

Comunidad de aprendizaje, prácticas dialógicas y formación de competencias: apreciación de una experiencia¹

Mario Rodríguez-Mena García; Roberto Corral Ruso y Carmen Luz López Miari

Grupo Aprendizaje para el Cambio. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.
Cuba

El grupo Aprendizaje para el Cambio (GAC), del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS), tiene una experiencia de más de una década tanto en la formación de aprendices autorregulados en comunidades de aprendizaje, como en el entrenamiento de diversos actores sociales en técnicas y herramientas para el manejo de conflictos y la concertación para la gestión local. Las organizaciones laborales y los espacios comunitarios han sido los escenarios donde estas prácticas se han desarrollado.

Entre diciembre de 2013 y septiembre de 2014, el GAC implementó un programa² de formación de competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos que combina ambas experiencias (Rodríguez-Mena *et al*, 2015).

Para la ejecución del programa se contó con la colaboración del Centro Félix Varela (CFV), institución con la que desde el año 2002 hemos organizado múltiples cursos, dirigidos fundamentalmente a los Talleres de Transformación Integral del Barrio (TTIB)³ de La Habana y a los miembros de la Red Cultura de Paz⁴. Es a partir de estos intercambios que

¹ Para citar este artículo: Rodríguez-Mena, M.; R. Corral y C.L. López. (2017): “Comunidad de aprendizaje, prácticas dialógicas y formación de competencias: apreciación de una experiencia”. En D. Schnitman (editora), Diálogos para la transformación: desarrollo de proyectos e investigación generativa orientados a la construcción de futuros en Iberoamérica – Volumen 3. Chagrin Falls, Ohio, USA: WorldShare Books - Taos Institute Publications.

² El Programa ha tenido un seguimiento durante todo el año 2015 y lo que va del 2016, a través de talleres y visitas a las comunidades donde laboran los participantes de la experiencia.

³ Constituyen equipos multidisciplinarios que brindan asistencia técnica al Consejo Popular (eslabón intermedio de gobierno entre las circunscripciones y la Asamblea Municipal del Poder Popular) y tienen como propósito lograr la transformación físico-social y ambiental de la comunidad, con la participación de los vecinos y organizaciones políticas y de masas, a partir de las potencialidades económicas del territorio. (Santana y Pupo, 2005). En La Habana existen 15 TTIB.

⁴ La Red fue creada en el año 2008, agrupa a más de 50 instituciones cubanas, y tiene el propósito de propiciar la articulación de instituciones y actores de la sociedad cubana que trabajan en pos del desarrollo de la cultura

nace el interés de los participantes por profundizar tanto en las metodologías y herramientas, como en las habilidades indispensables para coordinar procesos de interacción social.

El programa de formación estuvo dirigido fundamentalmente a personas que participan en la coordinación de procesos comunitarios en tres municipios del país⁵ y que están vinculados al proyecto del CFV “Apoyo a la participación ciudadana activa para la rehabilitación ambiental”. Con 19 de ellas⁶ se conformó la comunidad de práctica inicial donde los participantes pudieron compartir sus prácticas y aprender, a través de la reflexión constructiva sobre las mismas, las competencias necesarias para coordinar procesos de participación en sus comunidades.

Los fundamentos teóricos y metodológicos del programa de formación de competencias en comunidad de aprendizaje, se sustentan en la concepción histórico - social del aprendizaje de Lev Semionovich Vygotski, eje articulador al que se integran las ideas más contemporáneas de la Teoría Social del Aprendizaje de Etienne Wenger, la Pedagogía Liberadora de Paulo Freire y la Perspectiva Generativa del Diálogo de Dora Fried.

El trabajo que presentamos tiene como propósitos describir el programa de formación desde sus bases teóricas y metodológicas y mostrar sus efectos en el proceso de transición de la comunidad de práctica, inicialmente conformada, a la constitución de la comunidad de aprendizaje MADIBA, nombre con el que sus miembros decidieron identificarse.

Los fundamentos del programa de formación de competencias en comunidad de aprendizaje

Siguiendo las ideas de Vygotski, nuestro grupo reconoce al aprendizaje como uno de los principales procesos de humanización. Los aprendizajes aparecen siempre situados en los

de paz, a fin de fomentar acciones de capacitación, acompañamiento, sistematización y divulgación en este ámbito.

⁵ Los municipios son: Habana del Este de la provincia La Habana; Cumanayagua, en la provincia de Cienfuegos al centro del país y Holguín de la provincia con igual nombre ubicada en el norte de la región oriental de Cuba.

⁶ De estas personas, 13 provenían de los municipios referidos, a las que se sumaron otras 6 de los municipios Cerro, Playa y Plaza en La Habana, que el CFV solicitó incorporar en su condición de colaboradores y personal técnico vinculados al proyecto. La mayoría eran mujeres (15) y la edad promedio: 50 años

múltiples contextos de nuestras prácticas sociales y se despliegan en tiempos y formas diversas, como un proceso que se incorpora a la vida y que conduce a la fundación y el desarrollo de la persona, histórica y socialmente determinada. De hecho, aprender se identifica con la propia condición humana: es un modo de ser y de estar en el mundo (Rodríguez-Mena, 2013).

El aprendizaje conduce al desarrollo de las personas y las comunidades, lo antecede, lo “hala”. Pero esto puede ocurrir si los sujetos del aprendizaje (personas y comunidades) poseen las herramientas necesarias para emplearlo en esta importante función potenciadora del desarrollo. Estas herramientas también son aprendidas y se adquieren en la relación con los otros. De este modo, el aprendizaje es el mediador por excelencia en el camino que sigue la ley genética del desarrollo, propuesta por Vygotski (1987). Esta ley explica que todo dominio psicológico (manifestación intrapersonal) se engendró desde fuera, en la relación con otros (manifestación interpersonal).

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 (Rodríguez-Mena, 2008).

La Teoría Social del Aprendizaje de Wenger (2001) define al aprendizaje como un proceso de participación. Refiere que aprendemos de modo natural cuando participamos de las diferentes prácticas que compartimos con otras personas; el acto de participar en una comunidad de práctica produce cambios en los que aprenden tanto en los significados y sentidos que construyen como en las identidades que conforman. Ya en el primer volumen de este libro (Rodríguez-Mena y Corral, 2015a) definíamos las comunidades de práctica y su vínculo con las comunidades de aprendizaje desde esta concepción teórica.

La definición utilizada por el GAC concibe la *comunidad de práctica* 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, p. 38). El centro de esta definición se desplaza de las características personales de los miembros o de la unión más o menos fortuita de individuos hacia la red misma de sus relaciones, y permite la visualización simultánea de las modificaciones tanto en los sujetos individuales como en el sujeto colectivo definido por una actividad específica. Permite además la integración de las aproximaciones de la Psicología Social –en sus elaboraciones acerca de las características de los grupos y equipos-, de la Psicología de la Personalidad, al concebir que las transformaciones personales tienen lugar y se redefinen constantemente en espacios de relación con los otros, y de la Sociología –en las ideas acerca de la comunicación y la constitución de los sujetos colectivos como agentes de cambio.

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 establece el 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)” (Rodríguez-Mena *et al*, 2004, p. 104).

Es por ello que, siendo la comunidad de práctica el espacio natural de los aprendizajes humanos, es posible extender el concepto hasta la *comunidad de aprendizaje* como “una comunidad de práctica que toma conciencia de sus procesos de aprendizaje y actúa sobre ellos. Sus miembros se identifican plenamente con ella. Tienen múltiples y productivas interacciones. El aprendizaje se convierte para ellos en una meta permanente de desarrollo: se aprende desde la práctica y con el propósito de mejorarla.” (Rodríguez-Mena *et al*, 2015, p. 61). Esta 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 y toma en cuenta tres criterios básicos para comprender su proceso de desarrollo: *participación, práctica e identidad*. Los criterios y sus indicadores de evaluación fueron ya presentados en el primer volumen de este libro (Rodríguez-Mena y Corral, 2015a) y aparecen ampliamente desarrollados en trabajos previos (Rodríguez-Mena *et al*, 2004 y 2015)

La participación, que constituye el núcleo de esta teoría del aprendizaje, no puede ser internalizada como estructura de conocimiento exclusivamente individual, ni puede ser externalizada como artefactos o estructuras generales de actividad, neutrales para los participantes. La participación se basa en negociaciones situadas y renegociaciones de significados en el mundo; de modo que el conocimiento, la comprensión y la experiencia, están en constante interacción, por tanto, son mutuamente constitutivos. Personas, acciones y el mundo están implicados en todo pensamiento, discurso, conocimiento y aprendizaje (Rodríguez-Mena y Corral, 2006). Así, la intención original se instrumenta de forma compleja en dos planos de resultados, que continuamente se relacionan: en un plano de análisis, la formación de aprendices autorregulados, que supone el cambio en los sujetos individuales hacia el dominio de competencias para regular su propio aprendizaje; y en otro plano, la constitución de una comunidad de aprendizaje, lo que supone a su vez el reconocimiento de un sujeto colectivo, que se nutre de las transformaciones de sus miembros componentes y utilizaba su práctica laboral como espacio y vía de transformación. No son dos realidades opuestas o excluyentes, sino complementarias e interdependientes, como los resultados permiten mostrar.

Para lograr la auténtica participación es necesario construir una 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. 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 (Rodríguez-Mena y Corral, 2007).

La participación legítima promueve la motivación, la flexibilidad y la calidad del aprendizaje. Participación no significa simplemente hacer algo en colectivo, resolver problemas o tener un sentimiento de identidad; significa mucho más, en tanto supone un proceso en el cual los problemas a resolver, los contenidos a aprender, los otros participantes y la propia acción del individuo se llenan de nuevos significados que trascienden la posición inicial y modifican la visión del mundo del sujeto.

La participación en la comunidad de aprendizaje supone una presencia, una acción, pero también un compromiso, una implicación personal y colectiva, en resumen: un cambio en la condición de la persona que pasa a ser “persona-que-aprende” diferente de lo que es en otros espacios de participación. Promover y alentar la participación como un proceso de atribución de sentidos es una condición básica de la facilitación del aprendizaje en comunidad.

En toda comunidad de aprendizaje existen líderes, posiciones de poder central y periféricas, con diferentes atribuciones y niveles de decisión, que son cambiantes en función de la tarea que asumen las personas, las trayectorias de participación individual, y los contextos en los que actúan. La participación requiere el desarrollo desde posiciones de directividad a posiciones de no directividad, o mejor de dirección colectiva.

La verdadera democracia de la participación no supone igualdad, sino cooperación de pares en la legitimidad de su participación y su sentimiento de identidad, pero diferentes en el aporte al espacio de intersubjetividad colectiva. Una comunidad de aprendizaje es tanto más enriquecedora cuanto más diferentes son las historias personales de sus miembros.

Pero el proceso de tránsito de la comunidad de práctica a la comunidad de aprendizaje no es espontáneo. Es un proceso intencionado, que requiere de herramientas y procedimientos metodológicos para lograrlo. En nuestra experiencia formativa nos hemos servido de un sistema de situaciones de aprendizaje (SA), cuya ejecutoria se fundamenta en el enfoque de formación por competencias y se sustenta en el empleo de la investigación-acción participativa como metodología.

Situaciones de aprendizaje

El carácter situado de los aprendizajes significa que estos siempre se producen en circunstancias concretas. El término psicopedagógico más apropiado para definirlos es el de

situaciones de aprendizaje. Esta categoría constituye la unidad básica de análisis para la comprensión de los procesos de desarrollo de la comunidad de aprendizaje y la formación de competencias, su identificación y potenciación.

“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, 1999, p. 79)

Las situaciones de aprendizaje pueden ser comprendidas desde diferentes dimensiones, planos diversos de análisis que se conectan, constituyendo el sistema explicativo de los aprendizajes que allí se generan. A continuación se presentan tres de estas posibles dimensiones psicopedagógicas:

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

La primera dimensión hace referencia a la extensión y estructura de la situación de aprendizaje. Existen tres tipos diferentes de componentes en las situaciones de aprendizaje: los contenidos, los procesos, y las condiciones.

Estos componentes son también expresión del carácter mediacional de los aprendizajes. Simplificando un tanto el asunto se puede apuntar que los contenidos (qué se aprende) representan la mediación cultural; los procesos (cómo se aprende) la mediación subjetiva y las condiciones (cuándo, dónde, cuánto, con quién se aprende) la mediación contextual. Todos ellos deben actuar de conjunto y con coherencia para garantizar la autorregulación del aprendizaje.

Los tres componentes refieren el plano estructural de cualquier situación de aprendizaje; pero funcionalmente ellos actúan en sistema, e inevitablemente los cambios que se operen en alguno de ellos repercutirán de inmediato en los restantes. Este tipo de apreciación acerca de la relación funcional que se establece entre los componentes de las situaciones de aprendizaje, introduce la segunda dimensión de análisis: la de los logros de los

aprendizajes. Esta dimensión responde a cuestionamientos medulares referidos a qué es en realidad lo que un aprendiz aprende, qué es lo que logra formar o “construir”.

Las propuestas relacionadas con la naturaleza social del aprendizaje resaltan una variación importante en la comprensión del conocimiento como categoría. En primer lugar, porque los conocimientos no son neutrales, sino que están asociados a determinados valores que las personas le atribuyen en su aplicación y sentido a partir del contexto sociocultural al que pertenecen (Núñez, 1999). Todo conocimiento de la realidad es en rigor una “práctica social de la realidad”; en este sentido, se acuña el término “saberes” como conocimientos contextualizados (con significados y valores atribuidos) y referidos a estructuras colectivas de praxis social, no sólo en su génesis y búsqueda (el proceso de conocer), sino en su aplicación, difusión y transformación (los procesos de tecnologización, enseñanza y crítica).

La clasificación de los saberes tiene matices diversos. La sociología francesa habla del “saber”, “saber hacer” y “saber ser”, en la que “saber ser” condiciona los otros dos. Aquí resulta muy apropiado recurrir a Habermas cuando plantea la necesidad de distinguir claramente estos tipos de saberes en cuanto a finalidades, intereses y metodologías; así reconoce: un saber teórico –de génesis analítica-; un saber práctico –de génesis hermenéutica-, y un saber emancipador –de génesis autorreflexiva y crítica- (Habermas, 1990).

La otra dimensión, muy vinculada a esta, hace referencia al rol del aprendiz, y permite conceptualizar el nivel de implicación que este tiene durante la ejecución de los aprendizajes; el nivel de conciencia que alcanza de su funcionamiento cognitivo; y el grado de apertura al mundo de relaciones donde está inmerso. La integración mayor, hasta este momento de comprensión teórica de lo que es el aprendiz autorregulado, podría cristalizarse en la categoría “persona-que-aprende” (Rodríguez-Mena, 1999). Con ella se significa el carácter molar del sujeto inmerso en procesos de aprendizaje. La persona es una totalidad, nunca escindida ni descontextualizada, es una persona en relación, un nodo en la red y la red toda. Desde la extensión sociopsicopedagógica del término, se asume que en realidad es la persona como totalidad la que aprende, no su personalidad, sus procesos cognoscitivos o su cerebro.

Cuando conceptualizamos al aprendiz en términos de “persona” (D’Angelo, 1996), nos estamos refiriendo tanto al sujeto psicológico –aludido básicamente en la noción de

personalidad- como al sujeto ontológico, epistémico, social... que es la “persona-que-aprende”.

“Persona: se refiere al individuo humano concreto que funciona en un contexto sociocultural específico de normas, valores y un sistema de instituciones y esferas de actividad social, en las que asume responsabilidades y compromisos ciudadanos, manifiesta roles ejecutados desde su posición social, realiza sus proyectos de vida y mantiene estilos de vida específicos en las diversas relaciones sociales concretas de una sociedad y momento histórico determinados”. (D’Angelo, 1998, p. 150)

Hablamos entonces de una persona histórica y socialmente conformada, que sabe, desde su capacidad para hacerse consciente de lo que es, lo que siente, y lo que puede hacer, encontrar su lugar en un mundo complejo de relaciones donde se convierte en un participante activo, crítico, reflexivo y transformador, un verdadero agente de cambio.

Desde el enfoque de la “persona-que-aprende” el conocimiento adquiere un carácter cualitativamente diferente. Pasar de los conocimientos a los saberes significa, desde esta concepción, imprimirle al conocimiento un carácter más funcional: los “saberes” se convierten en conocimientos contextualizados que suponen, no solo aplicarlos en situaciones concretas, sino tomar en cuenta la intencionalidad de la persona que lo aplica (por qué y para qué).

Para diseñar las situaciones de aprendizaje que permitan a la persona-que-aprende desarrollar sus competencias, es necesario considerar algunas premisas que guían el aprendizaje adulto. Estas premisas⁷ fueron elaboradas a partir de las ideas pedagógicas de Paulo Freire (1997) y los aportes de la Andragogía de Malcolm Knowles (2001) en sus vínculos con el enfoque histórico – social de Vygotski. Aquí solo las enunciaremos de manera muy sintética, explicando lo que significan y las implicaciones que tienen a la hora de concebir las situaciones de aprendizaje.

Premisas del aprendizaje	¿Qué significan?	¿Cómo tomarlas en cuenta?
---------------------------------	-------------------------	----------------------------------

⁷ Las premisas del aprendizaje adulto aparecen ampliamente tratadas en el libro *Aprender en la Empresa*, de Mario Rodríguez-Mena, Ivet García, Roberto Corral y Carmen María Lago, editado en Cuba por Prensa Latina en el año 2004.

1- Necesidad de saber	Todo adulto necesita conocer previamente por qué debe aprender algo antes de aprenderlo.	Compartir las ideas y experiencias de los aprendices e indagar acerca de lo que necesitan y quieren aprender y practicar.
2- Disposición para aprender	Los adultos están dispuestos a aprender aquello que han identificado que necesitan saber y creen poder hacer con el propósito de enfrentar con éxito las situaciones de la vida.	Crear situaciones de aprendizaje lo suficientemente cercanas a la realidad que vive la persona para que esta esté dispuesta al aprendizaje genuino
3- Motivación para aprender	Sin desconocer que en los adultos también funcionan motivadores externos (reconocimiento social, prestigio, mejores empleos, ascensos, salarios más altos), las influencias internas tales como la autoestima, el desarrollo intelectual y espiritual, la necesidad de autorrealizarse, el placer de aprender, son mucho más potentes que las externas.	Incitar la autorreflexión de tales aspectos y la generación de alternativas en el aprendiz para el enfrentamiento de obstáculos y la consecución de sus metas.
4- Autoconcepto del aprendiz	Los adultos tienen un autoconcepto de seres responsables de sus propias	Crear situaciones de aprendizaje que generen, actualicen y desarrollen

	acciones y necesitan ser considerados y tratados como personas capaces de dirigirse.	este autoconcepto del adulto. Atender los procesos auto referenciales de las personas (autovaloración, autoestima, autocontrol, etc.) a través de diferentes técnicas y herramientas de autorreflexión.
5- Experiencias del aprendiz	Solo podemos aprender en relación con lo que ya sabemos. Los adultos llegan a un programa de formación con una experiencia acumulada que puede ser vasta y variada. No tanto la cantidad como la calidad de dichas experiencias hacen que la situación concreta de cada aprendiz sea diferente a la de los otros. No tomarlas en cuenta sería negar a la persona.	Conjugar armónicamente las acciones colectivas con la individualización del aprendizaje. Ofrecer oportunidades para que la persona valide lo nuevo a partir de sus propios principios y experiencias.
6- Orientación del aprendizaje	El aprendizaje adulto no puede centrarse en temas, tal y como lo conciben las materias escolares. Los adultos se orientan hacia tareas de la vida, hacia la	Activar los conocimientos, actitudes, destrezas, valores necesarios para enfrentar el contexto de la vida. Si se trata de mejorar la competencia profesional,

	<p>problematización de la realidad y la búsqueda de soluciones a dichos problemas.</p>	<p>entonces hay que considerar las necesidades y expectativas de la profesión, del lugar de trabajo y de la sociedad.</p>
7- Actitud reflexiva	<p>En los adultos, el pensamiento ha logrado un nivel de desarrollo y complejidad que sostiene la posibilidad de reflexionar sobre sus propias experiencias, vivencias, conocimientos, valores, actitudes, y sobre el modo mismo de pensar (metacognición). El aprendizaje genuino requiere una alta dosis de reflexión.</p>	<p>Incentivar el uso sistemático de la autorreflexión y la reflexión compartida en las tareas de aprendizaje.</p>
8- Actitud indagatoria	<p>La curiosidad, el cuestionamiento, el deseo de comprender, constituyen cualidades netamente humanas, que en el caso de los adultos puede llegar a alcanzar el status de contemplación filosófica o puede haberse reducido a rutinas y patrones de</p>	<p>Propiciar un papel activo del aprendiz como generador de preguntas, hipótesis, conjeturas e inferencias que él mismo -o con la ayuda de otros- pueda evaluar. Redimensionar su rol como interlocutor significativo de los otros</p>

	respuesta fijos.	miembros de la comunidad.
--	------------------	---------------------------

(Cuadro tomado de Rodríguez-Mena *et al*, 2015, pp. 41- 42)

Estas premisas se entrelazan constantemente. El acto de aprender (y de regularlo) es sumamente complejo; cada uno de los procesos, recursos, habilidades, capacidades, disposiciones, que la “persona-que-aprende” emplea, se fundan en un sistema, cuyo engranaje permite que el proceso de aprendizaje fluya en consonancia con las demandas que cada una de las dimensiones de la situación concreta de aprendizaje crea en el aprendiz y en la comunidad.

La categoría “situación de aprendizaje” constituye un instrumento metodológico que facilita la viabilidad del vínculo formación-aprendizaje. Estructural y funcionalmente una situación de aprendizaje integra todas las dimensiones, procesos, condiciones y actores implicados en la formación y el aprendizaje. Es una herramienta para la intervención que mediatiza tales procesos y que puede ser autogestionada por las personas que se forman y aprenden en comunidad.

Formación por competencias

Actualmente existen diferentes maneras de encarar los procesos de formación en los espacios educativos (incluye instituciones escolares, laborales, religiosas etc.). Uno de ellos es el enfoque de la formación por competencias. Dicho enfoque tiene defensores y detractores. Los mayores inconvenientes que se le señalan tienen que ver con: su carácter instrumentalista y tecnocrático, en el sentido de establecer listas de competencias que las personas deben dominar y que se traduce, con demasiada frecuencia, en la realización de acciones mecánicas y repetitivas; su manifiesta orientación individualista; y el apego a una ideología neoliberal que apela a la competitividad y a la ganancia económica a toda costa.

Nuestra propuesta intenta superar tales inconvenientes. Para ello hemos reconceptualizado la categoría competencias desde el enfoque histórico-social (Rodríguez-Mena y Corral, 2013), con una visión dialéctica, relacional y compleja (transdisciplinar).

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. 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 porque ellas son en sí mismas aprendizajes (Rodríguez-Mena, 2013).

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 (Rodríguez-Mena *et al*, 2004).

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 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, según Lévy, *Ibidem*), 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 Le Boterf (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. 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 de las acciones que ejecutan.

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, *Ibidem*). 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.

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.

Desde los trabajos iniciales del GAC sobre el desarrollo de comunidades de aprendizaje, la atención se dirigió hacia tres grandes núcleos de competencias cuya articulación debe conducir a la autorregulación del aprendizaje. Se ha preferido denominar estas agrupaciones de competencias como “núcleos” por su naturaleza heurística, aún en proceso de búsqueda y sustentación (Rodríguez-Mena *et al*, 2004).

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...). Las experiencias con diversos grupos de aprendizaje a lo largo de varios años de investigación han permitido elaborar esta idea de nuclear alrededor de tres procesos clave las competencias necesarias para autorregular el 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 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 (Lipman *et al*, 1992). 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 re-construcción 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 autodomínio, el uso de alternativas, y la búsqueda de ayuda. El rol estratégico del aprendiz (Borkowski, Carr y Pressley, 1987) se sostiene en la “Base Orientadora de la Acción” (BOA). Para Galperin (1965), la BOA está constituida por las condiciones necesarias (en las que se apoyará la persona-que-aprende) 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.

Estos núcleos de competencias no son excluyentes; se combinan entre sí de manera coherente, cruzan las diferentes dimensiones psicopedagógicas presentes en todas las situaciones de aprendizajes y poseen doble funcionalidad: indicativa y predictiva de la autorregulación de los aprendizajes.

Los tres núcleos de competencias, aunque vinculados, pueden evaluarse de manera independiente; sin embargo, tal vez el punto más alto de la autorregulación de los aprendizajes se encuentre, precisamente, en el momento donde alcanzar el desarrollo pleno de alguno de ellos demanda que también los otros evolucionen al mismo nivel, creando así las condiciones necesarias para que tal salto cualitativo se produzca.

Esta es una hipótesis que se sustenta en la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP): la idea de que toda potencialidad de la persona-que-aprende es actualizada en la relación interpersonal que marca las direcciones de su desarrollo; es decir, cada crecimiento en un criterio (ya sea el aumento de la competencia para aplicar los conocimientos a otros dominios, la competencia para extender los vínculos significativos, o la competencia para ejercer control consciente sobre la propia actividad), cambia cualitativamente el sistema

interno del aprendiz, lo que le permite a la persona “ver” la exigencia de desarrollarse en los otros ámbitos.

Los núcleos de competencias para la autorregulación de los aprendizajes aluden a potencialidades presentes en la persona-que-aprende; y tales potencialidades, siguiendo la máxima de Vigotsky, solo pueden emerger en un contexto de relación. Es allí donde estas se forman y articulan, pues no existen previas a la relación (Corral, 1999) y necesitan de la inmersión del aprendiz en la situación de aprendizaje. Esto no quiere decir que no existan potencialidades previas, pero estas no son más que una parte de las competencias. La imposibilidad de alcanzar la perfección absoluta en las realizaciones humanas también nos dice que tales competencias no son más que un modelo ideal de lo que debería ser un aprendizaje eficiente.

Los aprendizajes no pueden cristalizarse en un estado, un producto acabado de una vez y para siempre. Como acciones que son, los aprendizajes siguen trayectorias peculiares en cada persona-que-aprende, dichas trayectorias muchas veces se cruzan, y si son activadas, renovadas y enriquecidas por efecto de la acción adecuada en ZDP, se tornarán, cada vez más, en trayectorias de calidad.

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, búsqueda de alternativas, aprovechamiento de oportunidades, autodominio y confianza en sus propias fuerzas, serán las que mejor contribuirán a este propósito.

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 manejadas eficazmente cuando las situaciones de aprendizaje lo requieran; y, en última instancia, contribuyen al pleno crecimiento personal.

Para la persona-que-aprende el acto de aprender supone, según los postulados del

enfoque histórico – social, 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 enseñar, constituyen la acción social de la humanización: la actividad creada por la cultura para engendrar seres humanos de calidad.

Por ello, el desarrollo de competencias para aprender mejor y para desplegar destrezas que posibiliten por ejemplo; manejar conflictos, tomar decisiones y resolver problemas, 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 (Corral, 2001). 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.

La concepción del programa de formación de competencias en comunidad de aprendizaje

A continuación se presenta una descripción general del programa de formación:

Momentos del Programa	Objetivos	Situaciones de aprendizaje
Fundacional	<ul style="list-style-type: none"> - Crear la comunidad de aprendizaje - Iniciar la formación de competencias para la autorregulación del aprendizaje - Identificar las competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos 	De la 1 a la 6
Generativo	<ul style="list-style-type: none"> - Formar competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos - Continuar desarrollando la comunidad de aprendizaje y la formación de competencias para la autorregulación del aprendizaje 	De la 7 a la 18 (incluye situaciones extra para la preparación de los coordinadores de sesiones)
Extensivo	<ul style="list-style-type: none"> - Proyectar las formas de aplicación y multiplicación de los aprendizajes logrados - Apreciar el proceso de conformación y desarrollo de la comunidad de aprendizaje 	De la 19 a la 21 (más los talleres posteriores para el análisis del informe y valoración de aplicaciones)

El primer momento del programa estuvo dedicado al desarrollo de una comunidad de aprendizaje a partir de la comunidad de práctica que se formó con los participantes en la experiencia. Para alcanzar el desarrollo de la comunidad de aprendizaje fue necesario que la comunidad de práctica desarrollara acciones conscientemente dirigidas a potenciar y desarrollar tanto el aprendizaje grupal como el individual, para ello fue imprescindible la

formación de los tres núcleos fundamentales de competencias que permiten autorregular el aprendizaje. Aquí es importante aclarar que la formación de estas competencias no se abandona en los restantes momentos, donde funcionan como eje transversal de aprendizaje.

Durante el proceso de conformación de la comunidad de aprendizaje, los participantes compartieron expectativas; establecieron compromisos en cuanto a lo que podían aportar; construyeron metas de aprendizajes individuales y colectivos; identificaron el propósito común y establecieron sus propias normas de participación. Fue un momento crucial para conocerse entre sí en todos los sentidos posibles y para generar la atmósfera de confianza indispensable para compartir y cooperar durante el aprendizaje. Este momento cerró con la identificación, por parte de los miembros de la comunidad, de las competencias necesarias para coordinar procesos comunitarios participativos.

El segundo momento del programa fue el más extenso y se dedicó precisamente a la formación de un conjunto de competencias que ellos mismos reconocieron como indispensables para coordinar procesos comunitarios participativos. Aquí el programa se organizó en tres grandes bloques. Sus contenidos de trabajo traducen las diferentes manifestaciones de estas competencias y aquellas disposiciones y recursos personales que son indispensables para su aprendizaje.

El tercer momento del programa de formación permitió a los miembros de la comunidad de aprendizaje proyectar acciones de transformación donde pudieran aplicar lo aprendido y ejercitar las competencias adquiridas. También posibilitó emplear los recursos de la indagación apreciativa para que valoraran el proceso vivido y visualizaran el futuro de la comunidad MADIBA.

El programa se instrumentó a través de 21 situaciones de aprendizaje lo suficientemente abiertas y flexibles para permitir la participación de los implicados en su propio diseño, ejecución y evaluación, por lo que asumieron un carácter interactivo y dialógico donde a través de dinámicas grupales se estimularon acciones que respondían a los propósitos y demandas de formación de tales competencias.

Para cada situación de aprendizaje se siguió la siguiente secuencia de acciones didácticas: animación, diagnóstico y orientación, elaboración reflexiva, aplicación, evaluación y cierre.

Es necesario aclarar que las funciones metodológicas de estas acciones se mantienen relativamente constantes en la situación de aprendizaje y no se limitan a una parte de la misma, aunque se dan predominantemente en ese momento de la actividad. A continuación se explica cada una en detalle.

Las animaciones fueron destinadas a favorecer el intercambio afectivo, la motivación y la elevación de la capacidad de trabajo de los miembros de la comunidad. Se incluyeron siempre al inicio de las sesiones, e igualmente se emplearon en otros momentos en que resultaron necesarias, ya fuera para propiciar el cambio de actividad, o porque se observaban signos visibles de fatiga en los participantes ante una tarea compleja. Es importante señalar que en varias ocasiones, los propios miembros de la comunidad, concedores de la educación popular, eran los que proponían y ejecutaban las acciones de animación. Esto fue muy apreciado y a la vez estimulado por los facilitadores de la experiencia.

El diagnóstico y la orientación, aunque estuvieron previstas también para el inicio de la situación de aprendizaje, mantuvieron una función permanente de aseguramiento de las condiciones necesarias para emprender los aprendizajes. Las condiciones previas, que es su nombre didáctico, se deben diagnosticar y reactivar para: identificar tanto los contenidos aprendidos que sirven de base a los nuevos, visualizar los procedimientos y formas de aprendizaje que se necesitan activar, así como percibir las vivencias afectivas que pueden obstaculizar o incentivar a los aprendices y que requieren ser reguladas, tal y como se establece en la premisas del aprendizaje adulto.

Hablamos de un diagnóstico dinámico, aquel que se realiza no para etiquetar a las personas, sino para identificar su ZDP. Es un diagnóstico en la acción, que se construye en la relación entre los participantes y facilitadores, e implica la inmediata intervención para favorecer el cambio.

Estas acciones diagnósticas y orientadoras conscientes, permitieron que los participantes pudieran realizar tareas de evaluación del desempeño propio y el de la comunidad de aprendizaje, lo que demuestra asimismo, que la evaluación, aunque planificada para el final de cada actividad, está presente desde el inicio en función de las metas previstas.

Las acciones de elaboración reflexiva y aplicación también fueron organizadas en este programa para atender la ZDP de los participantes.

Una de las funciones del diagnóstico dinámico es conocer cuál es el desarrollo alcanzado por cada uno de los participantes en relación con las nuevas tareas. Esto permite definir quiénes están en mejores condiciones de resolver por sí solos, o con pequeñas ayudas, las tareas y quiénes necesitan niveles de ayuda superiores. Estas ayudas se pueden recibir de los facilitadores o durante la interacción con sus pares, al participar en actividades que sean desafiantes para todos, donde se descubran las potencialidades individuales y las de la comunidad para trabajar en pos del desarrollo individual y grupal.

Se planificaron acciones de elaboración reflexiva y aplicación que permitieron a los menos expertos acceder a las prácticas, primero de manera periférica hasta llegar a empoderarse y comprometerse cada vez más con la participación y el aprendizaje. Se concibieron cuidadosamente las acciones necesarias para garantizar el desempeño individual de cada miembro, las intervenciones, la intensidad y calidad en la participación, la posición y el rol que cada quien ocupaba en la comunidad, y la construcción de identidades y sentido de pertenencia.

Fue programado el uso de los métodos y procedimientos dirigidos al logro de las metas específicas de cada etapa y la utilización permanente de técnicas participativas con la intención de favorecer el vínculo de lo temático y lo dinámico. Es de señalar, la importancia del equilibrio de este par dialéctico, pues cuando se seleccionan técnicas que solamente están en función de la dinámica grupal, suele ocurrir que las personas se divierten mucho, pero se pierde una parte del sentido, del objetivo para el que fueron convocadas. La función de estas técnicas es sin duda, movilizar al grupo a realizar aprendizajes cooperativos, siempre

relacionados con un tema de interés, y si no se atiende a este último se desaprovecha parte de su valor.

La concepción de la evaluación siempre está en correspondencia con la representación que se tiene del proceso de aprendizaje y es por eso que en este programa la evaluación no se limita al resultado, ni a la calificación de las conductas y el desempeño: es una evaluación formativa. La evaluación va encaminada a la formación de las competencias, es una guía para la autorregulación del aprendizaje, es un camino a seguir, en el que se tropieza y se aprende de los tropiezos, es la certeza de que se avanza hacia la meta trazada.

Para facilitar el ejercicio de la autoevaluación, especialmente de la autorregulación, cada miembro de la comunidad dispuso de un portafolio individual donde registrar su historia de aprendizaje.

El portafolio funciona como la “hoja de ruta” del viaje. Constituye una estrategia didáctica (Tobón *et al*, 2012) que da cuenta de cómo transcurre el proceso de aprendizaje para cada uno de los participantes. Es individual. En él se puede observar casi de forma real cómo el aprendiz organiza su trayectoria de aprendizaje.

Sirve para la evaluación continua del proceso a través de la reflexión de manera puntual en diferentes momentos del mismo. Permite la retroalimentación permanente y el monitoreo del proceso para plantearse nuevos caminos y metas. Guía al aprendiz en la organización y sistematización de sus actividades de aprendizaje y los productos logrados.

En el portafolio se incluyen, en orden cronológico:

1. Los productos de la actividad de los participantes durante las situaciones de aprendizaje
2. Las guías de autoevaluación de cada sesión de trabajo
3. Los instrumentos diagnóstico individuales aplicados
4. Otros materiales y evidencias de aprendizaje que el aprendiz considere

Para orientarlos en el proceso de autoevaluación de sus desempeños, el equipo coordinador propuso guías de autoevaluación para cada momento del programa, que fueron

analizadas y transformadas por los miembros de la comunidad, a partir de su discusión en equipos y en plenaria.

Estas guías establecen los indicadores y criterios de calificación para autoevaluar el desempeño individual en la formación de los núcleos de competencias, así como el desempeño colectivo de la comunidad de aprendizaje en los diferentes momentos del Programa. El análisis global de los resultados obtenidos, a través de tablas y gráficos, fue un procedimiento empleado sistemáticamente al inicio de cada SA, posterior a la evaluación realizada en la sesión anterior.

En general se emplearon tres tipos de evaluación que facilitaron el proceso de autorregulación del aprendizaje, así como también la triangulación de los resultados: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Estos fundamentos apelan a una organización del aprendizaje a tono con la práctica educativa que proclama Paulo Freire: que exija riesgos, asunción de lo nuevo, compromiso, respeto a la autonomía del ser, a los saberes del otro, que exija crítica, curiosidad, alegría, esperanza, convicción de que el cambio es posible, y disponibilidad para el diálogo (Freire, 1995).

El uso metodológico del diálogo resultó esencial en el programa de formación, tanto desde la perspectiva de Freire como respeto a los saberes del otro, a las diferencias, “a la posibilidad de abrirse al mundo”, como desde la perspectiva generativa de Kenneth Gergen, que posibilita cuestionar los supuestos predominantes sobre la naturaleza de la vida social, y de brindar alternativas frescas a los patrones contemporáneos de la conducta (Gergen, 2007).

La dinámica de las situaciones de aprendizaje se modela a partir del ejercicio del diálogo como método fundamental, visto como diálogo heurístico y generativo, en el que se utilizan procedimientos que contribuyen a la búsqueda de significados, la generación de ideas, la recuperación de recursos, el análisis y cambio de creencias, la novedad y la flexibilidad, como características fundamentales de la creatividad, y que favorecen la promoción de acciones inéditas y la creación de nuevas matrices generativas de interacción (Fried y Rodríguez-Mena, 2011).

Entre los procedimientos empleados en las situaciones de aprendizaje, se destaca la

formulación de preguntas. Desde Sócrates, la pregunta ha sido utilizada y valorada en el aprendizaje, mucho más cuando ésta se formula de manera problemática. La interrogación promueve ganancias cognoscitivas y de interacción psicosocial si el aprendiz es retado a preguntar y no sólo a responder (Lipman *et al*, 1992). Esta manera de utilizar la interrogación facilita la elaboración individual y permite que la indagación y el aprendizaje sean multilaterales, expande los límites de los diálogos y facilita la formación de las competencias de aprendices autorregulados.

Es por eso que en el programa se realizan ejercicios de indagación utilizando algunos tipos de preguntas propuestos por Dora Fried como recursos generativos y apreciativos en la gestión de conflictos y crisis: preguntas para identificar y describir posibilidades generativas, para encuadrar caminos posibles y perspectivas emergentes, para facilitar el reconocimiento del otro y la constitución del equipo de afrontamiento y para incrementar la solidaridad y la conciencia colaborativa (Fried, 2008, p. 26).

Otro procedimiento empleado, que hace uso de la indagación como recurso de aprendizaje, fue la entrevista apreciativa-generativa, que tiene sus bases en la Indagación apreciativa como metodología, que estudia lo que “da vida a las organizaciones cuando mejor funcionan” (Whitney & Trosten-Bloom, 2010) y los Diálogos generativos (Fried, *Ibidem*), como recurso para encontrar y emplear de modo productivo las oportunidades y alternativas que emergen en las propias conversaciones.

Hay que decir que los recursos de la Indagación apreciativa y el Diálogo generativo fueron incorporados desde el inicio mismo de la constitución de la comunidad de aprendizaje, como principios básicos de su funcionamiento: apreciar lo positivo, alentar la participación, reconocer los aportes, destacar los avances, celebrar los logros, descubrir oportunidades, generar nuevas ideas, entre otros (Fried y Rodríguez-Mena, 2011).

Ambos recursos se complementan muy bien para guiar los procesos de aprendizaje en la comunidad. Facilitan aprender desde la vivencia, a partir de la reflexión profunda de sus propias prácticas. La Indagación apreciativa se asienta en lo positivo, lo más valioso que pueden recuperar las personas, los grupos y organizaciones acerca de su trayectoria de desarrollo. Es una indagación elaborada desde el pasado con perspectiva de futuro deseado. Por su parte, el enfoque generativo significa la apertura a lo emergente; permite identificar las

oportunidades y crear matrices generativas que cambien para bien los modos de interacción entre las personas. Aquí la búsqueda se sitúa en un presente generador (único e irreplicable) para marcar la futura estrategia de cambio (Rodríguez-Mena y Corral, 2015b).

Un ejemplo del uso combinado de estas herramientas durante el aprendizaje de la comunidad se ilustra con la siguiente guía de entrevista apreciativa-generativa. Esta se elaboró de conjunto con los miembros de la comunidad de aprendizaje con la intención de explorar las competencias que ellos debían dominar como coordinadores de procesos participativos en sus comunidades.

Guía de entrevista apreciativa-generativa

- Puedes contarme brevemente una experiencia significativa en tu labor como coordinador de procesos en su comunidad.
- ¿Qué la hace significativa para ti?
- ¿Qué sentimientos, emociones, estados de ánimo te produce recordar esa experiencia? ¿Por qué?
- Probablemente durante el proceso tuviste dificultades, barreras, incomprensiones ¿cómo lograste sortearlos?
- ¿Te fue difícil encontrar oportunidades en medio de las dificultades? ¿Qué tipo de oportunidades identificaste y cómo las utilizaste?
- Durante ese proceso ¿qué te llamó más la atención? ¿Qué te provocó curiosidad? ¿Qué hiciste para profundizar en ello?
- ¿Qué tipo de interrogantes, dudas, incertidumbres aparecieron durante el proceso? ¿Cómo las afrontaste?
- ¿Qué aprendiste en esa experiencia que pudiera serte útil hoy?

Este tipo de entrevista parte de la seguridad de que las preguntas y el diálogo acerca de las fortalezas, éxitos, valores, esperanzas y sueños, promueven en sí mismos la transformación. Pueden realizarse en escenarios de pequeños o grandes grupos pero las más efectivas son las entrevistas personales cara a cara.

Con este procedimiento se pretende iniciar la formación de un pensamiento positivo en los participantes y cambiar la generalizada visión negativa del conflicto por otra que lo

coloque como oportunidad, fuente de desarrollo personal y social.

Se utilizaron también otros procedimientos no menos importantes que apoyan al diálogo generativo; como el dibujo, la simulación y dramatización de situaciones creadas por los participantes, algunas técnicas de exploración y control emocional, ejercicios de relajación y animación, entre otros.

En todas las situaciones de aprendizaje se veló porque las relaciones de participación fueran lo más horizontales posibles, que cada quien pudiera sentir que enseñaba, a la vez que aprendía y que la valoración de los logros individuales y del grupo se realizaba en un clima de confianza de carácter apreciativo, mediante el ejercicio de la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación.

El proceso de constitución y desarrollo de la comunidad de aprendizaje MADIBA

La creación y desarrollo de la comunidad de aprendizaje fue el primer propósito intencionado del programa de formación. Las seis primeras situaciones de aprendizaje se dedicaron a conformar las bases de la misma, a partir del compromiso voluntario de los miembros de la comunidad de práctica inicialmente reunida (Momento Fundacional). Los siguientes momentos del proceso formativo (Momentos Generativo y Extensivo) sirvieron para profundizar y desarrollar la comunidad de aprendizaje creada.

A continuación solo analizaremos el proceso de constitución y desarrollo de la comunidad de aprendizaje MADIBA (Rodríguez-Mena *et al*, 2015). Guiaremos el análisis sobre la base de los tres criterios establecidos para comprender las comunidades de aprendizaje y lo haremos en el siguiente orden: Identidad, Participación y Práctica.

Identidad: Los miembros de la comunidad de práctica deciden denominarse MADIBA

Una aclaración necesaria antes de iniciar nuestro análisis. Siguiendo los fundamentos teóricos que guían la explicación del proceso de constitución de una comunidad de aprendizaje a partir de una comunidad de práctica ya establecida, es importante definir aquí el carácter de comunidad de práctica del grupo recién conformado. Todas las personas participantes comparten una práctica: coordinan procesos comunitarios; tienen un propósito común: mejorar

esa práctica (expresado en su respuesta a la convocatoria del taller) y ostentan un repertorio similar de saberes, discursos y formas de hacer para conducir la práctica que realizan.

Todo ello pudiera ser la premisa para entender por qué se logró la rápida identificación de los miembros de esta comunidad de práctica desde el inicio mismo de la experiencia, aun cuando resultó sorprendente tanto para ellos como para los facilitadores. Destacamos el carácter extraordinario de este suceso ya que, si bien once de ellos se conocían entre sí -por participar en los encuentros de la Red Cultura de Paz y en diferentes cursos y talleres realizados por el CFV y otras instituciones afines-, era la primera vez que confluían en un grupo con el que tendrían que compartir un tiempo de aprendizaje considerable; por otra parte, los otros ocho integrantes eran desconocidos para la mayoría y algunos de ellos participaban por primera vez en este tipo de experiencia. Además de esto, hay que señalar que la composición de la comunidad de práctica era muy heterogénea, en cuanto a sus lugares de procedencia, niveles educacionales, profesiones, edades, entre otros rasgos que mostraban la diversidad.

Las primeras vivencias fueron una mezcla de motivación, interés y optimismo con cierto temor, cohibición y desconfianza ante lo nuevo. Algunos miembros declararon impresionarse por la rápida integración de la comunidad, a pesar de la variedad. Las más jóvenes destacaron que desde el primer encuentro se sintieron cómodas e integradas.

Los participantes se conectaron muy bien con las problemáticas de las comunidades donde residen y trabajan los demás miembros, que las expresaron abiertamente al resto de la comunidad de aprendizaje (CA). Por ejemplo, en la SA 4, cuando se relataban estas situaciones y se intercambiaban ideas y experiencias sobre los modos de tratarlas, un miembro dijo espontáneamente: “¡Caballeros, esto no puede ser un taller, esto es la familia!”

Reconocieron que las dinámicas grupales facilitaron esa integración. Al respecto, destacaron los ejercicios de identificar cualidades positivas en los otros y los de confianza como facilitadores de ese proceso. Solo un miembro no se sintió cómoda en el ejercicio de confianza.

La identidad con la comunidad siempre fue un indicador percibido como de alto desempeño por la mayoría, con una tendencia evidente a mejorar durante las sesiones. Nunca fue percibido como bajo y en pocas ocasiones medio (solo en las tres primeras sesiones y la

sexta).

Los procesos más significativos que contribuyeron a la conformación de una identidad como comunidad de aprendizaje fueron:

- Compartir las expectativas
- Identificar lo que aportarían a la CA
- Elaborar metas colectivas de aprendizaje
- Definir el propósito de la CA
- Establecer normas colectivas de funcionamiento a manera de compromisos
- Reconocer las diferencias en los estilos de aprendizaje y apreciar las posibilidades de complementarse al trabajar en equipos
- Nombrar la CA y elaborar su logo identitario

Todos estos procesos se desarrollaron combinando la reflexión individual con el trabajo en equipos y el diálogo en CA para la búsqueda de consenso.

Compartir las expectativas permitió conocer lo que cada uno esperaba de esta experiencia formativa, a modo de demandas, perspectivas y posibilidades para cubrir ciertos intereses de aprendizaje. Este proceso mostró un alto nivel de coincidencia; y reveló el nivel de implicación, compromiso y colaboración de los participantes, al colocar expectativas que los convocaban a todos a compartir experiencias, aliarse y articularse mejor.

Algo similar sucedió al identificar lo que cada uno aportaría al desarrollo de la comunidad de aprendizaje que se iniciaba, donde la confluencia en las ideas y propuestas fue bastante ostensible, debido a las experiencias de aprendizaje anteriores y por compartir prácticas similares en los espacios comunitarios donde laboran.

Otro momento revelador del espíritu de integración que primó desde el inicio en el proceso de constitución de esta comunidad de aprendizaje, lo fue la elaboración de las normas de funcionamiento de la CA, que a los efectos fueron consideradas como compromisos de trabajo, a modo de pacto colegiado, que les permitió aprender en un ambiente de confianza y armonía. Estos compromisos sirvieron, en varias ocasiones, como recurso para hacer llamadas de atención ante situaciones de incomunicación, debates improductivos e incumplimientos de lo pactado, algo que funcionó de manera autorregulada, con muy poca intervención de los facilitadores.

El proceso de construir el propósito de la comunidad de aprendizaje recién conformada, así como sus metas de aprendizaje, fluyó de un modo muy productivo.

Establecer un propósito colectivo permitió definir con claridad para todos los miembros de la CA, su razón de ser y estar en el espacio de participación que encarnaba la experiencia formativa. Este constituyó un producto identitario muy valioso para avanzar en los procesos que siguieron.

A continuación, los participantes tuvieron oportunidad de elaborar sus objetivos de aprendizaje personales, compartirlos con otros y construir de conjunto los de la CA. Para lograrlo recurrieron al análisis de las expectativas previamente compartidas, las contrastaron con las propuestas iniciales del programa formativo y discutieron la importancia de establecer metas de aprendizaje comunes para el adecuado desempeño de la CA. Este proceso fue otra muestra de cómo combinar intereses personales y colectivos durante la búsqueda de consenso.

Otra ocasión significativa para comprender la importancia de reconocer y respetar las diferencias individuales en procesos de trabajo colectivo, fue descubrir la variedad de estilos de aprendizaje (Kolb, 1984) que existía entre los miembros de la CA. Los esquemas representativos de los diferentes estilos personales fueron expuestos en una pared del salón para visualizar mejor la diversidad existente. Se reflexionó sobre las ventajas y desventajas de cada uno, y sobre todo, se enfocó la posibilidad de trabajar, a partir de distintas estrategias, en el reforzamiento de las fortalezas y compensación de los déficits. Todo esto tuvo como colofón un ejercicio de trabajo en equipo que permitió apreciar vivencialmente las posibilidades que emergen en un proceso de solución de problemas con la colaboración de varias personas que se integran desde sus diferencias.

Lo más complejo fue la definición de un nombre para la CA. En la primera ocasión no hubo consenso. Cada equipo defendía su propuesta y ninguna de las combinaciones sugeridas era aceptada porque resaltaba alguna posición en particular. Hubo que posponer la tarea.

Aun cuando el propósito no fue logrado en este intento, la sensación que dejó fue positiva: “hay mucha amistad en esta comunidad”; “nos quedamos sin nombrar la comunidad, pero eso no nos detuvo porque es una comunidad humana, abierta, espontánea, creativa”.

Para sorpresa de los facilitadores, que ya estábamos planeando acciones para lograr el consenso de la CA en torno a su nombre identitario, en la primera sesión del siguiente

encuentro (SA 4), emergió una propuesta contundente. Algunos miembros habían reflexionado sobre el asunto y traían un nombre para la CA que fue aceptado por todos: “Proponemos para nuestra comunidad el nombre de “MADIBA”, recordando la figura de Nelson Mandela como máximo exponente de la Cultura de Paz que practicamos. Trajimos un logo que es una manito y a partir de ahí construimos un lema usando las sílabas MA, DI y BA de Madiba y que proponemos sea: Más Diversos y Batalladores.”

Posteriormente, en la SA 5, y ante el ejercicio de visualizar el futuro de la CA MADIBA, se agregan otras cualidades a la propuesta original, usando las letras del nombre. En la SA 7 se presenta un diseño inicial de logo para la CA MADIBA. Este es analizado por todos y se atienden las sugerencias para aprobar el logo final en sus dos versiones (SA 10). El logo construido mantiene la idea original: toma las letras del papelógrafo donde se expuso por primera vez, y modifica el carácter de la mano que representa los valores de la cultura de paz que enarbola la CA. La imagen de la espiral, sugerida por un objeto de bisutería de una de las participantes, marca muy bien el sentido de CA que evoluciona y se proyecta al futuro.

Los miembros de la CA se mostraron satisfechos con el desempeño de la misma, con tendencia a la evaluación más alta. Solo en las situaciones de aprendizaje que incluían contenidos más abstractos (elaboración de conceptos, identificación de acciones) o en las que hubo discrepancias de criterios, algunos miembros no se sintieron bien con el desempeño. Solo en una ocasión, y por parte de un solo miembro, se señaló el desempeño de la CA como bajo.

Durante toda la experiencia, las muestras de sentido de pertenencia, cohesión y confianza entre los miembros fueron emergiendo de manera espontánea a través de diversos recursos expresivos como chistes, fotos, presentaciones audiovisuales, que representaban la alegría de compartir y el cada vez mejor conocimiento mutuo de los participantes. Otra de las acciones informales fue la celebración de los cumpleaños de algunos miembros, que constituyeron también oportunidades para el intercambio más auténtico.

Participación: La contribución al desarrollo de MADIBA

De manera general la satisfacción con el desempeño personal de los miembros de la CA tuvo una percepción positiva (entre mucho y bien). Solo al inicio las personas no se

sintieron muy satisfechas con su desempeño, lo cual se explica a partir del enfrentamiento a lo nuevo (sobre todo dominar los criterios e indicadores de autoevaluación), las emociones contrapuestas (interés-temor), las exigencias de las tareas, la poca práctica para autoevaluarse. Este tipo de percepción también se mostró en SA más avanzadas como la 8, la 10 y la 11, pero como consecuencia de la complejidad de las tareas propuestas en las situaciones de aprendizaje. En algunos casos puntuales los estados de ánimo desfavorables influyeron en la percepción de desempeños personales más bajos que lo habitual para esas personas.

Algo que influyó favorablemente en el desempeño alto o adecuado de los participantes estuvo en la motivación elevada que mantuvieron de principio a fin.

La interacción entre los miembros de la CA fue otro indicador de rápido progreso. Solo al inicio se señalan desempeños adecuados o medios, pero muy rápidamente comienzan a percibir que el desempeño en cuanto a interacción es alto.

Un momento importante en la SA 4 fue la devolución a la CA, mediante un gráfico (diagrama de interacción grupal), la representación del comportamiento de las interacciones entre los miembros durante las situaciones de intercambio grupal. Este diagrama permitió a los miembros de la CA reflexionar sobre algunos comportamientos que denotaban escasa interacción grupal, al ilustrar los patrones de interacción en la red de intercambio entre los miembros de la CA correspondientes a las primeras SA. Los rasgos característicos fueron: el tipo de red creada es estrellada con centro en el facilitador, los participantes se vinculan mayormente al facilitador, las intervenciones se concentran en un número reducido de participantes, hay miembros que no intervinieron voluntariamente en la discusión (solo respondieron a preguntas del facilitador) y existe escasa interacción entre los participantes.

Para algunos fue obvio y a la vez sorprendente darse cuenta de la existencia de personas aisladas y el poco intercambio entre ellos, porque antes no lo habían notado. Esta reflexión colectiva, según la expresión de varios miembros, fue positiva, en el sentido de que les hizo recapacitar sobre cómo estaban intercambiando con el resto de los miembros.

En la SA 5 fue muy discutido el tema sobre la estructura y funcionamiento de la CA. Se llegó al consenso de que era una estructura horizontal con liderazgo compartido. Este fue también un interesante proceso, primeramente hubo espacio para la reflexión individual; luego, a través de la técnica de “World Café” empezaron a dialogar para generar ideas, que

partían de sus respuestas en torno a las tres preguntas realizadas: ¿cómo ves (estructural y funcionalmente) a tu comunidad de aprendizaje?, ¿cómo sientes (emocionalmente) a tu comunidad de aprendizaje?, ¿cómo crees que será tu comunidad de aprendizaje en un futuro cercano?

El uso de esta técnica resultó muy útil como modelo de diálogo generativo (Fried y Rodríguez-Mena, 2011). En un primer momento los miembros de cada equipo (un equipo por pregunta) tienen la oportunidad de intercambiar y construir colectivamente sus respuestas; pero luego se inicia un interesante proceso de expansión de los significados construidos que deviene en un verdadero acto de creatividad: se exploran ideas antes no concebidas, se muestran otros puntos de vista, se identifican procedimientos de trabajo y recursos novedosos a partir de comparar las distintas maneras en las que trabajaron los diferentes grupos.

Por otra parte, la técnica ofrece la posibilidad de intercambiar, dialogar e interactuar con casi todos los miembros de la CA, lo que favorece el acople de las acciones, el mejor conocimiento mutuo, la creación de nuevas ZDP y la coevaluación de lo logrado.

Ya en las últimas SA, el trabajo en equipo permitió que aflorara el aprendizaje de tipo cooperativo. La CA trabajó en un ambiente de cooperación muy favorable, hubo identificación total con las tareas de la comunidad, excelente acople en el cumplimiento de las mismas y el empleo del “nosotros” “MADIBA” en el discurso de referencia. Ya para las SA finales, aparecen los nuevos patrones de interacción: la red es muy densa, con muchas intervenciones e intercambios entre los participantes, no hay núcleos definidos y el facilitador pasa a la periferia.

Los recursos que los participantes señalaron como facilitadores del progreso en la interacción de la CA, fueron:

- Conocer los estilos de aprendizaje,
- Valorar las diferencias,
- Identificar cualidades positivas en los otros,
- Construir de manera colectiva el conocimiento,
- Buscar consenso en las decisiones,
- Establecer un ambiente de confianza,
- Manejar las discrepancias,

- Asumir diferentes roles.

Muy notoria fue, por lo reiterado y sistemático, la actitud espontánea de un buen número de miembros de MADIBA, de resaltar y estimular el progreso en el desempeño de varios participantes que al inicio del taller no intervenían con mucha frecuencia.

Práctica: El proceso social del aprendizaje compartido

Desde el principio de la experiencia, la CA comenzó a vivenciar un modelo de práctica peculiar a través de las situaciones de aprendizaje propuestas. Este modelo de práctica se fue construyendo paulatinamente, en la medida que los miembros de MADIBA dominaban las claves para el intercambio y la cooperación en la realización de sus tareas de aprendizaje. El proceso de conocerse mutuamente y de generar confianza colectiva contribuyó a que el modelo fluyera cada vez con más autonomía y armonía.

Algunas de las acciones y elaboraciones más significativas de la CA, vinculadas a la dimensión “práctica”, fueron:

- Reflexión sobre la conceptualización del aprendizaje y los núcleos de competencias para su autorregulación,
- Determinación de las acciones de coordinación,
- Identificación de los conocimientos, habilidades y valores del coordinador,
- Discusión y aprobación de los núcleos de competencias para coordinar procesos comunitarios participativos,
- Ajuste de la guía para autoevaluar los núcleos de competencias para autorregular el aprendizaje y gestionar la comunicación,
- Identificación de los indicadores para evaluar las competencias relativas al manejo de situaciones emergentes en la comunicación interpersonal,
- Conformación de equipos de coordinadores de sesiones para el diseño de situaciones de aprendizaje y su facilitación en la comunidad de aprendizaje,
- Definición de conceptos clave y sus relaciones, a partir de las experiencias de los miembros de la comunidad de aprendizaje: *conflicto*, *mediación* (Picard, 2007), *concertación* (Thévoz, 2014), *diálogo generativo* (Fried, 2008), *participación*,
- Desempeño del rol de mediador en ejercicios de simulación,

- Intercambio de experiencias desde su práctica comunitaria para comprender los conceptos y procedimientos metodológicos,
- Prácticas de herramientas de comunicación, mediación, diálogo generativo y concertación.

Desde un inicio fue interesante el proceso de construcción colectiva del concepto “aprendizaje” (SA 3). Para ello se utilizó la técnica de los “Círculos concéntricos”, donde los participantes distribuidos en dos círculos, uno interior al otro, conversan en torno a preguntas relacionadas con sus vivencias durante experiencias de aprendizaje exitosas. Aquí cada participante tiene la oportunidad de conversar con la persona del grupo que quedará sentada frente a él, en cada rotación.

Como resultado de estos diálogos apreciativos-generativos, los participantes percibieron una notable correspondencia entre lo que dijeron y la propuesta teórica del Programa, sobre la comprensión de la naturaleza social de los aprendizajes.

También los participantes fungieron como expertos en la distinción de las competencias que debe tener la persona que coordine procesos comunitarios participativos. En este sentido, lograron identificar cuáles son las acciones de coordinación, así como los conocimientos, habilidades y valores que debe poseer el coordinador o coordinadora.

Las acciones de coordinación a las que llegaron por consenso fueron:

- Gestionar estrategias de comunicación
- Realizar diagnósticos participativos
- Facilitar reuniones con actores implicados
- Conformar grupos gestores de transformación, comisiones de trabajo
- Gestionar la formación de los actores implicados
- Organizar y planificar las acciones de transformación
- Gestionar procesos de transformación
- Acompañar actores y procesos transformativos
- Monitorear y evaluar procesos y resultados
- Socializar experiencias
- Registrar memoria documental
- Sistematizar experiencias

- Manejar conflictos
- Concertar procesos multiactores
- Establecer alianzas estratégicas

En general, estas construcciones colectivas se lograron mediante prácticas dialógicas y de trabajo en equipo muy peculiares. Primeramente se organizaron tres equipos para debatir las preguntas que guiaron el análisis de las acciones de coordinación en sus espacios comunitarios: ¿Cuáles son los conocimientos necesarios que debe tener un coordinador o coordinadora?, ¿Cuáles son las habilidades que se necesitan para coordinar procesos comunitarios participativos? y ¿Qué actitudes debe asumir un coordinador o coordinadora de procesos comunitarios participativos?

Luego, a través de la técnica “Matriz de consulta”, comenzó el proceso de indagación y diálogo entre todos los miembros de MADIBA para construir consenso. El uso de esta técnica permitió mostrar un modelo de participación, muy empleado en la concertación para solicitar puntos de vistas, argumentos y propuestas ante una decisión en curso.

Este fue uno de los pocos momentos en el transcurso de la experiencia donde emergieron contradicciones entre los participantes que mostraban posiciones contrapuestas. La facilitación tuvo que apelar entonces a los recursos de la mediación de conflictos para encauzar nuevamente el diálogo productivo.

En la SA 6, donde se produce este acontecimiento, los indicadores referidos a la identidad con la CA, la satisfacción con el desempeño personal y el de la CA, la motivación y la interacción grupal, se mueven hacia calificaciones por debajo de la media alcanzada hasta ese momento.

Este proceso derivó en la elaboración de una lista exhaustiva de los conocimientos, habilidades y actitudes que, desde el punto de vista de los participantes y anclado en su práctica cotidiana, deben poseer las personas que coordinan procesos comunitarios.

Posteriormente se empleó la entrevista apreciativa-generativa ya planteada en el epígrafe anterior. Todo ello sirvió para llegar a la meta de aprendizaje prevista: Elaborar los núcleos de competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos. Al respecto, MADIBA identificó cuatro núcleos de competencias:

1. Competencias para gestionar estratégicamente acciones de transformación.

2. Competencias para facilitar el trabajo en grupo.
3. Competencias para gestionar la comunicación interpersonal y grupal.
4. Competencias para afrontar situaciones emergentes en las relaciones interpersonales.

Cuando recuperamos la vivencia de los participantes al entrevistar o ser entrevistado, las ideas más significativas fueron:

- La atmósfera agradable en que transcurrió la conversación. Había afabilidad. Se sentían cómodos hasta para contar lo que no hubieran contado en otras circunstancias.
- La rememoración de emociones positivas que los movilizaban para seguir adelante.
- La incitación a transferir desde el pasado lo que es útil para seguir aprendiendo.
- El análisis de los problemas tiene otro carácter: encontrar nuevas posibilidades y buscar estrategias de cambio.
- Las preguntas sirvieron de marco para dialogar, todo fluyó de un modo más productivo de lo que esperaban.

Definir los núcleos de competencias constituyó un significativo logro de la práctica que desarrollaban por sus consecuencias para la continuidad del Programa de formación. A partir de este momento se tuvo más claridad para diseñar las nuevas situaciones de aprendizaje correspondientes al Momento Generativo. MADIBA estaba preparada para enfrentar nuevos aprendizajes, desarrollando los propios recursos de sus miembros.

Reflexiones finales

Hay que decir que los propósitos iniciales se alcanzaron, pero lo importante de esta experiencia no era sólo lograr el cumplimiento de los objetivos, sino comprender y perfeccionar el proceso mismo. Algunas de las ideas que quedan como conclusión son las siguientes:

El modelo de comunidad de aprendizaje y el enfoque de formación por competencias evidenciaron que existe correspondencia entre el conocer y el aprender, entre la naturaleza de las competencias y los mecanismos sociales a través de los cuales ellas se forman, se socializan y se desarrollan.

El análisis de esta asunción teórica en la identificación y desarrollo de la comunidad de aprendizaje, da cuenta del carácter sistémico del proceso y los vínculos evidentes entre todos los indicadores estudiados.

La identificación y descripción de los núcleos de competencias para la coordinación de procesos comunitarios, a partir de las experiencias de los participantes, se complementó muy bien con la forma en que se modelaron en situaciones de aprendizaje, uniendo los conocimientos de los facilitadores con la práctica de los miembros de MADIBA. Se confirma así que las competencias no son asunto de cualidades de las personas o exigencias de una actividad: es la emergencia del encuentro entre ambos requisitos. En esta idea teórica será necesario profundizar y establecer su vigencia para otras actividades.

La otra idea confirmada es la aparición de ZDP por efecto de las relaciones entre los participantes, al implicarse de manera conjunta en una práctica. Lo interesante, ya de por sí significativo, no fue su aparición como posibilidad de crecimiento en los miembros de MADIBA, sino que además, los propios facilitadores aprendieron, creando también sus ZDP que les permitirá enfrentar nuevas experiencias mejor preparados. La conciencia de la transformación, vivida como emergencias, sentida como emociones, registrada o no en las evaluaciones, es uno de los resultados más legítimos de este estudio. Lo importante no es sólo el lugar adonde se llega, sino también la manera de hacerlo y los recursos que somos capaces de movilizar para emprender la tarea.

El Programa es viable no por sus definiciones acabadas, sus herramientas listas para ser usadas o sus objetivos bien perfilados; es viable porque permite la creatividad, la improvisación, el cambio de itinerario sin perder de vista la seguridad de la práctica, sin temor a la incertidumbre.

La valoración de la estructura y el contenido de la práctica que desarrollaron los miembros de MADIBA reafirman la idea de que lo que se comparte, se aprende, y se convierte a la vez en fuente de cohesión. La participación legítima, la práctica como objetivo común y la identidad como efecto colectivo son categorías efectivas para la comprensión, descripción y evaluación de los procesos de aprendizaje. Los procesos formativos que tienen en su base la participación social y el diálogo constituyen mediadores eficaces para el aprendizaje genuino y generativo.

Lo más interesante para nuestro grupo fue constatar la estrecha relación, no solo teórica sino en la propia aplicación, entre los conceptos de aprendizaje, participación y diálogo generativo. De cierta manera aparecían como acciones que se complementaban durante el desarrollo de la comunidad y la formación de las competencias señaladas. Se cumplieron todo el tiempo las reglas de participación, que aparecían ante la comunidad como el modo de funcionamiento necesario para el aprendizaje, aprendiendo unos de otros y tomando en cuenta a todos con sus experiencias, sin clasificaciones o exclusiones.

Las premisas de la indagación apreciativa se aplicaron hasta el punto que parecía que no podían prescindir de ellas incluso para tratar asuntos fuera de la comunidad: era evidente que llegaron a comprender la mirada apreciativa hacia el pasado para construir futuros posibles.

El diálogo generativo llevó más tiempo; sin embargo, poco a poco fueron destacando sus aplicaciones para generar soluciones, miradas, reflexiones desde el propio diálogo con otros, buscando información adecuada a sus problemáticas, probándolo en espacios de la comunidad y de sus modos de actuación; finalmente, reconocían el valor de su uso y extensión.

En general, estos recursos constituyeron verdaderas herramientas de autotransformación al dominarlos y emplearlos en sus funciones comunitarias. De hecho, la comunidad no desapareció después de las sesiones de trabajo, sino que continuó viva, en comunicación permanente, explorando todo el tiempo oportunidades para el reencuentro y compartiendo información sobre sus tareas y éxitos.

La experiencia resultó en una comunidad autorregulada y sostenible, un espacio de satisfacción y crecimiento personal para sus miembros que se sienten lo suficientemente implicados como para extender sus efectos.

Referencias bibliográficas

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. (2001). "El concepto de zona de desarrollo próximo: Una interpretación". *Revista Cubana de Psicología*, Vol. 18, No. 1, pp. 72-76.

Corral, R. (2006). "El currículo docente basado en competencias" En *Caudales 2006*. La Habana: CIPS.

D'Angelo, O. (1996). *El desarrollo personal y su dimensión ética. Fundamentos y programas de educación renovadoras. PRYCREA III*. [Resultado de Investigación] La Habana: CIPS.

D'Angelo, O. (1998). "Hacia un nuevo concepto de persona social". En *Revista Cubana de Psicología* Vol. 15, No. 2, pp. 147-153

Freire, P. (1995). *Pedagogía del oprimido*. Lima: Editorial Lima S. R. L.

Freire, P. (1997). *Pedagogía da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.

Fried, D. (2008). "Diálogos generativos". En: G. Rodríguez Fernández (comp.) *Diálogos Apreciativos: el socioconstruccionismo en acción*. País Vasco- Madrid: Instituto Internacional de Sociología Jurídica Oñati-Editorial Dykinson, pp. 17-48

Fried, D y M. Rodríguez-Mena. (2011). "Afrontamiento generativo y desarrollo comunitario". En García, J.F; J. A. Betancourt y F. Martínez (Comp.) *La transdisciplina y el desarrollo humano*. Villahermosa: Editorial Dirección de Calidad y Enseñanza de Salud. Secretaría de Salud del Estado de Tabasco

Galperin, P. Ya. (1965). *Resultados fundamentales de las investigaciones sobre la formación de las acciones mentales y los conceptos*. Moscú: Ed. M. G. Y

Gergen, K. (2007). *Construccionismo social. Aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Habermas, J. (1990). *Conocimiento e Interés*. Madrid: Taurus.

Knowles, M. S; E. F. Holton II y R. A. Swanson. (2001). *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*. México, D.F: Oxford University Press.

Kolb, D.A. (1984). *Experimental Learning Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

Lévy, P. (1999). *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34 Ltda.

Lipman, M; A. M. Sharp y F. Oscanyan. (1992). *La Filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Núñez, J. (1999). “La ciencia y la tecnología como procesos sociales” En Colectivo de Autores GEST, *Tecnología y Sociedad*. La Habana: Ed. Félix Varela.

Picard, Ch. A. (2007). *Mediación en conflictos interpersonales y de pequeños grupos*. (Segunda edición, corregida y aumentada). La Habana: Publicaciones Acuario, Centro Félix Varela.

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. (2008). “La naturaleza social de los aprendizajes”. En G. Fariñas y L. Coelho (orgs.). *Cadernos ECOS: Educação, Cultura e Desenvolvimento Humano. Volumen II*. São Paulo: Terceira Margem Editora Didática Ltda.

Rodríguez-Mena, M. (2013). *Aprender en Comunidades de Práctica. Fundamentos teóricos y metodológicos del desarrollo de comunidades de aprendizaje en organizaciones laborales*. (Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias de la Educación). La Habana: Centro de Estudios para el Perfeccionamiento Educacional, Universidad de La Habana.

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.

Rodríguez-Mena, M. y R. Corral. (2013). “Las competencias y su formación desde el enfoque histórico-social”. En *Caudales 2013*, La Habana: CIPS y en *Cd Hominis 2013*, Editorial Félix Varela ISBN: 978-959-07-1923-3.

Rodríguez-Mena, M. y R. Corral. (2015a). Comunidades de práctica y comunidades de aprendizaje. En Fried, D. (editora) *Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y*

otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica – Volumen 1 Chagrin Falls, Ohio, USA:
Taos Institute Publications/WorldShare Books

Rodríguez-Mena, M. y R. Corral. (2015b). Appreciative–Generative Inquiry as a Tool for Learning. En Fried, D. J. Sanhueza y M. Subirana (editores) *Appreciation and Generative Dialogues. Reflections and Appreciative Inquiry Practices from Ibero-America*. London: International Journal of Appreciative Inquiry AI Practitioner Volume 17 Number 1 | ISBN 978-1-907549-22-9, pp 22-24

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; C. L. López; R. Corral; K. Lorenzo; W. Pomares; C. M. Lago; A. M. Chávez e H. Regalado. (2015). *La comunidad de aprendizaje “MADIBA”*. *Memorias de un viaje*. La Habana: Acuario.

Santana, A y P. E. Pupo. (2005). *La Comunidad de Alamar*. La Habana: Grupo para el Desarrollo Integral de la Capital.

Thévoz, L (2014). *Procesos de concertación para la gestión pública. Conceptos, dimensiones y herramientas*. (Tercera edición ampliada). La Habana: Publicaciones Acuario, Centro Félix Varela.

Tobón, S; J. A. García; N. M. López y B. Fernández. (2012). *Estrategias didácticas para la formación de competencias*. Bogotá: Ecoe ediciones.

Vygotsky, L.S. (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.

Whitney, D., & Trosten-Bloom, A. (2010). *El poder de la Indagación apreciativa*. La Habana: CENESEX.

Comentarios al Artículo “Comunidad de aprendizaje, prácticas dialógicas y formación de competencias: apreciación de una experiencia”: Roberto Arístegui, Jorge Sanhueza, Jorge Leiva.

Desde nuestro punto de vista el artículo es una excelente muestra histórico actual del desarrollo de la perspectiva del construccionismo social en acción. Tanto en sus fundamentos teóricos como en la línea de aplicación y sus implicaciones. Resulta tremendamente enriquecedor para nuestra propia comunidad de aprendizaje Santiago, acceder a esta comunicación y poder conocer este trabajo que plantea cómo se lleva a cabo un proceso de conciencia a través del cual una comunidad de práctica se va transformando en una comunidad de aprendizaje. La propuesta de “... la Comunidad de aprendizaje que emana, desde la Comunidad de Práctica que toma conciencia de sus procesos de aprendizaje y actúa sobre ellos...”, nos parece que abre a la comprensión de micro-procesos en los cuales se manifiesta, como dicen sus autores, la presencia. La descripción externalista-internalista, nos parece que complementa el movimiento de interiorización re-externalización de saberes (“...Todo dominio psicológico se engendró en la relación con otros.”). Hay toda una geografía y mapas para seguir paso a paso el proceso de aprendizaje de la persona que aprende.

En el mismo sentido, las conexiones teórico-prácticas de los ámbitos de saber, saber hacer y saber ser con las dimensiones analítica, hermenéutica y auto-reflexivo y crítica de Habermas (1990), nos parece que abre efectivamente posibilidades para realizar ese tránsito, como los autores mismos señalan, desde el saber normalizado hacia la dimensión crítica y finalmente transformadora. Es lo que valoramos como potencia generativa del pensamiento expuesto en el artículo, en cuanto “cruza” distintos tipos de diálogos.

La línea de considerar el proceso de Aprendizaje como Proceso Humanizador, nos resulta, aquí, tremendamente inspirador y orientador. Es una visión del aprendizaje como ciencia transformacional; es una práctica de humanización, encarnada en prácticas de formación de comunidades de aprendizaje dialógicas emergentes y situadas históricamente. Es una práctica generativa, en cuanto es una vía de cambio de prácticas sociales situadas.

Si bien el texto constituye una entramado teóricamente compacto, resulta conceptualmente a la vez muy fluido, muy “trabajado”, siendo que además está muy bien escrito. La argumentación y fundamentos remiten a una línea que está en continuidad con trabajos presentados en el primer volumen y en desarrollos previos que incluyen a los autores en diferentes momentos. Se aprecia así el peso de trabajos teóricos anteriores (Rodríguez-Mena, 2013; Corral, 1999, 2001, 2006; Rodríguez-Mena y Corral, 2013, 2015^a) que se proyectan en la etapa actual de aplicaciones. Cabe destacar la descripción de las modalidades empleadas para llevar a cabo las instancias de diálogo y participación mediante las cuales toman lugar el desarrollo de las competencias y se va plasmando una identidad construida en conjunto en la CA MADIBA. Están expresadas en la acción como distintas modalidades de diálogo en acción para el compromiso en el proceso de transformación.

Nos quedamos con una sensación de reconocimiento y agradecimiento de haber participado en este diálogo. Como se desprende de las observaciones expuestas, por nuestra parte valoramos este trabajo como un aporte de alta relevancia para ser publicado.