

FORMACION Y APRENDIZAJE EN LA EMPRESA COMUNICACION Y TRABAJO EN EQUIPO

MSc. Mario Rodríguez-Mena García

CENTRO DE INVESTIGACIONES PSICOLÓGICAS Y SOCIOLOGICAS

Dr. Roberto Corral Ruso

UNIVERSIDAD DE LA HABANA

Introducción

Este artículo reseña, de una manera breve, algunas aristas de una investigación realizada en una empresa cubana. En ella se aborda un área específica del amplio campo de la formación humana: el aprendizaje de las personas en su contexto de práctica cotidiana, a través de la aplicación de un programa de formación denominado “Formación de Aprendices Autorregulados en Comunidades de Aprendizaje”.

En dicha investigación se fundamenta la necesidad de una reconceptualización del proceso de aprendizaje desde una visión sociopsicopedagógica, su extensión a contextos no tradicionales, y la evaluación del efecto que este modo de intervención puede aportar a la demanda social de sujetos independientes, capaces de orientarse y aprender en las variables condiciones del mundo social (y laboral en particular) y al mismo tiempo, interesados en un enriquecimiento personal. En un sentido más estricto, esta investigación se justifica en las necesidades de la empresa moderna en nuestro país de responder al reto de producción de mejor calidad a partir de la acción de hombres libres y comprometidos voluntariamente con su realización.

En la propuesta se asumen una visión -teórica y práctica- del aprendizaje y de la autorregulación personal, y una propuesta metodológica que permiten aprovechar las condiciones naturales en que los seres humanos aprenden para estimular y provocar acciones colectivas e individuales que los lleven a formar las competencias requeridas para autorregular su propio aprendizaje.

La investigación también deja claro el vínculo indisoluble entre el análisis teórico y el diseño metodológico para la elaboración de la propuesta de formación, y su evaluación durante la aplicación en el nivel concreto. A partir del reconocimiento de las exigencias y premisas del aprendizaje adulto y de la existencia de comunidades de práctica (Wenger, 2001), se establecen una serie de requerimientos de tipo metodológico y ético que sirven de guía al proceso interventivo desde un enfoque de investigación-acción-educativa que respeta, sobre todo, la participación y la identidad de las personas comprometidas con el proceso de cambio.

El contexto específico en que se ha aplicado el programa está situado en el mundo empresarial contemporáneo en Cuba, donde se plantea de manera más urgente iniciar procesos de formación de personas altamente capacitadas que aprendan continuamente. Esta especificidad puede acotar las posibilidades de generalización de los resultados a otros contextos de práctica; sin embargo, tal limitación podrá ser compensada de varias maneras: ya la existencia de resultados en este contexto permitiría evaluar posibles alcances en contextos similares, pero además, en términos conceptuales, e incluso metodológicos, podrían lograrse algunas generalizaciones referidas a las formas de intervención y sobre todo a la comprensión del

proceso de aprendizaje desde los referentes teóricos declarados, específicamente el enfoque socio histórico de L. S Vygostki (1987) que por su propia definición alcanza una visión antropológica no limitada a contextos específicos sino por el contrario, se apoya en ellos para alcanzar verdaderos saberes acerca del objeto de investigación.

Sabido es que el aprendizaje permanente es una condición inseparable de toda actividad humana, pero este solo puede convertirse en un instrumento de desarrollo para las personas si ellas poseen los recursos necesarios para emplearlo como tal. La adquisición y desarrollo de tales recursos solo es posible a partir de la interacción social. De lo anterior se desprende la necesidad de desarrollar acciones que permitan formar a las personas en ese sentido. Es por ello que dicha investigación, en su sentido más amplio, se ocupa de una pregunta clave: ¿Cómo formar aprendices autorregulados en comunidades de aprendizaje en un contexto empresarial?

El Programa de formación de aprendices autorregulados basado en el desarrollo de competencias relevantes en el contexto de una comunidad de aprendizaje que hemos diseñado, aplicado y evaluado durante la realización del Proyecto Aprendizaje para el Cambio del CIPS, puede constituir una vía para el logro de tales propósitos. Preparar a las personas para que sepan aprovechar los recursos, mecanismos y procesos del aprendizaje de un manera autorregulada, con un sentido de pertenencia y participación auténtica en su comunidad de acción, garantizará que estas puedan desempeñarse con mucha mayor eficiencia y eficacia en su actividad.

El Programa de Formación

La opción metodológica asumida marcó una exigencia básica: el Programa de Formación solo tendría sentido si se construía con la activa participación de las personas formadas desde él. Este principio guió todo el proceso de intervención.

Por supuesto, de antemano ya existían ciertas bases de sustentación teórica y metodológica y sobre las cuales se ordenaron las acciones formativas (ver Rodríguez-Mena, M; I, García, R, Corral y C, Palacio; 2004), pero indudablemente fue necesaria una gran dosis de creatividad e inventiva a lo largo de su puesta en marcha, atendiendo a la manera concreta en que las personas implicadas comprendían su finalidad, su historia previa de formación en estos ámbitos; y a las características, exigencias y limitaciones del contexto empresarial.

El programa se fue implementando en sesiones de trabajo grupal que duraban entre 2 y 3 horas cada una. Inicialmente hubo dos encuentros con los interesados y posibles participantes del programa de formación donde se intercambiaron criterios acerca de las bases teóricas y metodológicas del programa, su utilidad y beneficio para la empresa, así como las propias necesidades y demandas de formación de la empresa. Estos encuentros permitieron reconocer una gran coincidencia entre la oferta de formación que proponía el Programa y la demanda que tenía la empresa en estos ámbitos formativos.

Se efectuaron ocho sesiones de trabajo dedicadas a la implementación del programa. Aunque estas resultaron insuficientes para poder evaluar profundamente los impactos del programa, - máxime cuando además de ser escasas por su número tampoco fue posible realizarlas con la frecuencia prevista por las limitaciones de asistencia de los participantes que las circunstancias concretas de funcionamiento de la empresa indujo-, sí nos aportaron información relevante que nos permitieron analizar, aun de modo parcial y tentativo, las potencialidades del programa de formación. Un último encuentro fue concertado para la retroalimentación y debate de los resultados elaborados una vez concluida la aplicación parcial del Programa.

Todas las sesiones fueron previamente diseñadas tomando en consideración las demandas y necesidades de la comunidad en un proceso de ajuste continuo sobre la marcha de la puesta en práctica del programa. Se registró en cada una de las sesiones todo lo que en ella pudo acontecer y que los medios técnicos al alcance podían registrar a través de diferentes soportes: registro escrito, grabación de audio y video, fotografías, gráficos de distribución espacial y otros. Estos registros, logrados a partir de la observación participante, sistemática y profunda, facilitaron datos y evidencias importantes que permitieron los análisis posteriores de los resultados que presentaremos. Los datos cuantitativos fueron elaborados a través de tablas, gráficos y diagramas procesados estadísticamente.

La aplicación del Programa para la Formación de Aprendices Autorregulados en Comunidades de Aprendizaje mantuvo, a lo largo de su puesta en marcha, un carácter de propuesta, de hipótesis, de provocación para el aprendizaje y el cambio personal de sus participantes, y nunca fue presentado como una verdad a probar o una respuesta preparada de antemano. Esta idea se expresó en las distintas fases de la investigación de modo específico como:

- Desde el principio, los participantes fueron convocados a actuar como sujetos de investigación, negociando con ellos sus motivaciones e intereses, sus expectativas y solicitando su compromiso, tanto con el cambio personal como con la evaluación y transformación de las situaciones de aprendizaje ofrecidas por el programa. En las primeras sesiones se discutieron las condiciones del compromiso de participación, se elaboraron las expectativas individuales y grupales, así como las metas respectivas y los criterios de evaluación de sus desempeños individuales y grupales. En las siguientes sesiones estos aspectos fueron retomados continuamente para confirmarlos o modificarlos.
- Las acciones básicas de facilitación estuvieron dirigidas a proponer un conjunto de situaciones de aprendizaje referidas a tareas potencialmente significativas para los participantes (a partir de sus demandas, expectativas y metas de aprendizaje) y basadas en experiencias de aprendizaje y dinámicas grupales donde el diálogo, la reflexión, y la indagación, sirvieron como mediadores del proceso de formación y desarrollo de las competencias necesarias para llegar a ser un aprendiz autorregulado y transformar el grupo de trabajo en comunidad de aprendizaje.
- En todo momento, los participantes fueron los evaluadores de sus transformaciones y de las acciones del programa, y construyeron o reconstruyeron los criterios de juicio más adecuados desde su posición en esa circunstancia, lo que se objetivó en una guía de autoevaluación, principal instrumento de registro. De esta forma sus reflexiones en torno a los cambios personales ocurridos, su relación con las motivaciones iniciales para el cambio, la influencia del programa como provocador, la relevancia de la comunidad de aprendizaje y cualquier otro emergente de la evaluación sirvieron para enriquecer el Programa en sus acciones metodológicas y en sus referentes teóricos.
- Al final de cada sesión se hicieron evaluaciones frecuentes de la marcha del Programa y del desempeño individual y de la comunidad; en momentos puntuales se solicitaron evaluaciones más detalladas a través de diferentes vías. En todos los casos fueron evaluaciones transparentes, sometidas al control de cada individuo y del grupo de participantes, con la impronta de una acción democrática y no autoritaria desde el facilitador. Primó la retroalimentación sistemática de los resultados arrojados por las evaluaciones.
- Para valorar los efectos del programa se emplearon, entre otros procedimientos: la observación participante, el registro y monitoreo de sesiones de trabajo y su discusión con

los participantes, el portafolio individual, el análisis de los productos de la actividad - incluyendo cualquier producción individual o colectiva con significado para el análisis-, las auto evaluaciones y evaluaciones colectivas, los talleres de reflexión, las simulaciones, los grupos de discusión y los equipos de indagación. La idea básica que rigió esta valoración fue el análisis del curso progresivo del aprendizaje en todo su proceso de desarrollo con la intención de realizar los ajustes y correcciones pertinentes sobre la base de la reflexión compartida entre los miembros de la comunidad y los investigadores.

- Por todo ello, los resultados alcanzados hasta este punto de implementación parcial del Programa, no pueden considerarse en rigor concluyentes sino que constituyen pautas para construir hipótesis más precisas y completas acerca del objeto de investigación y potenciar el programa inicial de formación. Estas hipótesis solo configuran resultados en tanto los participantes los han aceptados como tales y han confirmado su realidad con sus propias evaluaciones. La última sesión realizada (en este corte parcial del Programa) respondió a esta exigencia metodológica de la investigación acción educativa.

Análisis integrado de algunas situaciones de aprendizaje del Programa de Formación

Las situaciones de aprendizaje

La categoría situación de aprendizaje sirve para referir las circunstancias concretas en que se producen los aprendizajes. Constituye nuestra unidad básica de análisis para la comprensión de los procesos de autorregulación del aprendizaje, su identificación, y potenciación y representa la célula metodológica para la implementación del Programa de Formación.

Las situaciones de aprendizaje pueden ser comprendidas desde diferentes dimensiones: Planos diversos de análisis que se conectan, constituyendo el sistema explicativo de la calidad de los aprendizajes que allí se generan. Hemos establecido tres de estas posibles dimensiones psicopedagógicas:

1. Componentes de la situación de aprendizaje:

Esta dimensión permite el análisis estructural de la situación de aprendizaje. Ella hace referencia al modo en que estas se planifican, ejecutan y controlan en torno a tareas de alto significado para los participantes. Se establecen las demandas de los participantes, los objetivos propuestos, los contenidos, métodos de trabajo y formas de organización y evaluación.

2. Rol del aprendiz:

Esta dimensión hace referencia a la actitud que asumen los participantes en la planificación, ejecución y evaluación de las situaciones de aprendizaje. Describe el modo en que se comprenden las tareas de aprendizaje, la implicación en el proceso, la identificación y asunción de roles

3. Logros de los aprendizajes:

Esta dimensión responde al cuestionamiento básico acerca de lo que los aprendices alcanzan formar o “construir” a partir de la experiencia concreta de aprendizaje. En nuestro Programa de Formación esta dimensión sirve para evaluar el progreso de los aprendices en cuanto a los núcleos de competencias que permiten la autorregulación del aprendizaje, así como el movimiento de la comunidad de práctica hacia una comunidad de aprendizaje

Hasta el punto en que fue posible implementar el Programa de Formación, se esbozaron las siguientes situaciones de aprendizaje:

1. Situación de aprendizaje para el encuadre de tareas de la comunidad (sesión 1)
2. Situación de aprendizaje para la elaboración de metas de aprendizaje (sesiones 2 a la 4)
3. Situación de aprendizaje sobre herramientas para la comunicación (sesiones 5 y 6)
4. Situación de aprendizaje sobre estilos de aprendizaje y solución de problemas en equipos (sesiones 7 y 8)

A continuación se analizarán las situaciones de aprendizaje 3 y 4 desde las diferentes dimensiones que las conforman.

1.- Situación de aprendizaje acerca de las herramientas para la comunicación humana

Esta situación de aprendizaje fue diseñada a partir de varias demandas de la comunidad que estaban referidas a la necesidad de mejorar el trabajo en equipo sobre la base de una interacción adecuada y una comunicación abierta y fluida. Este interés de la comunidad por abordar tareas referidas al aprendizaje de herramientas para mejorar la comunicación interpersonal aparecen claramente reflejadas en las expectativas y metas elaboradas respectivamente en las sesiones 2 y 4, y constituyen instrumentos básicos tanto para insertarse en una comunidad de aprendizaje como para la formación de competencias para la autorregulación del aprendizaje. De la misma forma, las reglas de diálogo establecidas desde la primera sesión implicaban el uso de técnicas de comunicación, aunque más referidas al orden, la disciplina y el respeto a la opinión ajena que a estilos de comunicación.

Análisis estructural:

La situación de aprendizaje fue diseñada sobre la base de tres objetivos:

- Que los participantes identifiquen las características de la comunicación humana y las técnicas que se han elaborado para perfeccionarla.
- Que los participantes practiquen las técnicas en la comunidad de aprendizaje.
- Que los participantes utilicen las técnicas de la comunicación como recurso para autorregular su aprendizaje.

Se abordaron varios temas significativos para la comunidad que permitían alcanzar dichos objetivos: Concepciones sobre la comunicación. La “escucha reflexiva”. Los estilos de comunicación. Las barreras de la comunicación. El uso de las inferencias para comprender la comunicación. La indagación como complemento de la comunicación.

Las experiencias de aprendizaje fueron organizadas a través de diferentes métodos y dinámicas de grupo. Predominó el trabajo en equipo y la reflexión grupal. Se emplearon varias técnicas participativas: “Cadena del Rumor”, “Mensajes mezclados”, “Estilos inadecuados y adecuados”, “Transmisión sin palabras” y “El detective”.

Se utilizaron dos sesiones completas. Las técnicas requieren que los participantes interpreten mensajes variados a través de diferentes estilos de comunicación y comparen sus resultados entre sí para elaborar conclusiones. Como en todas las situaciones, al comienzo se hacía la

recuperación de la situación anterior y se discutía la autoevaluación. Al final se indicaba la autoevaluación de la situación presente.

Acciones del facilitador:

Los facilitadores comenzaron las sesiones con una breve introducción sobre el contenido referido a las herramientas de la comunicación, su relevancia para la formación de competencias para la autorregulación del aprendizaje y la identificación con las reglas de diálogo previstas desde el inicio de la experiencia. También presentaron la situación de aprendizaje como una respuesta a la solicitud expresa de mejorar estas técnicas por parte de los miembros de la comunidad. A partir de esta presentación se orientaron las técnicas participativas a utilizar en cada momento. A medida que los participantes realizaban cada técnica, se les solicitaba que elaboraran conclusiones acerca de las ejecuciones individuales y colectivas. La experiencia se realizó desde una posición directiva al principio por parte de los facilitadores, marcando el hecho de que la comunicación es consustancial a la vida y fue disminuyendo su dirección hasta que los propios miembros de la comunidad coordinaron y ejecutaron las técnicas con una orientación mínima y llegaron a conclusiones acerca del valor de lo aprendido para autorregular su aprendizaje futuro. Un aspecto bien subrayado se refirió al valor de la comunicación humana para resolver problemas, completar recursos, identificar acciones posibles y otras acciones vinculadas con la gestión del aprendizaje.

Análisis de los roles de los aprendices:

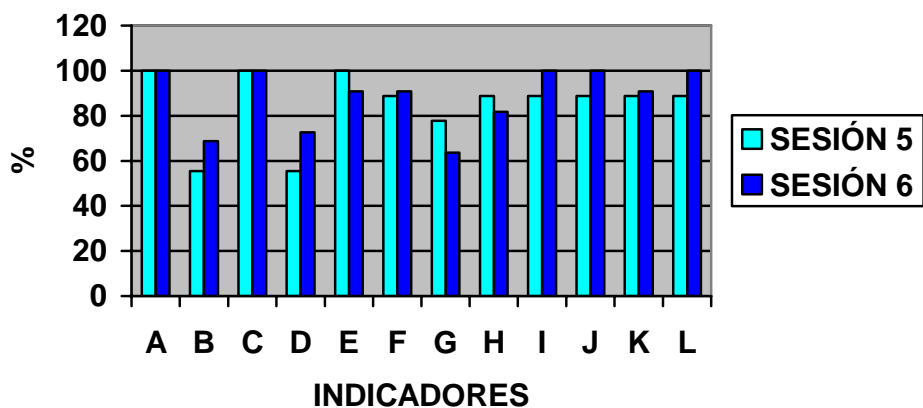
Se orientaron roles específicos de acuerdo con los papeles que debían asumir los participantes en cada técnica. Se trató de ofrecer posiciones activas a todas las personas, y efectivamente actuaron todo el tiempo y con alta frecuencia de diálogo. A pesar de conocer algunas de las técnicas, la motivación y la implicación personal se mantuvieron altas durante la situación de aprendizaje. La coordinación de acciones fue excelente, sin ninguna dificultad, y los participantes realmente actuaron sus papeles con mucha precisión. Al final de cada técnica lograban desprenderse de sus roles y pasar a posiciones reflexivas y de análisis de la actuación de los otros, de sí mismos y lo más interesante de sus experiencias pasadas. Algunos parlamentos mostraron esta implicación: por ejemplo, una de las participantes identificó su recepción como visualizaciones, traducciones de palabras a imágenes, con lo que podía construir un guión que llenaba los vacíos y las omisiones; otro recordó el caso de un amigo que tenía una comunicación adecuada siempre y resultaba bien recibido en cualquier auditorio, lo que logró comprender a través de su participación; otra participante identificó en un interlocutor la posibilidad de reestructurar el campo de un problema técnico y ver la solución. Algunos incluso aprovecharon las experiencias de las técnicas para plantear problemas técnicos a su cargo y lograr viabilizarlos durante las sesiones. Todos estos ejemplos muestran claramente el despliegue de los núcleos de competencias que permiten la autorregulación del aprendizaje y que los propios participantes logran identificar en la solución de tareas vinculadas a la comunicación interpersonal.

Otro aspecto a destacar vinculado a los roles asumidos se refiere al uso de contextos referenciales socialmente elaborados para interpretar los mensajes. El grupo de jóvenes utilizó un lenguaje común que les permitió una rápida comunicación entre sí; también se emplearon discursos técnicos (la computación) como apoyo para la interpretación de mensajes. Fue notable la comprensión de las tareas y la velocidad con que se identificaban los roles y se asumían. Solo en un caso en que el rol no se cumplía adecuadamente se produjeron acciones de apoyo y ayuda para que la persona continuara. La implicación fue tan fuerte, que en la segunda sesión los facilitadores debieron pedir que finalizaran la experiencia porque se había terminado el tiempo previsto.

Análisis de los logros en términos de los núcleos de competencias y el desarrollo de la comunidad:

Si se observa el gráfico 1 (que representa el % de participantes que se evalúan de alto desempeño) se puede notar que los resultados de las autoevaluaciones referidos a esta situación de aprendizaje son excelentes y representan en muchos indicadores los picos máximos de autoevaluación. También se produjo la primera evaluación en que ningún participante se calificó de “bajo”. Para todos el desempeño personal y el grupal alcanzaron el máximo, así como las dimensiones de motivación, razonamiento y estructuración, con fuertes vivencias de identificación con el grupo. También la gestión y la generación aumentaron con respecto a otras situaciones, así como la indagación y la transferencia, lo que revela el mejoramiento de los indicadores. Sin embargo, algunos indicadores mostraron disminuciones no significativas en términos absolutos pero sí muy interesantes en términos relativos al contenido de la situación de aprendizaje. Así tanto razonamiento como generación disminuyeron de una sesión a otra, igual que flexibilidad. Estas evaluaciones muestran una toma de conciencia de la complejidad de las herramientas a aprender, y de la necesidad de dominar recursos previos al aprendizaje. En los comentarios se reflejan preocupaciones por las fallas en la indagación y la gestión del aprendizaje, a pesar de su alta evaluación. También disminuyó la ansiedad para autoevaluarse más rigurosamente y discutir las evaluaciones colectivas. Otro logro fue el cambio completo de las estructuras de poder: de acuerdo con las técnicas utilizadas, los líderes y las posiciones periféricas se movieron de lugar, permitiendo una mayor colaboración y sobre todo la articulación eficiente de acciones y sentidos.

Gráfico 1
DESEMPEÑO ALTO EN LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE
SOBRE COMUNICACIÓN



- | | |
|-------------------|--|
| A) Motivación | G) Generación |
| B) Gestión | H) Flexibilidad |
| C) Estructuración | I) Interacción grupal |
| D) Indagación | J) Identidad con el grupo |
| E) Razonamiento | K) Satisfacción con el desempeño personal |
| F) Transferencia | L) Satisfacción con el desempeño de la Comunidad |

Estos resultados pudieran sugerir que la aparición y desarrollo de una comunidad de aprendizaje no es un fenómeno automático ni depende de la buena disposición de sus participantes, sino que requiere el dominio de habilidades y herramientas previas, en este caso de comunicación, para insertarse en ella y aprovechar su contexto para aprender. Para algunos estas habilidades eran obvias y no requería más que un perfeccionamiento; sin embargo, cuando comenzaron a profundizar en sus propias actuaciones reveladas por las técnicas aplicadas, comprendían que no las dominaban con suficiente precisión como para usarlas en su beneficio para aprender. De aquí que indicadores como “razonamiento”, “flexibilidad” y “gestión” bajaran en las autoevaluaciones de una sesión a otra. En el caso del razonamiento se refiere probablemente al resultado de la técnica “El detective” y la respuesta de un solo miembro. Otra conclusión que aunque pudiera parecer innecesaria resulta vital, se refiere a la necesidad de orientar las situaciones de aprendizaje hacia la mayor participación e incluso decisión de los miembros. La posibilidad de concientizar las competencias para la autorregulación del aprendizaje requieren la participación, no solo en la ejecución de una tarea sino en las decisiones acerca de cómo ejecutarlas y coordinarlas; en la medida en que se aumentaba la posibilidad de decidir y se pasaba la dirección de la tarea de los facilitadores a los miembros, mejoraban la contextualización y la generación de ideas productivas.

Tal vez el logro más importante haya sido el avance en la toma de conciencia acerca de la situación de aprendizaje y sus experiencias. Se produjeron reflexiones no provocadas por preguntas de los facilitadores y conclusiones personales que trascendían las experiencias concretas y puntuales de aprendizaje. Ya se refirieron algunas intervenciones en este sentido, pero algunas en especial mostraron la sorpresa por el efecto que los estilos de comunicación de las personas podían tener sobre sus receptores (“... me sentí muy mal porque no me estaba atendiendo...”; “... no me dejaba hablar y me agredía continuamente...”; “... me atendía y hasta me ayudó a resolver un problema...” y la importancia de la indagación para resolver problemas (la forma en que realizaron la técnica de “El detective”, en que fueron afinando las preguntas de acuerdo con las respuestas de los demás, a pesar de que no lograron resolver el enigma). Ya sus intervenciones no resultaban respuestas directas a preguntas de los facilitadores sino producciones independientes y significativas en el orden personal. Unido a esta toma de conciencia se evidenció satisfacción personal y colectiva con la forma en que transcurrió la situación.

2.- Situación de aprendizaje para la solución de problemas en equipo

El análisis de esta situación de aprendizaje, abordada en las sesiones 7 y 8, tendrá un marcado carácter tentativo más que conclusivo, por dos razones básicas: la primera de ellas tiene que ver con el hecho de que no pudo ser desplegada en su totalidad al detenerse la aplicación del Programa en este preciso punto, y la segunda, alude a la participación más reducida del grupo, que ya para ese entonces estaba bajo la presión de las auditorias e inspecciones que en ese momento se realizaban a la empresa.

Su justificación en términos formativos es evidente. La necesidad de mejorar el trabajo en equipo y lograr más integración para la solución de los problemas de la empresa y tomar decisiones adecuadas, aparece muy marcada tanto en las demandas de la empresa como en las expectativas y metas de aprendizaje elaboradas por la comunidad

Análisis estructural:

La situación de aprendizaje estuvo encaminada a lograr que los participantes pudiesen:

- Identificar su estilo de aprendizaje según el inventario de estilos de aprendizaje de David A. Kolb.
- Resolver un problema en equipo (conformado atendiendo a los estilos de aprendizaje de los participantes).
- Valorar el proceso de la solución del problema por el equipo.
- Paralelamente, y atendiendo al cierre parcial del programa, existía el propósito más general de que los participantes tuvieran la oportunidad de:
- Valorar el progreso de los indicadores de aprendizaje a través del análisis de las autoevaluaciones, el estado de cumplimiento de las metas de aprendizaje de la comunidad y el progreso de la dinámica grupal a partir del análisis de los diagramas de redes.

Se abordaron varios temas significativos para la comunidad que permitían alcanzar dichos objetivos: Concepciones sobre los estilos de aprendizaje, su valor práctico. Fortalezas y puntos débiles en los estilos de aprendizaje. Los modos de aprendizaje y su relación con las etapas del proceso de solución de problemas. Estrategias para potenciar el proceso de aprendizaje en la solución de problemas.

No obstante, la situación de aprendizaje no pudo ser desplegada en su totalidad, pues la intención original era alcanzar la solución de un problema real de la empresa vinculado al perfeccionamiento empresarial.

Las experiencias de aprendizaje fueron organizadas a través de diferentes métodos y dinámicas de grupo. Predominó la autoobservación y autorreflexión, el trabajo en equipo, la observación participante y la reflexión grupal. Se emplearon el Inventario de Estilos de Aprendizaje de D. A. Kolb y la técnica participativa: “Construyendo una torre en equipo”.

Se utilizaron dos sesiones completas. Las técnicas requirieron que los participantes identificaran sus modos preferentes de aprendizaje, la combinación de estos en su estilo personal de aprender y reflexionaran sobre las fortalezas y debilidades que mostraban al respecto para trazar estrategias de mejoramiento de su potencial de aprendizaje; igualmente necesitaron del trabajo cooperado en equipo para la solución de un problema práctico.

Como en todos los encuentros, al comienzo se hacía la recuperación de la sesión anterior y se discutía la autoevaluación. Al final se indicaba la autoevaluación de la situación presente. En la sesión 8 hubo un momento dedicado a valorar el cumplimiento de las metas de aprendizaje del grupo y los modos de interacción grupal manifestados en las sesiones anteriores. Al finalizar cada sesión se retroalimentaba al resto del grupo respecto al grado de satisfacción logrado con el trabajo desplegado.

Acciones de los facilitadores:

Las tareas de aprendizaje se concentraron en cuatro momentos diferentes pero intrínsecamente relacionados: la valoración colectiva de lo logrado o no por la comunidad y sus participantes; la aplicación del inventario de estilo de aprendizaje y su evaluación crítica; el trabajo en equipo para la solución de un problema semiestructurado y la retroalimentación del proceso a partir su observación. Estos momentos sirvieron pedagógicamente para preparar, ejecutar y evaluar la experiencia de aprendizaje previamente diseñada.

Los facilitadores comenzaron las sesiones recuperando lo vivenciado en las sesiones anteriores. Orientaron el análisis de los resultados arrojados por las autoevaluaciones, los diagramas de redes de intercambio durante los debates colectivos y en el caso específico de la sesión 8, la valoración del cumplimiento de las metas individuales y de la comunidad hasta ese momento. Se procuró que los participantes reaccionaran ante la presentación de estos resultados y empleando la técnica de “netmirror” se estimuló el análisis y reconocimiento de los roles individuales en la red de intercambio grupal para potenciar la participación futura.

Los facilitadores fueron también observadores del proceso de solución de problemas en equipos para retroalimentar a los participantes en cuanto a sus roles y modos de actuación durante la tarea de aprendizaje.

Análisis de los roles de los aprendices:

En ambas sesiones los participantes estuvieron muy activos, la actitud observadora, reflexiva, dialógica y crítica tuvo diversas expresiones.

Desde el inicio mostraron mucho interés por conocer y comprender cómo estaban avanzando o no respecto a sus metas de aprendizaje. Analizaron críticamente el comportamiento de los indicadores de competencias y la dinámica grupal a través del análisis de las guías de autoevaluación y los diagramas de redes de interacción.

Se produjeron diálogos entre los propios participantes de una manera mucho más espontánea, los facilitadores comenzaron a intervenir menos. Por supuesto, estas manifestaciones de mayor interacción entre los miembros de la comunidad fueron el resultado de todo el trabajo sistemático (desplegado en todas las sesiones anteriores) donde primó el análisis colectivo de los roles individuales y del comportamiento de la dinámica grupal a partir de los diagramas de redes de intercambio presentados y discutidos.

El ejercicio de identificación de los estilos de aprendizaje resultó muy motivante, hubo interés general por conocer los modos de aprendizaje preferidos por cada uno de ellos, se reconocieron y diferenciaron sin establecer comparaciones competitivas, lograron reconocer la variedad y la diferencia entre los individuos como algo natural y provechoso. Aunque la identificación de los estilos de aprendizaje permitió un análisis y reconocimiento introspectivo de las fortalezas y debilidades de cada uno para aprender no todos asumieron una actitud estratégica para promover acciones de cambio; no obstante, la totalidad de los participantes reconoció la necesidad de hacer algo para cambiar. En general hubo mucha apertura y tolerancia.

El trabajo en equipo permitió que aflorara el aprendizaje de tipo cooperativo. Los equipos trabajaron en un ambiente de cooperación muy favorable, hubo identificación total con las tareas de grupo; excelente acople en el cumplimiento de las mismas y el empleo del “nosotros” en el discurso de referencia.

Los momentos de valoración de lo logrado fueron especialmente productivos en cuanto a la toma de conciencia individual, y como comunidad, del modo en que estaban operando y avanzando o no en su aprendizaje.

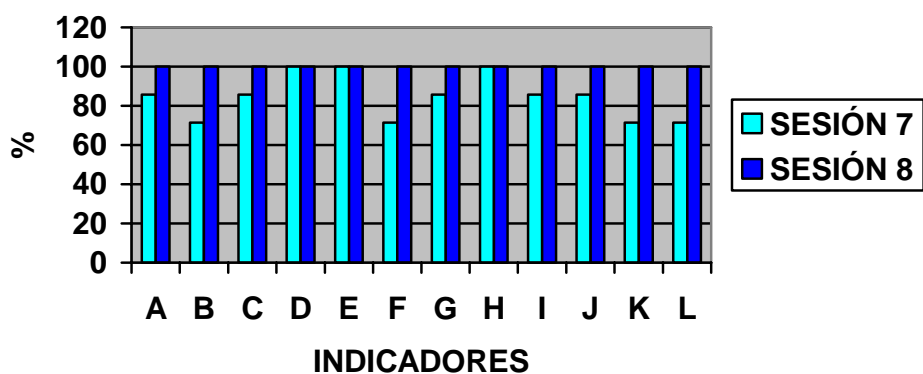
Por primera vez aparecieron de manera explícita demandas de ayuda a otros compañeros para ejecutar ciertas tareas. Los participantes mostraron un mayor conocimiento mutuo, confianza en los otros y posibilidad de compensación de las debilidades individuales desde el trabajo cooperado. Lo interesante de estos “descubrimientos” es que, en su mayor parte, fueron hechos espontáneamente por los participantes y pocas veces fueron inducidos por los facilitadores.

Otro aspecto sumamente interesante aconteció en esta situación de aprendizaje y tiene que ver con la mayor implicación de los participantes en el acto mismo de la investigación. La visualización de los cambios, progresos, estancamientos, fallas e incompletitudes; generó una serie de interpretaciones, sugerencias y búsquedas estratégicas de los participantes para alcanzar las metas propuestas, todas ellas asumidas por los investigadores, tanto para el análisis de los resultados que aparecen a lo largo del informe como para la inclusión de nuevas tareas investigativas que enriquecieron la búsqueda de respuestas a nuestro problema de investigación. Así, alguien recomendó tomar en consideración, para programas futuros, la utilización desde las primeras sesiones de los diagramas de redes como herramienta de análisis colectivo por el potencial que tienen para influir en la dinámica grupal; mientras otro propuso que ese tipo de análisis (el relativo a los diagramas de redes) fuera sistemático en todas las sesiones al igual que se hacía con las autoevaluaciones.

Análisis de los logros en términos de los núcleos de competencias y el desarrollo de la comunidad:

Si se observa el gráfico 2 (que representa el % de participantes que se evalúan de alto desempeño) se puede notar que el cierre parcial del Programa coincide con el máximo comportamiento de los indicadores de desempeño de los participantes. Todos los indicadores se movieron hacia el alto desempeño en la sesión ocho. La participación más reducida, y por tanto, el trabajo más personalizado y la mayor oportunidad para que todos opinaran y fueran retroalimentados, evidentemente influyeron en tal resultado.

**Gráfico 2
DESEMPEÑO ALTO EN LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE
SOBRE ESTILOS DE APRENDIZAJE Y SOLUCIÓN DE
PROBLEMAS EN EQUIPO**



- | | |
|-------------------|--|
| A) Motivación | G) Generación |
| B) Gestión | H) Flexibilidad |
| C) Estructuración | I) Interacción grupal |
| D) Indagación | J) Identidad con el grupo |
| E) Razonamiento | K) Satisfacción con el desempeño personal |
| F) Transferencia | L) Satisfacción con el desempeño de la Comunidad |

Los logros más significativos en cuanto al dominio de las competencias para la autorregulación del aprendizaje, estuvieron referidos, en primer lugar, a la comprensión más cabal del contenido de cada uno de los indicadores de la autoevaluación, y por tanto, la evaluación cada vez más objetiva de los mismos; y en segundo lugar, a reconocer que lo aprendido en todas las sesiones anteriores había permanecido con solidez en cada uno de ellos. De este modo, la permanencia y transferencia de lo aprendido emergieron en esta situación de aprendizaje como indicadores tangibles de la calidad de los aprendizajes logrados con la aplicación del Programa.

Un hecho casual, no previsto en la planificación de nuestra intervención, permitió corroborar lo anterior. La sesión 7, por las razones ya explicadas, se produjo dos meses después de la sesión 6 y al inicio de la misma surgió la preocupación por este hecho y su posible repercusión en el desempeño que pudieran lograr: *“El taller ha tenido una dilatación en tiempo y espacio por razones muy justificadas que todos conocemos, que provoca que haya habido un estancamiento (...) porque desde la última sesión acá han pasado dos meses. No tuvieron el espacio de tiempo requerido pedagógicamente por ustedes. Yo siento como si casi volviéramos a empezar (...) estos son conceptos nuevos y ese entrenamiento y práctica que teníamos la vamos a tener, pero no creo que igual (...) pienso que se hace difícil llevar a la práctica una competencia o indicadores que ya manejábamos y dominábamos. Hemos perdido ese calentamiento que teníamos”*.

Esta intervención generó otras por el estilo e inmediatamente apareció la necesidad de recuperar lo tratado en las sesiones anteriores. El ejercicio de recuperación fue de alta validez para la comunidad: reconocieron cuánto habían hecho y lo que había perdurado en ellos, a pesar de la lógica preocupación inicial. Fue interesante ver como los propios participantes reestructuraron la situación de aprendizaje planificada con sus propuestas de acciones concretas para lograr el propósito señalado. El siguiente pasaje, que sigue a la intervención referida en el anterior párrafo, ilustra esta afirmación.

F3: *“Me parece que lo estás manejando como un supuesto. Algo que podríamos probar en esta sesión”*

P1: *“Sí puede ser un supuesto, habrá que ver qué pasa. Habría que valorar que tanto recordamos de lo aprendido”*

F1: *“¿Para todos está clara esta idea de P1 de que si refrescamos nos ponemos a tono otra vez?”*

P12: *“Sí, pero más bien me gustaría que fuera mediante la práctica y no a modo de recordación de todo lo que hemos hecho desde la primera sesión”*.

F1: *“Creo que deben decir qué han aprendido hasta ahora. Ese ejercicio de hasta donde aprendí tiene que guiarse por las metas y los objetivos. Tenemos que hacerlo en función de las metas que teníamos y todo eso tiene que ver con la gestión”*.

F2: *“Cuando uno dice que uno aprendió dice que lo que se aprende no se olvida. Propongo hacer un ejercicio de memoria. Es más suave el asunto. No es evaluarme yo, qué aprendí, qué hice. La memoria no funciona sola, sino por sistemas. Yo sugeriría eso, hacer un ejercicio de memoria. No sé qué piensan ustedes”*.

F1: *“De acuerdo. La pregunta es esa, ¿qué recuerdo?”*

F3: *“Sería bueno recordar las metas. Eso se trabajó en la tercera sesión”*.

P3: *“Aprender a trabajar en grupo”*.

F3: *“Exacto, aprender a trabajar en equipo. ¿Qué significa eso?”*

P15: "Que había que aprender a escuchar".

P12: "Recuerdo el ejercicio del trabajo en equipo. El ejercicio de los colores, cómo dos compañeras se quedaron sin equipo y nadie fue capaz de ayudarlas a encontrar su grupo"

P1: "Disfrutamos muchísimo el ejercicio del detective. ¿Cómo se indaga bien?"

P12: "En el ejercicio de los colores se demostró que hay que aprender más para trabajar en equipo".

F1: "Fíjense cómo hemos ido recordando. Aparecen tres grupos de competencias importantes".

P1: "A mí me gustó mucho el ejercicio de la historia del nombre. Cómo estábamos tan centrados en la primera sesión en cada historia personal que no recordábamos la historia del nombre de los demás".

F1: "O sea que es importante el asunto de la escucha activa. La meta más importante era aprender a partir de los indicadores que se plantean en las autoevaluaciones. ¿Qué aspectos ustedes consideran que deberían prestarle más atención como comunidad?"

P12: "La generación, ideas novedosas e interesantes".

F3: "¿Qué entienden ustedes por eso?"

P12: "Hacer un aporte".

P17: "Aportar una idea que sea válida para el grupo completo". También un indicador interesante es el de la motivación. En las últimas dos sesiones estuvo al máximo, al 100%. Hay que ver después de este bache cómo se comporta hoy".

F3: "¿Cómo ustedes evaluaron el indicador de la interacción grupal? Observen esta diagrama que les muestro" (se refiere al diagrama que ilustra la red de intercambio en la sesión 4)

P3: "Solo dos elementos que fueron ___ y ___ tuvieron interacción entre ellos"

P12: "¿Por qué ___ y yo estamos tan por dentro?"

F3: "Significa que fueron los que más se dirigieron al facilitador. ¿Qué quiere decir esto?"

P17: "Que la interacción grupal fue baja".

P2: "Pero bueno eso está pasando hoy también".

F3: "Esa es una observación muy buena. ¿Qué pudieran hacer para cambiar?"

P17: "Creo que deberíamos hablar entre nosotros, preguntarnos y respondernos. Atender nuestras preocupaciones" (mientras habla se dirige con la mirada a P12)

F3: "¿qué estuvo haciendo P17 cuando hablaba?"

P2: "Mirando a P12 todo el tiempo"

F3: "¿Te diste cuenta de eso P12?"

P1: "Pero hay una interacción que se hace entre dos personas solo entre ellas, eso también es interacción, cuando dos personas del grupo comentan algo entre sí". (Se dirige a P17)

P12: "Pero puede ser que esa idea de dos se la digan a otra persona" (le dice a P1)

F3: "¿Cómo se llama eso?"

P17: "Transferencia. Puede ser que esa idea entre dos personas se transfiera a un tercer".

P1: *“Por ejemplo, cuando nos reunimos a analizar un asunto el otro día en la oficina, la interacción fue buenísima. O sea debemos quitarnos de encima de que el coordinador es el que más sabe. Todos estábamos en la posición del saber a quién miramos, a quién le decimos”*

P17: (dirigiéndose a P1) *“Yo creo que eso es un estereotipo. La primera vez que se habló en el taller se dijo que era que ellos iban a poner las pautas y nosotros íbamos a interactuar”*

P1: *“Es increíble cuántas cosas hemos podido recordar y cuántos nuevos análisis y generaciones han salido aquí hoy”*

P12: *“Voy a hacer una generación”*

Risas.

P12: *“Yo quería proponer que en el próximo encuentro nos presenten otro gráfico como este”*

F3: *“Ok, puede ser”*.

La sesión continuó con las diferentes tareas de aprendizaje hasta el cierre de la misma en que, como era habitual, se solicitó una palabra para expresar cómo se habían sentido. Todas las expresiones fueron positivas, lo interesante es que muchos reconocieron que la preocupación del inicio quedó despejada, así un participante expresó: *“También me sentí sorprendido. Se corrobora que lo aprendido, está aprendido”*.

La dinámica para identificar estilos de aprendizaje permitió, por su propio contenido, una motivación muy alta por la tarea; a lo que contribuyó también la forma en que fue organizada. A pesar de que estaban identificando su estilo personal de aprendizaje, tuvieron múltiples ocasiones para compartir la experiencia. Se hicieron gráficos que representaban los modos de aprendizaje más recurrentes, sobre todo en el momento de solucionar problemas, que fueron expuestos para la comunidad y que generaron reflexiones muy productivas, a través de la indagación y el diálogo, acerca del valor de la diversidad, la necesidad de conocerse mejor y de trabajar por perfeccionar lo que puede resultar deficitario y potenciar lo que ya es de dominio. Todo esto contribuyó a que indicadores como la flexibilidad, la indagación y el razonamiento tuvieran un desempeño alto para todos y que la interacción grupal, y la identidad con el grupo también fuesen bien valoradas por la mayoría de los participantes.

La sesión 8, con la que hubo que cerrar esta situación de aprendizaje, significó para la propia comunidad, según percepción de los participantes y que los investigadores apoyaron, un estado de desarrollo que apuntaba a mayor madurez. Al valorar el cumplimiento de sus metas personales y de la comunidad, así como el progreso de las autoevaluaciones y de la dinámica grupal, reflejadas en tablas y diagramas, los participantes hicieron una justa evaluación de lo que habían logrado con el Programa y de aquello que todavía no estaba sólidamente adquirido. Reconocieron que el dominio de las competencias era todavía una aspiración, que si bien habían avanzado mucho en relación con las primeras sesiones todavía no tenían un dominio profundo de estas. En cuanto a las otras metas fue opinión compartida el hecho de que habían logrado crear una comunidad de aprendizaje y que lo aprendido allí estaba siendo transferido a su vida personal y laboral.

El trabajo en equipo para la solución de problemas, realizado en esta última sesión, fue una tarea muy bien aprovechada por la comunidad. En términos de logro les permitió reconocer cómo emplearon los núcleos de competencias para autorregular el trabajo del equipo en la solución de problemas. Los dos equipos identificaron rápidamente los momentos en que reestructuraron la información e hicieron transferencias valiosas para ejecutar con éxito la

tarea: *“nosotros iniciamos con la idea de __ pero esta fue cambiando con los aportes de __ que es excelente en estas cuestiones prácticas, yo también hice mi aporte innovador por el camino y así fuimos reestructurando la idea original hasta llegar a lo que ven aquí”*; *“en nuestro caso nos preocupamos por hacer algo innovador, generalmente se hacen pirámides porque son más fáciles y sólidas, nosotros dijimos vamos a cambiar eso, la pirámide quedará dentro de la estructura, la influencia egipcia estuvo presente, además como yo trabajo con las cosas d energía piramidal no podía deshacerme de esta idea, luego vimos al otro equipo poniendo banderitas y decidimos hacerlo, no para competir sino porque nos pareció que le vendría bien a la torre”*

Sin embargo, aunque pudieron describir todas las acciones de gestión empleadas para la solución de problemas, solo lo hicieron cuando se les solicitó explícitamente. Las explicaciones pueden ser múltiples; pero siempre apuntarían al hecho de que un dominio metacognitivo de los procesos de aprendizaje requieren de mucha práctica y un cambio de actitud mucho más introspectiva que permita el autoanálisis del modo en que funcionamos en nuestras tareas cotidianas.

Los propios participantes pudieron identificar que el hecho de actuar bajo estereotipo no contribuye a la ejecución exitosa y lograron transferir ese aprendizaje desde situaciones vivenciadas en otras sesiones. El problema propuesto estaba poco estructurado y requería de la creatividad de los aprendices. Ellos debían construir una torre que debía sostenerse en una superficie plana, para eso se le entregaron como materiales absorbentes y cinta adhesiva. Durante el proceso de construcción en uno de los equipos uno de sus integrantes propuso *“deberíamos agregar algo a la torre para hacerla diferente”*, el otro señaló *“pero solo podemos trabajar con los materiales entregados”*, a lo que respondió un tercero: *“quién afirmó eso, deberíamos preguntar, recuerden lo que nos sucedió al principio con le ejercicio de los colores que dejamos de hacer cosas porque nosotros mismos nos pusimos trabas”*. Por supuesto que esta vez indagaron y llevaron a la práctica la idea generada en el equipo.

Desde otro punto de vista la sesión ocho, y en particular la tarea de construir una torre en equipo, sirvió para reconocer las diferencias en el rendimiento de los equipos de trabajo dependiendo de su conformación. En este caso se estableció como criterio de asociación el estilo de aprendizaje. Un equipo se conformó de manera homogénea (todos sus miembros tenían el mismo estilo de aprendizaje) y el otro era heterogéneo (combinaba los diferentes estilos de aprendizaje). El primer equipo fue más eficiente, terminó primero su tarea, no hubo mucha discusión entre los miembros y lograron un ajuste casi inmediato de sus acciones, a veces sin necesidad de hablar, para cumplir con la meta trazada. El segundo equipo, terminó más tarde, pero demostró mayor originalidad en el producto logrado, la heterogeneidad marcó la necesidad de un espacio más prolongado para la puesta de acuerdo antes de actuar y las diferentes perspectivas de enfoque de la tarea garantizaron mayor nivel de ingenio para dar respuesta al problema.

En sentido general esta situación de aprendizaje, aún con sus limitaciones ya expuestas, significó un paso de avance sustancial para la comunidad, en el sentido de que los participantes lograron mayor elaboración en sus producciones como aprendices, y un mejor reconocimiento del estado de desarrollo alcanzado y la toma de conciencia de la necesidad de seguir actuando para dominar realmente las competencias de un aprendiz autorregulado.

A modo de conclusión

Los resultados de esta investigación abarcan diferentes dimensiones del análisis de los procesos de aprendizaje en la empresa. A los efectos de esta ponencia es posible destacar algunas ideas esenciales.

Las limitaciones para que se produzcan aprendizaje de calidad al interior de las empresas son varias. En primer lugar hay que señalar que, a nivel de empresa, el aprendizaje es un asunto periférico, no es objeto de atención priorizado. No es un criterio de evaluación del desempeño de los trabajadores. La formación (aunque se valoriza como fundamental) se relega ante las demandas económicas, financieras, administrativas y del mercado. Se opta por la formación externa. Se desaprovechan la potencialidad existente entre los trabajadores para generar aprendizajes en la propia práctica.

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

Sin embargo, es importante destacar que aprender en la empresa tiene mucho más ventajas que limitaciones. Ello se debe a que cuando se aprende en la propia empresa:

- Se elaboran los objetivos de aprendizaje según las demandas.
- Se participa de todo el proceso.
- Se emplea la propia práctica como situación de aprendizaje.
- Se reajustan las intenciones, procesos y recursos para el aprendizaje.
- Se crea la comunidad de aprendizaje.
- Se eliminan las limitaciones y obstáculos señalados.

Referencias Bibliográficas

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.

Vygotski, 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.