

# **FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PARA LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA EMPRESA.<sup>1</sup>**

*Mario Rodríguez-Mena García.*

*Ivet García Montero.*

## **Introducción:**

La exigencia de aprendizajes continuos y de manera masiva es uno de los rasgos más visible que definen a la sociedad moderna, al punto de que la riqueza de un país no se mide ya en términos de los recursos naturales disponibles, sino de sus recursos humanos: su capacidad de aprendizaje; por ello, el Banco Mundial ha introducido el “capital humano”, medido en términos de educación y formación, como nuevo criterio de riqueza.

Los procesos de globalización colocan en primer plano el valor - incluso económico - del conocimiento, y por consiguiente, de los mecanismos que permiten su progreso y diseminación, es decir, la investigación y la educación. En efecto, una economía en la que el conocimiento puede llegar a ser el principal recurso productor de riqueza plantea a las instituciones sociales nuevas y exigentes demandas de eficacia y responsabilidad. Igualmente, los procesos de globalización no serían posibles, con el ritmo y extensión con que hoy se están dando, sin la concurrencia de la tecnología, incluso porque la capacidad de aprovechamiento y de desarrollo tecnológico de un país depende estrechamente de la formación de sus recursos humanos.

Sin embargo, estas son consideraciones que, aunque válidas, resultan insuficientes para enfrentar con éxito la actual crisis de la formación humana. Faltan aquí otras

---

<sup>1</sup> Publicado por el CIPS en CD del 4 Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo. La Habana 2003 (ISBN 959-370-032-X)

apreciaciones cruciales para la formación integral del hombre: aquellas que tienen que ver con la capacidad del contexto socio-económico para poner de relieve lo imposible que resulta desarrollar los nuevos medios de producción sin una implicación personal del hombre que hace uso de ellos, lo que supone considerar al aprendiz no como una pieza de la maquinaria productiva sino como la persona que se implica en el proceso de producción a partir de, y sobre la base de, sus intenciones y motivos, sus afectos y resistencias, sus convicciones y valores (Corral, 1999).

El mundo laboral de hoy requiere de una formación permanente y un reciclaje profesional como consecuencia del cambiante mercado del trabajo: un mercado flexible e incluso impredecible que, unido al acelerado cambio de las tecnologías, obliga al trabajador a estar aprendiendo de manera continua. El aprendizaje permanente nos pone ante la necesidad de preparar a las personas para que puedan aprender por sí mismas, de dirigir su propio aprendizaje a través del dominio consciente de sus recursos para construir objetivos, definir los procedimientos necesarios, emplearlos, y evaluar sus efectos atendiendo a las condiciones del medio y a las suyas propias. Todo esto exige una formación para el desempeño autorregulado en el contexto en que aprende.

La autorregulación del aprendizaje implica un modo de aprender independiente y activo regido por objetivos y metas propios; supone el dominio y aplicación planificada y adaptativa de recursos, mecanismos, y procesos, referidos a estrategias metacognitivas, estrategias cognitivas y procesos de dirección y control del esfuerzo, así como de componentes motivacionales los que en su conjunto permiten resultados valiosos en los disímiles contextos en los que se inserta la “persona que aprende”. Constituye una importante competencia o herramienta operativa para el logro de calidad en el aprendizaje. En este sentido, se considera que aprender es necesariamente el resultado de un proceso de autorregulación, pues cada individuo construye su

propio sistema personal de aprender, el cual puede mejorar progresivamente. Al respecto, consideramos como aspectos relevantes a atender:

- La responsabilidad personal sobre el futuro (capacidad autorregulatoria y proactividad).
- La visión sistémica (analizar las interrelaciones del sistema, entender los problemas de forma no lineal, ver las relaciones causa-efecto a lo largo del tiempo).
- La capacidad de trabajo en equipo. (gestión colectiva del conocimiento y elaboración de visiones compartidas).
- La capacidad para reestructurar modelos mentales.
- La capacidad de aprender de la experiencia y de los errores.
- El desarrollo de la creatividad, la innovación
- Desarrollo de mecanismos para la captación del conocimiento producido por otros y para la transmisión y difusión del conocimiento autogenerado.

Frente al cúmulo de interdependencias cada vez más profundas; de investigación, producción, y educación colectivas; el desarrollo de verdaderas Comunidades de Aprendizaje se convierte en un imperativo. Estas Comunidades ya existen, funcionan de un modo natural y más o menos espontáneo en cada uno de los contextos de actuación que la sociedad humana ha establecido. Ante la diversidad, integración, y constante reconstrucción de los saberes, el papel de estas Comunidades de Aprendizaje tiende a ser cada vez más importante y se instituyen en verdaderos marcos de desarrollo para sus integrantes en la medida en que puedan ser guiadas hacia estos fines. Identificar y desarrollar en todas sus potencialidades tales Comunidades, constituye un propósito de primer orden en el campo de la formación y desarrollo del capital humano.

En materia de gestión del conocimiento, se puede afirmar que: Disponer de personas y equipos preparados es condición necesaria pero no suficiente para que una organización pueda generar y utilizar el conocimiento mejor que otras. Para lograr que

la organización aprenda es necesario desarrollar mecanismos de captación, almacenamiento, interpretación, transmisión y creación del conocimiento que permitan aprovechar al máximo el aprendizaje que se da a nivel de las personas (aprendices autorregulados preparados para intervenir en situaciones cambiantes) y de los equipos de trabajo (comunidades de aprendizaje diseñadas para la gestión colectiva del aprendizaje)

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 de enfoque vygotkiano nos permite convertir a la propia Comunidad de Aprendizaje en una meta de desarrollo, por lo que sus miembros y facilitadores trabajarán para mejorarla permanentemente, porque en sí misma ella es un medio útil para el crecimiento y desarrollo intelectual y afectivo de las personas que aprenden a su interior.

El Programa de Formación de Aprendices Autorregulados basado en el desarrollo de competencias relevantes para aprender en el contexto de Comunidades de Aprendizaje que proponemos 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 aprendizaje en la Empresa***

La empresa, como expresión de una organización compleja, inmersa en esta época de cambios profundos, ha alcanzado nuevas características que la diferencian notablemente de su manifestación en el pasado. El contexto que impone los tiempos actuales le ha planteado nuevas demandas a la vida empresarial y a su dinámica interna

que exigen respuestas eficaces para su existencia y desarrollo en el presente y en el futuro.

Los embates de la competencia y del progreso tecnológico han provocado en la empresa de hoy *“un viraje en su identidad cultural y organizacional de implicaciones históricas”* (Rojas, E. 1999: 45). El énfasis para el éxito empresarial ha dejado de focalizarse en el trabajo mismo y en los recursos tecnológicos para centrarse con fuerza en el sujeto que trabaja, como actor de una intervención creativa que pauta la calidad y eficacia de lo producido.

Esta nueva concepción está llamada a dar espacio al saber obrero, real y potencial, en coherencia con los intereses de las estructuras de poder, que deberán desaprender viejos modelos de control, dirección y evaluación para aprender nuevas relaciones de trabajo que suponen la aceptación de la autonomía del obrero/trabajador y la estimulación del aprendizaje continuo de los trabajadores.

En otras palabras, la empresa ha tenido que reemplazar la concepción taylorista que la entiende como organización científica, sólo cuando la productividad se basa en la apropiación, control y monopolio del conocimiento y del saber hacer, así como la idea del aprendizaje concentrado en tiempos, métodos y en la ingeniería de proyectos, para abrirse a una nueva posición que entiende el aprendizaje en la empresa como reflexión abierta del trabajador, como apropiación de saberes, competencias, más que de habilidades, idoneidades y destrezas; saberes que permiten responder creativamente y con iniciativa a las situaciones de trabajo.

Una idea esencial determina entonces el desarrollo de la empresa y el cambio hacia una organización cada vez más eficaz y humana: la apertura al saber obrero, al saber de las personas que protagonizan la vida empresarial, a la construcción sistemática de ese saber desde el espacio mismo de trabajo, a la necesidad de que el trabajador, como aprendiz permanente, logre identificar y aprenda a hacer sus procesos de trabajo para

generarlos (regularlos) y para reconceptualizar su propio papel, cuestión que supone la apropiación de competencias claves que permiten su desempeño.

Este aprendizaje de competencias y saberes generales que hacen del trabajador un aprendiz activo y creativo, que responde autónomamente a sus exigencias laborales es, precisamente, el reto que se impone a nuestro Programa. Reto al que se añaden las reconocidas carencias que en la investigación organizacional persisten con relación a los aprendizajes en los puestos de trabajo, acerca de los tipos de procesos que sirven de base a los mismos y las formas por las cuales la capacidad tecnológica es compartida y transformada entre grupos de trabajadores, es obvio que la tarea teórica y práctica es enorme y de gran importancia.

Sin embargo, existen precedentes en la Psicología Organizacional y Social que denotan los esfuerzos que investigadores, empresarios, sociólogos, psicólogos, y otros especialistas, desarrollan por explicar el aprendizaje y la construcción de saberes en el contexto organizacional, particularmente empresarial, y por llevar a la práctica las formas de conseguirlo.

### **¿Cuáles han sido algunas de las tendencias fundamentales con relación al aprendizaje empresarial?**

La literatura relativa al aprendizaje en la empresa enfatiza que las técnicas de producción requieren hoy de una forma específica de solvencia, sustentada en vivencias más que en conceptos científicos o tecnológicos. Es en los contextos de producción donde se hacen concretos los conocimientos y se conforman los saberes de la técnica.

La clasificación de los saberes en el ámbito empresarial tiene matices diversos. La sociología francesa habla del “saber”, “saber hacer” y “saber ser”, en la que “saber ser” condiciona las otras dos. En este sentido resulta muy apropiado recurrir a Habermas cuando plantea la necesidad de distinguir claramente estos tipos de saberes en cuanto a

finalidades, intereses y metodologías; así reconoce: un saber teórico –de génesis analítica-; un saber práctico – de génesis hermenéutica-, y un saber emancipador – de génesis autorreflexiva y crítica” (Habermas, 1990).

Las concepciones enraizadas en el sistema educativo, han marcado igualmente un punto de vista acerca de los saberes y su expresión en el plano laboral y profesional. En ese sentido, se ha hablado de una jerarquía entre tres tipos básicos de saberes: científico, técnico y profesional y de un orden unidimensional entre ellos, según el cual: *“los saberes técnicos serían una aplicación de los científicos y los saberes profesionales una aplicación de los saberes técnicos”*. (Tanguy; 1991: 32)

El propio Tanguy critica esta postura que limita considerablemente el valor de un saber práctico o de acción y nos coloca frente al cuestionamiento acerca de que la aplicación de un saber constituya sólo su transferencia a situaciones de vida o trabajo. Al respecto, refiere que la evolución moderna de la teoría social, en particular sus versiones hermenéutica y comunicativa, nos muestra cómo toda aplicación eficaz de saber es comprensión, es decir, interpretación y producción de sentido nuevo. De este modo, los saberes acumulados y aprendidos en el contexto escolar serán fuente de construcción y reconstrucción de nuevos saberes en la práctica laboral.

En ese sentido, frente a una actividad laboral que exige aporte intelectual, innovación y adaptación, el aprendizaje continuo y la generación de saberes y conocimientos se transforma en un elemento indispensable de la nueva organización productiva.

Los investigadores japoneses Nonaka y Takeuchi (1995) enfatizan la idea de que la organización no solo procesa saber sino que lo crea. Por creación de saber organizacional entienden: la capacidad de una compañía en su conjunto para crear nuevo saber, diseminarlo a través de la organización y encarnarlo en productos, servicios y sistemas. *“La creación de saber organizacional es la clave de los caminos distintivos por los cuales las compañías japonesas innovan. Ellas son especialmente buenas para generar innovación continua, incrementada y espiralmente”* (Ibidem: 3).

Es apreciable que, de manera rotunda, el conocimiento y el saber obrero, han ocupado lugares primordiales en la vida empresarial, y que las maneras de obtenerlos, socializarlos, aplicarlos, incrementarlos y aprovecharlos al máximo, se han convertido en metas fundamentales para las organizaciones modernas. Es, precisamente, como respuesta a tales demandas que se han difundido en el discurso empresarial las concepciones acerca de aprender a aprender, como manera de mantener vivo el conocimiento y de activar la construcción de saberes, y junto a ello, la Gestión del Conocimiento, como vía para alcanzar este aprendizaje.

Este concepto, difundido en las últimas décadas, implica que la empresa debe generar conocimientos nuevos que se conviertan en sus nuevos productos. Con ello, se reconoce la generación de un conocimiento asociado a la actualización de tecnología y métodos de trabajo, pero también otra gama de conocimientos generales y específicos relacionados con los dominios financiero, administrativo, sociológico, contable, entre otros, que en su conjunto conforman el Capital Intelectual.

La administración de ese Capital Intelectual, desde la "lógica del conocimiento" ha sido identificada con la Gestión por Competencias, que se traduce como la Gestión del Conocimiento desde sus unidades básicas: las competencias (Jiménez, 2000) y que, por supuesto, implica un nivel de gestión de las personas en la empresa, desde el plano de los Recursos Humanos.

El aprendizaje, visto entonces desde la Gestión del Conocimiento, constituye la generación de conocimiento que se produce en el trabajo diario, la acumulación de experiencias, el desarrollo de habilidades, la capacitación estratégica y planificada del personal, pero, esencialmente, se trata de la búsqueda de vías para compartir el conocimiento y recrearlo en el plano grupal y organizacional, para construir estrategias de autogestión y de mecanismos para aprender.

El conjunto de acciones que las organizaciones actuales realizan, a través de los individuos que las conforman, para aprender y generar nuevos conocimientos, se



entiende como la transferencia de la capacidad humana de aprendizaje propia de los hombres a las empresa como un todo. Por lo que, el vocabulario contemporáneo sociológico, psicológico y empresarial ha comenzado a manejar, con amplitud, la expresión: organizaciones que aprenden.

En Francia, por ejemplo, aparece el concepto “organización formativa” que reemplaza a “trabajo calificante” para teorizar el aprendizaje en situación productiva. Una organización formativa es *“aquella que considera que su capacidad de aprendizaje es el elemento mayor de su eficiencia, y en la cual el asalariado encuentra, no solamente ocasiones de aprendizajes y de transferencia de ellos, sino también razones para efectuar estos aprendizajes”* (Parlier, M; 1996: 14)

Una organización será formativa: cuando otorgue posibilidades de aprendizaje para todos o parte importante de los individuos que la compone; implique una organización de la actividad productiva que comprende elementos formadores; y la adquisición de conocimientos sea un producto añadido de la actividad colectiva de producción. Se comprende así la formación como experiencia de cooperación en situación de trabajo. Sin embargo, la difusión del término organizaciones que aprenden u “organizaciones inteligentes”, se adjudica a Peter Senge, quien en sus obras, “La Quinta Disciplina” y “La quinta Disciplina en la Práctica”, ampliamente divulgadas en la literatura organizacional, destaca la idea de que la empresa debe funcionar como un “organismo” que aprende activamente, considerando que aprender no supone absorber información, ni copiar las prácticas de otros, sino el dominio de cinco disciplinas básicas: Pensamiento Sistémico, Modelos Mentales, Aprendizaje en Equipo, Visión Compartida y Visión Personal (Senge, P; 1992)

*“Las organizaciones inteligentes pueden constituir una forma de ejercer influencia sobre el complejo sistema de las tareas humanas (...) las organizaciones inteligentes pueden ser una herramienta no sólo para la evolución de las organizaciones sino para la evolución de la inteligencia”* (Ibidem: 452)

Sin embargo, probablemente, a los efectos de este trabajo una idea interesante es la que puntualiza que el aprendizaje se produce en las personas; es decir, las organizaciones sólo aprenden a través de los individuos que aprenden. No hay dudas de que las organizaciones tienen la capacidad para aprender porque los individuos que la componen pueden hacerlo, por tanto, los problemas del aprendizaje organizacional están estrechamente relacionados con los problemas de los propios individuos al aprender. Esta idea nos lleva nuevamente a enfocar el punto esencial del aprendizaje en la empresa en el desarrollo de la capacidad de aprendizaje de sus integrantes y a pensar en las maneras de fomentar las vías para desarrollar dicha capacidad.

Esta capacidad para aprender permanentemente en el contexto laboral no supone una postura individual, limitada a la interrelación del profesional o del trabajador con su área de trabajo; implica el vínculo con quienes comparte este espacio laboral, pues el aprendizaje, por su carácter social, es estimulado y desarrollado en el trabajo en grupos, en el intercambio de ideas valiosas, en la crítica oportuna o en la sugerencia pertinente, en la colaboración para generar ideas nuevas o indagar acerca de asuntos de interés común. (García, I, 2002)

Otras posturas argumentan con más énfasis qué se espera de los que trabajan en las empresas exitosas desde su rol de aprendices permanentes. Precisamente, en la búsqueda del aprendizaje continuo se reconoce cada vez con más fuerza que las vías tecnológicas a través de los cursos y la información en Internet, así como el aprovechamiento de las múltiples formas del aprendizaje a distancia, constituyen recursos que deben ser bien aprovechados. Basado también en el aprendizaje autodirigido, la actualización permanente y personal a través de Internet constituye la base de lo que se ha denominado el *e-learning* que se difunde con creces en el contexto empresarial.

A pesar de que se marcan diferencias entre las distintas posturas con relación al aprendizaje en las empresas, una visión general de las mismas ofrece una característica

común entre ellas: la ausencia de elementos importantes que posibilitan un acercamiento mucho más sólido desde lo teórico y desde las concepciones de avanzada de carácter sociológico y psicopedagógico que explican el aprendizaje. Es importante apreciar, que aún cuando se reconoce el papel del aprendizaje autodirigido y la necesidad de que los trabajadores sean competentes para aprender, no se explica cómo desarrollar las competencias necesarias, ni cómo se preparan ellos para aprender por sí mismos continua y permanentemente.

De esta manera, programas como el nuestro pudieran complementar y responder a demandas reconocidas acerca del aprendizaje en las empresas, en tanto se preocupan por responder directamente a los problemas de las personas que en ellas aprenden, con el propósito de atender sus continuas necesidades de formación, consecuentemente inevitables ante las múltiples exigencias de cambio.

### ***Desarrollo de competencias en el contexto empresarial.***

El estudio de la autorregulación del aprendizaje lleva implícito la preocupación por conocer qué procesos tienen lugar en la persona-que-aprende y cuáles son las cualidades que la caracterizan. Es, precisamente, con relación a esta última línea, que surge la necesidad de abordar el término de competencias y, en particular, de competencias de un aprendiz autorregulado, como elementos que demandan una profundización e interés en nuestras investigaciones.

La comprensión de las competencias no sólo como expresión de los resultados concretos de trabajo y las acciones del trabajador, sino también como un conjunto de potencialidades de desempeño, es un asunto de enorme importancia en nuestro Programa. En ese sentido, estamos planteando el estudio y formación de competencias de manera amplia y dialéctica, como un proceso continuo de perfeccionamiento y crecimiento personal.

Las competencias, de acuerdo al enfoque de Gestión por Competencias, son comprendidas como unidades de actuación que expresan lo que una persona debe saber y poder hacer para desarrollar y mantener un nivel de desempeño eficiente. Incluye aspectos cognitivos, afectivos, conductuales y de experiencia. Las competencias se organizan en torno a unidades: roles, posiciones y procesos, que constituyen en sí la estructura social del trabajo en la empresa. (Gallart, M.A. y C. Jacinto, 1995)

Las competencias tienen que ver con la capacidad de elección, uso y manejo eficiente de recursos; y, con la capacidad de poderse aproximar y ubicar en la complejidad de relaciones que presenta hoy el mundo del trabajo, para obtener conocimientos nuevos y usar tecnologías actualizadas.

Se reconoce, por algunos autores, que son unidades de conocimiento, imprescindibles para desarrollar con éxito una actividad; pues se relacionan con la manera de ser, la manera de pensar y, finalmente, la manera de actuar de las personas. Las competencias, así entendidas, son “características de las personas”, pero no constituyen cualidades abstractas de los individuos, pues tienen su razón de ser cuando se concretan en un espacio real de actuación. Así, se acepta de manera general, que una persona es competente para hacer algo cuando demuestra que lo sabe hacer.

Simultáneamente, se integra un presupuesto básico, las competencias no son patrimonio del puesto de trabajo, sino que son atributos de la persona, del trabajador; en las que se incorporan elementos individuales y sociales en una trayectoria que en cada caso es única.

En nuestra concepción, el desarrollo de competencias lleva implícita una relación profundamente dinámica con los saberes, pues continuamente se cruzan en sus perspectivas y modos de desarrollo y formación. Los saberes, son considerados el producto de un aprendizaje de calidad en la persona-que-aprende, es decir, aquella que no sólo construye activamente sus conocimientos, sino que lo hace de manera

significativa, con los otros, tras un proceso de valoración permanente y con la finalidad de aplicarlos en la vida real.

Así, 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. Son, entonces, los saberes, los que aparecen como sustentos en las competencias, en el eje de su definición, pues a ellas las caracteriza una integración de conocimientos, aptitudes, valores, que de algún modo se sintetizan en aquellos una vez que son traducidos en acciones concretas.

Por ello, desde nuestro punto de vista, 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 (para nosotros situaciones de aprendizaje) 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 el perfeccionamiento de estas, 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 “objetivación” de tales saberes en situaciones de aprendizaje que demandan a la comunidad su puesta en marcha al ejecutar acciones concretas de aprendizaje.

En tal sentido, las competencias se materializan en la Comunidad de Aprendizaje, pero tienen a su vez, una concreción individual, cuando el aprendiz se hace “competente” para aprender y autorregular su aprendizaje, no sólo porque se apropia de nuevos saberes como resultado del proceso interactivo que transcurre en la comunidad, sino porque los interioriza y aprende a transferir los modos complejos de aplicarlos a otras

situaciones de aprendizaje; es decir, porque aprende e identifica aquellos “momentos” en que pueden ser utilizados con éxito. Es entonces cuando podemos hablar de un aprendiz competente al referirnos a su cualidad de expresar y aplicar sus competencias cuando requiere de ellas. Igualmente hay que reconocer que toda competencia es reconocida y afirmada por un tercero; por tanto, ser competente al nivel de un estándar no es un fenómeno individual, sino social. (Wittorski, 1997)

En el plano laboral, no sólo se hace referencia a las competencias que permiten el aprendizaje continuo en el puesto de trabajo, se reconocen otras que se demandan en este ámbito. Así, se piensa en un perfil de competencias comunicacionales, en tanto la posibilidad de utilizar diversos códigos; competencias socio-históricas, referidas a una conciencia ética e histórica; matemáticas, vistas tanto como conocimientos instrumentales y formas de desarrollar las capacidades de abstracción y razonamiento; científicas y tecnológicas, entendiendo la tecnología como la ciencia del trabajo productivo; ecológicas; y finalmente, competencias críticas y creativas. (OEI, 1994)

Otros autores refieren un conjunto de competencias que son necesarias como requisitos de un buen desempeño, ligado este a la capacidad de aprender en su espacio de trabajo, entre ellas, la iniciativa, confianza en sí mismo, persistencia y la propensión al estudio y la investigación. (Adrián, G., 2000)

Son discutibles algunas propuestas de competencias que pueden mezclarse más con actitudes, disposiciones, y procesos autorreferentes que con verdaderas competencias tanto laborales generales, como de aprendizaje. Por ello, a todas luces la caracterización y definición de tales competencias continúa siendo un tema de interés y proyección futura en la Psicología Organizacional y otras ramas.

### *Las competencias para la autorregulación del aprendizaje. El aprendizaje estratégico.*

Como ya explicamos con anterioridad, las habilidades y cualidades de desempeño de las personas que aprenden en sus puestos de trabajo han encontrado explicación en lo que se consideran capacidades o competencias clave. Sin embargo; el aprendizaje autorregulado que se forma en la empresa y en las organizaciones laborales requiere no sólo de competencias para un desempeño productivo y eficiente, sino de aquellas que, justamente, le permiten aprender los recursos que necesita para apropiarse de tales competencias.

Con tales presupuestos de partida, comienzan a surgir una serie de interrogantes acerca del modo más eficaz de intervenir en los procesos de aprendizaje (presentes en toda actividad humana) con el propósito de mejorar sus efectos.

Los criterios de calidad de los aprendizajes, por su carácter plausible, nos dan indicios más o menos precisos acerca de cuál podría ser el derrotero a seguir en este proceso interventivo. Una vez construida nuestra propuesta de criterios para indicar y predecir ciertas cualidades de los aprendizajes y su autorregulación; aparecen una serie de interrogantes clave:

¿Cómo podrán alcanzarse estas cualidades que indican autorregulación del aprendizaje en la persona-que-aprende?

¿Qué acciones serán necesarias aplicar o instrumentar para desarrollar tales cualidades?

¿De qué modos, la persona-que-aprende, concientizará, aplicará, modificará, tales procedimientos?

El hecho de que la **transferencia**, la **significatividad** y la **gestión** sean cualidades atribuibles a la autorregulación de los aprendizajes nos hace suponer que es posible mejorar esas cualidades en la medida en que se ejecuten acciones por parte del aprendiz dirigidas a perfeccionarlas (Rodríguez-Mena, 1999). Esas acciones no aparecen de manera arbitraria ni espontánea, se requiere de un modo de

funcionamiento estratégico que permita guiar al aprendiz hacia tales propósitos.: ser competente para autorregular sus procesos de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje, que el aprendiz empleará durante su intención de mejorar la actividad de aprendizaje que esté realizando, deberán posibilitar la activación de las competencias que son responsables de que el aprendizaje alcance las cualidades antes señaladas. Nuestras hipótesis al respecto, nos hacen dirigir la atención hacia tres grandes núcleos de competencias cuya articulación debe conducir a la autorregulación del aprendizaje.

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

b) Competencias para la descontextualización de las experiencias de aprendizaje: Aborda la facultad de la persona-que-aprende para extraer de cada experiencia de aprendizaje aquellas propiedades que pueden ser generalizables, transferibles o extrapolables a otros contextos más o menos diferentes del que originalmente surgieron.

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

Para lograr la autorregulación del aprendizaje es necesario que las tres núcleos de competencias sean conscientemente activadas. La razón estriba en lo que cada una de ellas aporta a la significación, la transferibilidad 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.

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.

Un modo eficaz de lograr tal propósito es la formación de aprendices estratégicos. Ser estratégico significa, en términos de aprendizaje, que la persona- que-aprende desarrolla su actividad de aprendizaje de un modo consciente, guiado y evaluado por ella misma.

La interiorización sigue un curso, de acuerdo con los postulados vigostkianos, de afuera hacia dentro. Por tanto, la comunidad de práctica (a la que hemos denominado Comunidad de Aprendizaje) es el contexto más propicio para que se alcance. Las experiencias de aprendizaje siempre aparecen contextualizadas. Esta contextualización tiene, al menos, dos caras discernibles: la contextualización según el contenido de la experiencia y la contextualización de acuerdo con la forma que ella adopta. Tanto el contenido como la forma de la experiencia de aprendizaje están determinados por las personas que aprenden. Por tanto, en última instancia, es el elemento de la interacción y la comunicación entre los que participan de la experiencia de aprendizaje lo que va a determinar cómo se producirá el proceso de interiorización.

Un elemento básico de influencia externa lo constituye, sin lugar a dudas, la creación de situaciones de aprendizaje que permitan inducir tales procedimientos de interiorización. Incluso, la propia acción de crear situaciones de aprendizaje, participa

de este proceso: La idea es que inicialmente las situaciones pueden ser estructuradas por un agente que interviene en la Comunidad de Aprendizaje; luego, en una etapa de desarrollo cualitativamente superior, es la propia Comunidad la que crea sus situaciones de aprendizaje, hasta lograr que la persona-que-aprende alcance la facultad de crearlas de un modo autorregulado. Pero, aún en este último caso, la Comunidad sigue jugando un papel primordial: la persona-que-aprende deberá ser competente para retroalimentarse de sus pares ante cada una de las situaciones de aprendizaje que vaya creando para aprender.

De este modo, se entenderá la autorregulación de los aprendizajes como un término relativo, dependiente de la manera en que se articulen las diferentes dimensiones de las situaciones de aprendizaje, el tipo de interrelación que se produce entre sus componentes en la situación concreta, y de la activación de los núcleos básicos de competencias en su triple función de reestructuración, descontextualización y gestión de la experiencia de aprendizaje.

De acuerdo a nuestro interés, profundizar en las particularidades de un aprendiz autorregulado nos permitirá alcanzar una visión más adecuada de sus competencias esenciales.

¿Qué significa ser un aprendiz autorregulado? El aprendiz autorregulado es aquel capaz de aprender permanentemente en contextos socioculturales complejos y aprovechar en su favor los sistemas de relaciones sociales en los que se inserta. La persona-que-aprende de un modo autorregulado es competente para tomar decisiones acerca de qué es lo que necesita aprender en ese contexto, cómo puede aprender mejor, qué recursos tiene que obtener para hacerlo y qué procesos debe implementar para lograr resultados que sean individual y socialmente valiosos. Ser competente para aprender de manera autorregulada implica desarrollar en la persona-que-aprende la capacidad de asumir responsabilidad total en el proceso, sobre la base de una fuerte motivación por dominar y llevar a la práctica acciones y estrategias autorreguladoras.

El aprendiz autorregulado es aquel que, desde el punto de vista motivacional, posee una autoestima adecuada y valora el sentido positivo de sus competencias para aprender, lo que le permite plantearse metas y aspiraciones pertinentes y desarrollar una actitud de concentración y esfuerzo sostenido para enfrentar los retos y alcanzar sus propósitos ((Zimmerman, 1986).

De acuerdo con Palinesar y Brown (1996), el aprendiz autorregulado debe poseer tres tipos básicos de conocimientos: conocimiento de base; conocimiento de estrategias de aprendizajes, y conocimiento metacognitivo; y por supuesto, debe saber usarlos.

El aprendiz autorregulado es una persona madura, lo que cognitivamente hablando, significa poseer la capacidad para conjugar, de manera efectiva, los conocimientos que se poseen sobre el funcionamiento de la propia cognición con el control activo de la actividad intelectual. En esa dirección, como resultado de esta capacidad, el aprendiz autorregulado puede elegir las estrategias adecuadas, los conocimientos pertinentes y regular sus procesos de aprendizaje de acuerdo a la situación concreta en que se encuentre y a las demandas del contexto particular de aprendizaje en que esté inmerso.

### **El uso de estrategias.**

Las estrategias de aprendizaje hacen referencia a las creencias y actividades que desarrolla el aprendiz para mejorar sus aprendizajes (Orantes, 1993). Sus propósitos pueden ser varios: procesar información, preparar el ambiente de aprendizajes, motivar para los aprendizajes; y de acuerdo con ello se clasifican en estrategias: primaria, de apoyo, y de motivación, respectivamente.

En el ámbito de la autorregulación, las estrategias pueden considerarse como una guía consciente e intencional para aprender; ellas posibilitan regular las acciones de aprendizajes, darle sentido y coordinar todo lo que la persona hace para llegar a sus metas a partir de la comprensión del contexto y de las circunstancias concretas que establece la situación de aprendizaje. Las estrategias autorreguladoras del aprendizaje

son aquellas acciones deliberadas que la persona-que-aprende ejecuta para adquirir, procesar, producir y evaluar información, y se basan en el despliegue de métodos de acción, controlados intencionalmente a partir del compromiso y la responsabilidad que se contrae con la tarea y que permite la comprensión profunda y significativa del contenido a aprender.

Borkowski, Carr y Pressley (1987) han incluido en ese 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.

Estos autores han mostrado que la aparente espontaneidad en el uso que una persona hace de estrategias de aprendizaje es, en realidad, el resultado de una interacción compleja que incluye el conocimiento que tiene de las estrategias, el conocimiento de las estrategias de coordinación de alto nivel y sus creencias motivacionales.

Por su parte, Weinstein y Mayer (1986), citados por P. Narvaja (1998), distinguen tres grandes grupos de estrategias: estrategias cognitivas, metacognitivas y estrategias de administración de recursos. Entre las estrategias cognitivas se cuentan estrategias de memorización, elaboración y transformación. Las estrategias metacognitivas incluyen las estrategias de planificación, control y regulación del propio proceso de aprendizaje las que constituyen una condición decisiva para el aprendizaje autodirigido. El tercer grupo de estrategias mencionado por esos autores se refiere a las estrategias de administración de recursos, que son caracterizadas como estrategias de apoyo.

Estas estrategias de apoyo incluyen aspectos motivacionales del aprendizaje. Algunos autores las consideran como estrategias motivacionales y afectivas, y aunque en sentido general reflejan el reconocimiento de la dimensión motivacional del aprendizaje, hasta el momento su lugar sigue siendo secundario con relación a las estrategias cognitivas y metacognitivas. Esta cuestión resulta preocupante si

reconocemos el papel determinante de los procesos motivacionales en la autorregulación del aprendizaje y en segundo lugar, porque en buena medida se ha profundizado poco en su definición y comprensión.

La autorregulación del aprendizaje descansa sobre la coordinación de habilidad y voluntad. La utilización de elaboradas estrategias de aprendizaje, cognitivas y metacognitivas, se puede comprender sólo en relación con la dinámica motivacional. Las preferencias de metas (o, más general, la orientación al contenido de la motivación) influye considerablemente en la forma y la calidad de los procesos de aprendizaje. El rendimiento especial de la autorregulación del aprendizaje está en la utilización flexible y adecuada, tanto en la tarea como en la situación de aprendizaje, de múltiples estrategias de aprendizaje y en una adecuada administración de la motivación. (Ibídem)

### ***La participación como condición indispensable para aprender en Comunidad.***

La participación legítima promueve la motivación, la flexibilidad y la calidad del aprendizaje. Participación no significa simplemente hacer algo en colectivo, resolver problemas o tener un sentimiento de identidad; significa mucho más, en tanto supone un proceso en el cual los problemas a resolver, los contenidos a aprender, los otros participantes y la propia acción del individuo se llenan de nuevos significados que trascienden la posición inicial y modifican la visión del mundo del sujeto (Corral, 2003). Por esto, todo aprendizaje es básicamente una atribución de significados nuevos y sentidos personales a la propia acción, las personas y el mundo.

Uno de los vicios más frecuentes en la consideración pragmática del aprendizaje es la idea de que “se aprende haciendo”, desvirtuando así la idea de la praxis y transformándola en empiria: simplemente “hacer”, entendido como acciones que se ejecutan, lo más que produce en términos de aprendizaje son rutinas o actividades reproductivas sin significado más allá de su propia ejecución. La participación supone

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

Otra idea sobre la participación en la que a veces, por sus correlatos políticos, se insiste en demasía se refiere a su carácter democrático. En virtud de esta idea, que es básicamente correcta en la dimensión política y de transformación social que promueve la comunidad de aprendizaje, se extiende la condición de democracia a un estado de igualdad absoluta en términos de acciones, decisiones y posiciones de poder con respecto a la comunidad, en especial, para quebrar la posición de poder que han mantenido los profesores con respecto a los alumnos en las comunidades escolares tradicionales.

La verdadera democracia de la participación no supone igualdad, sino cooperación de pares en la legitimidad de su participación y su sentimiento de identidad, pero diferentes en el aporte al espacio de intersubjetividad colectiva. De aquí que en una comunidad existen líderes y posiciones de poder central y periferias con diferentes atribuciones y niveles de decisión, que son cambiantes en función de la tarea que asumen, las trayectorias de participación individual, y los contextos en los que se desarrolla. Una expresión en las teorías y propuestas pedagógicas tradicionales ha sido la división entre propuestas directivas –con énfasis en las diferencias de poder- y no directivas –anulando toda estructura de poder. La participación requiere el desarrollo desde posiciones de directividad a posiciones de no directividad, o mejor de dirección colectiva. Uno de los componentes básicos de las competencias de un aprendiz autorregulado sería precisamente reconocer y reconocerse en sus posiciones de dirección o subordinación ante la tarea colectiva, lo que sería un resultado de su historia de participación legítima en una comunidad de aprendizaje.

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 como 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.

### **Reflexiones finales:**

La autorregulación del aprendizaje en el contexto de Comunidad de Aprendizaje, posibilita la gestión permanente del conocimiento en la empresa porque atiende e impulsa de un modo sistémico el desarrollo de cada uno de los factores que condicionan el aprendizaje, y consecuentemente, produce valiosos resultados:

- La posibilidad de evolucionar permanentemente (cambio permanente y flexible).
- La actuación más competente (mejora en la calidad de sus productos)
- El desarrollo de las personas que participan en el futuro de la empresa.
- La construcción consciente del entorno (la empresa se integra a sistemas más amplios y se produce una mayor implicación con su entorno y desarrollo)

Nuestro Programa sostiene como idea básica que siendo el aprendizaje permanente una condición inseparable de toda actividad humana, éste solo puede convertirse en un instrumento de desarrollo para las personas si estas poseen los recursos necesarios para poder emplearlo como tal. De lo anterior se desprende la necesidad de desarrollar acciones que permitan formarlas en ese sentido.

Alcanzar tales propósitos requiere el diseño, ejecución y evaluación de un Programa de Formación que incluya situaciones de aprendizaje dirigidas a desencadenar los mecanismos psicológicos subyacentes a la autorregulación de aprendizaje. Cada una de las situaciones de aprendizaje deberá diseñarse de modo que posibiliten la activación de los procesos que garantizan la autorregulación del aprendizaje; es decir, tanto los procesos que permiten al aprendiz gestionar su modo particular de aprender, como aquellos procesos que inciden en la construcción de sentidos personales a través de la continua reestructuración de la información que llega matizada por las vivencias propias y la experiencia acumulada; o los procesos que empleando los mecanismos de la generalización, la transferencia y la extrapolación posibilitan al aprendiz descontextualizar y recontextualizar sucesivamente la información como garantía de nuevas construcciones de significados que se entrelazan para complejizar y dinamizar el proceso mismo de aprender permanentemente.

El medio fundamental de realización de dicho Programa es el diálogo formador, promotor del intercambio crítico sobre la base del despliegue de las potencialidades de reflexión, innovación, y creatividad, de todos y cada uno de los miembros del grupo y del grupo en sí mismo.

En la propuesta se asume 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.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Adrián, G. (2001), "Aprendizaje continuo y competencias en las empresas exitosas". En: *Venezuela analítica editores*, Sitio Web Analítica.com.
- Borkowski, J; M, Carr y M, Pressley. (1987), "Spontaneous Strategy Use: Perspectives from Metacognitive Theory", In *Intelligence*, 11, pp. 61-75.
- Corral, R. (1999), "El dilema cognitivo-afectivo y sus fundamentaciones históricas" En *Creemos*, San Juan, Año 5, No. 1
- Gallart, M. A y C, Jacinto, (1995), "Competencias laborales: Tema clave en la articulación educación trabajo". En Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, CIID-CENEP, año 6 No.2, Buenos Aires
- García, I, (1998), *Autorregulación en la edad escolar. Aproximaciones teóricas*, [inédito], La Habana.: CIPS.
- (2002), "La Educación actual ante las nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento", [inédito], La Habana.: CIPS.
- Habermas, J. (1990), *Conocimiento e Interés*, Madrid: Taurus.
- Jiménez, A. (2000), "Las competencias y el capital intelectual: La manera de gestionar personas en la era del conocimiento". En: *Revista Club Intelect.*
- Lave, J y E, Wenger (1991), *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, New York: Cambridge University Press.
- Narvaja, P. (1998), "Cuestiones relativas a las estrategias de aprendizaje y su relación con el aprendizaje efectivo", En *Revista Científica de Educación de la Universidad del Salvador*, Año 1, No 1.
- Nonaka, I and I. Takeuchi. (1995), *The Knowledge – creating company. How Japanese companies create the Dynamic of Innovation*, New York: Oxford University Press
- OEI, (1994), "Desafíos de la nueva educación", En *Lecturas de Educación y Trabajo*, No. 2, Buenos Aires. UNESCO - Oficina Regional para América Latina y el Caribe CIID-CENEP, Red Latinoamericana de Educación y Trabajo.

Orantes, A (1993), “Procesadores de información: Una tecnología blanda para el docente”. En *Psicología* Vol. XI, No 1 pp. 69-95.

Palínesar, A y A, Brown. (1996), “La enseñanza para la lectura autorregulada”. En Resnik, L y L. Klopfer: *Currículum y Cognición*, Buenos Aires: Aique

Parlier, M. (1996), “ De l’entreprise qui forme à l’entreprise qui apprend”» En *Revista Actualité de la Formation Permanente*, Paris, No. 43, pp. 10-18.

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

Rodríguez-Mena, M. (1999), *Aprender con calidad*. [Inédito]. La Habana: CIPS.

----- (2002), “¿Se aprende en las escuela? Retando a la Educación.” En *Revista Temas*, La Habana, No 31 octubre – diciembre, pp.18-26.

Rodríguez- Mena, M; I, García; R, Corral; C, Lago (2003), *Programa de formación de aprendices autorregulados en Comunidades de Aprendizaje. Bases teóricas y metodológicas*. La Habana: CIPS.

Senge, P. M, (1992), *La quinta disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*, Buenos Aires: co-edición de Ediciones Juan Granica S. A y Javier Vergara Editor S. A.

Tanguy, L. (1991), *Quelle formation pour les ouvriers et les employes en France?* Paris: La Documentation Francaise.

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.

Wittorski, R. (1997), *Analyse du travail et production de compétences collectives*, Paris: L’Harmattan.

Zimmerman, B. J. (1986), “Becoming a Self-Regulated Learner: Which Are the Key Subprocesses?” In *Contemporary Educational Psychology*, 11, pp. 307-313