

La violación de los principios de comunicación evolutiva como causa de la aparición de rutinas defensivas: resultados de una investigación acción

Vicenc Fernández Alarcón¹, Joan Mundet Hiern², José María Sallán³, Albert Suñé Torrents⁴

¹ Departamento de Organización de Organización de Empresas. Escuela Técnica Superior de Ingeniería Industrial de Terrassa. Universidad Politècnica de Catalunya. Colom, 11 08222 Terrassa (Barcelona). vicenc.fernandez@upc.edu

² Departamento de Organización de Organización de Empresas. Escuela Técnica Superior de Ingeniería Industrial de Terrassa. Universidad Politècnica de Catalunya. Colom, 11 08222 Terrassa (Barcelona). joan.mundet@upc.edu

³ Departamento de Organización de Organización de Empresas. Escuela Técnica Superior de Ingeniería Industrial de Terrassa. Universidad Politècnica de Catalunya. Colom, 11 08222 Terrassa (Barcelona). jose.maria.sallan@upc.edu

⁴ Departamento de Organización de Organización de Empresas. Escuela Técnica Superior de Ingeniería Industrial de Terrassa. Universidad Politècnica de Catalunya. Colom, 11 08222 Terrassa (Barcelona). albert.sune@upc.edu

Resumen

La investigación en dirección estratégica y comportamiento organizacional ha ido haciendo cada vez más relevante la necesidad de aumentar la eficacia de los procesos de aprendizaje organizacional. Dicho proceso es algo más que la superposición de aprendizajes individuales, y tiene patologías específicas, definidas a veces como barreras de aprendizaje. Una de las posibles formas que pueden adoptar las barreras de aprendizaje es la aparición de rutinas defensivas por parte de miembros de una organización o de un equipo. Esta investigación constituye un intento de profundizar en las causas de aparición de estas rutinas, a partir del examen de las circunstancias en torno a la relación entre experto e inexperto. Para ello se ha adoptado la perspectiva de la comunicación evolutiva para realizar una investigación acción en el contexto de la formación directiva para estudiantes con formación técnica. Los resultados, aún preliminares, muestran que cuestiones como la definición de un lugar y tiempo adecuados, y evitar continuidades y discontinuidades traumáticas pueden ser condiciones de contorno importantes para el aprendizaje organizativo.

Palabras clave: comunicación evolutiva, rutinas defensivas, investigación acción

1 Introducción

La teoría del conocimiento organizacional concibe los procesos de aprendizaje como un desarrollo evolutivo del conocimiento de la organización (Crossan, Lane y White, 1999; Easterby-Smith y Lyles, 2003; Kogut y Zander, 1996). Asimismo, la teoría de las capacidades dinámicas, atribuye a las organizaciones la capacidad de sostener y renovar sus competencias esenciales, en un proceso que muchos autores identifican como procesos de aprendizaje organizacional (Teece, Pisano y Schuen, 1997; Van de Bosch, Volberda y De Boer, 1999). Bajo un punto de vista teórico, cabe situar los procesos de aprendizaje organizacional como la actividad central del desarrollo evolutivo de las organizaciones.

Si bien la literatura ha establecido claramente las diferencias existentes entre el aprendizaje de los individuos del aprendizaje de la organización (Huber, 1991; Argote, 1999), la cualidad de aprender organizacionalmente ocurre a partir de los aprendizajes de los individuos que la componen. En este sentido, aunque la capacidad de aprender es común a todas las organizaciones, los resultados del proceso de aprendizaje pueden variar según los principios que organicen las relaciones entre sus integrantes.

Las dificultades específicas del aprendizaje organizativo se deben fundamentalmente a las características de las relaciones entre los individuos, que son el objeto fundamental de la literatura científica sobre barreras de aprendizaje. El objeto de este artículo es profundizar sobre ciertos aspectos de la naturaleza de las relaciones entre individuos en una organización que dificultan el aprendizaje organizativo y por tanto, el desarrollo evolutivo de las organizaciones.

2 La naturaleza de las barreras de aprendizaje:

La investigación sobre los procesos de aprendizaje en las organizaciones y el intento de mejorar dichos procesos ha conducido a los investigadores a identificar problemas a los que la organización se enfrenta en el desarrollo del aprendizaje. Existe evidencia de que las organizaciones experimentan numerosos problemas de aprendizaje (Savall y Zardet 1995), aunque la investigación existente es poco acumulativa. Para describir las causas que limitan el aprendizaje organizacional, Senge (1990) y Probst y Büchel (1995) hacen referencia a barreras de aprendizaje, Argyris y Schön (1978) a rutinas defensivas, Watkins y Marsick (1993) a errores de aprendizaje, y Snyder y Cummings (1998) a desórdenes de aprendizaje organizacional.

Las *rutinas defensivas* descritas por Argyris y Schön (1978) son acciones o prácticas que protegen a los individuos o partes de la organización de experimentar miedo o confusión. Éstas tienden a ser adoptadas por los individuos para protegerse de los efectos de situaciones perjudiciales o amenazadoras. Es frecuente su adopción cuando éstos tratan de evitar o ignorar los errores cometidos o las consecuencias negativas de sus acciones, y se comportan como si nada hubiera ocurrido. En estos casos, los individuos no son capaces de admitir los errores y reorientar sus acciones para corregirlos, dificultándose, en consecuencia, su propio aprendizaje y de la organización.

Probst y Büchel (1995) complementan las teorías de Argyris y Schön afirmando que los privilegios y tabúes en la organización pueden constituir factores de bloqueo al aprendizaje. Los individuos muestran habitualmente resistencia para abandonar sus privilegios. De ahí que todo aquello que implique cambio y amenaza a la situación privilegiada actual pueda ser rechazado. Por lo tanto, el cuestionamiento del *statu quo* establecido y el aprendizaje no son favorecidos. Del mismo modo, los tabúes existentes en la organización también representan formas de resistencia al aprendizaje. Muchos tabúes, relativos a las normas que deben regir la acción de los individuos, no son cuestionados por la inseguridad y el sentimiento de amenaza que su cuestionamiento genera en muchos individuos. De esta forma, no se favorece el aprendizaje de nuevas normas o patrones de comportamiento, en una barrera que se complementa con las rutinas defensivas.

Watkins y Marsick (1993) atribuyen los *errores de aprendizaje* a la *incapacidad aprendida* y a la *visión túnel*. La *incapacidad aprendida* se corresponde con situaciones caracterizadas por la total pasividad y desmotivación de los individuos ante las oportunidades de aprendizaje.

Suele darse en situaciones donde se ha inducido a los individuos a no tomar iniciativas propias, o incluso han sido habitualmente recompensados por no asumir responsabilidades. Estas circunstancias favorecen el desarrollo de una reducida capacidad de aprendizaje por parte de los individuos. La *visión túnel* se identifica con la propia incapacidad de verse a uno mismo o ver una situación desde un punto de vista sistémico y actuar en consecuencia. Las personas son conscientes de su propia perspectiva, pero no de la complejidad de la situación en su conjunto. Las posibilidades de aprendizaje quedan muy limitadas al no considerar otras perspectivas sobre la situación.

Snyder y Cummings (1998) sugieren desórdenes de aprendizaje específicos para cada una de las cuatro fases del modelo de aprendizaje descrito por ellos. Los desórdenes incluyen la *ceguera* como obstrucción al proceso de exploración. *Proyección* cuando los miembros de la organización distorsionan lo que ven. *Pensamiento simple* referido a las deficiencias en los mapas conceptuales que los miembros utilizan como guía de análisis. *Personalidad múltiple* en el caso de existir falta de coordinación entre perspectivas múltiples compitiendo entre sí. El *síndrome de la "alien hand"* que simboliza la desconexión entre intenciones y acciones organizativas. Y la *amnesia* como la falta de habilidad de la organización para visualizar sus experiencias, codificarlas y facilitarlas al resto de sus integrantes.

Fruto de la revisión de la literatura, se puede clasificar los problemas de aprendizaje organizacional entre problemas del tipo cognitivo o del tipo comportamental. En el primer caso, la dificultad reside en la dificultad de poder desarrollar una mejor comprensión de la situación, una representación colectiva más completa o una mayor coherencia entre pensamiento y acciones emprendidas. En el segundo caso, los problemas de aprendizaje se deben a comportamientos defensivos para hacer frente a un cambio que es percibido como amenazador o que supone riesgo para la situación establecida.

En nuestra investigación trataremos de dar respuesta a los problemas de aprendizaje ocasionados por comportamientos defensivos, analizando algunas características de las relaciones interpersonales que pueden favorecer dichos comportamiento. Para ello tomaremos en cuenta la teoría comunicativa, puesto que esta teoría nace con la intención de permitir justificar un cierto comportamiento con respecto a la naturaleza de las relaciones interpersonales que se han construido previamente.

3 El modelo de comunicación evolutiva y las rutinas defensivas

El modelo interpretativo que tomaremos para analizar las relaciones interpersonales es conocido como modelo de comunicación evolutiva. Dicho modelo permite un análisis minucioso de distintos tipos de relaciones y permite explicar la evolución de una relación de acuerdo con el grado de cumplimiento o incumplimiento de unos principios básicos que regulan dicho relación.

El modelo de comunicación evolutiva (Meacci, 1989) es una herramienta construida a partir de la integración de dos perspectivas teóricas: el enfoque comunicativo de Langs (1982, 1992) sobre la formación de psicoterapeutas, y la teoría de los sistemas complejos (Kauffman, 1995; Maturana y Varela, 1972). Del enfoque comunicativo toma la noción de que lo que el terapeuta hace (comunica) tiene efecto inmediato en lo que el paciente hace (comunica) a continuación. Partiendo de esta idea, el enfoque comunicativo establece un marco de relación entre paciente y terapeuta que favorece la evolución (curación) del paciente. De la teoría de los sistemas complejos, el modelo de comunicación evolutiva toma buena parte de sus

postulados y abre un campo en la aplicación de la teoría de los sistemas complejos a las relaciones interpersonales, considerando las personas como “sistemas sociometales complejos” y las organizaciones laborales como “sistemas socioeconómicos complejos”.

Una hipótesis básica del modelo es que el aspecto relacional en la especie humana es inherente a su evolución. Una persona, un grupo o una organización evolucionarán en la medida que establezcan relaciones de aprendizaje. A diferencia de otras especies en las que todo su comportamiento está determinado genéticamente al no haber contacto entre madre e hijo, los individuos pertenecientes a especies que adquieren comportamientos por aprendizaje pueden considerarse sistemas abiertos, y su evolución estará determinada por la existencia de diferentes relaciones experto-inexperto. El modelo de comunicación evolutiva utiliza indistintamente la denominación *inexperto* o *protagonista* para una de las partes, y la denominación de *experto* o *condición necesaria* de la relación para la otra parte. Esta doble denominación se debe a que en algunos casos es más útil enfatizar la característica de inexperto, y en otros enfatizar el rol de protagonista del proceso y de la relación. Esta terminología se debe al contexto original de la teoría de Lanús, en el que la presencia del psicoterapeuta es una condición necesaria para la evolución del paciente, que es el protagonista de la relación.

El modelo ha establecido hasta el momento cuatro clases de relaciones a modo de taxonomía para categorizar las relaciones interpersonales (Mardarás, 2001):

- *Primera clase de relación:* se trata de la clase en la cual una o varias personas son las protagonistas de procesos evolutivos que emergen gracias a la relación, mientras las demás personas son la condición necesaria para que tales procesos tengan lugar. El prototipo de esta clase relacional es la relación entre padres e hijos. Otras relaciones de la misma clase son la relación entre alumno y maestro; paciente y médico, etc.
- *Segunda clase de relación:* se trata de la clase en la cual todos los participantes son a la vez protagonistas y condiciones necesarias para la evolución de la relación misma. El prototipo de esta clase es la relación de pareja en la cual el objetivo de la relación es el crecimiento enriquecedor de la relación misma; otras relaciones de esta clase son las de amistad y en general todos los grupos de pares. En esta clase de relación todos los participantes son expertos, y la protagonista es la propia relación.
- *Tercera clase de relación:* La tercera clase es aquella en la cual el objetivo de la relación es una “tercera cosa” fuera de la relación misma. El objetivo existencial de la relación no es ni el protagonista ni la relación sino una tarea, y todos los miembros funcionan como expertos en los diferentes aspectos de la misma. Todas las relaciones de trabajo pertenecen a esta clase en cuanto su objetivo es un producto externo a la relación; producto que puede ser un nuevo producto, un producto manufacturado, etc. Aún cuando en esta clase de relación todos son expertos, cada uno de los participantes lo es en un aspecto específico de la tarea. El líder es la condición relacional necesaria a la tarea mientras los otros expertos son condiciones operativas necesarias a la misma.
- *Cuarta clase de relación:* se trata de la clase en la cual uno mismo es el protagonista de procesos evolutivos y la condición necesaria para que tales procesos tengan lugar. La cuarta clase de relación indica el cuidado hacia los propios procesos evolutivos. Este cuidado implica todos los aspectos de la propia persona, desde la propia salud a los aspectos afectivos, cognitivos, sociales y tal vez espirituales.

La teoría comunicativa (Langs 1998) propone que se dará una evolución (o aprendizaje) del protagonista de la relación en la medida que se cumplan los principios de comunicación evolutiva que regulan la relación, mientras que se dará una involución (bloqueo o destrucción

de la relación misma) en la medida que los principios que regulan la relación sean violados. El modelo de comunicación evolutiva (Meacci 2001) ha desarrollado un conjunto de principios específicos adaptados al contexto organizativo, entre los que podemos destacar:

- *Principio de colocación*: en todo momento el experto ha de actuar de acuerdo con el papel que le corresponde en la relación, especialmente en lo relativo al mantenimiento de la autoridad.
- *Principio de sede o espacio adecuado*: la relación debe tener lugar únicamente en el lugar físico establecido para ello. El protagonista y la condición necesaria deben abandonar sus roles cuando se encuentran fuera de este espacio.
- *Principio del tiempo adecuado*: al principio de establecer la relación, las partes deben acordar el tiempo en que ésta debe tener lugar. La continuación de la relación más allá de este tiempo puede mostrar algún comportamiento disfuncional, y debe ser analizado por el experto.
- *Principio de privacidad*: una vez dentro del espacio y del tiempo asignados a la relación, lo que suceda en ese ámbito es privado. Esto significa que, si deseamos extraer información al exterior, ésta debe ser lo bastante “limpia” como para no violar la privacidad del lugar en que se ha creado.
- *Principio de autonomía / dependencia*: la relación entre experto e inexperto debe ser de tipo evolutivo para este último, y este hecho está en cierta medida en manos del experto. Éste debe ser capaz de introducir el grado justo de autonomía para el inexperto en la relación. Por diferentes motivos, demasiada autonomía o demasiado poca limitan la evolución del inexperto.
- *Principio de opacidad*: un psicoterapeuta debe ser un “espejo” para el paciente, sin que su actuación esté impregnada de sus características personales. Del mismo modo, el experto no debe introducir sus circunstancias personales en la relación, buscando así la complicidad y la proximidad con expertos e inexpertos. Esto afecta también al comportamiento del experto fuera de la sede.
- *Principio de apertura / cierre adecuado*: decimos que en una determinada situación hay una apertura inadecuada cuando está presente alguien que no había sido convocado, mientras que hay un cierre inadecuado cuando no se convoca a alguien que debería estar allí.
- *Principio de continuidad / discontinuidad adecuada*: toda relación no puede establecerse de manera continua: el tiempo dedicado a la relación debe asegurar que a intervalos de conexión sigan otros de desconexión. Esto asegura que expertos e inexpertos se relacionen en condiciones físicas y mentales adecuadas. Es importante evitar discontinuidades traumáticas o no planificadas (por ejemplo, anular un evento de forma imprevista) así como las continuidades traumáticas (por ejemplo, alargar una reunión más de lo previsto).
- *Principio de injusticia relacional compartida*: el experto no debe tratar a todos los inexpertos por igual. En oposición a un cierto sentido de justicia (tratar igual a lo que es diferente), expertos e inexpertos deben desarrollar su actuación desde un principio de injusticia relacional compartida (tratar diferente a lo que es diferente).

La aportación del modelo de comunicación evolutiva (Meacci, 2001) sobre este aspecto es de adoptar y completar los principios presentados por la teoría comunicativa y adaptarlos bajo la perspectiva de los sistemas complejos. Por ejemplo, el ser sistemas dependientes de las condiciones iniciales, da una especial relevancia al momento de inicio de una relación o *setting*, donde se establecen los principios que regularán la relación. El aprendizaje o evolución supone un aumento en la complejidad de la relación, mientras que el bloqueo es interpretado como una reducción en la complejidad de la relación.

El modelo de comunicación evolutiva nos puede permitir profundizar en las causas de la aparición de rutinas defensivas. Según este modelo, no es necesario que exista un comportamiento oportunista por parte de alguno de los miembros de la organización para que aparezcan estas rutinas. Su aparición puede deberse a la violación, de manera inconsciente, de los principios de comunicación evolutiva por parte de los miembros de la organización. El objetivo de esta investigación es determinar si la aparición de las rutinas defensivas puede deberse a la violación de los principios de comunicación evolutiva. La pregunta de investigación que nos planteamos es ¿Existe una causalidad directa entre la violación de principios de comunicación evolutiva y la aparición de rutinas defensivas? Si la respuesta a la pregunta fuera afirmativa, la aparición de comportamientos defensivos podría deberse no solo a la defensa de los intereses particulares en el contexto organizativo (Argyris 1991), sino también a la violación (a veces de manera inconsciente) de los principios de comportamiento que podrían hacer evolucionar la relación.

4 Una propuesta de investigación-acción

A fin de evaluar la relación existente entre la violación de los principios de comunicación evolutiva y la aparición de rutinas defensivas, se propone una investigación acción (Savall y Zardet 1996). Se trata de una investigación en la que “the research output results from an *involvement with members of an organization over a matter which is of genuine concern to them*” (Eden and Huxman 1996:75). Los autores buscaron ejemplos en los que ellos mismos hubieran actuado como expertos en una relación de primera clase según la clasificación de Meacci: la establecida entre estudiantes (inexpertos) y profesor (experto) en formación en administración y dirección para estudiantes con formación técnica. Como se trataba de profundizar en el conocimiento de las causas de las rutinas defensivas, se identificaron situaciones en las que hubiera participado alguno de los autores en los que se observaran comportamientos defensivos de manera manifiesta por parte de los estudiantes. Después de describir y analizar hasta ocho situaciones distintas, se decidió desarrollar dos casos en profundidad. El caso #1 tiene lugar en una escuela de ingeniería, mientras que el caso #2 corresponde a un master a tiempo parcial en una Facultad de Farmacia.

El contenido de los casos incluye una breve descripción de los problemas encontrados en la asignatura que pueden identificarse como comportamientos defensivos por parte de los estudiantes, y de las características del comportamiento de los profesores de la asignatura que pueden inducir el comportamiento defensivo. El comportamiento del profesor se comparará seguidamente con los principios de la comunicación evolutiva, y con las prescripciones encontradas en teaching handbooks (Hadwin y Wilcox 2000, Schulze 2000) acerca del comportamiento en el aula del profesor universitario. Estos teaching handbooks recogen el “saber tradicional” de varias generaciones de profesores acerca de cómo debe realizarse la docencia de forma efectiva.

5 El saber tradicional contenido en los teaching handbooks

Los documentos analizados se centran fundamentalmente en cuatro aspectos: la relación entre el profesor y los estudiantes, la elaboración de una asignatura, el desarrollo de una clase, y otros aspectos complementarios. Seguidamente se detallan algunas de las prescripciones, comparándolas con las realizadas por los principios de comunicación evolutiva.

En lo que respecta a la relación entre profesor y estudiantes, los handbooks hacen las siguientes recomendaciones relativas al comportamiento dentro del aula: no realizar diferencias entre los estudiantes por motivos de edad, género, cultura, etc. (lo cual podría suponer una violación del principio de *injusticia relacional compartida*), motivar la participación de los estudiantes en el desarrollo de la asignatura (esto es, desarrollar en el inexperto un cierto grado de *autonomía*), y establecer un nivel adecuado de autoridad entre profesor y estudiantes. En lo que respecta a la relación fuera del aula, los profesores deben ser accesibles fuera de las clases presenciales para resolver cualquier tipo de problema relacionado con la asignatura. Para que tenga éxito esta disponibilidad por parte de los profesores, es necesario indicar de forma inequívoca las horas de consulta (esto es, aplicar el principio de *tiempo adecuado*). De forma similar, estos estudios proponen que los profesores deben ser capaces de actuar de forma flexible en casos excepcionales, pero sin sobrepasar unos límites predeterminados. Según la comunicación evolutiva, si un estudiante aborda a un profesor fuera de los tiempos establecidos para ello, se estarían violando los principios de sede y de tiempo adecuado, siempre que el profesor hubiera delimitado unas horas de atención de alumnos.

Una cuestión desarrollada en los handbooks, y de gran importancia para las relaciones entre profesor y estudiantes es el diseño del procedimiento de evaluación de la asignatura. Generalmente, la prescripción es que el procedimiento de evaluación sea equitativo y adecuado a la valoración del cumplimiento de los objetivos fijados en la asignatura. Si al leer “equitativo” interpretamos “igual para todos” aparece aquí una contradicción con el principio de *injusticia relacional compartida*: según este principio, deberían tenerse en cuenta las circunstancias de cada del alumno a la hora de evaluarlo, y no establecer un procedimiento genérico de evaluación para todos los alumnos.

Existen también prescripciones relativas al desarrollo de una sesión presencial. La primera de ellas es la temporización de las clases, así como la puntualidad en su inicio y en su finalización ya que refleja, de forma indirecta, la seriedad del acto que se va a llevar a cabo: claramente, se está enunciando aquí el principio de *tiempo adecuado*, puesto que es relativamente sencillo no violar el principio de sede. La segunda cuestión hace referencia a establecer una mecánica de clase que permite cumplir los objetivos definidos previamente en la asignatura, y que permita a los estudiantes comprender el motivo de las actividades que se realizan en clase. Por último, la capacidad de controlar y gestionar la clase es el tercer aspecto a trabajar por los profesores, con el fin de conseguir una sesión ‘eficiente’ y orientada a los objetivos de la asignatura. Algunas recomendaciones de estos documentos son contradictorias con la comunicación evolutiva: así ocurre cuando Schulze (2000) recomienda llegar un poco antes de la hora de clase si el profesor quiere profundizar en la relación con los estudiantes. Este comportamiento, que viola el principio de tiempo adecuado y opacidad, puede provocar confusiones en los estudiantes, incapaces de separar la imagen del profesor dentro del aula y fuera de ella.

Finalmente, cabe indicar que algunos principios de comunicación evolutiva pueden aportar prescripciones interesantes que generalmente no recogen los handbooks, especialmente en el contexto de la educación directiva. Así, el comportamiento de profesores y alumnos cuando en clase se exponen cuestiones relacionadas con la vida profesional de alguno de los estudiantes viene gobernada por los principios de tiempo adecuado (no es aconsejable comentar las actuaciones del estudiante fuera de clase), privacidad y cierre (profesores y estudiantes no deben revelar lo dicho en clase a personas ajenas a la relación). La violación de

estos principios podría introducir comportamientos defensivos en los estudiantes (por ejemplo, inhibir la participación).

6 Caso #1: Sistemas de Información

El caso que se comenta a continuación hace referencia a la asignatura de sistemas de información de la carrera de ingeniería en organización industrial en modalidad semipresencial. La asignatura es impartida por dos profesores (uno a tiempo completo, y otro a tiempo parcial) que se reparten de forma equitativa el temario de la asignatura. Dicho temario está formado por cuatro módulos que corresponden a los contenidos del libro utilizado en la asignatura.

La evaluación del curso se realiza mediante dos exámenes parciales, y un proyecto que se debe presentar al finalizar el curso. Los exámenes parciales se llevan a cabo a medio curso (tras explicar la mitad del temario), y al finalizar el curso. En caso de suspender uno de los exámenes parciales, el estudiante tiene la oportunidad de presentarse a un examen final para mejorar la nota final.

Debido a la naturaleza de la modalidad semipresencial, las sesiones presenciales se centran en dos aspectos: complementar la teoría que tienen los estudiantes a través del libro de la asignatura, y realizar problemas y actividades prácticas relacionadas con la teoría.

Tras analizar la situación a través de los dos profesores de la asignatura, los responsables de la carrera y diversos alumnos, se pueden extraer algunas conclusiones relativas a errores cometidos sobre el funcionamiento del curso. Dichos errores pueden agruparse en cuatro categorías: el material de la asignatura, la relación entre objetivos y las evaluaciones, la relación entre estudiantes y profesor, y la actitud de los estudiantes ante el trabajo. A continuación se comentarán cada uno de ellos:

A través de los cuestionarios y los comentarios de los estudiantes, se ha detectado tres problemas con el material de la asignatura: el primero está relacionado con el libro utilizado. Los estudiantes afirman que es difícil de seguir el hilo argumental del libro, y que las explicaciones de varias secciones son demasiado pobres para una comprensión adecuada de la teoría. Por otro lado, las transparencias utilizadas en las sesiones presenciales aportan nueva información que es de difícil comprensión sin una lectura previa de los capítulos del libro de la asignatura. La información de las transparencias rompe con el débil hilo conductor que tiene el libro de la asignatura.

Algunos estudiantes han presentado quejas sobre la relación de uno de los profesores con los estudiantes. Según estos estudiantes (que pertenecen a distintos cursos), el profesor no responde a ciertas preguntas que se realizan en clase sobre la teoría o sobre las actividades que se realizan en las sesiones presenciales. De forma similar, algunos estudiantes han expuesto que la actitud del profesor puede considerarse como poco respetuosa hacia ellos. Es interesante destacar que gran parte de los comportamientos defensivos aparecieron cuando comenzó la intervención de este profesor.

La situación aquí descrita es compleja: podemos encontrar errores de planificación y coordinación, que quedarían fuera del ámbito de este estudio, pero también algunos comportamientos de los profesores que violan principios de comunicación evolutiva:

- Los profesores han tratado a todos los estudiantes de la misma manera, especialmente en la evaluación de la asignatura, violando el principio de *injusticia relacional compartida*. Este hecho pudo provocar que los estudiantes tuvieran la percepción de haber sido tratados injustamente, pues los profesores no valoraron sus circunstancias personales.
- Los profesores no establecieron sedes y tiempos adecuados para la interacción personal con los alumnos fuera del aula. Esto provocó que cualquier relación con los alumnos fuera de las clases presenciales violara necesariamente los principios de *sede y tiempo adecuado*. La mala administración de las relaciones con los alumnos fuera del aula pudo provocar malos entendidos y el deterioro de la relación experto-inexperto.
- En algunos casos se produjeron cancelaciones imprevistas de sesiones presenciales, que provocan *discontinuidades traumáticas* en la relación experto-inexperto. Existe acuerdo entre los profesores en que los estudiantes de modalidad semipresencial son muy sensibles a la violación de este principio.
- Finalmente, uno de los profesores intentó resolver los problemas detectados dialogando de igual a igual con los estudiantes, violando así el *principio de colocación*.

Todos estos problemas supusieron la aparición de los siguientes *comportamientos defensivos* por parte de los alumnos:

- En el momento en que aparecieron problemas con la asignatura, los estudiantes no hablaron directamente con el coordinador de la asignatura, sino con la dirección del centro y el jefe de estudios.
- El profesor que impartió la primera parte de la asignatura fue valorado positivamente a mitad de curso, cuando acabó su actividad. En el final de curso fue valorado negativamente, sin que hubiera impartido ninguna clase en el periodo en que los estudiantes modificaron su opinión.
- Se observó que los estudiantes inhibieron considerablemente su participación, tanto el actividades relacionadas con el proyecto como en otras actividades realizadas en clase. Además, protestaron cuando se realizaron acciones que pudieran aumentar su grado de autonomía.

7 Caso #2: master en gestión de industria farmacéutica

El master en gestión de la industria farmacéutica (MGIF) y afines es un programa master a tiempo parcial dirigido a estudiantes y profesionales de la industria farmacéutica, cuyos objetivos son complementar los conocimientos técnicos en industria farmacéutica de los estudiantes, y darles una formación en administración y gestión. Para el curso 2004-2006 los codirectores se plantearon el reto de reformar los contenidos del master. Dicha reforma estaba basada en el conocimiento de uno de los directores del master de los programas IMPM (Mintzberg 2003), y su objetivo era conseguir en alumnos, generalmente con un conocimiento nulo en técnicas de gestión y ninguna experiencia –o muy poca– de naturaleza directiva, el desarrollo de actitudes y competencias directivas, además de sólidos conocimientos sobre gestión de empresas principalmente del sector farmacéutico. Se buscaba ofrecer “más por el mismo precio”: conocimientos en el sector farmacéutico y un programa de desarrollo directivo.

El profesorado del master constaba de dos directores (uno para el área farmacéutica y otro para el área de gestión) y de un amplio grupo de profesores de gestión y del área farmacéutica que participaban en el mismo en régimen part-time; dichos profesores podían agruparse también en las dos áreas antes apuntadas. Los alineados con el área farmacéutica

mayoritariamente eran profesionales en ejercicio en dicho sector, había una minoría de profesores académicos que trabajaban full-time en la facultad de farmacia. En cuanto al área de gestión se invertía la proporción: la mayoría pertenecía a una universidad politécnica, y eran académicos en régimen full-time en dicha universidad, la minoría eran profesionales en ejercicio en dicha disciplina. La media de edad de los alumnos (12 en total) es de aproximadamente treinta años, su procedencia era en un cincuenta por ciento española, la otra mitad era mayoritariamente latinoamericana. Como se ha comentado anteriormente, todos ellos no tenían ni conocimientos gestores ni experiencia directiva: la formación con que se presentaban al master era mayoritariamente farmacéutica o en ciencias de la salud. Asimismo el MGIF tenía una administradora –con una ayudante– con funciones comercial y administrativa. Esta última función supone tareas de soporte en la distribución del material docente, asignación de aulas, definición de horarios y logístico en cuanto al material docente, horarios, aulas, etc.

El programa está dividido en módulos cortos de unas 15 horas de duración de promedio (de ahí el elevado número de profesores que participa en el programa). Los módulos de gestión cubren la mayoría de las áreas funcionales de la empresa, así como un poco de teoría del management, y los módulos de tecnología farmacéutica siguen un planteamiento similar al de la licenciatura en farmacia. Al final, los alumnos tienen que preparar y defender un trabajo donde intentan experimentar dichos conocimientos. El trabajo es preparado en grupo (alrededor de tres alumnos) y a lo largo de todo el programa, lo que ocasiona que algunas áreas tengan que ser abordadas antes de que se hayan tratado en el correspondiente módulo. La duración del programa es de unas 500 horas lectivas.

La selección de alumnos no es rigurosa, existen las limitaciones propias a la titulación de entrada que impone la universidad, y por parte de la dirección del programa se busca una coincidencia de intereses y una disponibilidad mínima. Es bastante frecuente que al principio del master los alumnos no tengan empleo, y que a mitad del programa encuentren un empleo en el sector a jornada completa. Los horarios de las clases (de lunes a jueves, de 19:00 a 21:00) son el resultado de un compromiso entre las necesidades de los estudiantes y de la universidad: los estudiantes desean un horario compatible con su jornada laboral y un programa de no más de 12 meses de duración, y la universidad exige que se curse un mínimo de 500 horas lectivas para que el título recibido sea de master.

Cada módulo está redactado en un formato donde se explicitan los objetivos a conseguir por parte de los alumnos, los contenidos que para ello se utilizarán, la metodología que se estima conveniente emplear junto con detalles sobre el trabajo a realizar en cada sesión presencial y fuera del aula. Al principio del curso, se distribuye el material acorde con el módulo y se indican algunas recomendaciones bibliográficas.

El profesor es evaluado al final de cada módulo por los alumnos, a través de un cuestionario. En algunas materias el profesor también pasa el primer día de clase algunos cuestionarios dirigidos a capturar los intereses concretos de los alumnos por su materia.

Existen canales permanentemente abiertos a través de la administradora para comunicarse con cualquier profesor, éstos a su vez son generosos en dar respuesta pronta y generalmente presencial a los alumnos. Asimismo, no se descartan tampoco las vías informales, el codirector para las materias de tecnología farmacéutica está full-time en la facultad y tiene un talante dialogante. Sin embargo, no están previstos lugares y tiempos definidos para que directores, profesores y alumnos puedan relacionarse fuera del aula. Si alguno de los

directores desea dirigirse a los alumnos, debe hacerlo en el horario de las sesiones del master. Esto supone interrumpir o retrasar una clase, o bien intervenir en el descanso establecido en la mitad de cada sesión.

Cuando se había impartido no más de una tercera parte del programa, la dirección del master recibió una carta firmada por la totalidad de los estudiantes, en la que éstos manifestaban su preocupación por la carga de trabajo que representaba el master. En este sentido, consideraban que la información que habían recibido al comenzar el master había sido un engaño pues veían muy difícil compatibilizar el master con su actividad laboral. La carta concluía con una serie de sugerencias dirigidas a reducir la carga de trabajo y la exigencia de las evaluaciones de los módulos. También reclamaban mucho más feedback por parte de los profesores sobre los resultados de los trabajos realizados en los módulos.

A dicha carta se le dio respuesta a través de una reunión en la que participaron los directores, los alumnos, dos de los profesores del master y la administradora del master. La realización de la reunión supuso necesariamente cancelar una clase del máster. En la reunión, los alumnos reiteraron lo manifestado en la carta, y los directores del master prometieron dar satisfacción a los estudiantes en sus demandas relativas a algunos módulos. Los profesores de esos módulos no se encontraban presentes en la reunión.

Pasados unos meses del incidente, los directores del master hacen una valoración negativa del progreso de los alumnos, aunque las manifestaciones visibles de conflicto hayan desaparecido. Esta valoración negativa se fundamenta sobre todo en los primeros pasos del desarrollo del trabajo en grupo. Los alumnos mostraron tener un grado bajo de autonomía a la hora de aprender y trabajar por su cuenta, y grandes dificultades para trabajar en grupo. Cuando los profesores encargados del seguimiento del trabajo en grupo manifestaban su preocupación a los estudiantes acerca de su forma de trabajar, éstos respondían con los mismos argumentos expresados en la carta que provocó la reunión.

En la situación descrita podemos encontrar diversas violaciones del principio de comunicación evolutiva:

- Ninguno de los actores ha definido un lugar y un tiempo para la comunicación cara a cara fuera del aula entre profesores y alumnos. De este modo, cualquier comunicación de este tipo violará los principios de *sede* y de *tiempo adecuado*. Aunque ello no sea una violación expresa de principio, la presencia de un intermediario puede provocar distorsiones en la comunicación experto-inexperto.
- La comunicación directa entre directores y estudiantes también está mal diseñada, según los principios de comunicación evolutiva. El hecho que tenga lugar interrumpiendo clases o en pausas entre clases provoca necesariamente *discontinuidades traumáticas*, bien en la propia clase, bien en el ritmo establecido de pausas de descanso. Esto puede predisponer negativamente a los inexpertos hacia el experto, distorsionándose así el diálogo.
- Las intervenciones de los directores pueden plantear también problemas relativos al principio de *cierre*. Dicho principio puede violarse, por ejemplo, si en el diálogo entre directores y estudiantes está presente el profesor que da clase en ese momento. Lo mismo puede decirse de la presencia de la administradora.
- Finalmente, en este tipo de cursos en España existe un problema de continuidad traumática. La necesidad de llegar a un compromiso entre las necesidades de los estudiantes y las expresadas por la universidad conduce a programas de master sobrecargados de horario. La secuencia trabajo – descanso – formación se interrumpe,

de manera que los estudiantes no se encuentran en la mejor disposición para evolucionar.

Los comportamientos defensivos son, en el fondo, de la misma naturaleza del caso anterior, aunque las tácticas defensivas escogidas por el grupo sean diferentes. Lo que parece suceder en ambos casos es que los estudiantes escogen, de manera consciente o inconsciente, no evolucionar. Lo que al principio era percibido por los estudiantes como una oportunidad de aprendizaje se convierte, a medida que se deteriora la relación experto-inexperto, en la superación de una serie de barreras interpuestas por el experto para la consecución del título que ponga fin a la relación, y que dé sentido a una actividad de la que los inexpertos no pueden esperar aprendizaje alguno.

8 Conclusiones

La investigación en dirección estratégica y comportamiento organizacional ha ido haciendo cada vez más relevante la necesidad de aumentar la eficacia de los procesos de aprendizaje organizacional. Dicho proceso es algo más que la superposición de aprendizajes individuales, y tiene patologías específicas, definidas a veces como barreras de aprendizaje. Una de las posibles formas que pueden adoptar las barreras de aprendizaje es la aparición de rutinas defensivas por parte de miembros de una organización o de un equipo. Esta investigación constituye un intento de profundizar en las causas de aparición de estas rutinas, a partir del examen de las circunstancias en torno a la relación entre experto e inexperto. Para ello se ha adoptado la perspectiva de la comunicación evolutiva.

Los resultados de los dos casos examinados, en el contexto de un proyecto de investigación acción, muestran que en el contexto de la formación directiva sí que puede existir una relación entre el comportamiento del profesor (el experto o condición necesaria de la relación evolutiva) y los estudiantes (los inexpertos o protagonistas) y la aparición de rutinas o comportamientos defensivos. Las enseñanzas que se han extraído muestran que cuestiones como no establecer un lugar y un tiempo para la relación entre profesores y alumnos fuera del aula y evaluar el modo en que se establecen las continuidades y discontinuidades en la relación pueden ayudar a limitar los comportamientos defensivos, y por tanto a favorecer el desarrollo y la evolución de los estudiantes. La experiencia de los casos descritos (especialmente el caso #2) prueba que estas cuestiones son aún más críticas cuando aparecen crisis en la relación entre experto e inexpertos. Finalmente, otro tema recurrente es la cuestión de la evaluación: en el primer caso, los estudiantes percibieron como injusto un trato estrictamente igualitario por parte del experto al evaluar el progreso de los inexpertos. Esto muestra que un método de evaluación inadecuado puede ser un obstáculo para la evaluación del inexperto.

Dadas las circunstancias en que se desarrolló la investigación, los resultados son aún provisionales. Es necesario plantear diseños de investigación en los que se pueda conocer el punto de vista de los inexpertos, y extender el marco de investigación a más clases de relación. En cualquier caso, lo que muestran estos resultados preliminares es que cualquier circunstancia en torno a la interacción cara a cara entre expertos e inexpertos puede ser relevante para la evolución de los inexpertos. Es especialmente importante, desde esta perspectiva, proporcionar espacios y tiempos específicos para la relación entre expertos e inexpertos. Otra cuestión de gran importancia es planificar los horarios en que se imparten las clases, de manera que los estudiantes acudan a las clases en condiciones físicas o mentales que favorezcan su evolución y el aprendizaje colectivo.

Referencias

- Argote, L. 1999. *Organizational learning: creating, retaining and transferring knowledge*. Boston: Kluwer Academic.
- Argyris, C. 1991. Teaching smart people how to learn. *Harvard Business Review*, 69 (3): 99-109.
- Argyris, C. y Schön, D.A. 1978. *Organizational Learning: A theory of Action Perspective*. Reading Massachusetts: Addison-Wesley.
- Crossan, M. M.; Lane, H. W.; White, R. E. 1999. An organizational learning framework: from intuition to institution. *Academy of Management Review*, 24(3):552-537.
- Easterby-Smith, M.; Lyles, M. A. 2003. *The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management*. Malden, MA: Blackwell.
- Eden, C.; Huxham, C. 1996. Action research for management research. *British Journal of Management*, 7:75-86.
- Hadwin, A.; Wilcox, S. 2000. *A handbook for teaching assistants*. Instructional Development Centre, Queen's University, Kingston (Ontario).
- Huber, G. P. 1991. Organizational learning: the contributing processes and the literatures. *Organization Science*, 2(1):88-107.
- Kauffman, S. 1995 *At home in the Universe*. Oxford University Press
- Kogut, B.; Zander, U. 1996. What firms do? Coordination, identity and learning. *Organization Science*, 7(5):502-518.
- Kofman, F. 2001. *Metamanagement: La nueva con-ciencia de los negocios*. Buenos Aires: Granica.
- Langs, R. 1982. *Psychoterapy: A basic text*. New York: Aronson
- Langs, R. 1992. *A clinical workbook for psychoterapists*. London: Karnac Books.
- Langs, R. 1998. *Ground rules in psychotherapy and counselling*. London: Karnac Books.
- Maturana, H.; Varela, F. 1972 *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Grupo Editorial Lumen.
- Mardaras, E. 2005 La prevención primaria del riesgo psicosocial: Aplicaciones del modelo comunicativo-evolutivo al ámbito laboral. *Prevención*, 172.
- Meacci, M.G. 1999 *Modello comunicativo-evolutivo di psicoterapia: un modello basato sulle teorie dei sistemi complessi-evolutivi*, Comune di Firenze, Consiglio di Quartiere 4.
- Meacci, M.G. 2005 El modelo comunicativo evolutivo: La teoría de la complejidad en las relaciones humanas. *Working paper of the communicative research group in Spain*.
- Mintzberg, H. 2003. *Managers, not MBAs. A hard look at the soft practice of managing and management development*. San Francisco. Berret-Koehler.
- Mundet, J., Suñé, A., Sallán, J.M., and Fernández, V. 2003. Barreras interpersonales e ineficacia organizativa. *Management y empresa*, 34: 9-15
- Schulze, L. G. 2000. *The teaching assistant handbook*. Teaching assistant project, New Brunswick Rutgers University, New Brunswick (NJ).
- Probst, G., and Büchel, B. 1995. *La pratique de l'entreprise apprenante*. Paris, Les Editions d'Organisation.
- Savall, H. and Zardet, V. 1995. *Maîtriser les Coûts et Performances Cachées: Le contrat d'activité périodiquement négociable*. Economica.
- Savall, H. and Zardet, V. 1995. La dimension cognitive de la recherche intervention: la production de connaissance par interactivité cognitive. *La revue Internationale de Systémique*, 10(1-2): 157-189.
- Senge, P.M. 1990. *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: NEH Assembly.

- Snyder, W. M.; Cummings, T. G. 1998. Organization learning disorders: Conceptual model and intervention hypotheses. *Human Relations*, 51(7):873-895.
- Teece, D. J., Pisano, G., Shuen, A. 1998. Dynamic capabilities and strategic management. *Strategic Management Journal*, 18(7):509-533.
- Van den Bosch, F. A. J.; Volverda, H. W.; de Boer, M. 1999. Coevolution of firm absorptive capacity and knowledge environment: organizacional forms and combinative capabilities. *Organization Science*, 10:551-568.
- Watkins, K. E.; Marsick, V. J. 1993. *Sculpting the learning organization*. San Francisco: Jossey-Bass.