

Formando competencias para autorregular el aprendizaje en comunidades de práctica

MSc. Mario Rodríguez-Mena García
Grupo de Aprendizaje para el Cambio
CIPS

Introducción:

La sociedad contemporánea enfatiza la exigencia del aprendizaje permanente como condición de desarrollo futuro. Este propósito requiere preparar a las personas para que elaboren la intención y las acciones necesarias que le permitan dirigir su propio aprendizaje, a través del dominio consciente de sus recursos para construir objetivos, definir los procedimientos, emplearlos eficazmente, y evaluar sus resultados. En síntesis, la formación para el desempeño autorregulado de las personas en el contexto en que se aprende.

El Proyecto "Aprendizaje para el Cambio", del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS) ha diseñado y puesto en práctica, empleando la modalidad de investigación-acción, el Programa de Formación de Aprendices Autorregulados en Comunidades de Aprendizaje en diferentes escenarios de participación social. En este artículo se presentan de manera ilustrativa los presupuestos teóricos y metodológicos del Programa y algunos resultados empíricos de su aplicación en una empresa cubana en perfeccionamiento.

La investigación realizada se centra en un área específica del amplio campo de la formación humana: el aprendizaje de las personas en el contexto de su práctica cotidiana, y responde a problemáticas actuales en torno al aprendizaje ante la urgencia de cambios importantes tanto en los enfoques teóricos que lo abordan como en las metodologías y modos prácticos de intervención. En un sentido más estricto, esta investigación se justifica en las necesidades de la empresa moderna en Cuba de responder al reto de producción de mejor calidad a partir de la acción de hombres libres y comprometidos voluntariamente con su realización.

Los fundamentos de partida de esta investigación están en el enfoque socio- histórico. Sus presupuestos teóricos y metodológicos se han construido sobre la base de un análisis sistémico de diferentes dimensiones socio-psico-pedagógicas (andragógicas) integradas en las situaciones de aprendizajes que se generan en la práctica social y que conducen a la formación de las competencias para autorregular el aprendizaje y al desarrollo de las comunidades de aprendizaje.

El Programa de Formación de aprendices autorregulados en Comunidades de aprendizaje

Si bien el aprendizaje permanente es una condición inseparable de todas las actividades que llevan a cabo las personas, sólo puede convertirse en un instrumento de desarrollo cuando estas disponen de los recursos necesarios para poder emplearlo como tal. La adquisición y desarrollo de estos recursos se hace posible a partir de la interacción social. El Programa de Formación de Aprendices Autorregulados, basado en el desarrollo de competencias relevantes para aprender en el contexto de Comunidades de Aprendizaje, puede constituir una vía para el logro de estos

propósitos. Preparar a las personas para que sepan aprovechar los recursos, mecanismos, y procesos del aprendizaje de un manera autorregulada, con un sentido de pertenencia y participación auténtica en su comunidad de acción, garantizará que puedan desempeñarse con mucha mayor eficiencia y eficacia en su actividad.

Ante la diversidad, integración, y constante reconstrucción de los saberes, el papel de las Comunidades de Aprendizaje tiende a ser cada vez más importante y se instituyen en verdaderos marcos de desarrollo para sus integrantes en la medida en que puedan ser guiadas hacia estos fines. Identificar y desarrollar en todas sus potencialidades tales Comunidades, constituye un propósito de primer orden en el campo de la formación y desarrollo del capital humano.

Algunos conceptos básicos

Comunidades de práctica y Comunidades de aprendizaje

Una "comunidad de práctica" es un modelo que permite comprender, explicar e investigar la forma real en que las personas actúan. Se define como una red de actividades y acciones interdependientes y autoorganizadas que vinculan entre sí a personas, significados, y el mundo material, en un sistema complejo de intercambios internos y con el ambiente.

La comunidad de práctica se describe en términos de participación (la pertenencia legítima de un individuo a una comunidad, la aceptación por los demás participantes, la implicación personal y el compromiso, la identidad durante el movimiento de participación que se establece dentro del límite del sistema); en una práctica (que se identifica con actividades características de la comunidad, sea simbólica o material, y que incluye los procesos, artefactos, instrumentos, significados y discursos implicados para realizarla); que produce cambios en los participantes (el aprendizaje es la condición obligatoria de las comunidades de práctica, tengan o no el propósito explícito o consciente de producirlo, y base del desarrollo de sus participantes).

Nuestra propuesta de Comunidad de Aprendizaje emana de la comprensión de la naturaleza social de los aprendizajes humanos que están "situados" en comunidades de práctica, social y culturalmente construidas. De este modo, conceptualizamos a la Comunidad de Aprendizaje como:

"El modo de funcionamiento sistémico de una comunidad de práctica cuyos miembros son genuinos y mantienen interacciones constantes y múltiples dirigidas por el propósito de aprender en, desde, y para mejorar, tal práctica, lo que se convierte en su meta de desarrollo permanente" (Rodríguez-Mena, et al., 2004a p.107)

Una Comunidad de Práctica que tome conciencia del carácter autorregulado del proceso de aprender y ejecute acciones para su desarrollo permanente se transformará paulatinamente en una Comunidad de Aprendizaje, y podrá influir de manera efectiva tanto en la transformación de la realidad en la que operan sus miembros como en la transformación de estos. No hay aprendizaje efectivo sin autorregulación. El aprendizaje efectivo es también aquel que humaniza; por tanto, surge desde su naturaleza social. La Comunidad de Aprendizaje, como espacio de interacción, posibilita que esto suceda al permitir que cada aprendiz pueda vivenciar todas y cada una de las funciones del acto de autorregular el aprendizaje: acoplarse

con otros, dominar y modificar los instrumentos de actuación sobre el medio y modificarse al dominarse a sí mismo.

La situación de aprendizaje. Dimensiones

Una situación de aprendizaje puede considerarse como la menor unidad de análisis (estructural y funcionalmente hablando) del proceso de aprendizaje. En el espacio - tiempo de acción y comunicación que es, se establece una relación dialéctica, entre el aprendiz, lo aprendido, y las personas y herramientas mediadoras, que se enmarca en un sistema de planificación, ejecución y control de tareas que el aprendiz genera con la intención de aprender. (Rodríguez-Mena, M; 1999)

Las situaciones de aprendizaje pueden ser comprendidas desde diferentes dimensiones: planos diversos de análisis que se conectan constituyendo el sistema explicativo de la autorregulación de los aprendizajes que allí se generan. Tres de estas posibles dimensiones psicopedagógicas son:

1. La dimensión de los componentes de las situaciones de aprendizajes,
2. La dimensión de los logros de los aprendizajes,
3. La dimensión correspondiente al rol del aprendiz.

Las competencias para la autorregulación del aprendizaje

Los estudios sobre “competencias humanas” y específicamente “competencias laborales” han sido muy prolíferos en los últimos años, lo que convierte al tema en uno de los más diversos y polémicos de la actualidad.

Desde nuestro punto de vista, las competencias articulan los recursos que poseen las personas para garantizar un mejor desempeño en la actividad que realizan; orientan, guían y permiten evaluar la eficacia misma de las acciones que las personas ejecutan; y aunque se asientan en las propias aptitudes personales ellas son en realidad el resultado de un largo proceso de formación y desarrollo que tiene su origen en la interacción con los otros. Se trata de comprender cómo las personas construyen sentidos personales de lo que aprenden, y cómo los usan en el vínculo entre lo que el puesto laboral exige y lo que la persona desea.

El término competencia intenta captar la realidad cambiante y dialéctica que es la relación entre la persona y su mundo. La competencia es un emergente que nace de un encuentro y que no está prefijado de manera absoluta ni en un sujeto ni en un rol o puesto de trabajo profesional. Las competencias son simultáneamente exigencias de una actividad profesional y cualidades de las personas que se realizan y concretan en esta actividad o en sus productos. (Corral, 2005)

Nuestras hipótesis al respecto, nos hacen dirigir la atención hacia tres grandes núcleos de competencias cuya articulación debe conducir a la autorregulación del aprendizaje.

a) Competencias para la estructuración de las experiencias de aprendizaje:

Se refiere a la capacidad de la persona-que-aprende para interpretar las experiencias de aprendizaje dentro de ciertos esquemas o estructuras de funcionamiento. Aquí los procesos psíquicos son empleados con la intención de reevaluar, deconstruir y reconstruir esos esquemas mentales con los que comprendemos la realidad que nos circunda y a nosotros mismos como parte de esa realidad.

b) Competencias para la contextualización de las experiencias de aprendizaje:

Aborda la facultad de la persona-que-aprende para extraer de cada experiencia de aprendizaje aquellas propiedades que pueden ser generalizables, transferibles o extrapolables a otros contextos más o menos diferentes del que originalmente surgieron. Permiten el establecimiento de conexiones productivas para aprovechar las experiencias de aprendizajes presentes y pasadas con visión de futuro.

c) Competencias para la gestión de las experiencias de aprendizaje:

Alude a la posibilidad de articular los procesos y recursos personales así como los instrumentos, símbolos, personas, recursos ambientales, etc. que intervienen en los aprendizajes con la intención de planificar, organizar, evaluar y monitorear el curso de las experiencias de aprendizaje.

Suponen que la persona que aprende asuma una actitud responsable y activa ante su aprendizaje y una dirección consciente del mismo, en la medida en que hace "diligencias" (acciones) para alcanzar sus metas de aprendizaje.

Particular espacio tienen en las competencias de gestión las percepciones de autoeficacia y los procesos metacognitivos, que permiten al aprendiz visualizar sus posibilidades de conseguir propósitos de aprendizaje, o qué aprender o autocorregir para alcanzarlo.

Una experiencia de identificación y desarrollo de una Comunidad de Aprendizaje para la formación de competencias de autorregulación del aprendizaje

En esta experiencia (Ver Rodríguez-Mena et al, 2004b) participaron los 18 miembros del Consejo de Dirección Ampliado de una empresa que brinda servicios de información al transporte. Entre las demandas más acuciantes de la empresa estaban:

- Responder a las nuevas necesidades de superación y aprendizaje surgidas durante el período de Perfeccionamiento Empresarial.
- Mejorar la capacidad de gestión de la empresa.
- Aprender a trabajar de un modo más integrado, con más identidad y sentido de pertenencia a la empresa, perfeccionando el trabajo en equipos para la solución de problemas y la toma de decisiones.
- Dominar estrategias que permitan el mejoramiento de la comunicación entre todos los trabajadores de la empresa.

- Desarrollar la capacidad para elaborar objetivos estratégicos de calidad y perfeccionar los mecanismos de evaluación y auto evaluación de lo logrado.

El Programa se desarrolló a partir de la creación de cinco situaciones de aprendizaje diseñadas según los propósitos formativos y ejecutadas bajo un esquema metodológico de investigación acción educativa. Se desarrollaron en nueve sesiones de trabajo.

- Situación de aprendizaje para el encuadre de tareas de la comunidad.
- Situación de aprendizaje para la elaboración de metas de aprendizaje.
- Situación de aprendizaje sobre herramientas para la comunicación.
- Situación de aprendizaje sobre estilos de aprendizaje y solución de problemas en equipos.
- Situación de aprendizaje para la retroalimentación del proceso.

De tal forma, desde un principio se conjugaron las demandas formativas de la empresa con la propuesta teórico - metodológica de nuestro Programa de formación.

Algunos resultados

La formación de competencias

En este epígrafe, mostraremos un conjunto de resultados obtenidos al evaluar la formación de los núcleos de competencias en el transcurso de las sesiones realizadas. Es relevante exponer que la información aquí presentada fue analizada e interpretada por la comunidad de aprendizaje en un primer momento y, sólo después, elaborada por los investigadores. El informe final con los resultados obtenidos (ver Rodríguez-Mena et al, 2004b) fue también sometido al análisis y valoración de los miembros de la comunidad. Esta posibilidad que brinda la investigación-acción educativa nos permitió presentar ambos momentos de análisis y la perspectiva de progreso vista desde los propios participantes.

Mediadores de la autoevaluación

Uno de los instrumentos mediadores que fue utilizado para la autoevaluación del desempeño personal fue la Guía de Autoevaluación. Esta herramienta resultó esencial para propiciar el desarrollo de la autoevaluación y la práctica sistemática de las habilidades de evaluación en la medida que se cumplió su objetivo fundamental: evaluar el desempeño personal en cada sesión y que el análisis de sus resultados se hiciera sistemáticamente, como parte de la retroalimentación a la Comunidad y de un ejercicio de diálogo crítico cuyo eje fue la evolución de los indicadores de competencias.

En esencia esta guía traduce para los participantes, a través de sus criterios e indicadores de evaluación personal, los núcleos de competencias para la autorregulación de los aprendizajes y algunos indicadores de desarrollo de la comunidad de aprendizaje. El instrumento fue presentado por los facilitadores sólo como una propuesta, susceptible de ser transformada de acuerdo con las necesidades de los participantes para su mejor comprensión y aplicación. Llámese la atención de que como proposición, fue sometida a análisis en la primera sesión en la que se abrió lugar para discutir y negociar los significados o contenidos de los indicadores de

desempeño incluidos en el documento, así como para la incorporación de sugerencias y cambios.

Análisis de algunos indicadores de mayor interés

La estructuración

La *estructuración* de la experiencia de aprendizaje fue uno de los núcleos de competencia que comenzó a manifestarse al inicio de la aplicación del Programa como un concepto difuso, no muy claro para los aprendices. En las primeras sesiones hubo tendencia a evaluar el indicador “*estructuración*” con desempeño medio. Los participantes tenían una idea muy parcializada de su contenido y fue necesario implementar en la sesión 2 acciones de reflexión metacognitiva para su comprensión más cabal. De hecho en la guía de autoevaluación, además del propio indicador de *estructuración*, aparecían otros, intrínsecamente ligados a él, que de conjunto conformaban las manifestaciones de este núcleo de competencias; nos referimos en primer lugar al *razonamiento*, que manifiesta el mismo patrón de comportamiento, seguido de la *indagación* y en menor medida la *flexibilidad* y la *transferencia*. Es posible notar un considerable grado de coincidencia en las percepciones de los participantes con respecto al desempeño alcanzado en las tareas de aprendizaje, evaluadas desde las perspectivas que estos indicadores proponen. Este no es un hecho casual y corrobora nuestra hipótesis acerca de la existencia de un fuerte núcleo de competencias alrededor del cual se sitúan una serie de disposiciones y herramientas psicológicas que permiten al aprendiz revisar, evaluar y transformar sus esquemas de referencia y para la comprensión de lo que está aprendiendo.

Sin embargo, no todos los indicadores son visualizados con claridad desde el principio. En el momento de analizar su comportamiento en una situación de aprendizaje, unos resultan más evidentes como es el caso del *razonamiento*, que puede ser evaluado casi de inmediato cuando comparan su modo de pensar y entender un asunto con la manera en que otras personas (con las que está interactuando) lo hacen; mientras otros, como el propio indicador de *estructuración* puede resultar confuso y lleva más tiempo representárselo en toda su dimensión y alcance para el aprendiz.

En este sentido desde el inicio, a sabiendas de que este indicador requería una atención especial que permitiera su adecuada evaluación, se propusieron ejercicios dirigidos a reflexionar sobre el modo en que estaban elaborando y transformando sus esquemas de pensamiento, es decir, el proceso mismo de construcción de significados.

La generación

El núcleo de competencias referido a la contextualización de las experiencias de aprendizaje, fue traducido, básicamente, en la guía de autoevaluación a través de los indicadores de *generación*, *transferencia* y *flexibilidad*. Decimos básicamente porque evidentemente es imposible hacer separaciones radicales entre los tres núcleos de competencias que permiten la autorregulación del aprendizaje, es decir, otros indicadores, ya analizados, como la *indagación*, el *razonamiento* y la propia *estructuración* permiten al aprendiz moverse constantemente de un contexto a otro para aprovechar al máximo la experiencia de aprendizaje que puede estar viviendo.

El comportamiento del indicador *generación* desde las autoevaluaciones, ilustra un patrón de desempeño diferente al resto de los indicadores. La *generación* fue el único indicador que comenzó siendo percibido por los participantes en un desempeño bajo.

Desde la segunda sesión, en el momento que los resultados de las autoevaluaciones fueron expuestos ante la comunidad para su análisis, la construcción de un esquema de referencia común sobre lo que entendían por generar, asomó como una necesidad. Se constató que la visión más usual del grupo era que generar suponía ofrecer ideas "geniales", novedosas, únicas; y no era visto este desempeño como la competencia para aportar ideas útiles a la discusión, enriquecer el diálogo, dar respuestas pertinentes, y otros aspectos que fueron discutidos, e incluso propuestos y señalados, por los facilitadores desde la primera sesión.

El proceso de comprensión (reestructuración) de esta percepción inicial acerca de lo que significaba generar fue mucho más lento que con el resto de los indicadores. En un balance del progreso de los indicadores de desempeño de las competencias, efectuado en la séptima sesión, y como parte de un momento de análisis de las autoevaluaciones, se pudo corroborar que entre muchos de los participantes había persistido la concepción de que generar es una acción excepcional, exclusiva de lo original, y que algunos aún no se apropiaban de los nuevos criterios. De igual modo hubo, al parecer, un acuerdo tácito en subvalorar los aportes personales; esto pudiera estar dado bien por la intención de no mostrarse como una persona autosuficiente, que sobresale en cuanto a sus aportes a la comunidad, o por considerarse tan ignorantes en el tema que sus aportes no merecían un valor tan alto. Aquí es importante recordar que desde el inicio la comunidad siempre apuntó, como una de sus fortalezas más importantes, la identidad con el grupo y el valor de una buena interacción entre todos para mantener la unidad grupal. Evidentemente una fuerza de esta magnitud pudo haber influido en tales comportamientos.

De este modo, en la propia sesión 7 un nuevo análisis fue propiciado por el grupo sobre esta cuestión. La reflexión fue muy provechosa en el sentido de aclarar la extensión del concepto *generación* y su operacionalización para la práctica de la autorregulación del aprendizaje que la comunidad y sus miembros venía realizando con la aplicación del Programa. De modo que empezaron a aparecer expresiones que indicaban que estaban generando "esa es una idea generadora" refiriéndose al aporte que ofrecía uno de los miembros o "ahora voy a generar una idea original" para anticipar el valor de la idea que quería exponer.

Ya en la sesión 8 encontramos intervenciones que expresan directamente esta idea: la toma de conciencia del significado conceptual de un indicador y sus referentes comportamentales permite realizar una evaluación lo más objetiva posible. Así, en el momento de valoración de los progresos alcanzados y el cumplimiento de las metas, un participante expresó: "hasta que no nos dimos cuenta de qué cosa realmente significaba la *generación* no fuimos capaces de verla en nuestra actuación para poderla evaluar, creo que en las primeras sesiones estábamos generando algo sin saberlo, ahora si lo notamos de inmediato, ya la *generación* no es una idea abstracta"

La Gestión

La *gestión* fue otro de los indicadores que mostró resultados de interés para los participantes y para los investigadores. A pesar de que a partir de la quinta sesión se incrementó la evaluación de alto en los desempeños, se mantuvo una tendencia a reconocer dificultades en los logros relacionados con sus contenidos y, por consiguiente, a que se evaluara como medio por parte de los participantes.

Sin embargo, a partir de la cuarta sesión comienza un incremento de las evaluaciones de alto desempeño por encima de las otras categorías. Este hecho fue reconocido por los participantes y lo explicaron, ya incluso desde sesiones previas, como una consecuencia de la mayor claridad y definición de sus metas y por el dominio de técnicas y herramientas para desarrollar las competencias y recursos aprendidos. De esa forma, hacen referencia a que “aprecian mayor claridad en lo que van a lograr”; “experimentan avances en el entendimiento de lo que deben hacer” “aprendieron ejercicios prácticos muy buenos”, “dominan técnicas”, entre otras valoraciones que aluden al progreso en la elaboración de fines sentidos como propios y al aprendizaje de nuevas estrategias y métodos para desplegar sus competencias.

De esa manera, dos contenidos básicos del indicador de *gestión* fueron materializándose gradualmente: la elaboración de objetivos y metas y el uso de estrategias para lograrlos, lo cual se hizo visible para ellos, aunque sin duda alguna, no todos percibieron estos progresos de la misma manera, y por otra parte, quedó detrás el avance en el control de las acciones y su corrección, otro de los contenidos de la *gestión* expuestos en la guía.

El análisis de este indicador mostró que, en términos de desempeño, constituye uno de los más difíciles de evaluar. Aún cuando aparentemente comprenden su contenido, apreciar resultados relacionados con las competencias de *gestión*, representa un reto para la comunidad de aprendizaje y sus integrantes. Por esa razón, los facilitadores promovieron en varias sesiones, durante el análisis de las autoevaluaciones y en los momentos de reflexión metacognitiva sobre las acciones realizadas, el diálogo acerca de los contenidos de la *gestión* para propiciar una mejor comprensión de este indicador y clarificar las expresiones del mismo y los ejemplos de logros manifestados.

Las tareas en las sesiones siguientes y los resultados en general, apuntan a que la apropiación de estrategias, la creación de estrategias nuevas y el control sobre las mismas fueron indicadores de la *gestión* que se hicieron menos visibles y que ellos evaluaron o se propusieron en menor escala.

Aunque el espacio brindado fue fructífero para el análisis metacognitivo de algunos de los mecanismos, estrategias y competencias mostrados por ellos al convertir expectativas personales en grupales o al transformar sus propias expectativas, pudimos ver en el transcurso de las sesiones que éste continuó siendo un indicador de la *gestión* menos desarrollado.

Solo en las últimas sesiones comenzaron a aparecer preocupaciones e intereses de este tipo y se iniciaron reflexiones oportunas que atisbaban la intención de asumir posiciones más estratégicas para el cambio

A nuestro juicio, la explicación supone entender que se requiere un mayor trabajo para la identificación de estrategias y competencias en los participantes y tal como se

hizo con los objetivos y metas promover un diálogo más extenso, profundo y sistemático para debatir acerca de qué son estrategias, cuáles son algunas de las que hemos empleado en el Programa o se pueden implementar, modelarlas más y hacer permanentes ejercicios metacognitivos para enfatizar cuándo aparecen y su función en un momento dado.

A pesar de estas valoraciones se pueden señalar logros relevantes en el desarrollo del núcleo de competencias de gestión. La necesidad de muchos de los integrantes de la comunidad de contar con objetivos y metas que guiaran su aprendizaje, resultó un elemento vital para desarrollar este indicador. De ese modo, los integrantes no sólo elaboraron sus metas comunes, sino que valoraron la importancia de tener metas propias tanto para lograr las metas comunes, como para su desarrollo personal. En términos de *gestión* (autogestión) aparecieron indicadores de autocontrol que evidenciaron la disposición y la realización de acciones por los distintos participantes para la búsqueda y el logro de dichas metas. Muy interesante resultó el ejercicio crítico en la séptima sesión de actualización de lo aprendido donde espontáneamente contrastaron sus logros siempre de acuerdo con las metas y en el que se pudieron apreciar las desigualdades: para algunos este ejercicio de autocontrol fue más claro, resultado de haberlo hecho antes, para otros fue "sorpresivo" constatar lo que habían logrado y que a pesar del tiempo transcurrido por distintas circunstancias, no habían "olvidado"

A modo de conclusión

La autorregulación se alcanza por medio de un aprendizaje permanente, su génesis está en las pautas particulares de interacción que se establecen entre el aprendiz y las personas con las que se relaciona. Ella depende de la naturaleza de las situaciones de aprendizaje en las que la persona se ve inmersa: Las que potencialmente tiendan a generar en el aprendiz independencia e interdependencia, autorreflexión y diálogo, monitoreo de la conducta propia y la de otros, análisis crítico y autocrítico de errores y debilidades, apertura mental y escucha activa, autodominio y confianza en sus propias fuerzas y disposición a la ayuda; serán las que mejor contribuirán a este propósito.

La concepción del Programa de Formación del Aprendiz Autorregulado en Comunidades de Aprendizaje se fundamenta en el carácter social del aprendizaje humano y en la necesidad de activar los recursos individuales y colectivos de los que las personas y las organizaciones disponen para aprender y generar el cambio. Su aplicación en el contexto escolar, en la formación de docentes e investigadores, y actualmente en el contexto empresarial muestra resultados favorables.

Se comprende así lo ventajoso que resulta para cualquier sistema de educación, capacitación o formación humana, apoyarse en las fortalezas que de modo natural las personas, los grupos y las organizaciones poseen. La cultura ha creado un sinnúmero de espacios, instrumentos y sistemas simbólicos que en ocasiones se desaprovechan por muchos o se limitan a pocos. Ellos son patrimonio de todos; por tanto, se impone ponerlos a disposición del aprendiz para que el aprendizaje sea una acción permanente que garantice el cambio renovado y el mejoramiento humano.

De alguna forma, la reflexión en estos temas probablemente permita redefinir mejor el concepto de competencias como emergentes del límite de relación entre el individuo y la comunidad de práctica, y la necesidad de tomar en cuenta estas

comunidades como solución a los graves problemas de la educación y la formación de personas competentes en los momentos actuales.

Referencias bibliográficas:

1. Corral, R. (1999), "El dilema cognitivo-afectivo y sus fundamentaciones históricas" En *Crecemos*, San Juan, Año 5, No. 1.
2. Corral, R. (2005), "El currículo docente basado en competencias". En CD *Caudales*, La Habana: CIPS.
3. Druker, P, (1995), *La sociedad postcapitalista*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
4. Lave, J y E, Wenger (1991), *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, New York: Cambridge University Press.
5. Rodríguez-Mena, M. (1999): *Aprender con calidad*. [Inédito], La Habana: CIPS.
6. Rodríguez-Mena, M; I, García, R, Corral, C, Lago (2004a) *Aprender en la empresa. Fundamentos sociopsicopedagógicos del Programa de Formación de Aprendices Autorregulados en Comunidades de Aprendizaje*, La Habana: Editorial Prensa Latina.
7. Rodríguez-Mena, M; I, García, R, Corral, C, Lago (2004b) *Valoración crítica de la aplicación del Programa de Formación de Aprendices Autorregulados en Comunidades de Aprendizaje*, La Habana: CIPS.
8. Vygotski, L. S. (1987), *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, La Habana: Editorial Científico Técnica.
9. Wenger, E (2001), *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona: Paidós.