

APRENDER A MANEJAR CONFLICTOS A TRAVÉS DE PRACTICA DIALÓGICAS EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE¹.

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

Grupo Aprendizaje para el Cambio.
Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS)

El grupo Aprendizaje para el Cambio, 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. Las organizaciones laborales y los espacios comunitarios han sido los escenarios donde estas experiencias se han desarrollado.

En la actualidad el grupo implementa el proyecto de investigación “Aprender a manejar conflictos” y uno de sus propósitos fundamentales es combinar ambos resultados en la puesta en práctica de un programa de formación de competencias para el manejo adecuado de los conflictos; es decir, se creará una Comunidad de Aprendizaje para compartir las prácticas de los participantes y aprender, desde la reflexión constructiva de las mismas, las competencias necesarias para manejar los conflictos interpersonales y de pequeños grupos con los que a diario ellos tienen que lidiar en sus respectivas comunidades.

Los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la formación de competencias para el manejo de conflictos a la que se aspira en este programa, parten de una concepción histórico - social del aprendizaje, enraizada en las ideas de LS. Vygotski y sus continuadores, en la Teoría social del aprendizaje de E. Wenger y en la Pedagogía Liberadora de P. Freire.

¹ Artículo publicado en las Memorias del Diplomado Internacional de Aprendizaje y Prácticas Dialógicas, auspiciado por la Fundación Interfas, The Taos Institute y la Universidad Adolfo Ibáñez de Santiago de Chile, enero de 2013

La visión socio-histórica del aprendizaje

Debido a los disímiles enfoques epistemológicos con los que se abordan los estudios sobre el aprendizaje humano, la comprensión sobre su naturaleza y el modo más eficaz para intervenir en él se tornan aun temas de controversia en los ámbitos académicos. Para los propósitos concretos de este trabajo interesa resaltar, entre todos los rasgos del aprendizaje, su carácter social y las implicaciones que ello tiene a la hora de concebir y ejecutar un programa de formación. Ya Vygotski enfatizaba esta idea cuando visualizaba al aprendizaje no solo como un proceso de realización personal, sino también, y sobre todo, como una actividad social dirigida a la reproducción y producción de saberes. El aprendizaje es social tanto por su contenido -los conocimientos, valores, sentimientos, formas de relacionarnos, modos de actividad... están socialmente contruidos-, así como por su forma, pues para aprender siempre se necesita algún modo de comunicación e interacción con el otro.

Solo a grandes rasgos y para dejar asentadas las ideas básicas que fundamentan la comprensión del aprendizaje hasta este punto de las indagaciones, se podría apuntar que el aprendizaje constituye un proceso permanente -tal vez el principal proceso de humanización donde se presentan las características de ruptura con la continuidad biológica (Vygotski, 1987)-, aparece siempre situado en los múltiples contextos de nuestras prácticas sociales (Lave y Wenger, 1991) y desplegado en tiempos y formas diversas como algo 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.

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

La ZDP es una categoría clave del enfoque histórico – social que ayuda a comprender la esencia de los procesos de formación y aprendizaje y su vínculo con el desarrollo de la persona. Vygotski concibe la ZDP como espacio de interacción donde se producen las mediatizaciones necesarias que conducen al desarrollo psíquico, ella establece los límites donde la formación y el aprendizaje deben incidir sobre el desarrollo ulterior (Vygotski, 1982). Esta genial idea permite inferir que resulta prácticamente imposible aprender fuera de los límites de la ZDP. Este concepto aclara que el aprendizaje no es desarrollo en sí mismo; pero la correcta organización del aprendizaje conlleva inevitablemente al desarrollo psíquico, pues activa un conjunto de funciones psíquicas que de otra manera quedarían “inhibidas”. De este modo se establece la idea de que el aprendizaje es un momento crucial en el desarrollo, algo inherentemente ligado a él: solo por los mecanismos del aprendizaje aparecen en las personas las características verdaderamente humanas, no naturales, sino de esencia histórico - cultural.

Es la “ley genética general del desarrollo cultural” la que explica la transición hacia el desarrollo del sujeto que aprende en ZDP. El contexto social y los instrumentos de mediación son los que, a través de los procesos de interiorización, poseen un carácter formativo sobre los procesos psíquicos superiores. Es el dominio progresivo e interiorizado de los instrumentos de mediación, de los sistemas de representación disponibles y en uso en el escenario social, el indicador por excelencia de los cambios y progresos del aprendiz. En opinión de Wertsch, desde esta perspectiva, el desarrollo podría ser descrito como la apropiación progresiva de nuevos instrumentos de mediación o como el dominio de formas más avanzadas de tales instrumentos. De hecho, es el aprendizaje de nuevos sistemas de representación y el dominio más avanzado de los ya adquiridos lo que permite la reorganización psicológica que da sentido de progreso al desarrollo psíquico. Progreso que no significa la sustitución de unas funciones psicológicas por otras más avanzadas, sino que, por integración dialéctica, las funciones psicológicas más avanzadas reorganizan el funcionamiento psicológico global, variando fundamentalmente las interrelaciones funcionales entre los diversos procesos psicológicos. (Wertsch, 1995)

Se puede afirmar entonces que la mediación aparece en los aprendizajes con un doble carácter:

1. Los aprendizajes, solo se producen por mediación de las herramientas y signos que el aprendiz logra interiorizar. Para poder aprender se requiere el intercambio con los otros así como poner en funcionamiento óptimo nuestro aparato cognoscitivo. De ahí el carácter instrumental de esta forma de mediación: las herramientas y signos se erigen como instrumentos en manos del aprendiz para dominar la realidad.
2. Los aprendizajes constituyen para los aprendices las actividades que median entre ellos y la cultura que asimilan. En este sentido es como Vygotski los considera potenciadores del desarrollo del aprendiz. Desde este punto de vista la mediación tiene un carácter fundacional y no solo instrumental: no existe el sujeto antes de la mediación y los mismos instrumentos que domina se convierten entonces en mediadores para aprender (Corral, 1999).

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

Jean Lave y Etienne Wenger (1991) son autores de la teoría sobre el denominado “Situating Learning”, que ofrece una visión antropológica y sociológica del aprendizaje y está claramente influenciada por las ideas de Vigotsky. Para estos autores el aprendizaje es un aspecto inseparable e integral de cualquier práctica social. La noción de “aprendizaje situado” indica precisamente el carácter contextualizado del aprendizaje, que no se reduce a las nociones convencionales de aprendizaje “in situ” o aprendizaje haciendo, sino a la participación del aprendiz

en una comunidad de práctica, o sea, en un contexto cultural social de relaciones de donde obtiene los saberes necesarios para transformarla y transformarse.

Este enfoque también sostiene que el aprendizaje, el pensamiento y el conocimiento, son relaciones entre personas en actividad, en, con, y a partir de un mundo estructurado social y culturalmente. Este mundo es socialmente constituido: las formas objetivas y los sistemas de actividad por una parte, y la subjetividad de los agentes y la comprensión intersubjetiva de ellos por la otra, mutuamente constituyen tanto el mundo como sus formas de experiencia.

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

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

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

consecuentemente llega a ser eficiente y valiosa como tal.

Las comunidades de práctica son aquí concebidas como historias compartidas de aprendizaje. Nunca se aprende algo estático sino el proceso mismo de participar en una práctica continua y de comprometerse en su desarrollo. El aprendizaje es lo que cambia nuestra capacidad de participación en la práctica, permite comprender los propósitos y los recursos que tenemos a disposición para hacer lo que hacemos.

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

Priman aquí las concepciones relacionales, históricas por naturaleza, donde se concibe a la persona como un practicante, un recién llegado que deviene maestro, cuyo conocimiento, habilidad y discurso cambiante es parte de una identidad desarrollada. En síntesis, la persona es considerada como miembro de una comunidad de práctica. Las comunidades de práctica tienen historia y ciclos de desarrollo y se reproducen a sí mismas de tal forma que la transformación de los recién llegados en maestros deviene totalmente integral a la práctica.

Comunidades de aprendizaje

Para nuestro proyecto, la categoría 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.

La comunidad de práctica, constituye uno de los modelos para comprender, explicar e investigar la forma real en que las personas aprenden. Se define como *“redes de actividades y acciones interdependientes y autoorganizadas, que vinculan entre sí a personas, significados, y el mundo material, en un sistema complejo de intercambios internos y con el ambiente”* (Rodríguez-Mena y Corral, 2007: 38)

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

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

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

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

De este modo, la Comunidad de Aprendizaje se define como *“el modo de funcionamiento sistémico de una comunidad de práctica cuyos miembros son genuinos y mantienen interacciones constantes y múltiples dirigidas por el propósito de aprender en, desde, y para mejorar, tal práctica., lo que se convierte en su meta de desarrollo permanente”* (Rodríguez-Mena et al., 2004: 107)

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

Una Comunidad de Aprendizaje que tome conciencia del carácter autorregulado del proceso de aprender y ejecute acciones para su desarrollo permanente podrá influir de manera efectiva tanto en la transformación de la realidad en la que operan sus miembros como en la transformación de estos. No hay aprendizaje

efectivo sin autorregulación. El aprendizaje efectivo es también, aquel que humaniza; por tanto, surge desde su naturaleza social. La Comunidad de Aprendizaje, como espacio de interacción, posibilita que esto suceda al permitir que cada aprendiz pueda vivenciar todas y cada una de las funciones del acto de autorregular el aprendizaje: acoplarse con otros; dominar y modificar los instrumentos de actuación sobre el medio; y modificarse al dominarse a sí mismo. Es en Vygotski donde encontramos los fundamentos para considerar la formación de una Comunidad de Aprendizaje como algo necesario para estimular la acción y el pensamiento de las personas a un nivel de ejecución superior al que mostrarían si actuaran individualmente. El carácter histórico - social del enfoque vygotskiano nos permite convertir a la propia Comunidad de Aprendizaje en una meta de desarrollo, por lo que sus miembros trabajarán para mejorarla permanentemente, porque ella, en sí misma, es un medio útil para el crecimiento y desarrollo intelectual y afectivo de las personas que aprenden.

La Comunidad de Aprendizaje se constituye con propósitos amplios, entre ellos, perfeccionar la calidad de su actividad fundamental, y para ello, dominar estrategias, aprender competencias para autorregular el aprendizaje y para convertirse en continuos exploradores de sus procesos de aprender, a través del autodescubrimiento y la investigación de los mismos.

La formación por competencias en las comunidades de aprendizaje.

El término competencia intenta captar la realidad cambiante y dialéctica que es la relación entre la persona y su mundo. La competencia es un emergente que nace de un encuentro y que no está prefijado de manera absoluta ni en un sujeto ni en un rol o puesto de trabajo profesional. Las competencias son simultáneamente exigencias de una actividad profesional y cualidades de las personas que se realizan y concretan en esta actividad o en sus productos. (Corral, 2006)

Las competencias se mueven en el amplio diapasón que establecen los polos de lo latente y lo manifiesto: potencialidad-ejecución, posibilidad-realidad, virtualidad-actualidad (Lévy, 1999). Por ello resulta difícil prefijarlas y exigen siempre un análisis dinámico de la interacción que producen las múltiples variables en juego:

la persona en actividad (y aprendizaje) el contexto o situación de aprendizaje y los requerimientos que la propia actividad plantea. De hecho las competencias siempre se están formando y perfeccionando, son en sí mismas aprendizajes

Las competencias tienen una relación profundamente dinámica con los saberes, pues continuamente se cruzan en sus perspectivas y modos de desarrollo y formación. Los saberes no contemplan sólo un conocimiento elaborado con una intención, sino un conocimiento que lleva implícito un sentido personal, una valoración propia, que puede ser explicitado de formas distintas porque es dominado por la persona. Ellos aparecen como sustento de las competencias, están en el eje de su definición, pues a ellas las caracteriza una integración de conocimientos, aptitudes, valores, que de algún modo se sintetizan en los saberes una vez que son traducidos en acciones concretas.

Es así que las competencias surgen, en un primer plano, como resultado de la construcción y negociación de saberes a través de la interacción entre aprendices; son el resultado de la aplicación de saberes en situaciones específicas (situaciones de aprendizaje en este caso) que demandan la expresión de esos saberes, no solo individuales, sino de todos los integrantes de la comunidad. Pero, la formación de nuevas competencias y su perfeccionamiento, llevan consigo un proceso de enriquecimiento continuo de tales saberes en la comunidad; es precisamente la negociación de saberes, la construcción de otros nuevos, el cambio, complejización y mejoramiento de estos, lo que permite el desarrollo de las competencias para aprender.

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

La actualización como proceso emergente (Lévy, *Ibíd*) permite a la persona competente encontrar soluciones nuevas a las situaciones o problemas que se le presentan y construyen en su práctica cotidiana. En ese sentido actualizar es un estadio elevado en el comportamiento competente, pues implica algo más que

ejecutar un potencial o hacer real lo que aparecía como posible. La actualización es en esencia una creación, la ejecución de actos no prefijados en parte alguna, la invención de formas de hacer y el empleo inteligente de los saberes, a partir de las configuraciones dinámicas de tendencias, coerciones, fuerzas y finalidades que movilizan la acción (virtualización), que una vez actualizadas adquieren nuevas significaciones, expresadas en la transformación de ideas, la confección e innovación de instrumentos, la elaboración de nuevos estilos y estrategias de actuación; en fin, la producción de cualidades nuevas.

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

De hecho, la competencia se traduce en una operación en la cual la misma manifestación del saber, o de una habilidad, modifica la organización mental que la preside.

El contexto social es el espacio generador y de expresión de las competencias, pues toda competencia requiere el sustento en alguna comunidad de praxis y la participación en redes sociales por donde circulan los saberes, ello supone una evaluación constante de los contextos como posibles fuentes de recursos (Corral, 2006). Las competencias tienen una existencia virtual en estas redes de circulación y si logran actualizarse como dominio personal y perfeccionarse continuamente es gracias al carácter social de los aprendizajes y a la dinámica relacional intersubjetiva que permite a las personas comunicarse, cooperar y manejar los símbolos culturales, construidos social e históricamente.

Cuando la intención es, como en este caso, organizar procesos formativos basados en la gestión de competencias, para poder penetrar este vasto campo de producción científica se requiere desbrozar el camino. En este sentido son elocuentes las sugerencias del sociólogo Philippe Perrenoud (1998), a fin de sortear las pistas falsas sobre la comprensión de las competencias y su formación. En primer lugar, evitar la asimilación de las competencias a los objetivos de

aprendizaje, con ello se superan las taxonomías interminables y los fraccionamientos innecesarios; luego, vencer la oposición competencia-desempeño, pues su única virtud radica en oponer posibles disposiciones para su actualización sin decir nada acerca de su naturaleza ontológica; y finalmente, evadir la tentación de entender la competencia como facultad genérica, como potencialidad de todo el espíritu humano, y así reconocer el papel central del aprendizaje, pues las competencias son adquisiciones, aprendizajes construidos, no potencialidades de la especie.

Cuando las competencias son objetivadas y acontecen en el transcurso de la actividad, se expresan en acciones que permiten articular los recursos que las personas dominan para garantizar un mejor desempeño en la actividad que realizan, así como también orientar, guiar y evaluar la eficacia misma de las acciones que las personas ejecutan. Igualmente, ofrecen una serie de recomendaciones o alertas a la hora de diseñar y conducir procesos formativos en las organizaciones.

Al respecto de esta última afirmación y de acuerdo con Rojas (1999), se exige: flexibilizar los modos de concebir tanto la génesis como el uso del conocimiento; establecer una relación más dinámica entre saberes y desempeño, es decir, entre el imperativo de crear valor agregado en una actividad y el conjunto de saberes disciplinares y profesionales que denotan la capacidad de un individuo de resolver cotidianamente problemas y situaciones imprevisibles; reconocer que el nudo de la competencias está en las aptitudes para cambiar y en la capacidad para al mismo tiempo evaluar y valorizar el propio cambio; emplear la ciencia - acción como vehículo esencial en el desarrollo del Profesional Reflexivo.

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 el puesto laboral exige y lo que la persona desea.

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. 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.

Núcleos de competencias para la autorregulación del aprendizaje

Desde los trabajos iniciales de nuestro grupo sobre el desarrollo de comunidades de aprendizaje², 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, aun en proceso de búsqueda y sustentación. Las experiencias con diversos grupos de aprendizaje a lo largo de varios años de investigación donde se han ido aplicando tres criterios de calidad de los aprendizajes: significatividad, transferencia y gestión, han permitido elaborar esta idea de nuclear alrededor de estos procesos clave las competencias necesarias para autorregular el aprendizaje.

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

1. Competencias para la estructuración de las experiencias de aprendizaje

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

Las competencias para la estructuración 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. Estructuración implica también reestructuración y desestructuración.

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, no sin razón, que la verdadera comprensión de algo se alcanza cuando la persona es capaz de volver a recrearlo. Mattheus Lipman (1992), por ejemplo, destaca al pensamiento como el medio fundamental para “descubrir” los significados.

Las competencias para la estructuración de las experiencias de aprendizaje, suponen una continua dialéctica entre lo histórico-social y lo individual-personal; e implican 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 el núcleo de competencias para la contextualización de las experiencias de aprendizaje. 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

Gestionar las experiencias de aprendizaje como competencia para la autorregulación del aprendizaje implica saber articular tanto los procesos y recursos personales como los instrumentos, símbolos, personas y recursos ambientales que intervienen en las situaciones de aprendizaje, todo ello con la intención de planificar, organizar, evaluar y monitorear el curso de las experiencias de aprendizaje. La autogestión del aprendizaje incluye importantes aspectos relativos a la metacognición, las estrategias y estilos cognitivos, el autodominio, el uso de alternativas, y la búsqueda de ayuda.

Borkowski, Carr y Pressley (1987) han incluido en su modelo de aprendizaje autorregulado, el llamado “conocimiento estratégico general”, que alude a la comprensión, por parte de la persona-que-aprende, del esfuerzo que requieren los aprendizajes y el valor real de “ser estratégico” en la medida de estar capacitado para seleccionar, supervisar y evaluar las estrategias, estableciendo relaciones entre ellas.

Tal vez la categoría galperiana que mejor ilustra el rol estratégico del aprendiz durante su aprendizaje sea la de “Base Orientadora de la Acción” (BOA). Para Galperin (1965), la BOA está constituida por las condiciones necesarias -en las que se apoyará el sujeto- para el cumplimiento de las acciones requeridas en la solución de tareas. La BOA es la imagen, el proyecto, la representación anticipada de la acción y del medio donde esta se realizará.

Desde esta visión, el aprendizaje se aborda no solo como resultado, sino, y muy especialmente, como proceso. Se destaca el papel mediacional de la interacción del individuo con otras personas en la actividad y no se limita a verlo como un proceso adaptativo. El aprendizaje es un proceso transformador y de crecimiento

personal durante el cual el aprendiz despliega sus recursos para alcanzar sus propósitos en la solución de problemas que tienen un significado para él, para ello deberá establecer relaciones significativas entre lo que ya sabe y lo nuevo a aprender, entre la nueva información y su mundo afectivo-motivacional, entre el conocimiento y la vida. Es así como el aprendizaje cobra valor para la persona y aumenta la probabilidad de que sea duradero, generalizador.

La autorregulación se alcanza por medio de un aprendizaje permanente, su génesis está en las pautas particulares de interacción que se establecen entre el aprendiz y las personas con las que se relaciona (Wertsch, 1995). 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, autodominio y confianza en sus propias fuerzas, serán las que mejor contribuirán a este propósito.

En el caso de los adultos lograr un aprendizaje personal, realmente significativo, no puede ser identificado con el simple cumplimiento de un objetivo o la manifestación de una conducta lograda; este modo de aprender exige de la persona-que-aprende una reflexión permanente sobre sus propios esquemas de pensamiento, que cuestione sus normas internalizadas, cambie sus autoconceptos y reinterprete sus modos de actuar presentes y pasados desde nuevas perspectivas.

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

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 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

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

Aunque el centro de la autorregulación del aprendizaje lo constituye la persona-que-aprende, las posibilidades para alcanzarla dependen del interjuego de las diversas variables o dimensiones que se comprometen en ese empeño. Si las situaciones de aprendizajes no promueven el ambiente propicio para que emerjan las variadas competencias que caracterizan al buen aprendiz, poco podrá hacer éste al respecto, sobre todo, si sus experiencias de aprendizaje han sido

predominantemente, y durante mucho tiempo, carentes de significado; es decir, sin conexiones variadas e impuestas desde fuera. Después de todo, aprender, así como también enseñar, constituyen la acción social de la humanización: la actividad creada por los humanos para producir seres humanos de calidad.

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.

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.

El programa de formación de competencias para el manejo adecuado de conflictos

El programa de formación se desarrolla siguiendo la secuencia de tres momentos con objetivos específicos a lograr:

- 1- La conformación de la comunidad de aprendizaje
- 2- La formación de competencias para el manejo de conflictos
- 3- La extensión de los aprendizajes

El primer momento del programa está dedicado al desarrollo de una comunidad de aprendizaje a partir de la comunidad de práctica que se forma con los participantes en la experiencia. Para alcanzar el desarrollo de una comunidad de aprendizaje como se proyecta, se necesita que la comunidad de práctica realice acciones conscientes dirigidas a potenciar y desarrollar tanto el aprendizaje grupal como el individual, para ello es necesaria la formación de los tres núcleos fundamentales de competencias que permiten autorregular el aprendizaje. La formación de estas competencias no se abandona en los restantes momentos, donde funcionan como eje transversal de aprendizaje.

La comunidad de aprendizaje estará dedicada a la práctica de métodos y herramientas para el manejo de conflictos. Las metas de aprendizaje de esta comunidad estarán dirigidas al dominio de un conjunto de competencias que son indispensables para manejar adecuadamente los conflictos y que se asientan en las competencias más generales para autorregular dicho aprendizaje. Por tanto, se exige la creación de situaciones de aprendizaje lo suficientemente significativas para que los aprendices se impliquen de un modo productivo en el proceso de aprendizaje colectivo e individual que ellas deberán potenciar.

El segundo momento del programa se dedica la formación de un conjunto de competencias que son indispensables para manejar adecuadamente los conflictos:

1. Competencias para la comunicación interpersonal y la interacción con otros
2. Competencias para el dominio de las emociones
3. Competencias para el razonamiento lógico, reflexivo y productivo en torno a los conflictos

Aquí el programa se organiza en tres grandes bloques. Sus contenidos de trabajo traducen las diferentes manifestaciones de los tres núcleos de competencias para el manejo de conflictos y aquellas disposiciones y recursos personales que son

indispensables para aprender y desarrollar cualquier competencia, se enfatiza en cada uno de ellos el valor de ser estratégicos y de aprovechar la interacción con los demás para potenciar el desarrollo personal. Su presentación numerada no indica necesariamente que haya que seguir la secuencia aquí establecida; es decir, el programa tiene un carácter flexible y la creación de situaciones de aprendizaje dependerá del curso mismo del aprendizaje de los participantes y de las demandas concretas que ellos puedan hacer durante su proceso de implementación.

Se instrumenta a través de la creación de situaciones de aprendizaje lo suficientemente abiertas y flexibles para permitir la participación de los implicados en su propio diseño, ejecución y evaluación; por tanto, ellas deberán asumir un carácter interactivo y dialógico donde a través de dinámicas grupales se estimulen variadas actividades que respondan a los propósitos y demandas de formación de competencias que impulsen el desarrollo personal de los participantes. De este modo, las propias competencias son los contenidos básicos de aprendizaje, ellas se despliegan en actividades que resulten significativas para los aprendices, lo que exige una selección adecuada de temas que respondan a los intereses de estos y al contexto social en que viven.

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, 2010)

El uso metodológico del diálogo es esencial en nuestro programa de formación, ya sea 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, 2006)

Para el tratamiento de las competencias relativas a la comunicación interpersonal y la interacción con otros, las acciones se guían fundamentalmente

hacia el desarrollo del lenguaje no verbal y la escucha activa, aspectos de gran importancia en el manejo de conflictos personales y de pequeños grupos. Por ello se crean situaciones de aprendizaje para trabajar el lenguaje de los gestos, la proxemia o manejo del espacio en la relación interpersonal, el paralenguaje, desarrollando el dominio de la intensidad, del tono y el timbre de la voz de acuerdo a los requerimientos del contexto y para el desarrollo de la escucha activa como base de la empatía que surge cuando entendemos las palabras y los sentimientos de la otra persona y comprendemos como nos sentiríamos en el lugar del otro.

Por su parte el desarrollo de competencias para el dominio de las emociones implica desarrollar la percepción de las propias emociones, la percepción de las emociones ajenas, y el manejo de las emociones en situaciones de conflicto, para lo cual están destinadas otras situaciones de aprendizaje planificadas.

Las competencias para el razonamiento lógico, reflexivo y productivo requieren aprender a preguntar, a razonar en torno a un conflicto y a generar ideas nuevas con la participación de todos.

El tercer momento del programa de formación se dedica a la extensión de los aprendizajes hacia las comunidades o espacios sociales donde actúan los formados para orientar la proyección de trabajo en las comunidades a partir de lo aprendido, lo que les dará oportunidad de ejercitar las competencias adquiridas.

Las situaciones de aprendizaje se diseñan a partir de la determinación de metas de aprendizaje, que corresponden con las competencias a desarrollar, estructuradas siempre con la siguiente secuencia: animación, diagnóstico, asimilación, ejercitación, evaluación y cierre.

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 a utilizar 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 sube de precio en 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 formulación de preguntas 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: 26)

Otro procedimiento a utilizar es el de la entrevista apreciativa. 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)

La entrevista apreciativa 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 fuente de desarrollo personal y social.

Se utilizan 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 vela porque las relaciones de participación sean lo más horizontales posibles, que cada quien pueda sentir que enseña, a la vez que aprende y que la valoración de los logros individuales y del grupo se realice en un clima de confianza de carácter apreciativo, mediante el ejercicio de la heteroevaluación la coevaluación y la autoevaluación.

En el programa se presta especial atención a la interacción de los participantes, la puesta en práctica de sus habilidades comunicativas, la cooperación, y la colaboración para la co-construcción de sentidos y el surgimiento de espacios potenciadores de desarrollo. El tipo y la calidad de la interacción, así como sus contenidos, determinarán que se aprovechen las potencialidades y se materialice la formación permanente de las competencias.

Se busca además el desarrollo de personas proactivas, multiplicadoras de lo aprendido y capaces de participar en la construcción de sus realidades *gestionando, estructurando y contextualizando las experiencias de aprendizaje*.

Un último propósito de la aplicación de este programa es desarrollar la sistematización de esta experiencia con el objetivo de recuperar los aportes metodológicos y la significación práctica de la misma.

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. (2006): "El currículo docente basado en competencias" En *Caudales 2006*. La Habana: CIPS.
- Freire, P. (2010): *Pedagogía de la autonomía*. La Habana: Caminos.
- 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 J. Schnitman (Comp.) (2000): *Resolución de conflictos. Nuevos diseños, nuevos contextos*. Buenos Aires: Granica.
- 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.
- Lave, J. and E. Wenger. (1991): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Le Boterf, G. (2001): *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lévy, P (1999): *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34 Ltda.
- Lipman, M; A. M. Sharp y F. Oscanyan. (1992): *La Filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Perrenoud, P. (1998): *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF éditeur.
- Rodríguez-Mena, M; I. García; R. Corral; C, Lago (2004): *Aprender en la Empresa. Fundamentos sociopsicopedagógicos del Programa de Formación de Aprendices Autorregulados en Comunidades de Aprendizaje*. La Habana: Editorial Prensa Latina.
- Rodríguez-Mena, M. y R. Corral. (2006): "How Participation in a Learning Community Transformed a *Community of Practice*" *En Cultures of Participation at Work in Cuba and the US. OD Practitioner*, Journal of the Organization Development Network. Fall Year 2006, Volume 38 No. 4, pp. 19-24.
- Rodríguez-Mena, M., & Corral, R. (2007): "Aprender en una Comunidad de Práctica. El aprendizaje en la empresa". . En P. Arenas, *Culturas de*

participación en el trabajo en Cuba y los Estados Unidos. La Habana: Acuario.

Rojas, E. (1999): *El saber obrero y la innovación en la empresa. Las competencias y las calificaciones laborales*, Montevideo: Oficina Internacional del Trabajo CINTERFOR

Vygotski, L. S. (1982): *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

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

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

Wertsch, J. W. (1995): *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

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