otra cuestión a considerar es el grado en que los resultados obtenidos son realmente consecuencias de las intervenciones realizadas. En algunos casos puede existir una clara relación de causa-efecto (o al menos una relación inferida); en otros, los vínculos o conexiones pueden ser menos seguros o incluso circunstanciales. Los resultados del aprendizaje, las famosas "*lecciones aprendidas*", también pueden expresarse de muchas maneras diferentes y tener diversas manifestaciones. Las mismas pueden ir desde el rediseño de equipos y herramientas, hasta la revisión de procedimientos, cambios de personal, reasignación de tareas, reentrenamiento, revisión de metas/prioridades, revisión de indicadores e incluso derivar en intentos de cambiar la cultura de la organización.

Para aprender, se necesitan varias cosas. En primer lugar, personal competente, incluyendo líderes capaces, ya que el aprendizaje sigue siendo básicamente una actividad humana (y es probable que siga siéndolo en un futuro previsible). Se necesitan personas para recopilar datos e información, analizarlos, extraer conclusiones y formular la mejor manera de poner en práctica las lecciones aprendidas. El aprendizaje también puede requerir algún equipamiento, en particular algunos tipos de tecnología informática. Y, definitivamente, requiere tiempo y dinero. En otras palabras, el aprendizaje debe ser una prioridad para la organización.

Otra cuestión importante a considerar es la forma en la que se lleva a cabo el aprendizaje y cómo se controla. Esto dependerá de la importancia que la organización le asigne al aprendizaje. ¿El aprendizaje tiene lugar de manera continua y como parte integral de la rutina diaria, o es algo que se hace sólo cuando existe una necesidad obvia o inevitable (lo que generalmente significa que algo salió muy mal)? La forma de aprender dependerá también de la existencia una estrategia general para el aprendizaje y del apoyo organizacional que tengan dichas estrategias.

El aprendizaje, por último, depende en gran medida del tiempo. De hecho, el aprendizaje en sí mismo lleva mucho tiempo. Analizar la experiencia y sacar las conclusiones adecuadas es tan sólo el primer paso del aprendizaje. No se aprende nada con sólo resumir las experiencias. Lo aprendido debe ponerse en práctica de alguna manera, encontrando la manera de garantizar que se realicen los cambios que la organización necesita en su forma de trabajo.

Otro factor temporal está dado en que el aprendizaje sólo puede tener lugar cuando las respuestas han tenido tiempo de funcionar y cuando los resultados se manifiestan. Puede haber grandes variaciones en cuanto a tiempo y duración. Se puede suponer que algunos cambios (respuestas) tienen efectos casi inmediatos (como un cambio en el equipamiento), mientras que otros cambios pueden tardar más en manifestarse -ya sea porque el cambio toma tiempo o porque debe esperarse a que ocurra algo similar-.

En el peor de los casos, una organización puede no aprender nada en absoluto. Esto suele ocurrir cuando la principal preocupación es la productividad y la eficiencia a corto plazo, lo que fomenta una táctica de "arreglar y olvidar". Cuando las personas se enfrentan a un problema, ¿se esfuerzan por solucionarlo inmediatamente y se olvidan de él, lo arreglan de inmediato y lo reportan o lo solucionan, lo reportan y tratan de aprender de él? Arreglar y olvidar es una solución miope que suele resolver problemas apremiantes y de corto plazo cuando, por ejemplo, existen presiones externas significativas hacia la productividad y la accesibilidad. Si hay más tiempo, y si el enfoque es táctico en lugar de oportunista, "solucionar y reportar" puede ser otra solución. Cuando se soluciona un problema y se lo reporta, se asume tácitamente que alguien se encargará de estudiar la respuesta y de aprender de ella. Esta esperanza no siempre es realista; incluso cuando el aprendizaje tenga lugar, el mismo se encontrará muy alejado en tiempo y espacio de la situación real en la que ocurrió algo.

El mejor abordaje es, por lo tanto, la solución del problema, la presentación de informes y el aprendizaje. Sólo este último enfoque se ajusta a una visión preventiva de la seguridad.

### **Precondiciones para el aprendizaje**

Desde un punto de vista más teórico o académico, deben cumplirse tres condiciones para que el aprendizaje tenga lugar.

La primera condición es que debe existir una oportunidad de aprender. Esto significa que debe haber un reconocimiento de que la situación actual -o el resultado real de una actividad- es tan diferente de la situación o del resultado esperado que hace imperativo entender por qué para poder hacer algo al respecto. Esto se da más naturalmente cuando el resultado obtenido es malo. Sin embargo, también debería ser el caso cuando algo sucede con frecuencia y el resultado es aceptable, ya que esto puede decir algo sobre la naturaleza del trabajo cotidiano. La práctica diaria establece rápidamente un umbral a partir del cual tiene lugar el aprendizaje, aunque ese umbral suele ser demasiado alto. En otras palabras, una organización -o persona- debe poder reconocer las oportunidades de aprendizaje o bien ser forzada a aprender cuando el desempeño cotidiano conduce a resultados inaceptables.

Una segunda condición es que debe existir un grado razonable de similitud entre las situaciones que son reconocidas como una oportunidad de aprendizaje. La explicación de esto es sencilla: si las situaciones son muy diferentes o disímiles, el aprendizaje tendrá que ser específico para cada situación, lo que determina que sea casi imposible transferir el aprendizaje (de conocimientos, de competencias) a otras situaciones. Cada situación es única, y cada lección será única. En la práctica, casi siempre hay algo en común en el entorno operativo y, por tanto, en la etiología de los acontecimientos. Es claramente más fácil -y también mejor- encontrar las similitudes que existen entre las distintas situaciones y aprender algo que sea genérico o que tenga un valor general. Aunque las similitudes pueden ser percibidas de manera más subjetiva que real, su existencia es, sin embargo, una condición para el aprendizaje. Ninguna organización puede seguir existiendo en un entorno en el que cada situación es única.

La tercera condición para el aprendizaje es que exista la oportunidad de verificar o confirmar que se aprendió algo. El aprendizaje consiste esencialmente en cambios en el comportamiento o en el rendimiento y no una mera adquisición de un nuevo conocimiento. Podemos sentir que hemos aprendido algo, y otros pueden decir que han aprendido algo, pero a menos que esto pueda ser demostrado por cambios en el desempeño, no deja de ser un postulado. Para que tales cambios sean perceptibles u observables, es necesario que se repita la misma condición, o una muy parecida. Esta tercera condición, curiosamente, nos lleva a la conclusión de que es muy difícil confirmar que se aprendió algo a partir de un accidente grave o de una catástrofe. El esfuerzo por aprender puede tener consecuencias, como cambios en la organización y en su funcionamiento (procedimientos, equipos, tareas, responsabilidades). La creación de un nuevo procedimiento es - en cierto sentido-, evidencia de se aprendió algo, pero hasta que y a menos que surja una situación en la que deba utilizarse el nuevo procedimiento, no podremos afirmar con convicción razonable que se ha aprendido algo.

Las tres condiciones o prerrequisitos para el aprendizaje se pueden ilustrar como se ve en la Figura 1. El eje X representa el grado de similitud entre situaciones o eventos, mientras que el eje Y representa la frecuencia de ocurrencia. La similitud es mayor entre los eventos cotidianos, y estos ocurren con mayor frecuencia. En el otro extremo de la escala, la similitud es menor para los sucesos graves, como los accidentes, y éstos son también sucesos que ocurren con poca frecuencia. (Esto se debe en parte a que tomamos medidas para asegurarnos de que no ocurran accidentes mientras tratamos de facilitar que ocurran cosas buenas todos los días).

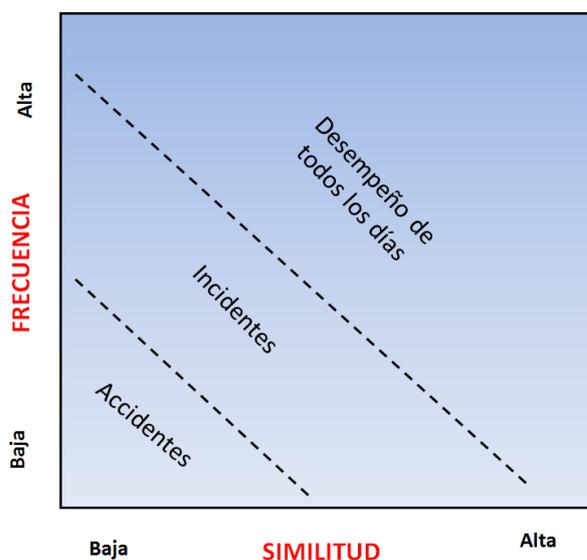
Como muestra la figura 1, la "consecuencia" es que hay más para aprender de los acontecimientos cotidianos que de los accidentes. Esto es, por supuesto, coherente con una perspectiva de seguridad II.

### **Falla para aprender**

Aunque debería ser obvio que el aprendizaje es necesario, varios estudios han demostrado que a veces las organizaciones no sólo no aprenden sino que evitan aprender de manera deliberada. Para ser más precisos, las personas que ocupan posiciones de liderazgo en las organizaciones y que están a cargo del aprendizaje (o que tienen el poder de controlar el aprendizaje) a veces no lo fomentan. Puede haber muchas razones diferentes para esto, pero algunas de las más comunes son las siguientes:

- El aprendizaje es inconveniente en ese momento -o nunca- porque se considera que entra en conflicto con otras prioridades, típicamente la productividad.
- Aprender es agradable, pero consume mucho tiempo y es caro. Este es el argumento del costo y el esfuerzo.
- El aprendizaje es arriesgado, en el sentido de que expone a la organización y da la impresión de que se es deficiente. El aprendizaje es una admisión de ser débil e inadecuado.
- El aprendizaje es una amenaza, sobre todo contra la propia posición de una persona (o líder). Es una debilidad que puede ser utilizada por otros en una lucha de poder.
- El aprendizaje es disonante; va en contra de los valores de la persona o de la organización.

Fig. 1. Precondiciones para el aprendizaje



## EVALUACIÓN DEL POTENCIAL DE APRENDER

Una organización que tiene el potencial de monitorear, registrando lo que sucede y el potencial de responder cuando sea necesario, puede funcionar razonablemente bien, siempre y cuando las condiciones (demandas, recursos, entorno operativo, etc.) permanezcan estables. Si cambian, la organización también debe cambiar, lo que significa que debe tener el potencial de aprender. El aprendizaje consiste en la modificación activa y deliberada de la forma en la que una organización afronta las situaciones cotidianas, ya sean grandes o pequeñas. La esencia del aprendizaje es, por lo tanto, la capacidad de cambiar la forma en que una organización responde, supervisa, anticipa y aprende.

Cuando se evalúa el potencial de aprender, una de las preguntas clave debe estar dirigida a indagar cuáles son las bases del aprendizaje de la organización. En relación con la seguridad, la sabiduría establecida consiste en aprender de los accidentes.

Los accidentes son acontecimientos no deseados, y es obvio que tiene sentido tratar de evitarlos en la medida de lo posible. Según el credo de la causalidad, los accidentes tienen causas que se pueden encontrar y -en principio- eliminar. Por lo tanto, para evitar que los accidentes se repitan es necesario aprender de ellos. A esta visión convencional de la seguridad, la perspectiva de la Seguridad- II ofrece una alternativa. Si algo que sale mal tiene una causa, entonces algo que sale bien también debe tenerla. Dado que muchas más cosas salen bien que mal, tiene sentido tratar de aprender algo de ellas. Aprender sólo de los fracasos es limitante, además de ser bastante caro. Una organización debe aprender de todo lo que sucede, de lo que va bien, de lo que va mal, y de todo lo que está en medio.

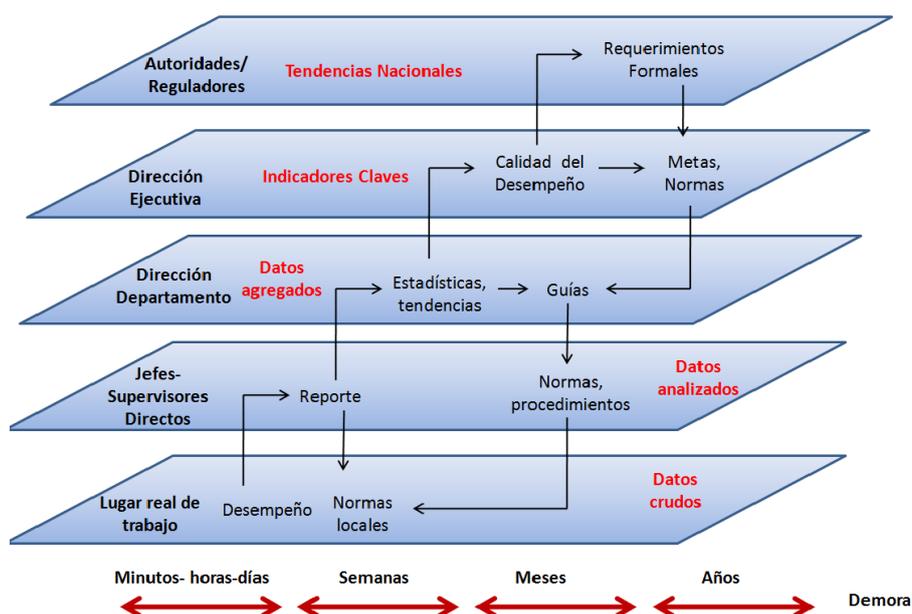
El aprendizaje puede ser irregular o regular, pudiendo ser incluso continuo. El aprendizaje irregular tiene lugar como reacción a un evento inusual, como puede ser un accidente. Si un resultado es muy diferente de lo que suele ser o de lo que se esperaba que fuera (ya sea en un sentido negativo o positivo), se convierte en un posible foco de aprendizaje.

Este tipo de aprendizaje es impulsado por eventos y reactivo. También asume que cuando "nada" sucede, como cuando no hay accidentes o sorpresas positivas, entonces no hay nada que aprender -y por lo tanto - no se aprende nada. Esta forma de razonar es fundamentalmente errónea. De hecho, muchas cosas buenas suceden cuando "nada" sucede, y la organización puede beneficiarse enormemente aprendiendo de ellas.

El aprendizaje regular se basa en patrones de desempeño más que en eventos únicos. Esto pone de relieve la importancia de la forma en la que una organización recopila los datos y la información que servirán de base para el aprendizaje. ¿Se realiza como parte natural del trabajo cotidiano (por lo tanto, como parte integrante de las tareas diarias), o se realiza de manera aislada, ya sea en un momento específico o por especialistas? Si los especialistas están a cargo del aprendizaje, presumiblemente se les ha dado la competencia y los recursos necesarios para hacer su trabajo. Pero si el aprendizaje es una actividad aislada, se desvincula fácilmente del trabajo de todos los días.

Esto introduce un desfase temporal entre el momento en que se aprenden las "lecciones" y el momento en que dichas lecciones pueden ponerse en práctica. De hecho, cuanto más se aparte el aprendizaje de la experiencia real, mayor será el retraso y menor la precisión o el nivel de detalle. Esto se ilustra en la Figura 2. que muestra las vías típicas de aprendizaje de los eventos. Cuanto más lejos tiene que viajar un informe a través de una organización, más tiempo tarda en ser advertido y en recibir cualquier tipo de retroalimentación. Otra consecuencia es que a medida que la información fluye hacia los niveles superiores de la organización, se van modificando gradualmente de los datos brutos (una representación directa de los acontecimientos reales), transformándolos en datos analizados y agregados que a su vez son transformados en forma de indicadores a los tableros de comando o a las estadísticas (que marcan tendencias de largo plazo). Las decisiones que se tomen utilizando indicadores de alto nivel serán claramente menos concretas y operativas que las que se tomen sobre el terreno y en el momento.

**Figura 2. Retrasos en el aprendizaje organizacional**



Otra pregunta diagnóstica se refiere a los recursos asignados al aprendizaje. Esto dependerá en gran medida de si el aprendizaje es directo e individual o mediado y organizacional. Los recursos destinados al aprendizaje se consideran a menudo más un costo que una inversión. Si esto es así durante períodos de relativa "calma" financiera, ni que hablar cuando el panorama económico se torna más difícil.

Por último, debe evaluarse la forma en la que se implementa el aprendizaje. ¿Se traduce el aprendizaje en nuevas reglas y procedimientos? (contenidos de capacitación modificados, rediseño de equipos, de lugares de trabajo de estructuras organizacionales) ¿Son los cambios temporales o permanentes?, ¿Cómo se evalúan estos cambios? ¿Cuánto tiempo se supone que durará el efecto del aprendizaje? ¿Cómo se mantienen en el tiempo las lecciones aprendidas y cómo se verifica que algo se ha aprendido realmente? El aprendizaje irregular, ligado a accidentes e interrupciones, es difícil - si no imposible- de verificar, ya que una situación similar puede no darse de nuevo. Aquí es claramente una ventaja vincular el aprendizaje regular a eventos más pequeños o incluso a acontecimientos cotidianos, ya que es mucho más fácil determinar si el aprendizaje surtió efecto.

### **Ejemplo: Alan Greenspan y la crisis financiera de 2008**

El aprendizaje, como todo fenómeno psicológico, está sujeto a varios de los sesgos que dan forma a la cognición humana. Uno de ellos es el sesgo de confirmación, que lleva a las personas a preferir información que confirme sus creencias o suposiciones. Esto queda muy bien ilustrado en una declaración de Alan Greenspan, ex Presidente de la Reserva Federal de los Estados Unidos, en una entrevista realizada por *The Guardian* el 24 de octubre de 2008. Comentando sobre la crisis financiera, Greenspan admitió:

*"Parcialmente... cometí el error de insistir en que el interés propio de las organizaciones, específicamente de los bancos, era tal que resultaban los más indicados y capaces para proteger a los accionistas y el capital de las empresas....."*

*"Descubrí una falla en el modelo de percibir cómo. Durante 40 años creía haber acumulado pruebas considerables acerca e lo bien que funcionaba este sistema...."*

La admisión de Greenspan ilustra no sólo la falta de aprendizaje, sino también la ausencia de anticipación, o quizás una anticipación "mecánica" que no es más que la simple extrapolación de premisas fijas e indiscutibles. El mismo desarrollo, la burbuja de las hipotecas de alto riesgo en 2007-2008, fue correctamente advertido por un extraño, el Dr. Michael Burry.

### **Preguntas para evaluar el potencial de aprender**

La Tabla 1. brinda como ejemplo un conjunto de preguntas genéricas que pueden utilizarse para evaluar el potencial de aprendizaje de una organización.

En la Tabla 2 puede verse un ejemplo práctico de preguntas diagnósticas respecto al potencial de aprender. Este último conjunto de preguntas fue desarrollado por investigadores de la Universidad de Linköping, Suecia, dentro de un estudio de la seguridad del control de tráfico aéreo.

**Tabla 1: Ejemplos detallado de temas a abordar relativos al potencial de aprendizaje**

<b>Criterio de selección</b>	¿Tiene la organización un plan claro acerca de cuáles son los eventos de los que deben aprender? (frecuencia? gravedad? costo?)
<b>Base del aprendizaje</b>	¿Trata la organización de aprender de las cosas que van bien o sólo aprende de los fracasos?
<b>Estilo de aprendizaje</b>	¿Es el aprendizaje reactivo (impulsado por eventos) o continuo (programado)?
<b>Categorización</b>	¿Cuenta la organización con un procedimiento formal de recolección, clasificación y análisis de datos?
<b>Responsabilidad</b>	¿Está bien definido quién responde por el aprendizaje? (es una responsabilidad de todos o está asignada a especialistas?)
<b>Ritmo de aprendizaje</b>	¿Funciona el aprendizaje de manera regular y sin problemas o hay retrasos significativos en el proceso?
<b>Recursos</b>	¿Brinda la organización el apoyo que se requiere para que el aprendizaje sea efectivo?
<b>Implementación</b>	¿Cómo se implementan las "lecciones aprendidas"? (Regulaciones, procedimientos, entrenamiento, instrucciones, rediseño, reorganización, etc.)

**Tabla 2. Ejemplos de preguntas para evaluar el potencial de aprendizaje**

<b>Pregunta</b>	<b>Contenido</b>
1	¿Está claramente establecido qué es lo que debería reportarse?
2	¿Se investigan lo suficiente los informes que se elevan?
3	¿Se brinda adecuado feedback/respuestas a los informes que se elevan?
4	¿Resulta aceptable el tiempo que transcurre entre la elevación del reporte y la respuesta?
5	¿Se cuenta con los recursos que se necesitan para escribir los reportes?
6	¿Se motiva a los empleados para que escriban reportes?
7	¿Se extraen lecciones tanto de lo que sale bien como de lo que sale mal?
8	¿Se reúnen las personas de los distintos servicios para aprender unos de otros?

En este caso, las preguntas diagnósticas han sido formuladas para resaltar el aspecto personal del aprendizaje. Las preguntas N° 2, 3 y 4, por ejemplo, abordan el interés de los empleados por la forma en que puede tener lugar el aprendizaje, en lugar de preocupaciones organizativas o sistémicas. La pregunta N°8 indaga sobre el aprendizaje "indirecto" a partir de colegas por sobre el aprendizaje "directo" a través de la recolección de datos.

El conjunto de preguntas, así como las preguntas para los otros tres potenciales, reflejan la naturaleza específica del trabajo en la gestión del tráfico aéreo y las preocupaciones del regulador (ATCO). En este caso, muchas de las preguntas han sido formuladas de forma tal que permiten respuestas binarias (sí-no), si bien esto no excluye que puedan también brindarse respuestas con matices.

---

Próximo mes en el Boletín NOBLE: "El Potencial de Anticiparse" (Enero)