



Teoría, práctica y aprendizaje profesional

Rafael Guillermo Ricardo Bray

Licenciado en Filosofía, Universidad de San Buenaventura. Magíster en Administración, Universidad del Valle. Master of Arts, The University of Chicago. Certificate of Advanced Studies in Administration, The University of Chicago. Profesor Asociado, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Universidad de La Sabana.

E-mail: rafael.ricardo@unisabana.edu.co

RESUMEN

El artículo versa sobre las teorías de la acción desde la perspectiva de Chris Argyris y Donald Schön, y su aplicación a la práctica y la efectividad profesional. En él se presentan propuestas sobre el rediseño de la educación profesional y se formulan conclusiones y recomendaciones para la aplicación del Modelo II de teorías de la acción a la formación de administradores y a la generación de contextos organizacionales favorables a la efectividad.

El comportamiento deliberado es consecuencia de teorías de la acción. Las de carácter “técnico” establecen cuáles son las técnicas específicas que el profesional debe usar en las tareas sustantivas de su práctica. Las teorías “humanas”, o interpersonales, determinan cómo el profesional ha de interactuar con sus clientes y otras personas.

Hay una teoría coherente con lo que las personas dicen y afirman creer, y una consecuente con lo que hacen. Existe una ruptura entre cómo los individuos quieren pensar lo que desean hacer (teoría adoptada) y cómo realmente se compor-

tan en la vida real (teoría en uso). La efectividad resultaría de la congruencia entre la teoría en uso y la adoptada.

Hay dos respuestas para superar esa ruptura: el aprendizaje de bucle simple (single-loop learning) y el de bucle doble (double-loop learning). Una persona puede aprender: a adoptar nuevas estrategias de acción, para lograr las variables gobernantes de su conducta (aprendizaje de bucle único), o a cambiar las variables gobernantes en sí mismas (aprendizaje de doble bucle).

El Modelo I (aprendizaje de bucle simple) es la teoría en uso prevaleciente y el Modelo II (aprendizaje de bucle doble) es la alternativa. Este último es el más apropiado para la acción y la formación profesional, ya que reduce las consecuencias negativas del Modelo I y potencia el aprendizaje, el desarrollo y la efectividad.

Palabras clave: teorías de la acción, teorías técnicas, teorías humanas o interpersonales, aprendizaje de bucle simple (single-loop learning), aprendizaje de bucle doble (double-loop learning).

ABSTRACT

The paper deals with the action theories from the perspective of Chris Argyris and Donald Schön and their application to professional practice and effectiveness. Proposals for the redesign of professional education are put forward and conclusions and recommendations are formulated for the application of Model II of action theories to the formation of administrators and to the generation of organizational contexts which are favourable to effectiveness.

Deliberate behaviour is a consequence of action theories. The ones having "technical" character establish what the specific techniques that professionals must use in the substantive tasks of their practice are. "Human" or interpersonal theories determine how professionals must interact with their clients and other persons.

There exists a theory which is coherent with what persons say and affirm they believe, and another one which is con-

sistent with what they do. A gap exists between how individuals want to think what they want to do (adopted theory) and how they behave in real life (theory of use). Effectiveness would be the result of the congruence between the theory in use and that which is adopted.

There are two responses to bridge the gap: single-loop learning and double-loop learning. A person can learn to either adopt new action strategies to achieve the actions governing their behaviour (single-loop learning) or change the governing variables themselves (double-loop learning).

Model I (single-loop learning) is the prevailing theory in use and Model II (double-loop learning) is the alternative. The latter is more appropriate for professional action and formation, as it reduces the negative consequences of Model I and enhances learning, development and effectiveness.

Key words: action theories, technical theories, human or interpersonal theories, single-loop learning, double-loop learning.

Introducción

A continuación se desarrolla un conjunto de planteamientos sobre los conceptos fundamentales de las teorías de la acción y del aprendizaje, desde la perspectiva de Chris Argyris y Donald Schön, y acerca de su aplicación a la práctica y la efectividad profesional. El propósito de esta tarea es destacar la potencialidad del modelo II de teorías de la acción, o del aprendizaje de doble bucle (double-loop learning), para mejorar la integración entre la teoría y la práctica y aumentar así, en grado superior, la efectividad profesional de los administradores. El propósito expuesto se justifica por la necesidad de afianzar y profundizar la fundamentación conceptual y metodológica de la formación de administradores para las organizaciones colombianas, y de estimular el debate académico sobre el tema.

En el contexto de una profesión y para los efectos de este artículo, la práctica se entiende como la secuencia de acciones emprendidas por una persona, o un grupo o equipo, orientada a servir efectivamente a otras personas u organizaciones consideradas clientes. La efectividad del servicio profesional se mide en resultados que los clientes esperan y valoran, y que satisfacen necesidades específicas. En mayor o menor grado, esta satisfacción es crítica para el bienestar, la supervivencia y otros tipos de intereses de los clientes. No obstante, la efectividad profesional depende más de las habilidades que se despliegan o ejercitan en el desarrollo de la misma, que de la secuencia de acciones emprendidas. Para Robbins y Hunsaker (1996), una habilidad es la capacidad de demostrar un sistema y una secuencia conductual que se relaciona funcionalmente con el logro de una meta de desempeño. Una habilidad se puede aplicar a un

amplio rango de situaciones en el servicio profesional. Para lograr y mejorar la competencia en una habilidad, el profesional necesita comprenderla, tanto conceptual como conductualmente; tener oportunidades para practicarla; recibir retroinformación sobre su desempeño de esa habilidad, y practicarla lo suficiente para que se integre en su repertorio conductual. Al respecto, el artículo busca demostrar la superioridad del modelo II, para el mejoramiento continuo de la competencia en las habilidades técnicas e interpersonales de los administradores profesionales.

El texto presenta, primero, una retrospectiva histórica sobre Chris Argyris y Donald Schön. Luego aparecen, en segundo lugar, algunas consideraciones sobre la relación entre práctica y profesión. Posteriormente, en un tercer apartado, se describe la teoría de las teorías de la acción. Siguen, en cuarto lugar, las definiciones de teoría adoptada y teoría en uso. A continuación, en un quinto apartado, se presenta el aprendizaje conductual de bucle simple y de bucle doble. Luego, como sexto punto, aparecen los modelos I y II de las teorías en uso. Posteriormente, en un séptimo apartado, se describen las raíces culturales de la generación y la transformación de las teorías en uso. A continuación, en octavo lugar, se presentan algunas propuestas sobre el rediseño de la educación profesional. Finalmente, se formulan algunas conclusiones y recomendaciones, para la aplicación del modelo II a la formación de administradores y a la generación de contextos organizacionales favorables a la efectividad profesional.

Retrospectiva histórica sobre Chris Argyris y Donald Schön

Chris Argyris es profesor emérito y está a cargo de la cátedra James Bryant Conant de Comportamiento Organizacional, en la

Escuela de Negocios de la Universidad de Harvard, y se desempeña además como director de la compañía Monitor, en Cambridge, Massachusetts. Este ilustre académico ha escrito 31 libros y ha sido coautor de alrededor de 300 artículos.

Por cerca de 50 años, Chris Argyris ha planteado y defendido vigorosamente originales teorías y estrategias para el desarrollo individual y organizacional. En particular, ha estudiado los efectos de las prácticas administrativas sobre el comportamiento individual y el desarrollo personal. Hoy en día, a los 80 años de edad, continúa retando a los administradores a que generen ambientes organizacionales donde cada persona pueda crecer y madurar, así como satisfacer sus propias necesidades, mientras trabaja para el éxito de la organización.

Sus primeras investigaciones se enfocaron en las consecuencias no buscadas de las estructuras formales organizacionales, el liderazgo ejecutivo, los sistemas de control y los de información administrativa sobre los individuos, y en cómo estos últimos se adaptaban para cambiar esas consecuencias (*Personality and Organization, 1957; Integrating the Individual and the Organization, 1964*). Posteriormente, volcó su atención hacia estrategias para el cambio de las organizaciones, especialmente el comportamiento de los ejecutivos de los niveles altos de la organización (*Interpersonal Competence and Organizational Effectiveness, 1962; Organization and Innovation, 1965*). Esta línea de investigación lo llevó a enfocarse en el papel del científico social como investigador e intervencionista (*Intervention Theory and Method, 1970; Inner Contradictions of Rigorous Research, 1980*).

También desarrolló, conjuntamente con Donald Schön, una teoría sobre el aprendizaje individual y organizacional, en la cual el razonamiento humano –no solo el comportamiento– es la base para el diagnóstico y la acción (*Theory in Practice*, 1974; *Organizational Learning*, 1978). Su foco principal ha sido el reto de transformar el conocimiento en acción. En este sentido, su trabajo más reciente se ha orientado a comprender cómo razonan los individuos, cómo toman decisiones y cambian de comportamiento dentro de las organizaciones. Su libro más reciente es *Flawed Advice and the Management Trap*, publicado en 1999.

Por su parte, el profesor emérito Donald Schön fue especialista en planeación y estudios urbanos, consultor organizacional, filósofo, administrador público y director de una organización de investigación social sin ánimo de lucro. En el centro de su vida y de su trabajo siempre estuvo el interés por ser efectivo en su propia práctica y por ayudar a los educadores a enseñar a los profesionales cómo ser efectivos en la práctica. Este insigne maestro e investigador, ya fallecido, publicó numerosos artículos y libros; los más importantes son: *Beyond the Stable State*, *The Reflective Practitioner*, and *Educating the Reflective Practitioner*.

Práctica y profesión

Para los autores mencionados, práctica y profesión son términos inseparables. Todas las profesiones se orientan al desempeño de algún tipo de práctica, y se espera que los resultados tangibles de esta sean beneficiosos para determinados clientes. Por ejemplo, la práctica de la medicina debe llevar salud al

paciente; la práctica de la enseñanza ha de facilitar el aprendizaje en el estudiante, y la práctica de la administración ha de conducir a las organizaciones al logro de sus objetivos. Según Argyris y Schön, todas las prácticas profesionales, de alguna manera u otra, reflejan teorías de la práctica. Estas, supuestamente, se adquieren durante un período de formación y entrenamiento previo, y/o se refinan continuamente, mientras los profesionales se involucran en el ejercicio de la carrera.

Las escuelas de educación profesional, explícita o tácitamente, poseen modelos de integración entre la teoría y la práctica, los que a su vez son ejemplos de la acción humana en general. Mientras algunos modelos le dan mucha importancia a una integración estrecha de la teoría y de la práctica en el curso de los períodos de formación y entrenamiento, otros enfatizan el carácter teórico de estos períodos y desplazan la integración de la teoría y de la práctica al ejercicio de la profesión. Pero más allá de los modelos específicos está el problema central de cómo se pueden integrar la teoría y la práctica, con miras a lograr el mayor grado de efectividad en el desempeño profesional. La solución de este problema es crucial para cualquier escuela profesional que se interese en la calidad del desempeño futuro de sus egresados.

Teoría de las teorías de la acción

Para Argyris y Schön, las teorías de la práctica profesional son casos especiales de las teorías de la acción, que determinan todo comportamiento humano deliberado. Según estos autores, este comportamiento puede ser visto como la consecuencia de las teorías de la acción puestas en uso por las personas.

Desde esta perspectiva, el comportamiento de una persona puede explicarse o predecirse atribuyéndole una teoría de la acción. Dichas teorías tienen todas la misma forma: “Si usted quiere lograr la consecuencia C, haga A”. Una lista completa de supuestos contendría todas las condiciones bajo las cuales se podría esperar que la acción produjera el resultado deseado. De esta forma, un esquema total para una teoría de la acción podría ser el siguiente: “En la situación S, si usted quiere lograr la consecuencia C, bajo los supuestos a1...an, haga A”. En efecto, estos autores han desarrollado una teoría acerca de la formación, evolución y puesta a prueba de dichas teorías de la acción.

Así, las teorías de la acción son los programas maestros, patrones, marcos, conjuntos de reglas o proposiciones que las personas utilizan para diseñar y llevar a cabo sus acciones. En otras palabras, son variables gobernantes, valores, creencias, conceptos, reglas, actitudes, rutinas, políticas, prácticas, normas o destrezas, que subyacen a las acciones. En resumen, las teorías de la acción son los “mecanismos” a través de los cuales conectamos nuestros pensamientos con nuestras acciones.

En consecuencia, de acuerdo con la teoría de las “teorías de la acción”, las personas son diseñadoras e implementadoras de la acción. Los seres humanos diseñamos nuestras acciones con miras a lograr consecuencias, y las monitoreamos para aprender si ellas son o no efectivas. Al respecto, las personas poseen *mapas mentales* acerca de cómo planear, implementar y revisar sus acciones. En realidad, pocas personas son conscientes de que los mapas que usan para emprender acciones no son las teorías que adoptan explícitamente.

Además, algunas menos tienen conciencia de los mapas o teorías que usan.

Existen dos tipos principales de teorías de la acción. En primer lugar, las teorías “técnicas” establecen cuáles son las técnicas específicas que el profesional debe usar en las tareas sustantivas de su práctica. En el caso de la administración, ellas incluyen, entre otros, análisis microeconómico, análisis de estrategia competitiva, contabilidad basada en actividades, etc. De otro lado, las teorías “humanas” o interpersonales de la acción establecen cómo el profesional ha de interactuar con sus clientes y otras personas, en el curso de su práctica. En el caso de la administración, ellas incluyen, entre otros, las relaciones interpersonales, el liderazgo efectivo, la dinámica de grupos, el desarrollo de equipos de alto desempeño, el manejo de conflictos, la negociación, o el diseño y gestión de la cultura organizacional.

La teoría adoptada y la teoría en uso

Argyris y Schön plantean que hay una teoría consecuente con lo que las personas dicen y afirman creer, y una coherente con lo que realmente hacen. De esta distinción se derivan los conceptos de “teoría adoptada” (*espoused theory*) y de “teoría en uso” (*theory in use*).

En consecuencia, la distinción no se hace entre teoría y acción, sino entre dos diferentes teorías de la acción. Los autores encontraron que hay una ruptura entre cómo los individuos quieren pensar lo que desean hacer (teoría adoptada) y cómo realmente se comportan en las situaciones de la vida real (teoría en uso). Al respecto, la efectividad resultaría del desarrollo de la congruencia entre la teoría en uso y la adoptada.

La teoría adoptada incluye la cosmovisión y los valores que la persona dice y cree que fundamentan su conducta, mientras que la teoría en uso abarca la cosmovisión y los valores que su conducta realmente implica, o los mapas que en verdad utiliza para emprender la acción. Al respecto, la teoría que gobierna en realidad el comportamiento de una persona (“teoría en uso”) puede o no ser compatible con su “teoría adoptada”.

Una teoría en uso incluye el conocimiento de lo que hay que hacer y las consecuencias y supuestos de la acción. Estos últimos se refieren a la persona en sí misma, las otras personas, las situaciones y las conexiones entre las acciones, las consecuencias y las situaciones. De acuerdo con Argyris y Schön, las teorías en uso son medios para obtener lo que queremos –ellas especifican estrategias para resolver conflictos, ganarse la vida, cerrar un negocio, organizar un vecindario– en verdad, para cada clase de consecuencia que busquemos.

Las teorías en uso también le dan forma al mundo comportamental de los actores involucrados en una práctica. Por ejemplo, la creencia de un profesor en la estupidez de sus estudiantes produce como resultado el comportamiento estúpido de estos. En pocas palabras, las teorías en uso ayudan a determinar aquello que una persona percibe del mundo comportamental y definen sus acciones, lo que a su vez ayuda a determinar las características del mundo comportamental, que a su turno refuerza sus teorías en uso.

La formación o modificación de una teoría en uso es, en sí misma, un proceso de aprendizaje. El aprendizaje comportamental invo-

lucra la modificación, basada en la experiencia, de variables gobernantes, estrategias de acción y supuestos de una teoría en uso.

El aprendizaje conductual de bucle simple y de bucle doble

Argyris y Schön sugieren dos respuestas posibles para superar el desacuerdo o ruptura entre la teoría en uso y la adoptada; estas son el aprendizaje de bucle simple (*single-loop learning*) y el aprendizaje de bucle doble (*double-loop learning*). Una persona puede aprender a adoptar nuevas estrategias de acción para lograr sus variables gobernantes (aprendizaje de bucle único), o puede aprender a cambiar sus variables gobernantes en sí mismas (aprendizaje de doble bucle).

En otras palabras, el aprendizaje de bucle simple se produce cuando una persona aprende algo y lo agrega al conocimiento que tiene, pero el nuevo aprendizaje no cambia las percepciones, valores y supuestos del sujeto. Este tipo de aprendizaje se enfoca en las conexiones entre medios y un fin; es la respuesta unidimensional a un problema unidimensional: por ejemplo, un administrador disminuye costos para cumplir un presupuesto. Sin embargo, los supuestos que enmarcan tanto al problema (cumplir el presupuesto) como a la solución (disminución de costos) no se cuestionan.

Por el contrario, el aprendizaje de doble bucle ocurre cuando los supuestos subyacentes se cuestionan y someten a prueba, usualmente en interacción con otras personas. Este tipo de aprendizaje produce cambios de conciencia, mientras que el aprendizaje de bucle simple no. El resultado final del apren-

dizaje de bucle doble ha de ser el aumento de la efectividad en la toma de decisiones y una mayor aceptación de los fracasos y de los errores. En este sentido, el aprendizaje de bucle doble parece ser la manera más efectiva de tomar decisiones informadas en el diseño e implementación de la acción. En vía de ilustración, un maestro que cree tener una clase de estudiantes estúpidos comunica expectativas tales, que los estudiantes en verdad se comportan estúpidamente. En efecto, confirma su teoría haciéndoles preguntas y provocando respuestas estúpidas, o poniéndoles en situaciones donde se comporten estúpidamente. En este caso, la teoría en uso funciona a la manera de una profecía que se autoconfirma (*self-fulfilling*). De forma similar, un administrador que ve a sus colaboradores como individuos pasivos, dependientes y necesitados de una guía autoritaria, premia el comportamiento dependiente y sumiso. Él somete a prueba su teoría dando órdenes y estimulando resultados dependientes. En este caso, para poder cambiar su conciencia, el administrador tendrá que involucrarse en un proceso de aprendizaje de bucle doble, en el cual desconfirme deliberadamente su teoría en uso y la cambie por otra.

El principio que sustenta lo expuesto es que la solución efectiva de problemas acerca de asuntos interpersonales o técnicos requiere la frecuente evaluación pública de las teorías en uso, o de las maneras como las personas imaginan que el mundo funciona. En el caso de las organizaciones, por ejemplo, qué hace a un negocio exitoso, a una persona desempeñarse bien, a los clientes comprar y ser fieles, o eficientes a los procesos operativos. En síntesis, el aprendizaje de doble bucle demanda situaciones en las cuales los participantes

puedan examinar, cuestionar y experimentar sus teorías. Un ejemplo adicional, en el contexto de las teorías en uso: una persona se involucra en un aprendizaje de bucle único cuando, por ejemplo, aprende nuevas técnicas para suprimir conflictos. Por otro lado, se involucra en aprendizaje de doble bucle cuando, a partir de la evaluación de los resultados experimentales, aprende a preocuparse por la expresión y resolución del conflicto, antes que por su supresión. O sea que comienza a aplicar una teoría en uso diferente, tal vez más congruente con la teoría adoptada.

Modelos de teorías en uso

Las teorías de acción en uso poseen una serie de elementos comunes: 1. Estrategias de acción; 2. Consecuencias para el mismo sujeto; 3. Consecuencias para otras personas; 4. Variables gobernantes; 5. Efectividad de las estrategias de acción.

Las estrategias de acción son aquellos comportamientos en los cuales se involucran las personas para manejar y controlar sus entornos inmediatos, especialmente los sociales. Dichas estrategias procuran mantener una variable gobernante dentro de un rango aceptable. Por su parte, *las consecuencias para sí mismo* son los efectos finales de las estrategias de acción del sujeto, que revierten sobre él, y de las respuestas que ellas generan en otras personas. A menudo, estas consecuencias incluyen aquello que el sujeto se siente obligado a hacer, o impedido de hacer. *Las consecuencias para las otras personas* son los efectos finales de las estrategias de acción del sujeto para otros actores, y las respuestas que tales estrategias generan en ellos. Esos otros actores pueden incluir personas, grupos, organi-

zaciones o sistemas. De otro lado, las variables gobernantes son las constantes que el sujeto procura mantener dentro de un rango aceptable. Estos valores son objetivos para lograr, creencias que se busca operacionalizar o defender, o valores que se quiere expresar. Una variable gobernante se puede visualizar mejor como una mezcla de motivos, valores, creencias y sentimientos. La mezcla específica depende de la persona, la situación y el contexto. Para completar, la efectividad de *las estrategias de acción* denota la extensión hasta la cual los comportamientos (estrategias de acción) del sujeto le conducen a confirmar la corrección, según él, de sus variables gobernantes. Al respecto, la efectividad de una estrategia de acción se juzga en su relación con las variables gobernantes de la teoría adoptada o de la teoría en uso. Según un ejemplo de Egan: para una persona, el valor ganar puede ser muy importante (variable gobernante). En consecuencia, esta persona no se arriesgará a confiar en otras personas si implica que estas ganen, en vez de ella (estrategia de acción). Sin embargo, la persona que siempre le gusta ganar es mirada con desconfianza. Además, las necesidades de otras personas son puestas de lado, y los objetivos de la organización en segundo lugar, ya que primero está la ganancia individual, si se puede hacer sin que nadie lo descubra (consecuencias para sí mismo y para las otras personas) (Egan, G., 1983, p. 14).

Argyris y Schön presentan el modelo I como la teoría en uso prevaleciente en la sociedad, y el modelo II como uno alternativo. Para los autores, el modelo II parece ser el más apropiado para el comportamiento efectivo.

1. Modelo I de teoría en uso

Las variables gobernantes de este modelo son las siguientes:

1. *Defina metas y trate de alcanzarlas.* Estas metas se establecen unilateralmente por el actor, quien no se abre a la influencia de otros, impidiendo así que se pueda alterar este proceso definitorio.
2. *Maximice ganar y minimice perder.* El actor cree que una vez ha determinado sus metas, cambiarlas podría ser un signo de debilidad.
3. *Minimice la generación o expresión de sentimientos negativos.* El actor cree que la generación de sentimientos negativos demuestra ineptitud, incompetencia o falta de diplomacia.
4. *Sea racional.* Esto significa que el actor ha de ser objetivo e intelectual, suprimir los sentimientos propios y no volverse emocional.

Ya en su acción frente a otras personas, el actor aplica estas estrategias:

1. *Diseña y maneja el entorno sin participación de otras personas.*
2. Posee y controla la tarea.
3. *Se protege a sí mismo.*
4. *Protege unilateralmente a los demás.*

Al aplicar las anteriores estrategias, o cuando el actor se comporta en su práctica de acuer-

do con el modelo I, tiende a actuar de modo unilateral hacia las otras personas y protectivamente hacia sí mismo. Si tiene éxito, tal comportamiento controla a las otras personas y cierra al actor a su influencia. Si, por el contrario, esas personas se resisten al control unilateral y tratan de influir en el actor, se pueden presentar las siguientes consecuencias, de acuerdo con Argyris y Schön:

“1) Los actores estarán a la defensiva. 2) Las relaciones interpersonales y grupales serán más defensivas que facilitadoras. La dinámica de los grupos se volverá rígida y será más un asunto de ganar o perder que de colaboración. 3) La actitud defensiva en los individuos, en las relaciones interpersonales y en el comportamiento de los grupos, generará normas que apoyen tal conducta: normas tales como conformismo, antagonismo y desconfianza, en vez de individualidad, interés y confianza. 4) Habrá muy poca libertad para explorar y buscar información nueva y alternativas adicionales, lo que es entendible, dadas las tres primeras consecuencias. La carencia de libertad para explorar y definir metas, para explorar nuevos caminos para esas metas, y obtener niveles realísticos y retadores de aspiración, conduce a poco compromiso con las decisiones grupales y poca adopción de riesgos” (Argyris y Schön, 1974, p. 73).

En cuanto a las consecuencias para el aprendizaje, Argyris y Schön plantean que la puesta a prueba en público de los supuestos de la teoría en uso del actor, en una situación, es esencial para obtener información que pueda llevar a la confirmación o desconfirmación de esos supuestos (aprendizaje de bucle simple). También es importante para

obtener información que les permita a otras personas someter a prueba sus supuestos acerca del actor y, consecuentemente, suministrarles oportunidades adicionales para someter a prueba sus supuestos nuevamente (aprendizaje de doble bucle). La carencia de esta prueba pública genera el riesgo de crear procesos que se cierran a sí mismos. En estos procesos, los individuos no solo ayudan a crear mundos comportamentales que son artefactos de sus teorías en uso, sino que se cierran a la posibilidad de ayudar a crear mundos comportamentales que desconfirman sus supuestos iniciales acerca de ellos. En consecuencia, la prueba pública de teorías en uso debe estar acompañada de una apertura al cambio de comportamiento como una función del aprendizaje.

1.1. Principales supuestos del modelo I

1. *Es un mundo donde se gana o se pierde.*
2. *Cada quien compite para ganar y evitar perder.* De esta manera, la interacción con las otras personas es competitiva. Por supuesto, los actores convierten esto en realidad a través de su comportamiento.
3. *Las otras personas se comportan de acuerdo con los supuestos del modelo I.* Comportarse de acuerdo con este supuesto puede inducir en otras personas, o reforzar en ellas, comportamientos congruentes con el modelo I.
4. *La puesta a prueba en público de los supuestos es intolerablemente arriesgada.* Los riesgos de la prueba pública de los supuestos tienden a aumentar en la medida que los ciclos de defensividad escalan.

A continuación se resume el modelo I (Dick, B. and Dalmau, T., 2000):

Variables gobernantes	Estrategias de acción	Consecuencias para las relaciones	Consecuencias para el aprendizaje
Busque sus propias metas	Control del entorno	Defensividad percibida	Procesos autoconfirmantes
Juegue a ganar en el estilo ganar/perder	Control de la tarea	Relaciones defensivas	Aprendizaje de bucle simple
Minimice los sentimientos negativos	Protección unilateral de sí mismo	Normas defensivas	Atribuciones no se prueban
Racionalidad, no emotividad	Protección unilateral de otros	Poca decisión y compromiso	Aprendizaje de bucle simple

2. Modelo II de teoría en uso

Este es un modelo de teorías en uso, del cual se espera que reduzca las consecuencias negativas del modelo I y aumente el crecimiento, el desarrollo y la efectividad.

La más significativa propiedad del modelo II es su habilidad para no cerrarse a sí mismo, su tendencia a permitir, progresivamente, una prueba más efectiva de los supuestos de la acción y un mayor aprendizaje acerca de la propia efectividad de los actores.

Las variables gobernantes de este modelo son las siguientes:

1. *Maximice la información válida.* Esto quiere decir que el actor le suministra a otras personas datos directamente observables y reportes correctos, de tal manera que ellas pueden hacer atribuciones válidas acerca del actor. También significa la creación de condiciones que conducirán a otras personas a suministrar datos directamente observables y reportes correctos, que

habilitarán al actor para hacer atribuciones válidas acerca de ellas.

2. *Maximice la decisión informada y libre.* Una decisión es informada, si está basada en información relevante. Una decisión es libre, en la medida en que el individuo puede definir sus propios objetivos, cómo lograrlos, definir aquellos que estén dentro de sus capacidades, y relacionarlos con necesidades personales fundamentales, cuya satisfacción no involucre mecanismos de defensa que estén fuera de su control.
3. *Maximice su compromiso interno con las decisiones que tome.* Esto quiere decir que el actor siente que él mismo es responsable de sus elecciones. El individuo se compromete con una acción, porque ella es intrínsecamente satisfactoria.

Ya en la acción, el actor implementa las siguientes estrategias:

1. *El diseño y el manejo del entorno se transforman en una tarea bilateral.* Se debe compartir el

control de cualquier situación, si se quiere que todos los participantes experimenten la libre elección y el compromiso interno con la situación. El actor puede tratar de crear situaciones en las cuales él y otras personas puedan experimentar la confirmación o desconfirmación mutua –o sea, situaciones en que los supuestos se puedan someter a prueba, de frente a información válida.

2. *La protección de sí mismo y de los otros es una operación conjunta.*
3. *Los actores hablan en categorías directamente observables.* La discusión de categorías directamente observables y el uso de información válida habilita a los individuos a confrontar las inconsistencias entre sus teorías adoptadas y sus teorías en uso. Este escenario crea una predisposición hacia la investigación y el aprendizaje.

Cuando el actor aplica las anteriores estrategias del modelo II, las otras personas lo verán muy poco defensivo y, por el contrario, abierto al aprendizaje. El actor aparecerá como facilitador, colaborador y firmemente comprometido con sus teorías en uso, pero

igualmente dispuesto a permitir que se confronten y se sometan a la prueba pública. Las teorías en uso cimentadas en el modelo II no tienden a cerrarse por sí mismas. Las normas de grupo se alejarán de prácticas defensivas y avanzarán hacia el crecimiento y el aprendizaje de doble bucle. Los actores se inclinarán a someter a prueba públicamente los supuestos de sus teorías en uso y a estar abiertos a posibilidades de cambios de comportamiento que puedan resultar de esa prueba. Las atribuciones mutuas entre los actores se formarán abiertamente y sobre la base de datos directamente observables. La habilidad para cuestionar y cambiar los valores de las variables gobernantes –de esta manera se alteran las estrategias y las consecuencias de la acción– conduce a un escenario en el cual el aprendizaje y el crecimiento son las consecuencias naturales. Por lo general, el aprendizaje dentro del modelo II tiende a facilitar el aprendizaje de otras personas, lo que a su turno facilita el aprendizaje propio. El mundo comportamental del modelo II se inclina tanto al aprendizaje de bucle simple como de bucle doble –o sea, aprendizaje que involucra cambios en las variables gobernantes de las propias teorías en uso.

A continuación se resume el modelo II (Dick, B. and Dalmau, T., 2000):

Variables gobernantes	Estrategias de acción	Consecuencias para las relaciones	Consecuencias para el aprendizaje
Información válida	Creación de entornos que permiten la libertad personal	Defensividad mínima	Procesos desconfirmables Aprendizaje de bucle doble
Decisión informada y libre	Control conjunto de la tarea	Relaciones no defensivas	Prueba pública de las atribuciones
Las personas son responsables de sus propios comportamientos	Protección conjunta de sí mismo	Normas orientadas al aprendizaje	Aprendizaje de bucle doble
Apertura	Protección bilateral de los otros	Mucha decisión y alto compromiso	

Las raíces culturales de la generación y la transformación de las teorías en uso

A pesar de la evidencia que sugiere que las teorías en uso de las personas son consistentes con el modelo I, la mayoría de ellas sostienen teorías adoptadas que son inconsistentes con él. De hecho, la mayor parte de las personas adoptan el modelo II. En conclusión, en todas las culturas hay una enorme brecha entre la teoría adoptada (modelo II) y la teoría en uso (modelo I). Tal parece que la mayoría de las instituciones sociales son sistemas fundamentados en el modelo I de teoría en uso. Al respecto, la prevalencia del aprendizaje de bucle simple facilita que estos sistemas se autorrepliquen, ya que se generan estrategias de acción para el logro de las variables gobernantes existentes. En cambio, el aprendizaje de bucle doble permite la adaptación y modificación de las variables gobernantes como tal. De esta forma, es

posible conducir a las instituciones sociales a la implementación del modelo II de teoría en uso.

Las teorías en uso del modelo I y los procesos asociados de aprendizaje de bucle simple se adquieren desde temprana edad en el ambiente familiar. En este sentido, la mayoría de los procesos de crianza premian el conformismo y la identificación con las variables gobernantes del entorno doméstico. Los padres premian a los niños que se comportan como ellos desean. Por el contrario, de acuerdo con el modelo II, el individuo asume un comportamiento porque es intrínsecamente satisfactorio, y no solo porque genera un premio o aleja del castigo.

Para llevar a las personas y a las organizaciones del modelo I al modelo II, se requiere, entonces, aislarlas del aprendizaje de bucle simple prevaleciente y del conformismo cul-

tural, y crear, además, un clima de apoyo favorable a la transición entre teorías en uso. De otra parte, para que surjan las disonancias entre la prédica y la práctica, o entre la teoría adoptada y la teoría en uso, ha de suministrarse información específica sobre sus comportamientos a los diversos actores sociales. El proceso de acopio, recepción y análisis de la información debe realizarse en un ambiente fundamentado en el modelo II. El aprendizaje de doble bucle y la transición hacia este modelo de teoría en uso tendrán más probabilidades de éxito si todos los actores se involucran en una búsqueda común y honesta de información y comprensión. En cierto sentido, los procesos que simulan las condiciones del modelo II, les pueden facilitar a los actores el descubrimiento de este modelo por sí mismos.

El rediseño de la educación profesional

El fundamento crítico de la competencia profesional efectiva parece ser la capacidad de aprender a cómo aprender. Esto requiere que tanto el estudiante como el profesional en ejercicio desarrollen sus propias teorías continuas de la práctica, bajo condiciones de tiempo real.

La clase de teorías de la práctica que los estudiantes y profesionales competentes deben ser capaces de desarrollar son muy similares al modelo II previamente descrito. Al respecto, la construcción de la teoría de la práctica del profesional o del estudiante ha de incluir el diagnóstico, la puesta a prueba y la aceptación de la causalidad personal sobre las propias acciones y sus consecuencias. En el diagnóstico, el estudiante o profesional debe tener la habilidad de sumergirse a sí mismo

en una red de diferentes mundos comportamentales. En esta etapa, él debe abstraer sus propias teorías de la práctica, de la información no estructurada, que obtenga a través de sus propias interacciones con otras personas. De otro lado, debe aprender a someter a prueba sus propias teorías y presupuestos, para evitar la consolidación de teorías que se cierran a sí mismas (*self-sealing theories*) e impiden el aprendizaje de doble bucle. De acuerdo con el modelo II, cada situación de la práctica es una oportunidad para someter a prueba algunos elementos de una teoría de la acción. Esta prueba implica compartir datos observables, la interpretación de los datos y las atribuciones acerca de los comportamientos de otras personas. Finalmente, el compromiso de ser responsable es una condición para la competencia profesional. Se necesita estar comprometido con el punto de vista sobre la situación y con su valor, para que estos lleguen a ser bases reales para la acción.

Las teorías técnicas establecen cuáles son las técnicas que un profesional debe usar en las tareas sustantivas de su práctica; por ejemplo, la teoría de la incisión para un cirujano, y las teorías de la planeación y de la organización para un administrador. De otro modo, las teorías interpersonales establecen cómo el profesional ha de interactuar con los clientes en el curso de su práctica. Según la opinión de Argyris y Schön, el modelo II se puede aplicar tanto a las teorías técnicas como a las interpersonales de la práctica profesional. Sin embargo, la interpenetración de las dos teorías ocurre en diversos grados entre las diferentes profesiones. Por ejemplo, en la enseñanza, la interpenetración es tan grande que cada teoría técnica es también una interper-

sonal. En el caso de la administración, la interpenetración puede ser menor que para la enseñanza, pero mayor que para las ingenierías, la arquitectura y la contabilidad.

En la medida en que un profesional necesite interactuar más con su cliente en el desempeño de su tarea profesional, las teorías técnicas e interpersonales serán más interdependientes. De otro lado, la relativa autonomía o interdependencia de una profesión puede variar durante las etapas de diagnóstico, prueba e implementación del proceso de construcción de teorías de la práctica. Adicionalmente, cada profesión puede tener una tasa de autonomía sobre la interdependencia, que varíe de acuerdo con la fase específica de la actividad profesional/cliente. Para darle mayor complejidad a la relación entre teorías, en las situaciones de la práctica las teorías interpersonales de los profesionales y de los clientes interactúan. En consecuencia, los profesionales deben ser conscientes de las teorías adoptadas y de las teorías en uso de sus clientes, si quieren ser efectivos.

Según Argyris y Schön, una respuesta fundamental al impacto de la técnica es ayudar a los profesionales (en la medida en que se les considera los principales portadores y gestores de la técnica) a aprender e internalizar las variables gobernantes y las estrategias del modelo II. Esto requiere, no obstante, un nuevo diseño de las profesiones y de la educación profesional.

Respecto del anterior planteamiento, en un currículo profesional apropiadamente rediseñado, los cursos académicos han de describir las inconsistencias e incongruencias entre las teorías adoptadas y las teorías en uso, y

comenzar a confrontarlas. Los profesores también pueden describir a los estudiantes sus propias teorías de la práctica, que han desarrollado durante años, para enfrentar diferentes problemas. De esta manera, los estudiantes pueden tomar conciencia de la extensión de la brecha existente entre su entrenamiento académico y la práctica, someter a prueba con otros estudiantes sus propias teorías de la práctica, y demandar el entrenamiento adicional que necesiten para hacer más efectivas sus poco desarrolladas teorías de la práctica. De otro lado, una buena parte del esfuerzo investigativo podría dedicarse a reducir la brecha entre las teorías adoptadas y las teorías en uso. Como una consecuencia, esto facilitaría la clase de aprendizaje que se necesita para minimizar los procesos que se cierran a sí mismos, y para maximizar el aprendizaje de doble bucle en los recintos académicos. Adicionalmente, los profesores deben ser muy hábiles en ayudar a los estudiantes a aprender de sus propias experiencias, en la medida en que construyen nuevas teorías, y a trasladar conceptos creados en otros campos, mientras al mismo tiempo usan su campo profesional como un punto de partida para la generación de nuevo conocimiento. Donde haya incongruencias entre las teorías adoptadas y las teorías en uso, los profesores tendrán que señalarlas, lo mismo que los conflictos dentro y entre las teorías técnicas e interpersonales.

Cada uno de los dos principales elementos de la competencia profesional -la capacidad de construir su propia teoría técnica de la práctica y aquella para aplicar el modelo II a las zonas interpersonales de la práctica- solo puede ser adquirido involucrándose en la práctica y reflexionando sobre el significado

de esa experiencia. De acuerdo con Argyris y Schön, la práctica debe desempeñar un papel central en el proceso por el cual los estudiantes aprenden a pensar como verdaderos profesionales. Sin embargo, las situaciones de práctica deben ser diseñadas, la práctica debe ser central antes que periférica, en la educación profesional. En la experiencia clínica es donde las incongruencias tienen mayores probabilidades de surgir, debido a la factibilidad de confrontar las teorías adoptadas con la práctica. Al examinar la experiencia clínica, los profesores pueden enfocarse en las incongruencias entre lo que enseñan y lo que se practica. De otro lado, la práctica se ilumina mejor al conectarla con la teoría, y poner esta a prueba para discernir su efectividad. La investigación de los profesores debe conducir a cursos académicos, en los cuales las teorías adoptadas se confronten con las teorías en uso, y así, de esta manera, los estudiantes puedan desarrollar sus propias teorías de la práctica profesional. En la opinión de Argyris y Schön:

“Estos cursos requerirán de profesores que sean competentes en la identificación y caracterización de conflictos e incongruencias en sus campos, cuyo sentido de autoestima e integridad profesional sean tan altos que puedan admitir las diferencias entre lo que enseñan y la práctica efectiva; que sean tan fuertes como para invitar a la confrontación de su enseñanza y hacerse a sí mismos vulnerables al cuestionamiento de las incongruencias en su enseñanza y en su práctica; y que finalmente se confronten a sí mismos con el conflicto de valores implícito en esas incongruencias” (Argyris y Schön, 1974, pp. 195-196).

Conclusiones y recomendaciones para la aplicación del modelo II a la formación de administradores y a la generación de contextos organizacionales favorables a la efectividad profesional

La conclusión más importante apunta al reconocimiento del poder teórico y práctico de los planteamientos de Argyris y Schön sobre el aprendizaje y la acción. Es recomendable, entonces, que los programas de formación de administradores adelanten una revisión y redefinición de sus modelos, explícitos o implícitos, de la integración entre la teoría y la práctica. Al respecto, la teoría de las teorías de la acción, propuesta por Argyris y Schön, podría ser un marco conceptual excelente en el proceso de revisión y redefinición. Las relaciones entre las teorías técnicas e interpersonales de la práctica y su influencia en la efectividad profesional, y la caracterización de modelos alternativos de la práctica profesional, iluminarían el proceso y serían fuentes para la renovación de los modelos de integración entre la teoría y la práctica.

Problemas tales como el grado de interpenetración o interdependencia entre las teorías técnicas e interpersonales, y los grados relativos de autonomía sobre la interdependencia en las diferentes etapas de la práctica profesional de los administradores, han de ser tópicos obligados de análisis, cuestionamiento y búsqueda de consenso en el proceso de redefinición. De igual manera, el establecimiento de criterios o parámetros para la evaluación de la efectividad relativa de los administradores tendría que ser un punto central en ese proceso. ¿Debería la efectividad medirse solo en aspectos técnicos, o

en aspectos interpersonales, o tener en cuenta los dos tipos de factores?

Si la propuesta de Argyris y Schön es aceptada, habría que revisar y rediseñar también la estructura curricular y cada una de las actividades curriculares de los programas, con el fin de ofrecer oportunidades para que los estudiantes sometan a prueba y evalúen sus propias teorías de la práctica, aún en proceso de construcción o desarrollo.

Para ilustrar las incongruencias reales de los programas de formación y la necesidad de revisarlos y replantearlos, se presenta el siguiente ejemplo, de cómo un profesor y sus estudiantes actuaron al manejar teorías particulares en un curso de procesos administrativos o *management*:

En una sesión, el profesor expuso el modelo de Douglas McGregor sobre las teorías X y Y de la conducta humana en el trabajo. Para el efecto, elaboró una excelente presentación en *Power Point*, y mostró una costosa y recientemente adquirida película sobre el tema, existente en el archivo de audiovisuales de la biblioteca universitaria. Adicionalmente, los estudiantes habían leído y resumido por escrito algunos capítulos del libro “*The Human Side of Enterprise*” (El lado humano de la empresa).

El profesor fue muy entusiasta en su exposición, sobre las casi axiomáticas e invencibles ventajas de la teoría Y sobre la X, para la motivación de los seres humanos en las organizaciones. Obviamente, los estudiantes concluyeron que la teoría Y era una de las adoptadas por el profesor. Al finalizar la clase, solo se escucharon comentarios positivos sobre su

sabiduría, brillantez intelectual y maestría pedagógica; los estudiantes terminaron impresionados con la teoría Y, y muchos expresaron su deseo de incorporarla a sus propias teorías de la práctica profesional, más pronto que tarde.

La teoría Y puede ser catalogada como afín al modelo II de teorías de la acción, mientras que la teoría X se asimila al modelo I. La teoría Y, ampliamente conocida, respetada y elogiada en las escuelas de administración, enfatiza el autocontrol y la autoevaluación. Por el contrario, la teoría X enfatiza el control y la evaluación externos de los jefes sobre los subordinados. La teoría Y se fundamenta en la creencia básica en la capacidad de los seres humanos para el autogobierno, mientras que la teoría X declara que los seres humanos son perezosos por naturaleza y que requieren de vigilancia continua.

Al finalizar el curso se realizó una prueba escrita, y una de las preguntas solicitaba un resumen y análisis de las teorías de McGregor. Media hora después de haberse iniciado el examen, algunos estudiantes trataron de hacer trampa. La reacción del profesor fue desplazarse alrededor del salón, acercarse y vigilar de cerca a los sospechosos. Algunos de estos fueron de los más entusiastas de la teoría Y cuando se discutió en clase. A pesar de los esfuerzos del profesor por asumir el control externo de los estudiantes, muy de acuerdo con la teoría X, algunos estudiantes hicieron trampa cuando se ausentó por unos minutos para ir al baño.

Al revisar los exámenes, el profesor encontró respuestas muy similares en algunas hojas de trabajo. Sin embargo, se limitó a colocar calificaciones bajas y a escribir notas, en las cua-

les amenazaba a los implicados con la notificación de la falta a las autoridades de la escuela de administración y con la aplicación de fuertes sanciones (incluida la expulsión).

Con toda claridad, el comportamiento del profesor mostró una fuerte incongruencia entre su teoría adoptada, la Y, y su teoría en uso, la X. En efecto, mientras que en clase fue un vehemente defensor del autocontrol y de la autoevaluación, en la práctica desconfió de los estudiantes y les aplicó estrecha vigilancia. De manera semejante, los tramposos adoptaron la teoría Y, pero en la realidad actuaron de acuerdo con lo que la teoría X espera de los subordinados. El profesor actuó como si los estudiantes fueran perezosos y deshonestos, y los estudiantes actuaron de acuerdo con esa expectativa. Los estudiantes se disculparon con el profesor, prometieron no volver a hacer trampa, y aceptaron (¿negociaron?) una baja calificación. El profesor tampoco notificó el incidente a las autoridades de la facultad. Por desgracia, no hubo oportunidades para confrontar públicamente las incongruencias que se expresaron en los comportamientos de los estudiantes y del profesor, y para analizar cómo las teorías en uso contribuyeron a crear mundos conductuales, en los cuales se generaron procesos que se autocerraron y descartaron el aprendizaje de doble bucle.

Al contrario del anterior ejemplo, en un currículo renovado cada sesión de clase podría ser el escenario para la confrontación de inconsistencias e incongruencias, y la evaluación de las teorías adoptadas y en uso, tanto de profesores como de estudiantes. Adicionalmente, los profesores podrían sugerir el análisis de los factores institucionales

que dificultan, impiden, o incluso castigan, la aplicación de teorías específicas, como la teoría Y. Al respecto, Argyris y Schön señalan cómo las instituciones que practican el modelo I estimulan, o incluso obligan, a comportarse de acuerdo con ese modelo, y hacen difícil o imposible cualquier comportamiento acorde con el modelo II.

Los tradicionales estudios de caso, tan populares en las escuelas de administración, también podrían rebasar su énfasis común en las soluciones técnicas, y avanzar hacia el análisis de las soluciones interpersonales y de las teorías de la práctica que subyacen en ellas. De igual manera, los profesores podrían elaborar sus propios estudios de caso, a partir de sus experiencias como consultores, asesores o investigadores en organizaciones reales. Estos casos se podrían construir alrededor de las inconsistencias e incongruencias de las teorías de la práctica de los diversos actores y de sus efectos en sus mundos comportamentales y en el diseño de soluciones técnicas e interpersonales para los problemas organizacionales.

Las visitas a empresas y los reportes de trabajo de campo en las organizaciones podrían también rediseñarse, en el marco de un modelo renovado de integración entre la teoría y la práctica. Más allá de la simple recopilación y análisis formal de la información, tendría que haber la oportunidad para analizar en clase la influencia de las teorías de la práctica, especialmente de las teorías interpersonales, en el proceso y los resultados de esas experiencias de investigación formativa. Estas experiencias se convertirían en “clínicas”, donde los estudiantes someterían a prueba y construirían sus propias teorías de la práctica. Al respecto, la planeación, la implementación y la evaluación de

estas experiencias cubrirían tanto los aspectos técnicos como interpersonales de la práctica.

De otra parte, la correlación entre los cursos de las diversas áreas académicas podría ir más allá del cruce de información sobre objetivos, competencias y contenidos. En cambio, la interpenetración o interdependencia de las teorías técnicas e interpersonales en la práctica profesional del administrador enriquecería y daría más proyección a dicho análisis correlacional. Por ejemplo, podría emprenderse el análisis de los grados relativos de interdependencia entre teorías técnicas ofrecidas por cursos de economía, finanzas, mercadeo y producción, y otros más, con las teorías interpersonales, y también técnicas, de cursos de procesos administrativos, organizaciones (teoría organizacional) y comportamiento organizacional.

En los semestres finales de la carrera de administración, sería conveniente ofrecer un seminario sobre modelos de práctica profesional, después de completar los cursos formales. En este seminario, los estudiantes podrían revisar y evaluar con otros sus teorías de la práctica en construcción, y prepararse para su semestre formal de práctica profesional. De forma complementaria, se haría un seminario posterior a dicha práctica, en el cual cada estudiante presente su experiencia y la confronte con las de los otros, a la luz de la teoría de las teorías de la acción y de la práctica profesional. Un resultado específico de este seminario sería la identificación de las fortalezas y debilidades de su educación profesional, y de las necesidades de formación adicional en teorías técnicas e interpersonales. Algunos seminarios electivos podrían dedicarse a la satisfacción de las mismas.

En los períodos vacacionales también podrían realizarse seminarios, donde los profesores presenten sus experiencias docentes, a partir de la problemática de la integración entre la teoría y la práctica. Aquí se analizaría el rol de los profesores en la puesta a prueba de las teorías frente a la práctica real, tanto de los estudiantes como de ellos mismos.

Del mismo modo, un sistema de seguimiento de ex alumnos debería conocer cómo los antiguos estudiantes enfrentan las demandas de efectividad profesional, antes que su relativo estatus social o su éxito financiero. En los encuentros de egresados sería interesante incluir también la presentación y el análisis de experiencias profesionales. Esta actividad abarcaría tanto los aspectos técnicos como los interpersonales de la práctica profesional.

Resta agregar que un proceso de evaluación y redefinición de los modelos de formación profesional de administradores ha de comenzar con un seminario experimental sobre modelos de práctica profesional para el cuerpo profesoral. Sería también conveniente que profesores de diversas carreras participaran conjuntamente en seminarios sobre modelos de práctica profesional. Posteriormente, podría desarrollarse un proyecto interdisciplinario de investigación entre profesores que enseñen en carreras diferentes. El proyecto incluiría el análisis de los distintos planes y modelos de formación, con miras a compararlos, establecer semejanzas y diferencias, y definir acuerdos de colaboración para el mejoramiento de todos. Para finalizar, un centro especializado podría ofrecer entrenamiento en teorías interpersonales de la práctica, a estudiantes y profesionales de campos diferentes.

Sin embargo, el reto del aprendizaje y de la efectividad profesional continúa más allá de la formación universitaria y del semestre formal de práctica. El modelo II ha de implementarse en las organizaciones colombianas, como condición y garantía de la efectividad profesional en su interior y como factor que impulse el aprendizaje organizacional de conjunto. Al respecto, en tiempos de globalización y tratados de libre comercio, la búsqueda y el logro de la competitividad son ineludibles. Nuestras organizaciones han de ser innovadoras en sus procesos y productos, ágiles en sus respuestas a las cambiantes exigencias de sus mercados, eficientes en el uso de sus recursos, social y ecológicamente responsables y promotoras de la felicidad y el desarrollo integral de sus miembros. Estas tareas solo pueden llevarse a cabo a partir del aprendizaje permanente y la confrontación

abierta de las incongruencias y brechas entre la teoría y la práctica a todos los niveles organizacionales. De esta manera, las personas y las organizaciones serán progresivamente más inteligentes y efectivas, y la sociedad humana y la vida planetaria serán más viables y sostenibles.

El modelo II puede ser una de las claves para el replanteamiento de los fundamentos y la estructura de la interacción colectiva y para la superación de las crisis que agobian actualmente a la humanidad. Los valores de la veracidad, la apertura, la transparencia, la tolerancia, el respeto, la confianza y la honestidad sostienen el modelo II, y le otorgan un enorme poder para el aprendizaje transformador y para la creación de realidades más acordes con las aspiraciones más profundas de la humanidad.

Referencias bibliográficas

- Anderson, L. (1994). *Espoused theories and theories-in-use: Bridging the gap (Breaking through defensive routines with organization development consultants)*, Unpublished Master of Organizational Psychology thesis, University of Old.
- Anderson, L. (1997). *Argyris and Schön's theory on congruence and learning*. Disponible en: <http://www.scu.edu.au/schools/sawd/arr/argyris.html>
- Argyris, C. (1976). *Increasing leadership effectiveness*, New York, Wiley.
- Argyris, C., and Schön, D. (1974). *Theory in practice: increasing professional effectiveness*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Argyris, C. (1976). *Increasing leadership effectiveness*, New York, Wiley-Interscience.
- Argyris, C., and Schön, D. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*, New York, McGraw-Hill.
- Argyris, C. (1982a). *Reasoning, learning and action: individual and organizational*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Argyris, C. (1982b). "The executive mind and double-loop learning", *Organizational dynamics*. American Management Association, Amacom Periodicals Division.
- Argyris, C. (1985). *Strategy, change and defensive routines*, Marshfield, Mass., Pitman.
- Argyris, C.; Putnam, R., and Smith, D. McL. (1985). *Action science: concepts, methods and skills for research and intervention*, San Francisco, Ca, Jossey-Bass.
- Argyris, C. (1987). "Reasoning, action strategies, and defensive routines: The case of OD practitioners", in: Woodman, R. A. & Pasmore, A.A. (Eds), *Research in organizational change and development*, vol. 1, Greenwich, JAI Press, pp. 89-128.
- Argyris, C. (1991). "Teaching smart people how to learn", *Harvard Business Review*, May-June.
- Dick, B., and Dalmau, T. (2000). *Argyris and Schön: some elements of their models*. Disponible en: <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/as/argyris2.html>

- Dick, B., & Dalmau, T. (1990). *Values in action: Applying the ideas of Argyris and Schön*, Brisbane, Interchange.
- Egan, G. (1983). *Change agent skills*, Chicago, Brooks-Cole.
- <http://www.indiaonline.com/bisc/chri.html>
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, New Jersey, Prentice Hall.
- Robbins, Stephen, & Hunsaker, Phillip (1996). *Training in Interpersonal Skills. Tips for Managing People at Work*, Prentice Hall, Upper Saddle River, pp. 7-8.
- Schein, E. H. (1969). *Process consultation*, Reading, Mass., Addison-Wesley.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*, New York, Basic Books.