

UNA VISIÓN SOCIO-HISTÓRICA DEL APRENDIZAJE Y LA FORMACIÓN EN LAS ORGANIZACIONES¹

Mario Rodríguez-Mena García
Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS)

Introducción

La Sociedad del Conocimiento está generando nuevas necesidades en los campos de la formación y el aprendizaje a nivel social, institucional, grupal e individual. De procesos meramente reproductivos han pasado a ser concebidos como instrumentos estratégicos para la innovación y el cambio en todos los niveles señalados. Ellos son imprescindibles a la hora de desarrollar el capital intelectual e intangible y constituyen piezas clave en la configuración de organizaciones con capacidad de autodesarrollo coevolutivo, donde la autogestión de los procesos, entre ellos los que producen conocimiento y valores organizacionales compartidos, así como la capacidad proactiva, crítica y creativa, resultan ingredientes indispensables.

En este escenario de cambios acelerados, que requiere de nuevos aprendizajes y de la posibilidad de disponer de múltiples saberes alternativos en cualquier dominio del conocimiento humano (Morín, 2000), se hace necesario lograr una integración y relativización del conocimiento que ya no puede sustentarse en la tradicional forma de aprender por simple reproducción y limitada a los espacios habituales escolarizados.

Las actuales concepciones sobre el aprendizaje en las organizaciones y la formación basada en competencias, constituyen un viraje en la identidad cultural y organizacional de las empresas contemporáneas, y esto, como bien dice Rojas (1999), tendrá implicaciones históricas. El éxito empresarial ha dejado de focalizarse en el trabajo mismo y en los recursos tecnológicos para centrarse con

¹ Ponencia presentada en el Congreso 2013 de la Asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA), Washington, DC, del 29 de mayo al 1 de junio de 2013.

fuerza en el sujeto que trabaja, como actor de una intervención creativa que pauta la calidad y eficacia de lo producido.

Los aprendizajes en el entorno organizacional están muy influenciados por la jerarquía y las relaciones de poder imperantes en la organización (Bourdieu, 1991). La contradicción existente entre una mayor participación e implicación del trabajador frente al ejercicio del poder de los líderes en los niveles más altos de la empresa ha exigido la búsqueda de una respuesta integral, de alcance organizacional, que impone a la empresa un nuevo carácter: el de organización que aprende. Esta nueva concepción está llamada a dar espacio al saber y al control real de las personas en la base, en coherencia con los intereses de las estructuras de poder, que deberán desaprender viejos modelos de control, dirección y evaluación, para aprender nuevas relaciones de trabajo que suponen la aceptación de la autonomía del trabajador y la estimulación de su aprendizaje continuo.

Una mirada global a los diferentes enfoques del aprendizaje organizacional permite reconocer una característica común dentro de la diversidad: la ausencia de argumentos teóricos lo suficientemente sólidos desde concepciones sociológicas y psicopedagógicas para un acercamiento más explicativo, y no solo descriptivo y discursivo, del aprendizaje como proceso. Incluso con demasiada frecuencia se tiende a eludir la dimensión psicológica del aprendizaje, lo que origina un distanciamiento respecto a los procesos que subyacen al aprendizaje en la organización, especialmente aquellos que se producen en las personas, a pesar de reconocer explícitamente que son ellas las que materializan el status de organizaciones que aprenden.

Otra carencia importante se aprecia cuando al reconocer el papel del aprendizaje autodirigido y la necesidad de que los trabajadores sean competentes para aprender, no se explica cómo desarrollar las competencias necesarias, ni cómo se preparan ellos para aprender por sí mismos de manera continua y permanente.

En este mundo global, de interdependencias cada vez más profundas, de investigación, producción y educación colectivas, el desarrollo de verdaderas Comunidades de Aprendizaje se convierte en un imperativo. Estas comunidades

ya existen, funcionan de un modo espontáneo en cada uno de los contextos de actuación que la sociedad humana ha establecido (Comunidades de Práctica). Ante la diversidad, integración y permanencia de los aprendizajes, el papel de estas comunidades 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.

En materia de gestión del conocimiento, se puede afirmar que disponer de personas y equipos calificados es condición necesaria pero no suficiente para que una organización pueda generar y utilizar el conocimiento mejor que otras. Para lograr que la organización aprenda es necesario desarrollar mecanismos de captación, almacenamiento, interpretación, transmisión, evaluación y creación del conocimiento que permitan aprovechar al máximo el aprendizaje que se da a nivel de las personas (aprendices autorregulados preparados para intervenir en situaciones cambiantes) y de los equipos de trabajo (comunidades de aprendizaje diseñadas para la gestión colectiva del aprendizaje).

Esta ponencia aborda el proceso de transformación de comunidades de práctica ya existentes en comunidades de aprendizaje, a través de situaciones de aprendizaje diseñadas para este fin y que enfatizan la formación de los núcleos de competencias para la autorregulación del aprendizaje.

Comunidades de práctica y comunidades de aprendizaje

Para la comprensión del aprendizaje en las organizaciones, resulta evidente la necesidad de asumirlo desde una dimensión social, y no exclusivamente psicológica individual como tradicionalmente se ha hecho, pues los contextos donde se producen los aprendizajes individuales suponen redes de relación con los otros y están vinculados a las disímiles prácticas que realiza el ser humano. Se advierte así, que la capacidad para aprender permanentemente en el contexto laboral no puede reducirse a una actitud individual, limitada a la interrelación del trabajador con su área de trabajo, más bien debe considerar las relaciones con quienes comparte este espacio laboral; pues el aprendizaje, por su carácter social,

se desarrolla en espacios colectivos, como colaboración, cooperación y comunicación entre personas, en el intercambio de ideas, en la crítica oportuna o en la sugerencia pertinente.

Ello requiere desplegar formas de trabajo en grupo -diferentes a las tradicionales de la organización- e instaurar nuevas formas de interacción y comunicación. El momento intersubjetivo (la interacción social) antecede toda adquisición intrasubjetiva (a nivel de individuo). La dinámica que emerge de la interacción entre los sujetos que aprenden (y enseñan, o mejor aun, forman) crea zonas de desarrollo próximo (ZDP) que delimitan el ámbito propicio para aprender de un modo significativo (con sentido para la persona que aprende).

La ZDP es una categoría clave del enfoque histórico – social que ayuda a comprender la esencia de los procesos de formación y aprendizaje y su vínculo con el desarrollo de la persona (Vygotski, 1982).

Para Vygotski es la ZDP la que establece los límites donde la formación y el aprendizaje deben incidir sobre el desarrollo ulterior. La concibe como espacio de interacción donde se producen las mediatizaciones necesarias que conducen al desarrollo psíquico. Esta genial idea permite inferir que resulta prácticamente imposible aprender fuera de los límites de la ZDP.

Por su parte, la Teoría Social del Aprendizaje (Wenger, 2001) enfatiza la noción del aprendizaje como participación social. Aprender implica participar de manera activa en las prácticas de las comunidades sociales, así como construir identidades en relación con estas comunidades, pues participar en una práctica no solo da forma a lo que hacemos sino también conforma quiénes somos y cómo interpretamos lo que hacemos. El conocimiento es una cuestión de competencia en relación con ciertas empresas valoradas socialmente. El significado es en última instancia lo que debe producir el aprendizaje, pero el significado no existe ni en nosotros ni en el mundo sino en la relación dinámica de vivir en el mundo.

Jean Lave y Etienne Wenger (1991) son autores de la teoría sobre el denominado “Situated Learning”, que ofrece una visión antropológica y sociológica del aprendizaje y está claramente influenciada por las ideas de Vigotsky. Para estos autores el aprendizaje es un aspecto inseparable e integral de cualquier práctica

social. La noción de “aprendizaje situado” indica precisamente el carácter contextualizado del aprendizaje, que no se reduce a las nociones convencionales de aprendizaje “in situ” o aprendizaje haciendo, sino a la participación del aprendiz en una comunidad de práctica, o sea, en un contexto cultural social de relaciones de donde obtiene los saberes necesarios para transformarla y transformarse.

Este enfoque integra a la práctica, la comunidad, el significado y la identidad, como elementos interconectados que se definen mutuamente y que resultan necesarios para entender la participación social como un proceso de aprendizaje y conocimiento:

- La comunidad, como un modo de entender las configuraciones sociales donde la consecución de las metas se define como algo valioso y la participación se reconoce como competencia.
- La práctica, como recurso histórico y social, como marco de referencias y perspectivas compartidas que pueden sustentar el compromiso mutuo en la acción; el aprendizaje es el motor de la práctica y la práctica es la historia de ese aprendizaje.
- El significado, como la capacidad cambiante -en el plano individual y colectivo- de experimentar la vida y el mundo como algo significativo, es siempre histórico y dinámico, contextual y único.
- La identidad, como el cambio que produce el aprendizaje en quiénes somos y la creación de historias personales de devenir en los contextos de nuestras comunidades.

Este modo de concebir la participación tiene una gran repercusión en lo que el aprendizaje significa para los diferentes niveles de la organización. Para los individuos el aprendizaje consiste en participar y contribuir a las prácticas de sus comunidades; para las comunidades, refinar sus prácticas y garantizar nuevas generaciones de miembros; para las organizaciones, interconectar sus comunidades de práctica a través de las cuales la organización sabe lo que sabe y consecuentemente llega a ser eficiente y valiosa como tal.

Las comunidades de práctica son aquí concebidas como historias compartidas de aprendizaje. Nunca se aprende algo estático sino el proceso mismo de participar

en una práctica continua y de comprometerse en su desarrollo. El aprendizaje es lo que cambia nuestra capacidad de participación en la práctica, permite comprender los propósitos y los recursos que tenemos a disposición para hacer lo que hacemos.

La historicidad de los procesos de aprendizaje rechaza los abordajes ahistóricos de la internalización como un proceso universal, pues, dada una comprensión relacional de la persona, el mundo, y la actividad; la participación, que constituye el núcleo de esta teoría del aprendizaje, no puede ser internalizada como estructura de conocimiento, ni puede ser externalizada como artefactos o estructura de actividad generales. La participación siempre está basada en negociaciones situadas y renegociaciones de significados en el mundo, esto implica que el conocimiento, la comprensión, y la experiencia, están en constante interacción, por tanto, son mutuamente constitutivas. La noción de participación también disuelve las dicotomías entre cerebro, actividad cerebral y actividad del organismo como un todo, entre la contemplación y la implicación, entre la abstracción y la experiencia. Personas, acciones y el mundo están implicados en todo pensamiento, discurso, conocimiento y aprendizaje.

La comunidad de práctica, constituye uno de los modelos para comprender, explicar e investigar la forma real en que las personas aprenden. Se define como *“redes 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”* (Rodríguez-Mena y Corral, 2007: 38)

Sintéticamente, la comunidad de práctica se describe en términos de participación en una práctica que produce cambios en sus miembros, tanto en los significados que elaboran como en la identidad individual y grupal que construyen.

Los miembros de la comunidad de práctica son así definidos como persona-en-actividad (Rodríguez-Mena y Corral, 2006, 2007) concepto que señala la peculiar conjunción entre un individuo (organización corporal específica, con sus modos de funcionamiento y procesos) y un sujeto social (el sujeto cultural genérico) en

comunidades contextualizadas, como continuidad e identidad durante la participación en diferentes comunidades de práctica excluyentes.

Los seres humanos estamos implicados en todo momento en diferentes comunidades de práctica, que nos articula en redes de interacción con otros individuos, significados culturales, instrumentos y procesos, visiones del mundo e ideologías; en cada comunidad somos simultáneamente los mismos (reconocemos nuestra identidad a lo largo de la historia de trayectorias de participación) y diferentes (en tanto cualquier participación requiere y promueve roles, identidades variables, expectativas, autoconceptos, ejecuciones contextualizadas para esa práctica). Por tanto, toda comunidad de práctica es al mismo tiempo una comunidad de aprendizaje porque exige una continua modificación de nuestras acciones a tono con la comunidad en la que participamos en un momento dado.

Una premisa básica de la participación comprometida del aprendiz en su propio aprendizaje se define como identidad. Todas las personas mantienen simultáneamente varias identidades entendidas como grupos a los cuales refieren cualidades personales y en los cuales encuentran los espacios intersubjetivos para manifestarlas, perfeccionarlas y crearlas (Rodríguez-Mena y Corral, 2006, 2007). Una comunidad de aprendizaje solo será realidad en la medida en que sus miembros la consideren tal grupo de referencia y generen sentimientos, acciones y símbolos de identidad. La identidad supone igualdad de los miembros en cuanto a la legitimidad de la participación, pero al mismo tiempo diferencias en cuanto a las acciones que realizan y la posición periférica o central en relación a los demás miembros del grupo (Lave y Wenger, 1991). La identidad se expresa además en formas de comunicación específicas del grupo, símbolos y rituales que marcan las acciones y formas de aproximar los intereses individuales y colectivos. Un fuerte sentimiento de identidad en las comunidades de aprendizaje es al mismo tiempo premisa, resultado y garantía de la calidad de sus logros y la satisfacción de sus miembros.

De este modo, la Comunidad de Aprendizaje se define 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., 2004: 107)

Por tanto, en el orden procedimental, de intervención desde la formación de competencias para la autorregulación del aprendizaje en contexto de comunidad de práctica, es necesario el empleo de un dispositivo de herramientas metodológicas que permitan a los aprendices reconocer y evaluar de modo sistemático cómo evolucionan sus trayectorias personales al insertarse en la red de relaciones que establece dicha comunidad.

Una Comunidad de Aprendizaje que tome conciencia del carácter autorregulado del proceso de aprender y ejecute acciones para su desarrollo permanente 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. Es en Vygotski donde encontramos los fundamentos para considerar la formación de una Comunidad de Aprendizaje como algo necesario para estimular la acción y el pensamiento de las personas a un nivel de ejecución superior al que mostrarían si actuaran individualmente. El carácter histórico - social del enfoque vygotskiano nos permite convertir a la propia Comunidad de Aprendizaje en una meta de desarrollo, por lo que sus miembros trabajarán para mejorarla permanentemente, porque ella, en sí misma, es un medio útil para el crecimiento y desarrollo intelectual y afectivo de las personas que aprenden.

La formación y el aprendizaje en las organizaciones.

En esta propuesta, el aprendizaje en la organización se vislumbra no solo como proceso macro implicado en el crecimiento personal y grupal, sino muy especialmente como complejo fenómeno social de naturaleza

sociopsicopedagógica/andragógica. Se trata de comprender el funcionamiento y desarrollo de una comunidad de aprendizaje donde el aprendizaje individual y el grupal se convierten en metas de desarrollo para las personas y los grupos implicados. Se trabaja a nivel consciente la comprensión de los procesos asociados a la propia regulación del aprendizaje y su uso intencionado para mejorar la práctica cotidiana en la organización.

El aprendizaje es no solo un medio o mecanismo que permite el cambio de la organización -cuestión que enfatiza la visión de la organización que aprende- sino que se convierte en objeto particular de atención para entender cómo transcurre y cómo es posible regularlo por la propia persona que aprende desde la organización. Estas dos miradas pueden ser perfectamente complementadas: el aprendizaje como expresión emergente de la dinámica organizacional, visualizado por las personas que participan como elemento dinamizador y desarrollador del potencial organizacional, y el aprendizaje como proceso de naturaleza social que puede ser regulado por los propios aprendices con la finalidad de mejorar la práctica que desarrollan en su organización.

Aun cuando el aprendizaje, como categoría psicológica, ha sido atomizado desde las diferentes escuelas y enfoques, la práctica social prueba que su visión más holística -de proceso social complejo- es mayor garantía para comprenderlo y emplearlo como herramienta de desarrollo de los individuos, los grupos y las organizaciones.

En el campo del desarrollo humano la formación representa uno de los espacios vitales para la promoción del cambio personal; ello requiere que la persona se involucre en situaciones que estimulen, guíen, produzcan y evalúen los procesos de aprendizaje. Como los procesos tienen, según la ley genética de Vygotski, una doble vida, se necesita el espacio grupal para su modelación, articulación y posterior interiorización. Por esa vía la formación puede tornarse autoformación en la medida que la persona se hace más competente para autorregular su propia actividad de formación, aprendizaje y cambio resultante.

Los posicionamientos teórico- metodológicos que han guiado este estudio de los procesos de aprendizaje y formación en la organización, destacan la naturaleza

social del aprendizaje, y por tanto, sitúan a las comunidades de práctica como sujeto fundamental en el análisis y comprensión de tales procesos y como espacio de modificación y transformación/formación. Para el aprendizaje organizacional la comunidad de práctica es clave, funciona como interfase entre los individuos y la organización; como espacio dinámico que facilita el cambio organizacional, el que se concibe como un proceso de desaprendizaje-aprendizaje.

La formación, es posible entenderla como un sistema de acciones de intervención con objetivos bien definidos (Arenas y González, 1999) que apuntan a transformar una situación de carencia identificada previamente. Desde este punto de vista, se concibe como una actividad intencionada, de la que las personas están conscientes y participan activamente (Rodríguez-Mena *et al*, 2004).

Cualquier modelo de formación en la organización debe estar orientado a la dinámica humana que allí se genera y considerar como primordial la interrelación e interdependencia entre los tres sujetos que en ella interactúan: los individuos, los grupos y la organización misma (Arenas *et al*, 2006). La formación en la empresa debe ser entendida como un intercambio, una forma de compartir saberes diferenciados y equivalentes y no como un movimiento que va de “aquel que sabe” a “aquel que no sabe”. Es una experiencia de cooperación en situación de trabajo. El vínculo entre formación y aprendizaje es muy estrecho, lo que no significa que sea siempre viable. La formación puede ser el escenario propicio para nuevos aprendizajes siempre que las personas le encuentren ese sentido y no otros, o al menos, el sentido de aprender esté entre los otros posibles sentidos atribuibles a los procesos de formación que se generen en la organización. Por su parte, el aprendizaje tendrá un carácter formativo – creador de nuevos sentidos – si se le organiza con esa intención, se ejecuta y controla de igual modo.

Se puede considerar entonces a la formación como un proceso intencionado para promover el aprendizaje y el cambio. Se realiza en ambientes “ecológicos” y por tanto más amplios que los educativos donde se le llama enseñanza. En la formación humana resulta esencial que siempre exista una relación con el mundo y los otros que conforman las situaciones de aprendizaje; entendiendo siempre

que estas son construidas por los propios aprendices y que solo así podrán resultar experiencias válidas para aprender en el verdadero sentido de la palabra.

“La formación es un proceso eminentemente social, participativo y cooperativo, con carácter permanente, que requiere diagnósticos e intervenciones muy dinámicos como parte de un sistema que se retroalimenta, monitorea y reajusta constantemente desde la evaluación del impacto de las acciones de cambio y aprendizaje que se ejecutan a partir de las intenciones (los objetivos, intereses, expectativas y motivaciones) que las generaron. Está siempre contextualizada y por tanto, debe ajustarse a las demandas reales de las personas, grupos y organizaciones que se benefician de ella”. (Rodríguez-Mena y Benítez, 2008: 5)

La formación por competencias como emergente de la relación entre las personas, su entorno y la actividad que realizan.

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 y cualidades de las personas que se realizan y concretan en esta actividad o en sus productos. (Corral, 2006)

Las competencias se mueven en el amplio diapasón que establecen los polos de lo latente y lo manifiesto: potencialidad-ejecución, posibilidad-realidad, virtualidad-actualidad (Lévy, 1999). Por ello resulta difícil prefijarlas y exigen siempre un análisis dinámico de la interacción que producen las múltiples variables en juego: la persona en actividad (y aprendizaje) el contexto o situación de aprendizaje y los requerimientos que la propia actividad plantea. De hecho las competencias siempre se están formando y perfeccionando, son en sí mismas aprendizajes

Las competencias tienen una relación profundamente dinámica con los saberes, pues continuamente se cruzan en sus perspectivas y modos de desarrollo y formación. Los saberes no contemplan sólo un conocimiento elaborado con una intención, sino un conocimiento que lleva implícito un sentido personal, una valoración propia, que puede ser explicitado de formas distintas porque es dominado por la persona. Ellos aparecen como sustento de las competencias,

están en el eje de su definición, pues a ellas las caracteriza una integración de conocimientos, aptitudes, valores, que de algún modo se sintetizan en los saberes una vez que son traducidos en acciones concretas.

De esta manera, las competencias no constituyen saberes individuales, ni siquiera la sumatoria o la negociación de saberes grupales, ellas constituyen la “actualización” de tales saberes en situaciones de aprendizaje que demandan a la comunidad y a sus miembros su puesta en marcha al ejecutar acciones concretas de aprendizaje.

La actualización como proceso emergente (Lévy, *Ibídem*) permite a la persona competente encontrar soluciones nuevas a las situaciones o problemas que se le presentan y construyen en su práctica cotidiana. En ese sentido actualizar es un estadio elevado en el comportamiento competente, pues implica algo más que ejecutar un potencial o hacer real lo que aparecía como posible. La actualización es en esencia una creación, la ejecución de actos no prefijados en parte alguna, la invención de formas de hacer y el empleo inteligente de los saberes, a partir de las configuraciones dinámicas de tendencias, coerciones, fuerzas y finalidades que movilizan la acción (virtualización), que una vez actualizadas adquieren nuevas significaciones, expresadas en la transformación de ideas, la confección e innovación de instrumentos, la elaboración de nuevos estilos y estrategias de actuación; en fin, la producción de cualidades nuevas.

En palabras de LeBoterf (2001) las competencias no son ellas mismas recursos - en la forma de saber actuar, saber hacer o actitudes-, más bien movilizan, integran y orquestan tales recursos. Esa movilización solo es pertinente en una situación, y cada situación es singular, aunque pueda tratársela en analogía con otras ya encontradas.

El contexto social es el espacio generador y de expresión de las competencias, pues toda competencia requiere el sustento en alguna comunidad de praxis y la participación en redes sociales por donde circulan los saberes, ello supone una evaluación constante de los contextos como posibles fuentes de recursos (Corral, 2006). Las competencias tienen una existencia virtual en estas redes de circulación y si logran actualizarse como dominio personal y perfeccionarse

continuamente es gracias al carácter social de los aprendizajes y a la dinámica relacional intersubjetiva que permite a las personas comunicarse, cooperar y manejar los símbolos culturales, construidos social e históricamente.

Cuando las competencias son objetivadas y acontecen en el transcurso de la actividad, se expresan en acciones que permiten articular los recursos que las personas dominan para garantizar un mejor desempeño en la actividad que realizan, así como también orientar, guiar y evaluar la eficacia misma de las acciones que las personas ejecutan.

Núcleos de competencias para la autorregulación del aprendizaje

Desde los trabajos iniciales de nuestro grupo sobre el desarrollo de comunidades de aprendizaje², dirigí la atención hacia tres grandes núcleos de competencias cuya articulación debe conducir a la autorregulación del aprendizaje. He preferido denominar estas agrupaciones de competencias como “núcleos” por su naturaleza heurística, aun en proceso de búsqueda y sustentación. Las experiencias con diversos grupos de aprendizaje a lo largo de varios años de investigación me han permitido elaborar esta idea de nuclear alrededor de tres procesos clave (significatividad, transferencia y gestión)³, las competencias necesarias para autorregular el aprendizaje.

Los núcleos de competencias se orientan hacia la actualización de los recursos del aprendiz en situaciones de aprendizaje que exigen un desempeño exitoso en la actividad, por eso siempre son competencias con una intención (competencias para...). En correspondencia con los criterios de calidad del aprendizaje propongo tres núcleos de competencias para la autorregulación del aprendizaje:

1. Competencias para la estructuración de las experiencias de aprendizaje: Hacen referencia 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 con los que comprendemos

² En el año 2001 se inicia en el CIPS el proyecto de investigación “Formación de aprendices autorregulados en comunidades de aprendizaje”.

³ En investigaciones previas estos tres procesos fueron empleados como criterios de calidad del aprendizaje. (ver Rodríguez-Mena, 1999)

la realidad que nos circunda y a nosotros mismos como parte de esa realidad. Los niveles de comprensión en el aprendiz dependen directamente de sus posibilidades para elaborar significados. La construcción de significados es un proceso activo que requiere total implicación del aprendiz. Algunos autores consideran que la verdadera comprensión de algo se alcanza cuando la persona es capaz de volver a recrearlo. Mattheus Lipman (1992), por ejemplo, destaca al pensamiento como el medio fundamental para “descubrir” los significados. Estructuración es también reestructuración y desestructuración. Estas competencias suponen una continua dialéctica entre lo histórico-social y lo individual-personal; e involucran la realización de un activo proceso de reconstrucción de los significados sociales y de descubrimiento del sentido personal y de la significación vital que tienen los mismos para la persona-que-aprende.

2. Competencias para la contextualización de las experiencias de aprendizaje: Los procesos que permiten 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, así como el establecimiento de conexiones productivas para aprovechar las experiencias de aprendizajes presentes y pasadas con visión de futuro, se agrupan en este núcleo de competencias. Contextualización resume la variedad de acciones que intervienen en el proceso de aprender que implican también descontextualización y re contextualización de las experiencias de aprendizaje. Las competencias para la contextualización son las que posibilitan que el conocimiento deje de ser inerte y se convierta en conocimiento generativo. El conocimiento generativo es aquel que puede expandirse más allá de la situación en la que fue aprendido y requiere el uso estratégico del pensamiento, algo así como lo que la Gestalt definió como “pensamiento productivo”, en el sentido de comprender realmente los problemas a partir de su nueva organización perceptiva y conceptual. Esta teoría nos dice que cuando hay verdadera comprensión se facilita la generalización a otros problemas de naturaleza similar.

3. Competencias para la gestión de las experiencias de aprendizaje: Implica saber articular tanto los procesos y recursos personales como los instrumentos, símbolos, personas y recursos ambientales que intervienen en las situaciones de aprendizaje, todo ello con la intención de planificar, organizar, evaluar y monitorear el curso de las experiencias de aprendizaje. La autogestión del aprendizaje incluye importantes aspectos relativos a la metacognición, las estrategias y estilos cognitivos, el autodominio, el uso de alternativas, y la búsqueda de ayuda. Borkowski, Carr y Pressley (1987) han incluido en su modelo de aprendiz autorregulado, el llamado “conocimiento estratégico general”, que alude a la comprensión, por parte de la persona-que-aprende, del esfuerzo que requieren los aprendizajes y el valor real de “ser estratégico” en la medida de estar capacitado para seleccionar, supervisar y evaluar las estrategias, estableciendo relaciones entre ellas. Tal vez la categoría galperiana que mejor ilustra el rol estratégico del aprendiz durante su aprendizaje sea la de “Base Orientadora de la Acción” (BOA). Para Galperin (1965), la BOA está constituida por las condiciones necesarias -en las que se apoyará el sujeto- para el cumplimiento de las acciones requeridas en la solución de tareas. La BOA es la imagen, el proyecto, la representación anticipada de la acción y del medio donde esta se realizará.

Desde esta visión, el aprendizaje se aborda no solo como resultado, sino, y muy especialmente, como proceso. Se destaca el papel mediacional de la interacción del individuo con otras personas en la actividad y no se limita a verlo como un proceso adaptativo. El aprendizaje es un proceso transformador y de crecimiento personal durante el cual el aprendiz despliega sus recursos para alcanzar sus propósitos en la solución de problemas que tienen un significado para él, para ello deberá establecer relaciones significativas entre lo que ya sabe y lo nuevo a aprender, entre la nueva información y su mundo afectivo-motivacional, entre el conocimiento y la vida. Es así como el aprendizaje cobra valor para la persona y aumenta la probabilidad de que sea duradero, generalizador.

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 aprendizajes en las que la persona se ve inmersa: las que potencialmente tiendan a generar en el aprendiz independencia, autorreflexión, monitoreo de la conducta, análisis crítico de errores y debilidades, apertura mental, autodomínio y confianza en sus propias fuerzas, serán las que mejor contribuirán a este propósito.

Para lograr la autorregulación del aprendizaje es necesario que los tres núcleos de competencias (estructuración, contextualización, gestión) sean conscientemente activadas. La razón estriba en lo que cada una de ellas aporta a la significación, la transferencia y la autogestión de lo que se está aprendiendo. Cuando las competencias que intervienen en la actividad de aprendizaje son empleadas por la persona-que-aprende se logra dotar de significados más profundos a las experiencias de aprendizaje; se permite que estas se instauren en la persona de modo que puedan ser empleadas eficazmente cuando las situaciones de aprendizaje lo requieran; y, en última instancia, contribuyen al pleno crecimiento personal.

Aprender, para la persona-que-aprende, según los postulados del enfoque histórico - social supone, transitar desde el plano interpsicológico al intrapsicológico; hacer propios los significados producidos por la cultura y compartidos socialmente, pasar progresivamente de la dependencia a la independencia, de la regulación externa a la autorregulación, lo que representa en última instancia el desarrollo cultural, la capacidad para transformar la realidad y transformarse a sí mismo.

Aunque el centro de la autorregulación del aprendizaje lo constituye la persona-que-aprende, las posibilidades para alcanzarla dependen del interjuego de las diversas variables o dimensiones que se comprometen en ese empeño. Si las situaciones de aprendizajes no promueven el ambiente propicio para que emerjan las variadas competencias que caracterizan al buen aprendiz, poco podrá hacer éste al respecto, sobre todo, si sus experiencias de aprendizaje han sido predominantemente, y durante mucho tiempo, carentes de significado; es decir, sin conexiones variadas e impuestas desde fuera. Después de todo, aprender, así

como también enseñar, constituyen la acción social de la humanización: la actividad creada por los humanos para producir seres humanos de calidad.

Aunque las competencias se asientan en las propias aptitudes personales, en realidad son el resultado de un largo proceso de formación y desarrollo que tiene su origen en la interacción con los otros, pues se sabe que todo lo que psicológicamente nos identifica estuvo primeramente en la relación social, en la intersubjetividad. Se trata de comprender cómo las personas construyen sentidos personales de lo que aprenden, y cómo los usan en el vínculo entre lo que la actividad exige y lo que la persona desea.

El desarrollo de competencias para aprender mejor depende -en gran medida- del modo en que se produce la inserción de la persona en las diferentes redes de interacción social de las que forma parte y de las herramientas disponibles en esas redes (incluyendo las propias). El tipo y la calidad de la interacción, así como sus contenidos, determinarán la creación o no de zonas de desarrollo próximo que marcarán la tendencia del desarrollo futuro de las personas. Las relaciones que estimulan la interacción mutua, la comunicación plena, la cooperación, y la colaboración para la co-construcción de sentidos, son las que viabilizan el surgimiento de espacios potenciadores de desarrollo.

Por tanto, se necesita formar y ejercitar esas competencias. Aquí aparece el mecanismo de intervención externa, cuya finalidad debe ser la interiorización por parte de la persona-que-aprende de las herramientas y signos mediadores que posibilitan la activación y desarrollo de dichas competencias.

El proceso de desarrollo de la Comunidad de Aprendizaje

A través de la Teoría Fundamentada (Strauss y Gorbín, 1990; Tesch, 1990) se hizo un estudio del proceso de desarrollo de las comunidades de aprendizaje y la formación de competencias para la autorregulación del aprendizaje, a partir del análisis comparativo de las experiencias de aprendizaje en tres comunidades de práctica seleccionadas, pertenecientes a tres empresas en Perfeccionamiento (Rodríguez-Mena, 2012). Para lograr este propósito se compararon incidentes que provocaron las diferentes situaciones de aprendizaje -concebidas desde la Investigación-Acción Educativa-, utilizando como sistema organizador (Tesch,

1990), los criterios de identificación de las comunidades de aprendizaje y sus indicadores, entre los que se destacan los núcleos de competencias para la autorregulación del aprendizaje.

Los incidentes se refieren a observaciones puntuales en las sesiones de trabajo, fragmentos de diálogos entre los participantes, productos de la actividad desplegada por los aprendices y registros de comportamientos observables y autoreportados, que fueron graficados a partir de su procesamiento estadístico.

Los criterios de identificación de la comunidad de aprendizaje empleados fueron: Participación, Práctica e Identidad.

La Participación resulta un criterio esencial para entender el aprendizaje, pues aprender no es más que el proceso de participar en una práctica compartida con otros, con el propósito de dominarla y perfeccionarla como señal de identidad y pertenencia a esa comunidad de práctica. Para este estudio se emplearon tres indicadores de participación: motivación por las situaciones de aprendizaje, interacción social y estructuras de poder

La Práctica hace referencia al sistema de acciones y procedimientos generados por las situaciones de aprendizaje que permite vincular entre sí a los miembros y por supuesto definir la propia comunidad. Se concretó en los indicadores: gestión colectiva de la práctica de aprendizaje y logros específicos de las situaciones de aprendizaje (con énfasis en la formación de los núcleos de competencias para la autorregulación del aprendizaje).

La Identidad y el sentido de pertenencia a la comunidad es considerada como un rasgo de madurez de las comunidades en los espacios culturales; y en el mundo del mercadeo y la publicidad uno de los indicadores de logro más reconocidos y deseados. Sin embargo, en este caso se trataba de transitar de una comunidad de práctica ya establecida, con sus marcas de identidad y pertenencia bien definidas hacia una comunidad de aprendizaje que no podía identificarse de la misma forma. Por estas razones, los indicadores de identidad y pertenencia reflejan cambios reales; pero no resultados en términos de efectos estables y permanentes, por lo menos hasta el límite temporal de esta investigación. Este criterio comprende dos indicadores: la satisfacción con el desempeño de la

comunidad y la producción de claves y signos de identidad definatorios de la comunidad.

Los tres criterios empleados para comprender el proceso de desarrollo de las comunidades de aprendizaje guardan estrecha relación; cada uno de ellos se entrecruza con los otros. Por esa razón, en el análisis dialéctico del comportamiento concreto de cada criterio, en las tres comunidades estudiadas, empleé un enfoque sistémico e integrador. Estos criterios se objetivaron en forma de indicadores observables, tanto para los participantes como para los facilitadores, en especial los referidos a los núcleos de competencias para la autorregulación del aprendizaje.

El análisis comparativo de los resultados en las tres comunidades de aprendizaje, así como la triangulación de los mismos desde los diferentes procedimientos de investigación y actores implicados, muestra que es posible aceptar los criterios e indicadores para comprender y desarrollar las comunidades de aprendizaje como pertinentes y útiles, tanto en el plano teórico como metodológico y práctico.

Un hecho indiscutible está en la consistencia de los resultados de las autoevaluaciones en las tres comunidades, que deja ver un patrón general en la percepción individual de los participantes respecto a su desempeño como aprendices. Este patrón general se describe como una marcada inestabilidad del comportamiento de los indicadores hasta la cuarta sesión -en cada una de las experiencias formativas- y el logro de estabilidad después de esta y en lo adelante, lo que indica la constitución progresiva de la comunidad de aprendizaje.

Los participantes pudieron reconocer estos progresos como resultado de sus aprendizajes y del desarrollo de competencias. Destacan la integración de la Comunidad, el interés y la motivación sostenidos, el incremento de recursos para la comunicación, el aumento de las habilidades para trabajar en equipos, el aprendizaje de cuestiones relacionadas con los objetivos y metas, así como las formas de distinguirlos y plantearlos, el aprendizaje de competencia para la indagación: "*saber preguntar y qué preguntar*", entre otras cuestiones, que fueron sintetizadas durante la última sesión de cada experiencia formativa en un recorrido auto y co-evaluativo y retroalimentado del proceso.

La tendencia a la evaluación con la categoría alto (fundamentalmente) y medio en las últimas sesiones, e incluso la ausencia de indicadores evaluados de bajo en esos encuentros, se explica por varias razones:

En primer lugar ello resulta de la propia percepción y la vivencia de los nuevos aprendizajes, es decir, el reconocimiento (fruto de la metacognición) y en la práctica de las sesiones, de la adquisición de recursos nuevos (indicadores o competencias propiciadas o activadas por la experiencia formativa). Paralelamente, estos logros fueron congruentes con el hecho de que las situaciones de aprendizaje les permitieran cada vez más, elaborar y apropiarse de metas de aprendizaje y clarificar sus funciones como aprendices autorregulados, así como las competencias que debían alcanzar para serlo.

De esta forma, en buena medida, el desempeño alto es producto del mayor dominio de sus fines de aprendizaje y del incremento de sus conocimientos y saberes respecto a las competencias que deberían aprender. En esa dirección, aumentó no sólo el nivel de competencias en la Comunidad en tanto su ejercicio práctico, sino también su elaboración conceptual y la comprensión de sus contenidos.

La secuencia necesaria de las situaciones de aprendizaje, también pudo haber incidido en el incremento gradual del desempeño alto, sobre todo en aquellas competencias que fueron favorecidas por ellas. De esta forma, cuando las situaciones de aprendizaje propician más la expresión de determinadas competencias estas pueden ser más ampliamente mostradas y reconocidas por los participantes y por consiguiente, mejor evaluadas por ellos.

El proceso de desarrollo de las comunidades de aprendizaje, impactó a las comunidades que vivieron las experiencias y a sus organizaciones en muy diversos aspectos:

Uno muy significativo para los participantes fue la calidad del proceso de construcción de metas y su transferencia a los procesos de trabajo cotidianos, lo cual asegura en gran medida el cumplimiento de planes.

El uso productivo del tiempo para organizar las tareas y la toma de decisiones conjuntas en la cotidianidad laboral, también fue otra ganancia compartida por las

tres comunidades. Al respecto, fue reveladora la calidad de los productos elaborados con la participación de todo y la mejora progresiva en las dinámicas para lograrlos.

Otra área de mejora fue la transformación positiva de los patrones de interacción y comunicación. Las manifestaciones iniciales de disfuncionalidades en la comunicación - expresadas en múltiples interrupciones, careos y contrapunteos, escucha activa disminuida- que obstaculizaban la posibilidad de la producción de sinergias, fueron dando paso poco a poco a nuevos contextos de relaciones cada vez más distendidos, no por ello menos comprometidos, donde se apreciaba mayor aprovechamiento de la multiplicidad de criterios válidos, a partir de una escucha más activa, menos interrupciones y careos y recuperación de lo dicho en el discurso del otro para una elaboración más integradora.

La conclusión más importante de este análisis radicó en la posibilidad de inferir, a partir de los resultados expuestos, el proceso de desarrollo de las comunidades de aprendizaje en comunidades de práctica ya establecidas. Este proceso implica la secuencia de varios momentos trascendentales:

1- Sensibilización inicial

La comunidad de práctica encuentra la posibilidad de cubrir expectativas de aprendizajes no resueltas en su espacio laboral. Sus miembros muestran interés por las situaciones de aprendizaje, están motivados y confían en la posibilidad de cambiar por la fuerza y unidad de su comunidad; sin embargo, no cuentan con herramientas y recursos previos para participar, adoptan actitudes receptivas, dependientes de los facilitadores y sus líderes, con poca interacción entre ellos y marcadas dificultades para el diálogo y la escucha activa; hay escasa claridad en las metas.

2- Crisis

La comunidad de práctica se muestra desorientada. Sus miembros comienzan a tomar conciencia de la falta de interacción y de su desconfianza en el proceso de aprender entre todos, por el no dominio de competencias y estrategias para aprender y no saber aprovechar la potencialidad del colectivo. Falta coherencia en las acciones de cooperación, comunicación y diálogo para la construcción de

sentidos. La centración individual, las posiciones de poder, la ansiedad por el logro y la competitividad, aparecen como comportamientos que requieren ser transformados si se quiere continuar.

3- Maduración

La comunidad de práctica comienza a verse como comunidad de aprendizaje en progreso. Los miembros están mejor orientados en las situaciones de aprendizaje; la interacción aumenta; muestran mayor dominio de las competencias para autorregular el aprendizaje; los procesos valorativos se ajustan mejor a los desempeños reales; aumenta la indagación, la reflexión, el diálogo y la cooperación para aprender. La comunidad gana en independencia, la identidad es un factor de unidad que incentiva el aprendizaje individual y colectivo. Reconocen que es necesario aprender a participar, ya que no es una cualidad espontánea ni automática.

4- Constitución de la Comunidad de Aprendizaje

La comunidad de práctica se reconoce como comunidad de aprendizaje. El desarrollo de las competencias para autorregular el aprendizaje permite aprovechar mejor las situaciones de aprendizaje para mejorar su práctica y proyectar el futuro. Aparecen nuevas oportunidades que los miembros pueden reconocer, utilizar en su práctica o visualizarlas para la proyección de futuro. Se ha creado un discurso incipiente que los identifica. También logran reconocer las áreas deficitarias y hay conciencia de la necesidad de crear estrategias para el cambio.

Reflexiones finales

Los resultados alcanzados permiten reafirmar la validez y viabilidad de los presupuestos teóricos y metodológicos que ayudan a comprender el proceso de identificación y desarrollo de comunidades de aprendizaje en comunidades de práctica ya establecidas en organizaciones laborales. Existen evidencias suficientes que avalan la pertinencia de todos los criterios e indicadores propuestos para el análisis de este proceso.

No obstante, la experiencia puso de manifiesto algunas carencias que requerirán mayor atención para aplicaciones futuras. Estas insuficiencias están referidas a:

- La insuficiente atención a procesos de control referidos a la generación, transformación y aplicación de estrategias para aprender, incluido el diseño de situaciones de aprendizaje por los participantes.
- La legitimación de las tareas que se realizan durante las situaciones de aprendizaje, disminuyendo el peso que la tradición escolarizada tiene sobre las tareas de aprendizaje, que las compartimenta de forma absoluta.

La comunidad de aprendizaje se ve afectada, a su vez, por múltiples problemas. Los participantes no cuentan con herramientas y recursos previos para participar. Falta coherencia en las acciones de cooperación, comunicación y diálogo para la construcción de sentidos. Las posiciones de poder, las formas de evaluación, autoevaluación y evaluación colectiva, las ansiedades por el logro y la motivación por las tareas, y la formación de competencias (propósito de estas comunidades) son obstáculos a vencer que requieren tiempo y esfuerzo para que se reviertan en beneficio de los participantes. Es necesario aprender a participar, ya que no es una cualidad espontánea ni automática.

Por otra parte, un análisis minucioso de lo acontecido en las diferentes situaciones de aprendizaje permite entender de una manera más clara la configuración de los núcleos de competencias identificados en la autorregulación del aprendizaje. La experiencia confirma que estos son hasta cierto punto válidos; pero también muestra que no se desarrollan parejamente y que requieren de acciones diferenciadas para su formación, así como una intervención simultánea que garantice para los aprendices su dominio metacognitivo. Se hace evidente la necesidad de incorporar al análisis de los núcleos de competencias una visión más compleja que aclare las interrelaciones que entre ellos se establecen durante los procesos de aprendizaje con el propósito de alcanzar una mayor certeza de su validez.

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

- Arenas, P. y J. C. González (1999): *Cambio humano. Una estrategia de transformación organizacional* (resultado de investigación) La Habana: CIPS.
- Arenas, P; M. Rodríguez-Mena; A. Pérez *et al* (2006): *Comprensión y desarrollo de procesos psicosociales relativos a la dinámica humana en las organizaciones. Sistematización de la producción científica de los grupos Aprendizaje para el Cambio, Cambio Humano y Estudios Sociales del Trabajo* (resultado de investigación) La Habana: CIPS
- Bourdieu, P. (1991): *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Borkowski, J.; M. Carr y M. Pressley. (1987): "Spontaneous Strategy Use: Perspectives from Metacognitive Theory". In *Intelligence* No. 11, pp. 61-75.
- Corral, R. (1999): "Las "lecturas" de la zona de desarrollo próximo" *Revista Cubana de Psicología*, Vol. 16, No. 3, pp. 200-204.
- Corral, R. (2006): "El currículo docente basado en competencias" En *Caudales 2006*. La Habana: CIPS.
- Galperin, P. Ya. (1965): *Resultados fundamentales de las investigaciones sobre la formación de las acciones mentales y los conceptos*. Moscú: Ed. M. G. Y
- Lave, J. and E. Wenger. (1991): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Le Boterf, G. (2001): *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lévy, P (1999): *O que é o virtual?* São Pablo: Editora 34 Ltda.
- Lipman, M; A. M. Sharp y F. Oscanyan. (1992): *La Filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Morín, E. (2000): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Rodríguez-Mena, M. (1999): PRYCREA: *Una Aproximación a la elaboración de criterios psicopedagógicos para la identificación de los aprendizajes de*

- calidad y su potenciación*. [Resultado de Investigación], La Habana: CIPS.
- Rodríguez-Mena, M. (2012): *Aprender en Comunidades de Prácticas. Fundamentos teóricos y metodológicos del proceso de formación y desarrollo de comunidades de aprendizaje en organizaciones laborales*. [Tesis doctoral], La Habana: CEPES.
- Rodríguez-Mena, M; I. García; R. Corral; C, Lago (2004): *Aprender en la Empresa. Fundamentos sociopsicopedagógicos del Programa de Formación de Aprendices Autorregulados en Comunidades de Aprendizaje*. La Habana: Editorial Prensa Latina.
- Rodríguez-Mena, M. y L. Benítez. (2008): "La formación y el aprendizaje para el cambio organizacional". En *CD Caudales 2008*. La Habana: CIPS.
- Rodríguez-Mena, M. y R. Corral. (2006): "How Participation in a Learning Community Transformed a *Community of Practice*" En *Cultures of Participation at Work in Cuba and the US. OD Practitioner*, Journal of the Organization Development Network. Fall Year 2006, Volume 38 No. 4, pp. 19-24.
- Rodríguez-Mena, M., & Corral, R. (2007): "Aprender en una Comunidad de Práctica. El aprendizaje en la empresa". . En P. Arenas, *Culturas de participación en el trabajo en Cuba y los Estados Unidos*. La Habana: Acuario.
- Rojas, E. (1999): *El saber obrero y la innovación en la empresa. Las competencias y las calificaciones laborales*, Montevideo: Oficina Internacional del Trabajo CINTERFOR
- Strauss, A. y J. Corbin. (1990): *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage.
- Tesch, R. (1990): *Qualitative Research: Analysis and Software Tools*. Bristol: The Falmer Press.
- Vygotski, L. S. (1982): *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

----- (1987): *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.

Wenger, E. (2001): *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.