

Psychikós

El aprendizaje como cognición social en la experiencia del trabajo al nivel organizacional

Sandra Macksoud López

[\[portada \]](#)

Derechos Reservados (c) 2002

En este ensayo examinaré las concepciones del aprendizaje de mayor influencia en la psicología industrial-organizacional y su adecuación para explicar y facilitar el desarrollo de las organizaciones de trabajo en un contexto histórico caracterizado por el cambio continuo y estructuras orientadas hacia la colaboración. El propósito de este análisis es aportar a la elaboración de un marco conceptual del aprendizaje congruente con las exigencias epistemológicas y pragmáticas que actualmente enfrenta la disciplina de la psicología industrial-organizacional, así como con una visión de esta disciplina comprometida con el cambio social. Mi interés particular es explorar el aprendizaje como cognición social, como un proceso de construcción de conocimientos que integra la experiencia del aprendizaje individual con los procesos organizacionales. En este análisis integro desarrollos conceptuales de tres áreas de la psicología, a saber 1) los fundamentos cognoscitivos que sirven de base para los enfoques prevaletentes del aprendizaje, 2) los fundamentos sociales que subrayan la esencia social y cultural del proceso de aprendizaje y la cognición; y 3) perspectivas recientes en el campo

industrial-organizacional sobre el aprendizaje en el contexto del trabajo.

Las tendencias actuales de cambio en la organización del trabajo acentúan la importancia del aprendizaje y de su conceptualización como cognición social. Algunas de estas tendencias son:

1) La aceleración y la magnitud del cambio en los procesos de producción generan una situación permanente de incertidumbre en las condiciones y requisitos para el trabajo. Ante esto, varios/as autores/as recalcan la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida y el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender para facilitar la adaptación efectiva a exigencias cambiantes (Hall & Mirvis, 1995; Howard, 1995; Levey & Levey, 1995; Longworth & Davies, 1996; Mohrman & Cohen, 1995; Wirth, 1992). En la literatura sobre el cambio organizacional, se habla del capital intelectual y de la inteligencia colectiva como el recurso más importante en las organizaciones y de la necesidad creciente de capacidades cognoscitivas complejas, el entendimiento conceptual profundo, la creatividad, y la habilidad para la solución de problemas multidimensionales.

2) El movimiento hacia el *empowerment* en el empleo y la participación de los/as empleados/as en la toma de decisiones en el trabajo requiere que estos/as aprendan nuevos modelos mentales y formas de interactuar en el trabajo. Emergen roles organizacionales sustancialmente distintos a los tradicionales, particularmente en modalidades de trabajo de equipo como los grupos de trabajo autodirigidos, en los que la interacción social es fundamental para el rediseño del trabajo, la solución de problemas, la toma de decisiones y la producción colectiva (Mohrman & Cohen, 1995; Yeatts & Hyten, 1998).

3) Las organizaciones abandonan las estructuras burocráticas y optan por relaciones flexibles y horizontales, dando paso a múltiples estructuras, desde organizaciones basadas en redes hasta organizaciones virtuales (Reed & Hughes, 1994; Wormald, 1999). Proliferan las perspectivas de las organizaciones que aprenden y el aprendizaje organizacional que promueve la capacidad organizacional para adoptar

nuevas estructuras y manejar el cambio rápido (Easterby-Smith & Araujo, 1999; Gozdz, 1995).

Estas tendencias confluyen en cambios profundos en todos los niveles de la organización del trabajo que colocan al aprendizaje como un foco crítico de análisis en la experiencia de trabajo individual y en el nivel organizacional como procesos interdependientes (Hayes & Allinson, 1998). Mohrman, Cohen & Mohrman (1995) expresan esta tendencia y la complejidad del reto que enfrentan las organizaciones basadas en el trabajo de equipo:

Learning is the essence of the team-based organization. The team based organization is a multilayered, dynamic open system composed of interrelated and interdependent performing and integrating subunits. Multidirectional learning is required within and across systemic levels. When people from different perspectives come together in a work team to design products or deliver services, they combine specialized knowledge bases and produce new shared knowledge. This lateral learning occurs through dialogue and collaboration, and integration cannot occur without it (...) Knowledge must be shared across systemic levels and new learnings produced in order for teams to rapidly respond to changing environmental and strategic demands.(...) Broader learning depends upon whether organizations establish mechanisms for reflecting upon and capturing learnings from a variety of experiences. Organizations that encourage norms of experimentation and innovation and set up mechanisms for shared reflection can capitalize on this learning potential. (pags. 350-351).

En este ensayo examinaré los modelos conceptuales del aprendizaje que nos ofrece la psicología, y su adecuación para entender el aprendizaje en el contexto de la transformación organizacional en los tiempos actuales. Dentro de esto, me interesa en particular cómo explicar la relación entre el aprendizaje individual y el organizacional dentro del proceso de cambio.

Consideraciones sobre la Definición del Aprendizaje como Proceso Cognoscitivo

Al estudiar el aprendizaje es necesario establecer una definición que sirva de punto de partida tanto como examinar sus implicaciones conceptuales y sociales para la promoción del aprendizaje en la transformación organizacional. La definición básica de aprendizaje ofrecida por figuras reconocidas en la psicología industrial-organizacional es que este constituye un cambio permanente en conocimientos, capacidades o destrezas producido por la experiencia (Goldstein, 1993; Weiss, 1990). Mientras que esta definición presenta el aprendizaje como un producto de la experiencia, obvia el proceso de cognición más amplio dentro del cual es necesario ubicar el aprendizaje. Como proceso cognoscitivo, el aprendizaje no es meramente un cambio en conocimientos o destrezas. La definición "de texto" del aprendizaje se enfoca en el producto del cambio que resulta del aprendizaje, en sus aspectos operacionales y conductuales explícitos. Otros/as autores/as adoptan una perspectiva más profunda del aprendizaje, atribuyéndole importancia a su rol en el proceso de desarrollo humano y en la formación de la entidad de las personas como seres sociales. El aprendizaje implica una acción significativa, un proceso de conocer y significar la realidad y de formular nuestro entendimiento del mundo y la experiencia. Vaill (1996) establece que el aprendizaje, en lugar de ser una actividad aislable, es una forma de ser (*being*) y la cualidad esencial del ser humano.

Al pretender sintetizar la esencia del aprendizaje, la definición "de texto" agrupa una gama de procesos cognoscitivos que son cualitativamente distintos. Un cambio cognoscitivo relacionado con una nueva forma de ver la realidad alude a aprendizajes sustancialmente diferentes a aquellos requeridos para realizar una rutina motora sencilla, o memorizar códigos. Al ubicar el aprendizaje como proceso cognoscitivo, distinguimos diferentes niveles de aprendizaje, unos más elementales y otros más complejos asociados con la transformación, la innovación, y la creatividad. Estas distinciones fundamentales son de interés particular para entender el aprendizaje que implican los cambios relacionados a la transformación organizacional.

La definición predominante del aprendizaje en las prácticas organizacionales,

particularmente aquellas relacionadas con el adiestramiento en las organizaciones, constituye una versión particular del aprendizaje que Vaill (1996) denomina como institucional. Esta visión del aprendizaje, construída socialmente en instituciones de la era industrial, tiene numerosas limitaciones para una gestión de transformación organizacional. En la visión predominante del aprendizaje se asume que el conocimiento abstracto en su forma institucionalizada es más importante y efectiva que el aprendizaje informal de "todos los días" y que el aprendizaje ocurre mejor mediante un proceso unidireccional de enseñanza de expertos/as hacia los/as que "no saben". De acuerdo con la visión institucional del aprendizaje, este es un proceso puramente racional que equipara lo cognoscitivo con lo lógico-formal, mientras considera exogenous a los aspectos emocionales, intuitivos, afectivos, y sociales del aprendizaje. Este aprendizaje debe ser rápido, linear, secuencial, eficiente, individualizado, dirigido hacia un fin predeterminado, y debe propiciar la generación de respuestas correctas. Esta visión del aprendizaje es afín con relaciones sociales de poder desigual que legitiman ciertas formas de aprendizaje sobre otras, permitiendo el control de grupos hegemónicos en el proceso de construcción del conocimiento. Al limitar el estudio del aprendizaje a su dimensión operacional, se obvian sus determinantes sociales, particularmente el cómo se define quién aprende y qué debe aprender. Entender que la definición del aprendizaje una construcción social, y no una descripción neutral, libre de valores y reflejo de una realidad empírica externa, permite ampliar el estudio del aprendizaje desde una perspectiva social..

En contraste con la definición institucional institucional del aprendizaje, adopto una visión del aprendizaje como forma de ser en el mundo, como proceso insertado en el contexto de la experiencia de vida y participación en el mundo como fenómeno social, de construcción de conocimientos y significados dentro de comunidades de práctica configuradas en momentos históricos y culturales específicos (Lave & Wenger, 1991). Esta visión propone que el aprendizaje es un proceso a la vez social y auto-dirigido, creativo, explorador, basado en la experiencia personal, continuo, y reflexivo, que resulta en la construcción de la identidad propia de la persona como parte del proceso de construcción de una realidad social. Según mi parecer, esta visión ampliada de lo

que es el aprendizaje es más congruente con las necesidades actuales de las organizaciones de trabajo. A partir de este cuestionamiento de lo que significa el aprendizaje, paso a examinar las visiones del aprendizaje que han servido de base para la investigación formal y la práctica del aprendizaje en las organizaciones.

La Conceptualización Predominante del Aprendizaje en la Psicología Industrial-Organizacional:

Según Weiss (1990), el interés principal de la psicología industrial-organizacional en la conceptualización del aprendizaje ha sido en función de la construcción de una tecnología para el adiestramiento del personal y como parte de estrategias de desarrollo organizacional y gerencial. La investigación actual en estas áreas de la disciplina es una de carácter empirista en la que se estudia la relación entre una multiplicidad de variables situacionales relacionados al diseño del adiestramiento o a los rasgos de los/as aprendices, para identificar el impacto de estas contingencias en distintos aspectos de conductas que identifican como "aprendizaje". Estos trabajos podrían clasificarse en diversos temas relacionados a las problemáticas confrontadas para aumentar la efectividad y eficiencia del adiestramiento en generar patrones de conducta particulares. Algunos de estos temas son: el rol de la retrocomunicación sobre resultados de la ejecución; el adiestramiento en masa versus distribuido (gradual); la transferencia del aprendizaje obtenido en adiestramientos al lugar de trabajo; el efecto de la práctica extensa de lo aprendido; y las diferencias por nivel de habilidad previa al adiestramiento. Dicha investigación presenta las explicaciones de relaciones entre variables como teorías, limitándose a la definición operacional de ciertas variables y a su medición y análisis estadístico, principalmente en situaciones experimentales creadas en un laboratorio. Por lo general, tienden a incorporar un paradigma conductista, y en tiempos recientes, un paradigma cognoscitivista de procesamiento de información, los cuales abordo a continuación.

Desde el conductismo, el aprendizaje se define como conducta observable, mientras que los procesos mentales se ignoran y relegan a una "caja negra" que no constituye objeto de estudio (Sampson, 1981). La esencia del conductismo es el estudio de las

manifestaciones de las asociaciones de un organismo sobre la relación entre variables antecedentes identificadas como estímulos, variables contingentes como refuerzo (positivo o negativo), y el desarrollo de un patrón de conductas como respuesta (Burris, 1976). En esencia, el conductismo buscó establecer una explicación causal del aprendizaje como resultado del condicionamiento de estímulo y respuesta, proponiendo una visión de la acción humana como reflejo de factores ambientales externos. El esquema conductista resultó ser descriptivo de cambios conductuales sencillos y en situaciones simples, pero no explica los aprendizajes más complejos, a pesar de intentos de extrapolar sus principios a todos los renglones de la "conducta" humana. Sin embargo, esta explicación ni siquiera es adecuada para el aprendizaje sencillo ya que no considera cómo las personas elaboran las "respuestas" que vinculan con los estímulos, limitándose a señalar que estas se emiten en asociación con el estímulo y el refuerzo. Aunque los principios del conductismo son exitosos en producir resultados dentro de situaciones creadas artificialmente, su limitada utilidad está atada a una visión reduccionista de la actividad y capacidad humana. No constituye una opción prometedora para el desarrollo humano y la transformación del trabajo, ni para y las organizaciones en el contexto actual, donde se sustituye el control de la conducta por la autodirección, la innovación y el pensamiento divergente.

El arraigo profundo del conductismo tuvo mucho que ver con su acoplamiento a las necesidades concretas de la organización del trabajo en el capitalismo industrial (Schwartz, Schuldenfrei, & Lacey, 1981). A partir de los "problemas" de manejo de la conducta presentados por la gerencia científica, se generó el estudio sistemático de variaciones en el itinerario de pagos y otros refuerzos para determinar cuáles propiciaban un ritmo más acelerado de producción para maximizar la ganancia. De esta forma, el conductismo actuó como instrumento para afianzar y refinar las técnicas de control de la conducta de la gerencia científica que hacían más eficiente la producción fabril. A pesar de que el taylorismo y el conductismo comenzaron a ser desplazados alrededor de la década del 1930, su presencia se ha prolongado hasta el presente mediante su incorporación a las prácticas de gerencia y en los principios fundamentales

del diseño del trabajo.

El cognoscitivismo constituye el paradigma que actualmente tiene mayor vigencia en la investigación del aprendizaje en la psicología industrial-organizacional. Según Tannenbaum y Yukl (1992), el avance del diseño de los adiestramientos en la psicología industrial-organizacional ha progresado a través de los desarrollos en la psicología cognoscitiva, particularmente la elaboración de una taxonomía de destrezas de aprendizaje y condiciones de adiestramiento. Las múltiples teorías que se cobijan bajo la sombrilla de cognoscitivismo otorgan primacía al individuo como el centro de la cognición, a los determinantes subjetivos de la conducta, y a las operaciones cognoscitivas formales, dando énfasis a las estructuras y procesos internos o mentales del individuo que manejan información en la forma de ideas y pensamientos, símbolos y significados. El cognoscitivismo postula la existencia de una estructura mental o arquitectura cognoscitiva como sistema de mecanismos organizados de forma jerárquica que genera la conducta (Lord & Maher, 1994; Sampson, 1981). Esta arquitectura permite que las personas representen el mundo en términos de modelos o esquemas que constituyen un conjunto de reglas y estrategias para filtrar y procesar la información tomada del ambiente mediante una secuencia de operaciones que descodifican y codifican la información. Esta información se reserva en memoria de forma actualizada, resultando en una reestructuración del sistema de reglas del modelo mental o generando nuevos conocimientos, lo cual se identifica como aprendizaje.

Según Greeno (1984) y Sampson (1981), el cognoscitivismo no aporta a la comprensión de la construcción del conocimiento como parte de la experiencia social; las representaciones mentales se ven como interpretaciones de una realidad externa al sujeto estableciendo así una dicotomía entre la realidad externa y su representación subjetiva, presentando la cognición como resultado de la interacción entre estas como entidades autónomas. Atribuye los cambios cognoscitivos y el aprendizaje a los procesos mentales de las personas, como si el individuo fuese el centro de su realidad y los procesos mentales el producto de la actividad interna. Varela, Thompson y Rosch (1997) sostienen que la visión de la cognición como el procesamiento interno de la

información, abstrae el conocimiento al plano mental, desconectándolo de la experiencia material, asumiendo que el significado de la realidad está dado y la mente meramente lo representa de forma individualizada. Según Varela et al (1997):

...knowledge is the result of an ongoing interpretation that emerges from our capacities of understanding. These capacities are rooted in the structures of our biological embodiment but are lived and experienced within a domain of consensual action and cultural history (pag. 149).

Desde esta perspectiva, la cognición emerge de la relación inextricable entre la mente en el cuerpo, como el asiento de la experiencia (*embodied*), y el mundo social, ambos en una relación de especificación mutua insertados en una red de interconexiones dinámica. Estos autores describen la cognición como enacción de la experiencia que se desarrolla mediante la historia particular y única del individuo en un cuerpo dentro de un mundo concreto que es a su vez inseparable de las relaciones sociales. En este sentido la mente, y el aprendizaje, no se encuentran en los procesos internos de un yo aislado, sino que constituyen un proceso decentrado que surge de la interfase entre mente, experiencia y mundo físico-social. Al aplicar esta visión al aprendizaje en el trabajo y a nivel organizacional, es necesario cuestionar la abstracción del proceso cognoscitivo fuera del contexto de la práctica social del trabajo. Ante la concepción subjetivista-individualista del aprendizaje, exploraré otras concepciones que explican el lugar de lo social y material en el aprendizaje.

De lo Individual a lo Social- el Aprendizaje como Cognición Social

El estudio de la dimensión social en el aprendizaje dentro de la psicología puede agruparse en tres enfoques según su definición del objeto de estudio: 1) la interacción entre individuo y variables sociales; 2) los procesos de la intersubjetividad; y 3) la naturaleza sociocultural de los procesos cognoscitivos. El primer enfoque explica el aprendizaje como resultado de la interacción de variables individuales versus sociales, sin embargo no examina la naturaleza de cada una ni la relación entre éstas, atribuyendo principalmente el aprendizaje a uno u otro factor. Por lo general estos

trabajos establecen que la conducta individual se convierte en social mediante la participación de las personas en situaciones sociales, al entrar en contacto con otros/as, asumiendo que el individuo es un ente autocontenido que entra y sale de los procesos sociales. Este enfoque incorpora a otras personas que interactúan con el individuo y a las fuerzas que constituyen parte integral de un contexto social complejo como si fuesen estímulos sociales desconectados que afectan el aprendizaje y la conducta, ampliando de esta forma la ecuación del condicionamiento clásico para incorporar "variables sociales". Algunos ejemplos de este tipo de investigaciones son los estudios sobre: el efecto de la presencia de otros/as en la ejecución y el aprendizaje; los estilos cognoscitivos de los individuos en relación con variables demográficas; y el efecto de factores situacionales o contextos llamados sociales. Estos estudios se conducen usualmente en laboratorios, mediante situaciones artificiales en las que se pretende aislar variables en lugar de estudiarlas en su contexto natural y complejo, como lo son los procesos longitudinales de cambio organizacional.

Una de las teorías más importantes de la perspectiva social del aprendizaje que se enfoca en el individuo es la teoría de aprendizaje social de Bandura (1998). Esta teoría conceptualiza al individuo como algo más que una entidad que procesa información, como ente activo, afectivo y holístico insertado dentro de relaciones sociales, y reconoce la interrelación de estas dimensiones en el proceso de aprendizaje como parte integral del desarrollo humano. Según Bandura, los individuos actúan motivados por una necesidad intrínseca de controlar los eventos que afectan su vida, lo cual logran mediante el aprendizaje, desarrollando un sentido de autoeficacia que afecta su percepción de sí mismo. Una de las fuentes principales de aprendizaje para el desarrollo de la autoeficacia según Bandura es la del modelaje social, mediante la cual el individuo observa e imita conductas de otros/as considerados como modelos de autoeficacia, motivados por refuerzos sociales asociados a la conducta del modelo y la expectativa de obtener recompensas en la forma de reconocimiento, status, y poder. Atribuye un papel central a las instituciones sociales y al contexto sociocultural en el desarrollo del sentido de autoeficacia de las personas y su nivel de aprendizaje.

Recientemente, Bandura (1998) elaboró sobre las implicaciones de su teoría en el plano colectivo reconociendo la importancia del sentido de eficacia de los grupos en la sociedad para lograr mejores condiciones de vida mediante el cambio social. Mientras que el nivel de autoeficacia de los individuos que componen un colectivo se refleja en el nivel de autoeficacia colectiva, Bandura sostiene que existe una dimensión de autoeficacia colectiva que se refiere al nivel en que las personas piensan que la acción colectiva será efectiva en lograr metas compartidas. Aunque esta postura es pertinente para el cambio organizacional, retiene una visión esencialmente individualista del aprendizaje, y no explora la relación entre la cognición individual y la dimensión social.

Nye y Brower (1996) señalan que en muchas de las investigaciones realizadas bajo la rúbrica de aprendizaje social se mantiene la concepción de la cognición como proceso interno del individuo. Ickes y González (1996) distinguen por un lado la investigación de la cognición "social", que define lo social como una variable que interactúa con lo individual, y por otro lado, de la cognición *social*, que explica la experiencia del individuo dentro de las relaciones sociales, pasando al análisis de la intersubjetividad, enfocando la naturaleza de la relación y los procesos entre las personas en la construcción del conocimiento. La divergencia de las premisas epistemológicas de estas dos perspectivas es fundamental ya que en el primero, la perspectiva "social", la unidad primaria es el individuo, implicando que se suman las unidades para generar el "producto social", mientras que en el segundo, la perspectiva *social*, se enfoca en la interdependencia de las cogniciones de los/as participantes como fundamento para la cognición, constituyéndose esta relación como la unidad de estudio. En la primera visión, el aprendizaje se considera "social" al vincularse a la interacción entre personas, mientras que se considera como aprendizaje individual si no hay interacción. Esta distinción, que ubica lo social como externo al individuo, no se sostiene en la visión en la cual la cognición siempre es social, debido a que el individuo se desarrolla dentro de relaciones sociales y es un ente de naturaleza social.

En el enfoque *social*, afín con la segunda categoría de enfoques indicados al comienzo de esta sección, encontramos gran parte de la investigación relacionada con la

dinámica de grupos, así como estudios sobre las prácticas discursivas o la construcción de significados, tanto en el contenido como en los procesos de estas prácticas. Algunos estudios bajo este enfoque examinan la relación entre las características de los grupos, como la cohesión y el liderazgo, diversos procesos de interacción, como la toma de decisiones y la solución de problemas, y el papel de las relaciones de los miembros del grupo. Desde esta perspectiva se estudia, por ejemplo, cómo la composición del grupo de trabajo y la diversidad en las características de sus miembros afectan las estrategias cognitivas, y cómo el grado de diversidad de perspectivas afecta el aprendizaje en el grupo. Otros estudios sobre los grupos intentan conceptualizar fenómenos mentales a nivel de grupo como procesos distintos a la suma de los procesos individuales, por ejemplo los modelos o esquemas cognitivos compartidos, la memoria de grupo, y el *groupthink* (Goldstein, 1993; Moreland, Argote & Krishan, 1998; Neck & Manz, 1994). En muchos de estos estudios se establece un paralelo entre los procesos individuales y los grupales, proponiendo que los procesos explícitos de la interacción y significación, tales como el contenido de la conversación y la estructura lingüística, son indicadores a su vez de procesos mentales de los/as participantes en la interacción (Levine & Resnick, 1996).

Un área de investigación notable sobre los procesos de grupo y el aprendizaje es el de los grupos cooperativos desarrollado en el campo de la educación por Johnson y Johnson (1998). En los grupos cooperativos, el logro de la tarea o meta de aprendizaje emerge de la interdependencia de esfuerzos de los miembros del grupo. Estos investigadores estudian el concepto de la interdependencia positiva en el aprendizaje, y la importancia de ciertos procesos de grupo para el aprendizaje tanto a nivel individual como grupal, evidenciando que la producción de conocimientos y la solución de problemas en grupo es superior que en el aprendizaje individual. De acuerdo con estos investigadores, los patrones de interacción cooperativos, a diferencia de la competencia individual, promueven ciertos procesos de aprendizaje que solamente pueden ocurrir en el grupo mediante el apoyo, el estímulo, la integración de conocimiento y diversas perspectivas de los miembros del grupo. Según Johnson y Johnson (1998), la interacción cooperativa tiende a generar procesos cognitivos que

resultan con mayor frecuencia en destrezas de razonamiento de nivel superior y en el pensamiento creativo.

Los trabajos que proponen el nivel de interacción y la intersubjetividad como objeto de estudio proveen una explicación más amplia que la visión individualista sobre el aprendizaje como cognición social. Por otro lado, aún presentan ciertas limitaciones conceptuales en términos de la naturaleza del proceso cognoscitivo, ya que aunque se enfocan los procesos sociales per se, se limitan al contexto de díadas o grupos pequeños en sustitución al individuo como unidad de análisis, mientras mantienen la descontextualización de esta unidad de los procesos sociales más amplios. En cierta forma, en esta visión se reifican los procesos microsociales estudiados presentándolos como fenómenos abstractos originados en una dinámica interpersonal o grupal de carácter universal, en lugar de prácticas concretas insertadas dentro de un contexto sociohistórico más amplio.

En la tercera opción conceptual para estudiar la dimensión social en el aprendizaje, el foco de análisis se ubica en la interdependencia o relación de especificación mutua entre la experiencia individual/grupal y el contexto histórico y cultural de las relaciones sociales. Desde esta perspectiva, la relación entre el aprendizaje, la experiencia individual y la dimensión social estos son vistos como elementos de un proceso integrado, no como una dicotomía. Esta perspectiva se origina con el trabajo de Vygotsky (1978) en su análisis sociocultural de los procesos mentales. Para Vygotsky es necesario examinar el proceso de cognición en su movimiento para entender la naturaleza del mismo como proceso, lo que llamó una perspectiva sociogenética, en lugar de limitar el estudio a la manifestación del fenómeno en la situación inmediata. La perspectiva de la sociogénesis del pensamiento es particularmente importante para entender cómo ocurre el cambio profundo en las organizaciones, partiendo desde el origen y la naturaleza compleja del conocimiento y las condiciones sociales que explican su desarrollo.

Vygotsky propone que el desarrollo cognoscitivo ocurre siempre vinculado a las relaciones sociales mediante lo que llamó la actividad instrumental, la cual consideró

ser la unidad de análisis primaria de los procesos cognoscitivos. La actividad humana en esencia siempre es actividad instrumental, puesto que la relación del individuo con su realidad y su pensamiento es mediatizada por instrumentos de naturaleza cultural, ya sean objetos físicos que adquieren significado simbólico, o el lenguaje. El uso de los instrumentos en la actividad conlleva el desarrollo de una significación particular sobre la experiencia, significación que necesariamente está vinculada a la construcción social del instrumento. De esta forma, la actividad instrumental constituye la instancia de encuentro entre individuo, mundo físico y relaciones sociales mediante procesos cognoscitivos que transforman la realidad externa así como la identidad propia. Desde antes de su nacimiento, el ser humano comienza a ser social, y en su desarrollo ontogenético, se relaciona con el mundo utilizando los instrumentos que existen ya en su entorno cultural, para realizar actividades según estas son definidas por su comunidad (Rogoff, 1990). El lenguaje, como herramienta de la práctica discursiva, constituye una red de significación construída socialmente que sirve como el medio para el pensamiento y mediante la cual los actores sociales interpretan su realidad, construyen una identidad y guían su actividad. Es fundamental entender el papel de las prácticas discursivas en la construcción del individuo como sujeto cuya subjetividad siempre es social (Alvesson y Deetz, 1999).

Según el enfoque de la sociogénesis de los procesos psicológicos, es mediante la actividad instrumental que surgen las estructuras mentales, las cuales existen en primera instancia en el plano social, en lo que llamó Vygotsky el nivel interpsicológico, y luego se internalizan a nivel intrapsicológico. Esto no quiere decir que las estructuras internas son copias de procesos externos, sino que su origen se encuentra en estas experiencias sociales particulares de un momento histórico. Para Vygotsky, la internalización de las relaciones sociales activa la reorganización de las estructuras cognoscitivas. Señala Wertsch (1998) que el análisis de los procesos cognoscitivos debe enmarcarse dentro de la actividad instrumental como la unidad del agente (individuo) y el instrumento, unidad que asume una "tensión irreducible" en la cual ambos existen en un movimiento continuo de determinación mutua en el que uno no

puede reducirse al otro.

Vygotsky da énfasis al aspecto transformacional del aprendizaje como cognición social con atención al desarrollo hacia estados "superiores", acuñando el concepto de zona de desarrollo proximal para denotar cómo la interacción social extiende los límites de desarrollo cognoscitivo de los individuos. Lave y Wenger (1991) adoptan una interpretación del concepto de zona de desarrollo proximal como la distancia entre las acciones cotidianas y las nuevas formas históricas de actividad social que pueden ser generadas colectivamente como una solución a problemas sociales. Desde la perspectiva sociocultural de la cognición y el aprendizaje, el trabajo es una actividad instrumental constituida en contextos organizacionales mediante la cual las personas están inmersas en un aprendizaje continuo como parte de su desarrollo cognoscitivo. En las organizaciones, como contextos históricos particulares que se configuran en un sistema social más amplio, se estructura el trabajo como actividad instrumental donde las personas en interacción construyen conocimientos en la forma de significados, un lenguaje, historias, y modelos mentales particulares aticulados en, y mediatizados por, instrumentos concretos como las tecnologías específicas y los procesos de producción. Es con relación a esta experiencia y la interacción en contexto que es necesario ubicar el aprendizaje en las organizaciones, lo cual abordaré en la próxima sección.

Visiones Emergentes sobre el Aprendizaje en el Estudio de las Organizaciones

Existe acuerdo en la literatura contemporánea sobre el cambio organizacional en cuanto a la necesidad de buscar modalidades alternas para el aprendizaje en el trabajo que faciliten la transformación de la organización orientada hacia formas de trabajo de equipo y orientadas hacia una mayor interacción e interdependencia (Howard, 1995). Mientras que la opción tradicional para fomentar el aprendizaje en las organizaciones ha sido el diseño e implantación de adiestramientos que promueven el aprendizaje individual, el énfasis actual se torna hacia modalidades de aprendizaje social en el contexto de la práctica, y hacia el desarrollo de mecanismos organizacionales colectivos para promover el aprendizaje autodirigidos (Hall & Mirvis, 1995). Moreland, Argote, y Krishan (1998) indican que los adiestramientos genéricos sobre procesos de

grupos no funcionan cuando se intenta aplicar los conocimientos aprendidos a los grupos reales de trabajo. Señalan que es fundamental que las personas aprendan a hacer su trabajo en formas compatibles con su grupo particular, con su estilo de trabajar y con su construcción social del trabajo. Al trabajar en grupo, las personas desarrollan lo que estos autores llaman una memoria transactiva que combina el conocimiento de los individuos en un conocimiento compartido que utilizan de forma colaborativa. Para promover el aprendizaje efectivo y el desarrollo de la memoria transactiva, estos autores recomiendan que los adiestramientos de grupos de trabajo se lleven a cabo en el grupo natural, integrados al trabajo y al proceso de aprendizaje inherente a los grupos.

Por lo general los adiestramientos se hacen en contextos desconectados del trabajo, ignorando que las organizaciones tienen una cultura particular y procesos de aprendizaje propios. Tracey, Tannenbaum y Kavanagh (1995) subrayan la importancia de establecer un ambiente que facilita el aprendizaje en el trabajo como parte del contexto cultural organizacional:

...a continuous-learning work environment is one in which knowledge and skill acquisition are supported by social interaction and work relationships.. By working together in a highly interactive work context, organizational members gain an understanding of each other's tasks and responsibilities and clearly recognize the interrelationships among jobs. Cooperation and cohesion among employees, managers, teams, functional units, and so on, are encouraged and supported such that they become institutionalized.... Therefore, a continuous-learning work environment is one in which organizational members share perceptions and expectations that learning is an important part of everyday work life. (pag. 241)

Al reconocer la importancia del contexto organizacional para la efectividad del aprendizaje, es necesario examinar la visión particular hacia el aprendizaje que prevalece en la organización como una construcción social que está estrechamente vinculada a las relaciones de poder en la organización, que definen y controlan el

conocimiento de forma particular. La visión prevaleciente en los adiestramientos en gran medida asume que los problemas organizacionales se deben a la falta de conocimiento de los/as trabajadores/as (Darah, 1995). Mediante los adiestramientos, la gerencia simplifica y abstrae el conocimiento sobre el proceso de producción e intenta imponerlo sobre los/as trabajadores/as para controlar su trabajo y uniformar los procesos de producción. De este modo, los adiestramientos muchas veces sirven para controlar el conocimiento, legitimando un saber particular como el oficial, e invalidando el conocimiento generado por los/as mismos/as trabajadores/as en el proceso de producción (Alvesson & Deetz , 1999; Darah, 1995).

Las limitaciones de modelos conceptuales de adiestramiento basados en el aprendizaje como fenómeno individual y abstracto se acentúan ante la perspectiva de las organizaciones como sistemas. En la perspectiva de sistemas, como modelo conceptual prevaleciente en el campo organizacional, las organizaciones se conciben como totalidades en las cuales las relaciones entre las partes son de importancia crítica. En este sentido, aunque el aprendizaje como experiencia tiene lugar a nivel de cada individuo, el aprendizaje organizacional no puede constituirse como la suma de los procesos de aprendizaje individual. Los enfoques teóricos basados en el aprendizaje como proceso de cognición social son una opción para explicar los procesos complejos que ocurren tanto en la experiencia de las personas y en el aprendizaje a nivel organizacional como el resultado de la interrelación entre ambos. La literatura en torno a las organizaciones de aprendizaje (*learning organizations*) y el aprendizaje organizacional son pertinentes en la búsqueda de enfoques alternos. En su análisis de la literatura sobre estos temas, Elkjaer (1999) señala que el primero se refiere a modelos de acción para las organizaciones, centrados en el aprendizaje en la organización como sistema, mientras que el segundo enfoca el estudio de los procesos de aprendizaje que ocurren en las organizaciones. Destaca la autora que a pesar de la pertinencia mutua de ambas vertientes, existe una brecha entre estas.

Entre los trabajos sobre organizaciones de aprendizaje, se destacan los de Kofman y Senge (1995), quienes definen el concepto de organización de aprendizaje mediante

principios operativos basados en una visión de la organización como sistema vivo, que incluyen un compromiso hacia el colectivo y una apertura al cambio profundo y continuo mediante el aprendizaje colaborativo. Establecen que en las organizaciones de aprendizaje, es central el desarrollo de una cultura de sistemas cuyo foco sean los patrones de interacción entre los elementos del sistema organizacional y las conexiones entre los eventos específicos y la totalidad. En esta cultura es fundamental superar el individualismo para dar paso al desarrollo de una visión del "yo" como parte de una comunidad (*community nature of the self*). El medio fundamental para lograr el aprendizaje en la organización es el diálogo:

Learning organizations are a space for generative conversations and concerted action. In them, language functions as a device for connection, invention, and coordination. People can talk from their hearts and connect with one another in the spirit of dialogue...Their dialogue weaves a common ongoing fabric and connects them at a deep level of being. When people talk and listen to each other this way, they create a field of alignment that produces tremendous power to invent new realities in conversation, and to bring about these new realities in action. (Kofman y Senge, 1995, pag. 33).

Un elemento central en las organizaciones de aprendizaje es una estructura de trabajo interactiva y colaborativa a todos sus niveles. La cultura organizacional de aprendizaje requiere participación amplia y liderato colectivo. Es fundamental facilitar que el trabajo se convierta en una experiencia de aprendizaje colectivo que conecte la reflexión y la práctica del trabajo. Kofman y Senge exhortan al rediseño del trabajo para crear espacios de aprendizaje en los que fluya un ciclo de reflexión, experimentación y acción. Para Gozdz (1995), el aprendizaje generador constituye una capacidad central en las organizaciones de aprendizaje que permite la creación de una nueva realidad basada en una visión compartida. Este aprendizaje generador requiere del desarrollo de una identidad personal interconectada con el todo, una inteligencia colectiva sostenible y una arquitectura organizacional para el aprendizaje.

Aunque la conceptualización teórica del aprendizaje como proceso no está elaborada

en la literatura sobre las organizaciones de aprendizaje, se destila una visión integral del aprendizaje individual y el organizacional. Estos esfuerzos contribuyen a entender la importancia del contexto organizacional para propiciar prácticas que faciliten un aprendizaje colectivo, profundo, continuo y autodirigido en el trabajo. No obstante, la falta de una teoría clara que sirva de base para definir y explicar el proceso de aprendizaje permite incorporar modelos de aprendizaje tradicional que son incompatibles con esta nueva visión para tratar de desarrollar las destrezas y el conocimiento necesaria para lograr una organización de aprendizaje. En este sentido, estos trabajos en torno a las organizaciones de aprendizaje presentan una visión atractiva de la caracterización de una organización de aprendizaje, pero no explican cómo se llega a ella. Por otro lado, los trabajos en el área de aprendizaje organizacional pueden ayudar a atender esta necesidad de desarrollo teórico.

En los estudios relacionados al área de aprendizaje organizacional, hay divergencia de perspectivas teóricas y debate sobre el nivel de análisis más apropiado. En su revisión de los principales trabajos sobre el aprendizaje organizacional, Nicolini y Mezner (1995) señalan que la mayoría de estos circunscriben el fenómeno a aquellas instancias en que se evidencia una discontinuidad organizacional asociada con un conocimiento abstracto. Se define el cambio organizacional como un cambio en el comportamiento de la organización formulado mediante un acto deliberado y racional dirigido a aumentar su alineamiento con el ambiente. Nicolini y Mezner consideran que esta visión se refiere a solamente uno de los aspectos del aprendizaje organizacional, principalmente a su resultado. Para ellos, el aprendizaje es un proceso complejo y más amplio que ocurre de forma continua en la organización como un proceso inherente a su naturaleza:

Learning is a continuous process which is inherent in the very being of organization. Organizations continuously act and enact their environments and at the same time are transformed through their actions and enactions.... This is not something organizations do as a choice, but something that enters the very definition of organizations as systems. (Nicolini & Mezner, 1995, pag. 738)

Según Nicolini y Mezner (1995), las organizaciones, como formas colectivas de cognición coordinadas, están inmersas en un proceso cognoscitivo de construcción y transformación que emerge de la práctica. Establecen que la abstracción de un conocimiento racional, que generalmente se asocia con aprendizaje, en lugar de ser aprendizaje, es un proceso particular de construcción social de una identidad organizacional el cual limita la experiencia de los miembros de la organización.

Al entender el aprendizaje organizacional como un proceso de construcción social del conocimiento que emerge de la práctica colectiva, es necesario ubicar los niveles y procesos organizacionales centrales de este aprendizaje. En su revisión del desarrollo teórico sobre el aprendizaje organizacional, Prange (1999) destaca que en esta literatura prevalece una falta de consenso en cuanto a la definición de quién aprende, es decir, si es el individuo o la organización, u algún otro nivel intermedio. Huysman (1999) identifica dos tendencias conceptuales principales en estos estudios, por un lado la perspectiva de sistemas con su énfasis en estructuras organizacionales como las determinantes del aprendizaje, y por otro lado, los trabajos sobre las organizaciones como entidades culturales cuya actividad central son las prácticas discursivas. Esta divergencia de posturas levanta una dicotomía en torno a la relación individuo-organización; mientras que los modelos de sistemas tienden a perder de vista al individuo y la práctica social, los enfoques culturales reducen el papel de las estructuras en este proceso (Nord y Fox, 1999).

Von Krogh y Roos (1995) distinguen entre el aprendizaje como proceso individual y organizacional como dos niveles interrelacionados. Adoptan el concepto de enacción desarrollado por Varela, Thompson y Rosch (1997) para explicar la experiencia de aprendizaje individual en el contexto organizacional como proceso cognoscitivo emergente de la práctica organizacional. Le llaman conocimiento organizacional individualizado en lugar de conocimiento individual de la organización, destacando así la relación orgánica entre procesos individuales y organizacionales, mientras preservan su distinción. Por otro lado, postulan que el aprendizaje a nivel organizacional es un fenómeno análogo al aprendizaje individual; constituye un conocimiento emergente

único que surge de la práctica como sistema mediatizado por los procesos y estructuras de comunicación en la organización.

En su explicación del aprendizaje organizacional como proceso emergente a nivel de sistema, Morgan (1997) utiliza la analogía de la organización como cerebro constituido como una red de funciones distribuidas en diversos centros de operaciones donde no hay un sólo centro de control. En este modelo, las interconexiones entre las partes mediante la comunicación, y la redundancia entre estas, llevan a un funcionamiento superior y a la integración del sistema como un todo. Esta red organizacional distribuida permite la flexibilidad y la plasticidad de la estructura, promoviendo respuestas más rápidas que permiten la capacidad de cambio y adaptación efectiva. Desde esta perspectiva el conocimiento, y las acciones organizacionales, emergen del patrón de interacciones y de los procesos concretos, no pueden ser impuestos desde arriba mediante la planificación racional y lineal de una "mente organizacional". Junto con la visión de la organización como un cerebro distribuido, Morgan presenta la postura en la que el cerebro responde a un centro de mando especializado en ciertas funciones, que coordina la interrelación entre las partes. Lo óptimo, según Morgan, es la coexistencia de ambos mecanismos de aprendizaje en las organizaciones, tanto el central como el distribuido, formando una especie de diversidad unificada. Otro concepto que destaca Morgan relacionado con el aprendizaje organizacional es el de la racionalidad limitada (*bounded rationality*), mediante el cuál reconoce cómo la estructuración particular de la comunicación y el manejo de la información en las organizaciones le impone límites a su acceso a la información importante sobre el ambiente y sobre los resultados de la acción organizacional. Subraya la importancia del análisis de las formas en que las normas de la organización regulan el acceso y la distribución de la información, y por lo tanto al conocimiento que pueden desarrollar. La fragmentación que caracteriza a la estructura burocrática y la restricción del acceso a la información en la organización conduce a una patología del aprendizaje (Morgan, 1997).

Entre los pioneros en el campo del aprendizaje organizacional se encuentran Argyris y

Schon (1978), quienes otorgan primacía a las formas en que las estructuras y procesos organizacionales de comunicación desarrollan modelos mentales que obstaculizan el aprendizaje organizacional. Ellos establecen que la estructura de la comunicación incluye dos niveles, las teorías manifiestas, refiriéndose a las explicaciones que se ofrecen abiertamente en la comunicación, y por otro lado las teorías en uso, que son los modelos mentales tácitos que guían la práctica y la comunicación. Según los autores, las teorías en uso, por lo general, responden a fuerzas psicológicas de defensividad personal dentro de la dinámica del poder en la organización. Los dos niveles de comunicación con frecuencia son incongruentes, y emiten mensajes contradictorios que derrotan la efectividad de la comunicación. Mientras que las teorías manifiestas pueden comunicar el deseo de colaboración, las teorías en uso que guían la práctica pueden sabotear la colaboración. La aportación de Argyris y Schon es importante en el análisis del aprendizaje como cognición social, ya que expone la complejidad del proceso de comunicación, y la limitación de enfocarse únicamente en el nivel explícito de la comunicación, y el reto de identificar y superar la defensividad no manifiesta en el cambio organizacional. Sin embargo, al plantear la defensividad como un fenómeno individual, se obvia el papel de la cultura organizacional basada en el individualismo y las relaciones de poder estructurales en este proceso.

Según Argyris y Schon (1978), la estructura particular de comunicación permite a su vez varios niveles de aprendizaje. Señalan dos niveles en términos de sus implicaciones para el cambio, que incluyen el aprendizaje de ciclo sencillo y el de ciclo doble (*single versus double loop*). El aprendizaje de ciclo sencillo, asociado con una comunicación defensiva, sigue un patrón de aprendizaje que mantiene el sistema, examinando los factores que causan fallas en el orden prevaleciente para alcanzar sus metas. En este nivel, no ocurre cambio organizacional, sino modificación de los procesos para mantener la estructura. En el aprendizaje de ciclo doble, se examinan y cuestionan las premisas y normas culturales que mantienen el sistema, para alterar estas premisas, estructuras y normas, promoviendo cambios fundamentales en la organización. Dentro de ciclo doble se puede alcanzar un nivel aún superior de aprendizaje, el deuterio-aprendizaje, que permite desarrollar la conciencia del proceso

mismo de aprendizaje organizacional y de los factores y procesos organizacionales de este proceso.

Mientras que la mayoría de los enfoques del aprendizaje organizacional otorgan más importancia a los procesos deliberados y racionales de abstracción del conocimiento, Lave y Wenger (1991), y Brown y Duguid (1991) sitúan el aprendizaje organizacional en la práctica cotidiana del trabajo. Estos/as autores/as proponen que como proceso de construcción social, el aprendizaje organizacional ocurre en lo que llaman “comunidades de practices” en lugar de ser producto de las estructuras del sistema organizacional. Dan énfasis a las prácticas en las cuales se construyen los significados de la experiencia mediante la narración de historias y diálogos de las personas en su trabajo y dentro de las relaciones con otras personas en la comunidad. De esta forma, Lave y Wenger (1991), y Brown y Duguid (1991) postulan que el aprendizaje ocurre dentro de un marco de participación social donde las múltiples perspectivas de los/as coparticipantes son instrumentales en generar el aprendizaje como producto de la interconexión de las personas en las actividades y los sistemas de actividades organizadas estructuralmente.

Elkjaer (1999) establece la importancia de mirar tanto el contexto de interacción como los individuos que interactúan y las estructuras organizacionales que éstos crean, perpetúan o alteran mediante su práctica. Esta autora sostiene un enfoque interaccionista que rescata al individuo, entendido como ente social, como actor en el sistema organizacional, y ubica el aprendizaje en la práctica social como la reconstrucción y reorganización de la experiencia dentro de las estructuras organizacionales. Subraya Elkjaer que a pesar de que el aprendizaje ocurre necesariamente en una dimensión social, también ocurre a nivel individual, de forma que no debe desaparecer el individuo en el análisis del aprendizaje organizacional. Ambos son dos momentos de un mismo proceso. Huysman (1999) propone una relación dialéctica entre los individuos como agentes activos y las propiedades estructurales de las organizaciones, tomando como base la teoría de la construcción social de la realidad elaborada por Berger y Luckman (1966):

In terms of organizational learning, externalizing occurs when individual knowledge is shared among individuals. The process through which this externalization results in organizational knowledge, which is often influenced by power structures as well as by history, is the process of objectifying knowledge. Internalizing occurs when individual actors integrate this organizational knowledge into their personal belief (pag. 66).

Al revisar la literatura, se observa un debate sobre el nivel en el cual ocurre el aprendizaje organizacional, intentando establecer un nivel como el central. Me parece que todos los niveles de aprendizaje existen como fenómenos propios que a la vez son interdependientes. A pesar de que cada nivel no puede entenderse en aislamiento del otro, pueden desarrollarse categorías conceptuales para captar los diversos niveles y su interacción. La relación entre niveles, es decir, individuos, prácticas sociales y estructuras, existe de modo circular, no causal. Elkjaer (1999) propone el desarrollo de una matriz de condiciones convergentes como herramienta de análisis organizacional para facilitar la visualización de la interrelación entre los niveles y entender la multidimensionalidad de los procesos y las diversas condiciones que se conjugan en la práctica mediante la interacción. Establece Elkjaer que este análisis debe ubicarse dentro de la trayectoria de la organización a través del tiempo para entender los procesos de desarrollo como unos que incorporan a la vez el cambio y la permanencia en el entrelazo dinámico de los diversos niveles.

Al considerar las diversas perspectivas sobre el aprendizaje organizacional, Prange (1999) observa que el conceptualizar el aprendizaje a nivel organizacional propiamente, como característica de la organización independiente de sus miembros, tal vez constituye una falacia antropomórfica que lleva a una reificación inadecuada del concepto de organización. Es importante tener presente que los conceptos teóricos constituyen metáforas que nos ayudan a entender la realidad, y que no debe confundirse el "mapa con el territorio" (Morgan, 1997). Más aún, al utilizar estas metáforas se debe determinar si los mismos constituyen una forma de equiparar la visión organizacional que generan los grupos hegemónicos como si fuese la visión de

la organización como tal, excluyendo de esta forma las visiones de los diversos grupos en la organización y obviando los conflictos relacionados con los intereses y las relaciones de poder. El desarrollo del conocimiento de la organización y su abstracción racional como versión oficial dentro del aprendizaje organizacional es un modo de lograr el poder dentro de esta, perpetuando la hegemonía de unos grupos sobre otros (Alvesson & Deetz, 1999; Darrah, 1995).

Conclusiones: Hacia un Marco Teórico del Aprendizaje en la Psicología Industrial-Organizacional

A pesar de que en la literatura sobre el cambio organizacional en el campo de la psicología industrial-organizacional se subraya la necesidad de promover el aprendizaje en las organizaciones, he intentado en este ensayo evidenciar que la conceptualización del aprendizaje que prevalece no es adecuada, particularmente sobre la relación entre aprendizaje individual y organizacional como parte de las relaciones sociales en el trabajo. Los modelos conceptuales del aprendizaje adoptados en la psicología industrial-organizacional, sobre todo en las áreas del adiestramiento y de manejo de conducta en las organizaciones, han seguido la pauta general de usar modelos neoconductistas, de procesamiento de información, y en menor grado, de aprendizaje social basados en una visión individualista del aprendizaje. Por otro lado, las perspectivas organizacionales de corte sistémico dan énfasis a los factores estructurales ignorando los procesos de aprendizaje de los individuos. Existe una brecha en esta literatura entre los niveles de aprendizaje individual y organizacional y escasean los enfoques coherentes que puedan dar cuenta de los problemas de interés actual en el cambio organizacional. En este ensayo he tratado de señalar cómo las limitaciones conceptuales de estas posturas pueden atribuirse en gran medida a una visión reduccionista del proceso del aprendizaje, a su vez enraizada en una dicotomía de lo individual/subjetivo versus lo social/material en el contexto organizacional. En conclusion, señalo algunos de los aspectos críticos que merecen mayor atención en la conceptualización del aprendizaje como cognición social. Mis señalamientos están dirigidos a generar modelos que promuevan los tipos de aprendizaje necesarios para

propiciar cambios que fomenten el desarrollo humano y social en los lugares de trabajo en el contexto actual:

1. Al abordar el tema del aprendizaje en el contexto del trabajo y el nivel organizacional desde la disciplina de la psicología industrial-organizacional, debe examinarse el significado particular del aprendizaje como una construcción social. Es fundamental conocer los factores que influyen en la selección de la definición del aprendizaje, entre otros, los propósitos de nuestra gestión, el contexto específico de la organización, y las relaciones de poder en las cuales están inmersos los/as diferentes "actores". Al seleccionar la definición de aprendizaje que ha de guiar nuestros proyectos, tenemos la opción de una definición operacional y limitada, orientada hacia el control y la predicción, o una visión del aprendizaje como forma de ser en el mundo, como desarrollo continuo y construcción de conocimientos dentro de las relaciones sociales. Es nuestra responsabilidad ética como científicos conocer los filtros cognoscitivos y los valores que permean nuestras posiciones teóricas y de intervención.

2. Entre las perspectivas sobre el aprendizaje en la psicología, la sociocultural constituye una herramienta más amplia y adecuada que aquellas basadas en el aprendizaje como fenómeno individual o sistémico para la conceptualización de los procesos de cambio a nivel organizacional, particularmente cuando se busca promover el cambio profundo mediante la participación colectiva. La reconceptualización del aprendizaje como cognición social requiere que la psicología industrial-organizacional revise su visión de la experiencia individual en el trabajo. A diferencia de la postura de algunos/as autores/as incluidos en este ensayo, no recomiendo reemplazar la unidad del individuo por la de grupo. Por el contrario, se debe ampliar la concepción de las unidades de análisis para ver a los individuos como entes sociales en interacción con otros y la cognición como proceso social compuesto por momentos distintos dentro de una totalidad integrada, incorporando unidades de análisis de nivel individual, grupal, organizacional, interorganizacional y otros. Se debe además examinar la interacción entre estos niveles como dimensiones interdependientes. La ampliación de la gama de

unidades de análisis permite ubicar el nivel de análisis de acuerdo a las necesidades del problema particular y el propósito de la investigación concreta, sin perder de vista su interrelación con las otras unidades. Retenemos así la visión amplia del contexto integrado como totalidad en el cual se articula la unidad concreta. En esencia esta postura reconoce la unidad de lo subjetivo como fenómeno microsocioal en relación dialéctica con las estructuras macrosociales, y la imposibilidad de entender uno sin entender el otro. La reconceptualización del aprendizaje como cognición social requiere el desarrollo de nuevas categorías epistemológicas que permitan conceptualizar la complejidad y ofrezcan unidades de análisis para visualizar los distintos niveles y procesos de interacción. Algunos conceptos examinados en este ensayo que aportan a esta tarea son: la cognición como enacción, de Varela et al, (1997), las comunidades de práctica, de Lave y Wenger (1991), y la actividad instrumental y la zona de desarrollo proximal, de Vygotsky (1978).

3. Para propiciar el aprendizaje organizacional como proceso social y emergente, es fundamental reconocer que éste surge de las prácticas de las comunidades que viven en las organizaciones. Estas comunidades construyen los significados que constituyen la base del aprendizaje, por lo cual no es efectiva la formulación de un conocimiento abstracto ajeno a este proceso práctico para articularlo en una "visión compartida". En las organizaciones de aprendizaje, la visión compartida tiene que emerger de la práctica y crearse mediante procesos en que los/as integrantes de la organización participen activamente para garantizar que es un proceso de aprendizaje colectivo, y no de imposición de la perspectiva de un sector sobre otro. Es necesario reconocer la posibilidad de que no exista una sola visión compartida, sino múltiples visiones que deben ser validadas. La visión del aprendizaje como proceso emergente dentro de un mundo en constante cambio nos enfrenta además, a la necesidad de adoptar la apertura hacia la incertidumbre, y aceptar modelos más fluidos, no lineales del aprendizaje organizacional. Desde esta perspectiva se deben repensar el lugar de los adiestramientos según han sido concebidos en la psicología industrial-organizacional y entender sus limitaciones fundamentales. Es posible que estos puedan ser revisados incorporando parámetros de diseño basados en el

aprendizaje como cognición social que reconozcan la riqueza, la importancia y la efectividad del aprendizaje espontáneo que permea la práctica en el trabajo. Adopto la posición de algunos/as autores/as que recomiendan establecer una "cultura" de aprendizaje que provea los espacios necesarios sin controlar el proceso, basada en un proceso abierto y emergente, apoyando múltiples iniciativas, las divergencias y la individualidad.

4. En la reconceptualización del aprendizaje en las organizaciones, es vital promover la colaboración multidisciplinaria para ampliar el foco de análisis en consonancia con la naturaleza de las problemáticas, cruzando las divisiones arbitrarias de las disciplinas que fragmentan el quehacer de la psicología y otros campos pertinentes. En este sentido se debe incorporar en la práctica del/de la psicólogo/a industrial-organizacional, los principios del aprendizaje como cognición social para guiar este proceso de investigación como proceso de producción de conocimiento colectivo que integra diversas perspectivas, para importar e integrar las ideas y categorías conceptuales entre disciplinas. Mediante la colaboración se propicia una pluralidad de perspectivas y el pensamiento divergente, a la vez que se facilita la fusión de esfuerzos, y la reflexión colectiva, experimentando así de forma directa la enacción del aprendizaje social dentro del seno de la comunidad científica.

Referencias

Alvesson, M., & Deetz, S. (1999). Critical theory and postmodernism: Approaches to organizational studies. En S. Clegg & C. Hardy (Eds.). Studying organization-theory and method.(pp.185-211).Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Argyris, C., & Schon, D. (1978). Organizational learning: A theory of action perspective. Reading, Massachussets: Addison Wesley.

Bandura, A. (1998). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. En A. Bandura (Ed.) Self-efficacy in changing societies.(pp. 1-45) Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

Berger, P., & Luckmann, T. (1966). The Social Construction of Reality. London: Penguin Books.

Brown, J., & Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. Organization Science, (2) 40-57.

Burris, R. (1976). Human Learning. En M. Dunnette (Ed.) . Handbook of Industrial Psychology (pp. 130-

146).Chicago, Illinois: Rand-McNally.

Darrah, C. (1995). Workplace training, workplace learning: A case study. Human Organization, 54, 31-41.

Elkjaer, B. (1999). In search of a social learning theory. En M. Easterby-Smith, J. Burgoyne, & L.Araujo (Eds.) Organizational learning and the learning organization-Developments in theory and practice.(pp.75-90). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Easterby-Smith, M., & L. Araujo. (1999). Organizational learning: Current debates and opportunities. En M. Easterby-Smith, J. Burgoyne, & L.Araujo.(Eds.). Organizational learning and the learning organization-Developments in theory and practice.(pp.1-20). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Goldstein, I. (1993). Training in organizations-Needs assessment, development, and evaluation. (3rd Edition). Pacific Grove, California: Brooks/Cole Publishing Company.

Gozdz, K. (1995). Creating learning organizations through core competence in community building. En K. Gozdz . (Ed.) Community building: Renewing spirit and learning. (pp.57-67). San Francisco, California: New Leaders Press, Sterling & Stone, Inc.

Greeno, J. (1984). A perspective on thinking. American Psychologist, 44 (2), 134-141.

Hall, D., & Mirvis, P. (1995). Careers as lifelong learning. En A. Howard (Ed.) The changing nature of work, (pp.323-361). San Francisco, California: Jossey-Bass, Inc. Publishers.

Hayes, J., & Allinson, C. (1998).Cognitive style and the theory and practice of individual and collective learning in organizations. Human Relations (51) 847-871.

Howard, A. (1995). Rethinking the psychology of work. En A. Howard (Ed.). The changing nature of work.(pp.513- 555). San Francisco, California: Jossey-Bass, Inc. Publishers.

Huysman, M. (1999). Balancing biases: A critical review of the literature on organizational learning. En M. Easterby-Smith, J. Burgoyne, & L.Araujo.(Eds.) Organizational learning and the learning organization-Developments in theory and practice.(pp.59-73). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Ickes, W., & Gonzalez, R. (1996). "Social" Cognition and *Social* Cognition: From the subjective to the intersubjective. En J. Nye, & A. Brower (Eds.) What's social about social cognition: Research on socially shared cognition in small groups. (pp. 285-308). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Johnson, D.,& Johnson, R. (1998).Cooperative learning and social interdependence theory. Theory and research in small groups. (pp. 9-33) En R. Scott Tindale, L.Heath, J. Edwards, E.J. Posavac, F.B. Bryant, Y. Suárez-Balcazar, E. Henderson-King & J. Myers (Eds.). New York, New York: Plenum Publishing.

Kofman, F., & Senge, P. (1995). Communities of commitment: The heart of learning organizations. En S. Chawla y J. Renesch (Eds.). Learning organizations: Developing cultures for tomorrow's workplace. (pp. 15-44). Portland, Oregon: Productivity Press.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

Levey, J., & Levey, M. (1995). Wisdom at work: An inquiry into the dimensions of higher order learning.

En S. Chawla, y J. Renesch (Eds.). Learning organizations: Developing cultures for tomorrow's workplace. (pp. 257-274). Portland, Oregon: Productivity Press.

Levine, J., & Resnick, L. (1993). Social foundations of cognition. Annual Review of Psychology, 44, 585-612.

Longworth, N. & Davies, W.K. (1996) Lifelong learning. London, United Kingdom: Kogan Page.

Lord, R., & Maher, K. (1994). Cognitive theory in industrial and organizational psychology. En M. Dunnette, & R. Hough (Eds.). Handbook of industrial and organizational psychology, (pp.3-61). New York, New York: John Wiley.

Moreland, R., Argote, & L., Krishan, R. (1998). En R. Scott Tindale, L. Heath, J. Edwards, E.J. Posavac, F.B. Bryant, Y. Suárez-Balcazar, E. Henderson-King & J. Myers. (Eds.). Training people to work in groups. Theory and research in small groups. (pp. 37-60). New York, New York: Plenum Publishing.

Morgan, G. (1997). Images of organization. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Mohrman, S., Cohen, S., & Mohrman, A. (1995). Designing team-based organizations-New forms for knowledge work. San Francisco, California: Jossey-Bass, Inc. Publishers.

Mohrman, S., & Cohen, S. (1995) When people get out of the box: New relationships, new systems. En A. Howard (Ed.). The changing nature of work, (pp.365- 409). San Francisco, California: Jossey-Bass, Inc. Publishers.

Neck, C., & Manz, C. (1994). From groupthink to teamthink: Toward the creation of constructive thought patterns in self-managing work teams. Human Relations, 47, 929-952

Nicolini, D., & Mezner, M. (1995). The social construction of organizational learning: Conceptual and practical issues in the field. Human Relations, 48, 727-747.

Nord, W., & Fox, S. (1999). The individual in organizational studies: The great disappearing act? En S. Clegg & C. Hardy (Eds.). Studying organization-Theory and method. (pp.142- 168). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Nye, J., & Brower, A. (1996). (Eds.) What's social about social cognition: Research on socially shared cognition in small groups. (pp. 285-308). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Prange, C. (1999). Organizational learning-Desperately seeking theory? En M. Easterby-Smith, J. Burgoyne, & L. Araujo. (Eds.) Organizational learning and the learning organization-Developments in theory and practice. (pp.23-42). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Reed, M., & Hughes, M. (1994). Rethinking organizations: New directions in organization theory and analysis. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Rogoff, B. (1990). Apprenticeship in thinking.: Cognitive development in social context. New York, New York: Oxford University Press.

Sampson, E. (1981). Cognitive psychology as ideology. American Psychologist 36, 730-743.

Schwartz, B., Schuldenfrei, R., & Lacey, H. (1981). Skinnerian psychology as factory psychology. Knowledge and society: Studies in the sociology of culture, past and present. (pp.79-108). Greenwich,

Connecticut. JAI Press, Inc.

Tannenbaum, S., & Yukl, G. (1992). Training and development in work organizations. Annual Review of Psychology, 43, 399-441.

Tracey, J., Tannenbaum, S., & Kavanagh, M. (1995). Applying trained skills on the job: The importance of the work environment. Journal of Applied Psychology, 80, 239-252.

Vaill, P. (1996) Learning as a way of being. San Francisco, California: Jossey Bass.

Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1997). The embodied mind: Cognitive science and human experience. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

von Krogh, G. & Roos, J (1995). Organizational knowledge, individualized (and socialized). Organizational Epistemology. (pp. 49-68). New York, New York: St. Martins Press, Inc.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Weiss, H. (1992). Learning theory and industrial organizational psychology. En M. Dunnette & R. Hough (Eds.) Handbook of industrial and organizational psychology (pp.171-221). New York, New York: John Wiley.

Wertsch, J. (1998). Mind as action. New York, New York: Oxford Press.

Wirth, A. (1992) Education and work for the year 2000: Choices we face. San Francisco, California: Jossey Bass.

Wormald, G. (1999). De las pirámides a las redes. En C. Montero, M. Alburquerque, & J. Ensignia (Eds.). Trabajo y empresa: entre dos siglos (pp.59-63). Caracas, Venezuela: Editorial Nueva Sociedad.

Yeatts, D. & Hyten, C. (1998) The high-performing self-managed team-A comparison of theory to practice. Thousand Oaks, California: Sage Publications.